

L'educazione permanente

Sfide e innovazioni
per un sistema di rete territoriale

a cura di Gina Chianese

Ricerche

EDUCAZIONE *per tutta la vita*

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

Direzione

Liliana Dozza

Comitato scientifico

Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*
Liliana Dozza, *Libera Università di Bolzano*
Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*
Rosa Gallelli, *Università di Bari*
Isabella Loiodice, *Università di Foggia*
Racheal Lotan, *Stanford University*
Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*
Günther Pallaver, *Universität Innsbruck*
Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*
Simonetta Ulivieri, *Università degli Studi di Firenze*
Paul Vermette, *Niagara University*
Werner Wiater, *Universität Augsburg*
Miguel Zabalza, *Università de Santiago de Compostela*
Xu di Hongzohu, *Zhejiang University*

Metodi e criteri di valutazione

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

Comitato di redazione

Gina Chianese, Liliana Dozza, Monica Parricchi

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

L'educazione permanente

Sfide e innovazioni
per un sistema di rete territoriale

a cura di Gina Chianese



Il presente volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Stampa: Geca Industrie Grafiche, Via Monferrato 54, 20098 San Giuliano Milanese

Indice

Introduzione, di *Liliana Dozza* pag. 7

Parte I

Apprendere in età adulta tra transizioni, necessità e trasformazioni

1. Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati, di *Chiara Biasin* » 13
2. Work Based Learning. A challenging innovation for Italian Higher Education in the perspective of Lifelong Learning, di *Reinhard Schmidt* » 26
3. Lebenstiefes Lernen. Ein Streifzug durch die Fachliteratur, di *Johann Kiem* » 37

Parte II

Educazione permanente, comunità e territorio

4. Welche Weiterbildung wollen wir?, di *Martin Peer* » 51
5. Il concetto di educazione permanente in Alto Adige. Südtirol ed il suo sviluppo: i dati di sfondo, di *Barbara Arcari e Bruno V. Turra* » 59
6. L'educazione permanente in Alto Adige/Südtirol: visioni, contesti, luoghi, significati. Un percorso in progress, di *Gina Chianese* » 113

Allegati

- I Focus Group. La griglia di sintesi » 129
- I dati della Search Conference » 138
- Le videointerviste » 145

Introduzione

Il volume, curato da Gina Chianese, rappresenta un contributo di approfondimento e di ricerca sugli approcci di *teoria* e di *teoria della pratica* dell'Educazione permanente e al contempo fornisce una lettura informata sugli *aspetti evolutivi in un sistema di rete territoriale*.

La duplice anima teorica e di ricerca sul campo che caratterizza il volume prende forma nelle due parti in cui esso si articola.

Nella prima parte, il tema dell'apprendimento in età adulta viene affrontato da Chiara Biasin secondo la prospettiva teorico-metodologica del *transformative learning* fornendo sia una disamina teorico-conoscitiva sia un'esemplificazione pratico-applicativa. Il contributo di Biasin – che propone una visione dell'educazione degli adulti in chiave di riflessione critica, autoeducazione, emancipazione – e quello di Johannes Kiem – che entra nel merito del valore degli *apprendimenti in senso profondo (lifedeeep)* ricchi, sempre, di uno spessore cognitivo e di un colore affettivo-emozionale – sono accomunati da una concezione di apprendimento per tutta la vita (*lifelong*) e nei molteplici contesti della vita (*lifewide*) interessata a continuare a costruire e a ristrutturare orizzonti di senso e di esistenza nel corso della vita.

Altrettanto, di grande attualità è la prospettiva del *Work Based Learning* analizzata in modo chiaro ed approfondito da Reinhard Schmidt. Si tratta di un orientamento che connette tre settori dell'educazione degli adulti tradizionalmente separati soprattutto in Italia: formazione professionale, alta formazione e processi di Educazione permanente. L'approccio *Work Based Learning* attribuisce valore allo sviluppo di competenze in contesti non solo formali, ma anche non-formali e informali da considerarsi componenti sostanziali del programma di studio di Bachelor, Master e Dottorato. Un orientamento, questo, rispetto al quale l'Italia, pur essendo stata capofila (con il Consorzio E-Form) del Progetto Europeo *Developing European Work Based Learning Approaches and Methods*, si è dimostrata fino

ad ora molto riluttante prevedendo a livello di istruzione universitaria solo brevi tirocini pratici di connessione tra istruzione e lavoro. Un discorso analogo potrebbe essere fatto riguardo all'alternanza scuola-lavoro, introdotta in Italia dalla Legge 107/2015, che comporterà una profonda innovazione nei modelli organizzativi, gestionali e pedagogici: di diritti e doveri di ciascun partner coinvolto, così come di auto-valutazione e valutazione, di monitoraggio e continua ridefinizione dei risultati di apprendimento attesi (e/o profili professionali), espressi in termini di competenze, contenuti e obiettivi dei corsi.

Nella seconda parte del volume si dà spazio ai contributi della ricerca *L'educazione permanente in Alto Adige: aspetti evolutivi in un sistema di rete territoriale*, finanziata con fondi FSE.

Fondativo e “sensibile al contesto” è il contributo di Martin Peer che discute “il tipo di formazione che vogliamo”, quindi il “canone” dell'educazione permanente in Alto Adige/Südtirol, laddove Barbara Arcuri e Bruno Turra forniscono un'accurata descrizione dei dati di sfondo e delle potenzialità di sviluppo dell'educazione permanente in Alto Adige/Südtirol.

Segue il report della Ricerca, di cui è stata progettista Gina Chianese con il coordinamento di chi scrive. Si configura come *Studio di caso*, il caso di una terra in cui convivono tre differenti gruppi culturali e linguistici con la loro storia, tradizioni, concezioni, ritualità, lingue.

Si tratta di uno Studio di caso descrittivo ed esplicativo (Yin, 2003-3rd ed., p. 3) che si è avvalso di evidenze empiriche qualitative oltre che di dati statistici. È una ricerca interessata a conoscere *quali* concezioni di Educazione permanente si presentano nelle differenti sfaccettature che caratterizzano le tre culture che convivono in Alto-Adige/Südtirol, *come* prendono forma e *perché*.

Il Progetto di ricerca si è proposto due finalità.

La prima finalità ha riguardato la rilevazione del canone, delle concezioni, dei concetti, dei modi concreti di fare Educazione permanente, quindi la raccolta dei bisogni formativi autentici della popolazione dell'Alto-Adige/Südtirol nel presente momento storico-culturale. Tra l'altro riteniamo che, rispetto al concetto di canone nella cultura occidentale che Harold Bloom ha definito in relazione alla cultura letteraria, il canone di Educazione permanente risenta in misura maggiore della localizzazione dei punti di vista, quindi del contesto storico-culturale in cui le persone co-strauiscono e sedimentano la loro storia formativa e di vita.

La seconda finalità è stata quella di mappare, riconoscere le connessioni esistenti e possibili a livello di reti territoriali – dalle prime scuole, alle Associazioni culturali e di Volontariato, alle Cooperative, ai Centri giovani ai Centri di Ricerca, alle Università in rete per l'Apprendimento permanente: la rete italiana delle università per l'apprendimento permanente

(RUIAP) di cui anche La Libera Università di Bolzano è parte, la rete austriaca (AUCEN), tedesca (DGWF), della Svizzera (SWISSUN).

La Ricerca si è articolata in due fasi.

La prima fase ha riguardato lo stato dell'arte sull'Educazione permanente, con riferimento alla letteratura scientifica e divulgativa, alle fonti, ai canali e alle forme del sapere della popolazione, e a tutto ciò che lo documenta. Ci si è avvalsi della descrizione dei documenti e dei portati della cultura materiale, delle personali "storie" formative di gruppi di adolescenti, giovani adulti, donne, persone migranti, persone anziane, raccolte con un approccio narrativo. Ci si è avvalsi, inoltre, di Focus Group con gli Stakeholder del territorio e successive interviste a testimoni privilegiati ed esperti con riproposizione del dibattito emerso dai Focus.

La seconda fase ha riguardato l'analisi, la lettura critica e triangolazione dei dati compiuta in collaborazione con amici critici esperti in questo ambito, appartenenti ad Università afferenti alle reti universitarie per l'Apprendimento permanente.

La Ricerca ha permesso di mappare le attività e le esperienze delle persone e dei gruppi, di riconoscerne i bisogni formativi autentici, di avere conoscenze informate che permettano – in collaborazione con gli attori del processo di formazione permanente, istituzioni, privato sociale organizzato e servizi impegnati in questo ambito – di studiare e mettere a punto azioni di miglioramento e di sviluppo sulla base dei dati acquisiti nel contesto.

Il lavoro condotto ha contribuito a creare una base di conoscenza utile a riconoscere i nodi della rete delle opportunità formative di Educazione Permanente esistente a livello territoriale. Ha fatto emergere la varietà e significativa diversità dei modi di *essere e fare* cultura e valori in un territorio che contiene e protegge storie e radicamenti di gruppi culturali e linguistici diversi (tedesco, ladino, italiano), aree di competenza e valori certamente diversi ma ugualmente capaci di trovare una base di incontro, di confronto e di costruzione condivisa.

La ricerca documentata nel presente volume ha permesso di descrivere e di rendere esplicita la vitalità e le potenzialità della "rete" delle risorse (enti, istituzioni, associazioni, cooperative, privato sociale organizzato, ecc.) *interne* al territorio ed anche *esterne* e insieme di esplorare le possibilità di "*fare sistema*", come *compito in progress* basato sulla collaborazione fra differenti identità, storie, culture. Ed ha anche permesso di *fare* rete, soprattutto tra università e territorio.

L'idea-limite, ancora da raggiungere, è quella di avvalersi di tale conoscenza diretta e informata come base per uno studio di fattibilità di un Centro di Eccellenza, che connetta le Istituzioni locali e l'Università nello sviluppo di *Work Based Learning* e di un'Educazione permanente in senso profondo ancorata ai valori-tradizioni-culture-lingue e insieme ai legami

intergenerazionali che stanno alla base della costruzione e ristrutturazione delle radici più profonde dell'identità e delle traiettorie esistenziali. Il che chiede di collegare e confrontare, in una complementarità virtuosa, le molteplici risorse del territorio, che trovano nella loro diversità – di concezioni e di modi di fare educazione permanente – la loro autenticità e ricchezza.

La base di conoscenza e di rilettura della realtà dell'Educazione permanente in Alto Adige/Südtirol frutto del lavoro – descrittivo, esplicativo e di rete – fin qui fatto, può orientare nel prospettare azioni di monitoraggio e di sviluppo delle politiche educative. E lo può fare a livello di *micro*, di *meso* e di *macrosistema* avendo a riferimento: lo sviluppo individuale e di comunità; il training professionale tanto nella forma di *Work Based Learning* a livello universitario quanto di percorsi scuola-lavoro nella scuola secondaria di secondo grado; la scelta di amministrazioni locali e aziende interessate a promuovere conoscenze e competenze condivise basate sull'esperienza e a trasformarsi da *working organizations* in *learning organizations*.

Liliana Dozza

Parte I

Apprendere in età adulta tra transizioni, necessità e trasformazioni

1. Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati

di Chiara Biasin

1. Il Transformative Learning

Secondo Jack Mezirow (1923-2014), l'apprendimento dell'adulto è strettamente connesso al concetto di trasformazione dei significati. Diversamente dalle altre forme di apprendimento, Mezirow ritiene che solo attraverso la modificazione o la riformulazione delle strutture di significato (*mind-set*) che usualmente l'adulto utilizza per agire, relazionarsi, pensare, sia possibile pervenire ad un apprendimento realmente significativo ed efficace: «a movement through time of reformulating reified structures of meaning by reconstructing dominant narratives» (Mezirow, 2000, p. 19). L'apprendimento trasformativo è dunque un processo di chiarificazione del significato che avviene attraverso la riflessione critica e la partecipazione al dialogo con gli altri; esso impegna l'adulto nel riconoscimento e nella revisione delle premesse (*assumptions*) che sono alla base dei propri quadri di riferimento (*frames, habits of mind*) che divengono così più aperti, pronti al cambiamento, maggiormente permeabili (Taylor, 2000, 2008).

