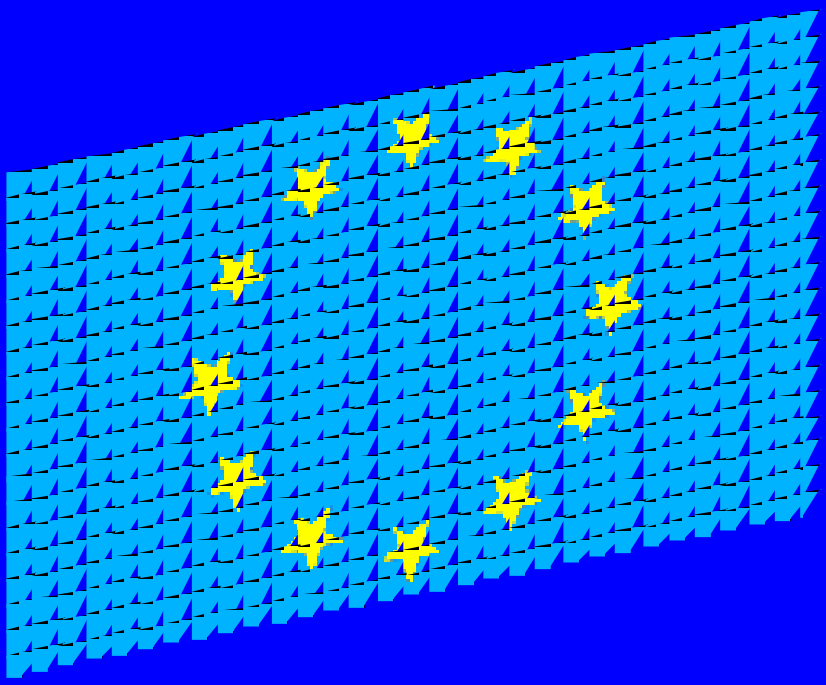
MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
DIREZIONE GENERALE PER GLI SCAMBI CULTURALI

BDP
UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE

EAEA - EUROPEAN ASSOCIATION
FOR THE EDUCATION OF ADULTS

GLOSSARIO DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI IN EUROPA

a cura di Paolo Federighi



19

I QUADERNI DI EURYDICE

Premessa

La pubblicazione della versione italiana del presente glossario coincide con un evento particolarmente significativo per il sistema dell'Educazione degli Adulti (EDA) nel nostro paese.
Il documento (Atto n° 222) approvato il 2 marzo 2000, nella sede della Conferenza Unificata Stato Regioni Enti Locali, costituisce un ulteriore passo in avanti all'interno del processo per la "riorganizzazione e il potenziamento dell'educazione permanente degli adulti" in Italia. E, se si considera che, nello stessa sede, sono stati sanciti altri due accordi (L'Obbligo di frequenza delle attività formative in attuazione dell'art. 68 della Legge 17 maggio 1999 - prolungamento dell'obbligo di formazione a 18 anni - e la Valutazione e Certificazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica superiore, IFTS -, previsti dai progetti pilota relativi ai piani regionali per l'anno 1998/99), la portata di un simile fatto appare ancora più incisiva.
Il documento citato, prefigurando assi di sviluppo che valorizzano le attuali linee di tendenza con la messa a punto di idonei strumenti operativi, traduce nei fatti gli obiettivi strategici inerenti al settore (EDA) e ne legittima la funzionale complementarità nella costruzione di un sistemico quadro di convergenza fra politiche educative, formative, economiche e sociali.
Si colloca, quindi, in quella prospettiva di sistema, avviata, nel corso di questi ultimi anni, dai processi di riforma promossi da diversi ministeri (Ministero della Pubblica Istruzione, del Lavoro e della Funzione Pubblica) attraverso una serie di interventi che ne costituiscono i presupposti legislativi:

- la legge 196 del '97 (Norme in materia per l'occupazione) e il relativo decreto attuativo (n°142 del '98);
- la legge 59 del 97 (Legge Bassanini) e i relativi decreti attuativi fra cui il decreto legislativo n°112 del '98 che conferisce funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle Regioni e agli Enti Locali;
- la legge n°440 del dicembre 1997 sulla costituzione di un fondo per l'arricchimento dell'offerta formativa;
- la recente legge sul riordino dei Cicli Scolastici (n°30 del 10 febbraio 2000)

All'elenco sopra riportato - peraltro non esaustivo - e che circoscrive il quadro normativo, devono essere aggiunti, per completare il contesto di riferimento a livello nazionale, altri tre fondamentali atti e cioè:

- i patti per il lavoro firmati nel settembre '96 e nel dicembre '98 fra Governo e Parti sociali;
- il documento fra Governo e sindacati del dicembre 1997, in cui si prevede, fra le priorità di una politica attiva del lavoro e della formazione, l'avvio di un

Programma nazionale per l'educazione degli adulti a partire dal 1998, per la realizzazione del quale i riferimenti normativi prima richiamati contemplano elementi di grande rilievo.

La legge n°59 (Bassanini) del marzo 1997, infatti, nell'introdurre il principio del raccordo fra soggetti pubblici, all'art. 21, attribuisce alla scuola il compito di promuovere anche in "forme consorziate" la formazione degli adulti; e ancora, la legge n°196 (giugno 1997) delinea le condizioni per l'alternanza studio/lavoro - da realizzarsi attraverso un comune impegno tra tutti i soggetti pubblici e privati - e sottolinea il valore dei crediti formativi, conseguiti nel corso di *stages* o nell'ambito di iniziative di tirocinio; infine la legge n° 112 (marzo 1998), all'art. 139, stabilisce che i Comuni, anche di intesa con le Istituzioni Scolastiche, esercitino iniziative relative a Educazione degli Adulti.

Se, a quanto sopra detto, si aggiungono i protocolli di intesa e gli accordi fra Ministero Pubblica Istruzione Regioni e Parti Sociali, oltre alla numerosa normativa regionale a sostegno di un rilancio della politica della formazione degli adulti, si vede come si sia di fronte, anche in assenza di una legge complessiva - quale è invece presente in alcuni Paesi europei - a una strategia, che, nell'attivare soggetti e risorse, ha determinato e determina profondi cambiamenti testimoniando l'insorgere di una nuova cultura delle politiche educative in generale e dell'EDA in particolare.

Anche in Italia, al pari del resto di Europa e, in piena consonanza con gli orientamenti politici dell'Unione (cfr. Trattati, Risoluzioni e Documenti della Commissione Europea), è dunque in atto un'operazione culturale che trova la sua naturale genesi nell'affermarsi del ruolo strategico della formazione e quindi della sua centralità per lo sviluppo sociale, economico e dello stesso vivere democratico.

Si è sempre più consapevoli della necessità di interventi che vadano nella direzione del diritto all'istruzione ed alla formazione lungo tutto l'arco dell'esistenza, diritto legato non più solo al lavoro, ma anche ai problemi del quotidiano in vista di un miglioramento della qualità della vita, per i conseguenti effetti anche sul versante dell'occupazione e della crescita professionale.

L'Italia si avvia, in questo specifico settore, a colmare carenze e ritardi ponendosi sempre più in linea con gli altri Paesi dell'Unione Europea. Il citato decreto legislativo di attuazione della "Legge Bassanini" e il Regolamento per l'attuazione dell'autonomia scolastica (30 ottobre 1998) costituiscono inoltre due tasselli importanti per la definizione di un sistema formativo integrato basato sulla coordinazione in rete delle strutture formative operanti nel territorio. Già prima l'O.M. 455 del luglio 1997 si era mossa in questa direzione con la costituzione dei Centri Territoriali Permanenti, di cui si può cogliere la portata innovativa richiamando brevemente il quadro storico dal quale non può essere disgiunta.

Fino al recente passato l'educazione degli Adulti si basava su vecchie disposizioni normative determinate dalla necessità di combattere l'alta percentuale di analfabetismo e il recupero di un'istruzione di base, mediante il conseguimento del relativo titolo di studio. Per consentire a coloro che ne erano sprovvisti di ottenere la licen-

za elementare e quella di scuola media, si passò, nel 1975, dalle scuole destinate agli analfabeti (istituite nel 1947 e soppresse nel 1982) ai corsi di alfabetizzazione ed ai corsi sperimentali per lavoratori (le cosiddette 150 ore), perché originariamente destinati a coloro che, già entrati nella vita lavorativa, potevano, in base ai rispettivi contratti di lavoro, beneficiare di permessi retribuiti per la frequenza scolastica. Col passare del tempo la tipologia dei frequentanti si andò sempre più modificando, contemplando prevalentemente disoccupati, casalinghe, giovani di età superiore ai 15 anni e sprovvisti della licenza media, immigrati provenienti dai paesi terzi. Fin dal 1964, furono poi organizzati, presso Istituti di istruzione secondaria di secondo grado, corsi serali per studenti lavoratori o temporaneamente disoccupati. Inizialmente attivati presso gli Istituti Tecnici per le maggiori richieste in tal senso, si estesero in seguito anche agli altri ordini di scuola. Nei confronti di questi corsi che, per decenni si sono configurati come versione serale dei corsi per adolescenti e quindi poco rispondenti alle reali esigenze dello studente adulto che torna in formazione, hanno costituito un forte impulso di innovazione i recenti interventi sperimentali del Ministero della Pubblica Istruzione. In questi ultimi anni le circolari ministeriali del 1990 e del 1997 relative ai corsi dell'Istruzione Professionale ma, soprattutto i Progetti Sirio - nell'Istruzione tecnica - e Aliforti - nell'istruzione professionale - hanno offerto la possibilità di organizzare percorsi di studio in modo più rispondente alle esigenze degli adulti, introducendo una didattica modulare, il riconoscimento di competenze precedentemente acquisite - i crediti formativi - e una maggiore flessibilità nell'orario delle lezioni, con possibili riduzioni del medesimo.

L'apprendimento in età adulta, correlato alla programmazione di attività da realizzarsi nell'ambito della scolarità obbligatoria, ha trovato, in seguito, una sistematica definizione nella citata Ordinanza Ministeriale (MPI) n. 455 del luglio 1997, di cui si richiamano gli elementi qualificanti:

- sostituisce integralmente le due precedenti e distinte ordinanze (n. 400 del 1996 per la scuola elementare e n. 307 del 1996 per la scuola media) che si muovevano su due binari distinti, quelli dei rispettivi ordini di scuola;
- corrisponde alle nuove linee politiche di indirizzo tracciate, a livello internazionale, dalla V Conferenza mondiale dell'UNESCO (Amburgo, luglio 1997) e, a livello nazionale, dall'Accordo sul lavoro (24 settembre 1996) fra Governo e Parti Sociali, oltre che dagli accordi intercorsi fra MPI e Regioni, Province, Comuni;
- recepisce i risultati di significative esperienze precedentemente realizzate in Piemonte, Lombardia, Lazio, Basilicata, Calabria, ecc., configurandosi come un "ponte" fra quanto sperimentato in quelle realtà e le nuove istanze;
- introduce il principio della flessibilità organizzativa, orientata a percorsi di carattere innovativo;
- prevede di estendere le azioni agli istituti penitenziari;
- consente la fruibilità di crediti formativi;
- prospetta un organico funzionale alla programmazione e realizzazione delle attività.

L'O. M. n. 455 si configura, perciò, come un importante strumento per regolamentare l'assetto organizzativo ed amministrativo dell'Educazione degli Adulti sul territorio, individuando nei Centri Territoriali Permanenti i punti cardine per la gestione del servizio. A questi ultimi, definiti "*luoghi di lettura dei bisogni, di progettazione, di concertazione, di attivazione e di governo delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta, nonché luogo di raccolta e diffusione della documentazione*" (art. 1) vengono assegnati compiti di fondamentale rilievo e cioè attività di "*accoglienza, ascolto, e orientamento; alfabetizzazione primaria, funzionale e di ritorno, anche finalizzata ad un eventuale accesso ai livelli superiori di istruzione e formazione professionale; apprendimento della lingua e dei linguaggi; recupero e sviluppo di competenze strumentali culturali e relazionali idonee ad una attiva partecipazione alla vita sociale; acquisizione e sviluppo di una prima formazione e riqualificazione professionale; rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in situazione di marginalità*. (art. 3).

Il Centro Territoriale rappresenta un significativo snodo del processo di evoluzione in atto: non più semplice unità scolastica - anche se ha il suo punto di riferimento didattico ed amministrativo in una scuola che, in base alla 455, è un circolo didattico o una scuola media, individuata fra quelle che operano nel territorio - ma come luogo di raccordo fra domanda e offerta formativa, essendo stato istituito per "*coordinare le offerte di istruzione e formazione programmate sul territorio, organizzate verticalmente nel sistema scolastico e orizzontalmente con le altre agenzie formative del territorio*" (art. 1).

Il quadro storico, che si è inteso ricostruire, e il tracciato normativo, prima delineato e che ha ridisegnato la cornice istituzionale in cui collocare l'EDA, costituiscono le coordinate di riferimento dell'evoluzione in corso e del profondo cambiamento che sta investendo le politiche educative, determinando una nuova cultura dell'educazione degli adulti.

Nel Documento del 2 marzo trovano, pertanto, sintesi e completamento le precedenti linee di intervento, lungo le quali si è andato costruendo il nuovo scenario politico e culturale e, al tempo stesso, si evidenziano con chiarezza le dimensioni e gli assi strategici di un'azione volta alla realizzazione del nuovo sistema di educazione degli adulti, in ordine al quale vengono esplicitati:

- i livelli istituzionali (Stato, Regioni, Province, Comuni);
- le sedi di concertazione (Comitato nazionale, Comitati regionali, Comitati locali)
- il processo di integrazione fra opportunità educative formali (istruzione, formazione professionale certificata) e non formali (esperienze maturate nel sociale, di tipo culturale, afferenti alla vita associativa,…)
- i soggetti, le misure e gli strumenti per l'attuazione degli interventi.

Due punti del Documento richiedono una particolare attenzione, non solo per il profondo significato che rivestono, ma anche per la stretta relazione che hanno con quanto è stato fin qui argomentato. Nel richiamare i caratteri salienti dell'esperienza dei Centri Territoriali Permanenti, si rileva che "*Il tipo di offerta e la quantità di*

consenso ottenuto dai nuovi CTP, in prospettiva, spostano decisamente il centro dell'azione verso gli istituti di istruzione secondaria superiore dove i livelli di servizio possono meglio corrispondere ai nuovi bisogni formativi emergenti" e, continuando *"Si può prevedere un ampliamento dell'offerta di servizio in questa direzione con interventi integrati, senza depotenziare le realtà che attualmente soddisfano una diffusa domanda di istruzione e formazione*".

Allorché poi si afferma che "*La sede privilegiata della programmazione concertata è quella locale*" appare di rilevante importanza strategica il ruolo che saranno chiamati a rivestire i Comitati locali, i quali peraltro "*sostituiscono a partire dall'anno 2000 gli attuali comitati provinciali per l'educazione degli adulti previsti dall'o.m. 455/97*".

L'ottica in cui ci si muove è quindi quella di un sistema di Educazione degli Adulti, basato sulla logica dell'integrazione, in cui i vari soggetti pubblici e non sono chiamati ad armonizzare le rispettive modalità di funzionamento, al fine di condividere metodologie, favorire necessarie convergenze operative, concordare strumenti e modi per operare in sinergia ed elaborare soluzioni organizzative/progettuali che valorizzino - favorendone la condivisione - risorse finanziarie, professionali, tecnologiche e sociali.

Giuliana Gennai*

Firenze, marzo 2000

*BDP - Agenzia Nazionale Socrates - Educazione degli adulti

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
DIREZIONE GENERALE PER GLI SCAMBI CULTURALI

BDP
Unità Italiana di Eurydice

EAEA - European Association
for the Education of Adults

GLOSSARIO DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI IN EUROPA

a cura di Paolo Federighi

Firenze, 2000

Con il sostegno finanziario della Commissione Europea
Programma Socrates - Educazione degli Adulti
Progetto Esnal: European Service Network for Adult Learning

Sotto la direzione di Paolo Federighi

In cooperazione con Bill Bax e Lucien Bosselaers e, per la versione italiana, con Giuliana Gennai

Autori:

Bill Bax	EAEA, Amersfoort, NL
Paul Bélanger	UIE, Hamburg, Unesco e Università di Montreal
Corinne Baudelot	Peuple et Culture, F
Gerhard Bisovsky	Verband Österreichischer Volkshochschulen, Ö
Sturla Bjerkaker	Voksenopplaeringsforbundet, N
José Luis Blazquez	Università di Salamanca, E
Ileana Boeru	Associazione Nazionale delle Università Popolari, RO
Guy Bonvalot	Peuple et Culture, F
Lucien Bosselaers	EAEA e VCVO, B
Elisabeth Brugger	Verband Österreichischer Volkshochschulen, Ö
Arne Carlsen	Accademia Popolare Nordica, S
Joaquim Garcìa Carrasco	Università di Salamanca, E
Jean- François Chosson	Peuple et Culture, F
Rosa Maria Falgas	EAEA Barcellona, E
Paolo Federighi	EAEA e Università di Firenze, I
Roger Fieldhouse	Università di Glasgow, UK
Pierre Freynet	Università di Angèrs, F
Colin Griffin	Università di Surrey, UK
Laszlò Harangi	Nepfoiskolai Tarsaság Majar, H
Pavel Hartl	Università Charles, CS
John Holford	Università di Surrey, UK
Tatjana Koíe	Università di Latvia, LT
Peter Jarvis	Università di Surrey, UK
Zoran Jelenc	Centro Sloveno dell'Educazione degli Adulti, SL
Juraj Kalnicky	Accademia dell'Educazione, CS
Albino Lopès	Semarte, P
Merle Lõhmus	Centro ETKA 'Andras', EE
Talvi Märja	Università di Tallin, ETKA 'Andras', EE
Antonio Victor Martín	Università di Salamanca, E
Linda Merriks	Università di Surrey, UK
Ekkehard Nuissl	Istituto Tedesco per l'Educazione degli Adulti, D
Paolo Orefice	Università di Firenze, I
Carl Rohrer	Federazione Svizzera dell'Educazione degli Adulti, CH
Victor P. Rybalko	Pan-Russia Znanie
Judith Summer	Istituto Nazionale per l'Educazione degli Adulti e la Formazione Continua, UK

Klitos Symeonides	Associazione Cipriota dell'Educazione degli Adulti,CY
Magda Trantallidi	Ministero dell'Educazione Nazionale e della Religione, GR
Paul Tosey	Università di Surrey, UK
Serguey I. Zmeyov	Pan-Russia Znanie

Assistenza tecnica e organizzazione: Maria Alessandra Federighi

Prima edizione inglese, Amersfoort, 1998; seconda edizione, Hamburg, Unesco 1999
Prima edizione francese, Amersfoort, 1998; seconda edizione, Hamburg, Unesco 1999
Edizione tedesca, Frankfurt, DIE 1999
Edizioni giapponese, portoghese, in corso di stampa

Pubblicato a cura dell'Associazione Europea dell'Educazione degli Adulti nell'ambito del progetto ESNAL - European Services Network for Adult Learning
www.eaea.org

In collaborazione con la Biblioteca di Documentazione Pedagogica
www.bdp.it

Sommario

Prefazione, Angela Vegliante Pag. 11

Un glossario per l'educazione degli adulti in Europa.
Introduzione, Paolo Federighi " 13

1. Teorie e concetti generali

Teorie dell'educazione degli adulti. Introduzione	P. Federighi	" 28
Albero delle conoscenze	P. Freynet	" 34
Andragogia	Z.Jelenc	" 35
Apprendimento autogestito	E.Nuissl	" 36
Apprendimento lungo tutto l'arco della vita	R. Fieldhouse	" 37
Autoformazione	G. Bonvalot	" 38
Auto-Sviluppo, L'adulto in quanto attore di	T. Märja	" 39
Bildung	E.Nuissl	" 40
Ciclo andragogico	Z. Jelenc	" 41
Competenza multimediale	E. Nuissl	" 42
Competenza non formale	S. Bjerkaker	" 44
Concetto di educazione degli adulti	T. Märja	" 45
Educazione ai beni ambientali e culturali	P. Orefice	" 45
Educazione degli adulti	S. Bjerkaker	" 46
Educazione di comunità	R. Fieldhouse	" 47
Educazione libera	S. Bjerkaker	" 48
Educazione non formale	W. Bax	" 49
Educazione per le persone adulte	J. García Carrasco, J.L. Blázquez, A. V. Martín	" 50
Educazione popolare	C. Baudelot, J.-F. Chosson	" 51
Educazione riflessiva degli adulti	E. Nuissl	" 52
Educologia	Z. Jelen**c**	" 53
Folkeoplysning	A. Carlsen	" 54
Formazione continua	R. Fieldhouse	" 55
Formazione continua come fattore di sviluppo locale	E. Nuissl	" 56
Formazione sul lavoro	P.Tosey	" 57
Lavoro di studio	S. Bjerkaker	" 59

Processo formativo P. Orefice ..... Pag. 59
Società dell' apprendimento (La) P. Jarvis ..... ” 61
Vorming L. Bosselaers ..... ” 62

2. Strategie e politiche

2.1Concetti generali

Strategie e politiche. Introduzione P. Federighi ..... ” 64
Accesso R. Fieldhouse ..... ” 70
Cooperazione internazionale nel campo dell'educazione degli adulti P. Bélanger ..... ” 70
Democratizzazione dell'educazione degli adulti P. Bélanger ..... ” 74
Educazione degli adulti W. Bax ..... ” 77
Formazione centrata su chi apprende G. Bisovsky, E. Brugger ..... ” 78
Formazione continua M. Trantallidi ..... ” 79
Formazione professionale W. Bax ..... ” 80
Modello territoriale/locale (integrato) P. Orefice ..... ” 81
Politica dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita J. Holford ..... ” 82
Politica dell'educazione degli adulti T. Märja ..... ” 84
Welfare sociale W. Bax ..... ” 85

2.2Legislazione e misure

Circolo di studio A. Carlsen ..... ” 88
Cooperazione E. Nuissl ..... ” 88
Diritto individuale alla formazione W. Bax ..... ” 89
Istituzionalizzazione del sistema di educazione degli adulti G. Bisovsky, E. Brugger ..... ” 90
Permesso di studio retribuito E. Nuissl ..... ” 91
Permesso di studio retribuito (concetto) L. Bosselaers ..... ” 92
Progetto di rotazione nel lavoro A. Carlsen ..... ” 93
Quadro legislativo per l'Educazione degli adulti I. Boeru ..... ” 93
Struttura delle qualifiche W. Bax ..... ” 94

3. Sistema e settori

3.1 Il sistema generale

Sistema di educazione degli adulti. Introduzione — P. Federighi — Pag. 96
Accreditamento, certificazione di qualità — C. Griffin — ” 102
Associazione Nazionale di Educazione degli Adulti — P. Hartl — ” 103
Comitati dipartimentali per l’Educazione degli adulti — M. Trantallidi — ” 104
Educazione degli adulti a distanza — J. García Carrasco, J. L. Blazquez, A. Victor Martín — ” 104
Educazione post-scolastica — R. Fieldhouse — ” 106
Educazione socio-culturale — L. Bosselaers — ” 107
Federazione delle associazioni — E. Nuissl — ” 108
Fondo nazionale per la formazione — P. Hartl — ” 109
Formazione aperta — A. Carlsen — ” 110
Formazione aperta — J. Holford — ” 111
Imprese municipali per lo sviluppo socio-culturale — M. Trantallidi — ” 112
Interministerialità (Commissione per l’) — R. Falgas — ” 113
Istituto Nazionale di Educazione della Comunità — Harangi Laszlò — ” 114
Lavoro socio-culturale — W. Bax — ” 116
Partenariato sociale — G. Bisovsky, E. Brugger — ” 117
Piattaforme regionali degli organismi di educazione degli adulti — L. Bosselaers — ” 118
Percorsi di educazione degli adulti — V. P. Rybalko, S. I. Zmeyov — ” 118
Sviluppo organizzativo — E. Nuissl — ” 119

3.2. Servizi

Centri di autoformazione — R. Falgas — ” 122
Centri di formazione aperta — P. Freynet — ” 122
Organismi associati — J. García Carrasco, J. L. Blazquez, A. Victor Martín — ” 123
Orientamento — J. Summers — ” 124
Servizi di accompagnamento — E. Nuissl — ” 125

3.3. Scuola

Centri culturali e civici — J. García Carrasco, J. L. Blasquez, A. Victor Martín ..... Pag. 128
Formazione libera per i giovani — A. Carlsen ..... ” 128
Scuola della seconda opportunità — L. Bosselaers ..... ” 129
Scuola di produzione — A. Carlsen ..... ” 130
Seconda opportunità — G. Bisovsky, E. Brugger ..... ” 130
Sistema scolastico per adulti — L. Harangi ..... ” 131

3.4.Cultura

Centro culturale — A. Lopès ..... ” 134
Centro culturale — M. Trantallidi ..... ” 134
Protezione del patrimonio culturale — L. Harangi ..... ” 135

3.5. Lavoro

Educazione correlata al lavoro — M. Löhmus, T. Märja ..... ” 138
Educazione in alternanza al lavoro — Z. Jelenc ..... ” 139
Formazione aperta finalizzata all’occupazione — L. Harangi ..... ” 140
Formazione professionale complementare — S. I. Zmeyov ..... ” 141
Formazione professionale continua — P. Freynet ..... ” 141
Learning organisation — P. Tosey ..... ” 142
Università di impresa — L. Merricks ..... ” 144
Università per l’impresa — L. Merricks ..... ” 145

4. Organismi di educazione degli adulti

Organismi di educazione degli adulti. Introduzione — P. Federighi ..... ” 148
Associazione di studi — A. Carlsen ..... ” 153
Associazione degli organismi di educazione degli adulti — P. Hartl ..... ” 153
Centro di comunità — C. Rohrer ..... ” 154
Centri di educazione agricola — M. Trantallidi ..... ” 154
Centri di educazione per persone adulte — J. García Carrasco, J. L. Blazquez, A. Victor Martín ..... ” 155
Centri di formazione generale — M. Trantallidi ..... ” 156

Centri della terza età e dell'esperienza J. García Carrasco, J. L. Blazquez, A. Victor Martín ..... Pag. 157
Centro di scambi formativi Z. Jelenc ..... ” 158
Centri regionali di formazione W. Bax ..... ” 159
Centri Repubblicani/scuole popolari A. Lopès ..... ” 160
Centri territoriali P. Orefice ..... ” 160
Collettività A. Lopès ..... ” 162
Danza, La casa della L. Harangi ..... ” 162
Istituto del lavoro della Confederazione Ellenica dei lavoratori M. Trantallidi ..... ” 163
Rete per il reciproco scambio dei saperi P. Freynet ..... ” 164
Scuola-club C. Rohrer ..... ” 165
Università libere o popolari M. Trantallidi ..... ” 165
Università (popolare) dei lavoratori Z. Jelenc ..... ” 166
Università popolare A. Carlsen ..... ” 167
Università popolare T. Koie ..... ” 168
Università popolare diurna A. Carlsen ..... ” 168
Università popolari J. García Carrasco, J. L. Blazquez, A. Victor Martín ..... ” 169

5. Programmi, attività, metodi

5.1 Programmi e attività

Metodi, attività, programmi. Introduzione P. Federighi ..... ” 172
Analfabetismo di ritorno (lotta contro l') P. Freynet ..... ” 177
Educazione di base degli adulti E. Nuissl ..... ” 177
Educazione per la promozione sociale L. Bosselaers ..... ” 179
Formazione continua dei commercianti L. Bosselaers ..... ” 179
Formazione degli agricoltori e corsi di riqualificazione L. Bosselaers ..... ” 180
Iniziativa Educazione degli adulti A. Carlsen ..... ” 180
Metodologia per la formazione dei dirigenti T. Märja, M Löhmus . ” 181
Programmi di garanzia sociale J. García Carrasco, J. L. Blazquez, A. Victor Martín ..... ” 182

5.2 Metodi

Allenamento mentale J.- F. Chosson ..... ” 186
Blitzlicht C. Rohrer ..... ” 186
Brainstorming J. Kalnicky ..... ” 187
Contratto formativo W. Bax ..... ” 188

Corsi per corrispondenza L. Bosselaers Pag. 188
Ingegneria della formazione P. Freynet ” 189
Insegnamento combinato C. Rohrer ” 190
Metodo Buzz C. Rohrer ” 190
Notizie del giorno P. Hartl ” 191
Piano di indirizzo L. Bosselaers ” 192
Pianificazione del programma C. Rohrer ” 192
Psicoginnastica P. Hartl ” 192
Reazioni alla formazione sui luoghi di lavoro P. Hartl ” 193
Ricerca partecipativa P. Orefice ” 194

6. Pubblico

Il pubblico dell’educazione degli adulti. Introduzione P. Federighi ” 198
Accreditamento delle conoscenze e delle competenze acquisite P. Freynet ” 205
Apprendista K. Simeonides ” 206
Competenze-chiave E. Nuissl ” 206
Educazione civica nelle prigioni P. Hartl ” 208
Educazione degli adulti per gli zigani L. Harangi ” 208
Formazione alla cittadinanza degli immigrati W. Bax ” 210
Partecipazione all’educazione degli adulti C. Griffin ” 210
Sistema delle competenze parallele per adulti A. Carlsen ” 212
Terza età P. Jarvis ” 212

7. Operatori di educazione degli adulti

Operatori di educazione degli adulti. Introduzione P. Federighi ..... ” 216
Coordinatore K. Simeonides ..... ” 221
Direttore di centro C. Rohrer ..... ” 221
Direttore di studi C. Rohrer ..... ” 222
Educatore K. Simeonides ..... ” 222
Sorvegliante C. Rohrer ..... ” 223
Lavoro in rete per una nuova educazione degli adulti G. Bisovsky, E. Brugger ..... ” 223

Professionalità E. Nuissl ..... Pag. 224
Referenti J. Boeru ..... ” 225
Formatore in impresa C. Rohrer ..... ” 226
Formazione degli operatori di educazione degli adulti J. García Carrasco, J. L. Blazquez, A. Victor Martín ..... ” 227
Fomazione dei formatori nelle università popolari I. Boeru ..... ” 228

Indice tematico ..... ” 229

Prefazione
Angela Vegliante

Nel corso del secondo semestre del 1996, la presidenza irlandese aprì un dibattito all'interno del Comitato dell'Educazione del Consiglio dell'Educazione della Comunità Europea per una futura strategia riguardo all'educazione e la formazione lungo tutto l'arco della vita. Il dibattito si concentrò su un insieme di termini "nuovi", quali "ambienti di formazione", "ambiti formali, non-formali e informali", "educazione comunitaria", etc…che, a loro volta, determinarono l'introduzione di concetti nuovi e diversi, attinenti all'apprendimento piuttosto che all'educazione, sull'integrazione dei diversi ambiti educativi, e sulla promozione di percorsi individuali all'interno di questi.

Era chiaro fin dall'inizio che questo dibattito avrebbe costituito una sfida, e che questa volta le difficoltà non sarebbero derivate dalle differenze fra sistemi educativi "napoleonici" o "non napoleonici" , né dalle diversità fra "Nord" e "Sud". Era stato chiesto al Comitato di formulare la propria opinione sulla cooperazione fra i settori formale e non-formale dell'educazione, dal momento che il progamma Socrates e i programmi precedenti riguardanti l'educazione si incentravano sulla promozione della cooperazione nell'ambito del sistema educativo formale.

La prospettiva tradizionale era cambiata e questo causò un consistente problema di comunicazione.

Il comitato non era in possesso di una terminologia rispondente all'educazione e alla formazione lungo tutto l'arco della vita, al di fuori del sistema educativo formale, ed era incapace di trovare una comune base per aprire il dibattito.

All'epoca, io ero responsabile, per la Commissione Europea, dell'Azione per l'Educazione degli adulti, costituita di recente, e la mancanza di dialogo fra i due settori, salvo qualche eccezione per alcuni paesi, non era una novità per me. Metodi, obiettivi e strutture sono infatti diversi.

Tuttavia emergeva chiaramente dai documenti redatti sia dagli Stati membri sia dalla Comunità la necessità di un rinnovo completo delle conoscenze e delle competenze per l'insieme della popolazione quale indispensabile premessa per un pieno esercizio della cittadinanza e una maggiore competitività sul mercato del lavoro.

Di conseguenza l'azione Educazione degli adulti in Socrates, creata senza uno specifico scopo se non quello di promuovere la dimensione europea nell'educazione degli adulti, diventò immediatamente un piccolo laboratorio di avanguardia. Ciò fornì la base necessaria per attivare sperimentazioni in ordine alle questioni chiave dell'educazione degli adulti: promozione della domanda individuale, miglioramento dell'offerta, necessari servizi di supporto e procedure per la validazione e certificazione di competenze già acquisite. Tutto questo fornì anche l'impulso per tentare di superare il vuoto a livello comunicativo. Era necessario un linguaggio comune per codificare le conoscenze fondamentali di questo settore e la

terminologia di base.

Ecco la ragione per cui la proposta dell'Associazione Europea dell'Educazione degli Adulti di realizzare un Glossario sulla materia è giunta quanto mai opportuna. E altrettanto valida risulta l'idea della pubblicazione di questo manuale, dal momento che coincide con una fase importante dell'educazione degli adulti: l'adozione da parte del Consiglio dell'Educazione del nuovo programma comunitario sull'educazione per il periodo 2000-2006, programma che prevede, per la prima volta, un "capitolo" consacrato all'educazione degli adulti: "Grundtvig: Educazione degli Adulti e Altri Percorsi Educativi"

Siamo pertanto passati da un'azione di scarsa entità quale era quella del programma precedente ad una che costituisce la base per l'innovazione dell'educazione degli adulti in Europa.

In questo contesto, il Glossario va al di là del suo scopo iniziale. Fornisce un repertorio delle pratiche più significative in questo ambito a livello europeo. Descrive i principali sviluppi storici, politici, sociali dell'educazione degli adulti - un settore profondamente radicato nella società civile di ciascun paese.

Il quadro che ne emerge è vario e affascinante, anche se non è sempre facile da interpretare, e costituisce una fonte inesauribile di creatività e di modelli originali per i sistemi formativi europei.

Un Glossario per l'educazione degli adulti in Europa. Introduzione
Paolo Federighi

1. Per chi un Glossario

Un Glossario, in qualunque campo disciplinare, costituisce uno strumento legato ad un preciso periodo storico, oltre che ad una corrente di pensiero. Questo è ancor più vero per l'educazione degli adulti. Il fatto che dalle prime Terminologie degli anni '70, oggi si passi alla produzione di Enciclopedie, Dizionari, Glossari è il segno dei tempi. L'educazione degli adulti sta abbandonando in tutti i paesi dell'Unione Europea la condizione di settore misconosciuto, affidato agli uomini di buona volontà. Essa sta divenendo sia sul terreno della ricerca che su quello della politica un oggetto in rapida evoluzione, di cui è difficile seguire le dinamiche.

Questo Glossario è stato prodotto perché la costruzione di un comune spazio europeo lo richiede; perché oggi vi sono politiche e misure anche nel campo dell'*adult learning*; perché nuovi soggetti - istituzioni, partners sociali, movimenti sociali - si affacciano sulla scena con nuova consapevolezza e nuovi compiti; perché la politica, la prassi, la riflessione, la ricerca hanno portato a nuove definizioni del nostro campo di lavoro ed alla conseguente invenzione di nuovi termini.

In questo senso, il nostro Glossario è stato messo a punto per gli uomini di oggi, affinché ci si possa meglio comprendere e, tuttavia, senza pretendere di omogeneizzare l'attuale Babele terminologica.

2. Le parole chiave selezionate

Un Glossario deve essere uno strumento dinamico. Esso deve essere costantemente aggiornato ed arricchito a seguito della comparsa di nuove parole ed alla trasformazione di significato di quelle già in uso.

Per questa ragione oltre alla versione cartacea, affidiamo la diffusione del Glossario alla www ed alla Comunità virtuale dell'EAEA e domandiamo agli utilizzatori di dialogare con i responsabili del sito, di inviare i loro commenti sui diversi termini, di comunicarci quelli mancanti assieme alle loro descrizioni.

Questa prima versione contiene oltre 150 parole chiave e, nella maggior parte dei casi si tratta di sintagmi, di catene di parole. Si tratta di un numero troppo limitato per pretendere di coprire l'insieme del campo e tutte le particolarità nazionali. Non era questo il proposito. L'obiettivo è di proporre uno strumento di facile uso, capace di offrire una scelta dei termini più ricorrenti e più significativi. Qui il lettore può trovare una selezione che ovviamente tiene conto delle diversità nazionali, ma che, allo stesso tempo, tende a proporre le parole chiave essenziali per comprendere i diversi aspetti dell'educazione degli adulti in Europa. Inoltre, abbiamo cercato di inserire anche i termini che rispecchiano le punte più avanzate della

prassi e della riflessione contemporanea sull'educazione in età adulta.

In taluni casi, abbiamo inserito più descrizioni dello stesso termine o concetto. Ciò si verifica nei casi in cui:

a. esistano sensibili differenze semantiche nell'uso dello stesso termine in paesi o aree culturali diverse
b. siano riscontrabili approcci diversificati a seconda delle scuole di pensiero
c. alla descrizione del concetto generale si sia ritenuto opportuno accompagnare la presentazione di un caso concreto tratto da una specifica realtà nazionale.

Circa la distribuzione delle parole chiave rispetto alle diverse aree culturali e linguistiche, abbiamo operato a partire dalla constatazione che non esiste ancora un linguaggio comune. Questo sta verificandosi in alcuni ambiti limitati della materia, mentre sue parti essenziali stentano a trovare segni, significati e significanti comuni. Ciò impone due condizioni rispetto ad un progetto come il nostro.

In primo luogo, ciò obbliga a raccogliere, come direbbe De Saussure, l'insieme dei segni linguistici, delle immagini acustiche, dei concetti in uso nelle diverse aree linguistiche, culturali e politiche.

In secondo luogo, trattandosi di sintagmi, di gruppi di parole legate da rapporti associativi (seguendo ancora le espressioni di De Saussure), la traduzione in altra lingua costituisce un compito arduo ed esposto a distorsioni. Dobbiamo, infatti, tener presente che il rapporto tra parole e concetti è il più vario dal momento che si possono riscontrare i seguenti casi:

a. Assenza di parole e di concetti corrispondenti in altre lingue
b. Presenza di parole corrispondenti (traduzione letterale), ma assenza o diversità dei concetti (questo è il caso più pericoloso e deviante)
c. Presenza di concetti corrispondenti, ma utilizzo di parole o sintagmi diversi (in questi casi la traduzione letterale si rivela deviante)

Tali constatazioni hanno imposto al nostro progetto una serie di scelte che esponiamo brevemente:

a. Le parole chiave sono tratte dal lessico in uso in oltre 20 paesi europei
b. La selezione è stata affidata a 40 esperti di diversa nazionalità
c. Laddove ritenuto necessario, si riporta la parola chiave in lingua originale
d. Nella maggior parte dei casi abbiamo esplicitato il paese cui deve essere riferita la descrizione presentata e solo in pochi casi abbiamo omesso tale indicazione. Ciò solamente nei casi in cui la parola chiave può essere considerata patrimonio comune (perlomeno nei paesi dell'UE)

3. Come utilizzarlo

Le parole chiave contenute nel Glossario appartengono alle seguenti categorie:

1. Teorie

2. Strategie e politiche

3. Sistemi

4. Organismi e agenzie

5. Programmi, Metodi

6. Pubblico

7. Operatori dell'educazione degli adulti

Esse sono state ordinate secondo la struttura appena esposta in base ad una nostra valutazione. Riteniamo, infatti, che questo Glossario costituisca non solo uno strumento di consultazione, ma che possa essere letto anche come una raccolta di saggi capace di informare su alcuni dei fondamenti di questo campo di lavoro e di questa disciplina.

Tuttavia, per favorire una consultazione rapida e mirata, abbiamo inserito anche un indice alfabetico delle parole chiave contenute nel Glossario e di una serie di termini affini (di uso comune e corrente).

4. I riferimenti teorici e storici del Glossario

Una definizione del campo

Per meglio definire il campo che descriveremo attraverso il Glossario, riteniamo utile introdurre una più precisa definizione del nostro oggetto generale: l'educazione degli adulti, nei suoi fondamenti e nella sua evoluzione storica.

Con l' espressione educazione degli adulti facciamo - qui - riferimento al fenomeno spiegato dall'insieme di teorie, strategie, politiche e modelli organizzativi che tendono a interpretare, dirigere e gestire i processi formativi individuali e collettivi lungo tutto il corso dell'esistenza. L'oggetto dell'educazione degli adulti va oltre i confini del sistema scolastico e della formazione professionale. Esso include l'insieme dei momenti formativi, a carattere anche informale o accidentale, presenti nel lavoro e nella vita quotidiana.

L'educazione degli adulti ha avuto in Europa un'origine comune: l'avvento della società industriale, ma un successivo sviluppo fortemente differenziato a seconda dei periodi storici e delle situazioni socioeconomiche e culturali. L'intreccio tra le diverse variabili sociali, economiche, religiose, culturali ha dato vita ad una Babele andragogica, oggi sempre più spinta verso processi di integra-

zione indotti dalle dinamiche della globalizzazione, dalle politiche transnazionali e facilitate dal contributo degli organismi internazionali.

Tale retroterra é tradotto oggi nella diversa strutturazione dei sistemi nazionali di educazione degli adulti e nella diversità dei concetti attraverso cui gli stessi specialisti e *decision makers* li descrivono.

In questo ambito, la situazione é molto più complicata che non in campo scolastico e universitario. Qui, infatti, il rapporto tra espressioni, oggetti e concetti si articola nelle più diverse combinazioni. Nel senso che, ad esempio, a seconda dei paesi possono mancare gli oggetti e quindi le relative espressioni. Ma si può dare anche il caso in cui ad espressioni analoghe corrispondano concetti diversi o che oggetti simili vengano identificati con espressioni diverse. La stessa espressione educazione degli adulti non si presta a traduzioni letterali e, comunque, può assumere diverse connotazioni o richiedere ulteriori specificazioni per poter assumere un senso. Allo stesso modo, la *folkbildning* ha in Svezia una connotazione che non corrisponde in alcun modo all' *éducation populaire* francese e neppure all'analoga espressione spagnola ma abbandonata poichè legata a reminescenza naziste *educación popular*, né alla tedesca *volksbildung* (più prossima al concetto francese) e tantomeno all'italiana educazione popolare.

Ciò rende estremamente complicata la coooperazione e può impedire una reale comunicazione tra partners. Per superare tale limite questo studio si propone di raccogliere e descrivere per ogni realtà culturale (nazionale o sovranazionale) i concetti chiave che contraddistinguono i diversi modi di parlare dell'educazione degli adulti.

Si mira, dunque, ad un prodotto che vede oltre la semplice Terminologia comparata. Un tale strumento già esiste, almeno per una serie di lingue. Il glossario che sarà presentato al termine del progetto non avrà l'estensione di una Terminologia, si limiterà ad alcune decine di concetti chiave, ma si propone di illustrarne i contenuti tenuto conto delle diverse chiavi di lettura nazionali.

Le origini storiche

L' educazione degli adulti in senso moderno, come processo organizzato e intenzionale che interessa tutto il corso dell'esistenza di sempre più ampi strati di popolazione, diviene una realtà con l'avvento della società industriale. È così che in alcuni paesi europei i primi provvedimenti statali in favore dell'educazione degli adulti vedono la luce nella prima metà del secolo XVIII. Nel Regno Unito fin dalla prima metà del secolo XIX si hanno già i primi studi storici sull'*adult education*, una prassi che già era stata esportata oltre Oceano ben prima dell'Indipendenza degli Usa, dove trova una traduzione legislativa fin dal periodo Elisabettiano. In Spagna, così come in altri paesi dell'Europa mediterranea, bisognerà attendere il secolo XIX per registrare le prime manifestazioni.

Fin dalle origini, l'educazione degli adulti si afferma nelle realtà a più intenso

sviluppo industriale. Essa nasce sotto due spinte parallele: da una parte, l'interesse della borghesia industriale di disporre di forza lavoro capace di prendere parte ad una attività produttiva in costante evoluzione, dall'altra l'interesse delle classi lavoratrici ad orientare le nuove condizioni e possibilità formative indotte dal processo produttivo anche ai fini della propria emancipazione e del superamento della divisione sociale del lavoro. A queste si accompagna una terza direttrice di sviluppo animata dalle classi sociali emergenti, coagulatesi attorno al processo di costruzione dei nuovi Stati e tendenti a ricorrere alla formazione quale elemento di unificazione nazionale e di rafforzamento dei ceti dirigenti.

A cavallo tra il XVIII ed il XIX secolo, in tutti i paesi dell'Europa industrializzata essa si tradurrà nella propagazione di scuole e centri di formazione professionale per adulti o giovani lavoratori (dai Corsi rivoluzionari promossi a Parigi per operai armieri formatori nell'anno II sotto la Convenzione montagnarda, alle Scuole agricole promosse dal Marchese Ridolfi nei primi decenni del 1800, ai corsi serali e domenicali per donne lavoratrici nel Massachusetts promossi dall'impresa tessile Lowell & Waltham a partire dal 1820, alle Scuole in impresa della grande azienda bellica tedesca Krupp), oltre che nella diffusione di forme di mutualità e solidarietà educativa (praticate in Italia, come in altri paesi europei, attraverso le Società di Mutuo Soccorso o le Camere del lavoro) e nella nascita di organismi e attività di educazione popolare ispirate, come in Danimarca e in tutti i paesi nordici, ai principi della *folkeoplysning* definiti dal Vescovo protestante Grundtvig e dai suoi discepoli.

Con il finire del secolo XIX ed i primi decenni del XX secolo l'intervento pubblico si affaccia prima in forme indirette e poi attraverso la gestione diretta anche nel campo della formazione lungo tutto il corso dell'esistenza. Gli interventi sono volti principalmente al controllo ed alla gestione di attività di formazione scolastica e professionale per giovani ed adulti. L'esplosione delle due guerre mondiali per un verso ha effetti stagnanti rispetto allo sviluppo delle pratiche e delle politiche della formazione, accentuato dall'affermarsi di governi autoritari. È però proprio negli anni immediatamente successivi alla Prima Guerra mondiale, nel 1919, che per la prima volta l'espressione *lifelong education* trova la propria consacrazione in un documento ufficiale del Governo della Gran Bretagna. Appena un anno prima anche nella legislazione della nascente Unione Sovietica viene affermato il fine di "garantire ai lavoratori l'effettivo accesso al sapere" ed il compito di "assicurare agli operai ed ai contadini poveri un'istruzione completa, universale e gratuita".

Ma l'idea moderna di educazione degli adulti ha, nell'Europa occidentale degli anni '30, un suo cruciale momento di messa a punto teorico pratica nell'esperienza storica del Fronte Popolare in Francia. Fu all'interno di quel movimento politico di opposizione al nazifascismo che si incontrarono intellettuali e lavoratori e che, nel segno dell'*éducation populaire*, alla prassi della trasmissione di contenuti e valori culturali predeterminati, contrapposero un'idea di allenamento mentale attraverso cui rafforzare la musculatura mentale dei lavoratori capace di porli in condizione

di rispondere alle "idee ricevute". Questi sono i presupposti che permettono il passaggio ad un'idea di *éducation permanente*, avanzata da Arents e da Lengrand negli anni '50, totalmente affrancata da ipotesi di "cultura continuata" o di "scuola permanente" e direttamente connessa alla nostra definizione iniziale.

A partire dagli anni '60, il campo della formazione entra in una fase di incessante crescita e diviene un'arena di costante confronto di interessi diversi. Il modello focalizzato sulla scuola come momento essenziale della formazione del soggetto e concentrata in un'unica fase della vita entra in crisi. Inoltre, l'esplosione della domanda di formazione espressa tanto dagli individui come da un sistema economico sempre più fondato sul contenuto di conoscenze immagazzinato nei prodotti provoca l'avvio di un processo intenso di riforme e di nuovi interventi politici volti a costruire nuove condizioni per la formazione e nuovi sistemi. Governi, imprenditori, sindacati e movimenti sociali guardano alla formazione per i suoi intrecci con le politiche economiche, del lavoro, le politiche sociali, della salute, etc. Movimenti sociali e sindacati avanzano a livello mondiale nuove rivendicazioni sul terreno specificamente educativo. In tutti i paesi il diritto di accesso all'educazione ed alla cultura diviene un motivo comune a partire dagli anni '60. Nel 1974, dall'Ufficio Internazionale del Lavoro, viene approvata la Convenzione n.140 che tende ad introdurre su scala mondiale il diritto dei lavoratori dipendenti a liberare il tempo per la formazione attraverso permessi di studio retribuiti. Da quegli anni in poi si fa sempre più intensa l'azione dei Governi, e particolarmente di quelli dei paesi più industrializzati. Già prima della rivolta studentesca di Berkeley e del '68, il Presidente degli Usa Johnson dette vita ad un grande programma promosso dal Governo federale per l'aggiornamento professionale e l'educazione di base degli adulti. Sarà poi la Svezia, su iniziativa dello stesso Primo Ministro Olof Palme, che per prima cercherà di mettere in atto, a partire dal 1968, un sistema di educazione ricorrente, al fine di rendere possibili, su larga scala, i rientri in formazione. Nonostante le difficoltà, la crisi delle politiche fiscali e del *Welfare State*, tale azione é proseguita negli anni '80 e '90 e non solo nell'Europa del Nord, ma in tutti i paesi sviluppati del mondo come gli Usa, l'Australia o il Canada. In Giappone, l'intervento ha assunto toni più decisi che altrove dal momento che, a partire dal 1990, si é messa in atto una riforma dell'intero sistema formativo in un'ottica di *lifelong learning*, fondato sull'integrazione delle diverse opportunità formative prevalentemente a carattere non scolastico.

L'influenza delle correnti di pensiero

Naturalmente, una decisa influenza rispetto al variare dei termini e delle definizioni deriva dal loro incastonarsi nelle diverse correnti di pensiero che attraversano il campo dell'educazione degli adulti.

Rispetto alla definizione degli scopi della formazione continua, la ricca varietà di approcci può essere ricondotta all'interno di due principali paradigmi: il neoliberale ed il critico-radicale.

Con l'approccio neo-liberale l'educazione degli adulti é considerata per la sua funzione complementare rispetto a fini predeterminati: far condividere alla gente credenze e valori comuni ed assicurare la disponibilità di capitale umano adeguatamente formato. Il contesto, dunque, é dato per accettato e l'educazione degli adulti é pensata per porre gli individui in condizione di contribuire e partecipare al progresso.

La formazione é vista come un processo formativo eminentemente individuale. Non a caso essa viene identificata con l'apprendimento (il *learning*), inteso come un fenomeno innanzitutto di natura psicologica. In questo modo, non viene presa in considerazione l'organizzazione dell'azione che crea le condizioni di apprendere, gli elementi del contesto che debbono essere rimossi affinché la formazione sia possibile.

Nell'approccio neo-liberale il riferimento al contesto educativo é sfumato (come ad es. in Knowles) anche per il concetto di eguaglianza educativa che lo caratterizza. L'eguaglianza delle opportunità é considerata come condizione di partenza comune a tutti, legata alla famiglia ed alla scuola. Successivamente, l'educazione ha il compito di dare a ciascuno il posto nella società che più merita. Serve a tal fine un sistema di sanzioni e premi che crea ineguaglianze considerate inevitabili. Il risultato é responsabilità del singolo.

Con l'approccio critico-radicale la formazione continua é considerata come uno strumento di dominio e di conferma dei rapporti di produzione dominanti. La formazione continua tende così a collegarsi all'insieme degli aspetti economici, politici, sociali, culturali che fanno parte della vita individuale e collettiva.

La formazione é qui identificata con le strategie e le dinamiche liberatorie che conducono al controllo ed alla gestione sociale dei processi formativi. La funzione specifica, la ragion d'essere della formazione continua é identificata con il processo formativo e l'azione che porta gli "agenti umani" a trasformare le condizioni sociali che ostacolano il loro sviluppo intellettuale. Alcuni autori sia europei che nord americani, ispirandosi a Gramsci ed a Freire, giungono ad identificare la formazione continua con l' "educazione contro-egemonica", ovvero con l'azione che, contemporaneamente, produce cambiamenti strutturali e crea negli stessi soggetti agenti nuovi valori, aspettative, identità e solidarietà. L'attenzione verso la dimensione interattiva e trasformativa dei processi formativi e verso i compiti egemonici si completa con la sottolineatura della dimensione collettiva delle dinamiche. Da qui la considerazione della formazione continua come parte integrante dell'azione dei movimenti sociali di ogni tipo (lavoratori, donne, anziani, indigeni, etc.).

Le teorie sul processo formativo in età adulta

Un'ulteriore fonte di inflorescenza terminologica e concettuale é costituita dalla riflessione teorica in materia. L'esigenza di definire una teoria rispetto al processo formativo nelle diverse età della vita, e più in generale nell'età adulta accomuna l'insieme degli approcci filosofici all'educazione degli adulti. Lo sforzo di dare

conferme scientifiche alla possibilità di formarsi lungo il corso di tutta l'esistenza inizia nei primi decenni del XX secolo con gli studi di Thorndike negli Usa e di Vygostki nell'Unione Sovietica. I primi sono prevalentemente centrati sul funzionamento dell'intelletto nell'*adulthood* (adultità), mentre i secondi tendono a cogliere i nessi tra sviluppo individuale e cultura. Su tale nesso, peraltro, si fonda l'approccio della scuola Deweyana che, in particolare attraverso l'opera di Eduard Lindeman, identifica la vita con l'educazione ("l'insieme della vita é apprendimento, per questo l'educazione non può avere un termine") e definisce l'educazione come un fenomeno collettivo e sociale. I successivi sviluppi delle scienze fisiologiche e neurologiche (sulla neuroplasticità del cervello e sulla modificabilità della struttura e della fisiologia dei neuroni) porteranno definitive conferme sul continuo sviluppo della capacità di apprendere nel corso dell'età adulta e sui fattori di deficit derivanti dalle condizioni fisiologiche e sociali del soggetto, cui si oppongono gli effetti compensatori dell'esperienza accumulata durante la vita.

Contemporaneamente, la costruzione di modelli teorici specifici ha bisogno dell'apporto della ricerca che fondi su basi scientifiche il superamento di un approccio meramente trasmissivo alla formazione. Da questo punto di vista, lo sviluppo dell'insieme delle scienze dell'uomo offre contributi basilari. Oltre all'antropologia ed alla sociologia, un contributo particolare viene dalla psicologia.

Fondandosi sui risultati della ricerca di altre discipline, si sviluppano tentativi di sistematizzazione teorica costruiti sulla specificità del processo formativo nell'età adulta. Pur non senza rischi di eccessiva semplificazione, i principali orientamenti teorici possono essere ridotti a due: le teorie tendenti a spiegare i processi di apprendimento in funzione della struttura interna della persona e dell'individuo adulto in quanto studente e le teorie tendenti a spiegare il processo formativo nella sua complessità individuale e collettiva, ovvero le teorie critiche.

Le teorie sull'apprendimento adulto si sono alimentate innanzitutto della ricerca psicologica. La psicologia umanista (Maslow, Rogers, Perls) é quella su cui si fonda la costruzione del modello andragogico proposto da Knowles. Questo tentativo di sistematizzazione muove dal presupposto che tutti gli esseri umani, in ragione della loro struttura psicologica sono "determinati" ad autorealizzarsi ed a sviluppare incessantemente il loro potenziale. L'apprendimento adulto é così concepito come un processo di facilitazione tendente ad offrire un supporto alle capacità di autodirezione e di autosviluppo che gli individui naturalmente possiedono. Su questa base, Knowles ha elaborato una serie di tecnologie formative per assicurare una corretta negoziazione tra docente e allievo degli obiettivi della formazione, della gestione metodologica e della valutazione della formazione.

Le teorie critiche tendono ad un approccio interdisciplinare. Esse muovono dal riconoscimento del carattere anche negativo dell'educazione. Ciò é il prodotto delle dinamiche storiche, dei rapporti di potere educativo e delle interrelazioni tra le dimensioni micro e macro, tra individuo e sistema sociale. La formazione continua viene letta in termini di processo formativo, che si sviluppa nel tempo, appunto, e che "corrisponde, nel suo svolgersi, al processo di apprendimento inteso non

soltanto nella sua valenza individuale, ma anche in quella culturale e sociale". La formazione si identifica con l'azione del soggetto individuale e collettivo, ovvero del soggetto storico, volta a trasformare se stesso ed il contesto sociale che lo ha determinato ed a rimuovere le cause che hanno generato il bisogno di formazione. Ciò é espresso con particolare determinazione nella teoria della coscientizzazione di Paulo Freire. Per Freire l'obiettivo di chi é in formazione consiste nel comprendere il modo in cui le strutture sociali hanno influenzato i suoi modi di pensare, nello sviluppare un processo di autoidentificazione che lo porti a riconoscere la propria forza ed il proprio mondo (1971). La coscientizzazione é il frutto della combinazione di azione e riflessione realizzata in condizioni di libertà e autonomia di apprendimento. In Freire la dimensione trasformativa dell'apprendimento é concepita come il mezzo per realizzare una società che rispetti la dignità e la libertà dell'uomo. Azione formativa e "protagonismo di chi é portavoce sulla sua pelle del problema da risolvere scientificamente" (Orefice) trovano una loro combinazione nella assunzione della ricerca partecipativa in quanto sistema di produzione delle conoscenze praticato dalla gente nelle battaglie quotidiane per la sopravvivenza. Si tratta di un approccio alla produzione del sapere che recupera e rifinisce le capacità della gente nel condurre le sue stesse ricerche; favorisce l'appropriazione di conoscenze prodotte dal sistema dominante; sviluppa le conoscenze necessarie per il proprio processo di emancipazione; pone in condizione la gente di liberarsi dal dominio e dall'egemonia delle *élites* (Tandom,10-11). Caratteri analoghi possono essere attribuiti alla biografia educativa, in cui "lo sforzo personale per esplicitare la propria storia di vita educativa é estremamente coscientizzante ed implicante. Questo esercizio contribuisce a creare l'autoformazione nello stesso tempo in cui la fa conoscere" (Pineau, 1980; Demetrio,1996).

Nelle teorie critiche l'oggetto della formazione continua non é costituito dai contenuti dell'apprendimento, ma dall'esercizio della capacità di controllo sociale organizzato sulle valenze educative che agiscono nel lavoro e nella vita quotidiana (De Sanctis, 1975). Il problema non é costituito dall'apprendimento, ma dalla consapevolezza delle valenze positive o negative che compongono il processo formativo che ci riguarda a livello individuale e collettivo e nel dispiegamento dell'azione necessaria per trasformare la vita ed il lavoro in senso liberatorio. Nella stessa direzione va il contributo di Mezirow nel momento in cui propone la teoria della prospettiva trasformativa. Mezirow sostiene che ogni essere umano funziona all'interno di un sistema di significati, di complesse e dinamiche strutture di credenze, teorie e assunzioni psicoculturali. Questo sistema di significati funziona come un filtro attraverso cui l'esperienza personale è mediata e interpretata. Mentre queste strutture organizzano la nostra esperienza e la rendono coerente, esse, in qualche misura, distorcono e limitano la percezione attraverso ciò che Mezirow chiama *habits of expectation* (1990b, p.2) da esse prodotte. I cambiamenti nelle strutture di significati possono verificarsi a condizione che si realizzi la riflessione critica. Questa garantisce che i significati prospettati per l'assunzione da parte del soggetto siano identificati, criticamente valutati e riformulati al fine di

permettere lo sviluppo di una più inclusiva e permeabile prospettiva di pensiero. Il processo della prospettiva trasformativa è visto da Mezirow come "il processo centrale dello sviluppo dell'adulto" (Mezirow, 1991, p.155). Ed il fine dell'approccio trasformativo é indicato nella conquista "del modo attraverso cui noi possiamo controllare la nostra esperienza piuttosto che essere controllati da essa" (Mezirow, 1990 a, p.375).

L'organizzazione ed i sistemi nazionali

Considerazioni analoghe valgono per i sistemi e l'organizzazione dell'educazione degli adulti nei diversi paesi dell'Unione Europea. Qui, muovendoci nel campo degli oggetti, dobbiamo tener conto delle approssimazioni di ogni tentativo di comparazione che non voglia appiattire le differenze esistenti ed intenda evitare il rischio di leggere quanto esiste utilizzando concetti propri di una cultura dell'educazione degli adulti. Non a caso, le analisi comparative sino ad oggi pubblicate si limitano a descrizioni di casi nazionali, limitandosi, generalmente, ad una comparazione che non va oltre i due grandi sistemi dell'educazione formale e di quella non formale, dato che gli elementi sottoordinati risultano di difficile comparazione. Il sistema generale, di norma, viene articolato in quattro aree principali distinte a seconda del loro carattere:
a. formale, ovvero legate al conseguimento di diplomi e attestati;
b. non formale, corrispondente alle attività educative organizzate, ma non tendenti ad una certificazione;
c. informale, individuale nei processi educativi non organizzati né strutturati, gestiti sia livello individuale che sociale;
d. accidentale - o occasionale -, connesso ai processi educativi che si liberano - accidentalmente - nella vita quotidiana e nel lavoro.
Queste categorie, formalizzate dall'Unesco nel 1970, ma già precedentemente in uso sia in campo scientifico (dal Dewey in poi) che politico (la World Bank, ad esempio, almeno fino dagli anni '60), se aiutano a classificare la complessità dei processi formativi, hanno però iniziato a mostrare i loro limiti nel momento in cui l'educazione degli adulti ha iniziato a fare riferimento alla nuova classificazione dei saperi (l'albero delle conoscenze del filosofo francese Michel Serres) ed al concetto di competenze trasversali. I nuovi approcci epistemologici si sono ben combinati con un concetto di competenze trasversali. I nuovi approcci epistemologici si sono ben combinati con un orientamento tipico del *lifelong learning* e volto alla legittimazione e certificazione di ogni tipo di sapere ed alla riduzione di peso dell'educazione formale. In questo nuovo contesto, ciò che viene messo in risalto è l'integrazione fra i diversi campi piuttosto che la separazione.
Di conseguenza, la descrizione del sistema di fatto che ne assicura la messa in atto deve piuttosto far riferimento agli elementi portanti dell'organizzazione dell'educazione degli adulti (i servizi, le infrastrutture, le agenzie, le attività, le misure legislative e amministrative). Inoltre, essa necessariamente si limita all'impianto

specializzato, solidificatosi nel corso della dinamica storica, che supporta l'insieme delle diverse modalità di formazione organizzata.
I servizi per la formazione continua costituiscono un campo di recente sviluppo connesso alle nuove politiche. La riduzione del ruolo di gestione diretta di attività da parte degli organismi pubblici ha portato ad accentuare l'importanza della creazione di una serie di servizi di base rivolti alle imprese (analisi dei bisogni formativi d'impresa, creazione di impresa, successione di impresa, etc.), agli organismi specializzati (documentazione, formazione degli operatori, valutazione, ispezione, consulenza finanziaria e organizzativa, controllo di qualità).
Le infrastrutture educative e culturali (biblioteche, teatri, banche dati, musei, etc.) sono oggetto di una dinamica che sta conducendo a svolgere un ruolo non solo di conservazione, ma anche di livelli: la modifica delle modalità di distribuzione dei prodotti (si pensi alle nuove forme di prestito domiciliare di opere d'arte, o alle forme di distribuzione stellare del libro-fine nei negozi dei parrucchieri - attivati da varie biblioteche italiane, ecc.); la cooperazione con altre agenzie (tra biblioteca e fabbrica, tra museo e ospedale, etc.); la riforma in senso educativo dei meccanismi interni di funzionamento (orari di apertura, criteri di acquisizione delle opere, competenze del personale addetto, etc.); il sostegno a forme di espressione e di produzione artistica da parte del pubblico (rapporto autori e pubblico, disponibilità di strumenti per l'espressione, etc.).
Le agenzie operanti nel settore si sono enormemente sviluppate in qualità e quantità. La tipologia degli organismi varia da paese a paese. In Europa, tenendo conto delle funzioni, si distinguono almeno sei tipi di agenzie:
a. con funzioni di pianificazione e di programmazione
b. con funzioni federative
c. che assicurano servizi generali di base
d. specializzati (per pubblici, aree geografiche, problemi, argomenti, metodi oppure obiettivi)
e. polifunzionali
f. non specializzati.

Le attività si sviluppano in tutti i campi dello scibile, attraverso un'infinita varietà di metodi (dai corsi, agli stages, alle ricerche partecipative, ai gruppi di lavoro, ai laboratori, etc.), rispetto ai problemi che riguardano l'intero arco della vita (dall'autoimprenditorialità alla preparazione alla fine della vita). A partire da una tipologia proposta da Abrahamson potremmo suddividere il campo nelle seguenti aree concernenti le attività formative rivolte a:
a. il compimento dell'obbligo scolastico
b. il rientro nella formazione scolastica (dall'educazione degli adulti di base all'università)
c. il rafforzamento dell'impiegabilità dei soggetti
d. lo sviluppo delle competenze generali, attraverso l'alternanza sia rispetto al lavoro retribuito che non
e. l'aggiornamento in servizio

f. la trasformazione in senso educativo di ogni tipo di organizzazione
g. l'autoformazione
h. lo sviluppo della società civile in generale.

Le misure legislative e gestionali stabiliscono le regole di funzionamento del sistema, contribuiscono a determinare le regole distributive per l'accesso alla formazione ed il ruolo dei diversi soggetti nella gestione del processo formativo e rispetto all'utilizzazione dei benefici della formazione. La crisi del *Welfare* non ha avuto alcun effetto sulla produzione legislativa, che anzi ha avuto una crescita progressiva in tutto il mondo a partire dal 1970. Si è altresì arricchito il campo degli strumenti di governo e ci si è orientati verso i "documenti programmatici", i "piani di indirizzo" che più delle leggi consentono una più frequente possibilità di aggiornamento. Le misure legislative appartengono a due principali tipologie:

a. non specifiche, ovvero volte ad esplicitare e regolare la dimensione educativa di interventi e ambiti non strettamente educativi (le politiche industriali o agricole, la sanità, le politiche sociali, etc.);
b. specifiche ovvero volte a determinare indirizzi, regole di gestione ed eventuali norme amministrative e finanziarie del sistema formativo nelle componenti appena descritte (servizi, infrastrutture, attività).

Riferimenti bibliografici
Terminologie consultate

1. Carlsen, A. (1998) *Termintea,* Göteborg: Nordic Folk Academy
2. Schmitz E.,Tietgens, H. (1984) *Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft: Erwachsenenbildung,* Stuttgart
3. EBAE, (1976) *The Terminology of Adult Education,* Amersfoort: EBAE
4. European Centre for Leisure and Education, *ed*. (1990) *International Handbook of Adult Education,* Prague: Ecle-Unesco, , vols I-III
5. *Europahandbuch Weiterbildung* (1994) Nieuwied: Luchterhand,
6. Gyldendal (1974) Pedagogisk oppslagsbok
7. Husen, Torsten, et al., *ed.* (1985) *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press,
8. Jarvis, P., (1990), *An International Dictionary of Adult and Continuing Education,* London & New York: Routlege.
9. Jelenc Z. *ed. Terminologija izobraevanja odraslih,* (1991), Ljubljana: Pedagoški institut.
10. Bosselaers, L. *ed*.(1990) *Terminologie van de volwasseneducatie,* Brussel: VCVO,
11. Onushkin, V.G., Ogarev, E.I. (1995) *Obrazovanie vzroslih. Mezhdistsiplinarii slovar terminologii,* Sankt Peterburg: Voronezh
12. Rosenius, A., Absetz, K., Toiviainen, T.(1998) *Basic Adult Education. English Finnish Terminology,* Helsinki: Finnish Adult Education Association

13. Titmus, C. et al, *ed* (1979) *Terminology of adult education*, Paris: UNESCO
14. Tuijnman, A. C., *ed*. (1996) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Oxford: Pergamon Press,

Note bibliografiche

Abrahamsson, K. (1996) *Time policies for lifelong learning*, in Tuijnman, Albert C., *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Oxford: Pergamon Press, pp.280-284

Bélanger, P., Federighi, P. (2000) *La libération difficile des forces créatrices*, Paris, L'Harmattan - Unesco

Coraggio, J. L. (1996) *Propostas do Banco Mundial para a educaçao: sentido oculto ou problemas de concepçao?*, in: De Tommasi, Laura, et al, S., O Banco Mundial e as Politicas educacionais, Sao Paulo do Brasil: Cortez Editora

De Sanctis, F. M. (1975) *Educazione in età adulta*, Firenze: La Nuova Italia

De Saussure, F. (1922) *Cours de linguistique générale*, Paris: Editions Payot

Delors, Jacques (1996) *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris: Unesco-Odile Jacob

Federighi, P. (1996) *La gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning ad una società con una capacità di iniziativa diffusa*, Napoli: Liguori

Freire, P. (1971) *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori

Knowles, M. S. (1970) *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*, New York: Ass. Press

Merriam, S.B., Cunningham, P.M. *ed* (1989) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco: Jossey-Bass

Mezirow, J. D. (1991) *Transformative Dimension of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass

Mezirow, J. D. et al. (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco: Jossey-Bass
Orefice, P. (1991) *Il lavoro intellettuale in educazione*, Scandicci: La Nuova Italia

Pineau, G. (1980) *Vie des histoires de vie*, Faculté de l'Education Permanente, Montréal

Tandom, Rajesh (1989) *Social Transformation and Participatory research,* in *Convergence*, , 2-3, XXI, 5-18
Vaizey, J. (1971) *The Economics of Education*, London: Faber

Vinokur, A. (1976) *Economic Analysis of Lifelong Education,* in Dave, Ravindra H., *Foundations of Lifelong Education,* Oxford: Pergamon Press, , pp. 286-337

1. Teorie e concetti di base

Teorie dell'educazione degli adulti

Da un punto di vista teorico, l'educazione degli adulti nasce prima come terreno di lavoro, ovvero campo di azione di adulti, di associazioni filantropiche, di gruppi di lavoratori, di Stati e di organizzazioni, solo successivamente esso diviene un campo di studio per "altre" discipline (la psicologia, la sociologia) e, ma bisogna attendere gli ultimi decenni del XX secolo, uno specifico campo disciplinare. Basti pensare che, solo negli anni '80, non mancano teorici dell'educazione che negano persino che dell'educazione degli adulti si possa dare una definizione ("non una definizione, ma qualche criterio d'uso" era il titolo non scandaloso di saggi di noti e potenti professori universitari di quegli anni, che pur si occupavano dell'oggetto).
L' educazione degli adulti nasce come campo di intervento con l'avvento della società industriale. Le prime produzioni che accennano ad una riflessione sulla materia hanno il carattere di parziali ricostruzioni storiche, di proposizione di norme di interesse didattico, di contributi allo sviluppo di una utopia educativa. Le prime manifestazioni della riflessione sulla materia si esprimono attraverso i modelli illuministici e della cultura romantica (si pensi a Gruntvig). In questa fase, non del tutto chiusa, la riflessione sull'educazione degli adulti non ha una propria specificità. Essa è alimentata dal fervore ideologico e dalla pratica. Chi è impegnato in questa fase nell'educazione degli adulti in nessun caso può avvalersi del supporto della ricerca scientifica, dei necessari strumenti di osservazione e documentazione. Priva di una specifica dimensione teorica ed ermeneutica, l'educazione degli adulti è sospinta verso derive panteoriche e panempiriche. La sua legittimazione, in questo modo, risiede unicamente nella sua capacità di essere funzionale alle priorità (economiche, politiche, religiose, sociali) cui essa è totalmente sottomessa. La costruzione ed il continuo arricchimento di un patrimonio teorico che fondi l'azione per lo sviluppo intellettuale di massa non trova spazio.
È a partire dagli inizi del secolo XX che si avviano programmi di ricerca scientifica nel settore e che l'educazione degli adulti viene legittimata come "campo di studio" di altre discipline. La psicologia, la sociologia, l'economia, l'antropologia, ma anche la pedagogia rivolgono la loro attenzione all'educazione degli adulti ed ha inizio un percorso che più tardi porterà alla costruzione di un corpo di teorie ed alla costituzione di uno specifico campo disciplinare, ricco di interrelazioni, ma dotato appunto di una propria specificità.

L'insieme dei contributi condurrà alla produzione di un patrimonio di ricerche orientate sia alla legittimazione del campo, che alla spiegazione dell'oggetto, che alla enunciazione di regole per l'azione. In particolare:

a. le ricerche fondanti si sono orientate verso
    1. la definizione del campo, ovvero la costruzione di modelli teorici, di sistemi ipotetico deduttivi concernenti un oggetto modello, ovvero la rappresentazione schematica della cosa "educazione degli adulti"

2. la dimostrazione dell'esistenza e della natura del fenomeno educazione in età adulta

b. le ricerche esplicative, da cui è dipesa
   1. la descrizione delle regole connesse alle diverse manifestazioni del fenomeno fondate su un'ampia accumulazione di materiale empirico
   2. la sistematizzazione di teorie esplicative, ovvero di:
      - teorie connesse, caratterizzate da un grande sforzo descrittivo, ma settoriale, disciplinaristico, privo di una dimensione olistica e di un'assunzione critica e quindi di difficile immediata assimilazione nel corpus delle teorie dell'educazione degli adulti
      - teorie corroboranti, prestiti disciplinari caratterizzati dalla mera funzione di sostegno rispetto a tesi già assunte
      - teorie specifiche, frutto di analisi critica sul piano teorico, empirico, pratico e ideologico e, quindi, direttamente assimilabili e costituenti il campo disciplinare
c. le ricerche prescrittive, orientate verso
   1. la definizione di modalità operative, la verifica delle teorie esplicative
   2. la produzione di teorie per l'azione

Come risultato di tale programma generale (anche se disorganico e frastagliato) di ricerca, si è giunti alla definizione dell'educazione degli adulti come specifico campo di riflessione e di ricerca attraversato da altri contributi disciplinari, ma definito nelle sue componenti di base per cui:

l'oggetto dell'educazione degli adulti
: è costituito dal processo formativo soggetto individuale e collettivo, inteso come soggetto trasformabile e trasformatore delle condizioni educative che lo interessano nella vita quotidiana e nel lavoro, nell'educazione naturale ed in quella artificiale

il linguaggio
: progredisce verso la costruzione di un comune patrimonio di concetti chiave condivisi a livello universale, pur all'interno di un conflittuale processo di omogeneizzazione e differenziazione fondato non più sull'incertezza dei riferimenti semantici, ma su ragionevoli differenze di prospettive epistemologiche e politiche

la logica ermeneutica
: ha avuto un diretto impulso dallo sviluppo di programmi di ricerca nel settore e, soprattutto, dal loro nesso con i piani di intervento, il loro divenire oggetto di progettualità e di valutazione. Ciò ha sviluppato il rapporto teoria-prassi-teoria ed i relativi percorsi di formalizzazione

il metodo investigativo
: è andato affinandosi in stretto rapporto con lo sviluppo della ricerca nel settore. Tale ricerca si è svolta secondo la molteplicità di approcci metodo-

logici propri delle diverse discipline che ad essa hanno contribuito. Tuttavia, su questo terreno, l'educazione degli adulti è andata costruendo una propria specificità. Proprio in ragione del suo oggetto e del fatto che l'educazione degli adulti si misura con lo sviluppo delle capacità del soggetto individuale e collettivo di modificare le condizioni che hanno prodotto il bisogno di formazione, essa ha decisamente contribuito alla messa a punto di metodologie investigative di tipo "riflessivo" e "organiche", ovvero fondate sul ruolo partecipe e trasformativo del soggetto.

il principio euristico

in quanto nesso tra realtà ed utopia permea l'educazione degli adulti proprio in quanto campo di azione profondamente teso verso fini di eguaglianza e di affermazione. Il progredire della ricerca specializzata assieme al rafforzarsi delle aspirazioni verso un sviluppo intellettuale di massa hanno accresciuto le possibilità e le capacità di verifica critica della coerenza dei progetti, delle azioni, delle loro capacità trasformative rispetto alle direzioni perseguite.

La possibilità di delineare alcuni tratti di base dell'educazione degli adulti come campo disciplinare non nega il fatto che lo stesso campo sia animato da un pluralismo culturale rivelatore della diversità di approcci e punti di vista, nonché di ideologie e progetti, che orientano la stessa riflessione teorica. Tale diversità può essere descritta attraverso il richiamo a tre principali modelli:

a. il paradigma tecnico scientifico, erede del positivismo epistemologico, che tende a considerare la realtà come qualcosa di statico, ai cui fenomeni l'operatore si avvicina in modo neutrale e obiettivo. Apple fin dal 1986 lamentava l'eccessiva tecnicizzazione dell'educazione degli adulti. Il riferimento è evidentemente all'approccio knowelesiano che propugna un'educazione degli adulti intesa come insieme delle tecnologie formative.
b. il paradigma ermeneutico o interpretativo simbolico, che tende a considerare la realtà come globale e dinamica, la cui interpretazione deve tener conto del contesto in quanto capace di condizionare l'operatore stesso e le sue costruzioni di significati, i suoi modi di spiegare i fenomeni, ma poco dice rispetto ai modi in cui agire, i modi in cui ricomporre le scissioni tra scienza e lavoro. Nel paradigma ermeneutico la prassi è un passaggio del processo di produzione e affinamento teorico
c. il paradigma critico che aggiunge a quello interpretativo simbolico una finalità diversa: l'acquisizione di saperi al fine di agire, la conoscenza per la trasformazione della realtà. È il fine emancipatorio quello che caratterizza il paradigma critico in cui la comprensione critica della realtà è finalizzata alla scoperta ed alla pratica dei modi per migliorarla. Le teorie critiche considerano l'educazione degli adulti come il processo di acquisizione delle capacità scientifiche e possibilità di gestione dei processi formativi individuali e collettivi da parte degli stessi adulti. Un programma molto più ambizioso dei precedenti in quan-

to si propone una coerenza nei modi di accumulazione delle conoscenze nella materia, e non a caso la ricerca costituisce uno dei campi privilegiati di approfondimento.
Dimensione riflessione, studio dei modi attraverso cui gli uomini sviluppano la consapevolezza individuale e collettiva e la capacità di gestione dell'educazione degli adulti.

I principali orientamenti concernenti la ricerca sull'educazione degli adulti possono essere ridotti ai seguenti:

1. l' *adult learning* , ovvero lo studio dei modi in cui gli adulti apprendono nelle diverse fasi e situazioni della vita ed in relazione alle loro caratteristiche fisiologiche, emotive e personologiche. Lo studio delle capacità cognitive degli adulti è volto a porre in luce ed a permettere di agire sui processi di comprensione del mondo degli individui. Si tratta, a nostro parere, di contributi preziosi per comprendere come l'adulto (l'alunno adulto) impara, ma meno utili per capire come gli adulti possano cambiare l'educazione degli adulti, ovvero le condizioni di apprendimento attraverso la formazione
2. il conduttivismo, ovvero lo studio dei modi in cui, attraverso meccanismi incentivanti e disincentivanti, il contesto sociale riesce a determinare i percorsi formativi degli adulti.
3. i modelli interattivi, ovvero lo studio dei modi in cui apprendimento e sviluppo intellettuale si producono all'interno di una interazione costante fra la persona in sviluppo ed il contesto sociale.

I campi ed i temi della ricerca in educazione degli adulti sono in progressiva espansione. Di seguito proponiamo, a titolo di esempio, una loro elencazione a partire dalla classificazione delle ricerche presentate in occasione della V conferenza mondiale sull'educazione degli adulti:

SETTORI	CAMPI	TEMI
Teoria	*Adult learning* *Adult learning* e lavoro	Definizioni e dinamiche
	Gender	
	Terza età	
Metodologia	Metodologia della ricerca	Molteplicità delle metodologie
		Servizi di base per la ricerca (informazione e documentazione)
	Adult learning	Dinamiche

Settori	Campi	Temi
	Monitoraggio	Strategie di apprendimento
Soggetto	Donne	Donne e formazione
	Genere	La dimensione di genere nell'educazione formale e non formale
	Lavoratori	
	Pubblici particolari	*Migrant education*
		Disabili
		Carcerati
Strategia e politiche	Democrazia e cittadinanza	Democrazia e pace
		Cittadinanza culturale (immigranti, indigeni)
		Minoranze (comunicazione tra maggioranze e minoranze)
	Politiche	Politiche della domanda e dell'offerta
	Economia dell'educazione degli adulti	
	La cooperazione internazionale	
Sistemi e strutture	Qualità dell'offerta	Servizi
		Agenzie
		Sistemi
Operatori	Ruoli, Profili	
	Professionalizzazione	
Attività e strumenti	Alfabetizzazione	Strategie e economia del l'alfabetizzazione
		Valutazione
	Altre attività formali e non formali	
	Nuove tecnologie	
	Ambiente	Educazione ambientale
	Salute	Educazione alla salute
	Beni culturali e ambientali	Musei, biblioteche, etc

Le descrizioni raccolte nel presente capitolo forniscono le definizioni di alcuni concetti chiave dell'educazione degli adulti, oltre che delle diverse accezioni che lo stesso concetto ha finito per assumere a seconda dei diversi paesi in cui è stato introdotto ed è divenuto oggetto di riflessione.

Riferimenti bibliografici:

- Demetrio, D., (1997) *Manuale dell' educazione degli adulti* Bari: Laterza
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (1997) *Manuale di pedagogia generale*, Bari: Laterza
- Medina Fernandez, O. (1997) *Modelos de educacion de personas adultas* Barcelona: El Roure
- Unesco Institute for Education, (1999) *Adult learning and the challanges of the 21th century. 1997 Confintea documentation*, Hamburg:Uie

Paolo Federighi

Albero delle conoscenze Francia

Il modello dell'albero delle conoscenze deriva da una doppia constatazione:
- i diplomi determinano spesso esclusioni;
- tutti hanno un capitale di conoscenze teoriche e pratiche

Esso si basa su tre concetti chiave: diplomi o certificati (*brevets*), qualifiche (*blasons*), strutture (*arbres*).

I certificati riconoscono dei saperi e saper-fare elementari, chiaramente identificati, che possono essere estremamente diversi (saper parlare inglese, saper riparare un televisore, essere capace di prendere la parola in pubblico, ecc…). Sono attribuiti a persone che abbiano superato una prova che può essere somministrata sotto forme diverse (questionario, esercizi di simulazione, attestazioni da parte di esperti. ecc…)

La serie delle certificazioni ottenute da un individuo, ordinate cronologicamente in base alla data di acquisizione, costituisce il curriculum di una persona. L'insieme dei curricula, raggruppati per mezzo di un software predisposto per questo scopo, costituisce il capitale collettivo di conoscenze teoriche e pratiche di un gruppo, di un'impresa, di una classe, di una regione, ecc…chiamato da allora comunità del sapere (*communauté de savoir*)

D'altra parte la struttura dell'albero conferisce al curricolo dell'individuo una qualifica (*blason).*

In questo modo le caratteristiche della qualifica dell'individuo forniscono al suo detentore informazioni importanti sulle competenze possedute nell'ambito di una specifica comunità.

Questa pratica prevede anche l'esistenza di quattro banche dati:
- quella delle certificazioni contiene, per ciascuna di queste, la descrizione delle conoscenze da essa attestate e della prova che occorre superare per ottenerla;
- quella relativa alla formazione permette di ottenere, per ciascuna certificazione, tutte le informazioni pratiche sugli organismi di formazione che offrono percorsi formativi idonei a conseguirla;
- quella delle qualifiche (o araldica) contiene l'insieme delle qualifiche dei membri della comunità
- quella dei profili permette di indicare delle "qualifiche ideali" per segnalare alla comunità una richiesta particolare su un certo tipo di competenze.

Questo sistema prevede anche un credito specifico per le transazioni e le valutazioni: il *sol, Standard Open Learning Unit.* È infatti la comunità del sapere, *la communauté du savoir*, a determinare il valore delle diverse certificazioni in funzione della loro posizione sull'albero, delle richieste nella "banca dati dei profili", ecc…

Questa pratica è stata sperimentata in comunità molto diverse: imprese, scuole, collettività locali, associazioni, ecc…, e attualmente sta evolvendo verso la nozione di albero delle competenze.

Riferimenti bibliografici:
Authier Michel, Lévy Pierre (1996) *Les Arbres de Connaissances*, Parigi: La Découverte, 2^ edizione

Pierre Freynet

Andragogia Slovenia
Andragogika

Questo termine, per lo più usato nei paesi anglofoni, è stato adottato in Slovenia e negli altri paesi dell'ex- Iugolavia ed è impiegato per indicare la scienza dell'educazione degli adulti.
Oltre al suo significato originario, il termine è utilizzato ogni volta che si vuole indicare che si sta parlando della scienza o del settore dell'educazione degli adulti. Di seguito, alcuni esempi: *Andragoški center Slovenije* (Centro sloveno di Educazione degli Adulti); *Andragoški zavod Maribor* (Istituto di Educazione degli Adulti di Maribor); *Oddelek za pedagogiko in andragogiko na fakulteti* (Dipartimento della Facoltà di Pedagogia e di Andragogia); *andragoška knjinica* (biblioteca andragogica); *andragoška metodika ali didaktika* (metodica o didattica dell'andragogia); *andragog* (una persona, un esperto, titolare di un diploma di laurea in educazione degli adulti). Il termine "andragogia" è generalmente poco conosciuto e raramente è definito in maniera corretta. Questo ha la sua spiegazione nel fatto che, come per l'educazione degli adulti, l'andragogia è una attività o un settore professionale relativamente nuovo che solo ora comincia ad esser riconosciuto. Nella sua breve esposizione sullo sviluppo e l'uso del termine "andragogia", Jarvis (1990: 22) parla dell'uso specifico che se ne fa nell'ex-Jugoslavia, in cui è per lo più usato negli ambienti universitari; ma, contemporaneamente, in altri paesi europei e in particolare nell'Europa dell'Est, il termine indica l'insieme dei settori dell'educazione degli adulti. La parola, di uso recente, (deriva dal greco, significa "educazione dell'uomo" ed è stata utilizzata per la prima volta nel 1833 dal tedesco Alexander Knapp) è stata oggetto di accese discussioni per il fatto che, in quanto scienza e processo, l'educazione degli adulti pretenderebbe di differenziarsi dall'educazione dei bambini e dei giovani (pedagogia). In Slovenia, come nell'ex-Iugoslavia, questo termine non ha mai costituito una simile sfida, né è stato al centro di tali discussioni accademiche.

Riferimenti bibliografici:
Jarvis, Peter, (1990), *An International Dictionary of Adult and Continuing Education,* London & New York: Routlege.
Terminologija izobraevanja odraslih, (1991), (Ed. Zoran Jelenc), Ljubljana: Pedagoški Institut.

Zoran Jelenc

Apprendimento auto-gestito Germania
Selbstgesteuertes Lernen

L'espressione "apprendimento auto-gestito" è di origine statunitense e corrisponde a quella utilizzata nelle risoluzioni dei Ministeri dell'Istruzione dei Paesi dell'OCDE del gennaio 1996, della Conferenza dei Ministri dell'Istruzione del Consiglio Nordico dell'ottobre 1996 e del rapporto della Commissione Delors sull'Istruzione del XXI secolo.
Il dibattito in Germania è caratterizzato da una certa confusione sui termini usati sia per la forte tradizione nel settore, sia per un sistema educativo ben sviluppato dal punto di vista istituzionale. In Germania, i termini *Selbstorganisiertes Lernen* (apprendimento auto-organizzato), *Selbstlernen* (auto-apprendimento), *Selbstverantwortetes Lernen* (apprendimento auto-assunto) e *Selbstaendiges Lernen* (apprendimento autonomo) sono diventati in qualche modo sinonomi di *Selbstgesteuertes Lernen* (apprendimento auto-gestito).
In ogni caso, tutte queste espressioni sono utilizzate per indicare processi di insegnamento gestiti dagli stessi discenti lungo tutto l'arco della vita.
Questo approccio è estremamente coerente con le istanze politiche ed economiche, in virtù di una forte tendenza a promuovere processi di responsabilizzazione ed a limitare le spese. Il concetto è criticato e rimesso in discussione soprattutto da parte di coloro che hanno un retroterra di educazione degli adulti di tipo istituzionale. L'articolazione dei concetti, dei discorsi, delle critiche e delle questioni aperte riguarda essenzialmente i seguenti punti:

- Imparare ad imparare: se i soggetti devono in prima persona gestire il proprio processo di apprendimento durante tutta la loro esistenza, devono essere capaci di studiare da soli - ed è anche questa materia di apprendimento -. È necessario pertanto definire norme generali di didattica individualizzata.
- Imparare da solo o in gruppo: *Selbstgesteuertes Lernen* non significa unicamente imparare da solo; bisognerà sviluppare concetti e procedure per far interagire l'apprendimento individuale con le forme sociali di apprendimento.
- Imparare con i media: i nuovi media permettono ai discenti di orientare i processi di apprendimento in svariati modi, in maniera del tutto autonoma. In questo contesto, è importante notare che occorre imparare ad usare i media e definire in modo preciso le possibilità ed i limiti dei media nel processo di formazione.
- I media come docenti virtuali: le norme formative di numerosi media lasciano a desiderare. I concetti non sono ancora ben sviluppati, la qualità non è sempre ottimale. Bisognerebbe promuovere sistematicamente l'integrazione dell'apprendimento assistito dai media e l'apprendimento sociale.
- I cambiamenti in atto relativi al ruolo delle istituzioni: gli istituti di formazione sono sotto pressione, devono sviluppare l'assistenza, l'orientamento e i supporti a fronte di una riduzione di mezzi. Bisognerà così integrare i programmi di formazione proposti dagli istituti prevedendo modalità di studio autonomo.

- Categorie dell'apprendimento non intenzionale: non c'è nessun criterio per riconoscere e validare l'apprendimento in contesti occasionali (giornali, televisione, ecc). A questo proposito, un particolare contributo è venuto dall'approccio sviluppato dal progetto Socrates Apel che mira al riconoscimento delle acquisizioni derivanti da ogni forma di apprendimento.

Generalmente la tendenza verso il *Selbstgesteuertes Lernen* sembra irreversibile sia a livello pratico, sia a livello scientifico e deve essere posta in relazione con la tendenza generale verso un modello centrato sui discenti piuttosto che sui docenti.

Riferimenti bibliografici:

Dohmen, G. (1996) *Lebenslanges Lernen - leitlinien einer modernen Bildungspolitik*, Bonn
Dohmen, G. ,Hrsg. (1997) *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?*, Bonn
S. Greif, H. Kurtz, Hrsg. (1996) *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*, Goettingen

Ekkehard Nuissl

Apprendimento lungo tutto l'arco della vita

Regno Unito

Lifelong Learning

L'espressione *lifelong learning* è entrata solo recentemente nel vocabolario pedagogico inglese ed è utilizzata in maniera piuttosto generica per indicare tutte le forme di educazione postobbligatoria, includendo l'educazione familiare, l'educazione comunitaria, l'educazione degli adulti tradizionale, l'educazione post-scolastica e superiore (post secondaria) e la formazione professionale continua.

Non è un'espressione tecnica o legale il cui significato sia ben circoscritto, ma piuttosto un termine culturale che denota un nuovo paradigma. Essa rappresenta uno spostamento concettuale: dall'educazione dispensata da un organismo verso l'apprendimento personalizzato. Ciò fa parte del più ampio processo di individualizzazione della fine del ventesimo secolo. L'accento è messo più volentieri sull'esperienza dell'apprendimento da parte del soggetto, con, a corollario, una riduzione della responsabilità di colui che dispensa la formazione. A questo si deve far risalire l'introduzione del "finanziamento della domanda individuale di formazione", con contributi finanziari all'individuo che apprende da parte dello Stato e del datore di lavoro. Ne sono un esempio i Conti correnti individuali di formazione, strumenti finanziari messi a disposizione degli individui, perché, a loro piacimento, possano sviluppare il loro apprendimento durante tutto l'arco della vita.

L'apprendimento durante tutto l'arco della vita rimette ugualmente in causa la natura progressiva dell'antico sistema educativo in cui si progredisce per tappe, lungo una scala educativa. L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita riconosce più chiaramente che chiunque abbia conseguito un titolo di studio in qualunque

campo, per esempio in ingegneria, può studiare in un altro ambito *ab initio* (per esempio, le basi di una lingua straniera). È necessario perciò un quadro nazionale coerente e completo di unità di valore e di qualifiche, che possano essere accumulate lungo l'arco della vita in maniera quasi aleatoria, per rimpiazzare l'antica struttura progressiva di certificazioni gerarchizzate.

Roger Fieldhouse

Autoformazione Francia

Autoformarsi è formare se stessi senza maestri, in modo autonomo. Non è formarsi da solo. L'autonomia suppone l'apertura all'altro, rifiuta sia la solitudine sia la dipendenza. Il processo di autoformazione interagisce per la maggior parte del tempo con gli altri senza che nessuno giochi il ruolo di maestro. L'autoformazione individuale è stimolata dall'autoformazione collettiva. Essa non ne viene annientata.
L'autoformazione si è sviluppata contemporaneamente alla formazione permanente, in particolare a partire dagli anni 70-80. Per quel che riguarda l'adulto, si presenta sotto due forme: l'autoformazione sperimentale, specifica per la formazione dell'adulto; e l'autoformazione accademica che si può incontrare anche nel mondo scolastico e universitario, ma che presenta, quando riguarda gli adulti, tratti specifici.
La formazione accademica mira all'acquisizione di un sapere che non è costruito dal soggetto che apprende, ma ricavato dall'esterno. Essa si presenta secondo due modi. Nell'eteroformazione, il docente dispensa la formazione ad alunni o studenti all'interno di un dispositivo educativo. Nell'autoformazione colui che apprende si forma da solo, sia all'interno di un sistema educativo, aiutandosi con le risorse che questo offre (è il caso dei percorsi formativi individualizzati o dei Laboratori pedagogici Personalizzati -*Ateliers Pédagogiques Personnalisés* - *APP*), sia al di fuori (come gli autodidatti di una volta). Per i giovani, l'eteroformazione è largamente predominante. Per gli adulti, l'autoformazione gioca un ruolo sempre più importante. Essa corrisponde meglio al loro desiderio di autonomia e presenta inoltre il vantaggio di offrire una grande flessibilità nel funzionamento: in particolare può, meglio dell'eteroformazione, articolarsi sull'autoformazione esperenziale.
L'autoformazione esperienziale e l'autoformazione accademica non si escludono l'un l'altra, ma sono complementari. L'autoformazione esperienziale non sempre è sufficiente: induce il soggetto a porre domande alla cultura accreditata e, attraverso questa, stimola l'autoformazione accademica. Ma, a sua volta, la formazione accademica alimenta e potenzia le esperienze di vita e contribuisce così ad arricchire l'autoformazione esperienziale. Deve pertanto essere strettamente collegata alle esperienze dell'adulto, in mancanza delle quali rischia di sembrare un puro esercizio di stile.

Riferimenti bibliografici:
- Courtois B., Pineau G. (1991) *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La documention française
- Galvani P. (1991) *Autoformation et fonction du formateur.* Lyon: Chroniques Sociales
- Nyham B. (1991) *Promouvoir l'aptitude à l'autoformation.* Bruxelles: Presses Universitaires Européennes

Guy Bonvalot

Auto-Sviluppo, L'adulto in quanto attore di Estonia

Non esiste uno studio specifico sulla trasformazione dei partecipanti alle attività educative in soggetti di auto-sviluppo e auto-regolazione. È per questo che non siamo in grado di fornire un quadro dei fattori relativi né possiamo basarci sulle descrizioni delle connessioni e delle interdipendenze fra questi fattori.
Si tratta, tuttavia, di un aspetto estremamente importante nel processo di regolamentazione della formazione continua degli adulti dal punto di vista professionale. Di seguito forniamo un quadro di alcune delle condizioni, ad oggi meglio analizzate, considerate necessarie per formare soggetti in grado di gestire il proprio sviluppo:

1. La libertà, il diritto riconosciuto a ciascuno di decidere e di agire in completa autonomia, per un certo scopo e con i mezzi scelti, di controllare ritmo e intensità nella comunicazione e nella riflessione. Una persona può sentirsi libera in un sistema ben regolamentato di valori e di norme, di miti e di tabù riconosciuto e rispettato da tutti.
2. Tale riconoscimento va di pari passo con il potere della presa di decisione e dell'azione in piena autonomia.
3. L'affidamento di compiti rapportati alle capacità dell'individuo. Se i compiti sono troppo semplici o, al contrario, vanno al di là delle competenze possedute, l'adulto in apprendimento può perdere fiducia in se stesso, nel lavoro, abbandonare e/o semplicemente aspettare che qualche cosa cambi.
4. La situazione, cioè l'ambiente/contesto psicologico nel quale si realizzano la formazione e l'apprendimento. Più l'individuo ha coscienza della situazione reale e dei problemi da risolvere, più la sua percezione attiva della vita e le esigenze con le quali si confronta progrediranno.
5. Le competenze - soprattutto quelle attivamente utilizzate nel processo di ricerca, di riflessione, di comunicazione, di lettura e di studio - sono dei buoni strumenti.
6. La necessità di essere considerato come uno specialista, responsabile dei propri atti, dei relativi risultati e conseguenze.

Nel contesto della Repubblica Estone, il principale obiettivo delle attività andrago-

giche è di assicurare competenza e consapevolezza a tutta la popolazione adulta per garantirne una partecipazione consapevole in ogni ambito dell'esistenza e un progressivo miglioramento gestito dallo stesso individuo. Per realizzare questo obiettivo, è assolutamente necessario che ciascuno sia cosciente della necessità di intraprendere dei cambiamenti nella propria vita e di prendere deliberatamente le misure necessarie per concretizzare questo cambiamento.

Riferimenti bibliografici:
- Vooglaid, Ülo (1992) *Täiskasvanu enesearengu subjektiks kujunemise eeldused.* In T. Märja (ed.) Täiskasvanu kujunemine enesearengu subjektiks. Tallinn: Talinna Pedagoogikaülikool, pp. 7-12.
- Löbbecke, Peter (1992) *An Adult Person as a Subject of Self-development and Adult Education.* In: T. Märja (ed.), *Täiskasvanu kujunemine enesearengu subjektiks* Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool, pp. 74-92

Talvi Märja

Bildung Germania

Il termine tedesco *Bildung* non ha un equivalente in nessuna altra lingua europea. Non solo è più completo del termine educazione, ma è più complesso e più olistico. È perfino difficile darne una definizione in tedesco. Se si consulta una enciclopedia, si trova per esempio la seguente definizione: la *Bildung* è un processo di formazione spirituale; si riferisce ugualmente alla forma interiore che l'essere umano può raggiungere se sviluppa le sue attitudini in maniera conforme e attraverso il contenuto spirituale del suo ambiente. Il termine *Bildung* implica sia la dimensione dell'insegnamento sia quella dell'apprendimento (*sich bilden*), non solamente le conoscenze e le competenze, ma ugualmente i valori, l'etica, la personalità, l'autenticità e l'umanità. Il verbo *bilden* è in generale utilizzato nella sua forma riflessiva *sich bilden* e quasi sempre come sinonimo di *unterrichten* (istruire), *erziehen* (educare) e *lehren* (insegnare).
La complessità di questo termine spiega il motivo per cui *Bildung* é considerata come l'espressione appropriata per indicare l'insieme delle attività legate all'insegnamento e all'apprendimento in Germania e il perché sia utilizzato in diversi modi - e insieme ad altri termini - per rappresentare l'educazione degli adulti e l'apprendimento. Di seguito i principali composti del termine *Bildung*:
- *Bildungssystem* (sistema educativo): questo termine indica l'insieme delle organizzazioni attive nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento in Germania;
- *Bildungsbereich* (settore dell'insegnamento): questo termine indica sia il settore educativo preso separatamente rispetto agli altri settori della società (per esem-

pio, i settori politico ed economico), sia un segmento particolare dello stesso insegnamento, per esempio quello scolastico, quello superiore (postscolastico), la formazione professionale o l'educazione degli adulti;
- *Erwachsenenbildung* (educazione degli adulti): l'aggiunta del termine *Erwachsenen* (adulti) serve a limitare il termine *Bildung* all'insegnamento e all'apprendimento di un gruppo particolare della popolazione. Esistono anche parole composte con i termini *Jugend* (gioventù), *Alten* (anziani), *Frauen* (donne), ecc.
- *Kulturelle (Erwachsenen) Bildung* (educazione culturale degli adulti): l'aggettivo definisce in maniera più precisa il contenuto dell'insegnamento e dell'apprendimento.
- *Bildungsverhalten* (comportamento educativo), come altri composti quali *Bildungsstatistik* (statitistiche in ambito educativo) *Bildungsbeteiligung* (partecipazione all'educazione), ecc.; questa parola composta definisce e indica una caratteristica particolare, ossia, all'occorrenza, essenzialmente la partecipazione e il percorso educativo delle persone.

Esiste un numero per così dire illimitato di composti che comprendono il termine *Bildung*; per questo bisogna sempre tener conto del contesto per sapere se l'accento è posto sull'apprendimento, sull'insegnamento in quanto sistema o sull'educazione e l'apprendimento.
Ciò é abbastanza semplice nel caso della *Bildungspolitik* (politica educativa): la *Bildungspolitik* si distingue dagli altri settori politici (come la ricerca o le scienze) ed è attualmente - e questo è tutt'altro che positivo - sotto stimato come settore politico in Germania.

Riferimenti bibliografici:
H. von Hentig (1996) *Bildung. Ein Essay*, Muenchen u. a.

Ekkehard Nuissl

Ciclo andragogico Slovenia
Andragoški Ciklus

Il termine che descrive l'interconnessione di tutte le tappe del processo educativo è particolarmente utilizzato nell'analisi e descrizione del processo di gestione delle attività di educazione degli adulti. Due andragoghi croati, Nikola Pastuovic, e Silvije Pongrac (Pastuovic, 1978), hanno cominciato a utilizzarlo nella teoria e nella pratica dell'andragogia nella ex-Iugoslavia. Poi il suo uso si è esteso alla Slovenia. Essi l'hanno probabilmente preso in prestito all'androgogo tedesco Poeggeler (1974). Esso era stato inoltre propugnato a livello internazionale da Ana

Krajnc (Andragogy 1989:20). Pastuovic (1978:31-33) fa notare che nella nozione di “ciclo andragogico” (l’autore propone ugualmente una variante il cui significato è più largo: “ciclo educativo”), si ritrova il metodo della ricerca scientifica (sociologica) in cui il processo è diviso in più fasi (supposizione/ipotesi; identificazione dei problemi, elaborazione di un piano, trattamento ed analisi dei dati; interpretazione e valutazione). Esso spiega l’uso del termine nella metodologia andragogica con il fatto che le procedure relative all’educazione degli adulti vanno al di là della pratica tipica dell’educazione scolastica, in cui il processo è più limitato e si concentra per lo più sull’elaborazione di una programmazione e sul controllo della sua realizzazione; l’approccio andragogico è più ampio, dal momento che, essendo i bisogni identificati dalla ricerca, le linee programmatiche sono flessibili e includono il processo di valutazione. Per realizzare l’insieme del processo educativo, dobbiamo rispettare le seguenti fasi che costituiscono la sequenzialità del processo andragogico: 1. Identificazione dei bisogni educativi; 2. Pianificazione del processo educativo; 3. Programmazione del contenuto educativo; 4. Preparazione del processo educativo; 5 Messa in opera del processo educativo; 6 Valutazione dell’efficacia/risultati del processo educativo. Jarvis (1990:22) spiega ugualmente la nozione di “ciclo andragogico”, definendolo “l’esercizio di pianificazione di un programma”, esercizio che comprende sei tappe: studio dei bisogni e delle motivazioni; pianificazione del processo educativo; programmazione del contenuto educativo; preparazione e organizzazione del processo; realizzazione e valutazione del processo e del prodotto dell’esercizio. Pastuovic (ibid.) dichiara che il ciclo andragogico dovrebbe esssere considerato come un insieme dinamico nel quale tutte le tappe sono strettamente legate fra loro e mirano alla realizzazione dello stesso obiettivo.

Riferimenti bibliografici:

Jarvis, Peter, (1990), *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*, London & New York: Routledge.
Krajnc, Ana, (1989), *Andragogy, in: Lifelong education for Adults, An internatio - nal Handbook, (ed: Colin Titmus),* Oxford, New York etc: Pergamon Press, 19-21.
Pastuovic, Nikola, (1978), *Obrazovni ciklus,* Zagreb: Andragoški centar.

Zoran Jelenc

Competenza multimediale Germania

Il concetto di competenza multimediale è ancora recente nel campo dell’educazione degli adulti in Germania. Esso si avvicina al concetto inglese *media literacy* (alfabetizzazione in relazione ai media o padronanza dei media) ed é considerato come un concetto chiave nel processo di transizione verso la società dell’informa-

zione. L'insegnamento della competenza multimediale è ritenuto un compito prioritario della politica sociale.
La competenza multimediale è importante per gli individui e la società in molteplici ambiti.
I quattro principali sono:

- La "biografia dei media", cioè la capacità di comprendere e riflettere sull'influenza dei media sul proprio sviluppo
- I *massmedia*, ovvero il loro sistema di funzionamento (per esempio la TV)
- La pratica personale dei media, per esempio il personal computer, gli effetti del suo uso nell'interazione con l'individuo
- La pedagogia dei media, cioè l'uso dei media nell'attività formativa.

Considerata la portata dei media sulla vita di tutti i giorni della società industriale, il dibattito sulle questioni educative in Germania considera sempre più spesso la competenza multimediale fra quelle di base - insieme alla lettura, la scrittura e il calcolo.
Si è sempre più convinti che l'insegnamento della competenza multimediale rientra a pieno diritto nel sistema educativo generale inserendosi nel quadro dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita.
Nell'educazione degli adulti, la competenza multimediale è sinonimo delle seguenti attitudini e abilità:

- accesso al sapere; capacità di utilizzare i media, decodificarne i messaggi e trasferirvi l'esperienza conseguita
- capacità di selezionare; possedere un sapere pertinente con i criteri e le strutture
- capacità di orientarsi, per operare una distinzione fra la realtà e la relativa rappresentazione (idealizzata) nei media
- distanza critica; capacità di giudicare e valutare gli sviluppi dei media, di controllare l'utilità di ciò che è tecnicamente realizzabile nei confronti degli individui o della società
- capacità operativa: conoscenze e abilità nell'impiego dei media a livello di comunicazione; capacità di gestirne le enormi potenzialità in questo ambito
- percezione estetica; capacità di capire le immagini, percependone le sequenze
- capacità di collocare i media e la relativa comunicazione nelle reti sociali esistenti; essere in grado di riflettere sulle conseguenze sociali derivanti dal loro uso.

L'insegnamento della competenza multimediale è relativamente recente in Germania. A tutt'oggi esistono solo pochi laboratori o classi dotate di computer nelle scuole e nelle istituzioni di educazione degli adulti: la formazione degli insegnanti e lo sviluppo dei software sono ancora agli inizi. Il dibattito ne mette a fuoco la pertinenza con la politica educativa, le implicazioni di carattere legislativo (copyright, protezione dei fanciulli), i riflessi sull'economia (offerte di prestazioni per mezzo dei media) e sulla società (tendenza all'individualizzazione). Un "Centro per la competenza multimediale " è stato creato a Marl (Westfalia del Reno del Nord).

Riferimenti bibliografici:
Antje von Rein ed (1996) *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, Bad Heilbrunn

Ekkehard Nuissl

Competenza non formale Norvegia
Realkompetanse

Il termine è entrato nella lingua norvegese nel 1998 e il suo uso è diventato sempre maggiore a seguito del Libro Bianco sulle riforme attinenti all'educazione, all'apprendimento e allo sviluppo delle competenze in Norvegia. Il Libro Bianco del Comitato Buer, indicava nel 1997, il bisogno di stabilire un migliore sistema di riconoscimento e di definizione delle competenze non formali. Per competenze non formali si intendono le conoscenze e le competenze conseguite dagli adulti al di fuori del sistema educativo formale, nell'ambiente di lavoro, in famiglia, in ambito associativo, ecc.
Il termine richiama l'espressione competenza formale, con cui si indica il risultato di una educazione di tipo formale e istituzionale espressa attraverso la descrizione di un esame formale. Nel 1998, il Libro bianco del comitato Buer è stato seguito dal Libro bianco "La riforma delle competenze", in cui il concetto di competenza non formale è ancora più presente dal momento che questo testo raccomanda vivamente la predisposizione di prove, iniziative e progetti focalizzati in parte sul concetto e in parte su significati referenziali. *Voksenopplæringsforbundet*, l'Associazione norvegese per l'educazione degli adulti, ha realizzato un progetto centrato sulle competenze non formali riferendosi agli ambienti e ai contesti di apprendimento e collegando il concetto di competenza non formale a quelli di capacità di azione, di controllo, di adattabilità, di cooperazione, ecc - ciò che potremmo anche chiamare competenze interprofessionali. Si tratta di una competenza aggiuntiva, conseguita, per esempio, attraverso la partecipazione ai circoli di studio , aggiuntiva rispetto al tema trattato nel gruppo, per esempio le lingue parlate o argomenti di estetica. Un anno passato in un'Università Popolare ha il valore di 3 punti supplementari nel sistema educativo formale - punti che sono legati alle competenze tipiche dell'Università Popolare, oltre alle materie realmente trattate. Mettendo sempre di più l'accento sui significati referenziali delle competenze non formali, è possibile immaginare che in avvenire la divisione fra i due termini - competenza formale e competenza non formale - consisterà solo in una sfumatura. Da allora sarà possibile concentrarsi sul concetto essenziale, la competenza.

Sturla Bjerkaker

Il concetto di educazione degli adulti Estonia
TäiskasvanuhariduseKontseptsioon

Il concetto di educazione degli adulti in Estonia è basato sui seguenti principi:

1. L'educazione degli adulti deve essere assicurata in un contesto ad un tempo sociale e culturale. Essendo ciascun individuo membro della società e rappresentante della cultura, l'insegnamento viene considerato oltre che un processo, un fenomeno sociale. Nel processo di rinnovamento della società, nel passaggio da una società totalitaria a una società democratica, bisogna salvaguardare la cultura sia a livello universale sia a livello nazionale ed evitare la cultura di massa e l'assenza di cultura. Trovare il giusto mezzo fra queste aspirazioni opposte è il principio di base delle attività androgogiche attuali.
2. Quando si affronta il problema dell'educazione degli adulti, bisogna distinguere fra i livelli di gestione e di regolamentazione sociali (internazionale, nazionale, municipale, organizzativo, familiare, personale), gli ambiti della vita *(*agricoltura, industria, servizi pubblici, sanità pubblica, insegnamento, cultura, ecc.) e le aree territoriali. I problemi educativi possono essere trattati separatamente ad ogni livello di regolamentazione, ma non possono essere risolti che da una collaborazione a tutti i livelli, considerando tutti gli ambiti esistenziali in un contesto educativo appropriato. In più si deve tenere conto delle particolarità dei livelli decentrati di regolamentazione, cioè gli interessi delle città e delle province (livello degli enti locali), delle imprese e degli stabilimenti (livello organizzativo), di ogni famiglia e di ogni persona (livello individuale).
3. Ai fini del processo di democratizzazione della società le sole qualifiche professionali non sono sufficienti. Oltre alle qualifiche è necessario un buon orientamento, una solida motivazione, una erudizione, una stretta affiliazione, intuito, buon stile e buona salute. È essenziale che ogni elemento sia veramente oggetto di una gestione e di uno sviluppo sociale (individuo, famiglia, organizzazione, ecc.) a livello di insegnamento generale e di formazione professionale.

Riferimenti bibliografici:
Märja, Talvi and Vooglaid, Ülo (1992) *Estonia*. In P. Jarvis (ed.), *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. Worcester: NIACE, Billing & Sons, pp. 64-73

Talvi Märja

Educazione ai beni ambientali e culturali Italia

L'educazione ai beni ambientali e culturali utilizza le testimonianze della natura e dell'uomo presenti in un dato territorio come risorsa di conoscenza e come fine dell'azione educativa.

Essa parte dal presupposto che i processi formativi nascono e si sviluppano attraverso il rapporto conoscitivo con l'ambiente: i saperi di cui ciascuno dispone sono infatti la rappresentazione cognitiva e non cognitiva della realtà; tale rappresentazione viene utilizzata per esplorare i diversi ambienti con i quali si entra in contatto, per regolamentare la propria relazione con essi e per introdurvi cambiamenti in termini sia di produzione materiale che di produzione ideale della cultura.
La difficoltà di leggere e di interpretare le testimonianze della natura e dell'antropizzazione presenti nei luoghi di vita personali, ma anche di altri gruppi umani costituisce una forma di analfabetismo diffuso che tocca all'educazione contribuire a superare.
Questa forma di analfabetismo sembra essere una particolarità della società globale dell'informazione, dell'economia e della tecnologia: l'intensificarsi dei rapporti con ambienti diversi da quelli di origine, tende a svuotare di significati le identità locali e a rendere poco rappresentativi se non estranei i propri luoghi di vita oppure, per reazione contraria, ne esaspera in senso particolaristico e conflittuale le specificità, ma alimenta anche l'impermeabilizzazione a cogliere i significati fecondi delle differenze delle colture naturali e delle culture umane e rafforza su scala mondiale gli stereotipi interpretativi della società occidentale dominante, con l'effetto di produrre danni non secondari nella costruzione dei saperi e dell'identità umana di sempre maggiori fasce di popolazione e nella qualità delle loro condizioni di vita, siano esse opulente o indigenti.

Paolo Orefice

Riferimenti bibliografici:
Orefice, P. (1996) *Didattica dell'ambiente*, Scandicci, La Nuova Italia

Educazione degli adulti Norvegia
Voksenopplæring

La nozione di *voksenopplæring* (educazione degli adulti), è apparsa nella lingua norvegese verso la metà degli anni 60, quando furono pubblicati parecchi documenti ufficiali relativi all'educazione degli adulti. Negli anni 70, l'espressione riapparve nel lavoro preparatorio della legge sull'educazione degli adulti e divenne il concetto centrale della legge in occasione del voto di approvazione nel 1976.
La *voksenopplæring* è fin da allora un termine giuridico e, in quanto tale, include l'apprendimento degli adulti organizzato dalle associazioni specializzate, dai responsabili dell'educazione e dalle autorità del mercato del lavoro. In conformità con quanto stabilisce la Legge, il termine include sia l'educazione popolare sia l'educazione degli adulti. Da un esame della terminologia danese e svedese, si constata una distinzione fra l'educazione popolare e l'educazione degli adulti (in

Svezia) e fra l'apprendimento popolare e l'educazione degli adulti (in Danimarca). Con il termine *voksenopplæring* si indica l'educazione degli adulti, organizzata in base a regole e regolamenti specifici, e per la quale sono previste sovvenzioni governative. Possono farne capo le strutture pubbliche che offrono programmi scolastici paralleli (elementare, secondario e formazione post-scolastica) e i programmi erogati dalle autorità preposte ai servizi per l'impiego e le associazioni di educazione degli adulti.
Un dizionario norvegese sull'educazione, il *Pedagogisk oppslagsbok* (Guida pedagogica, Gyldendal 1974) fornisce la seguente definizione: da una parte l'educazione degli adulti include qualunque attività di apprendimento che non si identifichi con l'educazione di base e che miri a dotare una persona di qualità tali da consentirne una adeguata collocazione in differenti contesti, in famiglia, nell'ambiente di lavoro, nella comunità di cui fa parte, in modo da realizzarsi al meglio sotto il profilo fisico, intellettivo, economico, sociale e culturale. D'altra parte l'educazione degli adulti è anche una componente essenziale del sistema educativo ed ha lo scopo, al di là dell'istruzione obbligatoria di base, di favorire, per mezzo dell'apprendimento realizzato sul luogo di lavoro o durante gli svaghi, lo sviluppo integrale della persona, in quanto individuo appartenente ad una società, durante tutto l'arco della sua esistenza.

Sturla Bjerkaker

Educazione di comunità Regno Unito
Community Education

Il concetto di "educazione di comunità" risale agli anni '20 ed è stato introdotto da Henry Morris che considerava la scuola del villaggio come il centro di un sistema olistico di educazione degli adulti per la comunità locale. Si basa sul principio che la scuola del villaggio sia il centro della vita della comunità e organizzi attività di tipo educativo, sociale, culturale, e ricreativo, attività che dovrebbero tener conto degli interessi di ciascuno e tali da rivolgersi a soggetti di tutte le età, dai più piccoli ai più anziani. Sebbene la visione di Morris non sia mai stata realizzata così come era stata concepita, essa ha costituito la base dell'educazione di comunità durante gran parte del ventesimo secolo.
Dopo la seconda guerra mondiale, diverse versioni più pragmatiche ed economiche di scuola di comunità hanno fatto la loro apparizione nelle diverse parti del Paese. Esse hanno cercato, in maniera più o meno consistente, di integrare la scuola e l'educazione degli adulti. In un primo momento, si trattò essenzialmente di scuole situate in regioni per lo più rurali, ma in seguito, l'educazione di comunità diventò parte integrante della strategia che mirava a risolvere i problemi specifici delle città. Sebbene si sia preteso che l'educazione di comunità abbia avuto esiti rilevan-

ti, nella maggior parte dei casi si è trattato di "educazione degli adulti a buon mercato" (Wallis & Mee, p. 8), dal momento che quasi sempre erano prioritari gli interessi dei ragazzi rispetto a quelli degli adulti. Tuttavia l'educazione di comunità è relativamente esente da restrizioni e da regole ed è più informale e talvolta più innovatrice di quanto non lo siano le altre forme di educazione degli adulti. Essa privilegia la soddisfazione dei bisogni di chi apprende e della comunità, considerata come una casa comune, con interessi e obiettivi sociali condivisi. Essa ha lo scopo di incoraggiare le persone e metterle in condizione di occuparsi esse stesse del proprio futuro, della propria educazione e della propria vita (London Borough of Newham, p. 17). L'educazione di comunità si configura come una forma di educazione degli adulti popolare e democratica che rispetta la diversità e favorisce la solidarietà (Martin, p. 14)

Riferimenti bibliografici:

- London Borough of Newham (1985), *Policy Statement*, quoted in Martin (1996) p. 138
- Martin I. (1996), 'Community Education: the dialectics of Development' in Fieldhouse R. et al, *A History of Modern British Adult Education* (NIACE)
- Wallis J & Mee G. (1983), *Community Schools: Claims and Performance* (Univ. of Nottingham).