Le connotazioni di tale forma di apprendimento sono prettamente emancipative e evolutive. Da una parte Mezirow si ricollega alla tradizione pedagogica che fa capo a Paulo Freire, ed in particolare al nesso tra riflessione critica/coscientizzazione e azione sociale, con riferimento alla affrancamento dalle forze interne o esterne che opprimono l'adulto. Dall'altra parte, il pensiero di Mezirow affonda i suoi presupposti nella psicologia umanista di Rogers, Maslow e Knowles e, nello specifico, nelle nozioni di libertà, autonomia, responsabilità, crescita e sviluppo virtualmente illimitati. In accordo con tali autori, la prospettiva del Transformative Learning non riguarda solo gli aspetti cognitivi ma concerne l'adulto nella globalità dei suoi aspetti e nella totalità delle sue dimensioni di esistenza (Dirkx, Mezirow, Cranton, 2006) e dunque costituisce una forma di educazione degli adulti.

Mezirow imposta il suo modello negli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso a partire dalla sua esperienza di educatore di adulti; nei lavori degli anni Novanta e Duemila, la teoria più volte rivista e corretta dallo stesso Mezirow, professore al Teachers College della Columbia University. Il Transformative Learning ha continuato a crescere per più di trent'anni in maniera esponenziale (Taylor & Cranton, 2013) e si è diffuso soprattutto nei paesi anglofoni (Stati Uniti, Australia in primis) dove numerosi autori ne hanno ripreso l'articolazione teorica, declinandola da prospettive differenti: evolutiva, razionale, spirituale, psicanalitica, femminista, planetaria, neurobiologica (Kucukaydin, Cranton, 2012).

L'apprendimento trasformativo può riguardare le dimensioni sociali come gli aspetti individuali e intimi e avviene, secondo Mezirow, mediante un processo di consapevolezza critica via via più profonda che produce una sorta di liberazione; esso porta l'adulto a rivedere le proprie prospettive di significato (filosofiche, psicologiche, socioculturali, etiche, estetiche, epistemologiche) permettendo di dare nuovi o differenti significati all'esperienza vissuta, di riconsiderare credenze, emozioni, valori, norme sociali, vincoli attraverso un'azione di *reframing*.

Tale apprendimento è concepito da Mezirow come un processo, dinamico e graduale, di avanzamento nello sviluppo identitario o del sé. Esso prende avvio da un evento marcatore (*a disorienting dilemma*) che mette in crisi l'adulto, provoca perplessità, sofferenza, dubbio, perché mostra la carenza delle prospettive di significato prima vigenti; esso si conclude con una reintegrazione di tali prospettive in differenti o nuovi *framework* di riferimento.

Benché il processo trasformativo possa essere "incrementale", cioè avvenire improvvisamente e in maniera discontinua (Mezirow, 2012) a seguito di un'inaspettata o drammatica esperienza, Mezirow (1990, 1991), fin dai suoi primi lavori, lo identifica con una sequenza dinamica e continua, attraverso la quale ha luogo il cambiamento nelle prospettive di significato. Il processo trasformativo, definito "epocale", è stato sintetizzato da Mezirow in dieci passaggi. Nettamente distinto dai processi psicologici di cambiamento, il processo di revisione del significato è stato studiato dai vari autori sotto angolature epistemologiche differenti, rivelando la complessità della sua natura, mostrando l'interdipendenza dei livelli e delle dimensioni e richiedendo pure di essere riconsiderato da un punto di vista multireferenziale (Alhadeff-Jones, 2012). Esso è stato raramente oggetto di riflessioni o di verifiche sperimentali (Cranton, 2002), e ciò nonostante è stato sempre considerato uno degli elementi chiave del modello mezirowiano (Baumgarten, 2012).

La metafora utilizzata per riferirsi alla modificazione o alla riformulazione delle prospettive di significato (*meaning perspectives*) è quella del viaggio, di un percorso di consapevolezza in dieci fasi che Mezirow (1978, p. 12)

ricava induttivamente dal suo lavoro di formatore di donne di colore in situazione di svantaggio socioculturale ed economico. Il processo inizia con un dilemma disorientante, cioè un evento, una situazione, una condizione che produce uno scarto di senso, ovvero una sfida significativa rispetto alle convinzioni/situazioni/concezioni precedentemente vigenti. Come si può vedere dalla tab. 1, tale dinamica processuale è confermata anche negli ultimi lavori (Mezirow, 2000; 2012, p. 86) che, sostanzialmente, riproducono l'originaria versione.

Tab. 1 - Il processo di trasformazione del significato: confronto tra due versioni

<i>Mezirow 1978</i>		<i>Mezirow 2012</i>	
1	Un dilemma disorientante	1	Un dilemma disorientante
2	Autovalutazione	2	Autovalutazione con sentimenti di paura, rabbia, colpevolezza o vergogna
3	Valutazione critica di presupposti/premesse (ruolo, genere), senso di alienazione e aspettative	3	Valutazione critica di presupposti/premesse
4	Malcontento personale per questioni sociali	4	Riconoscimento che la propria scontentezza e il processo di trasformazione sono condivisi con altri
5	Esplorazione delle opzioni per un nuovo modo di vivere	5	Esplorazione delle opzioni per nuovi ruoli, relazioni, azioni
6	Costruzione della competenza e della fiducia personale rispetto ai nuovi ruoli	6	Progettazione di un nuovo corso d'azione
7	Pianificazione di un nuovo corso d'azione e acquisizione di conoscenze e di abilità per implementare il (nuovo) piano	7	Acquisizione di conoscenze e abilità per implementare il (nuovo) piano d'azione
8	/	8	Tentativi provvisori rispetto ai nuovi ruoli
9	Sforzi provvisori per sperimentare nuovi ruoli	9	Costruzione di competenze e di fiducia personale circa i nuovi ruoli e le nuove relazioni
10	Reintegrazione nella società sulle basi delle condizioni dettate dalle nuove prospettive	10	Reintegrazione nella vita (personale) sulla base delle condizioni dettate dalla nuova prospettiva (individuale)

Le differenze più evidenti tra la versione del 1978 e quella del 2012 riguardano il numero delle fasi, nove nel primo caso a causa dell'omissione dell'ottavo step. Nella prima versione, nella fase dell'autovalutazione non viene specificato il riferimento a emozioni e sentimenti, mentre nella terza fase della valutazione critica gli aspetti legati al genere, ai ruoli e alle aspettative sociali vengono invece precisati. Nella quarta fase, l'aspetto della condivisione è presente solo nella più recente versione che pospone la costruzione di competenze e della fiducia, riferite ai nuovi ruoli e alle relazioni, alla penultima fase. La fase finale di reintegrazione nella versione del 1978 riguarda la società, mentre in quella del 2012 concerne più globalmente l'intera esistenza dell'individuo.

Il processo che caratterizza il Transformative Learning nelle sue fasi fondamentali è dunque asseverato dall'autore stesso dopo trent'anni di studi; tuttavia, Mezirow riconosce che non si tratta di una sequenza ordinata e lineare di passaggi successivi, ma piuttosto di un "modello" molto generale, che ha una grande variabilità: alcuni step possono essere saltati e non richiedono di essere completati in serie (Taylor, 2000).

Altri autori hanno ripreso il processo trasformativo di Mezirow e, come Brookfield (1995), lo hanno applicato nella descrizione delle cinque fasi del processo del pensiero critico. Anche qui la trasformazione si innesca a partire da un evento inaspettato che provoca insicurezza e dubbio, cui segue il momento dell'autovalutazione in cui l'evento viene analizzato tentando di spiegare le discrepanze e cercando di individuare nuove maniere di pensare o agire. Lo sviluppo di prospettive alternative e la loro integrazione nel modo usuale di ragionare rappresentano il momento conclusivo. Similmente, anche Cranton (2002, p. 66), declinando da un punto di vista pedagogico-didattico il modello di Mezirow, identifica sette fasi per lo sviluppo di strategie e di ambienti trasformativi. Anche qui, è un *activating event* che innesca il processo riflessivo-trasformativo e mette in evidenza le discrepanze tra ciò che l'adulto ha fino ad allora vissuto, sentito, letto, provato e la differente situazione. La fase di articolazione e ricognizione dei presupposti (a livello cognitivo, emotivo, comportamentale) rende possibile, secondo Cranton, il momento successivo di messa in discussione e di interrogazione di tali presupposti attraverso un lavoro di riflessione critica auto/eterodiretta. La fase di lavoro sull'identificazione di differenti e alternativi punti di vista consente all'adulto di rendere le proprie prospettive di significato più aperte, meglio giustificate, e dunque di apprendere a vivere, agire, relazionarsi, amare usando orizzonti di significato trasformati o rinnovati, maggiormente integrati nel corso di vita.

Come mostra la tab. 2, gli step di Brookfield e di Cranton riprendono la sequenza processuale di Mezirow e focalizzano su alcuni aspetti centrali del modello: il riconoscimento, l'articolazione, la revisione delle prospet-

tive di significato; il ruolo del dilemma disorientante; la funzione della riflessione critica.

Tab. 2 - Modelli processuali trasformativi: Brookfield e Cranton

Brookfield 1995		Cranton 2002	
1	Un evento inaspettato produce disagio: l'evento viene identificato e chiarito	1	Un evento "attivatore" produce una discrepanza tra ciò che un adulto ha sempre considerato come vero e ciò che ha appena vissuto, provato, sentito, letto, ecc.
2	Autovalutazione o autoanalisi	2	Articolazione delle premesse, delle supposizioni e dei presupposti di senso; riconoscimento delle premesse assimilate in maniera acritica e in gran parte inconse
3	Spiegazione delle discrepanze trovate nella fase 2 e ricerca di nuove modalità di pensiero o di comportamento	3	Autoriflessione critica; messa in dubbio e esame delle premesse, delle supposizioni e dei presupposti
4	Sviluppo di prospettive alternative nella ricerca di nuove maniere di pensare o di agire.	4	Apertura a punti di vista alternative
5	Integrazione delle nuove prospettive o di un nuovo modo di vedere/concepire la vita	5	Impegno nel dialogo e nel confront con altri
		6	Revisione delle premesse, dei presupposti e riconsiderazione delle prospettive al fine di renderle più aperte e meglio giustificate
		7	Azione sulle revisioni apportate: agire, parlare, pensare in maniera congruente rispetto alle premesse o alle prospettive trasformate

Più recentemente, il processo di chiarificazione del significato identificato da Mezirow è stato esplorato da numerosi studi che ne hanno approfondito le componenti, le condizioni contestuali e temporali (Berger, 2004; Poutiatine, 2009; Morgan, 2010). Nelle diverse ricerche, si confermano sempre come strutturali l'inizio, caratterizzato da un *disorienting event*, e

la fine, connotata da un riorientamento o a una reinterpretazione rispetto alla situazione di partenza. Taylor, esplorando la natura “sfidante” del dilemma, “an acute and personal crisis” (Taylor, 2000, p. 298), ne ha studiato l’impatto e l’orientamento, riconoscendo l’esistenza di una serie di “integrating circumstances” (cultura, contesto di vita), di specifici fattori (disposizione al cambiamento, esperienze precedenti, resistenza allo stress, storia di vita, circostanze storiche e geografiche) che attivano o influenzano l’apprendimento trasformativo Cranton (2006, p. 63) ha invece analizzato il processo di trasformazione dei significati come strategia per l’empowerment dell’individuo, soffermandosi su come il disorienting event possa stimolare la riflessione critica e il dialogo nei momenti di crisi esistenziale o personale. Altri studi hanno esaminato il processo trasformativo a partire da un evento drammatico come la diagnosi di HIV/AIDS (Courtenay, Merriam, Reeves and Baumgartner, 2002) mentre Mälkki (2012) ha assimilato il processo trasformativo a quello di elaborazione del dolore, analizzando il dilemma nei suoi aspetti emotivi ed extrarazionali, quale forma di perdita di orientamento e di uscita da una “comfort zone” rispetto al futuro atteso (Mälkki & Green, 2014).

2. Obiettivi e metodo della ricerca

Questo contributo si propone di riflettere sulla natura del processo attraverso cui l’apprendimento trasformativo si realizza. In particolare, esso considera come si realizza la revisione delle premesse e del significato che danno luogo alla trasformazione dei significati. Esso si sofferma sul ruolo del dilemma disorientante e della riflessione critica come forma di consapevolezza sulle premesse di senso. Le domande di ricerca sono le seguenti: Quali fasi e quali elementi sono implicati nel processo di trasformazione del significato? Quale ruolo gioca il dilemma disorientante nell’apprendimento trasformativo? Lo scopo del contributo è quello di esplorare il processo trasformativo dal punto di vista individuale in rapporto all’impatto del dilemma disorientante e in relazione alla consapevolezza prodottasi a partire dalla trasformazione delle prospettive nell’adulto.