Roger Fieldhouse

Educazione libera Norvegia
Friundervisning

Il termine *friundervisning* (educazione libera) apparve nel 1864, allorché alcuni studenti dell'Università di Oslo fondarono una organizzazione per la promozione delle conoscenze accademiche presso il grande pubblico. Questa iniziativa filantropica fu chiamata *Oslo Studenters Friundervisning* (Insegnamento libero degli studenti di Oslo).
Le attività educative erano su base volontaria e gratuite. In seguito parecchie *friundervisninger* furono aperte a Oslo e in altre regioni della Norvegia. Il primo conservò il nome *Friundervisningen i Oslo* per molti anni. Nel 1948, le diverse sedi costituirono una associazione, che si chiamerà poi *Studieforbundet Folkeuniversitetet* (Associazione delle università popolari). Questa associazione ha mantenuto stretti contatti con le università norvegesi, ma ha perduto il suo carattere filantropico iniziale e la tradizione di una educazione popolare accademica. Oggi, il *friundervisning* corrisponde ad una forma ordinaria di educazione degli adulti ed ha perso il carattere gratuito originario.
Tuttavia, come per la maggior parte delle istituzioni di educazione degli adulti in

Norvegia, il *friundervisning* rimane su base volontaria e, in rapporto alla classificazione dell'educazione degli adulti, esso si colloca nell'educazione non formale.
Il termine *friundervisning* è scomparso dalla terminologia attuale e le vecchie sedi del *friundervisning* sono oggi chiamate *Folkeuniversitetet* (Università popolare). Questo nome richiama l'origine e i legami con le università. Questo tipo di associazioni di tipo formativo è ugualmente diffuso in Norvegia fra gli studi a livello superiore e universitario.

Sturla Bjerkaker

Educazione non formale Paesi Bassi
Vorming

Il termine *Vorming* si presta a tre diverse interpretazioni:

Vorming in quanto flusso o trasferimento di contenuti in ambito educativo: acquisire una identità propria per mezzo di una valutazione critica di sé, contribuire alla trasformazione della società non solo attraverso delle qualifiche professionali, ma anche per mezzo della riflessione critica su norme, valori e assunzioni di responsabilità; in esso può rientrare anche il confronto con espressioni culturali e artistiche della società, dal momento che il tutto è riconducibile a conoscenze, abilità e attitudini.
Vorming in quanto variante metodologica e didattica in ambito educativo: apprendimento di tipo sociale, apprendimento realizzato dall'individuo nell'ambiente e per mezzo di esso, apprendimento conseguito attraverso e durante l'azione, apprendimento effettuato con la testa, il cuore, le mani.
Vorming in quanto riconoscibile funzione, organizzata o meno nel quadro dell'educazione degli adulti, delle istituzioni di Formazione, Istruzione e Orientamento erogato ad interni (VTA - V*orming,Training en Advies),* del lavoro socio culturale, delle associazioni (organizzazioni di lavoratori, di donne e di anziani, ecc.) e in tipologie di lavoro e di movimenti circoscritti a specifici obiettivi sociali (per esempio di natura ambientale).
Si tratta dunque di una funzione formativa attinente ad attività specifiche per contenuti e metodi nei diversi contesti; in sintesi, della formazione.

Riferimenti bibliografici:
Politica del Gruppo di concertazione "*Vorming" 1998-2002*, Driebergen: 1998

Willem Bax

Educazione per le persone adulte Spagna

L'Educazione per Persone Adulte (EPA) è concepita come un'attività (in termini di processo e risultati) i cui obiettivi fondamentali sono garantire alle persone adulte di conseguire, potenziare, aggiornare la loro formazione di base, acquisirne una superiore, ottenere una qualifica professionale (grazie all'articolazione in Formazione di Base a carattere professionale o Formazione Professionale specifica sia di livello medio che di livello superiore) e infine l'acquisizione da parte delle persone adulte della capacità di partecipare alla vita sociale, culturale, politica e economica. L'EPA assume, come quadro concettuale, i principi dell'educazione permanente. Si tratta di un tipo di educazione che si rivolge all'insieme della popolazione adulta spagnola anche se poi nello specifico privilegia alcuni particolari gruppi sociali con peculiari carenze, che necessitano di una formazione di base o che presentano difficoltà ad inserirsi nel mondo del lavoro: analfabeti, detenuti, minoranze etniche e altri gruppi di emarginati.
L'EPA si sforza di promuovere una metodologia basata sull'autoapprendimento degli adulti, partendo dai loro interessi, dalle loro necessità e dalle loro esperienze e, sotto questo aspetto, cerca di realizzare dei corsi di tipo presenziale e studi per corrispondenza.
I Centri che provvedono all'offerta educativa di EPA sono di vario tipo, ovvero tutti i centri di insegnamento non-universitario, sia che si tratti di Centri ordinari oppure specifici (CECA, Centri EPA, ecc.). Inoltre l'EPA realizza forme di collaborazione con altre amministrazioni pubbliche: università, organismi municipali o locali o enti senza scopo di lucro.
A seguito dell'approvazione della Legge organica nazionale sul sistema educativo spagnolo, è stata adottata l'espressione "Educazione per le Persone Adulte", definizione che sembra esente da qualunque connotazione discriminante in relazione al genere e che sta sostituendo sempre più la tradizionale espressione "Educazione degli Adulti".
L'EPA costituisce dunque, nel contesto spagnolo, un concetto generale di offerta di formazione per persone adulte ed ha obiettivi molto ampi, basandosi sul principio che qualunque persona adulta è un soggetto in formazione per tutto l'arco della vita.
L'aumento della domanda è dovuto alla complessità sempre maggiore della società, alle profonde trasformazioni culturali, alle esigenze di formazione per una partecipazione critica alla vita sociale.
Le modalità di intervento che ne scaturiscono vanno dalle opportunità di reinserimento nel sistema scolastico ad attività di animazione di tipo culturale.

Riferimenti bibliografici:
García Carrasco, J. *Educación de Adultos, Barcelona: Ariel*

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez, Antonio Víctor Martín

Educazione popolare Francia

L'educazione popolare è un movimento socio-educativo nato, per quanto riguarda la Francia, durante la seconda metà del XIX secolo (cfr. costituzione della Lega dell'Insegnamento nel 1866).
Essa ebbe come primo obiettivo quello di permettere a tutti, in particolare ai meno favoriti sul piano sociale e culturale di accedere alla cittadinanza, grazie alla diffusione dei saperi - letteratura, storia, scienze -fino ad allora riservati a una élite.
Il Fronte Popolare del 1936, la Resistenza e la Liberazione segnano l'inizio di una nuova fase caratterizzata dal costituirsi di nuove associazioni (*Auberges de Jeunesse, Peuple et Culture, Foyers Ruraux, Maisons des Jeunes et de la Culture…*) il cui progetto è quello di lottare per mezzo dell'educazione e della cultura per tutti, contro le ineguaglianze e l'oscurantismo. È all'indomani della seconda guerra mondiale che viene realizzato anche un partenariato con lo Stato basato su accordi e concessioni di mezzi (sovvenzioni e disponibilità di funzionari). Fin da allora le attività rivolte ai giovani sono considerate prioritarie, mentre la dimensione "educazione degli adulti" si concretizza nella formazione di militanti sindacali e quadri per l'educazione popolare.
Il partenariato Stato-associazioni si rafforza durante gli anni 60, sotto la V Repubblica, per mezzo di iniziative a favore della promozione sociale (*Congés Cadres Jeunesse e Promotion Collective Agricole*) e con la creazione di spazi di concertazione se non addirittura di cogestione (*Commission Développement Culturel du Commissiarat au Plan, Haut Comité à la Jeunesse et à l'Éducation, Fonds de Coopération de la Jeunesse et de l'Éducation populaire).*
La creazione del Segretariato di Stato per la Cultura nel 1959 e soprattutto la legge del 1971 sulla formazione professionale, pur riconoscendo quanto richiesto dai movimenti di educazione popolare, finiscono tuttavia per indebolire la posizione di questi ultimi:

- in materia di azione culturale, la politica di André Malraux privilegia la creazione di attrezzature ambiziose e il contatto diretto, senza alcuna mediazione educativa, fra il pubblico e le opere;
- nell'ambito della formazione, la legge Delors determina a poco a poco l'apparizione di un vero mercato e un sistema di validazione basato sul modello dell'educazione iniziale.

Con l'aumentare dei fenomeni di esclusione economica e sociale, le associazioni di educazione popolare sono sempre più sollecitate dal poter pubblico, durante tutti gli anni 80, a farsene carico, impegnandosi in sperimentazioni, poi in maniera più restrittiva a realizzare iniziative di formazione finalizzate all'inserimento nella vita attiva di persone in difficoltà (giovani usciti senza qualifiche dal sistema scolastico, disoccupati di lunga durata…)
Oggi le organizzazioni appartenenti all'educazione popolare rappresentano circa il 17% delle 700.000 associazioni che esistono in Francia. Raggruppate alcune in federazioni nazionali e/o in collettivi inter-associativi, conducono un'azione poli-

valente che riguarda la mediazione culturale, lo sviluppo locale, la formazione professionale, l'educazione alla cittadinanza e all'intercultura, e che a poco a poco si è arricchita di nuove prospettive come supporto a progetti, reti di attori-chiave, reti per lo scambio di saperi e/o servizi e autoformazione.

Riferimenti bibliografici:

- Cacérès, Bénigno (sotto la direzione di) (1985) *Guide de l'Education Populaire,* Parigi: Edizioni La Découverte
- *De l'éducation populaire à l'éducation permanente - Les associations face à la loi de 1971 dans le champ de la formation* (1994), Parigi: Peuple et culture/Injep,
- *Education Populaire, Nostalgie ou Réalité?* (1992) *Cnajep/Fonjep/Injep,* Paris

Corinne Baudelot, Jean-François Chosson

Educazione riflessiva degli adulti Germania
Reflexive Erwachsenenbildung

Il termine *Reflexive Erwachsenenbildung* indica sia una svolta decisiva nella storia dell'educazione degli adulti in Germania sia una particolare concezione degli obiettivi e dei metodi dell'educazione degli adulti .
Reflexive Erwachsenenbildung è un'espressione apparsa in Germania alla fine degli anni 1970, inizio anni 1980. L'espressione completa era *Reflexive Wende der Erwachsenenbildung* (il cambiamento riflessivo della educazione degli adulti), che implicava così una dimensione storica. Quindici anni prima, a metà degli anni 60, un'altra svolta, in quel caso realistica, si era verificata nell'educazione degli adulti (*Realistische Wende der Erwachsenenbildung*). Questa espressione si riferiva al ruolo allora attribuito all'educazione degli adulti, cioè il conseguimento di qualifiche da parte di strati consistenti della popolazione in seguito alla presa di coscienza di una *Bildungsnotstand* (urgenza di carattere educativo) in Germania. Dopo questa svolta realistica, l'educazione degli adulti ha cessato di essere libera, non coinvolta, per entrare a far parte integrante del sistema di istruzione, organizzato dallo Stato come *Quartaere Bildungsbreich* (quarto settore di formazione).
L'espressione *Reflexive Erwachsenenbildung* è stata in seguito adottata nell'educazione degli adulti per distinguerla nettamente dal concetto precedente. L'accento era posto sulla necessità di mantenere una certa distanza critica rispetto ai cambiamenti sociali apparentemente inevitabili e di essere consapevoli del proprio livello individuale di sviluppo intellettuale. E questo perché la *Reflexive Erwachsenenbildung* è strettamente legata al modello di *Biographisches Lernen* (apprendimento biografico), al concetto del soggetto in situazione di apprendimento nell'ambito di educazione degli adulti e all'uso sempre più frequente del termi-

ne *Aneignung* (appropriazione) in luogo di *Lernen* (apprendimento).
La *Reflexive Erwachsenenbildung* mette in evidenza il ruolo di colui che apprende e la distanza critica da mantenere rispetto all'idea di crescita e in generale agli obiettivi fissati dall'esterno, come anche la possibilità offerta dall'educazione degli adulti di compiere l'esperienza del proprio sviluppo individuale.
L'espressione *Reflexive Erwachsenenbildung* è sempre utilizzato in Germania. Spesso tuttavia è rimpiazzato dall'espressione *Selbstgesteuertes Lernen* (apprendimento auto-gestito). Questo termine ha una valenza più funzionale, ma allo stesso tempo, come nel caso dell'espressione *Reflexive Erwachsenenbildung*, il centro di interesse diventa il punto di vista di colui che apprende. Concretamente, la svolta riflessiva (*Reflexive Wende*) ha avuto un impatto limitato sulla formazione. Non ha fatto che segnare una fase di teorizzazione e di critica sociale in seno al dibattito sulla percezione che i formatori specializzati nell'educazione degli adulti avevano di se stessi.

Riferimenti bibliografici:
Muench, W. (1995) *Individuum und Gruppe in der Weiterbildung*, Weinheim

Ekkehard Nuissl

Educologia Slovenia
Edukologija

L'introduzione del termine "educologia" rappresenta il tentativo di usare un termine generico che inglobi l'insieme delle forme di educazione dell'essere umano. Questo bisogno è emerso per la prima volta con l'affermarsi dell'andragogia. Essa si distingueva così dall'unico termine "pedagogia" utilizzato fino ad allora. Se si accetta il presupposto che l'andragogia sia una scienza relativamente autonoma e afferente all'educazione degli adulti, ne consegue che la pedagogia non può essere considerata come la summa di tutti i settori dell'educazione, ma si restringe a quello che riguarda i fanciulli e gli adolescenti. Analogamente è stato introdotto da studi teorici relativi all'educazione delle persone anziane il termine "gerontagogia".
Secondo Pastuovic (1987: 11-14), l'"educologia" è la scienza generale dell'educazione. Essa non corrisponde con "l'enumerazione di diversi tipi di saperi su problematiche tipiche dell'educazione, essa è una nuova concezione, una combinazione, integrazione, sovrapposizione delle conoscenze esistenti nel campo dell'educazione". Essa esamina i fenomeni dell'educazione nel loro insieme, mentre ogni particolare ambito dell'educazione esamina specifici aspetti (sotto-discipline) - pedagogia, andragogia, gerontagogia, ecc. Queste specifiche scienze, nell'esaminare i vari aspetti del fenomeno educativo, consentono lo sviluppo di un sistema di

discipline educative. Il concetto di educologia si identifica perciò con l'insieme.
L'autore sloveno Franc Pediek (Pedagogy, 1992), che collocava la scienza dell'educazione nella matrice strutturale-sistemica del macrosistema globale della scienza, la ha definita in base a due tipi di parametri: a) i livelli scientifici, come di seguito indicati: *logos* (scienza), *episteme* (ramo/disciplina), *techne* (professione), *pragma* (dottrina), *praxis* (campo), e b) i segmenti del reale: natura, uomo, società. Questi parametri sono validi sia per la scienza che li contempla (educologia) sia per le relative sotto-discipline. In un sistema così concepito, l'educazione degli adulti e l'andragogia sono considerate parti importanti della (meta) teoria - o scienza dell'educazione- quanto le altre parti, come la scienza dell'educazione e l'educazione dei fanciulli e degli adolescenti o pedagogia (nel senso restrittivo del termine).
Simili orientamenti teorici sono penetrati molto lentamente nella teoria pedagogica e fino ad oggi sono stati considerati delle stravaganze.

Riferimenti bibliografici:
Pastuovic, Nikola (1987), *Edukološka istrazivanja*, Zagreb: Školske novine
Pediek, Franc (1992), *Pedagogika danes*, Maribor: Zalovba Obzorja

Zoran Jelenc

Folkeoplysning Danimarca e Paesi Nordici

La *folkeoplysning* (alla lettera educazione popolare) risale a movimenti religiosi e popolari del 19° secolo. Essa consiste in particolari metodi pedagogici, in una particolare visione dell'uomo, delle conoscenze e dell'apprendimento. L'educazione alla democrazia e alla cittadinanza attiva ne costituiscono una parte essenziale. Le idee si basano sul dialogo e la cooperazione. Il concetto si basa sul principio che spetta al popolo educare e istruire se stesso.
Secondo questa filosofia ciascun essere umano possiede enormi potenzialità che per svilupparsi necessitano di un ambiente di apprendimento appropriato. Il metodo di apprendimento più idoneo è quello della condivisione delle conoscenze perché ne scaturisce un aumento del sapere individuale. Gli obiettivi mirano contemporaneamente allo sviluppo professionale e personale, alle discussioni condotte all'interno di un gruppo, al rispetto delle regole della buona comunicazione, all'equa partecipazione di ciascuno alla discussione
Sui principi della *folkeoplysning* si basano le università popolari e le associazioni di studio, i centri municipali di educazione degli adulti in Finlandia, in Danimarca, le ONG e le università popolari non residenziali. Le attività sono gratuite e aperte a tutti, non sono previsti esami, ma sono offerte un gran numero di possibilità per aumentare la cultura generale di ciascuno. Sempre più le attività sono prioritariamente rivolte a persone in situazione di emarginazione per handicap fisico, menta-

le o sociale, agli immigrati, agli adulti sprovvisti di una sufficiente preparazione di base, ai dislessici, ecc.
Generalmente lo Stato interviene per il 50% dei costi ed i frequentanti pagano il resto, salvo il caso in cui si tratti di attività speciali.
Circa il 25% degli adulti dei paesi nordici partecipano ogni anno ai corsi di educazione generale nel quadro della *folkeoplysning*.

Arne Carlsen

Formazione continua Regno Unito
Continuing education

In seguito alla crisi economica dell'inizio degli anni 70, è stata data sempre maggiore attenzione alla formazione professionale, ai corsi destinati a coloro che avevano già una certa esperienza professionale per un relativo perfezionamento. Ciò si è verificato in particolare nel settore dell'istruzione universitaria degli adulti, al fine di rispondere alle necessità crescenti, nella consapevolezza che l'educazione degli adulti contribuisce direttamente al risanamento dell'economia. Gli stessi ambienti commerciali e industriali hanno accelerato la tendenza alla certificazione e alla realizzazione di percorsi di studio a tempo parziale per il conseguimento di un diploma al fine di fornire certificazioni riconosciute e spendibili sul mercato del lavoro. Il termine formazione continua fu utilizzato per operare una distinzione fra questa formazione a carattere professionale e l'educazione degli adulti liberale, tradizionale e spesso non professionale.

L' *Advisory Council for Adult and Continuing Education* (Comitato consultivo per la formazione continua e l'educazione degli adulti), creato nel 1977 per informare il governo sull'offerta di educazione degli adulti, ha promosso il cambiamento terminologico da "educazione degli adulti" in "formazione continua". Nel 1982, il rapporto del Consiglio, intitolato *Continuing Education: from policies to practice* (Formazione continua: dalla politica alla pratica), ha proposto un cambiamento radicale per tutto il settore post-scolastico: sopprimere la distinzione fra educazione e formazione o fra educazione professionale degli adulti e educazione generale degli adulti e creare un sistema integrale e integrato di "formazione continua". Questo cambiamento ha avuto dei riflessi nell'evoluzione del significato della espressione "formazione continua" che non fu più utilizzato per indicare esclusivamente la parte professionale del sistema di educazione degli adulti, come era accaduto negli anni 70. Questa espressione diventò un termine generico che poneva l'accento sul carattere professionale all'interno del settore dell'educazione degli adulti (e anche la prevalenza) piuttosto che indicarne la distinzione. Tutto ciò ha portato all'uso frequente dell'espressione "educazione degli adulti e formazione continua" o più semplicemente "formazione continua degli adulti". L'antico signi-

ficato più restrittivo di "formazione continua" fu trasferito a altri termini come "sviluppo professionale continuo" (*continuing professional development*).

Roger Fieldhouse

La formazione continua come fattore di sviluppo locale Germania
Standortfaktor Weiterbildung

Il concetto di *Standort* riveste una grande importanza in Germania a livello politico (e a livello internazionale). Esso fa parte integrante del vocabolario della politica di sviluppo regionale in termini economici. La formazione continua è sempre più spesso considerata come *Standortfaktor* (fattore di sviluppo locale) in questo ambito.
Il concetto di *Standort* è relativamente recente nel dibattito sulla formazione. La sfera socio-geografica della formazione è generalmente definita da espressioni quali *Lernen vor Ort* (imparare sul posto), *flaechendeckende Angebote* (offerta elargita all'interno della regione), *stadtteilarbeit* (lavoro nei quartieri) o *Kooperation* (cooperazione) a livello locale e regionale. Il concetto di *Standort* è tuttavia sempre più spesso citato nella formazione continua affinché questa sia riconosciuta come fattore politico (o perché lo resti) con argomenti di ordine economico.
Il dibattito sullo *Standort* deriva dall'aumento della concorrenza. Gli *Standort* vengono generalmente valutati in termini economici: in numerose regioni del mondo, per esempio, i mercati sono più importanti che nei paesi industrializzati, ma offrono un potere di acquisto nettamente inferiore. Oppure il regime fiscale e le condizioni di lavoro più accattivanti sono compromesse da insufficienti reti di trasporto. La formazione continua è sempre più considerata come uno dei fattori determinanti in termini di vantaggi (o di svantaggi) di una particolare regione. Nei paesi industrializzati, questa nozione ingloba anche il principio: un uomo non vive di solo pane, mentre in altre regioni la formazione continua è essenzialmente considerata come un mezzo per fornire mano d'opera qualificata.
Il conseguimento di qualifiche professionali, in Germania come altrove, costituisce tuttavia la principale priorità della formazione continua per quanto riguarda lo *Standort*. Il principio è che la formazione continua deve favorire il primo ingresso nel mercato del lavoro (per il personale qualificato), rendendolo più adeguato e più vantaggioso per le imprese. Una mano d'opera locale sufficientemente qualificata è indispensabile alle imprese che ricorrono alle nuove tecnologie, che puntano sui nuovi prodotti, su strutture avveniristiche, e che non vogliano reclutare il personale qualificato solo all'esterno.
Il dibattito sulla formazione come *Standortfaktor* ha rivelato il carattere contraddittorio e i limiti di una tale politica di sviluppo regionale. Da un punto di vista socia-

le, la qualificazione professionale non può in alcun modo prevenire la disoccupazione o fornire una mano d'opera qualificata per un lungo periodo (ovvero per un periodo più lungo di quello richiesto per acquisire le conoscenze necessarie al cambiamento). Le qualifiche non creano nuovi impieghi, ma ne presuppongono l'esistenza.
L'integrazione della formazione continua nella politica di sviluppo regionale (*Standortfaktor*) è, in Germania, oggetto di discussione, allo scopo di facilitare la partecipazione della popolazione, di ottenere il consenso delle persone implicate, di ridurre le tensioni sociali, di instaurare una dinamica culturale e sociale, di promuovere un sentimento di soddisfazione all'interno della regione, di rendere in generale la vita più piacevole.
È chiaro, tuttavia, che la politica in materia di istruzione e formazione continua hanno spesso sacrificato la loro identità e la loro terminologia per essere integrate in una politica di sviluppo determinata dall'economia.

Riferimenti bibliografici:
Nuissl E., Hrsg. (1995) *Standortfaktor Weiterbildung,* Bad Heibrunn

Ekkehard Nuissl

Formazione sul lavoro Regno Unito
Work-Based Learning

L'apprendimento derivante dall'attività lavorativa è un termine descrittivo rapportabile a uno dei seguenti ambiti:

a) L'apprendimento (in generale) determinato in un contesto di lavoro
b) Metodi o programmi strutturati o organizzati (come l'apprendimento attraverso l'azione) per formare gli impiegati e sviluppare le loro competenze sul luogo di lavoro
c) L'attività di apprendimento che si realizza "sul terreno" (cioè sul luogo di lavoro) piuttosto che in un contesto formale come i corsi di formazione
d) Offerte educative omologate dispensate in loco o a domicilio

All'inizio del XX secolo, l'accento era posto più sulla formazione che sull'apprendimento nel luogo di lavoro. La necessità delle specializzazioni determinava i "bisogni di formazione" dell'operaio. Gli sforzi sistematici di F.W.Taylor per razionalizzare il lavoro riassumono questo approccio.
A partire dagli anni '50, è andato progressivamente aumentando l'interesse per la formazione e lo sviluppo del *management*. Questo tipo di formazione veniva di solito dispensata in corsi residenziali tenuti in luoghi e ambienti prestigiosi.

L'apprendimento fondato sul lavoro, sotto forma di formazione, consisteva per lo più in attività pratiche di sussistenza per gli impiegati di livello meno elevato.
Una reazione avvenne con Reg Revans e il suo *Action Learning*, che eserciterà un'influenza sullo sviluppo del *management* come sull'educazione degli adulti. In sostanza, *Action learning* è un apprendimento basato sul fare, un processo di apprendimento in "tempo reale" per mezzo del quale i managers si impegnano nella soluzione di problemi sul luogo di lavoro mediante opportune sperimentazioni. Suscitano ancora grande interesse tematiche ad esso attinenti, come gli stili di apprendimento.
Nel corso degli anni '90, il concetto di "organizzazione che apprende" è diventato predominante. Fra le altre cose ha enfatizzato il valore della formazione e ha fatto sì che alcuni datori di lavoro finanziassero forme di attività scelte dai salariati. Alcune Società hanno creato al loro interno programmi per l'erogazione di diplomi, se non addirittura proprie università (per esempio, Motorola).
Marsick e Watkins (1989) hanno sostenuto l'importanza dell'apprendimento informale (esperienziale e non istituzionale) e dell'apprendimento occasionale (derivato non intenzionalmente da un'altra attività) in aggiunta all'apprendimento conseguito in contesti formali (formazione e istruzione). Essi hanno considerato sia il tipo di ambiente di lavoro consono all'apprendimento informale e occasionale sia le qualità degli individui che aumentano la loro capacità di imparare sul luogo di lavoro.
Lo Stato sembra accordare un interesse rinnovato all'apprendimento fondato sul lavoro. Nel Regno Unito, il governo ha promosso il programma "*Investors in People*" (investitori in risorse umane) ed ha elaborato proprie specifiche strategie per l'Era dell'apprendimento (*The Learning Age*), sottolineando l'importanza per l'economia di migliorare sia la qualità sia la quantità della formazione sul luogo di lavoro.

Riferimenti bibliografici

Department for Education and Employment Green Paper (1998) *The Learning Age: a renaissance for a new Britain* (Cm 3790, 1998)
Marsick, V.J. and Watkins, K.E. (1989*) Informal and Incidental Learning in the Workplace*, London: Routledge
Revans, R. (1983) *Action Learning: its origins and nature*, in Pedler, M. (ed) (1983): 'Action Learning in Practice, Aldershot: Gower

Paul Tosey

Lavoro di studio Norvegia
Studiearbeid

In primo luogo, il concetto riguarda l'attività di apprendimento che si svolge nei circoli tenuti da organizzazioni di educazione degli adulti che operano su base volontaria. Il concetto *studiearbeid* (lavoro di studio) è collegato a quella parte della nostra lingua scritta chiamata *nynorsk* (nuovo norvegese). Il *nynorsk* è originario della campagna norvegese, più precisamente dell'Ovest e del Nord-Ovest del paese. Il nuovo norvegese si oppone alla forte influenza danese nella lingua scritta e parlata del nostro paese.
Di conseguenza, *nynorsk*, *studiearbeid* e apprendimento sono diventati temi interconnessi nelle organizzazioni che lavorano con dei giovani per lo sviluppo della lingua norvegese, *Noregs Ungdomslag og Noregs Mållag*. *Studiearbeid* esprime una attività, un processo di apprendimento.
Il prefisso *studie* - (studio) evoca la base teorica. *Arbeid* (lavoro) si riferisce all'attività e sottende che l'acquisizione del sapere e del saper fare richiede molti sforzi. *Studiearbeid* descrive in primo luogo un processo di apprendimento collettivo, un apprendimento che si realizza in una struttura organizzata, generalmente un consesso di membri nell'ambito di un'organizzazione.
Il *Studiearbeid* si è spesso incentrato sulla teoria dell'organizzazione, le lingue, la letteratura, la cultura, la musica, il canto, la danza e altri soggetti creativi o estetici. Si staglia nel contesto di rafforzamento dell'organizzazione per il conseguimento di obiettivi, che potrebbero consistere in un'affermazione dell'identità norvegese.
Attualmente il concetto viene utilizzato per esprimere l'attività di apprendimento realizzata dalle associazioni di educazioni degli adulti che ricevono sovvenzioni da parte del governo.
Oggi il concetto *Studiearbeid* sta scomparendo. Quando viene utilizzato, é spesso collegato alla formazione dei membri delle associazioni di educazione degli adulti.
Nei dizionari specializzati sull'educazione non figura nessuna definizione relativa a *Studiearbeid*.

Sturla Bjerkaker

Processo formativo

Nella letteratura, quando si parla di processo formativo, si incontrano almeno due significati: l'uno riferito al soggetto ed alle sue dinamiche evolutive - nel nostro caso, l'adulto - , l'altro riferito al metodo dell'azione formativa. Bisogna riconoscere che nell'educazione indirizzata all'adulto vi è una particolare attenzione alla relazione tra il primo e il secondo significato.
Questa relazione è di fondamentale importanza: dà coerenza all'azione formativa, ne assicura il carattere innovativo, le offre maggiori garanzie di successo. È evi-

dente infatti, che il riferimento alle dinamiche formative interne al soggetto consente di mettere a fuoco metodi di formazione ad esse funzionali e, d'altra parte, permette ai metodi proposti di 'aggiustarsi' sulle reali e particolari caratteristiche del soggetto in formazione per potere innescare cambiamenti 'mirati' e 'attendibili' nei soggetti stessi.
In questa sede si rimane all'interno del primo dei due significati (per il secondo vedi le voci del glossario relative ai metodi di formazione): parlare di processo formativo in età adulta vuol dire chiamare in campo la natura e la specificità dei fattori che presiedono ai cambiamenti interni all'uomo adulto il quale presenta una sua psicologia particolare in un contesto sociale e culturale determinato.
La natura di tali cambiamenti attiene al campo conoscitivo di cui dispone ogni uomo per rappresentarsi la realtà, interpretarla e trasformarla: questo campo è operativo attraverso modalità cognitive e non, e si configura in rapporto alle connotazioni conoscitive condivise dai gruppi sociali e culturali di appartenenza. Questo vuol dire che il sistema conoscitivo umano utilizza processi logici, propri delle modalità cognitive, e processi percettivi ed emozionali, propri delle modalità non cognitive; ma i processi logici e i processi percettivi ed emozionali non producono un unico tipo di ragione in tutti gli uomini, come non producono un uguale tipo di risposte percettive ed emozionali: di fatto, il sistema conoscitivo umano corrisponde ai sistemi di saperi individuali, sociali e culturali costruiti dagli uomini nel tempo vissuto e nello spazio abitato.
La specificità dei cambiamenti che avvengono nei sistemi di saperi soggettivi durante la vita adulta risente delle peculiarità biopsicologiche e delle funzioni sociali e culturali proprie di tale età e delle sue fasi interne, dalla prima formazione di adulto giovane a quella finale di adulto vecchio: rispetto alle peculiarità biopsicologiche, l'età adulta presenta sistemi di saperi radicati e consolidati, sui quali si sostiene l'identità di soggetto adulto; rispetto alle funzioni sociali e culturali, l'età adulta presenta sistemi di saperi selezionati e difensivi, in rapporto ai ruoli assunti nella conservazione e riproduzione della specie e nel mantenimento e cambiamento del sistema sociale culturale.
L'essere i sistemi di saperi negli adulti radicati e consolidati, selezionati e difensivi - ovviamente viene qui fatta una semplificazione definitoria di una situazione molto complessa e articolata - conferisce ai processi formativi in tale età connotazioni peculiari: il loro riconoscimento è alla base della 'centralità della domanda' nell'educazione degli adulti. Di tale domanda non possono non tenere conto sia i metodi e le tecniche di formazione sia le politiche e gli apparati di formazione.

Riferimenti bibliografici:

- Orefice, Paolo, (in c.d.s.), *L'operatore dei processi formativi*, (titolo provvisorio) Roma: Carocci
- Cambi, Franco e Orefice, Paolo, (1996), *Fondamenti teorici del processo for - mativo*, Napoli: Liguori

Paolo Orefice

La società dell'apprendimento Regno Unito
The Learning Society

La società che apprende è un concetto legato ad una preoccupazione tipica della nostra epoca, nonostante siano state pubblicate negli anni passati opere dedicate a questo argomento (Hutchins, 1970; Husen, 1974; Boshier, 1980), tuttavia non c'è accordo fra gli autori sulla sua definizione. Dal momento che l'apprendimento è fondamentalmente un processo individuale, questa nozione non può essere assunta nel senso letterale, ma piuttosto come una rappresentazione. Essa riflette, infatti, un ideale o una realtà fattuale?
L'espressione può avere almeno tre accezioni: la prima suggerisce un ideale e le altre due una realtà. Tuttavia nessuna di queste interpretazioni è esaustiva.
In quanto ideale utopico, Ranson (1994) riflette - pur non citandolo - le idee di Hutchins e colloca la sua prospettiva nell'educazione iniziale. Ranson afferma: la società che apprende è fondata su presupposti relativi ad una nuova morale e ad una società politicamente democratica; i principi che la sottendono sono basati sulla cittadinanza e il processo della ragione pratica; e i cui obiettivi riguardano il sé (una ricerca della scoperta di se stesso), la società (nella reciprocità dell'apprendimento) e la politica (far propri i principi della democrazia partecipativa).
In quanto realtà sociale, Beck (1992) ha suggerito che la modernità ha raggiunto uno stadio di riflessione conseguente all'evoluzione rapida della società. Questo è dovuto al fatto che, nella società, gli individui non sono mai stati così poco dipendenti dalle strutture sociali e sono capaci di reagirvi come di modificarle. All'interno di questo processo, sono continuamente indotti ad imparare e ad adattarsi ai cambiamenti sociali emergenti. La società che apprende ha la sua genesi nelle strutture sociali senza che il processo educativo vi abbia giocato un ruolo significativo. (cfr. anche Giddens, 1990)
In terzo luogo, nella società dei consumi, l'educazione è divenuta commerciabilizzabile, al pari di altri prodotti di formazione, come i CD e Internet, dal momento che si è riconosciuto all'educazione e agli altri tipi di prodotti educativi la capacità di produrre ricchezza. Di conseguenza, il modo di apprendere è diventato una parte integrante dello stile di vita dei gruppi che mirano ad elevarsi socialmente e che hanno la possibilità di acquistare beni simbolici (Featherstone, 1991).

Riferimenti bibliografici:

- Beck, U. (1992) *Risk Society* trans. M Ritter London: Sage
- Boshier, R. (1980) *Towards a Learning Society* Vancouver: Learning Press
- Featherstone, M. (1991) *Consumer Culture and Postmodernism* London: Sage
- Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity* Cambridge: Policy
- Husen, T. (1974) *The Learning Society* Harmondsworth: Penguin
- Ranson, S. (1994) *Towards the Learning Society* London: Cassell

Peter Jarvis

Vorming Belgio

La formazione in quanto variante didattico metodologica in ambito educativo: formazione sociale, educazione di un individuo nel e per mezzo del suo ambiente, apprendimento nel e per mezzo della riflessione sull'azione, apprendimento con la testa, il cuore e le mani.

Lucien Bosselaers

2. Strategie e politiche

2.1.Concetti generali

Strategie e politiche

Le strategie

La strategia individua il momento della costruzione - necessariamente ispirata - delle condizioni del fare formazione.
L'introduzione del concetto di strategia nella formazione può comprensibilmente creare perplessità vista la sua diretta derivazione dal campo militare. In effetti, nello *stratègicon*, la fonte principale che ci informa sull'organizzazione della fanteria e della cavalleria, nel Tardo Impero romano, lo *strategòs* o *magister militum* era il comandante di una delle regioni militari in cui era stato diviso il suo territorio.
Nel campo della formazione lo *strategòs* comparirà molto più tardi, dopo che i risultati da raggiungere attraverso la formazione appariranno altrettanto vitali e, ovviamente, quando anche in questo ambito si spiegheranno fanterie e cavallerie e se ne studieranno le regole di funzionamento.

Se volessimo tentare di avanzare un'ipotesi di descrizione - come sempre interpretativa - del processo di sviluppo del pensiero pedagogico in materia, potremmo proporre l'individuazione di tre principali fasi di sviluppo:

1. la fase delle anticipazioni, del pensiero utopico, in cui la strategia si confonde con i poetici percorsi di costruzione dei diversi progetti degli utopisti, in particolare del secolo scorso, ma non solo
2. la fase dell'avvio, della messa in atto di strategie formative nella società industriale, di fatto centrate e condizionate dal processo di costruzione dei sistemi formativi e, quindi, dal ruolo delle istituzioni pubbliche, da cui l'identificazione del concetto di strategia con quello di politiche istituzionali (la stessa origine dell'educazione degli adulti formale connessa all'avvento della società industriale risponde alla strategia di fornire al sistema produttivo forza lavoro capace di partecipare alle sue attività).
3. la fase della vera e propria implementazione corrispondente all'apparire della società della conoscenza, in cui la formazione viene considerata come fattore aggiunto della produzione e, quindi, dell'accrescersi dell'attenzione verso la potenzialità delle strategie di tradursi in progetto capace di predire e predeterminare i cambiamenti voluti su larga scala, non più limitatamente ai processi formativi che si liberano nei luoghi della formazione, ma rispetto al ruolo dell'insieme dei soggetti e dell'insieme delle variabili (cfr. Faure, Simpson, oltre che Vaizey, Page, etc.).

Le strategie formative si costruiscono attraverso la messa a punto di un insieme di dispositivi che, agendo sulla produzione materiale e spirituale (produzione, consumo e vita privata), attivano il processo formativo individuale e collettivo. Da qui la

necessità di una teoria del processo formativo non ingegneristica, ma olistica. Solo così si riesce a cogliere l'insieme dei problemi e delle opportunità. Quando questo manca le strategie falliscono (ne é un esempio il fallimento di tutte le campagne che promettevano la sconfitta dell'analfabetismo).
I dispositivi - possono essere di natura formativa e indirettamente formativa - sono definibili come un insieme di regole attraverso cui si possono preordinare dinamiche e percorsi che determinano soggetti e oggetti della formazione e dispongono i rispettivi ruoli (nei diversi luoghi). Da qui la necessità del ricorso alle teorie della formazione di tipo esplicativo e predittivo capaci di individuare regole e metodi per l'attivazione intenzionale del processo formativo (dalle teorie dell'integrazione, ai modelli territoriali, fino alle metodologie della ricerca partecipativa, della programmazione, dell'economia della formazione, etc.)

La strategia implica il riferimento ad una dimensione macropedagogica, ovvero la veridicità dell'ipotesi che il processo di formazione del soggetto e l'azione formativa possano essere in qualche misura preordinati.
La strategia consiste in un livello di approfondimento (uso e verifica di teorie generali e specifiche e produzione di teorie specifiche) il cui compito può essere descritto - in relazione alle sue componenti - come volto a:

- Preordinare i dispositivi (direttamente o indirettamente formativi - **modi e strumenti**)
- Che consentono di utilizzare **risorse** e mezzi disponibili
- Operanti in un arco di **tempo** ed in uno **spazio** determinati
- Al fine di raggiungere **obiettivi** predeterminati
- E perseguire **fini** condivisi

Le politiche

Le strategie hanno nelle politiche (e nelle loro misure) gli strumenti di attuazione.
I fini generali delle politiche dell'educazione degli adulti rimangono quelli definiti nel Rapporto e progetto di decreto sull'organizzazione generale dell'istruzione pubblica presentato all'Assemblea Nazionale il 20 aprile 1792 dal Condorcet laddove si affermava che l'educazione "deve, nei suoi diversi gradi, abbracciare l'intero sistema delle conoscenze umane e assicurare agli uomini, in tutte le età della vita, l'opportunità di conservare le proprie conoscenze ed acquistarne di nuove" (35) e che, pertanto, il primo compito della legge è di "stabilire tra i cittadini un'uguaglianza di fatto e rendere reale l'uguaglianza politica riconosciuta dalla legge" stessa (31).

Nella "preistoria" delle politiche dell'educazione degli adulti l'attenzione si concentrava essenzialmente sull'offerta. La teoria che la animava si fondava sul principio secondo cui attraverso un potenziamento dell'offerta di "prodotti" di educazione degli adulti si poteva assicurare la nascita e lo sviluppo di un pubblico del-

l'educazione. In consonanza con questo approccio, si è fondata una concezione del diritto all'educazione inteso non come diritto a formarsi, ma come diritto limitato, ovvero inteso come obbligo al consumo, all'accesso esclusivo ad un determinato tipo di sistemi o di attività formative (la scuola, ad esempio). Il limite di questo approccio consiste nella sua incapacità, oramai comprovata, di andare oltre la creazione ed il potenziamento di sistemi di formazione e di limitare la propria efficacia ad alcuni settori e modalità di formazione (preferibilmente quelle istituzionali e formali) e ad alcuni strati di pubblico.
L'introduzione delle politiche della domanda coincide con l'affermazione delle nuove strategie del "capitale umano". La formazione non può più essere limitata ad un prodotto (la scuola) né ad una fase della vita. Il documento più significativo è costituito dalla Convenzione di Ginevra dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro del 1976 attraverso cui si introducono i permessi di studio retribuiti. Dopo tale data le politiche della domanda, pur con difficoltà e tra mille resistenze, hanno iniziato ad essere introdotte. Esse si caratterizzano per intervenire sui diversi fattori che possono facilitare l'accesso individuale alla formazione e, a tal fine, esse introducono l'utilizzazione di misure quali: riduzione dell'orario di lavoro in favore della formazione, il finanziamento della domanda individuale (attraverso buoni studio, assegni di studio, prestiti, conti correnti individuali), etc.
Quando le politiche di un paese operano su entrambi i piani, le condizioni per l'esercizio del diritto alla formazione senza dubbio ne beneficiano. Tuttavia, i limiti di entrambe le politiche è che esse operano all'interno del sistema, favoriscono l'accesso all'esistente, ma non il cambiamento dell'offerta ed il cambiamento delle condizioni educative del pubblico. A causa di questo limite esse restringono la loro efficacia al pubblico reale e potenziale dell'offerta corrente di educazione degli adulti, ma non riescono ad interessare il non pubblico.

L'esclusione educativa

Nei paesi sviluppati, anche laddove l'offerta di formazione per l'età adulta è raffinata e fortemente sviluppata l'esclusione educativa rimane un fenomeno rilevante sia in termini quantitativi che qualitativi.
Il problema è rilevante per le politiche dell'educazione degli adulti. Esso chiama in causa l'efficacia degli interventi e la loro capacità di non produrre effetti contraddittori rispetto agli obiettivi dichiarati.
È evidente che l'esclusione educativa è un fenomeno complesso. Al di là della sua dipendenza da fattori biologici, storici, economici, o anche dalle impossibilità di accesso all'offerta educativa, ciò su cui intendiamo richiamare l'attenzione è un altro fattore. Ci riferiamo al potere di formarsi e di formare. L'ipotesi che intendiamo avanzare è che l'esclusione educativa sia, innanzitutto, il prodotto di dispositivi di attribuzione dei poteri educativi e dell'esclusione dal loro esercizio di alcuni strati di popolazione.
L'esclusione dai poteri educativi impedisce ai soggetti di gestire i propri processi

formativi e, quindi, li obbliga ad affidare i loro percorsi formativi alle scelte di altri soggetti. La mancanza di tali poteri toglie al pubblico la possibilità di assumere un ruolo di direzione dei propri processi formativi, in quanto i soggetti non possiedono le facoltà di:

a. intervenire sui contesti per contribuire a determinarne la qualità educativa
b. gestire e determinare la qualità educativa delle relazioni tra gli uomini all'interno di tali contesti
c. scegliere i propri percorsi formativi all'interno dei sistemi formativi e culturali.

L'unica facoltà che rimane è quella di esporsi in modo consapevole alla intenzionalità educativa di altri, ovvero di organizzarsi per controllare i processi educativi indotti dalle personali esperienze di vita e di lavoro. Tuttavia, anche il potere di controllo dei processi formativi cui i soggetti sono esposti dipende dalla concreta possibilità di esercitare tale azione critica non solo a livello individuale, nella clandestinità delle proprie emozioni, ma a livello collettivo, nella vita sociale organizzata.

Il potere di formarsi

Il potere di formarsi, oltre che dalla possibilità di acquisire l'accesso alle diverse opportunità formative dipende innanzitutto dalla posizione del soggetto rispetto alla determinazione dei propri percorsi formativi. L'esercizio del potere di formarsi implica per il pubblico la possibilità di:

a. rappresentare – in forme dirette o indirette - i propri interessi formativi nelle diverse sedi e nei momenti strategici in cui si assumono decisioni per la determinazione delle politiche di ogni tipo e che hanno un'influenza sulle condizioni educative della popolazione
b. assumere un ruolo e funzioni attive e consapevoli per quanto concerne la direzione, la gestione, il controllo e la trasformazione delle relazioni educative che si stabiliscono all'interno nei diversi "luoghi della formazione" e in particolare: nella vita quotidiana, nella produzione, nel consumo e nell'educazione formale e non formale.

Dall'accesso alla politica di espressione della domanda

Al problema si è cercato di fare fronte attraverso la politica dell'accesso. Il modello politico relativo propone la "ridistribuzione delle opportunità" e ritiene di poterla realizzare attraverso l'accrescimento e la differenziazione dell'offerta formativa accompagnato da forme di "discriminazione positiva".

Nei fatti questa opzione, invece di assicurare la ridistribuzione delle opportunità educative, ha prodotto un innalzamento generalizzato, ma differenziato nella quantità e qualità delle possibilità di accessi alla formazione. In altri termini, l'accrescimento dell'offerta è andato principalmente a vantaggio di alcuni limitati strati di pubblico ed ha anche aumentato la differenza fra strati meno favoriti e quelli più

favoriti. Tuttavia, malgrado l'accrescersi delle differenze, il generalizzato accrescimento delle possibilità di accesso alla formazione ha consentito l'accettazione sociale di uno sviluppo a geometria variabile.
In questo senso, la politica dell'accesso, della "ridistribuzione delle opportunità" si caratterizza per mantenere o accrescere le differenze educative fra i diversi strati di pubblico pur all'interno di un quadro politico di accrescimento e differenziazione dell'offerta formativa.
È a partire dalla constatazione di tali limiti che si è proceduto alla pratica di un diverso modello, caratterizzato dalla "ridistribuzione del potere educativo" e dalla creazione delle condizioni per esercitarlo.

L'oggetto della politica di espressione della domanda

Nella sostanza, l'idea non è assolutamente nuova. Se ci guardiamo alle spalle, ai modi in cui le donne, i lavoratori, gli anziani, gli immigrati, fino dal secolo scorso, si sono guadagnati progressivamente il diritto alla formazione, dobbiamo constatare che quanto stiamo per proporre è fortemente ispirato da quella esperienza storica.
L'unica reale novità è che abbiamo compreso la necessità di sistematizzare quella prassi. La sua sistematizzazione dovrebbe tradursi nella definizione di dispositivi politici che rendano quella prassi intenzionale e pianificata.
L'ipotesi che anima questo approccio è che si possa passare ad una stagione di riforme organiche dell'educazione degli adulti.

La politica di espressione della domanda si caratterizza innanzitutto per la sua azione sincronica sui fattori che determinano la possibilità del soggetto di entrare in una dinamica di sviluppo intellettuale. Tali fattori, in termini politici, possono essere riassunti nei seguenti quattro punti:

a. scelta di governare l'insieme dei fattori e, quindi, rifiuto del *laissez faire* e, allo stesso tempo, scelta di governare attraverso modalità partecipate e concertate. Non si tratta di una scelta indolore o scontata.
   Per quanto riguarda lo Stato, le contraddizioni che si presentano sono identificabili nelle due tendenze estreme: lasciare lo Stato al di fuori dell'assunzione di ogni tipo di responsabilità forte, oppure sostenere l'intervento dello Stato non solo nella direzione delle politiche, ma anche nella gestione.
   Per quanto riguarda la società civile il problema è costituito dalla rappresentatività dei soggetti che partecipano alla concertazione e dai rischi di commistione di concertazione e cogestione.
b. Presenza di attori sociali collettivi capaci di interpretare, esprimere e dirigere il processo di conquista di nuovi spazi educativi. Senza tale spinta nessuna politica innovativa può essere realmente concepita o, comunque, messa in pratica. Conflitti di interessi e costi ne impedirebbero l'affermazione.

c. Cambiamento delle condizioni educative nella vita quotidiana e nel lavoro. In primo luogo, si tratta di concepire delle politiche capaci di trasformare la qualità dell'educazione informale che si riceve nei luoghi di lavoro (la democrazia industriale, la job rotation, ad esempio, o la formazione degli apprendisti), o nella famiglia in relazione al ruolo della donna o degli anziani. In secondo luogo, si tratta di espandere gli spazi educativi organizzati che si possono conquistare grazie, ad esempio, alla riduzione dei tempi di lavoro, etc.
d. Democratizzazione dell'educazione degli adulti, non solo e non tanto in relazione al diritto all'accesso, ma soprattutto attraverso una ridistribuzione dei poteri educativi all'interno della stessa educazione degli adulti, restituendo ai soggetti i poteri di progettazione, controllo e trasformazione delle condizioni educative. In questo modo, l'educazione degli adulti più che l'acculturazione assicura una possibilità di risposta della gente ai processi in atto.

Riferimenti bibliografici:

- Bélanger, P., Federighi P. (2000) *La libération difficiles des forces créatrices. Analyse trasnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes*, Paris: L'Harmattan - Unesco
- Bobbio, N. (1999) *Teoria generale della politica*, Torino: Einaudi
- Condorcet, G.A.C. (1966) *Sull'istruzione pubblica*, Treviso: Canova
- Faure, E., a cura di, (1972) *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma: Armando

Paolo Federighi

Accesso Regno Unito
Access

Sebbene favorirne l'accesso abbia sempre fatto parte degli obiettivi dell'educazione degli adulti, il termine accesso in questa specifica accezione è apparso alla fine degli anni 1970, quando il Governo decise di finanziare il programma-pilota "*Access*" per aumentare le possibilità di accesso all'istruzione delle minoranze etniche. Questo programma si iscriveva nel quadro di una più vasta politica che mirava a ridurre i conflitti razziali. Il concetto e il termine "accesso" diventarono presto popolari. Si trattava sempre di specifici destinatari che finirono però con l'inglobare altre forme di *handicap* (genere, classe sociale e invalidità) e appartenenze etniche. Il termine accesso diventò sempre più popolare presso gruppi di popolazione adulta che vedevano la possibilità di una seconda opportunità, nel caso in cui non avessero ultimato gli studi.
Questo termine era utilizzato in due modi diversi: in un senso ampio, per descrivere l'aumento di partecipazione a tutte le forme di educazione degli adulti, e in un senso più restrittivo, per indicare l'accesso all'insegnamento superiore da parte di persone sfavorite che, avendo poche o nessuna qualifica formale, avrebbero potuto accedervi dopo un anno di studi a tempo pieno o parziale.
Si trattava in un certo senso di una variante della "porta aperta" all'insegnamento superiore da parte del Centro nazionale di insegnamento per corrispondenza e per mezzo di altre forme di apprendimento libero fin dagli inizi degli anni '70. Questo metodo faceva largamente ricorso alle nuove tecnologie e all'insegnamento a distanza, per cui si è assistito negli anni 80 e 90 a un incremento dell'istruzione superiore e di quella post-scolastica, come pure alla creazione di un sistema di insegnamento post-obbligatorio di massa.
Ma il concetto di "accesso" presenta alcune contraddizioni. Sebbene sia di solito usato per indicare l'aumento di partecipazione a tutte le forme di educazione degli adulti, il Governo l'ha spesso interpretato in modo più restrittivo per indicare l'aumento di partecipazione all'istruzione e alla formazione da parte della mano d'opera. Parimenti la retorica dell'accesso è stata spesso contraddetta dalle politiche sociali e dalle misure finanziarie che hanno avuto l'effetto opposto, determinandone una restrizione; ragion per cui l'educazione non sempre è accessibile da parte di numerose persone appartenenti a strati sfavoriti della popolazione.

Roger Fieldhouse

Cooperazione internazionale nel campo dell'educazione per gli adulti

A partire dagli anni '50, il rafforzamento della cooperazione intellettuale a favore dello sviluppo dell'educazione degli adulti è interessato da un costante sviluppo.

La cooperazione internazionale in questo settore include tre dimensioni: iniziative che mirano a una cooperazione intellettuale; cooperazione finanziaria e assistenza tecnica; costituzione di nuovi centri decisionali sopranazionali. Prendere in considerazione la cooperazione internazionale implica necessariamente un esame del ruolo delle Nazioni Unite, cui va riconosciuta una posizione preminente.

1 La cooperazione intellettuale internazionale.

Attraverso centinaia di conferenze, seminari, riunioni, pubblicazioni e periodici, migliaia di decisori, ricercatori e operatori nel vasto campo dell'educazione degli adulti si scambiano ogni anno le loro idee su diversi argomenti, esplorano i percorsi praticati da altri nei rispettivi contesti e cercano i modi di adattare le innovazioni che ritengono pertinenti ai bisogni dei propri paesi. Debole è il ruolo di queste reti nazionali attive e invisibili, ma tuttavia cruciale nell'attuale sviluppo delle politiche e dei programmi. Queste iniziative messe in opera dalle università, dalle istituzioni regionali e dalle ONG sono sostenute da agenzie di cooperazione multilaterali e bilaterali. D'altronde queste attività sono oggetto di controllo e costituiscono la materia di pubblicazioni da parte di periodici accademici e istituzionali, ma a tutt'oggi la diversità dei campi di azione non ha permesso una visione di insieme.
Una sfida ulteriore è costituita dai bisogni, apparentemente contraddittori, del rispetto delle differenze locali e del riconoscimento delle tendenze mondiali, sia negli scambi internazionali sia negli studi transnazionali. Il dibattito su un esame comparativo dell'educazione degli adulti è lungi dall'essere concluso: come rispondere alla necessità di un monitoraggio a livello mondiale e di indagini di interesse internazionale evitando ad un tempo paragoni fondati su criteri e norme arbitrarie?

2 L'assistenza internazionale

In considerazione delle impari opportunità di formazione nelle diverse regioni del mondo, le agenzie di cooperazione hanno fornito e continuano a fornire un'importante assistenza ai paesi in via di sviluppo nell'attivazione di programmi per sostenere l'innovazione e creare le infrastrutture necessarie. Tuttavia, sebbene l'educazione di base e l'educazione degli adulti siano state ritenute entrambe la principali priorità nel corso degli anni 70 e 80, il modo competitivo con cui i programmi di aggiustamento strutturale e le posizioni della Banca Mondiale hanno differenziato gli investimenti per l'educazione dei fanciulli e i contributi da destinare all'educazione degli adulti, ha seriamente condizionato, nel corso dell'ultimo decennio, il volume di aiuti finanziari accordati, per questo settore, agli Stati. È solo recentemente, dopo aver effettuato una valutazione intermedia dello stato di avanzamento del Piano d'Azione adottato in occasione della Conferenza Mondiale di Jomtien sull'educazione degli adulti nel 1990 (in cui fu affermato il carattere marginale dell'educazione di base degli adulti) e dopo la quinta Conferenza Internazionale

sull'educazione degli adulti del 1997 che l'investimento nell' educazione degli adulti è stato riconsiderato e ridefinito come complementare rispetto all'educazione iniziale di base.
Emerge, così, una nuova tendenza e cioè da una parte si tende a passare da una situazione in cui l'educazione degli adulti era esclusiva competenza del Governo a una situazione mista comprensiva di un gran numero di partner non governativi e da un'altra, nella sfera pubblica, da una situazione in cui il solo Ministero della pubblica istruzione se ne faceva carico, ad un approccio che interessa più ministeri, per cui sia il ministero della sanità sia quello dell'ambiente, dell'agricoltura, ecc. sviluppano ugualmente programmi per l'apprendimento in età adulta come parte integrante delle loro nuove politiche 'attive'.

3 L'emergere di nuovi centri decisionali sopranazionali

In quest'ultimo decennio si sono costituite, in molte parti del mondo, nuove strutture regionali sopranazionali con funzione decisionale, divenute degli importanti apparati, in cui vengono prese decisioni chiave di tipo educativo nei confronti degli adulti. I nuovi programmi della Unione Europea per lo sviluppo totale della persona, come i progetti di sostegno alle innovazioni e agli scambi nel contesto della formazione professionale, come in quello dell'educazione generale sono esempi ben conosciuti. Anche l'Organizzazione dell'Unità Africana che ha adottato nel giugno 1998 la proposta CONFINTEA per un decennio di alfabetizzazione africana e le altre istituzioni regionali di cooperazione economica dell'America Latina e dell'Asia riconoscono la necessità di una formazione professionale continua e di una educazione non formale di base. L'OCDE ha ugualmente deciso fin dalla metà degli anni 80 di innalzare al rango di priorità la formazione lungo tutto l'arco della vita e ha introdotto un nuovo programma intitolato "gli studenti adulti". La stessa organizzazione richiede attualmente a tutti gli Stati membri di fornire a scadenze regolari rapporti sulle opportunità educative offerte agli adulti e sulla loro partecipazione..
Il ruolo crescente e la maggiore influenza delle istanze sopranazionali spingono gli attori chiave della società civile, oggi principalmente implicati a livello nazionale, a impegnarsi sempre più in compiti di informazione, di difesa e di rappresentanza a livello internazionale, come si può notare, per esempio con l'Associazione Europea per l'Educazione degli Adulti (EAEA) in Europa e altrove con i membri regionali del Consiglio Internazionale per l'Educazione degli Adulti (ICAE).

4 Il ruolo delle Nazioni Unite nella cooperazione internazionale per lo sviluppo dell'educazione degli adulti.

Nel sistema delle Nazioni Unite la principale agenzia responsabile dello sviluppo dell'educazione degli adulti è l'UNESCO, che, fin dalla prima conferenza mondiale sull'educazione degli adulti nel 1949 a Elsinor, è stato impegnato nello sviluppo

di questo settore. È universalmente riconosciuto il ruolo svolto dall'UNESCO nell'educazione degli adulti. Si tratta di un ruolo di carattere normativo basato sull'adozione di raccomandazioni, dichiarazioni e piani di azione per la realizzazione di iniziative in collaborazione con altre agenzie, come per esempio il piano di azione "Educazione per tutti", adottato congiuntamente dall'UNESCO, l'UNICEF, il PDNEU e la Banca Mondiale. L'UNESCO promuove anche lo scambio di informazioni sulle pratiche, le politiche e le innovazioni. Attraverso conferenze e pubblicazioni, l'UNESCO svolge un'importante funzione nella promozione della cooperazione e degli scambi internazionali. In seno all'organizzazione, l'unità responsabile dell'educazione degli adulti è stata l'Istituto per l'Educazione dell'UNESCO.

Ciò che è vero in un contesto nazionale si rivela valido anche a livello internazionale. La formazione degli adulti non può più dipendere solo dalla responsabilità del Ministero dell'Educazione né da una sola organizzazione delle Nazioni Unite, per quanto specializzata in questa problematica. L'apprendimento degli adulti deve far parte integrante della politica e dei programmi di molte altre organizzazioni: della FAO, per quanto concerne gli aspetti di politica agricola ad essa inerenti; dell'OIT, per la formazione e la riconversione nel lavoro, dell'OMS per quanto attiene alla salvaguarda della salute e alla promozione di un'educazione in tal senso, dell'UNEP, per un'educazione di carattere ambientale; della Banca Mondiale per la politica attiva del lavoro; dell'UNDP relativamente al programma di lotta contro la povertà; dell'UNICEF e dell'UNIFEM in ordine all'autodeterminazione delle donne. D'altronde, per quanto riguarda l'apprendimento degli adulti, questa trasversalità che investe un gran numero di settori di attività si manifesta anche in altre organizzazioni multilaterali come l'OCDE, la Commissione Europea e il Segretariato del Commonwealth. Una delle caratteristiche della Quinta Conferenza mondiale sull'Educazione degli Adulti (CONFINTEA) del 1997 risiedeva proprio nell'implicazione di un gran numero di agenzie multilaterali. Infatti CONFINTEA ha dato un nuovo impulso alla cooperazione internazionale tramite il coinvolgimento degli stati membri dell'UE e delle organizzazioni internazionali sia intergovernative sia governative favorendo una cooperazione regionale e mondiale, rafforzando le reti di scambi nei diversi settori di formazione degli adulti e creando un ambiente favorevole alla cooperazione internazionale. Questa nuova visione ha indotto, per esempio, coloro, che hanno partecipato alla Conferenza di Amburgo, a richiedere che ogni progetto di cooperazione, in ogni settore di attività, sia ormai valutato in ordine a obiettivi diretti ed espliciti, ma anche in relazione al contributo apportato alla formazione degli adulti, allo sviluppo umano, così come al grado di priorità accordato al miglioramento delle conoscenze specialistiche a livello locale.

Nonostante siano localizzati e molto differenziati, i progressi registrati nel campo dell'educazione degli adulti assumono una valenza di tipo universale. Il contesto internazionale è tangibile al pari di quello nazionale. Il diritto ad imparare ed il riconoscimento delle diverse culture sono favoriti o ostacolati dalle strategie intro-

dotte a livello internazionale. Troppi sono gli interessi internazionali implicati per poter considerare l'educazione degli adulti unicamente e principalmente a livello locale o nazionale. La battaglia per il diritto ad apprendere, che si manifesta attraverso documenti internazionali, fornisce strumenti sempre più diffusi a livello locale e nazionale per assicurare la salvaguardia delle esperienze innovatrici. Le decisioni mondiali unilaterali sono ancora troppo debolmente controbilanciate. Ma è precisamente per questa ragione che la cooperazione a livello internazionale cresce attualmente sia a livello regionale sia a livello mondiale. Senza una crescita della cooperazione e mobilitazione finalizzata a distribuire equamente le risorse e aumentare gli investimenti, il diritto di apprendere non sarà ripartito fra tutti gli uomini e tutte le donne nei loro diversi contesti.

Paul Bélanger

Democratizzazione dell'educazione degli adulti

La democratizzazione dell'educazione degli adulti è ad un tempo una esigenza normativa riconosciuta a livello internazionale e una condizione necessaria per uno sviluppo equo e durevole. La definizione di questa nozione deve tenere conto di queste due dimensioni: il progressivo riconoscimento del diritto di apprendere lungo tutto l'arco della vita e la sempre maggiore consapevolezza che è necessario garantire le necessarie condizioni sociali perché le persone possano effettivamente esercitare questo diritto. Pertanto il diritto di apprendere è più che un diritto; è ad un tempo uno strumento di sviluppo dal momento che uno sviluppo equo e duraturo è ugualmente indispensabile all'esercizio di questo diritto fondamentale.

Già nel 1948 la Dichiarazione universale dei Diritti dell'Uomo affermava all'articolo 26 che *"chiunque deve poter accedere all'educazione"*, ma il diritto all'educazione degli adulti non sarà riconosciuto esplicitamente che molto più tardi. La "Dichiarazione di Persepoli" adottata durante una riunione dell'UNESCO, tenutasi nel settembre 1975 in Iran, affermava già che l'alfabetizzazione degli adulti era *"un contributo alla liberazione dell'uomo e al suo pieno sviluppo"* Un anno più tardi, nel 1976, la Conferenza generale dell'UNESCO ha adottato la Raccomandazione sullo Sviluppo dell'Educazione degli Adulti durante la 19^ riunione, tenutasi a Nairobi in Kenya. Questa raccomandazione sottolinea che bisogna accordare la priorità agli *"svantaggiati sul piano dell'educazione"*, indica le migliorie da apportare ai programmi sotto il profilo legale e propone una struttura per lo sviluppo della politica, ma non menziona i diritti degli adulti nel campo dell'educazione.

È solo durante gli anni '80 che questo diritto ha cominciato ad essere riconosciuto

ufficialmente. La Dichiarazione di Parigi sul Diritto all'educazione, adottata nel marzo 1985 durante la quarta Conferenza internazionale sull'Educazione degli Adulti, ha affermato per la prima volta e in maniera chiara che *"il riconoscimento del diritto all'educazione è più che mai una sfida sempre maggiore per l'umanità. Il diritto all'educazione è il diritto a saper leggere e scrivere; il diritto ad essere in grado di porre domande e ad avere capacità di analisi; il diritto ad essere forniti di immaginazione e capaci di creatività: il diritto a poter interpretare il proprio mondo e a storicizzarlo; il diritto ad accedere alle risorse educative; il diritto a sviluppare competenze individuali e collettive. La conferenza di Parigi riafferma l'importanza di questo diritto (…) come parte dei diritti fondamentali. "* (UNESCO, Parigi 29.3.1985).

Cinque anni più tardi, la *"Dichiarazione mondiale sull'Educazione per tutti" e il "Quadro di azione per rispondere ai bisogni di base in materia di educazione"* sono stati adottati a Jomtien in Tailandia il 9 marzo 1990 durante la Conferenza mondiale sull'Educazione per tutti organizzata congiuntamente dall'UNESCO, l'UNICEF, il Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo (PNUD) e la Banca mondiale. Questa dichiarazione testimonia un nuovo e più ampio consenso e un impegno da parte degli organizzatori e degli Stati membri che si impegnano a vigilare affinché *"i bisogni di base di tutti i ragazzi, i giovani e gli adulti in materia di educazione siano effettivamente soddisfatti in tutti i paesi"*. Riconoscendo che " più di un terzo degli adulti del mondo non ha l'opportunità di imparare a scrivere", la Dichiarazione di Jomtien afferma che *"ogni persona - ragazzi, giovani, adulti - dovrà poter beneficiare di opportunità educative coerenti con i suoi bisogni di base in materia di educazione"*, che *"l'educazione di base dovrebbe essere dispensata a tutti i ragazzi, giovani e adulti"*, che *"i bisogni di base dei giovani e degli adulti in materia di educazione sono diversi e dovrebbero essere soddisfatti per mezzo di parecchi diversi sistemi"* e che *"le conoscenze e le competenze che miglioreranno le situazioni di apprendimento dei fanciulli dovrebbero essere integrate con i programmi per l'apprendimento degli adulti"*. Infine, la quinta Conferenza Internazionale sull'Educazione degli Adulti, una riunione intergovernativa dell'UNESCO organizzata a Amburgo nel luglio 1997, ha ufficialmente riaffermato il diritto all'educazione e il diritto ad apprendere durante tutta la vita: *"Riconoscere il diritto all'educazione e il diritto ad apprendere durante tutto l'arco della vita è più che mai una necessità; è il diritto a saper leggere e scrivere; il diritto ad essere in grado di porre domande e ad avere capacità di analisi; il diritto ad avere accesso alle risorse e a sviluppare e mettere in pratica le competenze e attitudini individuali e collettive."* (Dichiarazione di Amburgo, § 12). *"L'educazione degli adulti diventa dunque più che un diritto; è la chiave del 21^ secolo. È sia la conseguenza di una cittadinanza attiva sia una condizione di piena partecipazione alla società"* (§ 2). La Dichiarazione di Amburgo ha ugualmente contribuito in maniera considerevole al processo di riconoscimento dichiarando che l'educazione per tutti implica ugualmente il riconoscimento della diversità cul-

turale: *"L'educazione degli adulti dovrebbe riflettere la ricchezza della diversità culturale e rispettare il sapere e i sistemi educativi dei popoli tradizionali e indigeni; il diritto ad imparare nella propria lingua dovrebbe essere rispettato ed esercitato. L'educazione degli adulti è chiamata a confrontarsi ad un'importante sfida che consiste nel preservare e raccogliere l'informazione sulla saggezza orale dei gruppi minoritari, dei popoli indigeni e dei popoli nomadi"* (Dichiarazione, § 15).

Un numero crescente di paesi come il Brasile, la Namibia, la Norvegia, il Québec/Canada, l'Africa del Sud e la Svezia hanno già sanzionato questo diritto sia nelle loro leggi fondamentali, sia nella legislazione relativa all'educazione degli adulti.
Il riconoscimento di questo diritto per gli adulti è essenziale. Aumentando la domanda di educazione da parte degli adulti, aumentano anche le disparità fra coloro che vi hanno accesso e coloro che tali opportunità non le hanno. Quelli che ne possono beneficiare sono i più favoriti sul piano economico e educativo. Si osserva una tendenza generale simile per le donne, in particolare per quanto riguarda il diritto alla formazione continua sul luogo di lavoro o a fini professionali. La Conferenza di Amburgo ha sottolineato che *"è essenziale che il riconoscimento del diritto ad apprendere durante tutto l'arco della vita sia sostenuto da misure volte a creare le condizioni necessarie per esercitare questo diritto"* (§9 della Dichiarazione). *"Il diritto all'educazione è un diritto universale per tutti. Sebbene si sia concordi nell'affermare che l'educazione degli adulti deve essere accessibile a tutti, alcuni gruppi continuano ad esserne esclusi, come le persone anziane, gli immigrati, i gitani e altri popoli non residenti e/o nomadi, i rifugiati, i più deboli e i detenuti. Questi gruppi dovrebbero avere accesso ai programmi educativi nel quadro di una pedagogia individuale capace di soddisfare i loro bisogni e di facilitare la loro piena partecipazione alla società. Tutti i membri della Comunità dovrebbero essere invitati a partecipare all'educazione degli adulti e ottenere gli aiuti necessari. Questo suppone che bisogna rispondere a una grande diversità di bisogni in materia di educazione" (*Agenda per l'Avvenire, § 43).

Per fare ciò bisogna far leva sui problemi chiave (cfr. Agenda per l'Avvenire § 17-20, Amburgo): come spronare le persone, sia nella vita di tutti giorni sia in contesti professionali a esprimere i loro bisogni in materia di educazione? Come migliorare le condizioni per l'educazione degli adulti? Come risolvere i problemi per quanto riguarda l'offerta? Quali sono le misure e le riforme necessarie per aumentare le possibilità di accesso, la pertinenza, la qualità, il rispetto della diversità e il riconoscimento dell'educazione preliminare?
Il problema della democratizzazione dell'educazione degli adulti va ben al di là del problema dell'accesso e del riconoscimento della diversità delle aspirazioni e dei bisogni in materia di educazione. Esso concerne ugualmente la partecipazione degli adulti alle decisioni che riguardano le politiche e i programmi di educazione degli adulti e la loro rappresentanza in modo particolare a livello decisionale e di

gestione dei programmi educativi. Infatti è ormai accertato che il fattore chiave dell'esercizio del diritto all'educazione è la vigile partecipazione del pubblico in quanto attore collettivo.

*"Le sfide del XXI secolo richiedono la creatività e la competenza dei cittadini di ogni età" (*Agenda per l'Avvenire, § 11) *"Nel corso di questo decennio, una serie di conferenze hanno attirato l'attenzione del mondo intero sui grandi problemi internazionali, a cominciare dalla Conferenza mondiale sull'Educazione per Tutti: Rispondere ai Bisogni di base in materia di Educazione (Jomtien, Tailandia, 1990). Hanno seguito la Conferenza delle Nazioni Unite sull'Ambiente e lo Sviluppo (Rio de Janeiro, 1992), la Conferenza mondiale sui Diritti dell'Uomo (Vienna, 1993), la Conferenza internazionale sulla Popolazione e lo Sviluppo (Il Cairo, 1994), il Summit mondiale sullo Sviluppo sociale (Copenhaguen, 1995), la Quarta Conferenza mondiale sulle Donne (Pechino, 1995), la Conferenza delle Nazioni Unite sulle abitazioni umane (Habitat II, Istambul, 1996) e più recente - mente il summit mondiale sull'Alimentazione (Roma, 1996). In occasione di tutte queste conferenze, i dirigenti del mondo intero si sono rivolti all'educazione per dare libero corso alla creatività e alla competenza dei cittadini. L'educazione è considerata un elemento vitale di una strategia che mira a sostenere i processi di uno sviluppo durevole."* (Agenda per l'Avvenire, § 6).

Ma questa condizione indispensabile per un vero sviluppo non può essere assicurata senza una reale e organizzata democratizzazione dell'educazione degli adulti.

Paul Bélanger

Educazione degli adulti Paesi Bassi
Volwasseneneducatie

La legge sull'educazione e la formazione professionale definisce l'educazione degli adulti un provvedimento di tipo educativo finalizzato alla promozione dello sviluppo personale e, di conseguenza, alla partecipazione sociale degli adulti attraverso l'incremento delle conoscenze, la valorizzazione di attitudini corrispondenti sia alle aspirazioni, potenzialità ed esperienze dell'individuo, sia alle necessità della società. Dove possibile, l'intervento educativo permette di conseguire qualifiche per accedere ai vari livelli di istruzione professionale come pure al grado successivo di istruzione secondaria di tipo generale o all'università (Legge olandese relativa all'educazione e all'insegnamento professionale del 31 ottobre 1995, art. 1.2.1)
La legge relativa all'educazione ed all'insegnamento professionale ingloba i seguenti percorsi formativi:

- la formazione generale e permanente degli adulti, finalizzata al conseguimento

di un diploma, uguale a quelli rilasciati dalle scuole ordinarie di tipo secondario per i giovani. In alcuni casi, in aggiunta ai diplomi, si possono ottenere delle certificazioni relative a specifiche materie;
- istruzione e formazione finalizzata alla piena partecipazione sociale e corrispondente alla formazione professionale di base;
- l'insegnamento dell'olandese come seconda lingua:
  1. per una completa padronanza della lingua e conseguente idoneo uso nell'ambiente lavorativo soprattutto da parte di personale non qualificato, con una preparazione scolastica di livello primario e per il quale l'olandese non è la lingua materna (art. 7.3.2);
  2. e, per una completa padronanza della lingua da parte di coloro, per i quali l'olandese non è la lingua materna e che devono svolgere funzioni richiedenti una conoscenza linguistica di medio livello (art. 7.3.2);
- altri percorsi di formazione finalizzati all'autonomia sociale.

Willem Bax

Formazione centrata su chi apprende Austria
Lerner Orientierung

Questo orientamento pone al centro della formazione l'individuo adulto e non più le istituzioni di educazione degli adulti e di formazione continua.
Tale approccio sostituisce il principio dell' "orientamento sui partecipanti" (*Teilnehmerorientierung*) avente per scopo principale quello di condurre i partecipanti verso le istituzioni di educazione degli adulti e di formazione continua.
Questa "personalizzazione" dell'apprendimento richiede l'auto-organizzazione e l'autonomia dell'apprendimento. I concetti di apprendimento auto-organizzato e auto-diretto non solo sono propugnati, ma anche messi in opera, per esempio, utilizzando il metodo dell'apprendimento di una lingua per mezzo dello scambio tra due soggetti. Con il *Bildungskonto* (conto di formazione), le province di Vienna e dell'Austria del Nord hanno introdotto un aiuto personalizzato in favore dell'educazione e della formazione continua dei "colletti bleu" e dei "colletti bianchi", oltre che dei disoccupati. Gli individui in formazione possono scegliere i corsi fra le diverse offerte ad un prezzo relativamente interessante, accrescendo così la loro indipendenza rispetto alle istituzioni di formazione.
Il rapido sviluppo delle nuove tecnologie dell'informazione favorisce, al pari dell'importanza dell'orientamento e dell'informazione educativi, la formazione centrata su chi apprende. Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione favoriscono l'autoapprendimento. Le infrastrutture per l'auto-apprendimento sono migliorate ed i fornitori di educazione degli adulti e formazione continua predispongono ambienti educativi per l'auto-apprendimento e l'insegnamento a

distanza. Internet è utilizzato sia come strumento di formazione in sé, sia in maniera complementare a interventi di carattere pedagogico. I comuni di Vienna e di altre città hanno installato dei server per l'istruzione e la formazione destinati a scuole, università, educazione degli adulti e formazione continua.
Nelle città, le condizioni di apprendimento sono migliorate, in ottemperanza, per esempio al concetto di "città che apprende". È stata accordata un'attenzione particolare all'orientamento e all'informazione educativi. In parecchie regioni austriache, associazioni regionali di educazione degli adulti, promosse da diverse agenzie, si sono attivate per offrire un servizio di orientamento e di informazione educativi per telefono e su Internet.
Il concetto sotteso all'orientamento per il discente è quello dell'individualizzazione, che necessariamente si distanzia da quello dell'orientamento per gruppi indifferenziati di persone. Un limite di questo approccio consiste nel fatto che l'educazione degli adulti e la formazione continua si focalizzano principalmente sui soggetti capaci di esprimere la propria domanda di formazione. Di conseguenza, il concetto di educazione degli adulti legato all'emancipazione e cioè tendente ad offrire possibilità di formazione a persone che non hanno avuto l'opportunità di terminare la loro formazione nel sistema educativo formale potrebbe facilmente scomparire.

Riferimenti bibliografici:

- Lenz, Werner (1998) *Lebensbegleitendes Lernen statt Erwachsenenbildung?*, in Lenz, Werner (ed): *Bildungswege. Von der Schule zur Weiterbildung*, Innsbruck, Studienverlag, pp 329-342
- *Delphi Report Austria 2, Technologie Delphi II* (1998), Vienna; Institut für Technikfolgen-Abschätzung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Ministero Federale della Scienza e dei Trasporti

Gerhard Bisowsky, Elisabeth Brugger

Formazione continua Grecia
Epimorfosi

Ogni comunicazione organizzata e durevole mira a fornire una formazione adeguata ai bisogni delle persone in possesso di un'istruzione di base. La formazione continua ha un doppio obiettivo: la crescita personale degli adulti e la loro attiva partecipazione allo sviluppo sociale, economico e culturale. Di solito tale concetto è utilizzato nel modo seguente:
Educazione popolare (*Laiki Epimorfosi*)
Formazione continua (*Diarkis Epimorfosi)*
Educazione degli adulti (*Epimorfosi enilikon*)
Essa è promossa da organismi pubblici e privati e la si considera parte dell'educa-

zione non formale. Dalla metà degli anni ‘80, la formazione continua e l’educazione degli adulti sono sempre più correlate all’occupazione, a causa dell’aumento del tasso di disoccupazione.
La prima iniziativa in materia di educazione degli adulti in Grecia risale al 1929, allorché il Governo di Eleftherios Venizelos tentò di combattere l’analfabetismo presente tra gli adulti. Furono istituite delle scuole serali per dispensare un insegnamento di base a coloro che avevano superato l’età per la frequenza della scuola elementare. Furono create ugualmente scuole agricole, i cui corsi organizzati la domenica e durante le ferie si rivolgevano a persone di qualunque età. Ma queste scuole non poterono funzionare a lungo a causa di una situazione socio-economica sfavorevole.
La seconda guerra mondiale e la guerra civile che ne seguì non favorirono in Grecia lo sviluppo di un sistema di educazione degli adulti anche se nel 1943 si creò, per la prima volta, all’interno del Ministero dell’Educazione Nazionale un Servizio per l’Educazione degli Adulti e furono compiuti, sempre durante lo stesso periodo, degli sforzi considerevoli da parte di organizzazioni della resistenza per offrire percorsi formativi soprattutto agli agricoltori.
Durante gli anni 1970 si cominciò a modernizzare il sistema di educazione degli adulti, creando la Direzione generale dell’Educazione degli Adulti all’interno del Ministero dell’Educazione nazionale. Nel 1983, per legge, questa Direzione generale fu trasformata in Segretariato generale dell’Educazione degli Adulti. La politica di questo organo è basata sulla prevenzione e la lotta contro l’esclusione sociale. I suoi principali obiettivi sono:
- lottare contro l’analfabetismo e promuovere lo sviluppo dell’istruzione e delle competenze di base;
- assicurare una formazione professionale, soprattutto per i disoccupati;
- assicurare un’educazione socio-culturale.

Riferimenti bibliografici:
- Demunter, Paul; Skoura, Gela; Vergidis, Dimitris (1984) *I Laiki Epimorfosi stin Ellada, IPEPTH/GGLE*
- Vergidis, Dimitris (1995) *Ypoekpedesi,* Ypsilon

Magda Trantallidi

Formazione professionale Paesi Bassi
Beroepsonderwijs

La legge sull’Istruzione e la Formazione professionale del 31 ottobre 1995 definisce l’insegnamento professionale un tipo di intervento finalizzato al conseguimento di una preparazione teorica e pratica tale da consentire di svolgere attività per le

quali è necessario o auspicabile un percorso formativo che permetta il conseguimento di qualifiche professionalizzanti. L'insegnamento professionale assicura ugualmente una formazione di tipo generale, favorisce lo sviluppo della personalità dei soggetti e risponde a specifiche esigenze di carattere sociale.
L'istruzione professionale corrisponde al livello preparatorio della formazione professionale e all'istruzione secondaria di tipo generale. L'istruzione di livello superiore non è contemplata da questa legge.

Riferimenti bibliografici:
Legge sull'Istruzione e Formazione Professionale del 31 ottobre 1995.
Wet Educatie en Beroepsonderwijs van 31 oktober 1995

Willem Bax

Modello territoriale/locale (integrato) Italia

Per modello territoriale/locale (MOTER) si intende un approccio teorico, metodologico e istituzionale che interconnette la domanda e l'offerta educativa con gli altri bisogni e risposte ai problemi della qualità della vita di ciascun abitante e dello sviluppo globale della società locale insediata in una microarea socioeconomica e culturale.
Si parte dal presupposto che i processi formativi naturali (cfr. questa voce, più avanti) si strutturano e si sviluppano in relazione ai diversi bisogni di ciascuno ed ai relativi campi di esperienza. L'azione educativa costruita, sia essa di educazione formale o di educazione non formale, rivolta agli adulti nella direzione della formazione lungo tutta la vita*/Lifelong Learning* (cfr. questa voce, più avanti) non può non farsi carico di tali complessi e correlati bisogni e, per la parte sua propria, contribuire alla loro conoscenza e gestione da parte del soggetto che ne è investito. Per questa ragione, all'interconnessione dei bisogni e dei problemi che ne derivano in sede locale non possono non corrispondere interventi decentrati tra loro collegati e convergenti nella ricerca di relative risposte integrate e complessive. L'intervento educativo non sfugge esso stesso a questa logica di correlazione dei problemi e di integrazione delle risposte nel medesimo territorio: la sua presenza, al pari degli altri tipi di intervento, è indispensabile per la qualificazione della risorsa umana alla quale va ricondotto lo sviluppo della società locale.
I progetti integrati di area (PIA) della Regione Toscana vanno in tale direzione. Sono finanziati dal governo regionale nel quadro del piano di sviluppo regionale e locale e sono attribuiti dalle Province a "reti interistituzionali" di un quartiere, di un comune o di un comprensorio sovracomunale allo scopo di ridurre i ritardi formativi presenti nell'area.
A tale scopo, i PIA promuovono azioni e servizi educativi nel territorio che, attra-

verso un lavoro convergente, impegnano i diversi soggetti, istituzionali ed associativi, a vario titolo coinvolti nella risoluzione dei problemi prioritari dei pubblici più svantaggiati. Tra questi, l'emarginazione sociale e il disagio giovanile.
L'approccio del "modello territoriale integrato" all'educazione della comunità locale (cfr. questa voce, più avanti) sembra assumere, oggi più di ieri, un'importanza strategica centrale nell'attuale evoluzione delle società contemporanee. Esso tende a rispondere ad almeno tre ordini di nodi dello sviluppo, tra loro dipendenti.
Garantisce, nella struttura di base dell'attuale società complessa - quale è la comunità locale, la presa in carico organica e coerente dei molteplici e intrecciati aspetti che ne sottendono la dinamica evolutiva: e l'educazione degli adulti si colloca all'interno di tale complessità.
È la risposta alla globalizzazione dell'economia, delle tecnologie, delle culture e delle conoscenze perché essa non riduca il potenziale umano locale, dei singoli soggetti e delle società regionali, in un appiattimento dei significati e delle forme di vita e nel mantenimento delle discriminazioni e delle disuguaglianze, ma lo esalti e lo valorizzi garantendo alle differenze locali lo spazio di espressione creativa e di apertura alle altre diversità. E, va ribadito, il modello territoriale di educazione degli adulti parte dai processi formativi locali e li arricchisce di ulteriori aperti saperi.
Il terzo vantaggio è nel contribuire ad un più avanzato grado di partecipazione dei soggetti e delle società locali, soprattutto meno accreditati, alla gestione della cosa pubblica: il modello territoriale va oltre la democrazia rappresentativa della delega e promuove la partecipazione più diretta, più consapevole e più critica dei soggetti alla soluzione dei problemi locali.

Riferimenti bibliografici:
- Orefice, Paolo (1998), *Moter. Modello territoriale di programmazione educativa. Un'esperienza di ricerca partecipativa,* Napoli: Liguori

Paolo Orefice

Politica dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita Regno Unito
Lifelong Learning Policy

Le origini del concetto "apprendimento durante tutto l'arco della vita" possono essere rintracciate nella politica britannica contemporaneamente all'asserzione secondo la quale l'educazione degli adulti "è una necessità permanente, un aspetto inseparabile della cittadinanza, e dovrebbe essere per questo universale e durare tutta la vita", come asserito dal Comitato per l'educazione degli adulti del Ministero per la Ricostruzione (1919, p.5). Dagli anni 1920 fino agli anni 1960 l'educazione degli adulti resta il concetto centrale. Quando questa nozione fu sostitui-

ta, a partire dagli anni 1970, l'espressione utilizzata era "formazione continua" (*continuing education*) piuttosto che quella più comprensiva "lungo tutto l'arco della vita" di Faure.
È solo nel corso degli anni 1990 che la terminologia "lungo tutto l'arco della vita" è entrata nel dibattito politico come tema centrale. Durante gli anni 1980 si fece strada la convinzione che i cambiamenti che investivano l'economia rendevano inadeguati i tradizionali modelli di educazione e di formazione professionale. Il Regno Unito era considerato non competitivo, nei confronti di alcune nazioni, in fondamentali settori educativi e in processi di acquisizione di competenze. Questo portò a dar vita ad iniziative per l'espansione dell'insegnamento superiore (dal 15 al 33 per cento di soggetti interessati negli anni 1986-96). D'altra parte i periodici elevati tassi di disoccupazione a livello regionale nel corso degli anni 1980 e all'inizio degli anni 1990 fecero ugualmente prendere coscienza della stretta relazione fra lavoro e formazione. Alcuni studi relativi all'incidenza della formazione sui luoghi di lavoro mostrarono che era considerevolmente meno diffusa nelle piccole e medie imprese (settore in espansione) rispetto a quello della grande impresa (settore in declino).
Il Governo continuò tuttavia a resistere a forti iniziative politiche in questo campo, soprattutto per ragioni di costi. La soluzione governativa fu quella di incoraggiare l'idea di un apprendimento come investimento dell'individuo e dell'organizzazione. La prima formulazione sviluppata a questo riguardo fu inserita nel documento *Liftime Learning* (DfEE 1995) del Governo conservatore, con l'intento principale di fornire una risposta ad un precedente progetto di legge della Commissione europea su Crescita, competitività, occupazione e nell'imminenza dell'anno europeo dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita. L'espressione *Liftime Learning* rappresentava una distinzione rispetto all'ordine del giorno europeo *lifelong lear - ning.* In particolare, l'accento messo dagli Europei sull'esclusione sociale e il ruolo dei partner sociali fu minimizzato mentre fu fortemente sottolineata la diretta responsabilità dell'individuo per assicurare la propria competitività nel mercato della formazione.
Con il ritorno al Governo del "Nuovo partito laburista" (1997), l'apprendimento durante tutto l'arco della vita si impose al centro del dibattito politico. Non appena insediato, il Governo annunciò che si sarebbe impegnato a potenziare l'apprendimento durante tutto l'arco della vita mediante la creazione di una "università per l'industria" e un sistema di "crediti formativi individuali". Sebbene si trattasse di importanti iniziative politiche, esse possono essere considerate come la continuazione dell'approccio dei conservatori, in quanto entrambi pongono l'accento sulla responsabilità dell'individuo nei confronti dell'apprendimento. Gli sforzi che miravano a sviluppare un programma d'azione più ambizioso (cfr in modo particolare Nagcell, 1997) si sono rivelati a tutt'oggi infruttuosi. Tuttavia oggi, al meno dal punto di vista della retorica, viene fortemente enfatizzato il bisogno di vincere l'"esclusione sociale". Il ruolo del Governo è ormai concepito in quanto facilitatore per incoraggiare una "cultura dell'apprendimento". Si ritiene che i finanziamenti

e l'offerta debbano per lo più scaturire dagli individui e dai datori di lavoro.
Il documento politico chiave del Governo è il libro verde (consultativo), *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain* ,Cm 3790, Feb. 1998 (L'era dell'apprendimento: una rinascita per un nuovo Regno Unito).

Riferimenti bibliografici

- Nagcell (1997) *Learning for the Twenty-First Century. First Report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning* (Chairman: Professor R. H. Fryer).
- Dept for education and employment (1995) *Liftime Learning: A Consultation Document.* London: DfEE.

John Holford

Politica dell'educazione degli adulti Estonia

La definizione di una politica è un processo di trasformazione dei bisogni non soddisfatti in richieste effettive che necessitano risposte adeguate. Questa è in ogni caso la parte politica del processo. La trasformazione di bisogni in richieste necessita risposte, queste risposte si snodano in interventi politici. Il processo di definizione in termini politici stabilisce allora a quali problemi bisogna rispondere, in che modo e con quali mezzi.
Per definire una politica di educazione degli adulti, è necessario conoscere i bisogni, le richieste e le risorse (reali, potenziali e necessarie) per la formazione degli adulti presenti nelle comunità grazie alle quali è garantito il funzionamento. In altre parole, bisogna conoscere la loro interconnessione, i processi e le istituzioni coinvolte, così come l'ambiente nel quale esistono. Bisogna d'altronde essere consapevoli dell'aspetto ecologico delle decisioni e delle azioni in rapporto alle risposte attese ed ai loro effettivi risultati.
Secondo noi, è necessario potersi appoggiare ad un modello politico incentrato sulla qualità per:

- Aumentare la competenza socio-politica in modo da garantire una partecipazione attiva alla costruzione di uno Stato democratico. Per assumere le prerogative di cittadino, è necessario conoscere i meccanismi di funzionamento di cambiamento e di sviluppo della società, poter analizzare la situazione concreta, valutare gli aspetti positivi e negativi, individuare i motivi di una situazione insoddisfacente; essere in grado di partecipare alle discussioni, esprimere il proprio punto di vista, parlare e discutere con chiarezza ed in piena familiarità.
- Conseguire competenze professionali. La formazione deve consentire le conoscenze necessarie per confrontarsi con un'economia moderna, per esempio: *marketing*, finanziamento, spirito di impresa, ecc.

- Affrontare i cambiamenti. Se le riforme e i cambiamenti permanenti diventano la norma sociale, se l'iniziativa è incoraggiata e non penalizzata come in una società totalitaria, è indispensabile prepararsi a tutti questi cambiamenti.
- Sviluppare una nuova libera personalità, sicura e consapevole, cosciente dei punti forti e punti deboli e in grado di apportare i dovuti correttivi; capace di fissarsi degli obiettivi e di stabilire cosa occorra fare per realizzarli; aperta alle nuove idee e pronta ad un costante miglioramento; ciascuno deve poter gestire il proprio sviluppo.

La definizione di una politica razionale avrà bisogno di una perfetta conoscenza di tutti i bisogni formativi di una popolazione adulta, in un rapporto dinamico fra richieste e risposte.

Riferimenti bibliografici:

- Leirman, Walter (1995) *Eurodelphi 95: Future Goals and Policies of Adult Education in Europe.* In E. Bockstael (ed.), *Domande di formazione* in Adult Education, vol. VI, No. 11/12 (1995)
- Märja Talvi (1997) *The Role of Adult Education in Restoring Democratic Society.* Convergence, Vol. XXX, No. 2/3, 1997, pp. 84-92

Talvi Märja, Merle Lõhmus

***Welfare* sociale** Paesi Bassi
Welzijn

Stato nel quale i membri di una collettività hanno consapevolezza dell'insieme degli aspetti individuali e sociali della loro esistenza.

Il Ministro Klompé, che è stato all'origine della politica del *Welfare* sociale nei Paesi Bassi, ha tentato nel 1968, di dare, del *Welfare* sociale, la seguente definizione.
Il *Welfare* sociale denota uno stato di benessere del quale i diversi membri di un gruppo si ritengono soddisfatti, sia per quanto concerne la loro vita comunitaria che quella privata. La soddisfazione presenta un aspetto attivo e uno passivo: quello passivo consiste nella soddisfazione di desideri ragionevoli, quali aria pura, infrastrutture per il tempo libero, mentre il lato attivo implica la soddisfazione dovuta alla realizzazione di sé, allo sviluppo della personalità e alle opportunità di espressione. Uno dei principali compiti di una politica di benessere sociale secondo Klompé sarebbe di lasciare esprimere il desiderio di indipendenza, di partecipazione e di iniziativa.
All'inizio degli anni 90, l'obiettivo della politica di benessere sociale è stato riassunto dalla seguente formula: il potenziamento e l'esercizio dell'indipendenza.

Questo significa che occorre evitare che le persone siano vittime di una spirale crescente di emarginazione e di deprivazione che li confinerebbe in una situazione senza uscita, caratterizzata da una partecipazione limitata e da una dipendenza di carattere assistenziale.

Riferimenti bilbiografici:
Welzijnbeleid in de jaren negenting, Samenwerken langs nieuwe wegen, Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en wegen, (1991) Rijkswijk: Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur

Wilhelm Bax

2.2. Legislazione e misure

Circolo di studio Svezia
Studiecirkel

Il circolo di studi è una struttura pedagogica, sistematizzata da Oscar Olsson all'inizio del secolo.
Si tratta di un piccolo gruppo di persone che si riuniscono volontariamente per un lungo periodo di tempo al fine di partecipare ad attività organizzate di carattere culturale o pedagogico; sia che manchi un istruttore, sia che uno dei partecipanti funga da istruttore, sia che ci siano un insegnante o un istruttore qualificati. Dal 1912, lo Stato finanzia dei circoli di studi letterari. Dal 1947, i circoli di studi organizzati da associazioni educative beneficiano di sovvenzioni per coprire le spese relative agli istruttori al funzionamento e al materiale. Ogni anno si calcolano circa 320.000 circoli di studio.

Arne Carlsen

Cooperazione Germania
Kooperation

Kooperation è una parola chiave in Germania, una parola che ha un significato molto positivo, ma priva di un riscontro pratico. Il termine *Kooperation* significa prima di tutto "cooperazione volontaria". Il fatto che la politica educativa metta l'accento sulla cooperazione è dovuto al desiderio di ordinare e pianificare le attività di educazione degli adulti a seguito della loro crescita esponenziale, verificatasi in Germania dopo la guerra. È così che un considerevole numero di leggi sull' educazione degli adulti impongono la cooperazione come condizione necessaria. Quattro sono le principali modalità di cooperazione ricercate e praticate:

- *komplementaere kooperation*: ogni partner porta ciò che manca agli altri, per esempio un buon orientamento per specifici gruppi, materiale tecnico, ecc
- *subsidiaere kooperation*: i partner cooperano nella realizzazione di compiti comuni in vista di una maggiore efficacia ed efficienza, per esempio a livello di pubblicità, di formazione continua, di consigli, ecc.
- *supportive kooperation*: i partner che cooperano sono organizzazioni con compiti e finalità diverse, ma si aiutano vicendevolmente nell'intento di conseguire un particolare obiettivo e questo attraverso un finanziamento reciproco, un patrocinio, ecc.
- *integrative kooperation*: in questo caso la cooperazione riguarda il contenuto; si tratta di collaborare a progetti, offerte, concetti, prodotti comuni, ecc.

In generale la cooperazione non si limita al settore dell'educazione degli adulti e implica ugualmente persone e organismi afferenti ai settori culturale, economico e politico. Ne è un tipico esempio la cooperazione fra organismi di educazione degli adulti da una parte e imprese e musei dall'altra.
Il concetto di cooperazione richiama il suo opposto: la concorrenza, fattore che spesso spinge proprio alla cooperazione. Di solito, si associa il concetto di concorrenza al denaro e al mercato, ma, nello specifico dell'educazione degli adulti, la concorrenza non si limita allo scambio di beni. La concorrenza investe anche obiettivi, valori, idee, persone e sentimenti. Esiste anche una concorrenza fra obiettivi formativi, approcci metodologici ed il possibile contenuto dell'educazione. Ogni tipo di cooperazione si accompagna automaticamente ad una certa forma di concorrenza o ne è il risultato.
I vantaggi della cooperazione non possono essere quantificati (e non hanno mai potuto esserlo).
Molto spesso, i "costi" (comunicazione, sistemazioni, acquisti, controversie, ecc.) sono superiori ai vantaggi (riconoscimento, efficacia, raccolta di fondi, ecc.). In generale non vengono rilevati i risultati a lungo termine della cooperazione, come i contatti, le reti, la comunanza di interessi, i partenariati, le innovazioni, o le attività interdisciplinari. La pratica ha ugualmente mostrato che la cooperazione si riflette sempre sulla struttura interna delle organizzazioni interessate, favorendone una parziale riconsiderazione o modificandola.
In considerazione della sua struttura eterogenea e accessoria, in Germania l'educazione degli adulti ha bisogno di una maggiore cooperazione per realizzare procedure adeguate (consigli di cooperazione regionali, ecc.). Numerosi tentativi di cooperazione sono tuttavia votati all'insuccesso a causa di un insufficiente finanziamento e del desiderio degli eventuali partner di imporsi. Tuttavia, in Germania, la cooperazione riveste una grande importanza nella politica per l'educazione.

Riferimenti bibliografici:
Kooperation - Konkurrenz, No. 1/1996 von DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbilldung

Ekkehard Nuissl

Diritto individuale alla formazione Paesi Bassi

L'insieme dei diritti educativi di un individuo gode di finanziamenti pubblici. Tuttavia, non si tratta di denaro concesso direttamente all'individuo. Una gran parte delle spese pubbliche destinate all'educazione viene erogata direttamente alle scuole e ad altre istituzioni e non ai singoli individui. In compenso, la società impone alle istituzioni di rispondere a particolari bisogni educativi, ancorchè esse

godano di una notevole libertà di azione. Nello stesso tempo, la legge stabilisce spesso le condizioni secondo le quali gli individui possono beneficiare delle strutture in questione, come i requisiti di ammissione e la partecipazione alle spese.
Una parte più esigua del diritto dell'individuo ad apprendere è costituita da forme di sovvenzioni concesse esplicitamente a fini educativi e sottoposte a determinate condizioni: trattasi di borse di studio, prestiti ed altri tipi di partecipazione alle spese per motivi di studio.
Lo Stato non ha la responsabilità di finanziare forme di interventi che riguardino specifici interessi (per lo più legati al lavoro) di individui e datori di lavoro ed i cui costi possano essere imputati ai loro beneficiari. In altre parole, lo Stato ha la responsabilità di organizzare corsi finalizzati al conseguimento di qualifiche professionali iniziali ampie e durevoli. Queste qualifiche, per mezzo di una vasta gamma di materie, fanno sì che chi le consegue possa far parte in maniera stabile e durevole del mercato del lavoro.

Riferimenti bibliografici:
A liftime of learrning, Discussion Document, Direzione dell'Insegnamento Professionale e Educazione degli adulti, Ministero dell'Istruzione e delle Scienze, (1993), p. 940.

Willem Bax

Istituzionalizzazione del sistema di educazione degli adulti Austria
Institutionalisierung des Erwachsenenbildungssystems

In Austria l'istituzionalizzazione dell'educazione degli adulti presenta un alto stadio di avanzamento con la conseguente elevata regolamentazione dei compiti.
Il sistema educativo austriaco si basa su un saldo impianto normativo. L'educazione degli adulti fa parte del sistema non formale. In base alla Legge sull'educazione degli adulti del 1973, questo settore si è sviluppato come una branca a se stante rispetto alle scuole e alle università.
La Legge per la promozione dell'educazione degli adulti ne stabilisce i compiti attribuendole le seguenti aree prioritarie di intervento: 1) educazione di tipo politico, sociale ed economico, 2) istruzione e formazione professionale, 3) argomenti di tipo esistenziali, 4) scuola della seconda opportunità. È compito dello Stato federale finanziare l'educazione degli adulti. Questo settore riceve tuttavia un maggiore sostegno dai singoli Stati confederati (*Bundesländer*) e dai Comuni. L'aiuto che lo Stato federale concede all'educazione degli adulti non rappresenta che una piccola percentuale rispetto al sostegno concesso alle istituzioni del sistema formale. L'educazione degli adulti deve perciò contare principalmente sulle quote pagate dai partecipanti.

Gli organismi formativi accreditati in base alla Legge sull'educazione degli adulti sono raggruppati in associazioni sia a livello degli Stati confederati sia a livello dello Stato federale. Queste associazioni cooperano fra loro nella "*Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs*" (Conferenza austriaca dell'educazione degli adulti) che rappresenta il settore presso il competente ministero. La "*Konferenz*" rappresenta le istituzioni del settore generale e professionale dell'educazione degli adulti e le biblioteche pubbliche. Le biblioteche scientifiche, l'attività pedagogica dei musei e le istituzioni culturali non rientrano nel settore dell'educazione degli adulti.
Dal momento che le certificazioni non sono convalidate dallo Stato, né vengono altresì riconosciuti percorsi di studio anteriori, non esiste alcuna equipollenza con il sistema formale.

Riferimenti bibliografici:

- Bisovsky, Gerhard (1991) *Blockierte Bildungsreform,* Vienna: Picus
- Hierdeis, Helmwart (1997) *Immer noch offen. Cedanken zum lebeslangen Lernen.* In: Österreich Europäisches Jahr des lebensbegleitendes Lernen, Vienna

Gerhard Bisovsky, Elsabeth Brugger

Permesso di studio retribuito Germania
Bildungsurlaub

Bildungsurlaub indica il permesso retribuito concesso ai salariati per permettere loro di partecipare ad attività di educazione degli adulti. Il *Bildungsurlaub* è legalmente regolarizzato in dodici dei sedici Laender della Repubblica Federale di Germania, talvolta sotto diversi nomi (*Arbeitnehmerweiterbildung*/Formazione continua degli impiegati nella Renania Vestfalia del Nord). Non esiste dunque una legge federale per il *Bildungsurlaub*. Questi regolamenti indicano le condizioni per beneficiarne da parte degli impiegati; ripartizione delle spese e attività formative sono legittimate da specifiche procedure. Le leggi tedesche sul *Bildungsurlaub* si rifanno a raccomandazioni in materia del 1975 da parte dell'Ufficio Internazionale del Lavoro (BIT).
Le diverse leggi, molto differenti, comprendono alcune particolari restrizioni che riguardano i criteri di partecipazione, il finanziamento e il contenuto dei corsi. Esse precisano generalmente le seguenti condizioni - salvo alcune eccezioni in uno o più Länder -:
- gli impiegati hanno diritto a cinque giorni lavorativi di *Bildungsurlaub* per anno, cumulabili su due anni (o dieci giorni al massimo ogni due anni);
- il contenuto degli eventuali corsi riguarda la formazione politica e professiona-

le. I corsi di formazione generale o culturale sono generalmente esclusi;
- l'attività formativa e gli operatori devono essere conformi agli standard previsti dalle leggi dei rispettivi Länder;
- i datori di lavoro devono autorizzare gli impiegati ad usufruire di un *Bildungsurlaub* retribuito, purché questo non causi problemi di ordine organizzativo;
- il *Bildungsurlaub* può essere preso in una sola volta o scaglionato, secondo quanto stabilito in modo molto preciso dai regolamenti dei Laender.

Le prime leggi sul *Bildungsurlaub* sono state votate nel 1974, l'ultima risale al 1995. Durante questo periodo di realizzazione pratica del *Bildungsurlaub* e della relativa legislazione ci sono state molte controversie con i datori di lavoro. Numerosi casi sono stati portati davanti al Tribunale del lavoro a seguito di richieste fatte in relazione a quanto previsto dal *Bildungsurlaub.* A seguito di tali sentenze, sono stati apportati parecchi emendamenti. La realtà attuale del *Bildungsurlaub* non corrisponde più alle funzioni originarie, quando fu introdotto per incoraggiare gruppi di popolazione non abituati a curare la propria formazione. Oggi solamente dal quattro al cinque per cento delle persone che hanno diritto al *Bildungsurlaub* approfitta di questa opportunità e, molto spesso, si tratta di coloro che sono già in possesso del più alto livello di studi (per esempio laureati che partecipano a un corso di lingua all'estero). La maggior parte delle attività del *Bildungsurlaub* sono raggruppate nell'espressione "formazione professionale", mentre all'inizio lo scopo era di promuovere essenzialmente l'educazione politica e non professionale.

Riferimenti bibliografici:
E. Nuissl (1984) *Bildungsurlaub*, in : E. Schmitz/H. Tietgens, *Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft: Erwachsenenbildung*, Stuttgart

Ekkehard Nuissl

Permesso di studio retribuito Belgio

Questo sistema consente ai lavoratori dipendenti di usufruire di un congedo a scopi formativi per seguire dei corsi.
Il permesso retribuito a carattere formativo è autorizzato per corsi riconosciuti da un comitato all'uopo accreditato.
Può trattarsi di una formazione generale o professionale
Un regolamento stabilisce:
- la durata del congedo
- le condizioni per avvalersene
- le modalità legate all'importanza dell'impresa

- la risoluzione delle controversie e dei conflitti
- gli assegni accordati durante il congedo
- la salvaguardia dell'impiegato

Lucien Bosselaers

Progetto di rotazione nel lavoro

Strumento di apprendimento lungo tutto l'arco della vita che prevede una connessione fra educazione, industria, mercato del lavoro, attraverso la coniugazione di percorsi educativi e formativi di tipo formale e informale. Questo tipo di attività esiste in Danimarca dal 1990.
Un gruppo di impiegati si assentano dal lavoro per un determinato periodo, durante il quale espletano percorsi di carattere educativo e formativo, conseguendo così migliori qualificazioni. Durante la loro assenza sono sostituiti da disoccupati, reclutati dal Servizio pubblico regionale per l'impiego. Costoro acquistano a loro volta un'esperienza di lavoro utile per conseguire un posto di lavoro definitivo.
Questa procedura si avvale delle sovvenzioni previste per l'educazione e del permesso di studio retribuito.

Arne Carlsen

Quadro legislativo per l'educazione degli adulti Romania

A partire dal 1989, in Romania si è lavorato sul sistema educativo formale, elaborando una nuova legge, in cui si trova un capitolo sull'educazione degli adulti e in particolare sulla formazione professionale.
A partire dal 1989, il sistema educativo formale ha adottato una struttura più flessibile e decentrata, nel senso di una maggiore tolleranza nei confronti delle iniziative private coerenti con i bisogni degli individui e del mercato. Conseguentemente l'educazione degli adulti ha conosciuto anch'essa la stessa evoluzione: si sono rese necessarie forme più varie di attività in corrispondenza di bisogni di per sé più differenziati e in stretta relazione con il mercato del lavoro. Gli adulti seguono percorsi educativi e formativi continui, per un costante aggiornamento delle conoscenze che la società esige.
Il numero delle istituzioni che promuovono l'educazione degli adulti è anch'esso aumentato, ma disgraziatamente queste istituzioni non fanno parte del sistema; si registra una mancanza di coordinamento fra i diversi settori nello sviluppo delle azioni. Da questo punto di vista, la realizzazione di un sistema di educazione degli

adulti ben coordinato a livello nazionale suppone non solamente la realizzazione di un nuovo contesto educativo, ma anche la progettazione di specifici programmi per ogni settore educativo al fine di realizzare una mobilità verticale e orizzontale dei risultati educativi.
Esiste in Romania una legge sull'Educazione (n 84/1995 e ordinanza n 36/1997 di modifica della Legge n. 84) e una legge sulla formazione professionale (in corso di promulgazione), ma nessuna copre l'insieme dei problemi che si riferiscono all'educazione degli adulti come un distinto sotto-sistema e in diretta relazione con il sistema educativo e il mercato del lavoro.

Riferimenti bibliografici:
Boeru, Ileana *Logos* nr. 2/1996, p. 1
Vinbanu, Nicolae P*aideia* nr 4/1997

Ileana Boeru

Struttura delle qualifiche Paesi Bassi
Kwalifikatie structuur

Consiste nell'individuazione del livello minimo necessario per lo sviluppo personale e per un'adeguata partecipazione sociale.
Tale concetto è tradotto in norma per le persone al di sopra dei 18 anni. Ciò comporta un tipo di formazione obbligatoria per le persone adulte che richiedono il sussidio di disoccupazione ed il cui livello di istruzione è tale da consentire loro poche opportunità per ottenere un lavoro stabile.

Riferimenti bibliografici:
A liftime of learning, Discussion Document, Direzione dell'Istruzione professionale e dell'Educazione degli adulti, Ministero dell'educazione e delle scienze, 1993, p. 9.

Willem Bax

3. Sistema e settori

3.1 Il sistema generale

Sistema di educazione degli adulti

Sistema, organizzazione e struttura costituiscono termini spesso indifferentemente utilizzati per riferirsi all'insieme degli agenti operanti nel campo dell'educazione degli adulti ed alle regole condivise in base alle quali sono tra loro distribuite le funzioni di direzione e gestione delle attività. Il campo di riferimento riguarda l'insieme di soggetti, oggetti e regole che interessano gli ambiti dell'educazione formale (che porta ad un titolo di studio o ad un attestato professionale) e dell'educazione non formale degli adulti (a carattere non strutturato, ma comunque organizzata: cultura, problemi sociali, etc.). Nei modelli più avanzati si include anche l'educazione occasionale (connessa all'accidentalità dell'incontro con prodotti culturali, con altri soggetti etc.). L'educazione informale, connessa ai processi educativi che si liberano nella vita quotidiana e di lavoro di norma non è oggetto del sistema, ma di dispositivi formativi.

Sistema, organizzazione e struttura sono concetti e oggetti direttamente dipendenti dalla politica dell'educazione degli adulti: la politica opera sul terreno dell'attribuzione dei diritti formativi, mentre il sistema riguarda l'ambito della loro applicazione.

L'introduzione del concetto di sistema di educazione degli adulti va posta in relazione con l'affermarsi, anche in campo educativo, del principio di democrazia. Intendiamo dire che le definizioni di sistema di educazione degli adulti variano, innanzitutto, in relazione al variare delle forme di governo del paese interessato. Le differenze che conseguono da forme di governo autocratiche o democratiche dipendono da più fattori fondanti il concetto ed il contenuto del sistema:

a. Riconoscimento del soggetto: lo stato democratico è concepito, per definizione, come il prodotto artificiale di una volontà comune e, quindi, fondato sull'adesione volontaria degli individui. È questo il primo elemento di differenziazione tra un sistema - autocratico - che concepisce e pratica l'educazione come obbligo ed uno democratico che introduce il concetto di diritto individuale
b. Diritto di sapere: nel modello autocratico vige il principio paolino del *"noli autem sapere sed time"* (*Rom*, 11, 20) a protezione degli *arcana imperii*, mentre il modello democratico è innanzitutto "potere in pubblico" e quindi presuppone un "pubblico attivo, informato, consapevole dei suoi diritti" (Bobbio), che sa
c. Diritto di potere formarsi: nello stato democratico l'educazione - assieme al lavoro ed alla salute - fa parte dei diritti sociali, ovvero di quella categoria di diritti la cui applicazione è considerata di interesse generale della società di cui l'individuo fa parte e che perciò escono dalla sfera del diritto negativo (che attribuisce all'individuo la libertà di formarsi), per entrare in quella del diritto positivo, che attribuisce all'individuo anche il potere di fare, nel nostro caso di formarsi in relazione alle proprie necessità. Non tutti gli stati democratici sono delle democrazie educative.

Le manifestazioni storiche di questo percorso vedono i sistemi nazionali di educazione degli adulti prendere vita a partire dalla fine della seconda guerra mondiale. Quanto prima era una sommatoria di iniziative, ora diviene oggetto sempre più strutturato. Da qui in avanti, tutti i paesi sviluppati, ma anche alcuni dei paesi in via di sviluppo e tutti i paesi liberatisi dal colonialismo occidentale, si dotano di un sistema nazionale di educazione degli adulti. Oltre che ad un principio di libertà e ad una necessità connessa allo sviluppo economico sempre più basato sulla disponibilità di forza lavoro qualificata, l'introduzione da parte degli Stati di sistemi nazionali di educazione degli adulti va letta anche come parte del processo di "nazionalizzazione della vita pubblica" (Bobbio: 463). Di fronte all'espandersi di un mercato della formazione in età adulta ed al rischio dell'affermarsi di un fenomeno al di fuori di ogni forma di presenza dello Stato, la costruzione di sistemi nazionali assume un duplice ruolo: assunzione di un ruolo di direzione, controllo e promozione di un'offerta formativa minima.
Questa chiave di lettura è particolarmente utile per leggere l'evoluzione del concetto di sistema nel tempo ed il suo variare da paese a paese. Il modello si modifica profondamente a seconda dell'estensione:

a. del ruolo di direzione assunto dallo Stato in relazione alla complessità o a parti del sistema pubblico e privato di educazione degli adulti.
   In ragione dei modelli, possiamo avere regole che riguardano essenzialmente la sfera degli interventi pubblici, oppure che includono anche quella dei privati; che si limitano ad intervenire sull'offerta, oppure che includono anche norme e misure che riguardano la domanda individuale; che si limitano ai sistemi formativi strutturati, oppure che operano anche rispetto al rapporto formazione-lavoro e formazione-consumi culturali e non;
b. delle dimensioni dei settori del sistema rispetto ai quali lo Stato decide di dar vita ad interventi diretti o indiretti.
   A seconda dei modelli, possiamo avere sistemi che si limitano a creare uno spazio corrispondente all'offerta educativa minima rispetto alla quale lo Stato si assume un impegno di garanzia di uguaglianza tra tutti i cittadini, oppure che tendono a porre in rete l'insieme delle opportunità.

Con il passaggio da approcci restrittivi ad approcci onnicompresivi i vecchi modelli centrati sul ruolo dello "Stato provvidenza" vengono progressivamente posti in discussione. Si vengono a profilare due modelli generali di organizzazione: l'uno volto al mantenimento ed all'estensione del libero mercato della formazione anche ai settori precedentemente gestiti direttamente o indirettamente dallo Stato e l'altro tendente ad assicurare al potere pubblico e democratico un ruolo di direzione generale, pianificazione e regolamentazione, affidando ad un mercato governato compiti di gestione dell'incontro tra domanda e offerta di formazione.

Se teniamo conto dell'evoluzione storica e delle problematiche attuali, si comprende come il sistema di educazione degli adulti possa avere diverse configurazioni organizzative. I due grandi modelli proposti dalla sociologia dell'organizzazione

(Bonazzi, 1992) servono anche per interpretare gli indirizzi di fondo che sottendono il concetto di sistema, ovvero:

a. il modello meccanico di organizzazione in cui tutto è scientificamente precisato ed in cui a priori si sa chi fa cosa, come e quando ed é retto da una rigida gerarchia e da un altrettanto rigido controllo delle procedure
b. il modello organico di organizzazione in cui accanto ad una precisa definizione delle responsabilità, abbiamo un funzionamento fondato su sistemi di integrazione e di relazioni di scambio e su un sistema di controllo dei risultati.

Il concetto di sistema di educazione degli adulti è oggetto di profondi mutamenti. Secondo la definizione data da Titmus, gli elementi base di cui si compone sono: "*a plurality of educational enterprises or initiatives, wich operate as individual systems. They may range from one-off enterprises of limited duration to continuing or repetitive ones of indefinite lenght. They may stand in isolation, as unique event, unrelated organisationally to other similar enterprises, to any formal agency or association, as when a number of people form a group in order to learn what may do to oppose proposals for a new power station in their vicinity which threatens to affect adversely their environment. At the other extreme they may operate within a permanent organisation, part of whose continuing programms they form"* (1990:197-198). La definizione di Titmus tende ad includere non solo la dimensione funzionale del sistema di educazione degli adulti, ma anche quella dinamica, conflittuale, collegandolo ai processi di cambiamento, alla ricerca di quello che lui chiama il *new power*. Tuttavia, l'approccio proposto appartiene ancora ad una logica di identificazione dell'educazione degli adulti con specifiche attività organizzate. Esso é ancora esposto ai rischi di "isolamento" rispetto alle reali dinamiche educative agenti nella società. Ma le politiche già in atto vanno di fatto oltre questi confini.

Il nuovo modello di sistema si configura più come supporto allo sviluppo ed alla gestione dei processi formativi individuali e collettivi, che non come agglomerato di spazi, soggetti, azioni il cui ruolo educativo é preventivamente legittimato dal potere pubblico. Il nuovo modello é a geometria variabile in quanto si identifica con le dinamiche educative dei soggetti in cooperazione o in competizione o conflitto tra loro, segue le molteplici direzionalità verso cui i diversi e contrapposti interessi educativi lo sospingono, si conforma ai nuovi spazi e tempi della vita e del sapere individuale e collettivo. Esso non rinuncia al vecchio apparato dell'educazione degli adulti formale, non formale e occasionale, ma tende ad agire intenzionalmente anche sulla dimensione naturale dei processi formativi. Rimaneggiando una vecchia espressione dell'attivismo pedagogico, potremmo dire che é un "sistema senza cattedra" e che, attraverso la gestione del "dispositivo formativo", agente dovunque (in fabbrica e nella vita quotidiana), tende alla gestione intenzionale della dimensione educativa di ogni momento della vita degli uomini.

Un sistema che si trasforma in metasistema, connesso all'insieme dei sistemi: economico, culturale, istituzionale, etc., ma non ridotto alle attività educative promos-

se al loro interno giustifica la rassegnazione di Titmus quando lo giudica "*inescapably characterized by continuing tension and instability*" (O. cit.:203). In risposta, si sviluppano politiche tendenti a realizzare forme di omogeneizzazione, di *reductio ad unum*, secondo i modelli propri della logica sistemica. Tali tentativi sono identificabili con le politiche dell'integrazione. Esse hanno teso ad intervenire principalmente su due aspetti: a. il coordinamento tra i diversi organismi incaricati di definire le strategie e le politiche; b. la creazione di collegamenti diretti tra i diversi tipi di agenzie e attività di educazione degli adulti. Entrambi gli obiettivi sono rilevanti ai fini di una migliore organizzazione degli interventi e possono, se realizzati, produrre effetti benefici sul piano dei risparmi e soprattutto dell'abolizione di barriere che impediscono o ostacolano la mobilità degli adulti all'interno del sistema.
Ma, dal punto di vista del soggetto, la prospettiva cambia. Per il pubblico dell'educazione la continuità é data non tanto dall'esistenza di "passerelle intersistemiche", quanto piuttosto dal proprio più o meno soddisfacente nomadismo educativo, spesso costretto verso immensi aridi deserti. Il problema diviene allora quello di inserire possibilità di provocare rotture e discontinuità all'interno di un corso della vita costellato da "danni educativi" e da rinunce, più che da benefici. Dalla prospettiva del soggetto, le politiche del *continuum* assumono un interesse se volte a rendere possibile a ciascun individuo ed alla collettività il controllo e la gestione della propria vicenda educativa nei tempi, luoghi e nelle direzioni liberamente scelte e dove effettivamente si sviluppa la propria intellettualità.