Un approccio interpretativo di tipo qualitativo è stato utilizzato nella ricerca; i dati sono stati ricavati dalle risposte a un questionario che aveva lo scopo di conoscere il punto di vista di 33 studenti adulti partecipanti ad un corso universitario (laurea triennale) dedicato al tema dell’apprendimento trasformativo e che prevedeva attività in presenza (lezioni, attività di gruppo, seminari, esercizi individuali) e in piattaforma. Il questionario, oltre alle domande di tipo anagrafico, era composto da sei domande aperte: nel primo item veniva richiesto di identificare il “dilemma disorientante” che,

più di ogni altro aveva prodotto una forma di apprendimento trasformativo. Le successive domande hanno approfondito questo evento (la sua natura, le condizioni contestuali e temporali, le fasi del processo trasformativo intercorso); due item hanno invitato i partecipanti a descrivere il processo di riflessione critica che, attraverso una revisione delle premesse (*assumptions*) di significato, ha prodotto in loro un cambiamento nelle prospettive di significato (*meaning perspectives*). Il questionario, effettuato alla fine del corso, implicava due ordini di fattori: una conoscenza approfondita, di tipo astratto, della teoria di Mezirow da parte dei partecipanti; una conoscenza pratica e personale della teoria, applicata alla propria storia di vita. Attraverso questo duplice livello di approccio, si è cercato di dare coerenza scientifica all'obiettivo della ricerca – capire come e perché si attiva l'apprendimento trasformativo – in rapporto al metodo – qualitativo – e allo strumento utilizzato – un questionario autodescrittivo. I dati trascritti sono stati codificati attraverso il software NVivo, assegnando un numero a ogni questionario. I partecipanti sono prevalentemente donne (82%) di nazionalità italiana (87%), di età compresa tra i 22 e i 51 anni, risiedenti nella regione del Veneto; il 67% studia e non lavora (se non saltuariamente), mentre il 24% è già in possesso di una laurea specialistica.

3. Risultati e discussione

a) *Il dilemma disorientante*

Nell'identificazione dell'evento che, per significatività, ha dato avvio al processo di apprendimento trasformativo, i partecipanti hanno selezionato specifiche esperienze che hanno segnato il loro corso di vita per le conseguenze prodotte. Tali “marcatori esistenziali” hanno dato origine ad un dilemma disorientante che ha messo in discussione le prospettive di significato prima vigenti. Si tratta di esperienze di natura personale che, solo in parte, si riferiscono a situazioni drammatiche e che sembrano non riferirsi a momenti collettivi o sociali: un intervento chirurgico all'orecchio, una dieta alimentare, la morte di un genitore per malattia, l'abbandono del marito, «*l'uccisione di mio padre con un colpo di pistola davanti ai miei occhi*» (16). Tre intervistati individuano, invece, i risultati ottenuti in gare sportive (pattinaggio, calcio, nuoto) quali eventi che hanno introdotto un nuovo orientamento soggettivo nel loro mondo. Si tratta di episodi non negativi, che vengono autovalutati come disorientanti nella misura in cui trasformano gli *habits of mind* legati all'immagine di sé e delle proprie capacità. Su questa linea anche l'inizio della relazione d'amore viene percepito quale momento di disorientamento che introduce un cambiamento rispetto al modo di comportamento e di relazione precedente. La tra-

sformazione dei *points of view* si innesca anche in connessione con eventi particolarmente felici, quali la nascita di un figlio o di un nipote, a motivo dell'ambivalente carico emotivo di felicità e di ansia che il nuovo ruolo sociale e familiare comporta (essere madre o nonna), oppure per il nuovo dubbio su di sé e sulle proprie capacità.

La nascita nel mio primo nipote è stata un evento che ha sconvolto la mia vita e le mie abitudini [...] mia figlia era molto giovane, doveva ancora finire la scuola superiore, aveva molti progetti di vita e di lavoro, non voleva mantenere la relazione con il padre del bambino [...] io non me l'aspettavo, ho reagito con molta freddezza e non volevo accettare la situazione, inizialmente avevo tante paure e dubbi (13).

Alcuni eventi disorientanti sono collegati alle prime esperienze professionali ritenute sfide fondamentali per la successiva carriera lavorativa; anche il cambiamento di ruolo viene comunque identificato come dilemma nonostante il diverso atteggiamento: passivo, da parte di chi ha subito un nuovo posizionamento da parte dell'azienda; attivo di chi ha scelto di passare dal ruolo di modellista per l'alta moda, a insegnante delle superiori. Anche altri eventi, non particolarmente drammatici e intenzionalmente perseguiti – la scelta di iscriversi all'università, il cambiamento di casa o di città, la partecipazione ad attività di volontariato sociale e culturale – vengono ritenuti episodi di avvio di una trasformazione delle prospettive di significato, percepita come un'uscita dalla personale *comfort zone*.

Da un piccolo paese di campagna ho deciso di trasferirmi a Padova per seguire al meglio gli studi universitari. È stato difficile vivere in una città 'grande', abituata com'ero ai luoghi 'stretti' del mio paese di origine (33).

Per due persone, il dilemma disorientante è di tipo spirituale: la riscoperta della fede in seguito alla lettura di un libro e la frequenza a un corso di formazione sulla relazione tenuto da un sacerdote, che ha sconvolto il modo di essere e di pensare dell'intervistato.

La (ri)scoperta della fede grazie al libro di Etty Hillesum ha avuto un'importanza fondamentale per tutta la mia vita ed è stata pervasiva in ogni ambito della mia esistenza. Mi è servita per riappacificarmi con Dio, con il mondo, con me stesso, con la mia storia personale [...]. Mi ha dato il coraggio di abbandonare la mia professione di grafico pubblicitario e di iscrivermi all'università e di seguire le mie passioni (3).

Dai dati, pur su piccola scala, emerge che il processo di trasformazione delle prospettive di significato è innescato da un'esperienza non necessariamente sfavorevole o dolorosa, il cui impatto disorientante ha provocato

uno scarto, uno iato semantico e innescato un percorso di ricerca personale. L'identificazione del dilemma avviene all'interno del personale quadro esistenziale; è retrospettiva ma non regressiva, dato che riguarda un passato non troppo lontano e la memoria a corto raggio. La scelta dell'evento disorientante, quale catalizzatore di una trasformazione dai risvolti globali e profondi, tali da modellare il corso di vita, appare focalizzata su un processo di apprendimento da/di sé che i rispondenti identificano con dettagli precisi circa la sua natura e i suoi effetti. Solo in quattro casi, il dilemma si colloca nel periodo dell'infanzia, mentre è generalmente situato nel passato più vicino (da 2 a 4 anni) o non molto lontano (da 5 a 8 anni) rispetto al momento della compilazione del questionario.

b) Il processo trasformativo

Secondo la teoria mezirowiana, il processo di trasformazione delle prospettive di significato avviene attraverso la riflessione critica su di sé che l'adulto intraprende o è aiutato a elaborare. Tutti gli adulti interpellati riconoscono che approfondire la conoscenza e la pratica del Transformative Learning ha permesso loro di pervenire a un "maggiore apprezzamento" di sé e di mettere a fuoco la capacità di agency (soprattutto negli aspetti di self-esteem, self-efficacy). Pur non trattandosi di un approccio di tipo psicologico al cambiamento, l'apprendimento trasformativo viene associato a una forma di empowerment e di "disvelamento" di sé. Nel descrivere il processo di trasformazione, il dilemma disorientante è agganciato a una precisa emozione (paura, ansia, insoddisfazione, delusione, rabbia, curiosità, dolore, eccitazione, incertezza) che ne costituisce il sostrato extra-razionale. Più della metà dei partecipanti riesce a riconoscere, nella propria narrazione, gran parte delle fasi (da 4 a 8) della trasformazione delle prospettive di significato elaborate da Mezirow, secondo un ordine variabile e personalizzato.

Mi hanno comunicato che la mia malattia si era aggravata e, anche se avevo già dei sospetti a riguardo, mi è crollato il mondo addosso. Mi sono sentita malissimo, mi sono chiusa in me perché avrei fatto di tutto per evitare l'operazione che i medici ritenevano necessaria. Avevo paura e ho cercato per alcuni mesi, delle cure alternative all'intervento chirurgico. La fase determinante è stata quella in cui mi sono resa realmente conto del mio problema e ho cambiato atteggiamento nei confronti dell'operazione; ho preso coscienza che non potevo più evitarla. In una fase successiva ho dovuto convincere i miei genitori, in particolare mio papà. Ho cercato tutte le informazioni possibili sull'operazione, ho parlato con medici, infermieri e pazienti, infine ho deciso di fare l'intervento. L'operazione è riuscita e io sto ancora cercando di continuare a curarmi superando le difficoltà (20).

Particolare attenzione è dedicata al momento del dubbio su di sé o dell'autoesame, fase che in genere è molto più dolorosa del dilemma inizia-

le, perché connotata in maniera ambivalente: «*c'è stata una lunga fase di chiusura in me e di ricerca delle ragioni*» (22); «*ero distrutta, non avevo né fame né sonno, mi sentivo dentro ad un brutto sogno*» (32); «*in un primo momento ero completamente spiazzata, stavo male perché non ero più a casa mia e a casa mia stavo male perché avevo l'ansia di andare via*» (5). Il focus di molte risposte si sofferma sul momento preciso in cui le persone comprendono la necessità di mettere in discussione le prospettive, e non solo gli schemi di significato, non più utilizzabili per interpretare il dilemma disorientante o la nuova realtà prodottasi. Tale passaggio cruciale di consapevolezza è segnalato da avverbi di tempo, di modo e congiunzioni avversative che evidenziano una presa di coscienza o lo scivolamento verso diverse premesse di significato: «*poi ho iniziato a capire che così non potevo andare avanti, stavo male io e poi facevo stare male le persone che avevo vicino, stressandole in continuazione*» (5); «*poi mi sono resa conto che dovevo smettere e così ho smesso*» (2); «*ad un certo punto, però, ho capito che dovevo decidere, e allora ho deciso: ho studiato e lavorato tanto, ed è stato difficile, ma ho affrontato tutto con voglia di fare*» (7); «*ad un certo punto, si è come aperto un orizzonte nuovo e allora ho capito che avevo delle possibilità*» (10).

Se il passaggio graduale tra la seconda e la terza fase sembra rappresentare la condizione necessaria per innescare la trasformazione o per pregiudicarla, tuttavia dalle risposte emerge anche che ciò può avvenire anche improvvisamente, non in modo lineare, sotto forma di insight. Alcuni intervistati affermano che, benché essi non siano in grado di ricostruire o a ordinare una sequenza di passaggi trasformativi, hanno consapevolezza che l'apprendimento trasformativo si è prodotto: «*le fasi sono state molto gradualmente e a volte non le ho percepite subito ma ho capito solo alla fine che cosa significavano per me*» (14); «*è stato tutto improvviso, tutto è cambiato molto in fretta e anche io sono cambiata quasi subito e in modo veloce, come un interruttore che si accende o si spegne: forse è stato l'unico modo per andare avanti e per mettermi in gioco*» (23). Il prima (dilemma) e il dopo (reintegrazione finale) vengono nettamente distinti come momenti che delimitano la fase centrale, confusa e indefinita, senza però pregiudicare il Transformative Learning, realizzatosi quale forma di consapevolezza critica raggiunta solo a posteriori. In ogni caso, tutti i rispondenti iniziano parlando del dilemma e concludono con la fase della reintegrazione, che coincide con la presa d'atto che un nuovo/diverso *habit of mind* si è prodotto.

Rispetto alla teoria di Mezirow, i rispondenti assegnano un ruolo minimo all'empatia e al dialogo quali fattori cruciali di tipo sociale o collaborativo nel trovare un senso alla trasformazione dopo averla integrata nella loro vita, riconsiderando valori, aspettative, comportamenti, ma soprattutto la dimensione identitaria.

La riflessione critico-trasformativa si è di fatto tradotta in una domanda di identità che emerge dalle risposte secondo tre linee di sviluppo fondamentali. La prima concerne una nuova consapevolezza delle proprie caratteristiche o possibilità: *«mi rendo conto di essere maturata e di aver superato con le mie forze tanti piccoli ostacoli che prima consideravo dei muri»* (1); *«questo evento ha influenzato tutte le mie relazioni successive e mi ha “sconvolta” dal punto di vista del miglioramento personale»* (23); *«una maggiore consapevolezza di me, delle mie reali capacità, come una sorta di coraggio in più per affrontare le situazioni»* (29); *«sono diventata soddisfatta di me e ho iniziato a vivere e a sfruttare la condizione in cui stavo come risorsa per la mia crescita personale e professionale»* (16).

La seconda sviluppa il nesso tra riflessione critica e consapevolezza di sé verso l'esterno, in rapporto al mondo professionale e al contesto di vita: *«mi ha portato a definire i miei obiettivi professionali e diventare una docente competente»* (8); *«ho molto riflettuto e ho preso coscienza che dovevo cambiare me stessa e maturare più velocemente, essere più sicura e più “corazzata” verso la vita e così è successo»* (40).

La terza linea articola la riflessione critica quale consapevolezza di un differente riposizionamento esistenziale o valoriale rispetto al futuro: *«mi ha fatto uscire dal mio guscio e ha contribuito in maniera fondamentale a dare un senso alla mia vita, alla gioia e al dolore»* (27); *«ho guardato con un'ottica più diretta e concreta al futuro. Ho cominciato mentalmente a fare dei progetti e a pensare di concretizzare le mie aspirazioni ponendomi degli obiettivi potenzialmente realizzabili per il mio avvenire»* (33).

Riferendosi alla trasformazione delle prospettive di significato, gli interpellati la descrivono come un processo profondo di riposizionamento esistenziale, come un'esperienza critica e sconvolgente di elaborazione del senso di perdita e di riconquista del significato della vita stessa.

La malattia, il lutto sono eventi traumatici e devastanti, soprattutto se avvenuti prematuramente. Negli anni più belli e spensierati della mia vita, di fronte a questa realtà terribile, ho dovuto toccare con mano la sofferenza di un genitore, soffrire con lui, a lottare con lui finché non resta altro che vedersi costretti ad accettare l'inaccettabile. Ciò che si crea nella vita di una persona, nella mente e nel suo cuore è così logorante e tagliente da ridurre tutto in pezzi e, nel contempo, da sviluppare una grande forza dentro di sopravvivenza e di consapevolezza tale da permettere di ricomporre tutto in maniera diversa e più forte rispetto a prima (10).

Conclusione

In questo contributo è stato esaminato il processo di trasformazione delle prospettive di significato che caratterizza il Transformative Learning. Il

modello di Mezirow è stato indagato dal punto di vista individuale, abbinando una duplice prospettiva di lettura: quella teorico-conoscitiva e quella pratico-applicativa. È stata messa in evidenza la complessità e la non linearità di tale processo, focalizzando su alcuni aspetti cruciali: l'impatto del dilemma, il ruolo della riflessione critica, lo sviluppo della consapevolezza trasformativa. Lo sviluppo di tale processualità risulta variabile e molto articolata, tale da non essere riconducibile ad una semplice successione di passaggi ben identificati; essa incide sull'identità dell'adulto, colta nella sua globalità, come pure influisce sugli orizzonti esistenziali mettendoli in discussione o ristrutturandoli. Da questo punto di vista, il processo di chiarificazione/ristrutturazione del significato appare strettamente legato ad una visione dell'educazione degli adulti in chiave emancipativa, critica e liberatoria. Se, come sostiene Mezirow (2003, p. 9), gli adulti non possono mai essere liberi dal loro passato, in quanto strettamente implicati nella propria biografia, contesto e cultura, tuttavia l'apprendimento trasformativo può aiutarli a divenire maggiormente consapevoli e critici a tal riguardo, al fine di orientare le proprie azioni nel futuro (Mezirow, 2012, p. 89). In questo senso, considerare le ragioni e le modalità per cui il processo trasformativo dei significati porta a compimento la sua potenzialità, studiare le fasi del cambiamento sperimentato, saper mettere in relazione, nella fase di revisione delle prospettive, la capacità di agency e la riflessione critica può supportare l'adulto in una educazione lifelong, lifewide e lifedeeep. Saper riflettere in maniera critica sulle proprie prospettive di significato e sulle loro modificazioni implica, dunque, la possibilità di poter comprendere e di saper agire in chiave auto-educativa all'interno del più ampio quadro del corso di vita.

Bibliografia

- Alhadeff-Jones, M. (2012), "Transformative Learning and the Challenges of Complexity", in E. Taylor, P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning*, San Francisco: Jossey Bass, pp. 178-194.
- Baumgarten, L. (2012), "Mezirow's Theory of Transformative Learning from 1975 to Present", in E. Taylor, P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning*, San Francisco: Jossey Bass, pp. 99-116.
- Berger, J.G. (2004), "Dancing on the Threshold of Meaning", *Journal of Transformative Education*, 2, 4, pp. 336-351.
- Brookfield, S. (1995), *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey Bass.
- Cranton, P. (2002), "Teaching for Transformation", *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, pp. 63-71.
- Cranton, P. (2006), *Understanding and Promoting Transformative Learning*, San Francisco: Jossey Bass.

- Dirkx, J. (2006), "Engaging Emotions in Adult Learning: A Jungian Perspective on Emotion and Transformative Learning", *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, pp. 15-26.
- Dirkx, J., Mezirow, J., Cranton, P. (2006), "Musings and Reflections on the Meaning, Context and Process of Transformative Learning", *Journal of Transformative Education*, 4, 2, pp. 123-139.
- Kucukaydin, I. & Cranton, P. (2012), "Critically Questioning the Discourse of Transformative Learning Theory", *Adult Education Quarterly*, 63, 1, pp. 43-56.
- Mälkki, K. (2012), "Rethinking Disorienting Dilemmas Within Real-Life Crises: The Role of Reflection in Negotiating Emotionally Chaotic Experiences", *Adult Education Quarterly*, 62, 3, pp. 207-229.
- Mälkki, K. & Green, L. (2014), "Navigational Aids: The Phenomenology of Transformative Learning", *Journal of Transformative Education*, 1-20, DOI: 10.1177/1541344614541171.
- Merriam, S.B., Courtenay, B.C., Reeves, P.M. (2001), "Time and its Relationships to Development in the Life Course: Some Reflection on a Study of HIV-positive Adults", *Journal of Adult Development*, 8, 3, pp. 173-182.
- Mezirow, J. (1978), "Perspective transformation", *Adult Education*, 28, 2, pp. 100-109.
- Mezirow, J. (1981), "A Critical Theory of Adult Learning and Education", *Adult Education*, 32, 1, pp. 3-24.
- Mezirow, J. (1997), "Transformative Learning: Theory to Practice", *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5 p. 12.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2009), "Transformative Learning Theory", in J. Mezirow & E.W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning in Practice*, San Francisco: Jossey Bass, pp. 18-31.
- Mezirow, J. (2012), "Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformative Learning", in E.W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning*, San Francisco: Jossey Bass, pp. 73-95.
- Mezirow, J. and Associates (1990), *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco: Jossey Bass.
- Morgan, A.D. (2010), "Journeys Into Transformation: Travel to An 'Other' Place as Vehicle for Transformative Learning", *Journal of Transformative Education*, 8, 4, pp. 246-268.
- Poutiatine, M.I. (2009), "What is Transformation? Nine Principles Towards an Understanding Transformational Process for Transformational Leadership", *Journal of Transformative Education*, 7, 3, pp. 189-208.
- Taylor, E.W. (2000), "Analyzing Research on Transformative Learning Theory", in J. Mezirow and Associates, *Learning as Transformation*, San Francisco: Jossey Bass, pp. 285-328.
- Taylor, E.W. (2008), "Transformative Learning Theory", *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, pp. 5-15.
- Taylor, E.W., Cranton P. (2013), "A theory in progress? Issues in transformative learning theory", *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4, 1, pp. 33-47.

2. Work Based Learning. A challenging innovation for Italian Higher Education in the perspective of Lifelong Learning

di *Reinhard Schmidt*

The relationship between instruction and work has always been a serious problem for the Higher Education system in Italy. Traditionally the work or employment perspective was considered to be reductive for truly academic education as a sign of application-oriented teaching and learning. Only quite recently, in the course of the attempts to reform and update the higher education (HE) system, some change occurred as a result of both general developments that gave economy a more central place in society and the gradual opening towards other EU member States such as Germany, France and Great Britain where job-oriented learning is a well established component of higher education. Nevertheless, as far as Italy is concerned, such an approach can be said to be still definitely marginal since the utmost progress in this direction has been so far the introduction of short practical placements (*tirocini*) with a very low credit volume (no more than 3 to 6) in the HE study programmes. The increasing interest for lifelong learning in general, and specifically for the adoption of a lifelong learning perspective at University level, may now bring again to the centre of the Italian debate around higher education policies the educational and training approach of *work based learning* (WBL), developed less than ten years ago in a European transnational project with a relevant contribution by Italian HE institutions¹. In the following I shall try to identify the distinctive features of WBL and trace the main steps for implementing a WBL study programme – not so much from the viewpoint of the actor who took part in the elaboration of the approach, but rather in the perspective of needs and opportunities for improving lifelong learning practices in contemporary Italian higher education.

1. The project “Developing European Work Based Learning Approaches and Methods” (DEWBLAM), funded by the European SOCRATES/GRUNDTVIG Action, that carried out research and pilot experiences from 2003 to 2006 in eight EU member States, was coordinated by the Italian University Consortium E-Form (Firenze).

1. *What is a work based learning study programme?* Before entering into a detailed answer to this question, it is necessary to point out that the WBL approach is substantially different from apparently similar concepts such as ‘work placement’, ‘learning on the job’ or ‘work-related learning’, since WBL is not simply ‘learning done in the workplace’, according to the theoretically correct assumption that learning occurs in any place and at any time, – but is conceived as a core component of a HE study programme, i.e. as an experience-centred activity included in the overall learning process leading to a formal, recognized, accredited qualification awarded at levels 6, 7 or 8 (Bachelor, Master, PhD) of the European Qualifications Framework (EQF). A central position in this approach is given to competence development in multiple learning contexts – formal, non-formal, informal –, especially in the workplace and through the workplace². This implies necessarily the establishment of negotiated and structured partnerships between companies or work organizations and the HE institution, regulated by bilateral agreements. The methodological background of WBL is represented by the capacity of transforming tacit personal knowledge and professional competence into explicit, personal and organizational intellectual capital. Consequently, any WBL programme includes formal academic recognition and validation of previous learning and experience, howsoever acquired, through the processes and procedures of Validation of Prior Learning and Recognition of Prior Experiential Learning.

2. *Why is WBL an important element in a LLL strategy for Higher Education?* There are a few reasons why WBL is not just one of the many possible (necessary) reforms of HE pathways, but can be a central change in view of reinforcing LLL processes at University level. First of all, adopting the viewpoint of individual benefits, we can observe two fundamental aspects: WBL provides educational and research opportunities to adult learners (very often adult workers engaged in a professional practice), facilitating continuous professional development (CPD) in so far as the learner is enabled to obtain an academic qualification and thus improve her/his career condition. In addition to this, the WBL approach is closely connected to valorization, recognition and validation of prior learning: any learning outcome previously reached by the individual learner (either through formal learning or in non-formal and informal (experiential) learning contexts) is assessed and validated by the HE institution and influences the definition of the learner’s personal

2. This is the reason why in Italy the most appropriate de nomination for work based learning was thought to be ‘apprendimento *mediante* il lavoro’.

learning pathway³. Secondly, the social and territorial added value represented by WBL programmes is not limited to individual advantages, but concerns in general terms the relationship between HE institutions and work organisations: between research excellence and the application of its results in business processes, between educational needs identified by industry sectors and public or private organizations and specific, tailor-made educational offers developed by the territorial HE. Working closely together in the process of implementing a WBL programme, the company context, on one hand, feels stimulated to develop internally a lifelong learning culture, providing formal qualification opportunities for staff employed in key positions, while the HE institution, on the other hand, is encouraged to overcome academic reluctance to introduce WBL concepts into existing study programmes. Thirdly, at the level of HE organizations and educational policies, the implementation of WBL programmes strengthens innovation in the perspective of LLL and in particular methodological innovation through the adoption of the “blended learning” approach, including a variety of attractive forms of learning and teaching such as: critical reflection linking emerging theories to work experience; a work based project conducted by the learner in the workplace that meets the needs of all stakeholders and is negotiated in the learning agreement; individual support given to the learner by both the educational institution and the workplace organisation, distance learning and e-learning methodologies and techniques.

3. *How can a WBL Programme be developed and implemented in a territorial context?* The above mentioned DEWBALAM project succeeded in elaborating detailed Guidelines for designing and implementing HE programmes according to the WBL approach⁴; in the following, the main features of this approach will be briefly presented, hoping thus to stimulate debate among educational experts and encourage initiatives by educational policy actors at regional and national level.

3. Experience and pilot projects show that learners who might benefit from WBL approaches include in particular:

- adult learners who have previously been excluded from higher education due to the impossibility of combining learning activities with professional commitments;
- adults with qualified work experiences but without formal university entrance qualifications;
- young workers lacking experience and needing specific, work-related formation;
- adults who have been previously excluded due to gender, age, ethnicity, mobility.