Sulla spinta degli orientamenti emergenti, un nuovo modello organizzativo é in gestazione. L'opzione per un metasistema non significa, infatti, che si debba rinunciare all'identificazione di un modello organizzativo capace di assicurare il controllo e la gestione individuale e collettiva dei processi formativi.
Le distinzioni tra formazione generale e formazione professionale sono sempre più labili e rispondono principalmente a funzioni amministrative, senza più trovare giustificazioni nella domanda di forza lavoro, nei contenuti dell'attività formativa, nell'organizzazione sistemica e neppure nelle teorie dell'apprendimento.
Ciò che è rilevante del nuovo modello non sono più i campi che esso agglomera, quanto piuttosto i soggetti che esso é in grado di supportare, nel loro tentativo di gestire i processi educativi connessi al loro errare dalla famiglia, al lavoro, al riposo, alla formazione. Le sue funzioni educative prioritarie non sono più identificabili con la distribuzione di conoscenze predefinite. Esso può essere definito, piuttosto, per le funzioni educative trasversali - comuni a tutti i campi - che può svolgere sulle diverse articolazioni del ciclo: dall'attivazione di processi formativi, alla distribuzione delle opportunità e delle possibilità di generarne di nuove ovvero di accedere all'impensabile, al controllo delle condizioni di scambio, alla liberazione delle condizioni di consumo e, quindi, di organizzazione del pubblico dell'educazione.
Rispetto a queste funzioni di base, il modello organizzativo non può più essere distinto in subsistemi (alfabetizzazione, università, formazione professionale, edu-

cazione non formale, cultura, etc.). Questi continueranno ad operare in modo possibilmente coordinato, ma non è sovrintendendo al loro funzionamento che si ottiene il governo dei processi formativi.
Il nuovo modello organizzativo, per avere la possibilità di gestire l'insieme del ciclo e dei subsistemi, va progressivamente strutturandosi in relazione a tre fondamentali funzioni trasversali all'insieme dei diversi subsistemi. Tali funzioni possono essere indicate nella:

a. gestione dei processi formativi individuali e collettivi, sotto cui sono comprese l'insieme delle azioni volte a consentire agli individui di agire sulle condizioni educative presenti nella loro vita individuale e collettiva, nei luoghi di lavoro e di organizzarsi per sapere trasformarla;
b. direzione, gestione e sviluppo di attività specializzate, sotto cui sono comprese l'insieme delle attività educative organizzate nei diversi campi e subsistemi ed ai più diversi livelli;
c. direzione, gestione e sviluppo di servizi e infrastrutture di base, ovvero di interventi permanenti a carattere trasversale - non più solo interni a particolari settori - volti a porre in condizione i soggetti di disporre di alcuni elementi di base (informativo, etc.) per l'accesso alla formazione e per il controllo attivo delle dinamiche in atto.

Riguardo alla funzione di direzione, gestione e sviluppo di servizi e infrastrutture di base é opportuno soffermarci data la sua relativa novità e l'importanza strategica che vanno assumendo in alcuni Stati. In proposito, l'elemento di novità che va posto in risalto é il passaggio dei servizi di base da supporto interno ai diversi subsistemi, a politica. In effetti, se pensiamo ai servizi di informazione, orientamento, consulenza, possiamo ragionevolmente affermare che si tratta di un'offerta già diffusa da decenni, perlomeno nel sistema scolastico e nella formazione professionale. Il cambiamento risiede nel fatto che, a differenza del passato, essi oggi stanno divenendo "servizi alla persona" e stanno assumendo una funzione sovraordinata rispetto ai diversi subsistemi.
Le ragioni che hanno favorito il delinearsi di una politica dei servizi e delle infrastrutture di base per l'educazione degli adulti derivano da due fattori in contraddizione tra loro. Per un verso, la loro adozione va di pari passo con l'affermarsi di una politica della domanda e con la progressiva apertura e flessibilizzazione del sistema di educazione degli adulti. Nella misura in cui i percorsi formativi vanno adattandosi alle traiettorie di vita individuali, si accresce l'importanza di servizi capaci di informare, orientare, valutare, motivare, etc. gli adulti nei loro itinerari formativi. Allo stesso tempo, però, si presta anche ad essere letto ed utilizzato all'interno di strategie e politiche di stampo neoliberale volte a favorire la riduzione dell'intervento diretto dello Stato, relegandolo ad una funzione di pianificazione e controllo, ed a sostituire il vecchio modello della "politica dell'offerta" con una rete di servizi il cui compito sarebbe quello di favorire l'incontro fra domanda e offerta di formazione esistente sul mercato.

Riferimenti bibliografici:

- Bélanger, P., Federighi, P. (2000), *La libération difficile des forces créatrices. Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation d'adultes*, Paris, l'Harmattan - Unesco, 2000
- Bobbio, N. (1999) *Teoria generale della politica,*Torino: Einaudi
- Bonazzi, G. (1992) *Storia del pensiero organizzativo*, Milano, Angeli
- Titmus, C. (1990), *International Handbook of Adult Education*, Prague, Ecle - Unesco

Paolo Federighi

Accreditamento, certificazione di qualità Regno Unito
Quality Assurance/Accreditation

A partire dal 1980, i sistemi educativi hanno iniziato ad attribuire grande importanza alla garanzia di qualità. Con tale approccio, qualunque servizio pubblico viene chiamato a rispondere più alle dinamiche del mercato che alle regole della burocrazia statale. In ambito educativo, il passaggio da sistemi formativi per un'élite a sistemi di massa ha spostato l'attenzione sulla definizione di standard e sul controllo del loro rispetto affidato alla responsabilità dei soggetti interessati. Così, sebbene non esista tradizionalmente una definizione universalmente condivisa di "qualità", sono stati individuati numerosi dispositivi per definire, mantenere e garantire alcuni standard (Berdhal 1991). La garanzia di qualità riguarda tutte le diverse variabili della formazione, comprese le politiche, i sistemi istituzionali, l'insegnamento e l'apprendimento, la gestione, le risorse e la valutazione.
I meccanismi inerenti l'accertamento della qualità comprendono la valutazione di ciò che si è realizzato alla luce dei risultati, degli indici di performance, delle stime, del grado di formazione conseguito, di interventi ispettivi, di audit, di documentazioni, di forme di convalida e di valutazione, ecc. Su questa base è possibile procedere alla misurazione della percentuale di successo e insuccesso di programmi e istituzioni, al pari dei risultati scolastici degli studenti (Tovey 1994).
Anche la certificazione costituisce un meccanismo fondamentale di assicurazione di qualità, essendo stata utilizzata per controllare i processi di realizzazione dei piani individuali degli studenti e degli insegnanti, dei corsi e dei programmi, come pure delle stesse istituzioni. Essa ha trovato un particolare sviluppo nel settore della valutazione e del riconoscimento dei saperi posseduti di tipo esperienziale (Evans 1992). È ampiamente riconosciuta l'unità di valore accademica in quanto unità di misura comune dei risultati scolastici individuali suscettibili di trasferimento in o fra programmi modulari di ogni tipo. Attraverso direttive nazionali si definiscono i criteri in base ai quali individuare gli organismi in grado di rilasciare i certificati (*awarding bodies*) e che possono essere accreditati a ricevere sovvenzioni per l'educazione e la formazione (NCVQ 1998). Similmente i corsi o i programmi erogati possono essere certificati sulla base del personale, dei servizi, del curricolo, della gestione, dei criteri valutativi, delle competenze, della congruenza fra risultati, obiettivi e realizzazione pratica, mentre lo stesso sistema di certificazione è sempre più correlato con gli obiettivi della politica nazionale in materia di educazione (HEQC 1996).

Riferimenti bibliografici:

- Berahl, R. e al, eds. (1991) *Quality and Access in Higher Education: compa - ring Britain and the United States.* Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Evans, N. (1992) *Experiential Learning: its assessment and accreditation* . London: Routledge.

- Higher education Quality Council (HEQC) (1996) *Quality, standards and Professional Accreditation: a mapping exercise.* London: HEQC.
- National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) (1998) *Accreditation Procedures.* London: NCVQ.
- Tovey, P. (1994) *Quality Assurance in Continuing professional education*: *an analysis.* London: Routledge.

Colin Griffin

Associazione nazionale di educazione degli adulti Repubblica Ceca

L'Associazione per l'Educazione degli Adulti della Repubblica Ceca (ATEA) è stata fondata nel 1990. Si tratta di una istituzione professionale senza fini di lucro e non governativa che riunisce coloro che rivestono un ruolo attivo nell'educazione degli adulti. Il suo scopo è di sviluppare e sostenere l'educazione e l'apprendimento degli adulti, di promuovere i cambiamenti di ordine concettuale e legislativo necessari, di diffondere le informazioni e le esperienze più recenti sia di tipo teorico, sia di tipo pratico maturate nel settore, di organizzare conferenze, di dare inizio a forme di cooperazione con altre istituzioni e garantirne la prosecuzione tanto a livello regionale che internazionale. L'ATEA fa parte dell'Associazione Europea dell'Educazione degli Adulti e del Consiglio Internazionale dell'Educazione degli Adulti.
A tutt'oggi, l'ATEA ha organizzato più di un centinaio di conferenze e di dibattiti con esperti locali e stranieri fra i più conosciuti. I suoi rappresentanti hanno partecipato alla maggior parte delle principali conferenze e simposi nazionali e internazionali. L'ATEA ha collaborato ad alcuni progetti di ricerca nazionali e internazionali, soprattutto attraverso la sua rete di esperti presenti nei vari paesi.
L'ATEA dispone del finanziamento dei suoi membri (non istituzionali). L'organigramma dell'ATEA è il seguente: presidente, consiglio di amministrazione composto da 5 membri, segretario e assemblea generale di tutti i membri.
Riferimenti bibliografici:
- *Rocenka vzdelavani dospelych '95.* (Yearbook of Adult Education '95), (1995) Prague: Czech Society for Adult Education.

Pavel Hartl

Comitati dipartimentali per l'Educazione degli adulti Grecia
Nomarhiaki Epitropi Laikis Epimorfosis NELE

I Comitati sono delle istituzioni di educazione degli adulti che operano a livello di prefettura (provincia). Si tratta di servizi autonomi che dipendono dalla Prefettura. Operano sotto il controllo del Segretariato Generale per l'educazione degli adulti del Ministero dell'Educazione dal quale vengono finanziati. Questi comitati sono presenti nelle 54 Prefetture del paese.
Un Comitato prefettizio (NELE) è composto dal prefetto in carica, il quale svolge le funzioni di presidente e da rappresentanti della comunità locale per assicurare il coordinamento e la collaborazione, e soprattutto per stabilire un legame fra l'educazione degli adulti ed i problemi sociali ed economici di quella particolare regione. I membri sono rappresentanti della locale amministrazione, dell'Ufficio per l'impiego, di cooperative agricole, associazioni culturali, del Ministero dell'agricoltura, dell'Ufficio preposto all'impiego della mano d'opera (OAED), delle Camere di commercio e dell'industria, delle Commissioni prefettizie per le pari opportunità e per l'educazione, come pure da altre istituzioni che operano in campo educativo. I membri restano in carica due anni. Un Nele può costituire dei centri di educazione degli adulti, recrutarne i formatori, elaborare e valutare programmi di formazione. Questi organismi offrono gratis corsi di cultura generale, formazione professionale, e ad impronta socio-culturale.
I NELE furono istituiti nel 1965 e costituirono l'evoluzione dei precedenti NEKA (Commissioni prefettizie per la lotta contro l'analfabetismo), in vigore dal 1954. Nonostante l'ispirazione democratica che ne ha caratterizzato le origini, questi organismi, a causa di una non chiara legislazione di riferimento e mancanza di fondi, non si sono rivelati degli efficaci strumenti di partecipazione sociale, e hanno sempre più subito un processo di burocratizzazione. Nel 1994 i NELE sono stati inglobati nei costituendi Consigli prefettizi, ma continuano ad essere finanziati dal Ministero dell'educazione.

Riferimenti bibliografici:
Kimena gia ti laiki epimorfosi (Testi sull'educazione degli adulti), (1985) Ministero della Cultura - S.G.E.A

Magda Trantallidi

Educazione degli adulti a distanza Spagna

L'educazione degli adulti a distanza, di tipo non universitario, è molto sviluppata in Spagna, soprattutto sotto forma di"insegnamento per corrispondenza", e con il supporto di testi scritti.

Nel 1979 fu creato dallo Stato un "Centro Nazionale di Educazione di Base a Distanza" (*Centro Nacional de Educación Básica a Distancia* - CENEBAD). Lo scopo era di dispensare forme di insegnamento equivalenti a quelle dell'Educazione Generale di Base dell'allora sistema scolastico.
Fu anche applicata ai ragazzi in età scolare che, per motivi debitamente giustificati, non potevano essere regolarmente scolarizzati. In ogni caso i diplomi rilasciati erano il *Certificado de Escolaridad* (Certificato di frequenza scolastica) e il *Graduado Escolar* (Licenza elementare).
I Centri pubblici di Educazione Generale di base designati dal sopra citato Centro Nazionale, potevano aderire al Programma previa proposta dei competenti servizi ispettivi provinciali.
A partire dall'anno accademico 1983-84, e secondo le direttive sul buon funzionamento del Centro, il CENEBAD è entrato in un processo di ristrutturazione per diventare:

1 - Un Centro di Educazione a Distanza sia per adulti, sia per ragazzi in età di obbligo scolastico in Spagna e all'estero.
2 - Un Centro Nazionale di appoggio all'Educazione Permanente per Adulti, ai Centri di Educazione per Persone Adulte, alle istituzioni, ecc. che avessero la necessità di ricorrervi, ai quali fornisce materiale didattico, o altro.
3 - Un Centro di Risorse tecnico-didattico, in grado di fornire materiale sulle nuove tecnologie e costituire un valido punto di riferimento per gli insegnanti.
4 - Un Centro di ricerca di livello elementare, funzionale sia all'educazione per corrispondenza, sia agli studi con assistenza ai corsi.

Il CENEBAD è scomparso nel 1993 e i suoi compiti sono passati ai Centri Ordinari, mentre veniva istituito il CIDEAD (Centro per l'Innovazione e lo Sviluppo dell'Educazione a Distanza). Quest'ultimo promuove l'applicazione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione ai percorsi non universitari di formazione, in particolare fra le persone adulte.
Le condizioni richieste per gli studi per corrispondenza sono le seguenti: avere più di 18 anni, aver seguito degli studi che sono stati convalidati, o ancora superare un esame di ammissione. Attualmente si propongono i seguenti corsi di studio: corso di inglese *"That's english"*, formazione professionale, istruzione secondaria, corsi di orientamento universitario, corso di francese.

Riferimenti bibliografici:

- Lei 14/1990 del 4 agosto: Legge Generale sull'Educazione e il Finanziamento della Riforma Educativa (BOE del 6 agosto)
- Decreto Reale 546/79 del 20 febbraio, con il quale viene istituito il Centro Nazionale dell'Educazione di Base a Distanza (BOE del 23 marzo).
- Lopez Aranguren, Isabel (1997*) Sociedad de la Información, educación y forma - ción de personas adultas*, In "Educación de Adultos", Barcelona: Ed. Ariel, 111 e ss.

Joaquim García Carrasco, José Luis Bláquez, Antonio Víctor Martín

Educazione post-scolastica Regno Unito
Further Education

Nel 1944, il legislatore varava, in Inghilterra e nel Galles, un sistema educativo ripartito in tre livelli, istruzione primaria, secondaria e post-scolastica (La Scozia aveva una legislazione a parte). L'espressione Educazione post-scolastica includeva tutti i tipi di educazione (ad eccezione di quella superiore universitaria) al di fuori dell'istruzione obbligatoria. Fu conferita alle autorità educative locali la responsabilità di assicurare una idonea educazione post-scolastica a tempo pieno o parziale, nelle zone di loro competenza. Esse potevano dispensarla direttamente o in collaborazione con altri organismi. In pratica, gran parte di questo tipo di educazione era rivolto ai giovani di età inferiore ai 18 anni e che avevano da poco lasciato la scuola, per cui l'espressione fu sempre più divulgata con questa connotazione, anche se, in base alla Legge sull'Educazione del 1994, nell'espressione 'educazione post-scolastica' rientra qualunque tipo di educazione degli adulti che abbia finanziamenti pubblici e sia organizzata dalle autorità educative locali o da altre istituzioni, quali le Università o l'Associazione per la Formazione dei Lavoratori. Questo settore educativo era soggetto ad altri regolamenti educativi controllati da ispettori governativi. Questo tipo di formazione era offerto in orario diurno o serale, poteva essere a tempo pieno o parziale, a carattere professionale o non. Ma, a dispetto di questo significato unificante, l'uso popolare restringeva l'espressione all'istruzione professionale, destinata prioritariamente ai giovani e concentrata negli istituti di educazione post-scolastica, in opposizione a 'educazione degli adulti', nella maggior parte dei casi, non professionale e organizzata in strutture diverse da quelle di educazione post-scolastica. Tuttavia, queste distinzioni artificiose si affievolirono durante gli anni '80 e, nel 1992, un nuovo testo legislativo ridefinì la materia per cui 'l'educazione post-scolastica' incluse corsi professionali finalizzati al conseguimento di qualifiche più chiaramente specificate, l'accesso a studi superiori, l'educazione di base degli adulti e l'acquisizione di competenze da parte di persone con difficoltà di apprendimento. Questi erano gli ambiti dell'educazione degli adulti ritenuti dal governo più idonei per erogare un finanziamento pubblico. Le altre offerte formative, tenute in minor considerazione, quali quelle di tipo ludico, sociale e ricreativo, venivano indicate con l'espressione "educazione degli adulti" e godevano di una minore sicurezza finanziaria.

Roger Fieldhouse

Educazione socio-culturale Belgio
Volksontwikkeling

L'educazione socio-culturale degli adulti comprende una vasta gamma di attività culturali a carattere pedagogico, incentrate sul tempo libero e sui bisogni sociali in generale, al fine di promuovere la crescita personale, i cambiamenti sociali o entrambi, per addivenire ad un maggiore benessere. Esso fa parte integrante del concetto di educazione degli adulti.
È necessario tuttavia distinguere:
- lo sviluppo delle qualità personali, quali certe attitudini, la capacità di esprimersi, e le conoscenze in certi particolari ambiti;
- la progressione personale attraverso la quale si impara a conoscersi meglio, a capire meglio la propria situazione, ad apprezzarsi con spirito critico, a utilizzare meglio le proprie potenzialità sociali;
- la promozione della partecipazione attiva e passiva all'arte e alla cultura per mezzo di attività artistiche, un inquadramento pedagogico delle attività culturali per una adeguata gestione del tempo libero, e la promozione di manifestazioni culturali.

Tutto questo può essere realizzato facendo riferimento a quattro tipi di organizzazioni:
1. Le associazioni educative (associazioni finalizzate a migliorare la dimensione socio-culturale degli adulti). La principale caratteristica di una associazione è di essere essenzialmente al servizio dei suoi membri. Dal momento che la struttura organizzativa può essere nazionale, regionale o locale, l'attenzione si rivolge soprattutto al livello locale. Un'associazione si rivolge ad un gruppo ben definito (donne, anziani, lavoratori, disoccupati...), o a persone che condividono gli stessi interessi (l'arte, la natura, il turismo, le scienze…)
2. Le istituzioni formative (istituzioni che mirano al progresso socio-culturale degli adulti)
   Una istituzione offre un programma vario sotto forma di corsi e attività formative. Questo programma può rivolgersi al grande pubblico o ad un gruppo in particolare.
3. Servizi pedagogici
   I servizi sono delle organizzazioni specializzate che incoraggiano la formazione continua, fornendo documentazione, materiale, pubblicazioni, ecc.
4. I centri culturali
   Essi mettono le loro strutture a disposizione di attività pedagogiche e culturali. Possono anche presentare un loro proprio programma di attività.

L'educazione socio-culturale degli adulti è spesso uno strumento per fare progredire altri settori.

Lucien Bosselaers

Federazione delle associazioni Germania
Verbaend

Il numero di organismi di educazione degli adulti e di formazione continua è molto elevato in Germania. Esistono già più di 2000 organismi riconosciuti e sovvenzionati dallo Stato (Governo federale e *Länder*) fra i quali più di 1000 Università Popolari.
Esistono press'a poco altrettanti organismi collegati a imprese industriali, società e camere di commercio. Infine esiste una moltitudine di organizzazioni commerciali e private. Parecchie grandi città, come Amburgo, Berlino e Leipzig contano dai 300 ai 600 organismi di questo tipo.
Considerato il loro numero, quasi tutte le organizzazioni di educazione degli adulti si sono consociate in parecchie Federazioni specifiche per unire i rispettivi interessi e portare a buon esito compiti comuni. In generale, queste organizzazioni hanno dato vita ad una struttura gerarchica analoga a quella del sistema federale tedesco; le organizzazioni di un *Länd* si uniscono all'interno di una *"Ländesverband"* (associazione regionale). Queste associazioni regionali sono a loro volta riunite all'interno di una *Bundesverband* a livello nazionale. Dal momento che queste organizzazioni sono finanziate con fondi pubblici, le *Ländesverbaende* sono favorite rispetto alla rispettiva *Bundesverband*, dipendendo l'educazione e la cultura dai *Länder*, anche per l'attribuzione dei fondi.
In Germania si possono trovare i seguenti grandi raggruppamenti di organizzazioni di educazione degli adulti:

- *Betriebliche Erwachsenenbildung* (formazione degli adulti in impresa): questo tipo di formazione ha visto aumentare notevolmente la sua importanza durante gli anni '80. I centri di formazione realizzati in seno alle imprese si collegano a servizi educativi esterni all'interno di "*bildungswerken der Wirtschaft*" (centri economici di formazione) a livello regionale e nazionale.
- *Volkshochschulen* (università popolari): questi centri si sono ispirati, per il ruolo da rivestire e le modalità di funzionamento, alla *Volksbildung* (educazione popolare) liberale borghese. Esistono delle *Volkshochschulen* praticamente in quasi tutti i grandi centri. Sono finanziati dai governi locali ed operano a livello locale e regionale, essenzialmente nel settore della formazione continua generale.
- *Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung* (formazione sindacale degli adulti): questo tipo di formazione si colloca per molteplici aspetti nella tradizione dell'educazione rivolta ai lavoratori e si concentra essenzialmente sull'educazione di tipo politico e professionale. Le *Verbaende* associate lavorano in stretta collaborazione con le organizzazioni sindacali.
- *Konfessionelle Erwachsenenbildung* (educazione religiosa degli adulti): è dispensata dalle Chiese cattolica e protestante, in conformità con la tradizione del movimento socio-liberale dello scorso secolo che intendeva promuovere l'educazione. Esistono due grandi *Verbaende*: la *Deutsche evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung*/DEAE (Associazione tedesca

protestante di Educazione degli Adulti) e la *Katholischer Bund für Erwachsenenbildung*/KBE (Associazione cattolica di Educazione degli Adulti).
- Gli organismi privati di educazione degli adulti. A partire dagli anni 1980, si è verficato un importante sviluppo del numero di organismi e delle offerte di corsi proposti dagli organismi privati. Questi corsi si concentrano sull'igiene, il trattamento elettronico dei dati e le lingue straniere.

A questi grossi raggruppamenti si sono di recente aggiunti diverse *Verbaende*, quali gli istituti di insegnamento a distanza, il raggruppamento *Arbeit und Leben* (Lavoro e vita), i centri residenziali di educazione degli adulti, le camere di commercio e dell'industria, gli istituti di istruzione superiore, le fondazioni dei partiti politici ed i media. Una gran parte dell'educazione degli adulti si svolge ancora al di fuori di questo tipo di organizzazioni.
Soltanto da poco queste attività di insegnamento e apprendimento sono considerate parte integrante del settore della formazione continua.
Le *Verbaende* sono ambienti tradizionalmente "chiusi", privi di contatti fra loro. Esse, per così dire, non collaborano, perché sono in posizione di concorrenza. Ugualmente si è sempre pensato che gli interessi e le attività educative delle diverse associazioni fossero incompatibili. La riduzione dei finanziamenti pubblici e il declino delle grandi organizzazioni (diminuzione del numero dei membri e del finanziamento) hanno comportato diversi cambiamenti strutturali che influenzeranno considerevolmente l'educazione degli adulti. È ugualmente manifesto l'impatto della cooperazione a livello europeo.

Riferimenti bibliografici:
Diemer V., Peters O. (1998) *Bildungsbereich Weiterbildung,* Weinheim u.a.

Ekkehard Nuissl

Fondo Nazionale per la Formazione Repubblica Ceca

Il Fondo Nazionale per la Formazione (FNF) fu istituito nel 1994, in seno al programma europeo PHARE per lo Sviluppo delle risorse umane. Fu il Ministro del lavoro e degli affari sociali a darne l'avvio, come fondazione indipendente, stabilendo che rappresentanti dei maggiori partner nel campo dello sviluppo delle risorse umane facessero parte del consiglio di amministrazione. Nel periodo 1994-1997, il budget era esclusivamente coperto da PHARE. Successivamente il FNF ha cercato di diversificare le risorse.
Il FNF è gestito da un direttore e da un consiglio di amministrazione (composto da un presidente e da 12 membri in rappresentanza di 5 ministeri, della camera di commercio, dei sindacati, dell' industria e delle ONG).

La missione del FNF è plurima: contribuire ai cambiamenti sociali ed economici, sostenendo lo sviluppo delle risorse umane e realizzando una gestione di qualità nelle imprese e nelle organizzazioni; contribuire alla messa in atto dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, sostenendo lo sviluppo di tutte le forme di educazione per adulti e la formazione continua; sostenere il processo di integrazione europea.
Nel corso degli ultimi anni, il FNF si è focalizzato sui seguenti principali obiettivi: migliorare sistematicamente le competenze dei manager esistenti, elargire una metodica dell'offerta e dell'accesso all'educazione manageriale, creare sistematicamente una nuova cultura nello sviluppo delle risorse umane.
Per i clienti dei servizi educativi e per altri partner, il FNF elabora una banca dati, che è il primo risultato di un catalogo intitolato "La Guida della Formazione Manageriale nella Repubblica Ceca". Il FNF ha ugualmente sostenuto la creazione del Centro di Informazione per lo Sviluppo del *Management.*
Durante la sua breve storia, il Fondo Nazionale di Formazione è diventato un eminente punto centrale in cui si incontrano, entrano in relazione e vengono tradotte in pratica le domande e le priorità di tutti i partner importanti, che hanno la responsabilità di un ulteriore progresso nell'ambito dello sviluppo delle risorse umane nella Repubblica Ceca. Così esso è diventato indispensabile nel processo di armonizzazione della Repubblica Ceca con le norme dell'Unione Europea e le prospettive di una società in apprendimento.
Il FNF ha coordinato e organizzato la Settimana Ceca degli Adulti in apprendimento (di concerto con l'Associazione delle Istituzioni di Educazione degli Adulti e la Società Ceca per l'Educazione degli Adulti)

Riferimenti bibliografici:

- Hartl, P., Mandikova, M., Skoda, K. (1996) *Celozivotni uceni a Narodni vzdela - vaci fond,* (Lifelong Learning and National Training Fund), Prague: Yearbook of Adult Education '96.
- Hoffmann, V., Kubr, M., Jirasek, J., Pitra, Z., (1997), *Cesky manazer v procesu transformace* (Czech Manager in the Transition Process.) Prague: National Training Fund.

Pavel Hartl

Formazione aperta Danimarca

Tutti gli adulti possono rientrare nell'insegnamento professionale e seguire corsi di qualunque livello. Questo vale sia per l'istruzione di base sia per quella superiore. La frequenza può essere parziale - cioè solo per alcuni corsi, alcuni argomenti, o alcuni moduli - o completa e, in questo caso si consegue un diploma o una licenza.

Un'esperienza di lavoro pregressa può esentare lo studente dalla formazione pratica, in corsi afferenti al programma finalizzati alla formazione di educatori degli adulti e di assistenti dei servizi sociali o sanitari.
La Legge sull'Educazione Aperta offre ugualmente la possibilità di organizzare corsi speciali, associando forme di educazione generale per adulti alla formazione professionale.

Arne Carlsen

Formazione aperta Regno Unito
Open Learning

La realizzazione di una Università Aperta (con inizio nel 1971) ha fatto sì che il concetto di "apertura" fosse al centro del dibattito sull'educazione e la formazione. L'Università Aperta rinnovava metodi e filosofia. Il ricorso alla televisione e alla radio come parte integrante dell'insegnamento a distanza l'ha resa alla portata di un pubblico di massa. D'altra parte essa ha introdotto un sistema di accesso aperto, eliminando le formali condizioni di iscrizione basate sui diplomi. Questo - unito ad un indubbio successo - ha reso, nell'uso corrente, più labile la distinzione fra insegnamento aperto e insegnamento a distanza. Alcune istituzioni educative (quali gli istituti di educazione degli adulti che dipendono dalle autorità locali e l'Associazione per l'Educazione dei Lavoratori) hanno tentato talvolta di utilizzare il concetto di "educazione aperta" nei loro programmi, presentati come aperti a tutti i membri della comunità, ma si è rivelato difficile separare il concetto dall'idea della distanza. In un simile contesto, la principale eccezione è stata l'utilizzo dell'espressione da parte di certe reti di "*Colleges* aperti", la cui influenza si è fatta maggiormente sentire nel Nord Ovest dell'Inghilterra. Essi hanno giocato un ruolo chiave nello sviluppo e nella divulgazione di procedure più aperte per l'accesso all'insegnamento superiore e post-scolastico.
Nel corso degli anni '80 si è tentato di estendere l'efficacia dell'apprendimento aperto dall'insegnamento superiore alla formazione professionale. Una *Open Tech*, introdotta sotto gli auspici della *Manpower Services Commission* del 1982, ha tentato di integrare i metodi di insegnamento a distanza con la formazione in impresa, soprattutto in favore dei giovani lavoratori.
Questa esperienza ebbe un successo limitato, anche se si può rilevare che essa ha comunque svolto un certo ruolo, rendendo il settore dell'educazione post-scolastica più reattivo ai rapidi cambiamenti dei bisogni industriali allorchè il tradizionale sistema dell'apprendistato è venuto meno (Temple, 1991). Il "*College* aperto" lo sostituì nel 1987. Gli ambiziosi piani iniziali che miravano ad integrare le trasmissioni televisive si sono rivelati troppo dispendiosi. Il *College* diventò poco più che un'agenzia di mediazione per moduli di apprendimento a distanza a scopo profes-

sionale e non ebbe più alcun seguito agli inizi degli anni ‘90.
Nello stesso periodo, tuttavia, avveniva una rivoluzione nell’offerta di forme di apprendimento a distanza. A partire dalla fine degli anni ‘80, grazie al generale incremento tecnologico della “Pubblicazione assistita da computer” (PAO) - e ad una forte politica finalizzata a ricavare profitti dalle tasse pagate dagli studenti - un gran numero, se non la maggioranza delle università e *college*, cominciarono a ricercare le presunte economie di massa offerte dall’insegnamento a distanza (nell’insieme tuttavia, si trattava più propriamente di lezioni a distanza che di veri e propri programmi di formazione aperta). Questa crescita può consentire all’Università per l’Industria lanciata dal nuovo governo laburista di ottenere un successo maggiore rispetto al *college* aperto, anche se rischia di assomigliargli per molteplici aspetti.

Riferimenti bibliografici
Temple, H. (1991) *Open Learning in Industry* London*:* Longman.

John Holford

Imprese municipali per lo sviluppo socio-culturale Grecia
Dimotikes eteries politistikis ke kinonikis anaptikis

Si tratta di un nuovo tipo di imprese gestite dalle collettività locali con l’obiettivo di preservare e mettere in risalto le tradizioni culturali locali, valorizzare aspetti ed elementi culturali e promuovere il decentramento culturale.
Queste imprese investono diversi settori e offrono diversi tipi di attività: sensibilizzare alla musica e insegnare a suonare uno strumento musicale, costituire dei cori, offrire corsi nei conservatori, sensibilizzare alla danza in generale ed a quella folcloristica, alle arti plastiche, teatro, cinema, fotografia, arte popolare, uso della biblioteca, gestione del tempo libero. Vengono organizzati ogni anno dei festival, manifestazioni culturali e a scopo educativo, incontri, dibattiti. Questo tipo di interventi si è sviluppato negli ultimi quindici anni e ha dato prova di grande efficacia e flessibilità di funzionamento. Attualmente operano in Grecia 65 imprese di

interventi si è sviluppato negli ultimi quindici anni e ha dato prova di grande efficacia e flessibilità di funzionamento. Attualmente operano in Grecia 65 imprese di

interventi si è sviluppato negli ultimi quindici anni e ha dato prova di grande efficacia e flessibilità di funzionamento. Attualmente operano in Grecia 65 imprese di

interventi si è sviluppato negli ultimi quindici anni e ha dato prova di grande efficacia e flessibilità di funzionamento. Attualmente operano in Grecia 65 imprese di

interventi si è sviluppato negli ultimi quindici anni e ha dato prova di grande efficacia e flessibilità di funzionamento. Attualmente operano in Grecia 65 imprese di

di formazione, pubblici e privati, si trovano in concorrenza
- Lo sviluppo di un approccio molto tecnico e molto formalizzato delle attività di formazione, chiamata ingegneria della formazione, a detrimento della tradizionale educazione popolare, che aveva tuttavia avuto un grande sviluppo in Francia. Questo processo di formalizzazione è aumentato con l'applicazione del metodo del controllo di qualità applicato alle attività di formazione continua e, più recentemente, delle procedure di certificazione ISO 9000.
- Un aumento di professionalizzazione dei formatori degli adulti. La formazione professionale continua non riguarda solamente l'impresa, ma anche lo Stato e le comunità territoriali che finanziano in particolare la formazione di coloro che sono in cerca di lavoro e di gruppi sfavoriti.

In Francia, nel 1996 8,3 milioni di persone hanno seguito un percorso di formazione, con un costo complessivo di 135 miliardi di franchi.

Riferimenti bibliografici:
Besnard, Pierre e Liétard, Bernard (1995) *La Formation Continue,* Parigi: PUF

Pierre Freynet

The Learning Organisation

Esistono molte definizioni in merito, ma di solito l'espressione si riferisce ad un'organizzazione che promuove e sostiene l'apprendimento, nell'intento di avvalersene a fini economici. Molta enfasi ha accompagnato anche l'introduzione di altri termini, come per esempio "organizzazione basata sulla conoscenza". L'organizzazione in quanto soggetto in apprendimento, consiste nell'introduzione all'interno di ogni tipo di organizzazione- si tratta però di un'indicazione tutt'altro che esaustiva – di pratiche e regole che portino ad orientare, incoraggiandolo, ciascun dipendente verso l'apprendimento. Watkins e Marsik inseriscono, nella loro definizione, molte considerazioni.

'L'*organizzazione, in quanto soggetto che apprende, è un'organizzazione in permanente situazione di apprendimento e conseguente trasformazione. L'apprendimento investe individui, gruppi, società e anche comunità con le quali essa interagisce. L'apprendimento è un processo continuo, utilizzato strategicamente, integrato o parallelo al lavoro. L'apprendimento implica cambiamenti nelle conoscenze, nelle consapevolezze, nei comportamenti. L'apprendimento migliora la capacità organizzativa, promuovendo crescita e innovazione. Una simile organizzazione contempla, al suo interno, dispositivi per generare e condividere l'apprendimento.' (1993, pp. 8-9)*

In merito a questo tipo di organizzazione non esiste una elaborazione teorica, in quanto l'espressione, più che riferirsi ad una sistematica corrente di pensiero, assume un'accezione di ordine tematico o strutturale. Alcuni vedono nel concetto una reazione a forme ormai superate di organizzazione burocratica caratterizzate dalla separazione fra teoria e pratica. Altri la considerano uno strumento ideologico che mira a preservare le relazioni di potere organizzativo.
L'attuale interesse verso l'organizzazione in quanto essa stessa soggetto in apprendimento risale alla metà degli anni '80. La connessa espressione 'apprendimento organizzativo' (relativo a processi, spesso informali, per mezzo dei quali si realizzano forme di apprendimento collettivo nelle organizzazioni) può essere fatto risalire al lavoro di Chris Argyris e Donald Schön (1978). In Europa, i principali studiosi della materia sono stati Mike Pedler, John Burgoyne e Tom Boydell (1991). Il loro approccio è di tipo eclettico; per esempio essi enfatizzano il *Total Quality Management* (Gestione della Qualità Totale). Un altro rilevante studioso è lo statunitense Peter Senge. Il suo libro, *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organisation (La Quinta Disciplina: l'arte e le metodiche di un'organiz - zazione soggetto di apprendimento)* ha portato il concetto all'attenzione del grande pubblico a livello internazionale. Per Senge l'essenza del concetto si sostanzia di cinque "discipline" che egli chiama "Padronanza Personale", "Modelli Mentali", "Visione condivisa", "Gruppo che apprende" e "Sistemi pensanti".
Una gran parte di imprese hanno raccolto la sfida di trasformarsi in soggetti di apprendimento. Nel Regno Unito, un esempio noto è quello della "Rover Learning Business". Motorola è conosciuto a livello internazionale per la sua 'Università Motorola'. Vasta è la letteratura su metodi ed esperienze realizzate nel settore, di cui Watkins e Marsick (1993) sono un esempio.

Riferimenti bibliografici:

- Argyris, C. e Schön, D. (1978) *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Lecture, Mass.: Addison-Wesley
- Pedler, M., Boydell, T. e Burgoyne, J. (1991) *The learning Company,* London: McGraw-Hill
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline,* London: Century Business, Random Century
- Watkins, K. e Marsick, V. (1993) *Sculpting the Learning Organisation,* San Francisco: Jossey-Bass

Paul Tosey

Università di Impresa Regno Unito
Corporate University

La *Corporate University* si basa sul concetto per cui un'impresa può finanziare in parte o interamente un istituto di formazione, in cui i propri dipendenti possano acquisire abilità o seguire dei corsi con utili riscontri per la stessa impresa. Negli Stati Uniti questo tipo di università esiste da molti anni, attualmente ce ne sono più di quaranta, fra i quali un tipico esempio è McDonald's. L'idea ha impiegato del tempo a imporsi in Gran Bretagna, dove l'esempio più prossimo è rappresentato dall'iniziativa di British Aerospace. Tuttavia idee simili sono attualmente allo studio dei diretti interessati.
In mezzo ad altri, Anglia Water, Motorola Ltd e British Aerospace hanno creato dei centri di formazione di impresa che si ispirano alla *"Corporate University"*, nella misura in cui la formazione elargita è congruente con le necessità dell'impresa. Ford, con il suo Programma di Assistenza e di Formazione per i dipendenti, ha adottato un approccio diverso. Questo programma è del tutto distinto dai programmi di formazione organizzati da Ford per i suoi collaboratori e si basa su ipotesi diverse. Per la frequenza dei corsi è prevista una borsa di studio con una entità fissa da erogarsi a tutti i dipendenti per seguire qualunque corso di tipo educativo al di fuori del programma di formazione dell'impresa. I risultati di questo programma mostrano che i dipendenti possono acquisire abilità e fare utili esperienze, oltre a riportare benefici 'non misurabili' per se stessi e la compagnia, come fiducia in se stessi e consapevolezza delle proprie capacità, lealtà verso l'impresa. Il programma necessita di un sistema di supporto, indipendente dall'impresa, ma largamente sostenuto dai sindacati. Il successo di questo programma ne ha incoraggiati altri simili, come, per esempio, quelli della Rover e del Consiglio Municipale di Sheffield.
L'aspetto non positivo di questi due tipi di programma è che risultano convenienti soltanto per grandi imprese con un considerevole budget per la formazione e un gran numero di dipendenti. Per le piccole e medie imprese, nonostante gli indubbi vantaggi, tali programmi sono inapplicabili per i proibitivi costi di pianificazione e gestione. Per queste imprese la speranza è che possano trarre uguali vantaggi dai progetti del Governo relativi a "L'Università per l'Industriaa", che assicurerà una formazione congruente con gli specifici bisogni dell'industria.

Linda Merriks

L'Università per l'impresa Regno Unito
University for Industry

L'Università per l'impresa (UfI) è l'ultima in ordine di tempo di una lunga serie di iniziative concepite allo scopo di migliorare l'apprendimento e la formazione e quindi le opportunità di impiego per la mano d'opera britannica, aumentando di conseguenza la competitività dell'industria nazionale. Si prevede una nuova organizzazione per l'insegnamento aperto e a distanza dal momento che questo è centrale nella visione che il Governo ha in merito all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. L'UfI analizzerà i bisogni del mercato e dei potenziali clienti, le carenze di tipo cognitivo e formativo, le linee di tendenza sul versante dell'occupazione e della tecnologia, al fine di individuare offerte congruenti con i nuovi bisogni di formazione per indirizzare adeguatamente le risorse. Questo comporterà l'istituzione di un nuovo partenariato fra industria, formazione e istituzioni a ciò preposte: imprese, organismi di formazione nel privato, Istituti di formazione post-scolastica (saranno coinvolti Scuole per una formazione supplementare, Istituti scolastici e altri organismi di formazione).
Le finalità dell'Università per l'Industria sono quelle di fare emergere la domanda per un apprendimento lungo tutto l'arco della vita e di facilitare l'accesso a forme di apprendimento appropriato, di qualità e con forti caratteri innovativi. A tale scopo l'Università per l'industria intende abbattere le barriere che attualmente ostacolano l'apprendimento. L'accento sarà posto sulla flessibilità. Nella consapevolezza che è di vitale importanza facilitare le possibilità di accesso, è stata attivata una specifica linea telefonica a livello nazionale in modo da fornire informazioni e orientare in maniera chiara, offrendo agli interessati un efficace punto di riferimento e quindi eliminando appunto le difficoltà di accesso. I programmi già esistenti possono essere offerti in forme altamente accessibili, per mezzo delle nuove tecnologie. Se sarà necessario, saranno sviluppati nuovi programmi. Il ricorso alle nuove tecnologie permetterà di adattare tempo e luogo alle necessità dei singoli individui. Ne scaturiranno nuovi mercati per l'apprendimento con positivi riflessi sui costi. Devono essere ancora forniti chiarimenti su eventuali finanziamenti governativi a favore di questo programma, ma è stato già previsto un legame con i Conti correnti per l'Apprendimento Individuale che si stanno sviluppando contemporaneamente. I sostenitori ritengono che si tratterà di un'evoluzione che investirà in maniera globale il settore della formazione in Gran Bretagna e che perciò richiederà molto tempo per consolidarsi. Sono state dichiarate prioritarie quattro aree per l'emergenza dei bisogni afferenti: le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sui posti di lavoro, le competenze di base in ordine a scrittura, lettura e capacità di calcolo, i bisogni di piccole e medie imprese e di alcuni specifici settori dell'industria.

Linda Merriks

4. Organismi di educazione degli adulti

Gli organismi di educazione degli adulti

Con l'espressione organismi di educazione degli adulti si fa riferimento all'insieme dei "luoghi della formazione", ovvero degli spazi fisici o virtuali in cui la formazione organizzata si svolge.

Il concetto, nel campo delle scienze della formazione, ha una denotazione inevitabilmente ampia, che sconfina nel concetto anglosassone di *learning environnement*, ovvero di ambiente educativo. Una sua interpretazione più ristretta, ridotta al concetto di contesti o contenitori educativi, non consentirebbe tuttavia di escludere la molteplicità dei luoghi oggetto di interventi intenzionali tendenti ad una loro strutturazione ispirata a fini educativi : si pensi alle moderne teorie della *learning organization*, alle teorie dell'educazione ambientale, alle teorie del dispositivo formativo che tendono a realizzare una gestione a fini educativi del luogo di lavoro, dell'ambiente naturale e antropizzato (un parco, una piazza, etc.), delle biblioteche, dei musei, degli archivi, etc.

La definizione assunta in questa sede deve necessariamente essere costruita tenendo conto del suo valore d'uso immediato, ovvero dello scopo di comprendere i processi in atto che muovono verso la costruzione di un nuovo sistema reticolare di formazione per l'età adulta e del dettato legislativo.

Da questo punto di vista, il concetto "organismi di educazione degli adulti " qui assunto esclude ogni riferimento ai luoghi che in modo informale o occasionale contribuiscono allo sviluppo del processo formativo del soggetto, per riferirsi invece all'insieme di quei soggetti giuridici, pubblici e privati, costituiti per il perseguimento prioritario di fini educativi riferiti all'età adulta attraverso un'offerta formativa a carattere formale o non formale.
Il termine organismi di educazione degli adulti è stato scelto in quanto meglio capace di comprendere le tre grandi famiglie di "luoghi della formazione" che corrispondono alla definizione sopra proposta, ovvero :
le istituzioni formative (organismi complessi e ad un livello di strutturazione molto sviluppato, di natura sia pubblica che privata, con un relativo livello di autonomia nella programmazione e nella gestione degli interventi, dotati di livelli e articolazioni specializzati in diverse funzioni : progettazione, monitoraggio, documentazione, valutazione, gestione, ricerca, servizi all'offerta e alla domanda);
le agenzie formative (organismi di norma leggeri, di varia natura e ragione giuridica, dotati di una propria autonomia gestionale, specializzati nell'offerta di attività formative rivolte a problemi, settori o pubblici particolari);
i servizi formativi (finalizzati alla gestione di risposte di supporto ai soggetti impegnati nell'assicurare l'offerta formativa o agli stessi partecipanti - dalla ricerca, all'informazione, all'orientamento, istituiti in collegamento o meno con istituzioni o agenzie formative, talvolta impegnati anche nell'assicurare un'offerta formativa

a carattere compatto - orientamento formativo, motivazione, etc.-).

Nel definire il concetto di organismi di educazione degli adulti dobbiamo tener conto del suo carattere dinamico. Gli organismi di educazione degli adulti sono il prodotto di una dinamica che va letta in chiave storico-antropologica e politica.
In primo luogo, il concetto deve essere considerato in relazione all'evolvere dei modi in cui il genere umano provvede alla propria formazione. Tale processo non inizia con le scuole, la formazione dell'uomo nasce dalle sue mani, dal suo comportamento teso a manipolare e costruire utensili. Alle origini, fu "un ciottolo ad imporre per vie traverse, non solo l'evoluzione verso l'*homo sapiens*, ma anche una pedagogia pre-umana, perché non bastava aver trasformato il ciottolo in amigdala" (Callari Galli: 167) occorreva anche socializzare tali competenze e andare oltre.
I "luoghi della formazione", alle origini, si identificano innanzitutto con i luoghi della convivenza e, quindi, con i "luoghi" del sacro, della politica, del gioco e delle armi. Il passaggio verso "luoghi della formazione" specializzati avviene solo successivamente. Vengono così ritagliati degli spazi per la formazione (alle origini, della parola e della scrittura) la cui caratteristica principale è costituita proprio dalla loro separazione rispetto ai luoghi dell'educazione naturale e, in particolare, dalla famiglia e dal lavoro. Secondo gli storici, la prima descrizione di un luogo della formazione risale attorno al 2000 a. C. quando, nell'"Insegnamento per il principe Merikara", il Faraone padre suggeriva "istruisci la tua corte sopra la stuoia: un re saggio è una scuola per i nobili". Ma nella reggia, oltre a quella per i nobili, vi era anche la scuola per i non nobili denominata "*kap*" (Manacorda:30).
Questo paradigma di "luogo della formazione" assume una propria consistenza in epoca contemporanea con la formulazione da parte degli uomini e la comparsa di nuovi spazi antropologici, ovvero con il passaggio dallo "spazio terra" (come "primo spazio occupato dall'umanità…. Spazio della specie….. cosmo in cui gli uomini sono in comunicazione con gli animali, le piante, i paesaggi, i luoghi, gli spiriti"), allo "spazio territorio" (come "mondo sedentario della civilizzazione… l'allevamento degli animali, l'agricoltura, la città, lo stato, la scrittura, la divisione sociale del lavoro"), allo "spazio delle merci" ("non lo spazio abituale degli scambi e del commercio, ma un mondo nuovo tessuto dalla circolazione incessante, sempre più frequente e rapida del denaro …. (che) scuotendo le gerarchie del Territorio,(…) trascina con sé, in un movimento accelerato, una marea montante di oggetti, segni e uomini", (Lévy: 137; 139; 141).
Accanto a questi spazi, va oggi assumendo sempre più consistenza lo "spazio del sapere", ovvero "uno spazio cosmopolita e senza frontiere di relazioni e qualità; (...) uno spazio di metamorfosi dei rapporti e di emergenza di modi di essere (…) in cui si ricongiungono i processi di soggettivazione individuali e collettivi (…) luogo di dissoluzione delle separazioni" (Lévy: 144). Sviluppo dell'economia della conoscenza, progressiva costruzione del ciberspazio, globalizzazione stanno sicuramente accelerando l'elaborazione da parte degli uomini di questo nuovo "piano

di esistenza", nuovo spazio antropologico. Questa quarta dimensione dello spazio ha ed avrà profonde influenze sulla produzione di nuovi modelli di "luoghi della formazione".

In secondo luogo, dobbiamo considerare la diretta influenza che le strategie e le politiche della formazione hanno sulla comparsa e scomparsa di nuovi e vecchi modelli di organismi di educazione degli adulti. Ciò va letto non solo in relazione al dettato delle leggi da sempre estremamente attente nella descrizione degli standard (si pensi alle norme di Solone nella Grecia antica). Le principali dinamiche possono essere individuate in relazione ai mutamenti paradigmatici indotti dall'adozione di nuove strategie dell'educazione degli adulti che possiamo riassumere in tre principali passaggi:

1. strategie del filtro, centrate sulla formazione iniziale o di recupero, cui corrispondono organismi modellati sul paradigma scolastico;
2. strategie del capitale umano, centrate sull'uso formazione come investimento produttivo per il potenziamento della forza lavoro, cui corrispondono organismi flessibili e capaci di gestire un'offerta a geometria variabile capace di adattarsi alle necessità del cliente;
3. strategie del *lifelong learning*, volte a valorizzare ogni forma e modalità di organizzazione dell'offerta formativa ed a promuovere modelli organizzativi centrati sul ruolo del pubblico e strumento di una ridistribuzione sia delle opportunità che dei poteri nell'educazione.

Le descrizioni raccolte nel presente capitolo forniscono una testimonianza dell'insieme dei diversi modelli di organismi di educazione degli adulti, oltre che delle diverse accezioni che lo stesso concetto ha finito per assumere a seconda dei diversi paesi in cui è stato adottato e materializzato.
A partire dalle considerazioni sopra esposte, un primo tentativo di classificazione degli organismi di educazione degli adulti può essere rappresentata attraverso le 10 classi seguenti:

	Classi	Tipi principali	Caratteritiche principali
1	**Istituti scolastici, Centri e scuole di formazione specializzata, Università**	Istituzioni, centri, scuole di formazione, Università	Organismi che programmano, progettano e ge-stiscono attività formative, dispongono di sedi, aule, laboratori e offrono servizi a carattere formativo
2	**Agenzie formative singole o associate, profit o non profit**	Agenzie di formazione	Organismi che programmano, progettano e gestiscono attività formative

	Classi	Tipi principali	Caratteritiche principali
		Centri ed agenzie culturali	Organismi specializzati in attività culturali che promuovono attività di formazione organizzata
		Agenzie di consulenza e servizi formativi alle imprese	Organismi che offrono alle imprese servizi formativi di supporto e organizzano su richiesta attività di formazione continua in relazione ai programmi aziendali
		Associazioni imprenditoriali, sindacali, di categoria e professionali, enti bilaterali	Associazioni che partecipano alla programmazione, oltre che alla gestione di piani e progetti formativi
3	**Aziende (e relativi Uffici del personale) in quanto sedi di formazione sul lavoro o di formazione continua**	Uffici formazione e risorse umane di aziende	Uffici che programmano attività formative all'interno delle imprese
		Aziende-laboratorio, incubatori di impresa, laboratori di formazione all'interno di aziende	Strutture produttive finalizzate alla formazione di nuovi imprenditori, di lavoratori dipendenti o anche di soggetti portatori di handicap
4	**Servizi di accompagnamento specializzati nelle diverse misure**	Servizi di accompagnamento	Organismi che assicurano servizi di supporto ai soggetti impieganti nelle diverse funzioni del sistema formativo (formazione dei formatori, orientamento, documentazione, etc.)
		Infrastrutture e centri culturali specializzati	Biblioteche, musei, laboratori teatrali, musicali, etc.

	Classi	Tipi principali	Caratteritiche principali
		Centri e servizi formativi per pubblici speciali (trattamento clinico)	Organismi specializzati in attività-servizi formativi rivolti a soggetti in particolari condizioni fisiche, sociali, etc., terapeutiche
		Agenzie e centri culturali, sociali	Organismi specializzati in attività e servizi sociali che promuovono attività di formazione organizzata, non formale
5	**Associazioni**	Agenzie e centri culturali, sociali	Organismi specializzati in attività e servizi sociali che promuovono attività di formazione organizzata, non formale
6	**Soggetti integrati**	Consorzi, Associazioni temporanee di impresa tra i diversi tipi di soggetti sopra descritti	Organismi costituiti da altri organismi tra quelli sopra indicati di norma per lo svolgimento di particolari progetti o servizi

Riferimenti bibliografici:

- Lévy, P. (1996) *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio,* Milano: Feltrinelli
- Manacorda M.A. (1992) *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*, Firenze: Giunti
- Callari Galli, M. (1993) *Antropologia culturale e processi educativi*, Scandicci: La Nuova Italia

Paolo Federighi

Associazione di studi Svezia
Studieförbund

Le Associazioni di studi possono essere paragonate sotto molteplici aspetti alla *Volkshochschule* (Università Popolare) tedesca, a differenza del fatto che le prime non hanno alcun rapporto con le Autorità locali. Esse sono state generate dai grandi movimenti popolari del 19° secolo, in particolare dal movimento "La Chiesa Libera", dal movimento "Temperanza", dal movimento laburista, dal movimento cooperativo, al fine di organizzare attività culturali e pedagogiche. Oggi esistono undici associazioni di studi, tutte legate ad organizzazioni non governative e ad alcuni partiti politici.
Esse organizzano attività formative indipendenti, ovvero senza alcuna forma di corrispondenza con i curricoli e le prove di esame del sistema educativo pubblico. Sono le stesse associazioni a decidere in ordine al contenuto dei corsi ed ogni formatore ha piena libertà riguardo alla scelta del metodo. La formazione è accessibile a tutti ed i partecipanti hanno voce in capitolo per quanto riguarda contenuti e funzionamento dei corsi. Gli argomenti più richiesti sono l'estetica, le lingue straniere, l'informatica, temi di carattere sociale. Lo scopo comune a tutte le attività è di assicurare a tutti gli adulti le stesse opportunità di accesso alla conoscenza e allo sviluppo personale, per il miglioramento delle loro condizioni di vita ed una loro fattiva partecipazione allo sviluppo democratico della società.

Arne Carlsen

Associazione degli organismi di educazione degli adulti Repubblica Ceca
Asociace institucí vzdelávání dospelych

L'Associazione delle Istituzioni di Educazione degli Adulti (AIAE - *Association of Institutions of Adult Education*) fu istituita nel 1992 come un organismo costituito da membri istituzionali (organismi con base giuridica). Attualmente essa conta circa 120 membri la cui attività è incentrata sull'educazione degli adulti.
L'AIAE eroga informazioni, coordina attività e rappresenta i suoi membri in organi governativi e altrove. L'AIAE organizza la formazione dei suoi membri in relazione ad attività di tipo commerciale che investono nel mercato dell'educazione. Essa organizza anche viaggi di studio all'estero per i suoi membri. L'associazione partecipa alla definizione delle strategie politiche del settore e, per questo, è in contatto con il Ministro dell'educazione e altri soggetti governativi. Il finanziamento si basa sulle quote annuali e su occasionali contributi da parte dei membri. L'organigramma è costituito dal presidente, un consiglio di dodici membri che rappresentano i consigli regionali, un consiglio di tre membri supervisori e l'assemblea generale che raccoglie tutti gli appartenenti.

Dal 1995, l'associazione fa parte del coordinamento della "Settimana Ceca degli Studenti Adulti" e si occupa in particolare delle conferenze regionali organizzate in tutta la Repubblica. Dal 1992 pubblica un bollettino sull'Educazione degli Adulti - dal 1997 a tiratura trimestrale- con il titolo *Andragogika.*

Riferimenti bibliografici
Panek, Z. (1993) *Editorial* In: *AIVD Servis,* Vol. 2, No. 3, p. 1

Pavel Hartl

Centro di comunità Svizzera
Gemeinschaftszentrum

I centri del vicinato o di comunità, di solito si trovano nelle zone urbane e furono introdotti negli anni '50 e '60, sull'esempio delle francesi "case della cultura". Essi dispongono e mettono a disposizione degli interessati locali per i corsi, una grande sala per le sedute assembleari (comprensiva anche di un palcoscenico per le attività teatrali), e dei laboratori o spazi appositi per le attività artigianali, che vengono svolte o con l'aiuto di un assistente o in maniera spontanea.

Riferimenti bibliografici:
Commission on Architecture Edited by, *Adult Education Association of the USA Architecture for Adult Education: A graphic guide for those who are planning phy - sical facilities for Adult Education,* Chicago, o.J. 74p.

Carl Rohrer

Centri di educazione agricola Grecia
Kentra Georgikis Ekpedefsis (KEGE)

Si tratta di scuole per gli abitanti delle zone rurali, impiegati esclusivamente nel settore primario, allo scopo di favorire lo sviluppo economico, culturale e sociale del mondo agricolo. Operano sotto il controllo della Direzione dell'Educazione del ministero dell'agricoltura e forniscono regolari corsi di insegnamento a carattere intensivo. Esistono, all'interno del territorio nazionale, circa 60 Centri e istituzioni a questi collegate, che ogni anno dispensano il loro insegnamento a circa 33.000 persone in 24 diverse specialità. Questi corsi sono seguiti da agricoltori autonomi , da coltivatori dipendenti e dagli impiegati di livello medio delle grandi aziende agricole e cooperative. Sebbene ci si rivolga ad entrambi i sessi, il 97% dei parteci-

panti sono donne. I corsi offrono, per contenuti e obiettivi, una vasta gamma di attività. Oltre ai temi di pertinenza specificatamente agricola, sono oggetto di studio anche l'artigianato, l'agriturismo, il cooperativismo, e altre attività connesse a problematiche ambientali e socio-culturali, ecc. I Centri organizzano anche giornate di informazione e seminari. La frequenza ai corsi è gratuita. I centri di educazione per il mondo agricolo hanno cominciato a funzionare agli inizi degli anni '60. La popolazione agricola è stata e continua ad essere la parte della popolazione greca che registra il più elevato tasso di analfabetismo, con una preparazione generale molto lacunosa, e un livello di sviluppo culturale particolarmente basso. A partire dagli anni '80 e a seguire, vi viene dispensata una formazione di tipo per lo più professionale e oggi i KEGE stanno sempre più diventando dei KEK (Centri per la formazione continua). Dal 1982, sono, in gran parte, finanziati con i Fondi Strutturali della Comunità Europea.

Riferimenti bibliografici:
S. Stavrou (1995) *I epagelmatiki ekpedefsi stin Ellada* (L'educazione professionale in Grecia), CEDEFOP.

Magda Trantallidi

Centri di educazione per persone adulte Spagna

Il processo di costruzione dei Centri iniziò durante la transizione che ebbe luogo nel periodo del regime franchista. Esso cominciò in seguito alle proposte di alcuni movimenti progressisti che miravano ad innalzare il livello di formazione della classe operaia e degli strati meno abbienti della società. Questi Centri di Educazione per Persone Adulte (EPA) promossero campagne di alfabetizzazione, di formazione di base con l'intento di far conseguire il diploma di "*Graduado Escolar*" (Licenza elementare) e altri tipi di formazione complementare. In seguito, l'Amministrazione centrale sovvenzionò, incorporò o creò altri Centri allargandone la sfera di competenza ed istituzionalizzando così questo tipo di azione formativa. Questi Centri ricalcavano il modello educativo adottato per i fanciulli, dal momento che l'iniziativa aveva un mero significato compensatorio. Questo spiega perché i rapporti fra tali centri ed altre istituzioni furono spesso, in un primo momento, conflittuali.
Attualmente, un Centro EPA costituisce l'unità di base del sistema educativo per gli adulti. I Centri si basano sui seguenti principi:
1 - costituire un nucleo unificante gli sforzi e gli interventi di EPA nell'area geografica in cui opera;
2 - ricorrere all'innovazione e alla flessibilità per adattarsi alle modificazioni sociali, al progresso tecnologico ed alle caratteristiche delle varie categorie di adulti;

3 - offrire una vasta possibilità di scelta di opportunità educative;
4 - creare strutture organizzative che consentano agli studenti un largo margine di partecipazione personale nella gestione. Promuovere percorsi di apprendimento flessibili e incentrati sul conseguimento delle capacità essenziali.