4. Cfr. R. Schmidt (ed.) (2006), *DEWBALAM. The social and educational challenge of Work Based Learning in European higher education and training. Results of a pilot experience*, Firenze, pp. 117-201.

The set of suggestions offered by the DEWBLAM project results covers all aspects and phases to be taken into consideration when developing a new HE curriculum⁵, starting from a few preliminary actions of information gathering, research and methodological decisions that will be mentioned a little more in detail since they are a distinctive feature of WBL.

- a) A qualitative and quantitative needs analysis, conducted not only through consultation with the work organizations (companies, institutions, labour unions), but also by means of interviews among potential individual learners, in order to identify the target group, determine the professional needs in the sector (including the required level of instruction), and get aware of individuals' motivation to undertake work based learning.
- b) The involvement in such an investigation of all institutions that are supposed to collaborate actively in the implementation of the programme – from the university (teaching, research and administrative staff) to private enterprises (leading firms in the economic sector), from local, regional and national governments to labour unions and professional associations, including the transnational contexts in border Regions such as South Tyrol.
- c) Once the group of social partners has been identified, a coalition should be formally created, to establish common objectives, a work plan and the pathways for implementing the study programme (see below the § on the “three-party contract”). Given the peculiar, complex nature of the WBL approach to Higher Education, this initial phase is critical for the success of the whole operation.
- d) The first step to be made by the forthcoming WBL partnership, before entering the implementation phase, will be to agree upon the professional profile in terms of learning outcomes to be reached. Dialogue between enterprises, professional entities and the university, conducted in the interest of maximum educational success and employability, must lead to a clear definition of the competences required for a specific professional activity, including a clarification of its level of complexity. The tension that may arise between university and enterprise definitions of a professional profile must be resolved productively to reflect both the realities of the workplace and the need for theoretical knowledge that enables the potential for research and innovation. In any case, decision in this field should refer to the results by now stably acquired in the

5. The main methodological references are the principles and procedures developed in the European Higher Education Area (EHEA) such as ECTS and EQF, and in particular the model of curriculum design elaborated, starting from 2000, by the multi-disciplinary project TUNING. For information about the project “Tuning Educational Structures in Europe”, cfr. the project web portal under www.unideusto.org/tuningeu/.

EHEA through important transnational projects such as TUNING (as far as competences are concerned, conceived as a dynamic combination of knowledge, understanding, skills, abilities and attitudes) and the development of the European Qualifications Framework (EQF).

- e) Since WBL combines formal learning with competences and practical experience achieved in a variety of contexts, at an early stage a system for the awarding of credits must be agreed upon that is flexible enough to allow for prior learning and experience to be formally recognized at academic level; in addition, detailed equivalences have to be established between programme learning outcomes, competences, and behaviours that demonstrate mastery of these competences, in order to be able to translate the practical learning achieved at work accurately into recognized learning outcomes in view of the qualification. Two main tools are available in Europe and have been declared by the Rectors' Conference as "European needs and goals" since 2001: VPL (Accreditation/Validation of Prior Learning) for awarding academic credit for all forms of learning and APEL (Accreditation/Recognition of Prior Experiential Learning)⁶ for the recognition of non-formal and informal learning.

Once these preliminary tasks have been positively tackled by the partnership, the development of a WBL study programme – though involving specific features (see below) – is very much similar to that of a traditional HE study programme: curriculum development (based on the professional profile) in terms of learning outcomes, competences (general and subject-specific) and course content; establishment of both the programme structure (modules, workload, credits, level) and the teaching and learning methods, including assessment criteria and procedures; arrangements for quality management (internal and external benchmarking) – particularly important here, in order to maintain high academic standards; definition and organization of admission and enrolment procedures.

A few specifications can be made:

- a) The admission and intake phase is of crucial importance in a WBL programme, since the prospective learners' competences due to prior

6. During the past decade, a terminological change has taken place in Europe, as a result of the increasing "europeanization" of LLL policies, replacing the British term 'accreditation' with the more European term 'validation' (in Italian '*convalida*'), originated in France, hence 'validation of prior learning' (*'convalida degli apprendimenti progressi'*). Simultaneously, under the influence of the European Agency for vocational education CEDEFOP, both the English term 'accreditation of prior experiential learning' (APEL) and the French term '*validation des acquis de l'expérience*', though still in use, are gradually being replaced by the term 'validation of non-formal and informal learning'.

learning must be analyzed, assessed and (if the case) recognized. This implies the use of a combination of tools such as self-evaluation (“quick scan”), portfolio (a collection of documents, accompanied by supporting evidence – e.g. the testimony of third parties), a learning interview and especially a both analytical and reflective “learning review” that documents experiences, provides a job description and a personal statement (or CV) and verifies learning outcomes achieved. Among these, the learning review is of particular importance as it creates a «process of personal involvement leading to the transformation of ‘tacit’ into ‘explicit’ knowledge through the process of self-reflection and self-awareness by the learner, supported by a HE expert» (Schmidt, 2008, p. 49).

- b) Recognition of existing credit from other institutional sources (e.g. outcomes from formal non-credited learning, such as professional courses or internal training) and assessment of prior experiential learning is a particularly challenging task since equivalences between experientially acquired competences and learning to be validated must be established, and institutional recognition and accreditation of these competences determined.
- c) A peculiar feature of the WBL study programme is the three-party contract between HE institution, learner and work-place organization, negotiated for each learner, defining:
- the learning outcomes defined in competences, contents, objectives, pathway and time schedule of the study programme;
 - the learning resources provided by the educational institution and the work organisation;
 - the individual perspectives in terms of professional development and career offered to the learner;
 - the rights and responsibilities of each partner.

In the learners’ perspective, the crucial part of the contract is represented by the negotiated learning agreement between stakeholders that establishes the learner’s programme of study defining her/his learning pathway and including such elements as modules, work based research projects and other requirements of the programme.

- d) Last, but not least: Even though learners are supposed to engage actively with their own learning, be aware of the process they are involved in and act autonomously, – they should also be supported throughout the programme by transparent processes, and by experts and mentors representing the HET institution and the workplace. Even when the WBL programme has become a regular part of the HE institution’s course offer, the full benefits of such an individual learning experience can only be obtained if the learner is given continuous, purposeful and finalised support, both by the educational institution (with regard to the

overall learning processes – including mechanisms capable of giving assistance to the individual learner in case of difficulties and obstacles of any kind – and to the phases of learning carried out at university) and by the working organisation (concerning the learning process in the workplace where an experienced staff member should fulfil the role of company tutor). A coherent network of academic support, organized according to the single phases of the learning pathway, must therefore be put in place to accompany the learner through the whole Work Based Learning experience,⁷ from the formulation of her/his application including the claim for recognition of prior formal and informal learning to the definition of the contents of the learning programme (Learning Agreement) and of the learning tools (blended learning).

4. *Why has the implementation of the WBL approach been so difficult in Italy?* Despite the availability of so explicit and articulated (theoretical and practical) information concerning the design and implementation of WBL curricula in higher education⁸, none of the attempts made to root this innovative educational approach in Italian HE institutions has as yet been successful (not even in Florence or Tuscany). If we aim to change the University's role in society improving its impact in the field of lifelong learning, we must try to understand the reasons of this striking contradiction.

a) It is possible, of course, to look superficially at the problem saying in general terms that WBL is a truly challenging innovation – and that any challenge always implies the reaction by a number of counterforces and counteractions. Much more useful is it to be aware that WBL, as this presentation clearly shows, represents an extremely complex approach to higher education both in terms of the social forces engaged in it and as far as the involved sectors and aspects of the HE institutions are concerned. As a matter of fact, WBL offers pathways for professional development linked to application in a specific work environment; it enables a learning activity at higher education

7. As a matter of fact, a special form of support is required even before the learner starts the programme, in the phase of selecting a Work Based Learning programme rather than a traditional HET study programme, providing clear and complete information about the implications and benefits, procedures and requirements, etc. characteristic of a Work Based Learning study experience.

8. The results of the DEWBLAM Project were submitted to the Italian public in the “Conference on European Work Based Learning Approaches in Higher Education”, held in Florence on November 30th and December 1st, 2006, with the aim to offer «an opportunity to share knowledge and experiences of the concepts and problematics, social and economic relevance, roles and applications of work based learning approaches in the European HE area, in the framework of adult education and lifelong learning policies» (cfr. Conference programme).

level related to specifically academic activities such as research and the attainment of HE qualification; and it allows citizens to be part of a learning process at any stage of their lives and receive credit for their previous learning as a basis for the learning outcomes to be reached. WBL thus brings together three sectors of adult education that are traditionally separated: vocational or professional training, higher education and lifelong learning. The intersection of these three areas of education produces a complex network of interrelations – and potential tensions between the sectors, as each sector has its own regulations, organizations, institutions, policies, resources, etc.

Trying to go into more detail, it is possible to focus on a number of factors that constitute potential “weaknesses” or even “threats” concerning the introduction of the WBL approach – and in general of educational innovations aiming at a closer link between academic learning and research and non-academic modes of learning.

- b) The fundamental problem, innovators in this field are faced with, is the very concept of learning as a permanent human activity, a concept that is still not universally accepted in the HE context, – despite the increasing impulse toward lifelong learning coming from EU educational policies. This is even more so among the Italian HE teaching staff and in the actual Italian university context that can be defined, using an understatement, simply contradictory. On one hand, we must admit that the prevailing way of thinking among academics and the daily functioning of institutional structures and commitments are heavily influenced by cultural backwardness related to learning achieved outside the university itself; on the other hand, a remarkable progress in this field has been made in 2011 with the creation of a national university network for lifelong learning (RUIAP) and the approval in 2012 of a national legal framework for HE lifelong learning, including the recognition of prior learning – regulation that is, however, practically ineffective and unapplied due to the last Reform Bill for the HE system of 2004 that reduces such recognition to a maximum of 12 HE credits (CFU), i.e. less than 6% of the overall credit volume of a bachelor programme. In the perspective of lifelong learning, this inertia is a serious handicap for the implementation of any kind of LLL initiative at HE level – such as, for example WBL study programmes that are inconceivable without the possibility of recognizing prior learning outcomes achieved in non-formal and informal contexts.
- c) Another problematic aspect is represented by the state of the art in the field of existing educational credit systems – ECTS in higher education and ECVET in the area of vocational education and lifelong learning. In Italy, the original objectives of the European Credit Transfer and

Accumulation System, created to administer student learning workload and give a coherent structure to study programmes, has gradually degenerated to be used as administrative parameter for all sorts of aspects of academic organization, including control of teaching activities and planning of teaching staff resources. On the other hand, the European Union has recently launched the new credit system ECVET, opposed to and potentially incompatible with ECTS. If this separation between credit systems in vocational education and higher education should persist, it would strengthen the barrier dividing the two areas that LLL aims to overcome: recognition of non-formal learning achieved in professional courses or in the workplace will become technically more complicated and will be refused even more by academics.

Considering more specifically the requirements or pre-conditions for the implementation of WBL, certainly a few additional inadequacies of Italian universities must be recognized, – but a few positive steps can be made, depending on favourable conditions in single HE institutions.

- d) First of all, cultural change among academics in favour of lifelong learning, non-formal and informal education can be induced by the participation in European transnational educational projects, by methodologically convincing experiences and by scientific debate in the field of education. Secondly, the necessity to address the needs of new groups of (adult) learners with different existential backgrounds, life stories and personal objectives implies the challenge to achieve a number of changes in the very structure of the institution; but since most of these challenges are dealt with at local and regional level, thanks to the autonomy granted to HE institutions, positive opportunities may be exploited in the presence of an open-minded University leadership. Finally, the implementation of a WBL programme requires intense, constant, qualified academic and practical accompaniment of learners which goes far beyond the tutoring services that universities offer to students enrolled in traditional programmes. Such a special attention needs specific organizational measures and specifically trained teaching and tutoring staff with high academic qualifications as well as social awareness and human sensitivity, – a requirement which has of course direct implications for the financial resources available for investment in this field.
- e) Within the higher education institution, a WBL pilot experience can be a strong incentive for educational research and pedagogical innovation: starting from the increasing use of the “blended learning” approach that gives the WBL learner the opportunity to take part in the study programme while working in the workplace or engaged in other activities, the attendance of university teaching courses by these learners,

given their particular features, can lead to new forms of teaching and learning, such as problem-based learning, group work, “peer-review” practices, and favour inductive pedagogical processes consisting in the generation of shared conceptual knowledge based on experience.

Reading List

- Armsby, P., Costley, C. and Garnett, J. (2006), “The legitimisation of knowledge: a work based learning perspective of APEL”, *Journal of Lifelong Education*, 25, 4.
- Bednarz, F. et al. (2005), *Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e italiane a confronto*, Trento: Ed. Provincia autonoma di Trento.
- Corradi, C. (ed.) (2002), *Il sapere visibile. Politica della conoscenza e valore dell'esperienza nei sistemi universitari*, Roma: La Nuova Phoenix.
- Dewey, J. (1993), *Esperienza e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Doncaster, K. (2000), “Accrediting the Experience of Work-Based Learners – a Case Study”, *Journal of Access and Credit Studies*, 2, pp. 269-277.
- Erpenbeck, J. et al. (eds.) (2003), *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fink, D. (2004), *Informelles Lernen am Arbeitsplatz und Kompetenzentwicklung – Möglichkeiten zur Anpassung von formalen Bildungsangeboten am Beispiel eines Unternehmens*.
- Kolb, D. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Landry, C. (2002), *La formation en alternance. Etat des pratiques et des recherches*, Sainte-Foy: Presses Universitaires du Québec.
- Pineau, G. (1998), *Accompagnement et histoire de vie*, Paris: L'Harmattan.
- Portwood, D., Costley, C. (2000), *WBL and the University. New Perspectives and Practices*, Birmingham: SEDA Paper 109.
- QUEM Arbeitsgemeinschaft (ed.) (2005), *Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld*, Münster: Waxmann.
- Reggio, P. (2003), *L'esperienza che educa. Strategie di intervento con gli adulti nel sociale* (1st ed.), Milano: Unicopli.
- Salini, D. (2006), *Identificazione e convalida delle competenze acquisite in contesti non formali e informali*, Lugano: ISPPF.
- Schmidt, R., Gibbs, P. (2009), “The Challenges of Work-Based Learning in the Changing Context of the European Higher Education Area”, *European Journal of Education*, 44 (3), Part I, pp. 399-410.
- Schmidt, R. (2008), “Promoting experiential and work based learning in higher education: issues and challenges”, in P. von Mitschke-Collande, Robin Mark (eds.) (2008), *The University as a Regional Actor. Partnerships for Professional Development in Europe*, Berlin: Hildesheim, p. 49.

- Schmidt, R. (ed.) (2006), *DEWBLAM. The social and educational challenge of Work Based Learning in European higher education and training*, Firenze: Results of a pilot experience, pp. 117-201.
- Schmidt, R., Michelotti, S. (eds.) (2002), *Verso l'integrazione dei sistemi formativi in Toscana. Materiali, Metodi, Modelli*, Firenze: Giunti.
- Stamm-Riemer, I. (ed.) (2004), *Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung*, Berlin: Berliner Wissenschafts-Verla.

3. Lebenstiefes Lernen. Ein Streifzug durch die Fachliteratur

di Johann Kiem

Bekanntlicherweise ist in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem vorerst noch weitläufig gehaltenen Bereich „Lernen“ in unterschiedlicher Hinsicht häufig von einer grundlegenden strukturellen „Dreidimensionalität“ die Rede. Diese Auffassung wird in der gegenwärtigen pädagogischen Fachliteratur vor allem in zweierlei Hinsicht vertreten, wobei beide Male dem für die vorliegende Analyse zentralen Aspekt des „emotionalen Moments“ in Lernprozessen wohl eine wichtige Rolle zukommt. Zum ersten Bereich gehörende Positionen sehen gegenwärtige Lerntheorien in einer notwendigen Ansiedlung im durchaus positiven Spannungsfeld zwischen den drei Prinzipien des „Kognitiven“, des „Emotionalen“ und des „Sozialen“ (Frabboni, 2005, Illeris, 2002). Damit in Verbindung stehen bekannte „Kompetenzenmodelle“ aus der kritisch-konstruktiven Didaktik, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden zur Lösung verschiedener Herausforderungen in eben diesen transversalen Schlüsselfeldern verankern. *Kognitive Kompetenzen* umfassen geistige Prozesse wie Erkennen, Denken, Schlussfolgern, Urteilen oder Erinnern, *soziale Kompetenzen* meinen das Vermögen individuelle Handlungsziele mit den Konventionen und Werten von Mitmenschen und Gruppen zu vereinbaren. *Emotionale Kompetenzen*, die im weiteren Verlauf von großem Interesse für die Arbeit sind, da sie mit Merkmalen eines „lebenstiefen Lernens“ in vielerlei Punkten zu korrelieren scheinen, umfassen Kapazitäten mit der eigenen Persönlichkeit auf kritische Weise in vertiefende Beziehung zu treten. Das letztgenannte Prinzip kann somit als „Brückenbaustein“ zum zweiten angesprochenen dreidimensionalen Lern-Schema erachtet werden. Jenem anhängende Denker/innen setzen andere Schwerpunkte in ihren Anschauungen über das Lernen, indem sie unter dem Hauptbegriff „lebenslanges Lernen“ die drei Komponenten des „Zeitlichen“ (lifelong bzw. lebenslang), des „Räumlichen“ (lifewide bzw. lebensweit/lebensbreit) und jüngerst des

„Profunden“ – oder vermuteterweise auch „Emotionalen“ – (*lifedeep* bzw. *lebenstief*) einordnen (Bélanger, 2009; Boucouvalas, 2002). Das „*lebenstiefe* Lernen“ wird im Unterschied zu seinem mutmaßlichen „Pendant“ im vorigen „Modell“, der „emotionalen Kompetenz“, in der Regel einheitlich als *dritte* Dimension „*lebenslangen* Lernens“ bezeichnet. Unter einer chronologischen Sichtweise standen tatsächlich ab den 1990er Jahren vornehmlich das „Lifelong Learning“ und das „Lifewide Learning“ im Interesse der internationalen Wissenschaftsdebatte und erst langsam wurde bzw. wird die Notwendigkeit eines verstärkten Einbezugs des „Lifedeep Learning“ erkannt. Dies scheint wiederum auch auf eine „innere“ Logik zurückführbar zu sein, welche die gründliche Abklärung zeitlicher (verschiedene Lebensalter) und räumlicher (unterschiedliche Lebenskontexte) Umstände – in denen sich alle lernenden Personen gezwungenermaßen bewegen – einer in die Tiefe gehenden Beschäftigung mit dem „Innenleben“ der Subjekte vorausstellt.

1. Konkrete Definitionsversuche

Wenige in der Fachliteratur vorhandene *direkte* Definitionsversuche zum „Lifedeep Learning“ führen immerhin zu einer Vielzahl weiterer nahestehender Merkmale, vermuteterweise mit „emotionspädagogischen“ Charakterzügen:

Lifedeep, in short, suggests a continuum of human needs, ranging from subsistence and survival to sublime (Boucouvalas, 2002, p. 310).

«[...] „lifedeep“ learning is a new term to describe the insights and discernments which increase our awareness and understanding of particular issues in the wider world beyond our immediate environment. In a globalized world this type of learning is essential for international harmony and peace» (Longworth, 2003, p. 46).

«Life-deep learning embraces religious, moral, ethical and social values that guide what people believe, how they act, and how they judge themselves and others. Fundamental in such learning is language. The symbolmaking and processing capacity of humans is one of the most remarkable of human traits, underlying what they think and do and many of the ways they learn» (Stevens & Bransford, 2007, p. 12).

«Die Uneindeutigkeiten des zeitgenössischen Lebens machen dieses Phänomen zu einem gesellschaftlichen Schlüsselthema. Lernbiographien können nicht von kreativer Entfaltung geprägt sein und reflexiv Handelnde hervorbringen, wenn sie ohne inneren Antrieb sind. Lernen kann somit nicht lebenslang und lebensweit sein, wenn es nicht auch lebensstief ist. [...] Der Aufbau privater und professioneller Identität ist ein kognitiver wie emotionaler Lernprozess. Allerdings sollte die Analyse meiner Meinung nach tiefer gehen und den

Lernprozess als singuläre und fortwährende Selbstkonstruktion fassen, auch wenn er extern ausgelöst und unterstützt wird. Lernen kann nicht lebenslang sein, wenn es nicht auch »lebenstief« (life deep) ist. Lernen muss tief verankert sein in der Erfahrungswelt des Subjekts und im Prozess von dessen kontinuierlicher Umweltaneignung. Für die Autonomieentwicklung des Einzelnen und seine Initiativkraft bedingen sich zwei Faktoren wechselseitig: diese Tiefe wie auch das Beherrschen externen Wissens» (Bélanger, 2009, S. 23-24).

1.1. Ein Blick auf Programme internationaler Organisationen

Die großen internationalen Organisationen wie UN (UNESCO), EU (Kommission – Generaldirektion „Bildung und Kultur“) oder OECD haben sich bisher noch kaum der Begrifflichkeit des „Lifedeeep Learning“ bedient, indirekt scheinen sie es jedoch trotzdem vermehrt zu thematisieren. Im Bericht zur sechsten internationalen UNESCO-Konferenz zur Erwachsenenbildung CONFINTEA im Jahre 2009 in Brasilien findet sich immerhin ein knapper Verweis auf die vorgestellte Lern-„Triade“, welche allerdings den erwachsenen Menschen als Lernenden in einem zweiten (institutionalisierten) Bildungsweg in ihrem Zentrum hat:

CONFINTEA VI made a strong political appeal to understand adult learning and education as a triad made by lifelong learning, lifewide learning and life deep learning. To move forward this agenda, we require the adoption of long term policies, the engagement of multiple actors, the mobilization of financial and human resources, *follow up actions* and the participatory control of outcomes.

Paul Bélanger (*1939), welcher von 1989 bis zum Jahr 2000 Direktor des UNESCO-Institute for Education (im Juli 2006 in *Institute for Lifelong Learning* umbenannt) war, erklärt bereits im Jahre 1999 in einem Rückblick zur fünften internationalen „CONFINTEA“ (1997) in Hamburg, dass sich seiner Auffassung nach dort wichtige Entwicklungstendenzen für die zukünftige Erwachsenenbildung feststellen ließen. «Die zweite Überraschung war, wie sich in Hamburg die Erkenntnis durchgesetzt hat, daß wir von einem Verständnis der Erwachsenenbildung als Alphabetisierung für Erwachsene zu einem Konzept von Erwachsenenlernen kommen müssen, und zwar unter einer die einzelnen Bereiche und bestehenden Kooperationen überspannenden Perspektive. Das ist für meine Begriffe zur Zeit der wichtigste neue Trend auf globaler Ebene. Und das bringt viele Herausforderungen mit sich, weil es z.B. sehr wenige Länder gibt, die die entsprechenden Strukturen, die entsprechende Politik oder Anschauung haben, um darüber zu kommunizieren»¹. Oberste Priorität

1. www.diezeitschrift.de/299/belanger99_01.htm.

komme nach Bélanger dabei, international gesehen, einem Ausbau der Möglichkeiten einer aktiven Teilhabe und einer subjektiven Befähigung des/der Einzelnen die breite Spanne an Bereichen in der Erwachsenenbildung kennenzulernen und selbst auszuprobieren, zu.

Auf Seiten der EU kommt der Begriff des „*lebenstiefen* Lernens“ interessanterweise nicht in den zentralen Berichten zum „Lifelong Learning“ – wie etwa dem *Lissabon-Memorandum* von 2000 – explizit vor, sondern taucht im späteren Dokument zur Migrationspolitik *Challenges and Opportunities for EU Education Systems 2008* aus dem Jahre 2008 auf:

The education of parents and children are inextricably linked and this should be strongly supported. Migrant parents and adults should be encouraged to participate in education, to upskill and be a part of the lifelong, life wide and **life deep learning** spectrum.

Die auf der Grundlage der vorliegenden Definitionen ausgemachten Charakteristika eines „*lebenstiefen* Lernens“ müssen nun freilich in ihren Zusammenhängen noch näher erläutert werden. Generell scheinen sie aber in vielen Punkten durchaus dem dynamischen Sammelbegriff „Emotion“ zugeordnet werden zu können, wenn die „affektive Innenseite“ und der „motivationale Eigensinn“ eines/r Lernenden – als ganzheitliche Persönlichkeit verstanden – betrachtet werden. Der vom Konzept „Emotion“ keinesfalls loslösbare und im alltäglichen Gebrauch vielfach auf unbedachte Weise auch synonym verwendete Ausdruck „Gefühl“ unterscheidet sich nach dem Hirn- und Emotionsforscher António Rosa Damásio (vgl., 2005, S. 38-40) bei genauer Betrachtung dadurch, dass die Gefühle eher mit den nur für ihre/n rechtmäßige/n Besitzer/in erkennbaren „Vorstellungen“ und höchstens äußerst subjektiv beschreibbaren „*Erlebenszuständen*“, die sich in dessen/deren Gehirn abspielten, vergleichbar seien. Die Gefühle stellten somit die «Schatten der äußeren Manifestationen durch die Emotionen», als situative „*Reaktionsformen*“, dar. Schon in den 1930er Jahren spricht sich der Psychologe Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934) (1996, S. 123) vehement gegen wissenschaftliche Positionen aus, welche Emotionen auf einfache Organempfindungen reduzierten, «[...] womit ihnen eine Beteiligung am Bewußtsein des Menschen abgesprochen wird».