I Centri di Educazione Permanente per adulti sono quelli in cui l'impianto organizzativo consente di coordinare attività accademiche e professionali e attività culturali in genere. Questi Centri, il cui personale docente dipende dagli Uffici Provinciali dell'Educazione, fanno parte del Sistema coordinato dall'Amministrazione centrale o regionale.

Esiste inoltre una grande varietà di Centri che favoriscono le attività di formazione fra le persone adulte in collaborazione con le iniziative dei privati e delle istituzioni locali e regionali. Tutto questo richiede un chiaro obiettivo di integrazione fra le iniziative e le politiche.

Il decentramento territoriale a livello statale determina nelle singole regioni una diversità di politiche per l'educazione degli adulti. La principale responsabilità dei Centri EPA istituzionalizzati riguarda il livello primario dell'educazione o quello equivalente al grado obbligatorio. In seguito, a tutto questo si è aggiunto lo sviluppo di interventi per l'educazione degli adulti a livello secondario sia secondo modalità presenziali che a distanza.

Riferimenti bibliografici:

- Legge sull'Ordinamento Generale del Sistema Educativo. Titolo III. Articoli 51-54. Madrid, 1990
- ORDRE del 23 novembre 1981. (BOE del 2 dicembre)
- MEC (1986) Direzione Generale di Promozione Educativa. Sotto Direzione Generale dell'Educazione Compensatoria: *Líneas de los Programas de Educacíon de Adultos.* Madrid
- MEC (1995-1996), *Documentacíon Básica sobre la implantacíon de la Educacíon Secundaria para Personas Adultas*. Ed. MEC

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez, Antonio Víctor Martín

Centri di formazione generale Grecia

Ergastiria eleftheron spoudon (EES)

Sono degli Istituti privati che dispensano un'educazione non formale. Un gran numero di centri di questo tipo - in costante crescita - offre programmi formativi per adulti soprattutto di carattere linguistico ed informatico. Inoltre, per far fronte ad una domanda, che è diventata sempre maggiore in questi ultimi anni, grandi organizzazioni private hanno realizzato programmi di formazione per adulti, caratterizzati da un elevato livelo di qualità e da alti costi a carico dei partecipanti. I

corsi riguardano i seguenti ambiti: apprendimento delle lingue straniere, informatica, tecniche di gestione nelle imprese, scienze economiche, materie artistiche e artigianali, scienze umane e sociali, educazione fisica, yoga, danze tradizionali, arte culinaria e pasticcera, ecc. I corsi vengono tenuti nel pomeriggio o di sera e gli esami, per certificare la progressione delle conoscenze nelle lingue straniere, sono facoltativi. La maggior parte di coloro che frequentano sono donne o anziani il cui reddito consente loro di investire in formazione.
Questi istituti funzionano, in base alle leggi 9/9.10.35 e 1966/91, come imprese commerciali, per cui non sono controllate dal Ministero dell'Educazione, ma dal ministero del Commercio.
Circa 30 organizzazioni private, che operano in base alla stessa legislazione, offrono una formazione di tipo post-secondario. Alcune di queste sono collegate con università straniere, ma i titoli, che vengono rilasciati, non sono riconosciuti dallo Stato.

Riferimenti bibliografici:
Rassegna di politiche nazionali in ambito educativo - Grecia (1997) OCDE

Magda Trantallidi

Centri della terza età e dell'esperienza Spagna
Aulas de cultura

Le "classi di cultura" sono centri di animazione e di promozione socioculturale destinati prioritariamente a persone che abbiano più di 55 anni di età. Il modello, istituzionalizzato in Spagna a partire dalla fine degli anni '70, ricalca quello francese delle Università della terza età. Il termine "Università" fu giudicato, allora, troppo ambizioso e improprio per la formula educativa adottata. Nel 1978 si realizzò il Programma "centri della terza età" allo scopo di offrire un servizio in grado di rispondere ai bisogni e alle richieste degli anziani, soprattutto in ambito culturale e nella gestione del tempo libero. L'esempio più significativo fu quello che prese il nome di Centro Pilota Nazionale dei Centri della Terza Età con sede a Madrid. Nel 1980 il Ministero della Cultura tentò di consolidare il Progetto dei Centri regolandone il funzionamento nel quadro di una "Rete di Centri Coordinati", con tre tipi di funzioni: 1) incoraggiamento ad un'attiva partecipazione alla vita della comunità; 2) promozione culturale; 3) qualunque altra funzione, che favorisse la crescita socioculturale dell'individuo.
In Spagna i Centri della Terza Età dipendono da diverse Istituzioni. Attualmente su tutto il territorio spagnolo ci sono più di 60 Centri raggruppati nella "Confederazione spagnola dei Centri della Terza Età" e, in alcuni casi, come per esempio in Catalogna, hanno una loro associazione, la FATEC (*Federación d'asso -*

ciaciones de la Tercera Edad de Catalunya) che conta più di 22 centri uniti fra loro. Nel corso degli anni '90, il modello ha avuto degli aggiustamenti consoni con i tempi; sono state adottate, inoltre, altre denominazioni, come "Università per anziani" o "Università dell'esperienza". In quest'ultimo caso programma e modalità di funzionamento assumono un carattere più formale e accademico e, quindi, più in linea con il termine "università".
La tendenza attuale è di creare "programmi di formazione per le persone anziane " in seno alle Università. Questi offrono, insieme a specifici programmi culturali, un più facile accesso ai tradizionali programmi universitari, venendo meno l'obbligo di seguire l'intero impianto formativo di un corso di laurea.

Riferimenti bibliografici:
Murga Ulibarri, T. e Berzosa Zaballos, G. (1981) *Acción cultural con adultos. El aula de tercera edad.* Madrid: Direzione Generale della Gioventù e Promozione Socioculturale

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez, Antonio Víctor Martín

Centro di scambi formativi Slovenia
Borza Znanja

Si tratta di uno specifico centro di informazione a scopo educativo. Consiste in "un'agenzia di mediazione il cui compito è di mettere in contatto le persone desiderose di insegnare una materia con quelle che hanno il desiderio di studiarla" (Jarvis 1990: 197). Esso favorisce gli incontri fra soggetti in cerca di opportunità di apprendimento per conseguire conoscenze (o competenze) specifiche e chi ne è già in possesso e desidera trasmetterle ad altri, stabilendo uno scambio incentrato sulla formazione. Allorché le due parti in gioco sono in possesso delle condizioni necessarie, si accordano sui termini della reciproca collaborazione.
Il progetto iniziò nel 1992, sulla scorta del modello e dell'esperienza del *Learning Exchange*, organizzato per la prima volta a Chicago (USA) e che si rifaceva alle idee di Ivan Illich, basate sulla descolarizzazione della società. Illich (1971) suggeriva un sistema che offrisse maggiori opportunità agli individui di mettere a profitto le conoscenze, attraverso una rete di centri in cui i partecipanti potessero aiutarsi reciprocamente nel processo di apprendimento.
In Slovenia, dopo un'iniziale fase pilota delle attività, svolte presso il Centro di Educazione degli Adulti, l'iniziativa passò altrove, presso la Biblioteca pubblica di Lubiana. Così il progetto fu messo alla portata delle persone che continuano ad avvalersene in un numero considerevole. Nel corso degli ultimi cinque anni, tre altri organismi hanno ospitato un "centro di scambi formativi", ciascuno in un tipo diverso di istituzione: un istituto privato di educazione per adulti, un centro regio-

nale ed una università popolare. I quattro centri sono stati messi in comunicazione per mezzo di una rete informatica.

Riferimenti bibliografici:

- Illich, Ivan (1971) *Deschooling Society,* New York: Harper & Row.
- Jarvis, Peter (1990) *An International Dictionary of Adult and Continuing Education,* London & New York: Routledge.
- *The Learning Exchange* (1996) in: Slovene Adult Education Centre, On fifth anniversary of its foundation, Ljubljana: Andragoski center Slovenije

Zoran Jelenc

Centri regionali di formazione Paesi Bassi
Regionale opleidingscentra

Un centro di formazione regionale (ROC - *regionaal opleidingscentrum*) è un'insieme di soggetti operanti in tutti i settori di educazione degli adulti, in scuole professionali di livello secondario e per l'apprendistato. Questo tipo di istituzioni, di solito, presenta le seguenti componenti:

- Un'unità per la formazione di base degli adulti
  I corsi ABE (*Adult Basic Education*) sono riservati agli adulti con meno di due anni di frequenza in un corso di studi secondari e mirano al conseguimento di un'alfabetizzazione funzionale (capacità di lettura, scrittura e calcolo), oltre che a competenze di carattere sociale. Si ha diritto alla formazione di base per un periodo di cinque anni e per 1000 ore complessive
- Un'unità di formazione generale di grado secondario (VAVO) - scuole diurne e serali per l'istruzione degli adulti
- Un'unità per una formazione supplementare di tipo professionale
- Un'unità per la formazione professionale di livello secondario

Di norma, anche un istituto di formazione per giovani adulti fa parte di un ROC. Di solito queste istituzioni sono congruenti con i bisogni di coloro che hanno lasciato prematuramente la scuola.
I quasi 45 ROC presenti nei Paesi Bassi sono il risultato di fusioni fra gli istituti sopra indicati in applicazione della legge sull'Educazione e la Formazione professionale del 31 ottobre 1995. Come conseguenza di questo si è avuto la costituzione di grandi centri, fra i quali quello di maggiore entità è il ROC ad Amsterdam con i suoi circa 48.000 studenti (compresi anche i contratti educativi di breve durata) e i circa 2.700 unità di personale e le oltre 80-90 sedi.
Lo scopo, nella costituzione dei ROC, è di realizzare un'offerta educativa coerente con tutti i settori dell'educazione di base (compreso l'apprendimento dell'olandese come seconda lingua), dell'istruzione secondaria per adulti, e dell'istruzione pro-

fessionale; di offrire, fra le altre cose, ai partecipanti, grazie ad una grande varietà di percorsi educativi, coerentemente connessi fra loro, maggiori opportunità per colmare le rispettive carenze. Per alcuni aspetti inerenti alla loro dimensione, i Roc possono essere paragonati ai prestigiosi Colleges di Comunità (*Community Colleges*) statunitensi.
Il BVE *Raad*, Consiglio Nazionale per l'educazione e la formazione degli adulti, costituito nel giugno del 1996, rappresenta i 45 Centri regionali di formazione (ROC) del Paese ed è il risultato della fusione di circa otto organizzazioni per l'educazione e la formazione degli adulti.
Il programma politico del BVE *Raad* assicura un forte sostegno per l'educazione degli adulti.

Riferimenti bibliografici:
Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie (Guida sull'educazione e la formazione degli adulti), Vuga Uitgeverij, The Hague

Willem Bax

Centri Repubblicani/scuole popolari Portogallo
Centros Republicanos/Escola Popular

Queste istituzioni sono state fondate negli anni 70 con specifiche finalità: da un lato consolidare l'idea repubblicana e laica, cioè democratica secondo la concezione dell'epoca e dall'altro promuovere l'educazione di base combattendo l'ineguaglianza delle opportunità. Per sopravvivere durante il fascismo, queste associazioni si sono ripiegate sull'insegnamento formale di livello primario, il quale però costituiva la copertura di una più vasta attività culturale che si rivolgeva prevalentemente al ceto operaio e laico, ossia antifascista. Dopo il 25 aprile le attività si sono soprattutto incentrate sullo sviluppo dell'educazione civica.

Albino Lopès

Centri territoriali Italia

In un sistema nazionale e transnazionale di educazione degli adulti la dimensione del decentramento e dell'autonomia è parte costitutiva.
Essa ha il suo perno nel *Centro territoriale di EDA.* Vi possono essere diverse soluzioni istituzionali ed associative di centro territoriale: dipende dalla configurazione che il sistema EDA assume nei diversi Paesi e nelle relative società locali, sulla base delle rispettive politiche educative e di sviluppo e delle tradizioni e

caratteristiche culturali e sociali dei diversi territori. Tale varietà si rileva anche dalle collocazioni e denominazioni che gli si dà nei diversi contesti nazionali e locali. Ad esempio: Centro di cultura popolare, Centro sociale di quartire, Centro o Club culturale, Biblioteca di quartiere, Centro di Comunità (Community Centre).
In Italia è recente l'istituzione dei Centri territoriali da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, al quale fa capo a tutt'oggi l'istruzione di base degli adulti. Ma è in atto un processo di riforme dello Stato italiano in senso autonomistico, teso a completare il decentramento politico e istituzionale voluto dalla Costituzione e avviato negli anni '70 con l'istituzione delle Regioni, con un loro Parlamento regionale ed un Governo regionale. Anche il sistema formativo italiano dalla scuola di base alla formazione professionale e all'istruzione superiore è in fase di ristrutturazione sulla base del principio dell'autonomia. In tale quadro si sta procedendo per la prima volta in Italia alla definizione del *sistema di EDA*, alla cui attuazione concorrono sia lo Stato che le Regioni, ma anche le forze sociali e del lavoro: un sistema che ricolloca l'educazione formale degli adulti e legittima l'educazione non formale degli adulti nella dimensione regionale e locale, all'interno del principio dell'educazione lungo tutto il corso della vita.
In questa prospettiva di *Lifelong Learning* il Centro territoriale assume un ruolo e una funzione ben precisi, al di là del nome che si può dare al Centro nei diversi Paesi, in coerenza con lo specifico sistema nazionale e regionale di EDA.
La dimensione territoriale dell'EDA colloca la progettazione, la realizzazione e la valutazione degli interventi educativi all'interno dello sviluppo culturale, sociale ed economico della società locale (cfr. la voce Modello territoriale integrato**,** nel Glossario): il Centro è la sede in cui viene elaborato, coordinato e valutato il lavoro di EDA svolto nei diversi luoghi della formazione in relazione allo sviluppo della società locale, che costituisce quindi il suo comprensorio di competenza.
La relazione tra problemi dello sviluppo e problemi formativi, come anche tra risposte dello sviluppo locale e offerta locale di formazione porta al superamento di teorie e pratiche dell'EDA in termini solo di alfabetizzazione e di postalfabetizzazione, o solo di educazione professionale o di educazione formale o, ancora, di separazione dell'educazione non formale da quella formale.
Il Centro è quindi il punto di incontro e di integrazione del lavoro dei diversi operatori della formazione che si riferiscono alla medesima popolazione adulta del territorio e che entrano in relazione, per specifiche connnessioni, con gli altri agenti dello sviluppo sociale, economico, culturale.
In breve, il ruolo e la funzione del Centro territoriale ruotano attorno a tre assi:
lo sviluppo della società locale, il fare "rete", il protagonismo degli attori.

Riferimenti bibliografici:

- AA.VV. (1983) *Educazione e sviluppo locale e regionale,* Napoli: Liguori
- Orefice, Paolo, ed altri (1991) *Operatori, strutture, interventi di educazione per - manente,* Firenze: La Nuova Italia

Paolo Orefice

Collettività Portogallo
Colectividade

Termine generico per indicare un'associazione di cultura, tempo libero e sport sorta all'interno di una comunità e il cui numero di adepti aumenta proporzionalmente all'espansione di quest'ultima. Alcune, poche, esistono da più di cento anni. La maggior parte di esse si sviluppò nei sobborghi di Lisbona, nel Sud del Paese e nelle Isole dell'Atlantico verso la metà del 19° secolo. Sono diffuse anche fra le comunità portoghesi di immigrazione. Consistevano in luoghi di incontro, di svago e di discussione. Esse costituiscono delle scuole di formazione sociale, politica, sportiva e contano migliaia di aderenti. Democratiche nella struttura organizzativa, sono riuscite, a dispetto della repressione fascista che ha soggiogato il Paese dal 1962 al 1974, a preservare il loro carattere di scuole di democrazia, giocando un ruolo cruciale nel periodo che ha seguito il 1974 (rivoluzione democratica). Le popolazioni delle grandi aree urbane e delle campagne del Sud si sono sentite subito in sintonia con il nuovo regime democratico, allorché, invece, le popolazioni delle campagne del centro e del nord hanno incontrato difficoltà a partecipare alla vita democratica e a gestire il potere locale. Sebbene si siano evolute verso una comune struttura organizzativa, i loro nomi riflettono ancora quelli dei fondatori: Ginnasio, Filarmonica, Marittima, Centro Nautico, Accademia, ecc.

Albino Lopès

Danza, La casa della Ungheria
Tànchàz

L'origine della casa della danza risale ad una tradizione folcloristica della minoranza ungherese che viveva in Transilvania (Romania): le ragazze e i ragazzi del villaggio erano soliti riunirsi per danzare e divertirsi, accompagnati da un gruppo di musicisti locali. Nel villaggio di *Szék/Seki* (Transilvania), è possibile rinvenirne ancora un esempio: c'è infatti una casa della danza che ha saputo preservare il suo carattere originale. La nuova formula della casa della danza è molto complessa, di tipo sociale, a carattere intergenerazionale, a scopo ricreativo, con programmi per il pomeriggio e la sera. Di solito, le riunioni cominciano verso le cinque del pomeriggio e comprendono un'ora di "corso di danza per i bambini", cioè corsi che si rivolgono ai fanciulli dai 3 ai 10 anni: essi giocano al gioco del gatto, imparano una nuova forma di danza, accompagnati da suonatori, ascoltano racconti di fiabe, imparano delle filastrocche e danzano nuovamente. Queste attività sono seguite da attività rivolte agli adulti: insegnare e imparare nuovi movimenti, ripetere quelli antichi, in due o in cerchio, scambiando continuamente il partner per arrivare a conoscere tutti i partecipanti. L'allegria aumenta con l'apprendimento di canzoni.

Verso le otto comincia il lungo periodo di danza libera con pause di 30-40 minuti. Durante queste pause, i partecipanti parlano fra loro, fanno conoscenze interessanti, assistono alla proiezione di diapositive, ecc. Ci sono spesso cantanti, marionette e altri programmi di informazione o di svago. Alla fine, l'ambiente si riscalda in virtù dell'alto livello di familiarità raggiunto, e la riunione diventa una festa popolare, in cui i partecipanti, cantano e si muovono a loro piacimento. Non è tuttavia permesso bere alcool. Il successo e l'atmosfera che si viene a creare durante queste serate dipendono in gran parte dalla musica e dai gruppi di musicisti presenti; questi ultimi non si contentano di suonare la musica folcloristica autentica in maniera magistrale, essendo ugualmente in grado di insegnare a giovani ed adulti e capaci di organizzare avvenimenti a livello di comunità. Altri attori chiave del settore sono i centri sociali e la casa della cultura in cui vengono organizzate le riunioni della casa della danza in collaborazione con l'insieme dei musicisti della casa della danza. Poco tempo fa, il Paese contava 31 case della danza ungherese e 25 case della danza interculturali (Balcani, Greci, Irlandesi, Gitani, Ebrei, ecc.). Attualmente (1998), 40 professori di danza insegnano le danze folcloristiche ungheresi e 17 tipi di danza folcloristica di altri paesi, e questo con 25 complessi di danze folcloristiche ungheresi e 20 complessi di altre danze folcloristiche.

Riferimenti bibliografici:
Mihàly Sipos (1987) *Dancing House* In: *Budapest. Publishing House*, Parigi

Laszlo Harangi

Istituto del Lavoro della Confederazione Ellenica dei Lavoratori Grecia
Instituto Ergasias tis GSEE (INE)

Si tratta dell'Istituto addetto alla formazione sindacale dei suoi affiliati e dei quadri sindacali di livello medio e alto. Esso opera sull'insieme del territorio nazionale, con 11 filiali regionali e 5 settoriali.
Altri suoi compiti sono:
- realizzare ricerche e studi sui problemi del lavoro e, a tale scopo, possiede un centro di documentazione e effettua pubblicazioni,
- sviluppare programmi educativi e di formazione per tutti i settori professionali e gruppi socialmente sfavoriti,
- attuare programmi di formazione per formatori di adulti,
- partecipare attivamente ai Programmi dell'Unione Europea ed a reti finalizzate alla valorizzazione delle risorse umane,
- organizzare giornate di informazione e seminari,
- tessere reti di relazioni con le Associazioni per la formazione dei lavoratori europei e internazionali,

- organizzare seminari di formazione sindacale per le organizzazioni sindacali dei Paesi dei Balcani.

Fin dalla fondazione, nell'Istituto, ha operato un dipartimento di formazione, poi riorganizzato, nel 1982, in Centro di Studio e di Documentazione (*KEMETE*). Nel 1990, costituitosi l'*INE*, dall'evoluzione del *KEMETE*, l'Istituto del Lavoro della Confederazione Greca dei Lavoratori consolidò la propria posizione nel contesto del Dialogo Sociale. Dal 1997, l'*INE* svolge le funzioni di Osservatorio delle relazioni inerenti al mondo del lavoro e riceve sovvenzioni dalla Fondazione Europea per il Lavoro e la Sicurezza, la cui sede è a Dublino.

Riferimenti bibliografici:

AA.VV. (1998) *Syndikata ke epagelmatiki katartisi* (Sindacati e formazione professionale) INE/CHT.

Magda Trantallidi

Rete per il reciproco scambio dei saperi Francia

Questo progetto è iniziato nel 1971, all'interno di una scuola per iniziativa di Claire Heber-Suffrin, allora giovane insegnante. Sarà ripreso dieci anni più tardi in una periferia parigina. A partire dal 1984-85, allorché diviene oggetto di attenzione da parte dei media, si sviluppano numerose reti costituite da città e quartieri poveri, spesso per iniziativa di persone che operano nel sociale. Nel maggio 1987, un incontro nazionale dà vita ad un movimento a livello nazionale, il Movimento delle Reti per gli Scambi dei Saperi (M.R.E.R.S.).

Per filosofia e metodi, il funzionamento delle reti si basa su parecchi punti forti:

- gratuità e reciprocità degli scambi che avvengono attraverso l'incontro della domanda e dell'offerta: le persone costruiscono insieme il loro progetto, ne discutono, lo valutano, lo modificano, in base alle aspettative dell'altro, ecc., avvalendosi dell'aiuto del gruppo di animazione, che gioca un ruolo fondamentale di mediazione;
- pluralità e regime di parità dei partecipanti: non esiste un gruppo in particolare, anche se i progetti vengono realizzati prevalentemente per pubblici svantaggiati, che hanno difficoltà ad avvalersi delle risorse offerte dalle istituzioni;
- pluralità e regime di parità fra i saperi: accademici, legati al quotidiano, artistici, professionali, ecc., senza quindi nessuna gerarchia fra questi;
- pluralità di metodiche di apprendimento: in gruppo, individuale, misto, ecc.

Le reti lavorano in connessione con altri partner: Sistema Scolastico Nazionale; Agenzia Nazionale per l'impiego, Centri Sociali, ecc.

Nel 1996 esistevano 400 reti in Francia, con circa 50.000 aderenti e altre cominciavano a sorgere in alcuni Paesi europei e non (Germania, Austria, Svizzera, Spagna,

Belgio, Brasile, ecc.). Il modo di operare delle reti di scambio dei saperi é importante non solo perché rappresenta un'alternativa rispetto alla tradizionale relazione formatore-formato e alla consueta gerarchia dei saperi, ma anche perché costituisce una modalità di risposta democratica al più ampio problema della gestione collettiva dei saperi in una società.

Riferimenti bibliografici:

- Heber-Suffrin, Claire e Marc (1992) *Echanger les savoirs*, Parigi, Epi-Desclée de Brouwer
- Heber-Suffrin, Claire e Marc (1993) *Le cercle des savoirs reconnus*, Parigi, Epi-Desclée de Brouwer
- Heber-Suffrin, Claire e Marc (1994) *L'école éclatée* Parigi, Epi-Desclée de Brouwer

Pierre Freynet

Scuola-club Svizzera
Klubschul-Center

Per Centro scuola-club si intende un luogo in cui si svolgono attività formative per adulti (scuola-club) costituito da parecchi locali dotati di infrastrutture complete (e, nel caso specifico, questo vuol dire presenza anche di un luogo di ristoro, di una sala di ricevimento, ecc.).

Riferimenti bibliografici:

- *Klubsculen und Erwachsenenbildung: Eröffnung der Klubschule Lichtensteig, der 46. Klubschule in der Schweiz und der 5.* Der Genossenschaft Migros St. Gallen. -p. 1: [um 1975]
- *Klubschule Migros Bern*. Bern: Genossenschaft Migros Bern (Hrsg.), 1976

Carl Rohrer

Università libere o popolari Grecia
Laïka i Eleftera Anikta Panepistimia

Questa istituzione ha fatto la sua comparsa in Grecia durante gli anni '80. Le attività che vi vengono svolte sono le seguenti: conferenze, seminari o corsi gratuiti. Di solito queste attività si svolgono nei locali municipali o in Centri culturali. I temi affrontati durante i corsi non sono scelti in base ad un'analisi dei bisogni edu-

cativi, degli interessi, o delle necessità professionali della popolazione locale implicata. Gli argomenti trattati quindi sono di tipo accademico e la metodologia è quella tradizionale. Tuttavia, queste attività contribuiscono a favorire riflessioni critiche e contribuiscono allo sviluppo culturale della regione. Furono le autorità municipali dell'Attica ad istituirle per prime; in seguito si sono diffuse sul tutto il resto del Paese. Nel 1988, grazie al contributo del Ministero della Cultura, erano già operative 64 Università Popolari nei 33 dipartimenti greci e questo appunto in virtù della collaborazione fra il Ministero citato e gli Organi di governo locali e del sostegno di entrambi. A causa però di problemi di ordine organizzativo e finanziario, quali mancanza di personale specializzato e di fondi, questo tipo di istituzione ha subito un forte regresso e sopravvive solo in realtà particolarmente attive e con consistenti mezzi economici.

Riferimenti bibliografici:
Konsola, Dora (1990) *Politistiki drastiriotita ke kratiki politiki stin Ellada* (Attività e politiche culturali in Grecia), ed. Papazissi (in greco).

Magda Trantallidi

Università (Popolare) dei lavoratori Slovenia
Delaska Univerza

Si tratta di una specifica istituzione per l'educazione degli adulti, un classico esempio di organizzazione di educazione degli adulti dell'ex-Jugoslavia. L'espressione, che ha la sua origine nelle università popolari non residenziali, indica una particolare varietà di università popolari. Nel 1950 il partito politico allora al potere - il Partito Comunista Iugoslavo - impose che le attività di questo tipo di università popolari fossero principalmente rivolte ai lavoratori. Un simile orientamento doveva riflettersi anche nella denominazione: dovevano cioè essere ribattezzate università dei lavoratori. Il processo di ristrutturazione così come quello inerente ad una loro nuova denominazione si realizzarono solo in parte. Molte università popolari non hanno subito modifiche nel nome e continuano ad essere chiamate nello stesso modo, "università popolari". I loro programmi furono influenzati solo parzialmente dalle direttive ideologiche e politiche e conservarono, nell'impianto, un gran numero di indirizzi per le più svariate categorie di pubblico. È tuttavia vero che, per volere delle autorità politiche, esse erano obbligate ad organizzare programmi specifici per i lavoratori. Questi programmi riguardavano tre ambiti: a) l'autogestione; b) la formazione professionale; c) la formazione generale. Conseguentemente contenuti e funzioni erano di tipo socio-politico, professionale e culturale in genere. Con l'introduzione, nel 1950, del sistema socialista di autogestione sociale, una gran parte del programma fu consacrato all'autogestione sia

del lavoratore che del cittadino. Questo tipo di formazione fu chiamato formazione socio-politica. Il processo di ristrutturazione che trasformò, in Jugoslavia, le università popolari in università per i lavoratori avvenne fra il 1952 e il 1960.
In Slovenia questo processo ha assunto connotazioni diverse rispetto alle altre repubbliche ex-jugoslave. Dopo il 1952, tutte le vecchie università popolari divennero università per lavoratori, mentre il processo inverso iniziò dopo la caduta del sistema socialista (dopo l'anno 1989), determinando ad un tempo il cambiamento del nome in università popolari. Spesso la antiche università dei lavoratori adottarono nomi del tutto nuovi. Questo non si verificò in maniera generalizzata in altre repubbliche dell'ex-Iugoslavia, per cui ancora oggi esistono molte università di lavoratori accanto alle università popolari.

Riferimenti bibliografici:
- Golubovic, Milovan (1985) *Adult Education and Peoples and Workers' Universities*, in: Adult Education in Yugoslav Society (ed. Nikša Nikola Šoljan), Zagreb: Andragoški centar, 89-100.
- Jelenc Zoran ed (1991) *Terminologija izobrazevanja odraslih*, Ljubljana: Pedagoški institut.

Zoran Jelenc

Università popolare Danimarca
Höjskole

Le università popolari danesi, di cui è considerato fondatore il pastore, filosofo, poeta e uomo politico N.F.S. Grundtvig, furono create nel 1844.
Oggi la Danimarca conta circa 100 università popolari, che offrono corsi estivi della durata di 1-2 settimane e corsi di 16-32 settimane. Sono dei centri residenziali ed hanno lo scopo di dispensare agli adulti un insegnamento di tipo generale con implicazioni di carattere sociale. Sono scuole di vita e di democrazia.
Si tratta di fondazioni private e gli studenti sono dei giovani adulti. Gli studenti pagano il 15% del costo del corso, mentre lo Stato contribuisce con una sovvenzione correlata alla durata del corso. Alcuni comuni intervengono con borse di studio.

Arne Carlsen

Università popolare Lettonia

Si tratta di una scuola residenziale, in cui adulti che solitamente, ma non necessariamente hanno completato un regolare corso di studi, lo prolungano per parecchi mesi. La finalità è di rafforzare lo sviluppo morale ed intellettuale e di potenziare la conoscenza di tradizioni e costumi locali ed etnici. L'età degli studenti varia: può trattarsi di adolescenti o anche di persone anziane.
Il primo regolamento in base al quale venivano istituite le università popolari di Lettonia fu approvato nel 1922. Alla fine degli anni '30 funzionavano in Lettonia 15 università popolari e circa il 6% degli abitanti partecipava alle diverse forme di educazione degli adulti.
Una delle più popolari ancor oggi è l'Università popolare *Murmuizha* ("*muizha*" significa patrimonio e Mur è il nome della località). Paulis Petersons è stato il fondatore e l'anima di questa scuola superiore popolare. Nato nel 1985 da una famiglia di proprietari di immobili, durante la giovinezza visse e studiò a Riga, conseguendo una formazione tecnica e umanistica allo stesso tempo. Subì l'influenza delle idee di eminenti personalità, fra cui Rabindranat Tagore, grande poeta indiano, anch'egli fondatore di una università popolare a Shantiniketon. La sua concezione, secondo cui i disastri sociali derivano dall'atteggiamento passivo e dall'ignoranza, era particolarmente vicina al pensiero di Peterson. L'interesse per l'India e per Tagore portarono quest'ultimo verso la Società *Rerih*, in cui poté verificare la fondatezza delle sue idee: può essere felice solo colui che favorisce il progresso culturale di grandi masse di individui. Molto attiva nel corso degli anni '30, l'università perdette gradualmente importanza durante il regime sovietico. Essa non riceveva finanziamenti dallo Stato e le autorità locali non desideravano dare impulso alle vecchie tradizioni, nel timore che queste potessero andar contro gli interessi dell'ideologia prevalente. Dal 1992, *Murmuizha* conosce una certa rinascita. Artisti celebri, scrittori, scienziati, uomini di chiesa e funzionari delle varie ambasciate hanno visitato questa istituzione e vi hanno tenuto conferenze.

Tatjana Koíe

Università popolare diurna Danimarca
Daghøjskoler

Create all'inizio del 1980 come movimento politico di base, le università popolari diurne danesi, che hanno una loro legislazione dal 1991, coniugano *folkeoplysning* e mercato del lavoro. Organizzano corsi per disoccupati, e molto spesso per operai non specializzati con un limitato periodo di scolarizzazione. Gli studenti devono aver compiuto il 18° anno di età. L'obiettivo è di migliorarne la preparazione di base e di incrementarne le possibilità nei confronti del mercato del lavoro. Si tratta

di una formazione a tempo pieno.
I corsi durano 16 settimane e l'obiettivo è di far acquisire fiducia in se stessi, sviluppando le personali capacità in un ambiente favorevole ed accogliente. Gli argomenti trattati sono l'informatica, le lingue, il cinema, l'espressione corporea, l'interpretazione dei sogni, la conoscenza di sé, la psicologia, ecc.
Gli orientamenti pedagogici si rifanno al vissuto dei partecipanti e sono essi stessi a gestirli. Contenuti e metodi hanno la loro genesi nel punto di vista dei partecipanti e si traducono in percorsi formativi e progettuali.
Il dialogo è l'elemento centrale dei processi di apprendimento delle università popolari diurne. Non sono previsti esami con conseguente formalizzazione di qualifiche, ma tutto è centrato sull'esperienza e sull'opportunità di trovare in seguito un lavoro.
Nel 1997, in Danimarca c'erano circa 200 università popolari diurne.
Queste istituzioni hanno spesso una fitta rete di relazioni con sindacati, datori di lavoro, autorità locali e altre organizzazioni educative e possono così far riferimento a differenti servizi educativi di cui sommare le offerte. Esse stesse offrono spesso corsi brevi di formazione professionale. Queste università sono delle fondazioni private, che ricevono un limitato finanziamento municipale. Lo Stato versa una quota fissa per ogni studente, in ragione del tempo che questo impiega nella formazione, per cui il denaro appartiene allo studente e non all'istituzione e corrisponde all'ammontare stabilito per studente alla settimana.

Arne Carlsen

Università popolari Spagna
Universidades Populares

Le università popolari possono essere definite come Centri o Progetti di animazione socioculturale e di educazione per adulti con la finalità di promuovere la partecipazione sociale. Sono istituzioni senza fine di lucro, sotto il controllo dello Stato che lo esercita per mezzo delle autorità locali; si rivolgono sia al grande pubblico, sia ai ceti meno abbienti e sfavoriti della società, ed in particolare ai giovani e alle donne.
L'origine delle Università Popolari risale alla fine del XIX secolo e all'inizio del XX; derivano dalla attività di alcune organizzazioni operaie e sindacali come pure dalla "Libera Istituzione dell'Educazione" (*Institución Libre de Enseñanza*). Esse hanno contribuito alla diffusione del sapere e della cultura fra le masse, in un primo momento per mezzo di Dipartimenti di Estensione universitaria (*Departamentos de Extensión Universitaria*) – sul modello delle università britanniche - poi, più tardi, come autonomi organismi di educazione degli adulti, con la denominazione di università popolari. La loro attività si interruppe durante il regi-

me franchista, per riprendere nel 1981, sul modello delle università popolari tedesche, in linea con i nuovi indirizzi politici e democratici e la nuova realtà sociale spagnola. Oggi esse offrono formazione nei tre fondamentali ambiti: educativo, sociale e culturale, attraverso una vasta gamma di attività e di programmi. Attualmente ci sono, in Spagna, più di 120 Università popolari, per lo più situate in zone rurali, in piccole città, e nelle periferie dei grandi agglomerati urbani. Sono riunite nella Federazione delle Università Popolari, che svolge le funzioni di rappresentanza a livello statale. Contrariamente a quanto suggerisce il nome, il loro campo di azione non corrisponde al livello universitario, ma piuttosto a quelli della fascia della scolarità obbligatoria e della formazione professionale.

Riferimenti bibliografici:

- Federazione Spagnola delle Università popolari (1994) *¿Qué son las Universidades populares?* FEUP. Madrid
- Guereña, J.L., Ruíz Berrio, J. e Tiana, A, *Ed by (1994) Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación.* Madrid. Centro di Pubblicazioni del MEC e del CIDE.

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez, Antonio Víctor Martín

5. Programmi, attività, metodi

5.1. Programmi e attività

Metodi, attività, programmi

L'azione formativa organizzata e intenzionale è identificata con l'espressione "attività di educazione degli adulti ". Nel caso in cui tali attività abbiano carattere complesso, ovvero si tratti di un composto di diversi tipi di azioni, accompagnate da servizi, e programmate per un periodo definito, oltre che in relazione al conseguimento di un obiettivo identificato – di solito dai piani e dalle politiche - si utilizza l'espressione "programmi" (da non confondersi, quindi, con i curricula o con i piani di studio).
L'azione formativa organizzata ha sempre – in modo esplicito o implicito - un carattere strutturato, ovvero le relazioni tra le diverse componenti dell'azione (contesto, soggetto, soggetti, strumenti) sono in qualche misura predeterminate nel senso che seguono procedure e regole ricavate da diversi fattori (di carattere culturale, connessi alla distribuzione del potere nella società e nell'educazione, al progetto educativo). La metodologia dell'educazione degli adulti si occupa della gestione intenzionale dell'insieme di procedure e regole presenti nell'azione formativa sia che essa venga gestita direttamente dal soggetto in formazione, o che sia rivolta verso il soggetto in formazione, o, infine, che riguardi le relazioni tra soggetti che si formano reciprocamente. Essa potrebbe anche essere definita come "strategia etica" che si realizza attraverso "modelli relazionali metaforici" che aiutano l'individuo concreto ad analizzare i problemi da risolvere, a costruire i rapporti e le relazioni tra gli oggetti della conoscenza, problemi o situazioni vissute, per costruire strutture etiche ed assumere decisioni (Munari,27-42).

A ragione si sostiene che la metodologia ha da sempre assunto un posto centrale nell'educazione degli adulti al punto che "per lungo tempo, lo studio della metodologia è stato identificato con lo studio dell'educazione degli adulti nel suo complesso" (Bhola, 110). Ciò è dipeso dal fatto che l'educazione degli adulti ha avuto origine e si sviluppa nella pratica sociale di donne, giovani, anziani, lavoratori, immigrati, intellettuali. Essa è andata strutturandosi all'interno di un approccio critico fondato sulla inscindibilità di azione e pensiero, a partire dalla considerazione della conoscenza in quanto "attività costruttiva che si esprime all'interno di relazioni sociali" (De Mennato, 117), i cui risultati sono strettamente connessi alle metodologie in quanto "natura e validità delle conoscenze dipendono dal modo in cui si sono formate" (Piaget, 32). Da qui il rilievo attribuito alla definizione e adozione di metodi critici capaci di prospettare percorsi e procedure capaci di rimuovere le condizioni materiali e spirituali che impediscono lo sviluppo intellettuale individuale e collettivo.
In questo senso, la metodologia dell'educazione degli adulti è stata considerata non solo come il bagaglio di dispositivi tecnici capaci di ispirare la pratica, ma piuttosto come il risultato, oltre che delle utopie degli attori, in primo luogo del grado di rapporto e integrazione tra scienza e vita quotidiana e lavoro, ovvero della possibilità degli uomini di superare le barriere che proteggono l'appropriazione

privata della scienza. Ciò non tanto nei termini dello sviluppo della divulgazione scientifica, ma di un reale rapporto con la ricerca (ad esempio nei luoghi di produzione) e, di conseguenza, con la modifica di quelle che Bernstein chiama le regole del dispositivo formativo che regolano l'accesso all'impensabile, alla creatività ed all'innovazione. E' in ragione di questa sua natura che la metodologia dell'educazione degli adulti è stata definita come prodotto paradigmatico delle pratiche sociali liberatorie ed egualitarie (De Sanctis).

In secondo luogo, la metodologia dell'educazione degli adulti evolve in relazione con il grado di sviluppo della ricerca sui processi formativi nell'età adulta, ovvero sull' *adult learning.*

Tale campo della ricerca sull'educazione degli adulti ha per oggetto lo studio delle condizioni del processo formativo del soggetto. Innanzitutto, esso affronta il compito di definire il proprio oggetto: l'adulto/gli adulti in formazione, ovvero l'adultità e la sua specificità rispetto ai processi formativi che si liberano in situazioni di educazione formale e di educazione informale. In secondo luogo, l'apporto delle teorie sull'*adult learning* ha come oggetto la dimostrazione dell'educabilità del soggetto adulto nelle diverse fasi della vita - dalla prima età adulta fino alla quarta età - e la descrizione delle specificità rispetto alla fase giovanile. In terzo luogo, tale apporto si confronta con la definizione delle condizioni in base alle quali un processo formativo intenzionale può aver luogo.

La ricerca sull'*adult learning* si caratterizza in quanto campo necessariamente interdisciplinare, per un verso, ma anche in quanto campo esposto ai rischi di "eclettismo" se non sottoposto ad una lettura critica che lo trasporti sul terreno specifico dell'educazione degli adulti, ovvero che ne renda i contributi utili ai fini dello sviluppo della riflessione e dell'azione educative. Tennant (1988, 5-6) ben riassume la tipologia di approcci metodologici che caratterizza oggi la ricerca sui processi formativi in età adulta, ovvero: a) la tendenza a ridurre la ricerca interdiscilinare ad una semplice elencazione delle indicazioni di varie teorie su come gli adulti apprendono meglio e da cui si ricavano norme da seguire nell'azione; b) la tendenza a ridurre la ricerca interdisciplinare a semplice sostegno di tesi e argomenti che gli educatori intendono promuovere nel campo delle metodologie dell'educazione degli adulti; c) la più rara, ma più felice tendenza a prendere come punto di partenza l'educazione degli adulti, sviluppando, a partire da tale analisi, una visione globale sui processi formativi in età adulta. Questa terza prospettiva é senza dubbio l'unica capace di fornire un serio contributo e di procedere alla costruzione di teorie generali di sintesi attraverso meta-ricerche (Garrison, 1994, 10).

L'attuale livello di sviluppo della ricerca sull'*adult learning* ha portato allo sviluppo, secondo Tennant, di due principali indirizzi di ricerca: quello che considera la persona come punto di partenza (e che, in campo psicologico, si è ulteriormente articolato in due scuole: quella orientata allo studio di come il concetto di personalità emerge e si sviluppa lungo le diverse fasi della vita e quella tendente a spiegare la sequenza delle tappe che determinano la nostra comprensione progressiva dei concetti e delle regole morali) e quello che considera l'ambiente sociale come

punto di partenza (ulteriormente articolata in due orientamenti, l'uno meccanicista tendente ad agire attraverso i meccanismi di stimolo-risposta e l'altro tendente a valorizzare il rapporto dialettico persona-società).
Le sintesi operate sul terreno dell'educazione degli adulti hanno portato all'elaborazione di modelli o teorie dell'*adult learning* che Merriam (1993) riconduce ai seguenti: a) l'andragogia, intesa come l'arte e la scienza di aiutare gli adulti ad apprendere; b) il *self-directed learning*, ovvero il modello volto a identificare le risorse utilizzate dagli adulti in formazione, la qualità degli apprendimenti, le competenze necessarie per impegnarsi in questo tipo di formazione, le caratteristiche della personalità del soggetti in autoformazione; c) la teoria della "prospettiva trasformativa", ovvero una teoria che, sulla base dell'analisi dei processi culturali che sottendono la produzione di senso, la natura delle strutture del pensiero, definisce come queste sono trasformate attraverso la riflessione, il discorso razionale e l'azione emancipatrice (Mezirow, 1995, p.39).
La specificità della metodologia dell'educazione degli adulti può essere individuata nel fatto che essa si prospetta comunemente in quanto modello di relazioni educative tra pari ed è caratterizzata dalla pratica dell'eguaglianza dei poteri educativi tra i partecipanti. Questo presupposto teorico e metodologico è comune alle due principali scuole di pensiero in materia: la "facilitativa" e la "materialistica".
Nella tradizione *facilitativa*, la metodologia dell'educazione degli adulti è costituita da un insieme di regole il cui compito fondamentale è di costruire ambienti adatti a consentire lo sviluppo di processi di apprendimento. Questo approccio muove dal presupposto che tutti gli uomini sono naturalmente "determinati" all'autorealizzazione (Maslow) e che, pertanto, il compito dell'azione formativa è quello di favorirne la piena attuazione. I tratti caratterizzanti tale approccio possono essere riassunti nei seguenti:

a. la relazione educatore-educandi è rovesciata, l'accento è posto sull'autodirezione del processo formativo, diretto da parte del soggetto in formazione. Affermava Rogers, supportando la propria opinione con analoghe idee espresse da Kirkegaard, *"il solo apprendimento che influenza in maniera significativa il comportamento è quello che il discente scopre e di cui si appropria da sé. Tale apprendimento autonomo, la verità che è stata personalmente acquisita e assi - milata, non può essere direttamente comunicata ad altri (…) pertanto sono giunto alla conclusione che i risultati dell'insegnamento sono o irrilevanti o dannosi"* (Rogers, 184-185).
b. Il contenuto è irrilevante, ciò che conta è il processo. I contenuti sono definiti dal soggetto, *"mentre il modello di processo si occupa di fornire procedure e risorse per aiutare i discenti ad acquisire informazioni e abilità"* (Knowles, 138). Il processo è considerato come qualche cosa di neutrale, scientifico e per questo non contiene alcun riferimento in merito alla natura delle conoscenze ed all'atto del conoscere. Da questi presupposti si giunge alla affermazione che *"l'apprendimento socialmente più utile nel mondo moderno è l'apprendimento del processo di apprendimento, una costante apertura all'esperienza, una*

costante acquisizione del processo di mutamento" (Rogers, 195).

c. L'esito è identificato con l'immediata applicazione delle conoscenze acquisite rispetto ai "motivatori estrinseci" (i guadagni sul piano della carriera, del potere d'acquisto, etc.), ma ciò che è maggiormente valorizzato sono i "motivatori intrinseci" (Knowles, 76), ovvero i guadagni interni raggiunti a livello di autostima, di soddisfazione, di assunzione di responsabilità, etc.).

La metodologia "critica" o "materialistica" è stata definita come un approccio che si fonda sulla acquisizione degli "apporti della pratica intellettuale degli intellettuali - e al più alto livello- (…) che risponde alle esigenze di crescita degli adulti lavoratori" (De Sanctis). I tratti caratterizzanti tale approccio possono essere riassunti nei seguenti:

a. la relazione educatori-educandi è paritaria, simmetrica al fine di non riprodurre addottrinamento e relazioni di potere presenti nella società e tipici del modello scolastico e dell'inculturazione. Freire sostiene che ogni progetto educativo inizia con la formazione degli operatori da parte dei formandi e De Sanctis, capovolgendo una massima di Ho Ci Min afferma che "*Chi sa deve imparare e chi non sa deve insegnare"*;
b. il contenuto educativo è caratterizzato dallo sviluppo generalizzato di una capacità critico epistemologica, ovvero della capacità di distinguere tra apparenza e significato, tra conoscenze apparentemente oggettive e loro contenuti ideologici, storicamente determinati. Freire (1971) lo definisce processo di "coscientizzazione", Mezirow (1985) di liberazione dai filtri, dagli *habits of expectation* che impediscono un rapporto critico con la realtà, De Sanctis preferisce definirlo come il "controllo sociale organizzato" sulle valenze educative agenti nella produzione e nel consumo (De Sanctis, 1975);
c. l'esito è identificato nella trasformazione della realtà soggettiva e oggettiva, nella rimozione dei problemi che travagliano l'esistenza. In questo senso De Sanctis parla di una metodologia dalla "produttività sociale immediata" e Freire (1971) la identifica con il processo con cui gli uomini, non come recipienti, ma come soggetti avanzano in una conoscenza sempre più profonda della realtà socio-culturale a cui appartengono e della loro capacità di trasformare questa realtà.

I campi principali rispetto ai quali si è sviluppata l'elaborazione dei metodi dell'educazione degli adulti possono essere ricondotti a tre oggetti:

a. le relazioni interpersonali (lo studio autodidattico o *self directed learning*, l'approccio biografico, i metodi del lavoro collettivo, del lavoro in comune - discussione, azione sociale, comunicazione, laboratorio, esposizione -)
b. la gestione dei dispositivi formativi nelle infrastrutture culturali (biblioteche, teatri, musei, radio, televisione, in rete, centri culturali, associazioni) e presso sedi dotate di infrastrutture educative (ospedali, carceri, sedi commerciali, etc.); nelle diverse aree e subsistemi dell'educazione degli adulti (istruzione, formazione professionale, servizi per l'impiego, attività culturali, formazione politica,

sindacale, cooperativa, informazione); nelle organizzazioni (*learning organisation, corporate university*, gestione delle risorse umane, etc.);
nelle istituzioni (metodi della programmazione, dell'organizzazione, della gestione, della valutazione);

c. gli strumenti e le tecniche (nella cultura scritta, in quella iconica, orale, multimediale)

Le descrizioni raccolte nel presente capitolo forniscono una testimonianza dei diversi approcci alle metodologie di educazione degli adulti. Gli esempi sono decisamente limitati nella varietà, data l'inopportunità di proporre in questa sede un pur utile repertorio delle metodologie.

Riferimenti bibliografici:

- Bhola, H.S. (1988) *World trends and issues in adult education*, Paris: Unesco
- Bernstein, B. (1990) *The structuring of pedagogic discourse*, London, New York: Routledge
- De Mennato, P. (1999) *La ricerca "partigiana". Teoria di ricerca educativa*, Napoli: Liguori
- De Sanctis, F.M. (1975) *Educazione in età adulta*, Firenze: La Nuova Italia
- Fabbri Montesano, D. (1984) *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Bari: Dedalo
- Freire, P. (1971) *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori
- Knowles, M.S. (1996) *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano: Cortina
- Knowles, M.S. (1996) *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano: Angeli
- Maslow, A. (1968) *Towards a psicology of being*, New York: Van Nostrand
- Merriam, S.B. (1993) *An update on Adult Learning Theory* San Francisco: Jossey-Bass
- Mezirow, J. (1985) *A critical theory of self-directed learning*, in Brookfield, S. *Self-directed learning. From theory to practice*, San Francisco: Jossey Bass
- Mezirow, J. (1995) *Transformation Theory of adult learning*, in: Welton, M.R., In defense of the lifeworld. Critical perspectives on adult learning, New York: State University of New York Press
- Orefice, P. (1996) *Didattica dell'ambiente*, Scandicci: La Nuova Italia
- Piaget, J. (1982) *Introduzione all'epistemologia genetica*, Milano: Emme
- Rogers, C.R. (1973) *Libertà nell'apprendimento*, Firenze: Giunti
- Tennant, M. (1988) *Psicology and adult learning* New York: Routledge and Kegan Paul

Paolo Federighi

Analfabetismo di ritorno (lotta contro l') Francia

Tutti i Paesi europei hanno ormai piena coscienza del fenomeno che alcuni chiamano analfabetismo e altri analfabetismo funzionale. In Francia il problema, per cui è stato coniato il nuovo termine di *illettrisme* (analfabetismo di ritorno), è stato ufficialmente riconosciuto solo nel 1984. Il termine fu introdotto dal movimento caritativo ATD (Aiuto a qualunque forma di indigenza) - Quarto mondo, che considerava il termine analfabeta troppo peggiorativo. La nuova espressione risponde perciò ad una logica di operatività sul campo piuttosto che ad un significato di matrice accademica. Fin dalla sua comparsa, il termine è stato al centro di un ampio dibattito quanto a definizione e pertinenza. Il GPLI -Gruppo permanente di lotta contro l' *illettrisme* - (Gruppo di coordinamento interministeriale per l'alfabetizzazione degli adulti) ne dette tuttavia, nel 1995, una lunga definizione, che, pur non essendo unanimemente accettata, ha registrato tuttavia un certo consenso: " Il GPLI ritiene che il termine debba applicarsi a persone di età superiore ai 16 anni, che, sebbene siano state scolarizzate, non abbiano, nella scrittura, i requisiti minimi di abilità richiesti dalla loro vita professionale, sociale, culturale e personale. Persone che, pur avendo frequentato la scuola, sono usciti dal sistema educativo senza una padronanza dei saperi di base per motivi di ordine sociale, familiare o di funzionamento dello stesso sistema scolastico. Uomini e donne per i quali scrivere risulta tutt'altro che immediato, automatico e facile e che evitano o paventano questo modo di esprimersi e di comunicare."
Coloro che operano nel settore preferiscono sempre più usare l'espressione formazione di base degli adulti, meno negativo e più corrispondente alle loro attività. Anche negli altri Paesi europei, in genere si usa questa espressione o quella di "abilità di base".
È molto difficile fornire cifre precise ed attendibili per la Francia e, a più forte ragione, fare dei confronti con i Paesi europei. Una recente ricerca internazionale, condotta dall'OCDE, fornisce dati quantitativi e qualitativi interessanti al riguardo.

Riferimenti bibliografici:
Ocde, (1995) *Littératie, Economie et Société,* Parigi
Ocde, (1997) *Littératie et Société du Savoir,* Parigi

Pierre Freynet

Educazione di base degli adulti Germania
Grundbildung

Nel dibattito tedesco sulla formazione ulteriore e continua, il termine *Grundbildung* è relativamente recente e non è stato ancora introdotto in tutti i set-

tori di riferimento. Si utilizza invece più spesso il termine *Elementarbildung* o quello ancora più tradizionale *Alphabetisierung*. *Grundbildung* tuttavia ha un significato più ampio rispetto alle altre due espressioni.
Il dubbio, manifestatosi, verso la metà degli anni '70, in Germania come negli altri paesi industrializzati, secondo cui un numero considerevole di adulti non era in grado di leggere o scrivere correttamente (dal punto di vista "operativo"), malgrado un sistema scolastico e educativo ben sviluppato, trovò presto conferma. Secondo le stime dell'UNESCO, dal 3 al 5 per cento della popolazione tedesca era analfabeta. Fu così che, da allora, vennero messi in opera programmi di alfabetizzazione.
Questi programmi furono accompagnati da un'approfondita discussione sulle diverse problematiche attinenti all'educazione degli adulti. Questa discussione riguardò non solo i diversi possibili modi di raggiungere i destinatari, e quindi gli accorgimenti da adottare per motivarli ed aiutarli a superare le barriere che ne ostacolano l'accesso all'educazione, ma anche sulla difficoltà di promuovere, nel quadro del sistema di educazione degli adulti esistente, processi di apprendimento individualizzato all'interno di piccoli gruppi. Il dibattito e le relative analisi suscitati dai programmi di alfabetizzazione hanno perciò costituito un importante impulso per uno studio sull'educazione degli adulti in generale. I seminari sull'alfabetizzazione hanno dimostrato che, a seguito dei profondi mutamenti che hanno investito la società, cambiano anche le metodiche per una educazione di base, dovendo queste confrontarsi con nuovi bisogni, quali quello di comprendere i messaggi veicolati dai media, di sapersi rapportare nei loro confronti in maniera critica, di prendere confidenza con le nuove tecnologie, di sapersi esprimere oralmente e per scritto non solamente nella propria lingua, ma anche in una lingua straniera e di associare, sul terreno della comunicazione, strumenti culturali e forme tecnologiche.
Il termine *Grundbildung* copre l'insieme degli strumenti culturali che hanno segnato il progresso da un'epoca all'altra e che permettono alle persone di essere autonome in una società industrializzata, perseguendo i propri interessi. Attualmente, in Germania *Grundbildung* comprende i seguenti ambiti:

- leggere, scrivere e far di calcolo nella propria lingua;
- padroneggiare una o più lingue straniere nel parlato e nello scritto;
- "leggere" le immagini e utilizzare i media in modo critico;
- pianificare e gestire la propria carriera lavorativa e la propria vita.

Il concetto che è alla base della *Grundbildung* influenzerà inevitabilmente il riordino delle discipline scolastiche. Esso investe anche le offerte di educazione degli adulti per quanto concerne la loro struttura, dovendo assumere questa caratteri di maggiore apertura e integrazione. In ogni caso, il dibattito, che si è aperto sulla *Grundbildung*, ha ampiamente allargato, in Germania, quello tradizionale sui corsi di alfabetizzazione:

Riferimenti bibliografici:
- B. Franzmann Hrsg. (1998), *Handbuch Lesen*, Wiesbaden
- K. Meisel Hrsg, (1996) *Alphabetisierung/Elementarbildung. Stand und Perspektiven*, Frankfurt (DIE-Materialien 7)

Ekkehard Nuissl

Educazione per la promozione sociale Belgio
Onderwijs Voor Sociale Promotie

I corsi si rivolgono a chiunque intenda migliorare la propria situazione sociale, ovvero il proprio livello formativo, per avere maggiori opportunità di progressione nella carriera. Generalmente, questo tipo di formazione si articola su tre direzioni:
- l'offerta di una seconda opportunità di iscriversi ad un corso di studi tecnico o professionale di livello secondario, o di grado superiore,
- l'offerta di attività che consentono di completare studi di tipo professionale, percorsi supplementari o di riconversione,
- una formazione generale coerente con gli interessi personali, come per esempio l'apprendimento delle lingue.

Un diploma o una certificazione ne attesta gli esiti, qualora questi risultino positivi.
È, infatti, opportuno distinguere fra studi finalizzati al conseguimento di una qualifica e studi di carattere intermedio. I corsi corrispondono a più livelli:
- secondario, tecnico e professionale,
- superiore, non universitario
- di lingue, per principianti o di stadio avanzato.

Si fa ricorso a un sistema di crediti connessi a moduli indipendenti fra loro; vengono offerti inoltre diversi pacchetti formativi, in ordine ai quali gli studenti fanno le loro scelte. Il sistema consente quindi una formazione globale attraverso offerte formative modulari e opzionali. Esistono altresì corsi occasionali con intenti particolari; questi possono essere organizzati da scuole che effettuano sperimentazioni o realizzati, secondo procedure che escono dalla norma, da associazioni socio -culturali.

Lucien Bosselaers

Formazione continua dei commercianti Belgio
Middenstandsvorming

I commercianti hanno i loro propri programmi di formazione, destinati a coloro

che desiderano diventare lavoratori indipendenti o acquisire una formazione.
L'Istituto Fiammingo per i Lavoratori Indipendenti è stato creato per assicurare la formazione continua dei lavoratori indipendenti e degli imprenditori. I corsi presentano tre distinte tipologie: di mero apprendimento, formazione centrata sulla gestione di impresa, e formazione di livello secondario. I corsi si rivolgono ai giovani che frequentano ancora la scuola o stanno imparando un mestiere. Si tratta di corsi supplementari di formazione generale e commerciale tenuti in un centro di formazione. La formazione per la gestione di impresa è rivolta a coloro che desiderano acquistare le conoscenze necessarie per esercitare un mestiere ben definito.
La formazione secondaria è seguita dai lavoratori autonomi che hanno già un posto di responsabilità in una piccola o media impresa e che desiderano perfezionare la loro formazione, tenersi al corrente delle ultime novità, acquisire nuove competenze o acquistare confidenza con le nuove tecnologie. I centri di formazione organizzano anche corsi di lingua facoltativi.

Lucien Bosselaers

Formazione degli agricoltori e corsi di riqualificazione Belgio

Anche il settore agricolo prevede propri specifici corsi, che contemplano la formazione nel campo delle tecnologie applicate all'agricoltura e all'orticoltura e argomenti di carattere commerciale. I corsi sono classificati in diverse categorie e sono organizzati dal governo fiammingo, dai centri nazionali e regionali e da organizzazioni di volontari.
Si tratta di attività di recupero della formazione di base; di corsi centrati su tecniche di analisi e di gestione; di formazione per chi assume il controllo di un'azienda; di informazione su problematiche di ordine tecnico ed economico; di giornate di contatto; di riunioni di studio; di conferenze e di corsi di riqualificazione per i formatori.