1.2. *Emotionspädagogische Interpretationsmomente*

Kommen wir nun nochmals auf die in den oben genannten Dokumenten auftauchenden Schlüsselbegriffe zurück, so scheint sich die

Annahme einer emotionspädagogischen Interpretierbarkeit jener noch zu verhärteten.

- *human needs* (dt. menschliche Bedürfnisse): Die als Orientierungsmodell anerkannte „Bedürfnispyramide“ nach Abraham Harold Maslow (1908-1970) siedelt auf einer ersten Ebene eines fünfstufigen Hierarchiesystems die zum bloßen Überleben notwendigen Grundbedürfnisse *physiologischer* Natur (Atmen, Schlafen, Essen, Kleidung, Wohnraum, Gesundheit, Sexualität, ...) an, darauf folgen die Bedürfnisse nach *Sicherheit* (Rechtsordnung, Einkommen, Gefahrenschutz, ...), schon an dritter Stelle schließen *soziale* Bedürfnisse an, wozu neben der Kommunikation auch ein von Intimität und somit tiefster Vertrautheit geprägter Umgang mit nahestehenden Bezugspersonen zählt. Danach geht es um individuelle Anerkennungsbedürfnisse (Status, Erfolge, ...) und schließlich um die Selbstverwirklichung des Subjekts (Sehnsüchte, Wünsche, Kreativität, Talente, ...) (Maslow, 1977, S. 74-79). Eine später hinzugefügte Ebene trägt dem menschlichen Bedürfnis nach *Transzendenz* Rechnung, also nach der überschreitenden Hinwendung auf Gott oder das Göttliche (vgl. Cortese, 2005, pp. 3-9; vgl. Illeris, 2002, p. 203);
- *sublime* (dt. Vervollkommnung): Darunter ist wiederum das Streben nach Selbstverwirklichung der eigenen Persönlichkeit zu verstehen, einer kontinuierlichen Verbesserung seiner selbst durch Lernprozesse kognitiver und emotionaler Natur. Heute besteht wohl kein Zweifel mehr darüber, dass «...die Einführung der emotionalen Dimension in die Analyse des Lernens durchaus rational ist.» (Bélanger, 2009, S. 24) Margiotta (vgl. 2006, p. 39) charakterisiert diejenigen Bildungsarbeiter/innen, welche sich in einem ausgewogenen Mittelmaß auf der Achse des Emotionalen und Rationalen“ bewegen, wie folgt: «In posizione intermedia si collocano i formatori che enfatizzano l'apprendimento attraverso l'esperienza, e privilegiano perciò le metodologie attive. L'esperienza può infatti riguardare la sfera delle emozioni e degli atteggiamenti, oppure l'area strumentale e cognitiva: in entrambi i casi si tratta di situazioni da laboratorio, officina o atelier, nelle quali formatori e formandi cooperano all'ottimizzazione dell'apprendimento». Selbst die Unternehmenswirtschaft setzt vor allem im Bereich der Personalführung vermehrt auf eine bewusste Auseinandersetzung der Mitarbeiter/innen mit ihren Emotionen und Gefühlen, wobei es oftmals jedoch an Tiefgang zu fehlen scheint. Überdies steht dort vielfach der Handlungserfolg im Mittelpunkt: «[...] denkst du positiv, dann positionierst du dich auch emotional positiv und handelst entsprechend aktiv und zielorientiert» (Herzlieb und Ulrich, 2005, S. 167);

- *awareness and understanding* (dt. Bewusstsein und Verständnis): Der Umgang mit Erfahrungen, die zu einer Steigerung des Bewusstseins über sich selbst und des Verständnisses für andere Personen beitragen sollen, erfordern ein gewisses Maß an Vermögen zu Empathie. Sich in andere hineinzusetzen, verlangt Klarheit über wesentliche emotionale Vorgänge zu haben;
- *religious, moral, ethical and social values* (dt. religiöse, moralische, ethische und soziale Werte)/Erfahrungswelt und kontinuierliche Umweltaneignung: Die innere Einstellung eines Individuums und sein davon beeinflusstes Handeln nach außen hin lehnen sich häufig an in der Gesellschaft vorhandenen Wertvorstellungen und Konventionen an. Im Kontext der zeitgenössischen reflexiven Gesellschaft setzt dieselbe mit Nachdruck auf eine individuelle Überarbeitung extrinsischer Impulse, denn Lernen liegt – sofern die notwendigen Voraussetzungen zur Verfügung gestellt worden sind – schlussendlich in der Selbstverantwortlichkeit des Subjekts. Quaglino und Varchetta (vgl., 1988, p. 259) betonen dementsprechend explizit für den Bildungssektor einen Übergang von einem Lehr-Lern-Modell der „Kontrolle“ (des Subjekts) zu einem, das auf die Autonomie (des Subjekts) aufbaut. Zeitlich können damit in Verbindung stehende Entwicklungen in die 1990er Jahre – dem „Age of the Learner“ (Sorcinelli, Austin, Eddy, Beach, 2006, p. 28) – eingeordnet werden;
- *symbolmaking* (dt. Symbolverwendung): Für die Selbstmitteilung eines Individuums bildet die Verwendung von ausdrucksstarken Symbolen in Wort und Bild ein wichtiges kommunikatives Hilfsmittel, in besonderer Weise, wenn es um nicht eindeutige emotionale Inhalte geht. Unter entwicklungspsychologischer Sichtweise ist dem Menschen mit dem Gebrauch von Symbolen ein neuartiges *phylogenetisches Entwicklungspotenzial* (bezogen auf die Gesamtheit des menschlichen „Stammes“) zugewachsen, indem er imstande ist diese tradierten kulturellen Errungenschaften für seine *ontogenetische Entwicklung* (bezogen auf das Individuum) zu nutzen (vgl. Holodynski und Oerter, 2002, S. 572);
- *Lernbiographien und kreative Entfaltung*: Genau wie die Verwendung der Symbolsprache ist auch der in der Gegenwart häufig zum Einsatz gebrachte Ansatz der Lernbiographie ein wichtiger Bestandteil einer breiten Palette von Methoden zur Stärkung der emotionalen Authentizität, der kreativen Entfaltung und der Autonomieentwicklung der einzelnen Person. Mit Brockett (vgl., 2004, p. 83) bleibt jedoch folgendes zu bedenken: «Certo, i principi dell'autodirezione si possono distorcere fino a compromettere effettivamente la qualità» Arnold (vgl., 2001, S. 224) spricht weiters von einem potenziellen Inhaltsproblem der subjekt- und

lebensweltorientierten Erwachsenenbildung, wenn diese ihre Ansprüche einseitig auf die *Transformation der subjektiven Wirklichkeit* einengt und auf die Dimension der sachlichen Themenstellungen vergisst (vgl. Illeris, 2002, p. 74). Sind derartige Entwicklungen auf großräumiger Ebene beobachtbar, so kann durchaus auch von einem Wandel einer ganzen „Lernkultur“ gesprochen werden. Als Sammelbegriff umfasst diese die Gesamtheit der in einem gegebenen Bezugsrahmen, beispielsweise in der „Lernorganisation Schule“, vorherrschenden Umgangs- und Verhaltensformen, welche auf ausgesprochenen oder auch unausgesprochenen Werten und Normen beruhen. Für die selbst lernenden Organisationen/Organismen „Schule“ und „Universität“ fallen somit alle Entwicklungspotenziale darunter, die im kommunikativen Zusammenwirken der dort Tätigen auf unterrichtlicher, kollegialer, logistischer und administrativer Weise arrangiert werden (vgl. Arnold und Schüßler, 1998, S. 3-4);

- *innerer Antrieb/Initiativkraft*: Kreative Arbeitsweisen in Lernprozessen zielen auf eine Aktivierung und Belebung innerer Ressourcen des lernenden Individuums ab, welche „Energie“ freisetzen sollen, damit unter Einbezug externer Wissensbestände beim Lernen, besonders auch in Gruppenformen, ein dynamischer „Selbstentwurf“ der Person stattfinden kann (Holodynski und Oerter (vgl., 2002, S. 551) weisen dabei auf eine besonders enge wechselseitige Verflochtenheit von Prozessen der heute eigenständigen Untersuchungsfelder hin, welche mit den Begriffen „Motivation“ und „Emotion“ umschrieben werden können. Was die Motivation betrifft, so ist diese, auf einfache Weise gesagt, der Grund gewisse Dinge zu tun oder eben nicht. Sie kurbelt ein Verhalten an, steuert es und ist auch für die Aufgabe einer Verhaltensweise verantwortlich (vgl. Lefrancois, 1994, S. 178). Das Gelingen von Lernprozessen unter solchen Prämissen hängt wohl nicht zuletzt entscheidend davon ab, wie die sich in der Funktion des/r „Lehrenden“ befindende Person ihre Rolle versteht. Wurde diese Figur früher vor allem als unterweisende/r Akteur/in wahrgenommen, welche/r seine/ihre Lehre nach den Hauptprinzipien des „Vormachens und Nachmachens“ bzw. des frontalen „Präsentierens“ von Wissensbeständen strukturierte, so hat in besonderer Weise der „Konstruktivismus“ mit seinen Thesen dazu beigetragen, dass sich heute mehr und mehr die Figur des Coachs für die Lernenden durchsetzt. „Insbesondere geht es dabei um die Erfahrung, daß sich Wissen nicht von Lehrenden auf Lernende „übertragen“ läßt, sondern vielmehr nur in konkreten Situationen jeweils neu auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrungswelt aufgebaut und konstruiert werden kann.“ (Arnold und Schüßler 1998, S. 77). Illeris (2002, p. 18) betont in diesem Zusammenhang die in

vielen Punkten vorhandene Rückverwiesenheit des emotionalen Lernens auf die Psychoanalyse, von Sigmund Freud (1856-1939) aufwärts: «...all learning is simultaneously an *emotional process*, or what the technical language of psychology more precisely terms a psychodynamic process, i.e. a process involving psychological energy, transmitted by feelings, emotions, attitudes and motivations which both mobilise and, at the same time, are conditions that may be influenced and developed through learning. This learning dimension has only been dealt with peripherally in learning psychology, but much more as part of developmental and personality psychology. A very broad and general basis in this dimension is the psychoanalytical tradition as originally developed by Sigmund Freud and subsequently elaborated in various directions by many others”»;

- *Identität und emotionaler Lernprozess/fortwährende Selbstkonstruktion*: In all diesen Fragestellungen, die sich mit den Leitmotiven Subjektivität und Identität im Lerngeschehen beschäftigen, wird dem Emotionalen große Bedeutung beigemessen, ohne jedoch die notwendige *Komplementarität* durch rationale und kognitive Vorgänge zu negieren. Mit Bélanger (vgl., 2009, S. 24) kann betont werden, dass es gewiss zu simpel wäre, Wissenserwerb und Selbstkonstruktion gegeneinander auszuspielen. Kognitive Prozesse können demnach so persönlich und intim sein, wie die Entwicklung des Selbstvertrauens. Der damit in Verbindung stehende Begriff der „Kreativität“ hat mittlerweile in der Pädagogik weite Verbreitung gefunden und lässt sich nach Höffer-Mehlmer (1996, S. 76) wie folgt charakterisieren: «An erster Stelle steht das Neue und Ungewohnte. Das, was „kreativ“ genannt wird, muß sich vom Gewohnten, Eingefahrenen und Trivialen unterscheiden. Damit es hierzu kommt, ist zunächst Sensivität, Aufgeschlossenheit in der Wahrnehmung von Problemen und Widersprüchen, nötig, denn nur das, was als Reiz, Eindruck oder Problemstellung wahrgenommen wird, erschließt sich auch der kreativen Bearbeitung, Umgestaltung und Lösung».