Lucien Bosselaers

Iniziativa Educazione degli Adulti Svezia
Kundskabslyftet

L'Iniziativa educazione degli adulti in Svezia è un programma di 5 anni, lanciato nel 1997, allo scopo di ridurre la disoccupazione, offrendo agli adulti - disoccupati o non e sprovvisti del diploma di istruzione di livello secondario - una seconda opportunità. Questo programma si prefigge di aggiornare le politiche per l'impie-

go, migliorare la crescita economica e riformare l'educazione degli adulti. È centrato sui bisogni formativi di ciascuno.
Lo Stato contribuisce elargendo, ogni anno, un finanziamento speciale per circa 100.000 studenti a tempo pieno. Vengono erogate 10.000 borse alle università popolari, 3.600, per una formazione professionale avanzata, nel quadro di progetti pilota, e 86.000 ai comuni in maniera forfetaria, in quanto la somma viene erogata globalmente in una volta sola. I Comuni trattano con i Consigli di contea, le scuole nazionali per adulti (SVV - scuole con dispositivi per l'apprendimento a distanza), le agenzie di formazione per l'impiego (AMU), le associazioni di educazione degli adulti e altri organizzatori di corsi. La maggior parte delle borse viene assegnata al centro municipale per l'educazione degli adulti di tipo formale (*KOMVUX*). Ogni Comune ha una persona preposta e responsabile delle iniziative di educazione degli adulti a livello locale.
Lo sviluppo delle iniziative di educazione degli adulti è controllato e valutato dalle stesse municipalità, dall'Amministrazione delle Scuole Nazionali e dalla Commissione per l'educazione e la formazione degli adulti.
È stata istituita una speciale borsa per coloro che partecipano alle iniziative di educazione degli adulti. Gli studenti fra i 25 e i 55 anni possono beneficiare, per un periodo non superiore ad un anno del sussidio di disoccupazione.

Arne Carlsen

Metodologia per la formazione dei dirigenti Estonia

In Estonia il programma per la formazione alla funzione dirigenziale è iniziato nella seconda parte degli anni '70. Nell'autunno 1974 iniziò la formazione di dirigenti professionisti. Ne assunse la direzione il Centro di Organizzazione Scientifica del Lavoro e della Gestione del Ministero dell'Industria Leggera. Nel 1976, presso l'Istituto di formazione degli insegnanti, a Tallinn, fu istituita la Facoltà di insegnamento avanzato per i dirigenti scolastici e, nel 1978, fu fondato l'Istituto di riqualificazione dei dirigenti e specialisti estoni. Finanziato dallo Stato, diventò il centro per la formazione continua, con compiti di carattere metodologico ed organizzativo. Fu realizzato nell'intento sia di assicurare un qualche livello di ricerca scientifica nel settore dell'educazione degli adulti, sia di offrire percorsi di formazione ai quadri dirigenziali. Tutte le Istituzioni educative menzionate, come anche il Dipartimento di economia nazionale dell'Università Tecnica di Tallinn hanno contribuito a definire la base concettuale e i principi metodologici della formazione alla dirigenza. Ne sono scaturite le seguenti applicazioni pratiche:

1. Lo sviluppo della dirigenza deve cominciare dai livelli più alti. Se i dirigenti di grado superiore sono esclusi dal processo di formazione, è inutile formare altri dirigenti ad un livello inferiore e/o un'altra categoria di personale.

2. Il processo di sviluppo deve, contemporaneamente, interessare la base. Non c'è alcuna necessità di dirigere (controllare) se nessuno esegue, nella pratica, le decisioni prese. Non occorre un dirigente se mancano i subordinati.
3. Il processo di formazione/sviluppo deve essere organizzato simultaneamente su due o tre livelli gerarchici (*management*) della società. Ciò garantisce la circolazione dell'informazione e agisce come se si venisse a creare un gruppo di lavoro che, in alcune circostanze, può avere un effetto sinergico.
4. Sarebbe opportuno che dirigenti funzionali ai diversi livelli, da quelli più alti alla base, venissero formati insieme e collaborassero a progetti di sviluppo correlati agli specifici campi di attività e responsabilità.
5. L'organizzazione deve concentrarsi sui problemi interni, in modo che ciascuno ottenga l'informazione e il sostegno necessario dagli altri, colleghi o membri dell'*équipe*.
6. Ogni organizzazione dovrebbe rivolgersi verso l'esterno per individuare le cause che ostacolano un normale funzionamento, il cambiamento e/o lo sviluppo al suo interno.
7. Integrazione con altre organizzazioni nel quadro di un sistema o di sistemi più larghi.

IL risultato globale finale di questo tipo di formazione sono le competenze di ordine dirigenziale e gestionale.

Riferimenti bibliografici:

- Märja, Talvi e Vooglaid, Ülo, (1992), *Estonia.* In P. Jarvis (ed.), Perspectives on Adult Education and Training in Europe. Worcester: NIACE, Billing & Sons, pp. 64-73
- Märja, Talvi e Vooglaid, Ülo, (1997), *Estonian Eduvation Facing Headwind After Independence*. In A. Tjeldvoll and P. Nagy (ed-s), Democracy or Nationalism? - Education in Post-Communist Europe. Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research, pp. 209-226

Talvi Märja

Programmi di garanzia sociale Spagna
Programas de garantía social

La finalità fondamentale dei Programmi di Garanzia Sociale è quella di porre rimedio alle ineguaglianze di carattere scolastico e formativo presenti fra i giovani in età compresa fra i 16 e i 21 anni, i quali hanno concluso il periodo della scolarità obbligatoria senza aver raggiunto gli obiettivi previsti, per questo livello di istruzione, dalla "Legge Generale del Sistema Educativo" (*Ley General de Ordenación*

del Sistema Educativo - L.O.G.S.E.) e che sono anche sprovvisti di una qualifica di formazione professionale. Questo tipo di programmi cerca, perciò, di facilitare l'ingresso di questi giovani nella vita attiva o di orientarli al proseguimento degli studi. Si tratta di un tipo di formazione della durata di uno o due anni scolastici secondo le seguenti modalità: formazione professionale iniziale (in alcuni Centri di Istruzione secondaria) e formazione professionale iniziale per alunni con bisogni educativi specifici; formazione e impiego (in collaborazione con i Comuni); laboratori professionali (in collaborazione con le ONG).

I programmi di Garanzia Sociale offrono a questo tipo di alunni la possibilità di fare *stages* di formazione in imprese, talvolta con un contratto di lavoro. Al termine di questi studi, l'allievo ottiene una certificazione attestante le competenze conseguite rilasciata dal MEC (Ministero dell'Educazione e della Cultura), per mezzo della corrispondente Direzione Provinciale, o, allorché l'alunno non abbia raggiunto i risultati richiesti, un certificato rilasciato dallo stesso Centro.

Riferimenti bibliografici:

- MEC (1992) *Plan de Reforma de la Formación Profesional.* Madrid. Ministero dell'Educazione e della Scienza
- *Acuerdos sobre Formación Continua (1993-1996).* Ministero del Lavoro e della Sicurezza Sociale (BOE. 10-3-93).

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez, Antonio Víctor Martín

5.2. Metodi

Allenamento mentale Francia
Entraînement Mental

L'allenamento mentale è un metodo di formazione degli adulti che ha, per obiettivo, di allenarsi in gruppo a padroneggiare le operazioni intellettuali di base: concettualizzazione, dialettica, senso storico e sociale, causalità, previsione, valutazione.
Partendo da situazioni dedotte dalla vita di ogni giorno, il formatore propone, in sequenzialità progressiva, esercizi che si rifanno ai principi della pedagogia sportiva. Il metodo è stato formalizzato da Joffre Dumazedier, che l'aveva sperimentato, prima, durante la Resistenza, nel 1944, per formarne i militanti e, più tardi, nel contesto dell'associazione *Peuple et Culture*, con gli operatori di educazione popolare. In seguito lavorando con Henri Wallon, Dumazedier mise in evidenza le relazioni che intercorrono fra affettività e intelligenza. Dal 1960, egli si occupa presso il CNRS dei programmi di monitoraggio del metodo in ambito associativo, industriale ed educativo. Oggi il considerevole aumento di tipologie di adulti in formazione e soprattutto l'incremento di forme di lavoro autonomo hanno determinato una consistente richiesta di strumenti finalizzati allo sviluppo intellettuale. La flessibilità, che sta alla base del metodo il cui uso è strettamente connesso alla personalità del formatore e al progetto del gruppo che lo adotta, ha generato due scuole di pensiero:

- i primi ritengono che ciascuno deve organizzare l'apprendimento nel modo che gli è più congeniale, pur rivolgendo, durante le esercitazioni di gruppo, forte attenzione agli aspetti socio-affettivi. Essi si rifanno alla teoria di Vytgotski e Brünner sulle relazioni fra linguaggio e pensiero;
- i secondi si rapportano a concezioni di tipo psicologico e privilegiano, durante le esercitazioni, la manifestazione di quegli strati della psiche in cui si generano sentimenti ed emozioni, secondo teorie di stampo psicanalitico quali quella di Charlotte Herfray.

Operai o avventurieri dell'allenamento mentale? Devono gli uomini ispirarsi ai loro sogni per agire o lasciarsi governare da questi per progettare la loro vita? A ciascuno la propria scelta…

Jean-François Chosson

Blitzlicht Svizzera

Metodo di gruppo che tende a valutare con rapidità la momentanea situazione di un partecipante nel bel mezzo di un corso o di una discussione condotta da un gruppo situato in cerchio. I partecipanti intervengono brevemente a turno, iniziando da un volontario o da una persona indicata dal docente. Il risultato è un'"imma-

gine *flash*" di una particolare fase del processo di apprendimento. Il termine tedesco "*blitzlicht*" significa infatti "*flash*".

Riferimenti bibliografici:
- AGEB, KAGEB e SVEB *Hrsg. Von (1977) Das Gruppengespräch: Methodikblät-ter für Gruppenleiter* Zurigo e Luzern
- AGEB, KAGEB e FSEA. *Ed. par* (1977) *La conduite de réunion: Feuilles Métho-dologiques pour animateurs de groupes.* Zurigo e Lucerna

Carl Rohrer

Brainstorming

Metodo di insegnamento non tradizionale che mira a risolvere i problemi per mezzo della discussione. Fu introdotto, negli anni '30, da A. F. Osborn, secondo il quale la probabilità di risolvere i problemi era strettamente connessa alla quantità delle idee espresse. Questo metodo si basa sul lavoro di gruppo e quindi sull'atmosfera creativa che si viene ad instaurare per la reciproca volontà di portare un contributo. Garantiscono l'efficacia del metodo alcune rigide regole:
a) è vietato fare dei commenti (nessuno può criticare le idee degli altri);
b) dare libero corso all'immaginazione (le idee potrebbero rivelarsi essenziali nella soluzione del problema);
c) sono importanti le idee di tutti;
d) assoluta parità fra i partecipanti.
Questo metodo si articola nelle seguenti fasi: definizione del problema - scelta dei partecipanti - scelta di una data e di un luogo – definizione delle regole per i partecipanti - discussione del problema - valutazione di quanto emerso.
L'ultima fase comincia con lo scadere dei termini prefissati (o quando sono state espresse tutte le idee) e si può fare allora una valutazione.
Evidentemente solo alcune idee, fra quelle espresse, saranno conformi alla realtà, ma spesso costituiscono la premessa per futuri originali approcci non tradizionali che potranno essere sviluppati su un terreno di maggiore continuità e scientificità.
Principio ispiratore: non fidarsi solamente del proprio pensiero, se si può ricorrere a parecchi altri. Più teste ragionano meglio di una sola.

Riferimenti bibliografici:
- Rhoad, C.E. (1951) *The Problem Method at Teaching*. Univ. of Nebraska Publication
- Craig, R.L. *ed*(1987) *Training and development handbook,* New York: Mc Graw-Hill,

Juraj Kalnicky

Contratto formativo Paesi Bassi
Onderwijsovereenkomst

Contratto che regola i diritti e i doveri dei partecipanti e dell'organismo formativo; esso deve inoltre necessariamente contenere disposizioni concernenti:
il contenuto e l'organizzazione dell'insegnamento, oltre che le procedure di esame;
l'orario e, per quanto possibile, i locali;
le modalità contrattuali fra le parti;
l'orientamento scolastico e professionale compresi i consigli di carattere educativo, effettuati con regolarità sia all'interno dei corsi, sia al di fuori dei percorsi di formazione;
le sospensioni e le espulsioni;
le eventuali indennità

Riferimenti bibliografici:
Education and Vocational Education Act of 31 October 1995 (Clause 8.1.3)

Willem Bax

Corsi per corrispondenza

Gli adulti possono beneficiare di una formazione continua attraverso corsi per corrispondenza organizzati dal Ministero o da altri soggetti. Questi corsi sono destinati ai giovani e ai meno giovani che vogliono progredire in ambito formativo, migliorare quindi lo stato della propria formazione, aggiornare le conoscenze, riqualificare le competenze, o semplicemente conseguire un diploma. Nel quadro dei corsi per corrispondenza è lo stesso studente a decidere ritmi e tempi, non essendo l'iscrizione subordinata ad una specifica temporizzazione.
Non sono previsti particolari adempimenti per i partecipanti, cui è demandata la piena responsabilità di inviare i compiti eseguiti perché vengano loro restituiti debitamente corretti. Ogni volta che essi fanno pervenire i loro elaborati, ne ricevono, poi, di nuovi da eseguire. Se ne fanno richiesta, riceveranno un certificato attestante i corsi seguiti. I corsi per corrispondenza sono gratuiti. Sono a carico dei partecipanti le spese per i libri e quelle postali.
I corsi offerti rientrano nella tipologia dell'insegnamento secondario di livello inferiore e superiore, oppure sono specifici per la preparazione di concorsi pubblici o altri tipi di prove organizzati a livello centrale.

Lucien Bosselaers

Ingegneria della formazione (o ingegneria pedagogica) Francia
Ingénierie de formation (ou ingénierie pédagogique)

Lo sviluppo della formazione professionale continua ha comportato in Francia un aumento del grado di professionalità dei formatori per adulti con positivi riflessi sui rispettivi metodi di lavoro, per cui l'intero settore viene indicato con l'espressione "ingegneria della formazione", di più ampia estensione rispetto a termini quali pedagogia o andragogia, perché inglobante l'insieme delle attività che consentono la realizzazione di un progetto di formazione continua:

- l'analisi dei bisogni (il termine bisogno è contestato da alcuni che invece gli preferiscono quello di richiesta di formazione);
- la definizione degli obiettivi , ossia i risultati attesi in ordine a sapere, saper fare e saper essere;
- la definizione degli obiettivi operativi, ossia i risultati che il soggetto sarà in grado di mostrare alla fine di ogni fase del percorso di apprendimento;
- l'impianto concettuale del progetto di formazione, ossia la logica consequenzialità degli obiettivi specifici, la definizione di contenuti a questi pertinenti, la scelta coerente dei metodi, degli strumenti e dei supporti di carattere pedagogico;
- la realizzazione, nella pratica, del progetto;
- gli sviluppi delle relative azioni;
- la valutazione di queste ultime nelle fasi di avanzamento e degli effetti conseguenti;
- le considerazioni derivanti dai processi di valutazione per l'elaborazione di nuovi progetti.

Tutte queste procedure devono essere coerentemente collegate fra loro; ognuna deve essere oggetto di definizione fin dall'inizio dell'iter progettuale, compresa la valutazione, che riveste un ruolo di fondamentale importanza.
Lo sviluppo di questa metodologia si iscrive in un generale movimento di formalizzazione e di razionalizzazione delle pratiche inerenti alla formazione e quindi non riguarda solamente la formazione continua in impresa, ma l'insieme delle pratiche di formazione degli adulti. In questa prospettiva si colloca ugualmente l'applicazione alla formazione continua del sistema di controllo di qualità e relative procedure di certificazione (per esempio ISO 9000, ETQM, etc.), come la creazione di referenti per il monitoraggio delle competenze dei professionisti del settore.

Pierre Freynet

Insegnamento combinato Svizzera
Kombi-Unterricht

Unione dell'insegnamento a distanza con quello di tipo presenziale. Effettuato di solito il sabato e in un luogo indicato da chi fornisce il materiale per l'insegnamento a distanza. Utilizzato inizialmente dall'istituto svizzero AKAD, questo metodo talvolta è sostituito, senza però che si possano conseguire mai gli stessi effetti, da riunioni virtuali**.**

Riferimenti bibliografici:

- Stähelin, Ernst (1983) *Erwachsenenbildung mit Fern- und Direktunterricht in Australien, Grossbritannien und in der Schweiz: Bedeutung, Vergleiche und Anregungen für die Ostschweizerische Maturitätsschule für Erwachsene* St. Gallen: Zweitweg-Matura, Trägerschafts- und Förderungsverein, 49 p.
- Stähelin, Ernst *Ed* (1994): 25 *Jahre Zweitweg-Matura 1968-1993. Zum Ostschweizer-Modell des Zweiten Bildungsweges,* Dokumentation (Nr. 25) und Berichte 1993. - St. Gallen, 66p.

Carl Rohrer

Metodo *Buzz* (Metodo 66)

Interruzione di una riunione plenaria con la richiesta ai partecipanti di formare piccoli gruppi di discussione insieme ai vicini di posto, senza spostamenti. Viene sottoposto un quesito ai gruppi e, alla fine, un membro del gruppo deve relazionare all'insieme dei presenti. È ciò che, in America, viene definito "*buzz groups*". In origine i gruppi dovevano essere costituiti da 6 persone e discutere per 6 minuti esatti, di qui la denominazione "*buzz groups*".

Riferimenti bibliografici:

- AGEB, KAGEB e SVEB 1977 *Das Gruppengespräch: Methodikblätter für Gruppenleiter* Zürich e Luzern
- AGEB, KAGEB e FSEA *Ed. da* (1977) *La conduzione della riunione: Schede metodologiche per animatori di gruppi* Zurigo e Lucerna

Carl Rohrer

Tecnica sviluppatasi all'interno di una comunità psicoterapeutica e basata sul principio di dare un "seguito" al flusso delle informazioni. È stata poi utilizzata in corsi di educazione degli adulti di tipo residenziale e di lunga durata, soprattutto in quelli organizzati per la formazione dei *managers*, o finalizzati allo sviluppo della personalità o all'acquisizione di capacità idonee alla negoziazione . Si tratta infatti di uno strumento veloce, facile e flessibile.
Questa tecnica si basa su un principio molto semplice: all'inizio del programma del mattino, ogni partecipante consegna un foglio contenente una sola importantissima notizia fra quelle della giornata; nel foglio è indicata anche la fonte dell'informazione e dove è stata reperita.

- "Se in un gruppo i ruoli non cambiano, si verifica una stagnazione del medesimo". (Carlo - Conferenziere. Discussione sulle dinamiche di gruppo).
- "Quando sono imbarazzato, chiudo gli occhi". (Un partecipante - Formazione all'assunzione di atteggiamenti che denotino sicurezza).

Dall'analisi del contenuto durante e alla fine del corso emergono dati importanti. Esso consente il flusso di informazioni fra il gruppo e il programma e fra il gruppo e i diversi conferenzieri/singoli organizzatori. I dati possono essere classificati in tre categorie: sapere e saper fare, sviluppo della personalità, altro.
Nei corsi di riqualificazione, l'accento dovrebbe essere messo sulle conoscenze e abilità nuove, sulla formazione dei *managers*, sullo sviluppo della personalità.
L'esperienza dimostra che i conferenzieri possono essere classificati in tre categorie: i forti (in senso sia positivo, sia negativo), quelli che non appaiono che raramente come fonte di informazione fra le Notizie Importanti della Giornata, e i deboli, che non appaiono mai. Nello stesso modo, alcuni corsi sono "forti", densi di notizie importanti, mentre altri sono caratterizzati da informazioni di tipo aneddotico o che riguardano i divertimenti, il tempo, le notizie trasmesse dalla televisione, le chiacchiere di altri partecipanti, ecc.

Riferimenti bibliografici:

- Hartl, P. (1998) Education in Psychoterapy and its Effect on Adult Personality. In: *Studies in the Education of Adults*, Vol. 20, No. 1, pp. 3-15
- Skoleni vs. training (Schooling versus Training), (1977), In: *Andragogika*, Vol. 1, No. 4, p. 12.

Pavel Hart

Piano di indirizzo

La pianificazione è ritenuta un mezzo per utilizzare il più efficacemente possibile le limitate risorse.
Il piano di indirizzo è lo strumento a partire dal quale potrà essere elaborato concretamente un piano di interventi annuale e pluriennale. In altre parole, le conseguenti discussioni fra il governo e gli organismi di educazione degli adulti dovrebbero portare ad un piano a lungo termine, in virtù del quale vengano individuate le priorità. Lo scopo di questo piano è di giungere alla definizione di un programma che copra i diversi bisogni, pur tenendo in debito conto differenti opportunità di scelta quanto a obiettivi, funzioni, compiti, e priorità. Di assoluta centralità in questo contesto sono concetti quali l'organizzazione funzionale, il coordinamento regionale, e gli obiettivi di sviluppo. Il programma che ne deriva ha una duplice funzione: da una parte offrire la possibilità di affermare le priorità e le vocazioni di ciascun attore sociale e, dall'altra, raccordarsi a un sistema di opzioni governative, indicate nel piano di indirizzo.

Lucien Bosselaers

Pianificazione del Programma Svizzera
Rollende Planung

Tale espressione comporta l'applicazione di un concetto di tipo organizzativo alla pianificazione dell'educazione degli adulti, articolata in più tappe, scaglionate nel tempo. Al termine di ogni tappa, il gruppo docente o un professore e alcuni partecipanti decidono insieme sulla struttura didattica dei diversi campi di azione: argomenti con valenza di urgenza, temi da sviluppare o da sopprimere, ecc.

Carl Rohrer

Psicoginnastica

La psicoginnastica è una tecnica di comunicazione non verbale utilizzata sempre più frequentemente nella formazione dei *managers*, di coloro che operano nel sociale e di tutti coloro che svolgono un lavoro a contatto con il pubblico. Ne fu l'ideatore Hana Junova, che, all'inizio, la utilizzò nella psicoterapia.
Lo scopo di questa tecnica è di approfondire l'empatia e le relazioni interpersonali. Essa si articola in tre momenti: il primo è di "riscaldamento" della durata di 10 -

15 minuti; durante la seconda fase, vengono assegnati ai partecipanti, che sono invitati a esprimersi/agire in modo non verbale, unicamente con gesti o movimenti, i rispettivi compiti. Molto spesso si tratta di situazioni ordinarie della vita quotidiana, come l'utilizzo dei trasporti pubblici, la dimenticanza di un oggetto a casa, le relazioni con gli altri, ecc. Altri compiti sono più specifici: l'esperienza più importante vissuta durante l'anno, il ricordo dell'infanzia, ciò che si vorrebbe essere, la propria scala di valori, ecc. I partecipanti preferiscono temi di tipo fantastico o racconti. I temi centrati sulle relazioni e la dinamica fra gruppi sono veramente i più significativi.
Dopo che il compito è stato eseguito, lo stesso attore è il primo a commentare le proprie sensazioni, dopodiché è la volta del gruppo. L'assistente si limita a guidare la discussione ed incoraggiare le osservazioni positive per aiutare i partecipanti a fare progressi.
La terza fase è costituta da un momento di relax: molto spesso il gruppo si dispone in cerchio e, tenendosi per mano, manifesta la soddisfazione di costituire un gruppo. Si può danzare o fare dei giochi, ecc.
Questa tecnica è molto utile perché dà all'adulto la possibilità di imparare qualcosa di nuovo su se stesso, in un'atmosfera distesa e in cui si pretende poco da parte sua.

Riferimenti bibliografici:
Junova, H. (1991) *Neverbalni techniky* (Non-Verbal Techniques) In: *Modernizace metod kulturne vychovne cinnosti*. (Modernisation of Methods in Cultural Education), pp. 65-80. Praga: SKKS.

Pavel Hartl

Reazioni alla formazione sui luoghi di lavoro

Grazie alle reazioni ricevute, altri programmi educativi possono essere migliorati in vista di una maggiore efficacia, ossia ottenere migliori risultati con minor impiego di denaro e di tempo. In questi ultimi anni, sono stati condotti parecchi studi specifici che si sono focalizzati sulla valutazione della formazione e dell'insegnamento in impresa, all'interno di grandi società della Repubblica Ceca. Lo studio delle reazioni nei confronti del programma educativo per mezzo di questionari, interviste di gruppo e della Scala Differenziale Semantica di Osgood si è rivelato molto utile.
In tutti i casi, secondo quanto è emerso dall'analisi dei questionari e dalle interviste che sono state tenute con gruppi di 10-12 partecipanti, si sono riscontrate differenze significative fra organismi di formazione, oltre che nell'impatto che le diverse parti del programma hanno avuto sugli studenti. Col tempo, la Scala Differenziale Semantica di Osgood ha dimostrato di conseguire risultati di efficacia ad un costo limitato, grazie alla semplicità, rapidità che la connotano e alla sua intrinseca validità, non essendo i partecipanti in grado di dire quale risposta sia

corretta o non. Su una scala bipolare di 9 punti, essi indicano semplicemente il loro atteggiamento rispetto ad *item* quali: se stesso, organismo/i di formazione, conferenziere, educazione, società, *management*, salario e altri, mediante aggettivi di significato opposto rispecchianti l'agire (lento - rapido), il sapere (pieno - vuoto), ecc. L'illustrazione grafica dei risultati mostra allora delle differenze di atteggiamento nei confronti del lavoro degli organismi di formazione, delle diverse parti del programma e di altri *item* indicati dal linguaggio.
Il metodo è particolarmente valido quando è utilizzato sia come pre-test sia come post-test.

Riferimenti bibliografici:
- Valkova, D., Hartl, P. (1996) *Zpetna vazba v podnikovem vzdelavani.* (Feedback on Workplace Training.), Research Report. Prague: DEMA.
- Kerlinger, F. N. (1964) *Foundations of Behavioral Research.* New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Pavel Hartl

Ricerca partecipativa

L'approccio metodologico della ricerca partecipativa nasce nell'educazione degli adulti all'interno della critica all'approccio positivistico nelle scienze sociali da una parte e all'interno dei movimenti di partecipazione popolare come superamento dei limiti della democrazia della delega e come ricerca di una più compiuta democrazia che accolga le istanze dei gruppi sociali maggiormente emarginati.
Sul piano internazionale è stata l'*ICAE (International Council for Adult Education)* negli anni '70 ad accogliere i fermenti innovativi della ricerca partecipativa che si andava affermando soprattutto nel movimento associativo delle classi sociali più svantaggiate dei Paesi in via di sviluppo e a promuoverne la riflessione teorica e metodologica e l'utilizzazione nei programmi di EDAattraverso reti associative nei cinque continenti.
La ricerca partecipativa rifiutava la lettura dei bisogni sociali, soprattutto delle popolazioni meno abbienti, nella logica di una oggettività scientifica asettica, ma di fatto collocata all'interno degli interessi delle classi dominanti e, quindi, al di fuori dei conflitti di potere tra le classi e tra i gruppi sociali e culturali. Propugnava il coinvolgimento delle popolazioni stesse, tanto più quanto maggiore era la loro esclusione dalla gestione della cosa pubblica, come fine e metodo dell'azione educativa: il metodo della ricerca e non quello condizionante e discriminatorio della trasmissione culturale consentiva di superare lo steccato che divide il punto di vista della conoscenza ufficiale legittimata da quello della conoscenza popolare, associando operatori educativi e adulti in formazione nel comune processo di inda-

gine attorno ai bisogni della gente stessa; per tale via si restituiva il potere conoscitivo agli adulti che ne erano stati espropriati attraverso l'espulsione dal sistema formativo e l'emarginazione sociale ed economica, riconoscendo che soltanto attraverso la creazione di conoscenze endogene si poteva innescare il processo di sviluppo interno e su misura delle culture locali. Nell'alleanza con i movimenti di emancipazione popolare l'educazione rispondeva in tal modo all'imperativo di contribuire all'affrancamento degli esclusi della terra.

In Europa e più in generale nelle società a tecnologia ed economia più avanzate la ricerca partecipativa nell'educazione degli adulti ha dovuto confrontarsi con realtà sociali ed economiche e dimensioni culturali più complesse e più sofisticate: si trattava di mettere alla prova, nei programmi di educazione formale e non formale degli adulti, i metodi e i contenuti di indagine propri delle conoscenze disciplinari più accreditate di fronte ai contenuti e ai modi di pensare degli adulti ufficialmente carenti di istruzione, ma di fatto portatori comunque di problemi e di rappresentazioni conoscitive di questi a cui i saperi disciplinari non sempre e in modi non adeguati erano in grado di offrire risposte risolutive.

Non a caso la Rete europea di educazione degli adulti promossa dall'*ICAE* negli anni '70 e '80 ha trovato maggiori difficoltà di accoglimento presso gli ambienti di ricerca e di elaborazione delle politiche di EDA: la ricerca partecipativa postulava un'epistemologia delle conoscenze che non fosse autoreferenziale e, apparentemente, neutrale sul piano scientifico, ma che si misurasse con gli altri saperi elaborati dai portatori stessi di quei problemi che il mondo dei saperi legittimati non solo non risolveva, ma contribuiva ad aggravare. La ricerca partecipativa portava la critica dell'educazione degli adulti dentro alla società del benessere ed ai suoi sistemi esplorativi e trasformativi della realtà, denunciandone le separatezze e le discriminazioni.

La ricerca partecipativa in Italia, ma anche in altri Paesi europei si è incontrata con approcci simili, anche se meno centrati sulla dimensione del protagonismo dei soggetti in formazione in termini di assunzione dei loro problemi e dei loro saperi: con la "ricerca azione" come con la "ricerca intervento" la ricerca partecipativa condivide l'adozione del metodo dell'indagine come tramite tra la teoria e la pratica, tra i problemi e la loro risoluzione nell'azione sociale e in quella educativa.

La ricerca partecipativa assume ulteriore attualità nella "Società della conoscenza" verso la quale il mondo postmoderno e postindustriale del "Villaggio globale" si sta dirigendo lungo un percorso di non ritorno al passato: essa pone il problema della qualità delle conoscenze, di cui la dimensione creativa e partecipativa sono parte costitutiva nella progettualità del *Lifelong Learning.*

Riferimenti bibliografici:

- Orefice, Paolo (1988) *Participatory Research in Southern Europe,* in *Convergence*, Toronto: ICAE, 1-2, pp.39-48
- Salazar, Maria Cristina (Ediciòn a cargo de) (1992) *La investigación-acción par - ticipativa. Inicios y desarrollos*, Madrid: Editorial Popular

Paolo Orefice

6. Pubblico

Il pubblico dell'educazione degli adulti

Con l'espressione "pubblico" facciamo riferimento al soggetto, individuale collettivo, dell'educazione degli adulti. Nella letteratura specializzata, sono spesso utilizzati altri termini, cui tuttavia va attribuita una diversa significazione. E' il caso, ad esempio, dei termini:

"partecipanti", che ha il limite di identificare quale soggetto esclusivamente coloro che partecipano alle attività educative formali e non formali promosse e, dunque, induce a restringere l'attenzione al fenomeno partecipazione (ovvero alla pur rilevante dimensione distributiva) e, dunque, a considerare il pubblico in quanto variabile dell'offerta cui può o meno avere accesso, affidando l'affermazione del ruolo del pubblico e la costruzione della sua identità al risultato che può essere raggiunto attraverso le metodologie delle attività educative organizzate cui esso prende parte;

adult learners, ovvero adulti in formazione (oppure studenti adulti), che ha il limite di indurre a cogliere la sola dimensione educativa rispetto alla globalità dei fattori che determinano l'identità del soggetto dell'educazione e, dunque, induce a restringere l'attenzione ai processi di apprendimento decontestualizzati rispetto alle ragioni storiche e culturali che spiegano la volontà di uomini, donne, anziani, immigrati, lavoratori, etc. di formarsi ed i conflitti che sottendono ogni processo educativo.

"Partecipanti", "adulti in formazione", ed a maggior ragione termini quali "utenti" (che identifica gli utilizzatori di un servizio, riducendoli però a meri utilizzatori) o "clienti" (che identifica gli acquirenti di un'offerta; posizione reale nella società del mercato della formazione, ma non unica), non possono essere considerate come sinonimi del concetto di "pubblico", ma come espressioni capaci di denotarne un aspetto o caratteristica.

Il concetto di "pubblico" è consanguineo ad una educazione degli adulti intesa come azione e riflessione del soggetto volta a trasformare le condizioni di vita e di lavoro che impediscono uno sviluppo intellettuale completo e universale. Tale approccio implica il riferimento ad un soggetto che si formi attraverso i processi di trasformazione delle condizioni di vita e di lavoro e, dunque, che abbia il potere di formarsi, di produrre le condizioni per la trasformazione e di gestirne gli esiti. Perché, si chiedeva Helvetius, nonostante tanti uomini illustri l'educazione è sempre la stessa? perché "per elaborare un piano educativo basta essere degli uomini illuminati, mentre per attuarlo occorre essere potenti" (p.210). Il potere forte che può operare per un'educazione completa e universale non può che fondarsi sulla forza del pubblico dell'educazione. Il concetto di pubblico meglio di altri coglie l'insieme delle caratteristiche di un soggetto dell'educazione degli adulti inteso non semplicemente in quanto adulto in formazione o partecipante, ma come sog-

getto storico definibile attraverso:

a. la sua capacità di costituirsi come "soggetto politico" in grado di individuare, orientare, gestire, orientare e controllare i processi di trasformazione educativa, ovvero come "pubblico attivo, informato, consapevole dei suoi diritti" su cui, secondo Bobbio, si fonda la democrazia e che è l'esatto opposto della "folla anonima, indistinta, chiamata ad ascoltare e ad acclamare, non a esprimere un'opinione, ma a compiere un atto di fede" (341). Il pubblico esce dalla condizione di popolo – inteso da Hegel come "la parte che non sa quello che vuole"- nel momento in cui si supera la visione organicistica della società – in cui lo Stato è concepito come espressione più alta dell'intero e unico corpo sociale - in favore di una nuova visione centrata sul riconoscimento dell'individuo "che viene in rapporto con gli altri individui per scambiare i propri beni e provvedere al proprio sostentamento" (Bobbio,344). "Su questa base individualistica nasce la democrazia moderna (…) (*in cui*) lo Stato è concepito "non come un fatto naturale, ma come il prodotto della volontà concorde degli individui che liberamente decidono di farlo nascere e di sottoporvisi volontariamente" (Bobbio, 345).
b. la sua capacità e consapevolezza del ruolo economico che esso stesso svolge, in quanto soggetto impegnato nel consumo di prodotti educativi e culturali, proprio nel momento in cui entra in formazione. E' da questo che dipende la possibilità oggettiva per il pubblico di configurarsi come soggetto modificante di fronte agli altri soggetti (imprenditori, agenzie, autori, editori, operatori della formazione), ovvero i contenuti del ruolo di soggetto reale nella sua qualità di pubblico della formazione. In sintesi, gli elementi più direttamente inerenti la questione posta paiono poter essere riassunti nei seguenti quattro punti:
    1. il ruolo modificante del pubblico della formazione può essere prospettato solamente se situiamo la formazione all'interno del processo di produzione. Tale processo può essere rappresentato facendo riferimento alle sue principali articolazioni individuabili, secondo l'economia classica, nelle seguenti: produzione, distribuzione, scambio, consumo. Per produzione intendiamo la produzione educativa e culturale in senso lato, nella distribuzione si includono i diversi momenti - pubblici e privati: librerie, edicole, biblioteche, musei e l'insieme dei luoghi della formazione- che consentono l'incontro tra domanda e offerta di formazione, per scambio intendiamo il momento in cui il prodotto viene ceduto o prestato in cambio di denaro o garanzie di restituzione, per consumo intendiamo il momento in cui un libro viene letto. E'evidente che l'azione del pubblico si colloca principalmente nel momento del consumo.
    2. De Sanctis, richiamandosi al Marx dei "Manoscritti economico filosofici", configura il consumo come un momento interno all'attività produttiva. Il rapporto tra i diversi momenti del processo produttivo - produzione, distribuzione, scambio e consumo - ha carattere circolare. Nessuno di questi momenti può esistere senza l'altro. Ciascuno ha un potere di determinazio-

ne rispetto all'altro. La produzione è il momento egemone, ma, tuttavia, ciascuno degli altri momenti svolge specifiche funzioni che determinano i modi in cui il processo produttivo raggiunge il proprio compimento nel consumo ("un prodotto per divenire tale ha bisogno di essere consumato"). Ed è con il consumo di un prodotto che diviene possibile la riattivazione del processo produttivo, la seconda produzione.

La produzione oltre a fornire un oggetto per il soggetto, crea un soggetto per l'oggetto prodotto. Per conseguire tale obiettivo tutti i diversi momenti (produzione, distribuzione, scambio e consumo) partecipano a questo processo di creazione del soggetto. È a partire dalla possibilità di produrre libri, di distribuirli e, quindi, di venderli e farli leggere che si crea il pubblico del libro[1]. È, dunque, nei diversi momenti in cui il prodotto diviene tale che si avvia il processo di formazione del soggetto per l'oggetto ed è rispetto a questo processo formativo che può intervenire il lavoro educativo e culturale;

3. È, però, nel momento del consumo che "il prodotto diviene un prodotto effettivo" ed "il produttore diviene tale". Questo divenire non si identifica necessariamente con una riproduzione per clonazione. Esso è il frutto dei modi in cui il prodotto viene consumato, ovvero del modo in cui il consumo realizza l'ultima rifinitura del prodotto. Se per quanto riguarda tutti gli altri tipi di prodotto ciò si conclude generalmente con la dissoluzione del prodotto, l'ultima rifinitura "come operazione terminale del processo produttivo dei prodotti culturali, è quella nella quale il prodotto crea il suo soggetto, ovvero quello - sempre nuovo - nel quale il pubblico si riqualifica nei suoi modi di consumo".

   È nel momento del consumo che può essere riconosciuto il momento di creazione del soggetto, di formazione del pubblico. Le possibilità di autodeterminazione dipendono interamente dal modo in cui il pubblico esercita il suo ruolo di ultimo rifinitore. Per le proprietà del consumo, ciò può avvenire non necessariamente nei modi e con i fini indotti dalla produzione. Il pubblico può quindi opporre alla volontà della produzione - tesa alla riproduzione di se stessa - una propria intenzionalità diversa e antagonica. Non solo, ma proprio perché il successivo atto di produzione è orientato dal consumo, a partire da questo momento è possibile prospettare il passaggio, la potenzialità della gestione dei mezzi di produzione culturale, e ciò in quanto pubblico.

---

[1] Gli studi di Armando Petrucci (come *Libri, editori e pubblico nell'Europa moderna. Guida storica e critica*, Bari, Laterza, 1977) o di Lucien Febvre e Henri-Jean Martin (*La nascita del libro*, Bari, Laterza, 1976, vols I e II) ed altri quali Bottasso, E., *Storia della biblioteca in Italia*, Milano, Editrice Bibliografica, 1984, Santoro, M., *Storia del libro*, Editrice Bibliografica, Milano, 1994, Santoro, M., *Il libro a stampa. I primordi*, Napoli, Liguori, 1990 forniscono evidenti riscontri storici a queste affermazioni.

A partire da questo approccio, le relazioni fra i diversi soggetti operanti nella formazione inizia a qualificarsi storicamente in relazione alle rispettive aspirazioni egemoniche ed al ruolo che oggettivamente ciascuno può svolgere. La formazione non può, in tal modo, celarsi dietro una presunta neutralità tecnica. Essa dovrà verificare in che misura il proprio ruolo tende a favorire la riproduzione dei rapporti preesistenti o la ricomposizione del processo produttivo dal punto di vista degli interessi del pubblico.

c. La sua capacità di divenire a pieno – e non solo in ragione di fattori naturali biologici o psicologici - soggetto della propria formazione, "autore" del proprio sviluppo, secondo una felice espressione di Walter Benjamin, connessa alla sua capacità di agire, allo stesso tempo, come soggetto individuale e collettivo, ovvero di costruire, secondo l'espressione gramsciana "una società organizzata che si educhi".

   La formazione di un pubblico onnilaterale implica il superamento della falsa contrapposizione tra soggetto individuale e soggetto collettivo. È fuori discussione che la relazione educativa si stabilisce, a livello metodologico tra individui. Ciò, sia che esse siano stabilite tra persone singole, sia che l'intervento sia rivolto a un insieme di persone. Anche a livello di fini, l'educazione degli adulti si propone certamente la liberazione degli individui nelle società in cui essi vivono. Non si tratta, qui, di porre in discussione ciò che i sociologi hanno denominato "individualismo metodologico", ovvero l'opzione di studiare i fenomeni sociali ed educativi a partire dagli individui piuttosto che dalle strutture economiche o sociali. Non si tratta neppure di negare l'utilità di approcci che anche nelle scienze dell'educazione rivolgano la loro attenzione verso i problemi del soggetto individuale. Il problema è di non limitarsi a tale ottica. La difficoltà, nell'educazione degli adulti, deriva anche da un pesante patrimonio storico. Fin dalle sue origini, infatti, essa è stata orientata a seguire le vie tradizionali dell'insegnamento, dell'acculturazione, dell'adeguamento professionale. Essa si è rivolta alle persone desiderose di occupare il tempo e di migliorarsi, a quelle in condizione di svantaggio e di bisogno, a quelle presenti in istituzioni totali (carcere, ospedale, caserme). Essa si è da sempre rivolta preferibilmente agli individui come tali. Solamente negli anni più recenti e ai margini dell'educazione degli adulti istituzionale si è sviluppato un diverso approccio caratterizzato dal superamento della scissione tra dimensione individuale e dimensione collettiva. Ciò è accaduto quando il soggetto invece che un destinatario da istruire è stato considerato un soggetto in un percorso di liberazione per l'affermazione di condizioni di sviluppo intellettuale onnilaterali e universali. L'educazione degli adulti è stata orientata a non scindere la formazione personale dalla trasformazione delle condizioni di vita dei soggetti. Essa ha così iniziato a non più scindere il momento ed il compito del favorire l'acquisizione di consapevolezza rispetto ai problemi, dalla maturazione di capacità collettive di risolvere i problemi. Essa ha allo stesso tempo avviato pratiche che non esponevano i soggetti all'accentuazione di isolamento dei singoli, ma che favorivano

la loro autoidentificazione, lo sviluppo di forme di vita associata, di vita sociale organizzata tra tutti quei soggetti interessati ai problemi comuni ed intenzionati a risolverli.

La ricerca sul pubblico dell'educazione degli adulti è una scienza ancora agli albori. La costruzione di una scienza del pubblico (*theoroica*?) non ha ancora dato luogo ad adeguati programmi di ricerca tali da poter iniziare a fornire risposte ad interrogativi basilari. Si tratta di un campo indubbiamente complesso in cui l'interdisciplinarietà diviene fattore cogente per conoscere i nessi tra un passato massificante ed escludente ed un possibile futuro di una intellettualità di massa, tra prodotti culturali e pubblico, tra formazione individuale e movimenti sociali. Oltre ai contributi settoriali rinvenibili nell'ambito di varie discipline (dalla letteratura alla sociologia alla semiologia all'economia), le ricerche mirate più rilevanti e consistenti si sono fino ad oggi sviluppate su due principali terreni:

a. la partecipazione e l'accesso alle opportunità educative e culturali
b. i percorsi formativi individuali

È sulla scorta di tale ricerca che riteniamo utile introdurre il riferimento al concetto di condizioni formative del pubblico. Esse devono essere considerate non come dato statico e definitivo, ma come condizioni che la formazione deve soddisfare per consentire al pubblico di divenire tale.
Per l'identificazione dei principali fattori che determinano le condizioni formative del pubblico, possiamo far riferimento a:

i fattori educativi connessi all'attività lavorativa del soggetto
il tipo di consumi che lo interessano
il livello di istruzione e di formazione professionale posseduto
il genere

Esse dipendono, innanzitutto, dai processi educativi informali prodotti dalle situazioni di lavoro - o non lavoro - e nella vita quotidiana - nei consumi, in ogni momento della vita di relazione -..
L'incidenza dei quattro fattori sulle condizioni formative va correlata anche con la qualità della risposta che il pubblico sa esprimere e con la conseguente azione trasformativa che sa impiantare. Esse, ad ogni modo, ci interessano in quanto contribuiscono a determinare le condizioni in base alle quali il pubblico può entrare in rapporto con la formazione poiché agiscono rispetto a:

i luoghi ed i tempi del rapporto con la formazione,
l'emergenza di problemi rispetto ai quali sorgono necessità formative,
l'insorgenza di interessi formativi, nelle loro varianti qualitative,
la capacità e la possibilità di espressione di una domanda formativa e di trasformazione della formazione .

La considerazione delle condizioni formative del pubblico ci consente di constatare come, pur facendo riferimento ad un soggetto collettivo, sia, tuttavia, necessario

giungere alla acquisizione di consapevolezza delle diverse articolazioni che lo attraversano. Sono gli effetti delle ineguaglianze nella distribuzione educativa, assieme alle valenze educative agenti nella produzione e nel consumo a provocare una stratificazione del pubblico. L'analizzare l'articolazione di condizioni educative che caratterizzano i diversi strati di pubblico ha una funzione teorico-pratica. Per un verso serve ad approfondire la conoscenza delle condizioni del pubblico, nello stesso tempo vale da orientamento per le politiche e le metodologie di intervento. Tener conto, infatti, delle stratificazioni esistenti consente di non considerare il pubblico come un'entità indifferenziata e, in ultima analisi, assimilata alla condizioni standard che finiscono poi per corrispondere alle condizioni di accesso e di uso degli strati più favoriti.

Allo stesso tempo, per una descrizione non caleidoscopica delle condizioni formative del pubblico, è utile avanzare ipotesi circa un loro possibile raggruppamento per unità in qualche misura omogenee. Nell'ipotesi che presentiamo il pubblico può essere considerato disarticolato in quattro diversi strati distribuiti all'interno di una struttura piramidale e gerarchica ordinata in ragione delle possibilità o impossibilità di rapporti dei soggetti fra loro e con i prodotti e le occasioni educative e culturali.

Al vertice troviamo il pubblico reale, uno strato di pubblico che rappresenta un'infima minoranza della società - una percentuale che si aggira di norma attorno al 5% della popolazione -, ma che gode del privilegio di disporre della formazione, della maggior parte degli strumenti e delle infrastrutture culturali, che svolge un lavoro a carattere intellettuale ed ha alti livelli di istruzione.

Nello strato immediatamente inferiore troviamo quello che abbiamo definito come il "pubblico potenziale", ovvero uno strato di pubblico escluso dalla maggior parte delle opportunità educative e culturali, dotato, però, della possibilità di accedere a tali occasioni perché dotato di livelli di istruzione medio-alti, ma ostacolato o dal tipo di lavoro svolto - non a carattere manuale, ma neppure creativo e caratterizzato, piuttosto, da attributi cervelluali -, o da altri fattori legati alla residenza, al sesso, all'età, etc.: Gli ultimi due strati, il pre-pubblico ed il non pubblico, comprendono la grande maggioranza della popolazione caratterizzata da bassi livelli di istruzione (il primo) o da condizioni di analfabetismo totale o funzionale (il secondo), dallo svolgimento di un'attività lavorativa a carattere manuale o dalla disoccupazione e dalla esclusione dall'accesso ad ogni tipo di infrastruttura e strumento per lo studio nell'età adulta. La differenza fra i due strati risiede nella possibilità o meno di divenire pubblico dell'educazione a condizione di modifiche radicali nei modi di funzionamento e di gestione delle infrastrutture e delle attività educative e culturali. Per il non pubblico le condizioni educative nel lavoro e nella vita quotidiana costituiscono un impedimento difficile da superare senza interventi trasformativi a carattere globale.

Se l'ipotesi proposta pare verosimile, disponiamo ora di nuove categorie di analisi utilizzabili per valutare in che misura l'azione della formazione è dotata di capacità di connessione con le condizioni formative dei diversi strati di pubblico. Allo stesso tempo, disponiamo di criteri utili per la riprogettazione delle modalità di funzionamento della distribuzione del libro.

Riferimenti bibliografici:

- Bélanger, P., Valdivielso, S. (1997) *The emergence of Learning Societies: Who participates in adult learning?* Oxford, New York: Pergamon
- Bobbio, N. (1999) *Teoria generale della politica*, Torino: Einaudi
- De Sanctis, F.M. (1975) *Educazione in età adulta,* Scandicci: La Nuova Italia
- De Sanctis, F.M., Federighi, P. (1980) *Pubblico e biblioteca*, Roma: Bulzoni
- Helvetius, C.-A. (1977) *L'uomo, le sue facoltà intellettuali e la sua educazione*, Lecce

Paolo Federighi

Accreditamento delle conoscenze e delle competenze acquisite Francia
Validation des acquis et des compétences

La convalida delle acquisizioni è un concetto relativamente recente in Francia, paese in cui la nozione di diploma è uno dei pilastri del sistema educativo e del rapporto formazione-impiego. Il primo testo ufficiale sull'argomento, un decreto del 1985, sancisce "le condizioni di convalida degli studi e delle esperienze personali o delle acquisizioni individuali per l'accesso ai diversi livelli di studio post secondario". Nella fattispecie si tratta solamente della possibilità di accesso ad un percorso di formazione. Il secondo testo (Legge del 20 luglio 1992) non fa più riferimento alle "acquisizioni personali", ma va oltre allorché prende in considerazione "la convalida delle competenze professionali per il rilascio del diploma". Questo tipo di convalida può così "sostituire parte delle prove". Tuttavia può essere applicata solamente a persone con almeno 5 anni di esperienza professionale. La difficoltà consiste nel definire le competenze attinenti la specifica esperienza professionale, dovendo individuare indicatori che consentano di analizzare l'attività (descrizione delle funzioni e delle azioni, organizzazione del lavoro, margine di autonomia, gestione delle relazioni nell'ambiente di lavoro, ecc…). Bisogna in seguito raffrontare questi elementi oggettivi con il valore formale del diploma di riferimento. Sono state elaborate diverse tipologie di "portfolio" per risolvere questo problema.
L'attuale legislazione francese colloca ancora questo tipo di convalida delle competenze nel quadro dell'ordinamento vigente e non consente la diretta traduzione di competenze di carattere esperienziale in corrispondenti certificazioni, come avviene invece in Gran Bretagna con il NVQs. Questa diretta certificazione delle competenze costituisce attualmente una importante rivendicazione di alcuni ambienti professionali e di esponenti del mondo della formazione. Essendo, però, oggetto di attenzione da parte di numerosi articoli e relazioni, di sperimentazione già da parte di alcuni organismi e settori professionali (con dei "certificati di qualifica professionale"), è probabile che, nonostante le fortissime resistenze dei sindacati e del Sistema scolastico nazionale, venga presa in considerazione da un prossimo intervento legislativo.
La convalida delle competenze costituisce dunque la parte più visibile di un processo molto più vasto per rivedere le tradizionali procedure di rilascio dei diplomi; una rimessa in discussione che di per sé costituisce parte integrante del movimento di carattere generale attinente al concetto di "Educazione e Formazione per tutto l'arco dell'esistenza".

Pierre Freynet

Apprendista Cipro
Mathitia

Il termine *Mathitia* deriva dal verbo *mathitevo* (Io sono in formazione) e significa che una persona acquisisce competenze riferibili a un particolare mestiere, lavorando accanto a chi è già specializzato nel settore. Più di 100 anni fa, l'economia di Cipro si basava essenzialmente sull'agricoltura. La maggioranza dei membri di una famiglia cipriota lavorava nei campi come agricoltori o pastori. I ragazzi frequentavano per pochi anni la scuola di base, al fine di acquisire capacità di lettura, di scrittura e di calcolo. Divenuti sufficientemente grandi per lavorare, la maggior parte di essi cominciava ad aiutare i genitori nei lavori agricoli. Questo tipo di apprendimento (*mathitia*) era il modo più consueto per imparare il mestiere dell'agricoltore, nei suoi diversi adempimenti (cioè arare, seminare, potare, allevare bestiame). I ragazzi desiderosi di imparare un mestiere di tipo artigianale (calzolaio, idraulico, falegname) dovevano lavorare come apprendisti presso un buon artigiano. Questo periodo di apprendistato (*mathitia*) poteva durare dai 2 ai 4 anni ed era, di solito, molto impegnativo per l'apprendista, che era obbligato, non solo a lavorare dall'alba fino al tramonto, ma era anche tenuto ad un'obbedienza assoluta nei confronti del suo maestro. Questi poteva ricorrere inoltre a punizioni corporali, per altro frequenti e legalmente ammesse. Oggi l'apprendistato fa parte della formazione tecnica e/o professionale, dispensata dal "*Cyprus Industrial Authority*". Questo sistema di apprendistato si rivolge ai giovani di 15 anni ed oltre, desiderosi, al termine di 3 anni di istruzione secondaria, di conseguire una formazione di tipo tecnico per poi avere un impiego nel relativo settore. L'apprendistato (*mathitia*) dura 2 anni e comprende la frequenza dei corsi delle Scuole Tecniche e *stages* in azienda. Gli imprenditori, che offrono questa opportunità di formazione pratica agli apprendisti, ricevono una sovvenzione, il cui ammontare corrisponde al salario dovuto agli apprendisti per i giorni in cui essi frequentano la Scuola Tecnica. Ogni anno più di 450 apprendisti prendono parte a questo sistema, il cui costo totale supera le 250.000 sterline.

Klitos Symeonides

Competenze-chiave Germania
Schluesselqualifikationen

Il termine *Schluesselqualifikationen* è di uso in Germania fin dalla metà degli anni '70 e fu introdotto in relazione alle politiche per l'impiego e alla formazione professionale (D. Mertens, 1977) per promuovere una maggiore flessibilità e una formazione di tipo generale confacente a più scopi. All'inizio le *Schluesselqualifikationen* erano le seguenti:

- *Basiqualifikationen* capacità di acquisire informazioni, comprenderne il significato, avvalersene;
- *Breitenelememte*: conoscenze/competenze idonee ed utili per numerose e diverse attività, oltre che per la soluzione di problemi;
- *Vintage-Faktoren*: conoscenze acquisite dai giovani a scuola e dagli adulti, successivamente.

Il concetto di *Schluesselqualifikationen* rifletteva sia il condiviso interesse da parte dei datori di lavoro ad avere un personale da utilizzare in diversi contesti sia quello degli insegnanti per lo sviluppo di qualità prettamente "umane" come la creatività e l'immaginazione. Il concetto di *Schluesselqualifikationen* riassumeva in sé la capacità di adattarsi ai cambiamenti inerenti al mondo del lavoro e che richiedono qualifiche sempre più diverse tanto che la formazione professionale iniziale di giovani non è più idonea a coprire l'intero arco della via lavorativa. La celerità dei cambiamenti nel settore delle occupazioni e l'indiscutibile conseguente impatto sulle dinamiche relative agli ambienti di lavoro (la micro-elettronica costituisce al riguardo un importante fattore) rendono indispensabile, sotto il profilo economico, il ricorso alla flessibilità per gli occupati. In Germania, a seguito dell'uso delle *Schluesselqualifikationen* da parte di imprenditori e imprese e la realizzazione delle prime esperienze al riguardo in ambito educativo, il dibattito, sulle *Schluesselqualifikationen*, ha portato al nuovo concetto di *Schluesselqualifikationen* alternative. L'idea di un certo numero di *Gesellschaftliche Schluesselqualifikationen*, centrate su competenze di tipo sociale e sugli interessi individuali, si opponeva alle "*Schuesselqualifikationen* originali" maggiormente orientate ad un utile immediato. Tali "*Schluesselqualifikationen* alternative" comprendono:

- comprensione del contesto come una società orientata alle *Schluesselqualifikationen*,
- capacità di far fronte alla perdita dell'identità,
- capacità di distinguere ciò che di positivo, rispetto al negativo, lo sviluppo tecnologico può comportare nei confronti del progresso sociale e personale,
- sensibilità ecologica, cioè rispetto per gli esseri umani e la natura,
- capacità di distinguere il bene dal male,
- capacità di percepire le proprie differenze culturali per una maturazione di tipo interculturale.

Alcune di queste "*Schluesselqualifikationen* alternative" sono state e sono tuttora alla base di specifici programmi di formazione, dando l'avvio a corrispondenti processi di apprendimento. Tuttavia, da un punto di vista generale, il concetto tedesco di *Schluesselqualifikationen* necessita ancora di un'analisi e di una valutazione di tipo empirico.

Riferimenti bibliografici:

Kaiser, A. (1992) *Schluesselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung*, Neuwied *Alternative Schluesselqualifikationen* (1990) Themenheft Report 26, Dezember

Ekkehard Nuissl

Educazione civica nelle prigioni Repubblica Ceca
Obcanska vychova ve veznici

Nel quadro di un progetto a lungo termine, è stata effettuata una ricerca su uomini e donne in stato di detenzione: sono stati attivati corsi di educazione civica condotti sotto forma di conferenze e momenti di discussione su argomenti simili.
Il corso, su base volontaria, prevedeva la partecipazione di due gruppi di venti detenuti, uomini e donne di diversa età. Tutti erano in grado di leggere e di scrivere e in possesso di una formazione che raggiungesse almeno i livelli essenziali. Il corso, della durata di 6 mesi, era strutturato in 18 conferenze di 90 minuti ciascuna. Gli argomenti trattati erano i seguenti: Storia del genere umano, il ruolo della scienza e della cultura nella società, i fondamentali principi etici e morali, le relazioni umane, il ruolo della felicità nella vita, ecc. La procedura seguita era di tipo classico: conferenze, seguite da dibattito. Per mezzo di test, somministrati prima e dopo le attività, si rilevavano conoscenze ed elementi comportamentali, ma non veniva riscontrata nessuna modifica significativa al riguardo.
Le sessioni dedicate alla discussione costituivano un altro modo per insegnare l'educazione civica. Lo scopo consisteva nel favorire gruppi di discussione sulle esperienze personali e sui sentimenti dei partecipanti. Durante la sessione di lavoro, l'animatore tentava di pervenire a conclusioni di carattere generale e chiedeva se qualcuno dei partecipanti vi si riconoscesse. Il corso si articolò in sedute settimanali per un periodo di tre mesi, al termine del quale i partecipanti dimostrarono una maggiore disponibilità per le sedute di gruppo.
I risultati dimostrarono chiaramente che, mentre le conferenze generavano passività e indolenza, le sessioni di lavoro dedicate alle discussioni di gruppo riscontravano piena accettazione da parte dei partecipanti.

Riferimenti bibliografici:
Hartl, P. (1991) *Group Work with Recidivists: Educational Strategies.* In: *Yearbook of Correctional Education,* pp. 203-312. Canada: Simon Fraser University.

Pavel Hartl

Educazione degli adulti per gli zigani Ungheria

La popolazione zigana, che secondo le attuali stime, ammonta a 700.000 persone, rappresenta la più consistente minoranza etnica in Ungheria ed è sfavorita sia socialmente, sia economicamente. In Ungheria la "Questione Zigana" comporta implicazioni di ordine demografico, occupazionale (disoccupazione pressoché totale), educativo, sanitario, abitativo, culturale, e psicologico.
Nel 1990 sono comparse le prime Università popolari zigane e, da allora, di anno

in anno, il numero di queste istituzioni è andato sempre più aumentando. La loro principale finalità è di formare dei *leaders* informali, dei promotori dello sviluppo locale, degli organizzatori di attività sociali fra e per le comunità zigane, al fine di rafforzare la fiducia in sé, la consapevolezza dell'identità culturale e il senso di appartenenza a una specifica etnia.
A questo scopo quasi tutti i percorsi formativi considerano il profilo storico della popolazione Rom, e le metodologie adottate vertono sull'acquisizione, da parte dei *leaders* zigani, di competenze comunicative per consentirne una efficace rappresentatività pubblica. I partecipanti infatti imparano a strutturare ed articolare un discorso, ad argomentare e a diversificare lo stile espressivo a seconda dei temi affrontati. Imparano ugualmente a formulare per iscritto delle richieste, a presentare delle candidature, dei *curriculum vitae*. I corsi mirano anche a modificare abitudini consolidate dalla tradizione, prendendo in considerazione l'igiene, l'alimentazione, la conduzione familiare, l'educazione dei figli e la cura dell'ambiente. L'attività formativa ha luogo durante il fine settimana ed è integrata da corsi estivi residenziali di due settimane. A tutt'oggi, il progetto è stato realizzato dai centri culturali delle province e dalle organizzazioni zigane (come la "*Lungo Drom*", l'associazione nazionale che ha lo scopo di proteggere gli interessi dei zigani, e il ramo locale dell'Unione Indipendente dei Zigani). Tutte queste scuole sono gratuite e le spese vengono coperte da diversi tipi di fondazioni, da sponsor o dalle autorità municipali. Un forma particolare di università popolare zigana è quella per i gitani detenuti. Lo scopo di questa scuola è di prevenire eventuali ricadute nel crimine al termine del periodo di detenzione. Nel 1992 è stata istituita la fondazione Gandhi, finanziata principalmente dallo Stato e a cui fanno capo quindici scuole primarie e secondarie per gitani. L'istituzione è di fondamentale rilievo per l'educazione degli adulti in ragione dell'influenza esercitata sui padri e sulle madri rispetto al loro ruolo di genitori. Oltre alle iniziative citate, esistono 160-180 club zigani, ossia comunità di tipo culturale ed educativo all'interno dei villaggi. I club sono spesso legati a gruppi folcloristici zigani che praticano forme artistiche a livello spontaneo e creativo. Ci sono, in Ungheria, circa 30-40 gruppi folcloristici di grande qualità , alcuni dei quali hanno fatto anche delle *tournées* all'estero. Politica e cultura zigane si basano su studi di "romologia". Costituisce un servizio supplementare di educazione degli adulti gitani, il programma non di grande qualità, a scadenza settimanale, "*Rom Half-an-Hour*", trasmesso, in lingua rom, per il relativo pubblico, dalla rete televisiva ungherese. Si tratta di un servizio televisivo incentrato sulla realtà rom per la comunità zigana ungherese. La filosofia che sta alla base della politica zigana ungherese è la seguente: "Date a un uomo un pesce ed egli mangerà per un giorno; insegnategli a pescare ed egli avrà cibo per tutta la vita". Essa è garantita dalla Legge sui Diritti delle Minoranze Etniche (1995), dal controllo del governo attraverso il Consiglio delle Minoranze Etniche, dall'autonomia nazionale e locale di cui gode l'etnia zigana, e dal Funzionario parlamentare delegato a vigilare sui diritti delle minoranze.
Riferimenti bibliografici:

- Harangy L. (1993) *Gypsy FHS in Hungary,* In. DVV. Adult Education and Development, Bonn n. 40
- Harangy L. (1991) *The Gypsies in Hungary: Ethnic Conflicts and Cooperation?* In: Ethnicithy: Conflicts and Cooperation. Detroit: Michigan Ethnic Heritage Studies Center.

Laszlo Harangi

Formazione alla cittadinanza degli immigrati Paesi Bassi
Imburgering nieuwkomers

Promuovere il senso di cittadinanza fra i "nuovi arrivati" costituisce la prima fase del relativo processo di integrazione, il cui scopo è far sì che diventino rapidamente autonomi e provvedano efficacemente a se stessi.
Ogni anno le autorità municipali ricevono dal Ministero dell'Educazione, della Cultura e delle Scienze una sovvenzione per aiutare, sotto il profilo educativo, coloro che non appartengono alla culturale olandese, per facilitarne l'integrazione.
Il sistema educativo prevede competenze di carattere sociale da acquisire con lo studio della lingua olandese e una progressiva integrazione mediante percorsi educativi tali da facilitarne l'accesso a forme di ulteriore apprendimento e formazione.

Riferimenti bibliografici:
Onderwijsregeling Inburgering Nieuwkomers (Regolamento inerente il sistema educativo per l'integrazione dei nuovi arrivati), 1997

Willem Bax

Partecipazione all'educazione degli adulti

Con l'eccezione di alcuni tipi di educazione degli adulti, la formazione, dopo l'adempimento dell'obbligo scolastico, è facoltativa. Ne consegue che la motivazione, da parte degli adulti a proseguire gli studi, dipende da interessi di tipo sia pratico sia teorico. La materia recentemente è divenuta oggetto di interesse da parte delle politiche governative in considerazione del conclamato bisogno di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita e della necessità di rendere più facile l'accesso ai sistemi di formazione. Negli Stati Uniti, sono stati portati avanti fin dal 1920 studi sulla partecipazione di parte della popolazione adulta a percorsi formativi, per cui quesiti, quali perché, come e quando gli adulti intraprendano un sistematico programma formativo, hanno costituito l'oggetto di numerose indagini e costrutti

teorici (Courtney, 1992). Rimuovere gli ostacoli che impediscono un'ampia partecipazione è fondamentale per garantire pari opportunità nel settore ed eliminare l'esclusione sociale e per favorire l'affermarsi della società della conoscenza. Promuovere la motivazione degli adulti nei confronti della formazione da parte di coloro che operano nel settore rientra negli interessi professionali di questi ultimi e, a partire dagli studi pionieristici di Tough (1971) e di altri, molto è stato appreso sulla motivazione dei singoli soggetti, oltre che sui risvolti sociali della partecipazione e di un più ampio accesso alla formazione. Alcuni studi hanno mostrato le connessioni fra una partecipazione alla formazione avvenuta prima e una partecipazione avvenuta dopo, come anche quanto, su questa, influisca la cultura, la classe sociale e il sesso. Le teorie sui cicli vitali, sul cambiamento dei modelli di lavoro, e sulla necessità di una mano d'opera più preparata culturalmente oltre che professionalmente hanno fornito spiegazioni circa i motivi che inducono gli adulti ad intraprendere percorsi di formazione. Alcuni studi comparati, sulla partecipazione a forme di studio di tipo superiore, hanno messo in luce le linee di tendenza mondiali in ordine a demografia; espansione del sistema; ridistribuzione delle risorse economiche nel quadro dell'economia globale; diversità sempre più accentuate nel campo delle offerte formative; mercato relativo alla formazione in sempre maggiore espansione; procedure di accesso sempre più facili (Davies 1995). Le ricerche hanno anche dimostrato in che modo la partecipazione sia correlata agli stili di vita e alla gestione del tempo libero, alla tipologia dei soggetti studiati, al tipo delle offerte. Sono stati ugualmente evidenziati i motivi della non partecipazione (Mc Givney 1990; Sargant 1997). Ogni ricerca ha contribuito ad alimentare il fondamento delle politiche nazionali ed internazionali nei confronti dell'educazione degli adulti, essendo ormai certo lo stretto legame fra partecipazione alla formazione e partecipazione sociale (CE 1996; OCDE 1996; UNESCO 1996; Dearing 1997)

Riferimenti bibliografici:

Courtney, S. (1992) *Why Adults Learn: towards a theory of participation in adult education.* London: Routledge.

Davies, P ed (1995) *Adults in Higher Education: international perspectives on access and participation.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Dearing, R. (1997) *Higher Education in the Learning Society* (Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education) London: The Stationery Office.

European Commission (EC) (1996) *Teaching and Learning: towards the learning society.* (White Paper on Education and Training) Brussels: EC.

McGivney, V. (1990) *Education's for Other People: access to education for non-participant adults.* Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (1996) *Lifelong Learning for All.* Paris: OECD.

Sargant, N. e altri (1997) *The Learning Divide: a study of partecipation in adult*

learning in the UK. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
Tough, A. (1971) *The Adult's Learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (1996) *Learning: the treasure within* (The Delors Report) Paris: UNESCO.

Colin Griffin

Sistema delle competenze parallele per adulti Danimarca

In Danimarca, dal 1996, è allo studio una riforma dell'educazione degli adulti. La finalità è di dare a tutti gli adulti l'opportunità di una formazione tarata sugli specifici bisogni di ciascuno e di accreditare gli apprendimenti di tipo esperienziale e non formale. Il sistema delle competenze parallele disegnato dalla riforma prevede i seguenti livelli:
Formazione di base per adulti
Formazione Ulteriore
Programmi finalizzati al conseguimento di un diploma
Programmi finalizzati al conseguimento di titoli di specializzazione
Sarà possibile intrecciare fra loro aspetti di diversi corsi e differenti argomenti.
Le qualifiche personali, che oggi corrispondono alle nuove qualifiche del mercato del lavoro, potranno quindi acquistare una loro visibilità.

Arne Carlsen

Terza Età

Nel corso degli ultimi trenta anni, con il ritorno di un gran numero di anziani a forme di insegnamento strutturate, l'apprendimento durante tutto l'arco della vita è divenuto ormai una realtà e l'espressione "terza età" indica coloro che si sono ritirati dalla vita lavorativa, i pensionati, ma che sono ancora attivi, mentre l'espressione "quarta età" si riferisce a persone molto anziane, non più attive. L'Università della terza età, fondata a Tolosa nel 1972, è diventata ben presto un fenomeno internazionale, anche se i modelli presenti a livello nazionale e internazionale fanno capo a organizzazioni indipendenti. L'Associazione Internazionale delle Università della terza età organizza, ogni due anni, una conferenza. Esistono due tipi di Università della terza età: il primo corrisponde al modello più ricorrente nell'Europa continentale, in cui essa è parte integrante di un'Università locale, mentre il secondo è tipico del Regno Unito, in cui l'Università della terza età è

un'organizzazione autonoma costituita da volontari. Alla fine degli anni '80 fu istituito a Tolosa un centro di informazione dell'Università della terza età (TALIS - Third Age Learning International Studies), che ospita l'unica conferenza annuale sull'insegnamento per la terza età e ne pubblica gli atti. Esistono altri tipi di organizzazione a scopi educativi per la terza età. Negli Stati Uniti, per esempio, c'è un Istituto per i Professionisti in pensione e numerose università collaborano con gruppi di studio costituiti da anziani. Inoltre, esistono università popolari per anziani in Germania, e un Istituto di studi per anziani all'Università di Strathclyde, di cui fa parte integrante.

In un gran numero di casi l'educazione per la terza età riflette un insegnamento di tipo tradizionale, liberale, visto che la formazione professionale ne è esclusa e gli anziani, che seguono corsi allo scopo di conseguire una certificazione, lo fanno nell'ambito dell'istruzione formale. Da più parti si ritiene opportuno introdurre corsi finalizzati al conseguimento di un diploma specifico nell'ambito dell'educazione per la terza età.

Lo studio per l'apprendimento nella terza età, la gerontologia pedagogica, sta affermandosi come un campo di ricerca, e vengono tenuti corsi a livello di Master sia in Gerontologia sia in Educazione degli Adulti. Per quanto concerne la produzione letteraria, si hanno importanti esempi di saggi che affrontano la problematica dell'educazione in età avanzata ed esistono due riviste, una britannica ed una statunitense, specializzate nell'argomento. Ci sono anche numerose associazioni accademiche che hanno una sezione per la gerontologia pedagogica.

Riferimenti bibliografici:

- Glendenning F *ed.* (1985) *Educational Gerontology: international perspectives* London: Croom Helm
- Glendenning F e Percy K *ed.* (1990) *Ageing, Education and Society* Keele: Association of Educational Gerontology and Centre for Social Gerontology
- Peterson D, Thorton J e Birren J *ed.* (1986) *Education and Aging* Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall
- Sherron R e Lumsden B *ed.* (1985) *Introduction to Educational Gerontology* Washington: hemisphere Publications

Peter Jarvis

7. Operatori dell’educazione degli adulti

Operatori di educazione degli adulti

Il passato ha alimentato una visione, diremmo oggi, assai elementare di queste professionalità.
Se consultiamo il primo dizionario della lingua italiana, il "Cruschino" del 1612, ci rendiamo conto come per coprire il mondo delle professionalità formative fossero, allora, sufficienti due voci:
a. il "pedagogo" definito dagli Accademici della Crusca come "quegli che guida i fanciulli ed insegna loro, al qual noi diciam pedante" (un termine introdotto anche nel Paradiso dantesco, ma non a caso con l'aggiunta dell'aggettivo "dolce", dove il "dolce pedagogo" è identificato con la Guida divina)
b. il "tutore", definito come "quegli che ha in protezione e cura il pupillo".
Non molto più ricchi sono i risultati della lettura de "La Piazza universale di tutte le professioni del mondo" del 1616, un lavoro di Tommaso Guerzoni che fornisce il quadro e la descrizione dei profili professionali, potremmo dire, più significativi del periodo: dagli "armaruoli" agli "zoccolari".
Ne emerge che le uniche professioni educative, ammesse sulla Piazza delle professioni del mondo erano:
a. "i grammatici et pedanti"
b. "i correttori et censori"
c. "i maestri delle scienze et costumi"
Nelle società preindustriali la formazione esiste, ma è limitata all'aristocrazia ed ai suoi precettori e nell'artigianato è affidata all'affiancamento ed all'imitazione. Lo sviluppo degli studi storici ed una generosa audacia interpretativa possono aiutarci a declinare nuove figure radicate nel passato. Ce ne potrebbe fornire la ragione il Centauro Chirone, attribuito al mito di Achille, con la sua duplice figura di uomo e di animale che richiama la duplice educazione di cui era maestro: il dire ed il fare.
Tuttavia è con l'avvento della società industriale che il vocabolario e le stesse fondamenta professionali si fanno più ricche e complesse. Nei paesi in cui si afferma il modello di sviluppo industriale, la novità che travolge i precedenti approcci è costituita dal riconoscimento della formazione come fattore aggiunto della produzione. La scoperta, potremmo dire, della sua funzione non solo di formare le classi dirigenti, ma di costituire uno dei fattori essenziali della composizione del profitto ha effetti dirompenti sul posto della formazione nelle società industriali e, di conseguenza, sull'affermarsi, il differenziarsi ed il diffondersi delle diverse figure di operatore della formazione.
Ma il modello strategico che le società industriali impongono alla formazione è ancora limitante. Le strategie portanti sono ispirate dalla teoria del filtro, che attribuisce alla formazione il ruolo di filtrare l'accesso verso il mercato del lavoro di masse di soggetti, seriali, pronti a lavorare alla catena, ad inserirsi con disciplina nelle gerarchie delle grandi imprese dentro cui svolgere l'intera vita professionale.
È in relazione a questo modello che si sviluppa l'ampia gamma di operatori della formazione affini ai grandi sistemi formativi (quello scolastico e quello della for-

mazione professionale in primo luogo)
Più recentemente, su larga scala dalla seconda metà dell' 800 in poi (si pensi a Bismark in Germania ed a Giolitti in Italia) e con più forza dopo la crisi del 1929, si iniziano ad introdurre le politiche sociali come misura compensatoria rispetto alle contraddizioni prodotte dalla competitività ed a queste si accompagna l'introduzione di nuove figure professionali cui è affidata la funzione di sostegno agli esclusi, anche attraverso il ricorso a supporti di tipo formativo.
Nel momento in cui la certezza della lineraità del percorso formazione-lavoro-pensione crolla, perde di legittimità anche il riferimento essenziale a tale modello.
Il punto di riferimento da cui muovere é costituito dalla considerazione dei bisogni formativi dell'individuo nei diversi momenti della sua esistenza. Iniziano così ad apparire operatori della formazione impegnati in relazione ad una domanda formativa corrispondente alle diverse età e fasi della vita, solo per fornire un'esemplificazione:

1. L'età infantile
2. L'età prescolare
3. L'età scolare
4. Il passaggio dall'età giovanile a quella adulta
   4.1. *stages* e progetti per lavori di utilità sociale a partire dalla scuola
   4.2. compimento ed estensione dell'obbligo
   4.3. ingresso nella vita sociale
   4.4. il servizio militare
5. L'ingresso nel mondo della produzione e nell'età adulta
   5.1. i contratti studio-lavoro
   5.2. rafforzamento dell'impiegabilità (lavoro dipendente o autonomo)
   5.3. la partecipazione attiva alla vita sociale
   5.4. l'accesso all'educazione non formale libera
   5.5. la formazione del nucleo familiare
6. Il rientro nella formazione scolastica
   6.1. educazione di base
   6.2. scuola superiore
   6.3. università
7. Lo sviluppo delle competenze generali, attraverso l'alternanza sia rispetto al lavoro retribuito che non
   7.1. vita associativa
   7.2. educazione non formale
   7.3. uso di infrastrutture culturali
8. L'aggiornamento in servizio
   8.1. formazione sul lavoro
   8.2. costruzione di carriere
   8.3. cambiamento di ruoli e mobilità
9. La gestione in senso educativo di ogni tipo di organizzazione

9.1. il luogo di lavoro
9.2. le infrastrutture culturali
9.3. la famiglia
9.4. le istituzioni

10. L'autoformazione
    10.1. individuale
    10.2. assistita
    10.3. di gruppi sociali
11. Lo sviluppo della società civile in generale.
    11.1. diritti di cittadinanza
    11.2. capacità di iniziativa individuale e organizzata nella società civile
    11.3. formazione nell'associazionismo
12. L'uscita dal mercato del lavoro
    12.1. preparazione
    12.2. ingresso in pensione
13. La terza età
    13.1. formazione per nuovi ruoli
    13.2. svolgimento nuovi ruoli
14. La quarta età
    14.1. passaggio alla quarta età
    14.2. *learning for the end of life*

In risposta a questa nuova domanda di formazione (reale e/o potenziale) si sviluppa un nuovo modello di offerta (nuovi luoghi della formazione) e nuove figure di operatore della formazione.
Il sistema formativo si trasforma in metasistema, i luoghi della formazione si moltiplicano grazie anche ai processi di integrazione e ad una crescente domanda di partecipazione e di accesso.
La professione educativa non è più limitata al ruolo del pedante e del tutore Iniziano ad apparire operatori della formazione impegnati a livello macro nella gestione dei sistemi e dei processi formativi a dimensione collettiva, cui si affiancano sempre più numerose figure e specialità corrispondenti ad operatori impegnati nelle nuove articolazioni del metasistema, nella gestione di servizi ed attività fondati su professionalità sempre più specializzate.
L'impatto di questi mutamenti ha modificato sensibilmente la mappa delle professioni formative.
Non vi è ancora una loro seria ed aggiornata classificazione, anche perché siamo di fronte ad una continua crescita di nuove specialità e nuove figure.
Possiamo però tentare di proporre una prima tipologia delle professioni educative in relazione alle principali funzioni loro attribuite:

1. Pianificatori della formazione, ovvero professionisti impegnati in funzioni di traduzione delle strategie e delle politiche formative in piani generali di attua-

zione. Si tratta di figure presenti all'interno di grandi organizzazioni pubbliche e private

2. Programmatori della formazione, ovvero professionisti addetti alla elaborazione della programmazione territoriale (nazionale, regionale, locale) o di agenzia (azienda, agenzia)
3. Dirigenti di organismi di educazione degli adulti, ovvero professionisti dedicati alla definizione delle politiche di sviluppo delle singole entità ed al controllo della loro implementazione
4. Addetti alla gestione delle risorse umane all'interno delle organizzazioni, delle carriere dei dipendenti e, in generale, dei dispositivi formativi aziendali
5. *Manager* di agenzia, ovvero i professionisti addetti alla gestione degli organismi di educazione degli adulti
6. Progettisti, ovvero i professionisti addetti alla elaborazione di progetti formativi definiti sulla base delle indicazioni ricevute dai livelli della programmazione e del *management*
7. Valutatori, ovvero i professionisti addetti alla valutazione *ex ante*, al monitoraggio, alla valutazione *ex post* delle attività e, più in generale, all'insieme dei compiti connessi all'accreditamento, certificazione, controllo e sviluppo della qualità delle attività, degli operatori, degli organismi, dei sistemi, dei servizi e delle politiche della formazione
8. Docenti specializzati in educazione degli adulti, ovvero di operatori specializzati nell'insegnamento dei diversi campi disciplinari delle scienze della formazione (teoria, storia, metodologia, economia, didattica, etc.)
9. Docenti disciplinari, esperti nei più diversi ambiti e con specializzazione in didattica dell'educazione degli adulti
10. Tutor specializzati nella gestione del processo formativo, ovvero esperti nella attuazione dei progetti formativi e nel loro adattamento alla specificità delle situazioni, nella conduzione dell'aula in particolare nelle fasi di riprogettazione, verifica e valutazione, nella conduzione di gruppi
11. Tutor di servizi formativi individualizzati, ovvero esperti nell'informazione, consulenza, orientamento, bilancio delle competenze, certificazione, *placement*
12. Tutor d'aula o di azienda, ovvero esperti nelle azioni di supporto ai percorsi formativi individuali e nella gestione logistica delle attività formative (predisposizione sedi, materiali, strumenti, registri, accoglienza)
13. Tecnici di supporto, ovvero la pluralità di figure professionali che assicurano le condizioni di base per lo svolgimento dell'attività formativa e, di norma, dotate di competenze tecniche unite ad una competenza che consente una loro applicazione al campo della formazione (dagli amministrativi, ai tecnici per la formazione a distanza, agli inservienti).

L'elenco appena presentato deve essere utilizzato tenendo presenti due considerazioni. Si tratta, in primo luogo, di una articolazione di figure che raggruppa, all'in-

terno di ciascuna categoria, innumerevoli altre specifiche figure professionali, differenziabili in base alla loro specializzazione vuoi in relazione ai settori del sistema formativo in cui sono impegnate (sociale, assistenziale, culturale, lavorativo, etc.), vuoi in relazione ai pubblici particolari a cui è destinato l'intervento formativo (immigrati, donne, anziani, dirigenti, *managers*, disoccupati, etc.). In secondo luogo, dobbiamo tener conto che una tale differenziazione si ritrova principalmente nelle realtà più evolute. Ciò significa che in numerose situazioni troviamo figure miste, ovvero operatori che contemporaneamente adempiono a più funzioni o che hanno in quella formativa una funzione complementare rispetto ad altre funzioni principali connesse al ruolo, ad esempio, di medico, di bibliotecario, etc.

Le descrizioni raccolte nel presente capitolo forniscono una testimonianza di un numero necessariamente limitato di figure di operatore di educazione degli adulti, oltre che di alcuni esempi di approcci alla loro formazione, questione affrontata in modo sistematico solo a partire dalla seconda metà del XX secolo.

Riferimenti bibliografici:

- Leirman, W.(1996) *Cuatro culturas en educación*, Madrid: Cauce
- Orefice, P. (2000) *L'operatore dei processi formativi*, (titolo provvisorio) Roma: Carocci

Paolo Federighi

Coordinatore Cipro
Sintonistis

In greco il verbo "coordinare" è una parola composta (*sin + tonos*) che significa: "agire in modo da ottenere la corrispondenza fra il tono o il ritmo di due cose. In genere per mettere a punto le componenti di un programma , azione, atto, al fine di migliorarne la *performance*" (Tegopoulos-Fitrakis, 1993, e Demertzi K., 1982).
Il "coordinatore" è la persona che si assume la responsabilità del coordinamento.
Le persone che lavorano nei Centri di educazione degli Adulti sono chiamate "coordinatori". I coordinatori sono i principali organizzatori dei centri di educazione degli adulti di Cipro e sono insegnanti distaccati o direttori di scuola primaria. Essi hanno la responsabilità del programma a livello di distretto: si occupano delle iscrizioni, organizzano i corsi di formazione continua, curano lo svolgimento del curricolo, "trovano" gli insegnanti, ne controllano l'operato, fornendo loro adeguati consigli, ed inoltre orientano le politiche di molte commissioni locali di Centri di Educazione degli Adulti.

Riferimenti bibliografici:
Tegopoulos-Fitrakis (1993) *Greek Dictionary*, p. 742
Demertzi K. (1982) *Greek Dictionary,* p. 929

Klitos Symeonides

Direttore di centro Svizzera
Center-Leiter

Consiste in una particolare funzione presente nelle scuole-club e alla quale è demandata la responsabilità del funzionamento del centro (cfr scuola-club, centro), ma non del programma dei corsi che vi si tengono (competenza invece del direttore che, a tal fine, si avvale della collaborazione dei docenti delle materie di insegnamento).

Riferimenti bibliografici:
Berufe in der Erwachsenenbildung: Elemente eines Ausbildungsprogrammes für voll-und teilzeitliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, Schriften zur Erwachsenenbildung, 3 (1975) Zürich: SVEB

Carl Rohrer

Direttore di studi Svizzera
Studienleiter

Fa parte, in qualità di membro, del consiglio direttivo di un centro residenziale; generalmente è impiegato a tempo pieno o, se parzialmente, per un lasso di tempo considerevole. La denominazione (direttore) presuppone l'assunzione di responsabilità di tipo pedagogico e programmatico. Essa non è pertanto utilizzata per indicare i responsabili dei locali fisici o dell'amministrazione, pur facendo parte anche costoro del consiglio di direzione.

Riferimenti bibliografici:
50 Jahre Boldern Verein (1994) In: Boldern-Bericht, Nr. 92

Carl Rohrer

Educatore Cipro
Ekpedeftis

Dal 1952 (data di inizio dell'attività dei Centri di Educazione degli Adulti) fino al 1979, gli insegnati dei Centri furono indicati con il termine "*daskali*" perché appartenevano alla Scuola Primaria (*Daskalos* = Insegnante di scuola primaria). A partire dal 1979, a seguito dell'implementazione del programma educativo dei Centri per adulti, entrarono a far parte del relativo personale docente anche insegnanti di istruzione secondaria e di indirizzo tecnico. Questo comportò l'introduzione di due nuovi vocaboli nel lessico dell'educazione degli adulti: *Kathigitis* (professore di insegnamento secondario) e *Ekpedeftis* (professore di indirizzo tecnico). Inoltre, un considerevole numero di esperti in diversi settori hanno ugualmente cominciato a lavorare nei centri, incrementando così il numero dei docenti, diversificandone sensibilmente le specializzazioni, lo stato giuridico e la tipologia occupazionale. Nel tentare di eliminare la confusione generata dai tre diversi termini (*Daskalos, Kathigitis, Ekpedeftis*), i Centri, coerentemente con le loro finalità e aspetti culturali, hanno adottato l'espressione *Ekpedeftis* (educatore) come termine generico per indicare tutti gli insegnanti dei Centri per adulti. Attualmente, più di 500 educatori (*Ekpedeftes*) sono impiegati a tempo parziale nei Centri e insegnano a più di 14.000 adulti che frequentano 65 diversi tipi di corsi.

Klitos Symeonides

Sorvegliante Svizzera
Abend-Abwart

Una persona incaricata della sorveglianza durante la sera, per assicurare la disponibilità e funzionalità dei locali di un istituto scolastico a gruppi di adulti. Può trattarsi di un custode che svolge regolare servizio nello stesso istituto ed è pagato in ragione delle ore supplementari effettuate o di un'altra persona pagata a ore.
Il suo compito è di aprire e chiudere le porte, pulire i locali, assistere nell'uso del materiale didattico, offrire altri tipi di assistenza tecnica, ecc. Nel caso in cui le spese siano sostenute dalla scuola (municipale o cantonale), queste vengono considerate come un aiuto indiretto a piccole istituzioni che si occupano di educazione degli adulti e che non dispongono di locali.

Carl Rohrer

Lavoro in rete per una nuova educazione degli adulti Austria
Vernetzung für ein neues Erwachsenenlernen

Il lavoro in rete è una forma di cooperazione incentrata su obiettivi, contenuti e azioni fra attori, che svolgono un lavoro trasversale a più ambiti, al di là delle rispettive appartenenze istituzionali.
Le novità che investono l'ambito occupazionale e l'educazione degli adulti, come pure i nuovi concetti a questi afferenti nell'ottica di conseguire maggiori livelli di qualità, hanno favorito lo sviluppo del lavoro in rete. L'educazione ambientale rappresenta un significativo esempio dei cambiamenti che hanno interessato la compagine educativa. Il lavoro in rete è parte integrante e qualificante del concetto di "sviluppo sostenibile". In Austria gruppi di consiglieri ambientali (*Umweltberatung*) godono di un finanziamento pubblico; la loro attività consiste nel promuovere iniziative ed offrire consigli pratici in merito ad appropriate azioni di ordine ambientale. Il consigliere ambientale, pertanto, ristruttura le conoscenze esistenti, stimola nuove ricerche, formula specifiche richieste sulla base di precostituite politiche ambientali e consente l'applicabilità dello sviluppo sostenibile nella pratica aziendale delle piccole e medie imprese. Modelli di partecipazione da parte dei cittadini vengono ad assumere così maggiore importanza.
Vengono attivate specifiche misure di supporto per coloro che hanno difficoltà ad inserirsi nel mercato del lavoro combinando fra loro formazione, orientamento educativo, praticantato, ricerca di opportunità occupazionali, costruzione di percorsi individuali.
Nel quadro di progetti europei è stata definita la professione del "*manager* formativo" (*Bildungsmanager*). I *managers* formativi coordinano una rete - in dimensione europea - , costituita da chi provvede all'educazione degli adulti e alla formazione

continua e le piccole e medie imprese. Queste sviluppano possibilità e risorse per attivare, al loro interno, una formazione di alto livello qualitativo. Nell'ambito della rete operano *partners* con competenze diverse per un comune obiettivo. Piccoli e nuovi fornitori di educazione degli adulti e formazione continua, contribuiscono ad una nuova professionalizzazione nel settore, come pure aziende, agenzie educative e di formazione e altri gruppi di soggetti. Vertendo le attività su compiti chiari e definiti, il sistema sta diventando sempre più flessibile,.

Riferimenti bibliografici:

- Gerhard Bisovsky, Elisabeth Brugger (1995) *Theoretische Grundlegungen der Volkshochschul-Arbeit*. In: Michael Schratz, Werner Lenz (eds), Erwachsenenbildung in Österreich: Beiträge zu Theorie und Praxis, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren, pp. 73-95
- Rupert Weinzierl, Christian Haerpfer (1995) *30 Trends für Österreich zur Jahrtausendwende,* Vienna: Passagen-Verlag

Gerhard Bisovsky, Elisabeth Brugger

Professionalità Germania
Professionalität

In Germania, il dibattito sulla *Professionalität* in ordine all'educazione degli adulti è stato molto intenso e si è prolungato per anni. L'uso del termine professione presuppone una struttura gerarchica: *Beruf* (occupazione) ha una maggiore implicazione di *Arbeit* o *Tätigheit* (lavoro, impiego). *Profession* ha un significato più ampio di *Beruf* e quindi presume indubbie richieste di formazione e di istruzione professionale in generale. La qualità e la *Professiontheorie* (teoria della professione) ha un impatto sulla percezione degli individui, sull'immagine, sulla rappresentazione dei loro interessi. È difficile parlare di *Profession* in un settore in cui il lavoro non viene retribuito o viene svolto come attività secondaria (circa 500.000 persone) e, solo per una piccola parte, è l'attività principale (circa 70.000 persone). Sebbene l'educazione degli adulti costituisca oggetto di insegnamento di tipo accademico e di prove di esame da una trentina di anni, il corrispondente settore occupazionale è tutt'altro che strutturato e non esistono pratiche di formazione professionale al riguardo. Ecco perché, in questo contesto, viene usato un altro termine spesso sinonimo di *Professionalität* : *Professionalisierung* che allude ai tentativi fatti per aumentare il numero di coloro che sono impiegati a tempo pieno nell'educazione degli adulti. A causa, in gran misura, della precarietà della situazione e delle prospettive occupazionali in questo settore, *Professionalität* è diventata un elemento di *Qualität* . Quindi, di solito, *Professionalität* significa (buona) qualità di lavoro. Non esistono dei criteri ben definiti per valutare un lavoro di qualità dal

punto di vista professionale. Gli aspetti su cui sovente si insiste nelle discussioni sono:

- piano di studi: *Professionalität* implica la completa programmazione del processo di insegnamento/apprendimento, l'analisi dei relativi destinatari e partecipanti, la predisposizione del materiale adeguato;
- valutazione: *Professionalität* implica l'analisi e la valutazione del processo di insegnamento/apprendimento secondo criteri preventivamente definiti e verificabili;
- formazione continua: *Professionalität* implica programmi per gli insegnanti finalizzati a una formazione supplementare sempre più specializzata anche dal punto di vista metodologico;
- competenze pedagogiche: *Professionalität* implica un alto grado di competenze in ambito metodologico, e capacità di applicarle a seconda delle situazioni;
- rapporti con le istituzioni: *Professionalität* implica l'attivazione di relazioni fra insegnanti e istituzioni e/o corrispondenti organizzazioni professionali;
- etica: *Professionalität* implica una provata deontologia, correttezza personale e professionale.

Le Istituzioni di insegnamento superiore, associazioni e Istituti quali l'Istituto tedesco per l'educazione degli adulti e l'Istituto federale per la formazione professionale cercano di ancorare questi criteri di *Professionalität* alla formazione iniziale e continua degli insegnanti per l'educazione degli adulti. Contemporaneamente, sono stati fatti dei grossi sforzi per standardizzare i criteri, integrare concetti diversi e procedere in modo collaborativo.

Riferimenti bibliografici:

E. Fuchs-Bruenhinghoff / E. Krug *Hrsg* (1997) *Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung*, Frankfurt/M. (DIE-Materialien 12)
W. Gieseke u. a. (1988) *Professionalität und Professionalisierung*, Bad heilbrunn

Ekkehard Nuissl

Referenti Romania

Sono chiamati referenti gli specialisti che lavorano in istituzioni afferenti al Ministero della Cultura. La maggior parte del personale, che lavora in questo ambito, è reclutato sulla base di regolamenti governativi in ordine ai quali è richiesto, come titolo di studio, almeno il diploma di studi secondari. Spetta all'amministrazione locale, d'accordo con l'ispettorato per la cultura o altre organizzazioni, stabilire se il diploma sopra citato è sufficiente per l'assunzione al posto di direttore o se è necessario un titolo di livello universitario. Statistiche, effettuate per il

Ministero della Cultura, mostrano che, nelle 334 “case della cultura” (di cui 69 appartengono ai sindacati, 8 agli studenti, e 44 ai giovani) il personale è così suddiviso: specialisti - direttori e referenti il 33,6 %;
contabili e amministrativi, il 29,8 %; ausiliari il 36, 3 %. In 58 “case della cultura” (27 %) non esiste un gruppo di gestione. I salari sono piuttosto bassi, la percentuale di personale non qualificato è maggiore rispetto a quella degli specialisti e, in media, ci sono meno di due referenti per ogni casa di cultura. L’età media è abbastanza elevata: coloro che hanno meno di 32 anni rappresentano il 25%, mentre coloro che hanno più di 40 anni, sono il 49 %. I dati provenienti dai *“foyers de cul - ture”* indicano che più del 50 % dei posti di direzione nella rete nazionale, costituita da 2.378 *“foyers de culture”* sono vacanti. I salari degli specialisti non possono essere negoziati liberamente; sono imposti dei limiti, infatti, dal Ministero della Cultura. I “foyer de culture” si autofinanziano, per cui non è possibile negoziare i proventi delle spese di frequenza sostenute dai partecipanti. Ne consegue che non esiste un incentivo per coloro che lavorano per queste istituzioni.
In Romania, solitamente i giovani sono interessati ad un’occupazione nell’educazione permanente, ciò nondimeno questo lavoro manca di attrattiva a causa dei bassi salari e dei risvolti negativi a livello di immagine. Le “case di cultura”, le università popolari, e i *“foyeurs de culture”* sono ancora considerate delle istituzioni appartenenti al passato regime comunista.

Riferimenti bibliografici:
Haase, Ellinor; Shifirnep, Costantin (1997) *Paideia*, n.3

Ileana Boeru

Formatore in impresa Svizzera
Betriebsausbilder

Si tratta di un formatore impiegato in maniera permanente da un’impresa o di un incaricato temporaneo, in qualità di collaboratore esterno. Questa è la definizione ufficiale del solo diploma federale conferito agli educatori per adulti. Al titolo, possono accedere anche coloro che lavorano nelle associazioni.

Riferimenti bibliografici:
Weber, Karl (1995) *Höhere Fachprüfung für Betriebsausbilder/innen (2)* In: Grundlagen der Weiterbildung, Vol. 6, Nr. 2, p. 102.

Carl Rohrer

Formazione degli operatori di educazione degli adulti Spagna

Si tratta di uno degli obiettivi presi in considerazione dalla Legge di Regime Generale del Sistema Educativo (LOGSE) del 3-10-1990. Vi si fa allusione alla responsabilità dell'Amministrazione del sistema educativo per quanto riguarda la formazione e la collaborazione con le Università per l'elaborazione di programmi e di corsi che dovrebbero rispondere ai bisogni di formazione nell'ambito della didattica, della gestione e dell'organizzazione delle istituzioni dell'educazione per persone adulte (EPA).
Il personale docente dei Centri dell'EPA, in Spagna, non è formato secondo specifici programmi di studi, ma è reclutato fra i professori operanti all'interno dei settori dell'insegnamento primario o secondario. In alcune Comunità Autonome (Regioni), esistono programmi di "abilitazione professionale". In realtà non esistono delle vere e proprie norme che regolino la possibilità di accedere a questo tipo di formazione: la condizione posta da parte dello Stato è quella di una formazione, corrispondente al primo livello universitario (3 anni) in una Facoltà di Scienze dell'Educazione. In sintesi, non esiste ancora un regolamento formale che riguardi questa specifica professione.
In alcune Università e Comunità Autonome (Regioni) esistono programmi di specializzazione post laurea e corsi di Master.
Per quanto riguarda le attività culturali e non l'insegnamento in se stesso, è stato istituito, nelle Università spagnole, il *Diploma di Educazione Sociale* della durata di tre anni.
Si può affermare che in Spagna la formazione degli operatori nel settore dell'EPA è vista più nella prospettiva di una formazione continua e complementare anziché nell'ottica di una formazione professionale di tipo specifico.
Tuttavia, per il fatto che questi insegnanti debbano portare avanti un gran numero di attività - adattare i programmi, creare unità didattiche e di formazione, lavorare in gruppo, gestire istituzioni, attivare iniziative, ecc. - sarebbe altamente auspicabile creare un percorso universitario specifico per questo tipo di professionisti.

Riferimenti bibliografici:

- Sainz de la Maza, Esteban (1997) *La formación del profesorado de Adultos: un reto educativo del siglo XXI.* In "*Educación de Adultos"* Ed. Ariel, Barcelona: 69 e ss.
- Fernández Prieto, M-Valverde Berrocoso, J (1995) *Perfil actitudinal del educa - dor de Adultos.* In *Rv. Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* n° 22: 99-106.
- Moreno Martínez, P.L (1993) *La educación de adultos en la Universidad española.* Nella rivista *Educación y Sociedad,* n° 12: 109-125

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez, Antonio Víctor Martín

Poco dopo il 1980, grazie alla cooperazione dell'*Institut für Internationale Zusammenarbeit - Deutscher Volkshochschulverband* (IIZ/DVV) e con l'approvazione del Ministero Rumeno della Cultura, su iniziativa di un gruppo dell'Università Popolare di Bucarest, fu istituita nel 1993 l'Associazione Nazionale delle Università Popolari (ANUP). In poco tempo (1997) questa associazione arrivò a riunire 100 università popolari, case di cultura e *foyers* di cultura in una rete nazionale.
La formazione costituiva il punto centrale della strategia istituzionale dell'ANUP che si rivolse non solo agli specialisti, ma anche agli insegnanti ed offrì la trasmissione di conoscenze pedagogiche e didattiche sull'educazione degli adulti. Si enfatizzò soprattutto la formazione degli animatori culturali, cercando di eliminare, per quanto possibile, il concetto di "amministratore" culturale al quale essi erano abituati.
Nell'ambito di un programma nazionale di investimento nel settore (fra il 1993 e il 1996, il progetto rumeno IIZ/DVV ha investito più di 500.000 DM), l'ANUP ha organizzato fra il 1993 e il 1997 più di 110 seminari: in media più di 2 seminari al mese su argomenti diversi riguardanti l'educazione civica, la formazione professionale, il *management*, il *marketing*, la programmazione e la gestione, l'educazione degli adulti, la cooperazione con i *partners* della formazione continua, quali i sindacati, le camere di commercio, le organizzazioni industriali, le associazioni non governative, e i rappresentanti di istituti governativi: Ministero della Cultura, Ministero dell'Educazione, Ministero del Lavoro e della Protezione Sociale, ecc.

Riferimenti bibliografici:
Logos (1996) nn. 2,3,4

Ileana Boeru

Indice tematico

Accesso	Accesso	§ 2.1
	Accreditamento, certificazione di qualità	§ 3.1
	Partecipazione	§ 6
	Programmi di garanzia sociale	§ 5.1
	Seconda opportunità	§ 3.3
	Scuola della seconda opportunità	§ 3.3
Accreditamento, certificazione di qualità	Accreditamento, certificazione di qualità	§ 3.1
	Ingegneria della formazione	§ 5.2
	Professionalità	§ 7
Accreditazione delle conoscenze e delle competenze	Accreditazione delle conoscenze e delle competenze	§ 6
	Competenza	§ 1
Action learning	Formazione sul lavoro	§ 1
Agricoltura	Agricoltura	§ 5.1
	Centri di educazione agricola	§ 4
Albero delle conoscenze	Albero delle conoscenze	§ 1
Alfabetizzazione	Alfabetizzazione	§ 5.1
	Alfabetizzazione multimediale	§ 1
	Educazione di base degli adulti	§ 5.1
Alfabetizzazione multimediale	Alfabetizzazione multimediale	§ 1
Allenamento mentale	Allenamento mentale	§ 5.2
Analfabetismo	Alfabetizzazione	§ 5.1
	Educazione di base degli adulti	§ 5.1
Andragogia	Andragogia	§ 1
Animazione Socio culturale	Lavoro socio-culturale	§ 3.1
Anziani	Terza età	§ 6
Apprendista	Apprendista	§ 6
Associazione	Associazione	§ 3.1
	Associazione nazionale di educazione degli adulti	§ 3.1
	Centri Repubblicani	§ 4
	Circolo di studio	§ 2.2
	Comunità	§ 4
	Educazione libera	§ 1
	Rete per il reciproco scambio dei saperi	§ 4
	Servizi di accompagnamento	§ 3.2
Associazione di organismi di educazione degli adulti	Associazione degli organismi di educazione degli adulti	§ 4

Associazione di studi	Associazione di studi	§ 4
Associazione nazionale di educazione degli adulti	Associazione nazionale di educazione degli adulti	§ 3.1
Autoformazione	Autoformazione	§ 1
Beni culturali	Beni culturali	§ 3.4
Beni ambientali e culturali	Beni ambientali e culturali	§ 1
	Learning organisation	§ 3.5
Bildung	Bildung	§ 1
Brainstorming	Brainstorming	§ 5.2
Centro	Centro di educazione degli adulti	§ 4
	Centri della terza età	§ 4
	Centro culturale	§ 4
	Centri Repubblicani	§ 4
	Scuola-club	§ 4
	Collettività	§ 4
	Danza	§ 4
	Folk high school	§ 4
	Formazione sindacale, istituti di	§ 4
	Open learning	§ 3.5
	Università popolari	§ 4
	Scuola di produzione	§ 3.3
	Self directed learning, centri	§ 3.2
	Università dei lavoratori	§ 4
Centro culturale	Centro culturale	§ 4
Centri di educazione agricola	Centri di educazione agricola	§ 4
Centri di educazione popolare degli adulti	Centri di educazione popolare degli adulti	§ 4
Centri di educazione degli adulti	Centro di educazione degli adulti	§ 4
Centri di formazione generale	Centri di formazione generale	§ 4
Centri per la terza età	Centri per la terza età	§ 4
Centri territoriali	Centri territoriali	§ 4
Ciclo andragogico	Ciclo andragogico	§ 1
Circolo di studio	Circolo di studio	§ 2.2
Club school	Scuola-club	§ 4
Competenza	Competenza	§ 1
	Accreditazione delle conoscenze e delle competenze	§ 3.1
	Albero delle conoscenze	§ 1
	Competenze parallele per adulti, sistema delle	§ 6
	Rete per il reciproco scambio dei saperi	§ 4

	Competenze-chiave	§ 6
Competenze parallele per adulti, sistema delle	Competenze parallele per adulti, sistema delle	§ 6
Comunità	Comunità	§ 4
Contratto formativo	Contratto formativo	§ 5.2
Cooperazione	Cooperazione	§ 2.2
	Cooperazione internazionale nel campo dell'educazione degli adulti	§ 2.1
Cooperazione internazionale	Cooperazione internazionale	§ 2.1
Coordinatore	Coordinatore	§ 7
Corsi per corripondenza	Corsi per corripondenza	§ 5.2
Crediti	Accreditazione delle conoscenze e delle competenze	§ 3.1
	Albero delle conoscenze	§ 1
	Competenza	§ 1
	Competenze parallele per adulti, sistema delle	§ 6
	Open learning, centro	§ 4
Danza	Danza	§ 4
Day Folk High School	Day Folk High School	§ 4
Democratizzazione	Democratizzazione	§ 2.1
Disoccupazione	Job rotation scheeme	§ 2.2
	Iniziativa educazione degli adulti	§ 5.1
Docenti	Formazione degli operatori	§ 7
	Direttore	§ 7
	Formatore	§ 7
	Operatore della formazione	§ 7
Educazione	Bildung	§ 1
	Vorming	§ 1
Educazione aperta	Educazione aperta	§ 3.1
Educazione civica	Educazione civica in prigione	§ 6
Educazione degli adulti	Educazione degli adulti	§ 1
	Educazione degli adulti	§ 2.1
Educazione degli adulti a distanza	Educazione degli adulti a distanza	§ 3.1
Educazione degli adulti a distanza	Corsi per corripondenza	§ 5.2
	Open learning	§ 3.1
	Università per l'impresa	§ 3.5
Educazione delle persone adulte	Educazione delle persone adulte	§ 1

Educazione di base degli adulti	Alfabetizzazione	§ 5.1
	Educazione di base degli adulti	§ 5.1
Educazione di comunità	Educazione di comunità	§ 1
Educazione di comunità, Istituto nazionale di	Istituto nazionale di Educazione di comunità	§ 4
Educazione formale	Centro di educazione degli adulti	§ 4
	Strutture di educazione degli adulti	§ 3.1
	Sistema di istruzione degli adulti	§ 3.3
	Seconda opportunità	§ 3.3
	Scuola della seconda opportunità	§ 3.3
Educazione non formale degli adulti	Strutture di educazione degli adulti	§ 3.1
Educazione permanente	Lifelong learning	§ 1
Educazione popolare degli adulti	Folkeoplysning	§ 1
Educazione Socio culturale	Vorming	§ 1
	Educazione socio-culturale	§ 3.1
	Non formale, educazione degli adulti	§ 3.1
Educologia	Educologia	§ 1
Entitlement	Learning entitlement	§ 2.2
Federazione	Associazione	§ 3.1
	Associazione di organismi di educazione degli adulti	§ 4
	Servizi di accompagnamento	§ 3.2
Finanziamenti	Fondo nazionale per la formazione	§ 3.1
Folk high school	Folk high school	*§ 4*
Folkeoplysning	Folkeoplysning	*§ 1*
Fondo nazionale per la formazione	Fondo nazionale per la formazione	§ 3.1
Formatore	Formatore	§ 7
Formazione al lavoro	Formazione al lavoro	§ 1
Formazione degli operatori	Formazione degli operatori	§ 7
Formazione continua	Formazione continua	§ 2.1
	Formazione continua (teoria)	§ 1
	Formazione al lavoro	§ 1
	Standortfaktor weiterbildung	§ 1
Formazione libera	Educazione libera	§ 1
Formazione post scolastica	Educazione post scolastica	§ 3.1
Formazione professionale	Formazione professionale	§ 2.1
	Centri di educazione agricola	§ 4
	Formazione professionale complementare	§ 3.5
	Formazione continua	§ 2.1
	Formazione post scolastica	§ 3.1

	Formazione continua	§ 1
	Promozione sociale	§ 5.1
	Formazione continua dei commercianti	§ 5.1
	Università di impresa	§ 3.5
	Università per l'impresa	§ 3.5
Formazione professionale complementare	Formazione professionale complementare	§ 3.5
Formazione professionale continua	Formazione professionale continua	§ 3.5.
Formazione sul lavoro	Formazione sul lavoro	§ 5.2
	Formazione sul lavoro	§ 1
Formazione sindacale, istituti di	Formazione sindacale, istituti di	§ 4
Formazione sul lavoro	Formazione sul lavoro	§ 3.5
	Educazione popolare degli adulti	§ 1
Gerontagogia	Educologia	§ 1
Gestione locale	Sviluppo socio-culturale	§ 4
	Centri locali	§ 4
	Comitati locali di educazione degli adulti	§ 3.1
Giovani	Apprendista	§ 6
	Giovani	§ 3.3
	Scuola di produzione	§ 3.3
	Programmi di garanzia sociale	§ 5.1
Immigrati, formazione degli	Immigrati, formazione degli	§ 6
Impresa	Formazione continua dei commercianti	§ 5.1
	Learning organisation	§ 3.5
	Partners sociali	§ 3.1
	Trainer	§ 7
	Università di impresa	§ 3.5
	Università per l'impresa	§ 3.5
Ingegneria dell'educazione	Ingegneria dell'educazione	§ 5.2
Iniziativa educazione degli adulti	Iniziativa educazione degli adulti	§ 5.1
Immigranti	Immigrati, formazione degli	§ 6
Individuale, Individualizzazione	Albero delle conoscenze	§ 1
	Competenze parallele per adulti, sistema delle	§ 6
	Educazione aperta	§ 3.1
	Giovani	§ 3.3
	Learner orientation	§ 2.1
	Open learning	§ 4
	Riflessiva, educazione degli adulti	§ 1

	Self directed learning	§ 1
	Self directed learning, centri per	§ 3.2
Integrazione	Cooperazione	§ 2.2
	Beni ambientali e culturali	§ 1
	Interdipartimentalità	§ 3.1
	Territoriale integrato, Modello	§ 3.1
Interdipartimentalità	Interdipartimentalità	§ 3.1
Istituto nazionale di Educazione di comunità	Istituto nazionale di Educazione di comunità	§ 3.1
Istituzionalizzazione	Istituzionalizzazione	§ 2.2
Istituzioni di educazione degli adulti	Organismi di educazione degli adulti	§ 4
Job rotation	Job rotation	§ 2.2
	Iniziativa educazione degli adulti	§ 5.1
Lavoratori	Iniziativa educazione degli adulti	§ 5.1
	Agricoltura	§ 5.1
	Formazione professionale continua	§ 3.5
	Formazione sindacale, istituti di	§ 4
	Formazione sul lavoro	§ 3.5
	Job rotation	§ 2.2
	Permesso di studio retribuito	§ 2.2
	Università di impresa	§ 3.5
	Università per l'impresa	§ 3.5
Lavoro di comunità	Lavoro di comunità	§ 3.1
Lavoro di studio	Lavoro di studio	*§ 1*
Leader, formazione dei	Leader, formazione dei	§ 5.2
Learner	Self-directed learning	§ 1
Learning entitlement	Learning entitlement	§ 2.2
Learning organisation	Learning organisation	§ 3.5
Learning society	Società dell'apprendimento	§ 1
Leggi	Quadro legislativo	§ 2.2
Legislazione	Beni culturali	§ 3.4
	Istituzionalizzazione	§ 2.2
	Permesso di studio retribuito	§ 2.2
Lifelong learning	Lifelong learning	§ 1
Locale	Territoriale integrato, Modello	§ 3.1
	Standortfaktor weiterbildung	§ 1
	Università dei lavoratori	§ 4
Management	Comitati locali di educazione degli adulti	§ 3.1
	Networking	§ 7
	Regionali, associazioni di organismi	§ 3.1

Metodi	Accreditazione delle conoscenze e delle competenze	§ 3.1
	Allenamento mentale	§ 5.2
	Brainstorming	§ 5.2
	Circolo di studio	§ 2.2
	Combined teaching	§ 5.2
	Corsi per corripondenza	§ 5.2
	Danza	§ 4
	Formazione sul lavoro	§ 5.2
	Lavoro di studio	§ 1
	Leader, formazione dei	§ 5.2
	Piani	§ 5.2
	Psicoginnastica	§ 5.2
	Programazione	§ 5.2
	Ingegneria dell’educazione	§ 5.2
	Tecnologie educative	§ 5.2
Minoranza	Zingari	§ 6
Networking	Networking	§ 7
Open learning	Open learning	§ 3.2
Operatore della formazione	Operatore della formazione	§ 7
Organismi di educazione degli adulti	Organismi di educazione degli adulti	§ 4.
Orientamento	Orientamento	§ 3.2
Partners sociali	Partners sociali	§ 3.1
Partecipazione	Partecipazione	§ 6
Permesso di studio retribuito	Permesso di studio retribuito	§ 2.2
Politiche del lifelong learning	Politiche del lifelong learning	§ 2.1
Politica dell’educazione degli adulti	Formazione professionale continua	§ 3.5
	Cooperazione	§ 2.2
	Cooperazione internazionale	§ 2.1
	Democratizzazione	§ 2.1
	Educazione aperta	§ 3.1
	Formazione continua	§ 2.1
	Interministeriale	§ 3.1
	Partners sociali	§ 3.1
	Politiche del lifelong learning	§ 2.1
	Politica dell’educazione degli adulti	§ 2.1
	Scuola di produzione	§ 3.3
	Regionali, associazioni di organismi	§ 3.1
	Sussidiarietà	§ 3.1
Prigione, Educazione civica in	Prigione, Educazione civica in	§ 6
Processo formativo	Processo formativo	§ 1

Production school	Scuola di produzione	§ 3.3
Program planning	Program planning	§ 5.2
Programmi di garanzia sociale	Programmi di garanzia sociale	§ 5.1
Professionalità	Professionalità	§ 7
Programmazione	Piani	§ 5.2
Promozione sociale	Promozione sociale	§ 5
Psicoginnastica	Psicoginnastica	§ 5.2
Quadro legislativo	Quadro legislativo	§ 2.2
Qualificazioni di base	Qualifiche	§ 2.2
	Vorming	§ 1
Qualifiche	Competenze parallele per adulti, sistema delle	§ 6
	Qualifiche	§ 2.2
	Competenze-chiave	§ 6
Qualità	Accreditamento, certificazione di qualità	§ 3.1
Regionali, associazioni di organismi	Regionali, associazioni di organismi	§ 3.1
Regionali, centri	Regionali, centri	§ 4
Rete per il reciproco scambio dei saperi	Rete per il reciproco scambio dei saperi	§ 4
	Beni ambientali e culturali	§ 1
	Educazione socio-culturale	§ 3.1
	Vorming	§ 1
Ricerca partecipativa	Ricerca partecipativa	§ 5.2
Riflessiva, educazione degli adulti	Riflessiva, educazione degli adulti	§ 1
Scambio	Rete per il reciproco scambio dei saperi	§ 4
Scambio di saperi	Scambio di saperi	§ 4
Schluesselqualifikationen	Competenze-chiave	§ 6
Scuola della seconda opportunità	Scuola della seconda opportunità	§ 3.3
Seconda opportunità	Promozione sociale	§ 5
	Accesso	§ 2.1
	Iniziativa educazione degli adulti	§ 5.1
	Scuola della seconda opportunità	§ 3.3
	Seconda opportunità	§ 3.3
	Sistema di istruzione degli adulti	§ 3.3
Self directed learning	Self directed learning	§ 1
Servizi di accompagnamento	Servizi di accompagnamento	§ 3.2
Sindacati	Formazione sindacale, istituti di	§ 4
	Partners sociali	§ 3.1

Sistema	Istituzionalizzazione	§ 2.2
	Quadro legislativo	§ 2.2
Sistema di istruzione degli adulti	Sistema di istruzione degli adulti	§ 3.3
Strutture di educazione degli adulti	Strutture di educazione degli adulti	§ 4
Standortfaktor weiterbildung	Standortfaktor weiterbildung	§ 1
Sviluppo socio-culturale	Sviluppo socio-culturale	§ 4
Tecnologie educative	Tecnologie educative	§ 5.2
	Educazione degli adulti a distanza	§ 3.1
	Open learning	§ 3.1
Teoria/e	Bildung	§ 1
	Educazione delle persone adulte	§ 1
	Educazione popolare degli adulti	§ 1
	Educologia	§ 1
	Folkeoplysning	§ 1
	Learning society	§ 1
	Lifelong learning	§ 1
	Riflessiva, educazione degli adulti	§ 1
	Self-directed learning	§ 1
Territoriale integrato, Modello	Territoriale integrato, Modello	§ 1
Terza età	Centri per la terza età	§ 4
	Terza età	§ 6
Università	Università di impresa	§ 3.5
	Università popolari	§ 4
	Università dei lavoratori	§ 4
Università dei lavoratori	Università dei lavoratori	§ 4
Università di impresa	Università di impresa	§ 3.5
Università per l’impresa	Università per l’impresa	§ 3.5
Università popolari	Università popolari	§ 4
	Lavoro di studio	§ 1
Vorming	Vorming	*§ 1*
Welfare	Welfare	§ 2.1
Zingari	Zingari	§ 6

Il *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa* costituisce uno strumento pensato per gli operatori del settore al fine di rendere più agevole la comprensione reciproca tra paesi e facilitare la comunicazione tra specialisti. Esso contiene oltre 150 parole chiave selezionate e descritte da circa 40 esperti provenienti dai più prestigiosi centri di ricerca dei paesi europei. La particolarità di questo lavoro consiste nel fatto che con questo strumento non si pretende di ricondurre ad omogeneità le diverse culture e tradizioni dell'educazione degli adulti. Al contrario, qui si è cercato di dare rilievo alle specificità delle culture nazionali e delle diverse ispirazioni evitando ogni tentativo di imposizione terminologica.
Come ogni strumento del genere, il Glossario richiederà un periodico lavoro di revisione e di arricchimento che ci auguriamo venga reso possibile con ulteriori apporti. Malgrado questo limite intrinseco, l'utilità di questa prima versione è testimoniata dal sorprendente numero di edizioni (oltre a quella italiana, quella francese, inglese, tedesca, portoghese, giapponese ed altre in corso di preparazione).
Questo lavoro si fonda sui risultati di un progetto europeo dell'Associazione Europea di Educazione degli Adulti promosso nell'ambito del programma Socrates (Az. Educazione degli Adulti) della Commissione europea - e sviluppato attraverso il progetto "Esnal-European Service Network for Adult Learning". La cura della versione italiana è frutto della stretta collaborazione con l'Agenzia Nazionale Socrates - Educazione degli adulti.

Paolo Federighi (1949)

Membro del Comitato nazionale di progettazione della Formazione Superiore Integrata (dal 1998). Consulente della Regione Toscana sulle politiche dell'istruzione, della formazione professionale e del lavoro (dal 1996). Presidente dell'European Bureau of Adult Education, eletto per il periodo 1992-1995 e poi rinnovato fino al 2000. In questo stesso periodo, ricopre funzioni di advisor di istituzioni europee (la Commissione Europea, il Consiglio d'Europa, l'Unesco, l'Ocse), di governi di paesi europei e di altre istituzioni e organizzazioni in vari paesi.
Professore associato di Educazione degli adulti all'Università di Firenze dove lavora dal 1972
Autore di numerosi saggi e volumi, tra cui:
- Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo, Napoli, Liguori, 1996
- Le condizioni del leggere, Milano, La Bibliografica, 1997
- La libération difficile des forces créatrices, Parigi, l'Harmattan-Unesco, 2000