2. Eine sozial-historische Abrundung

Zu einer somit wohl durchaus legitimen *emotionalen* Interpretation „*lebenstiefen* Lernens“ bleibt festzustellen, dass es sich sozial-historisch gesehen allgemein um ein relativ junges Phänomen handelt. Emotionales Verhalten findet selbst innerhalb der Familie erst im Laufe des 20. Jh. im Zuge einer zunehmenden Privatisierung und Emanzipation der Familienmitglieder Frau und Kinder, zunächst vor allem im Bürgertum, auf breiter Ebene immer mehr Raum (Elias, 1997). Danach allerdings

ist eine äußerst rasante „Emotionalisierung“ der öffentlichen Sphäre beobachtbar, wobei der Philosoph Erich Fromm (1900-1980) (vgl., 1988, S. 133) schon im Jahre 1956 in einer kritischen Analyse zu Gesellschaft und Medien eine Zunahme der «in rührenden Filmen und Romanen» dargestellten abgöttische Liebe diagnostiziert (Fromm, 1998, S. 133). Er spricht geradezu von einer „Pathologie der Liebe“, die sich durch in Zeiten des Kapitalismus verstärkt betriebene kommerzialistische Vorgehensweisen auf die Charakterstruktur des Menschen in Form negativer personaler Abhängigkeit und *unreifer Emotionalität* auswirke. Unter anderen Vorzeichen deutet der Philosoph und Soziologe Jürgen Habermas (*1929) den durch komplexe Differenzierungsprozesse und eine Abgrenzung vom äußeren „System“ entstandenen „Freiraum“ der „Lebenswelt“ (vgl. Habermas, ²1997b, S. 229-235). Unter dem „System“ versteht er das jeweils vorherrschende Erscheinungsbild der Gesellschaft, die, falls sie reflexiv geprägt ist, der „Lebenswelt“ durchaus eine Existenzberechtigung und Selbstständigkeit zugesteht. Handelt es sich aber um eine ökonomisch und bürokratisch dominierte Gesellschaftsform, die den Individuen zunehmend wertentbundene und objektiv-rationale Handlungslogiken aufzwingen will, läuft das subjektiv aufgefüllte und intuitiv wahrgenommene Realitätsgefüge der „Lebenswelt“ des einzelnen Menschen ständig Gefahr vom System durchdrungen zu werden.

Das ambivalente Verhältnis zwischen Wirtschaft und Bildung rückt schon einige Jahrzehnte vorher in den Mittelpunkt des Interesses der Wirtschaftswissenschaften. Die ab den 1960er Jahren entwickelten und bis heute vielfach rezipierten Theorien zum „Human-“ und später auch „Sozialkapital“ sind besonders in jüngerer Zeit vermehrt in Kritik geraten. Von soziologischer und pädagogischer Seite wird in erster Linie bemängelt, dass jene vorherrschende Verhältnisse sozialer Ungleichheiten nicht genug berücksichtigten und letztendlich die Ausbildung, die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen und das Wohlbefinden der Beschäftigten nur Mittel zum Zweck der Steigerung des ökonomischen Kapitals des Betriebs seien. So wurde der Begriff „Humankapital“ 2004 von der „Gesellschaft für deutsche Sprache“ sogar zum „Unwort des Jahres“ gewählt. Andererseits greifen gegenwärtig wieder immer mehr anerkannte Ökonomen auf ein Thema zurück, welches keineswegs unbekannt in traditionellen philosophischen und ökonomischen Denkrichtungen ist. Jene sprechen sich dafür aus, dass der Wohlstand eines Landes und das Wohlbefinden seiner Einwohner/innen nicht in der Höhe des Bruttoinlandproduktes (BIP) und dem materiellen Reichtum zu suchen seien, sondern im Maß an „Glücksempfinden“ in einer Gesellschaft (Biffi, 2008; Ruffolo, 2007). Ein Zusammenhang dieser Wahrnehmung mit konzeptionellen Ausformungen rund um das „*lebenstiefe Lernen*“ scheint

in einem zentralen Schwachpunkt produktivitätsorientierten Wirtschaftens begründet zu liegen:

«Detto nei termini più semplici possibile, l'ormai famigerato Pil comporta tre ordini di gravi difetti: Primo: somma solo i beni prodotti nel mercato, quindi esclude quelli forniti nelle relazioni gratuite tra le persone, nelle famiglie o nelle comunità, mentre conteggia come beni i mali che sono prodotti e consumati nel mercato (droga, guadagni criminali, sfruttamento della prostituzione, consumo irreversibile dell'ambiente, inquinamento, effetto serra, ecc.)» (Ruffolo, 2007, p. 30).

Bibliografia

- Arnold, R. (2001), *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*, Neuwied: Luchterhand.
- Arnold, R. und Schüßler, I. (1998), *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bélangier, P. (2009), "Intimacy of learning - eine gesellschaftliche Herausforderung", in *DIE Magazin*, 2, S. 22-25.
- Biffi, R. (2008), "La ricerca della felicità", *Famiglia Cristiana* n. 9, (02.03.), pp. 38-42.
- Boucouvalas, M. (2002), "Learning: Lifelong, lifewide, and lifedeeep. W(h)ither our global future", in Pape, B. und Pütz, K. (edt.). *The future of lifelong learning*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 309-311.
- Brockett, R.G. (2004), "Resistenza all'autodirezione nell'educazione degli adulti", in Quaglino, G.P. (a cura di), *Autoformazione, Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano: Raffaello Cortina, pp. 77-86.
- Cortese, C.G. (2005), *Motivare*, Milano: Raffaello Cortina.
- Damásio, A.R. (2005). *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*, München: List.
- Elias, N. (1997), *Über den Prozess der Zivilisation 1*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frabboni, F. (2005), "Non solo scuola", in Cunti, A., Orefice, P. (a cura di), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Napoli: Liguori, pp. 87-100.
- Fromm, E. (1998), *Die Kunst des Liebens*, Berlin: Ullstein.
- Habermas, J. (1997). *Theorie des kommunikativen Handelns 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Höffer-Mehlmer, M. (1996), "Schöpferisches Lernen statt erschöpfender Auskunft?", in Arnold, R. (Hrsg.), *Lebendiges Lernen*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 76-84.
- Holodynski M., Oerter R. (2002), "Motivation, Emotion und Handlungsregulation", in Oerter, R., Montada L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. 5. vollst. überarbeitete Auflage, Weinheim: PVU, S. 551-598.
- Illeris, K. (2002), *The Three Dimensions of Learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*, Leicester, UK: NIACE.

- Lefrancois, G.R. (1994), *Psychologie des Lernens*, Berlin: Springer.
- Longworth, N. (2003), *Lifelong Learning in action. Transforming Education in 21st Century*, London: Kogan Page.
- Margiotta, U. (2007), “Il senso della formazione. Quale progetto uomo e quale paideia per il formatore”, in Margiotta, U., Zuppa, P., Calabrese, S., *Pietra che cammina. Diventare comunità oggi*, Roma: Edizione Viverein, pp. 287-320.
- Maslow, A.H. (1977), *Motivation und Persönlichkeit. Olten und Freiburg in Breisgau*, Walter Verlag.
- Quaglino, G.P. e Varchetta, G. (1988). “Il territorio della formazione. Sintesi”, in Quaglino, G.P. e Varchetta, G. *et al.* (a cura di), *La formazione e il suo centro*, Torino: Tirrenia, pp. 249-263.
- Ruffolo, G. (2007), “La misura della felicità”, *La Repubblica*, 04.11, p. 30.
- Sorcinelli, M.D., Austin, A.E., Eddy, P.L., Beach, A.L. (2006). *Creating the Future of Faculty Development. Learning From the Past*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Stevens, R. & Bransford, J. (2007), “What Is Learning That Is Life-Long, Life-Wide, and Life-Deep?”, in Banks, J.A. *et al.* (ed.), *Learning in and out of School in Diverse Environments. Life-long, Life-wide, Life-deep*, Seattle: The Learning in Informal and Formal Environments (LIFE) Center and Center for Multicultural Education, p. 12.
- Vygotskij, L.S. (1996). *Die Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung. Wissenschaftlich bearbeitet und mit einer Einführung von Alexandre Métraux*, Münster: Lit.

Parte II

Educazione permanente, comunità e territorio

4. Welche Weiterbildung wollen wir?

di *Martin Peer*

Weiterbildung und Erwachsenenbildung stehen in der Tradition eines emanzipatorischen und demokratischen Verständnisses von Bildung. Weiterbildung soll demnach ausgleichend wirken und allen zugänglich sein. In der Realität klaffen Anspruch und Wirklichkeit jedoch radikal auseinander: Die typischen TeilnehmerInnen der Weiterbildung sind Menschen mit einem mittleren bis hohen Bildungsniveau und aus wirtschaftlich guten Verhältnissen. Die (Bildungs-)Schere wird durch Weiterbildung somit nicht geschlossen, sondern öffnet sich im Gegenteil immer mehr.

Der Ruf zur Wichtigkeit des lebenslangen Lernens schallt aus allen Richtungen; die Politik – von der EU-Ebene bis zur Landesebene – betont immer wieder, das Lernen ein Leben lang ein Muss ist. Handelst es sich dabei aber um eine Chance oder um einen Zwang? Geht es um Lebensweite und Lebenstiefe oder um Lebenslänge? Ist damit die Drohung verbunden, dass jene, die nicht Schritt halten, aus dem Wirtschafts- und Sozialgefüge fallen und die Schuld dafür selbst tragen, da sie sich nicht weiterbilden?

Weiterbildung/Erwachsenenbildung soll sich immer mehr in den Dienst der Beschäftigungsfähigkeit stellen. Es geht darum, Wissensbestände und Kompetenzen zu erwerben und zu aktualisieren, um den bisherigen Leistungsstand am Arbeitsplatz halten zu können. Dies spielt in unserer Zeit, in der Berufe auf Lebenszeit selten geworden sind und der Trend von der lebenslangen Festanstellung zu temporären und flexiblen Arbeitsverhältnissen geht, noch eine viel größere Rolle als früher.

Aber auch wenn wir das als gegeben annehmen, dann dient der Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit (aus der Sicht des Individuums) bzw. der volkswirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit (aus der Sicht der Wirtschaft/Gesellschaft) aber nicht nur die unmittelbar beruflich verwertbare Weiterbildung.

Die Weiterbildung/Erwachsenenbildung sieht sich neben der Beschäftigungsfähigkeit folgenden Zielen verpflichtet¹:

- Stärkung der Menschen (nach eigenen Wertvorstellungen leben, verantwortlich und autonom handeln, offen und klar kommunizieren und den Mitbürgern aller sozialen Schichten und Nationalitäten sowie beider Geschlechter mit Wertschätzung begegnen).
- Demokratie, Mitgestaltung an der Gesellschaft und Solidarität (Verantwortung für die Mitgestaltung der Gesellschaft übernehmen, Zivilcourage zeigen, ethnische, kulturelle und religiöse Verschiedenheit als Chance erkennen).
- Der Mensch im Gleichgewicht (Beitrag zur Erhaltung des seelischen und körperlichen Gleichgewichtes der Menschen und damit zur Gesundheit)

Diese Ziele dienen zwar indirekt, aber deshalb nicht weniger, der Beschäftigungsfähigkeit. Selbstbewusste, gesunde und sich für die Demokratie und die Gesellschaft aktiv einsetzende BürgerInnen sind auch für eine moderne Wirtschaft zentrale Faktoren.

1. Chancen und Grenzen der Weiterbildung

Im Herbst 2011 fand der 34. Tag der Weiterbildung mit dem Titel „Lernen ist Leben: Chancen und Grenzen des Lernens in Weiterbildung und Bibliotheken“ statt². Im Programmheft zur Tagung stand: „Lebenslanges Lernen soll einen Beitrag leisten für die Stärkung der Menschen, die Demokratie und Solidarität, die Beschäftigungsfähigkeit und die Gesundheit. Welchen Beitrag für diese Ziele können Weiterbildung und Bibliotheken nun konkret leisten? Wo stoßen sie an ihre Grenzen? Aber auch: Welche sind die Anforderungen unserer Gesellschaft? Und sollen Weiterbildung und Bibliotheken nur eine Anpassungsleistung dafür leisten oder sollen sie auch den Widerstand und den Willen zur Veränderung fördern? Weiters: Wie müssen die Weiterbildung und die Bibliotheken sein, damit möglichst viele Menschen am Lebenslangen Lernen partizipieren können und nicht davon ausgeschlossen sind?“.

Im Laufe der Tagung stand im Zentrum der Überlegungen immer wieder, oft direkt angesprochen, manchmal als Hintergrund präsent,

1. Das Amt für Weiterbildung der Landesabteilung Deutsche Kultur hat die folgenden Punkte als Grundlage für die Ausrichtung der eigenen Arbeit als „Wirkungsziele“ der Weiterbildung formuliert.

2. Der folgende Text ist zu einem großen Teil eine Collage aus Zitaten der Tagung und eine verkürzte Fassung von: Martin Peer (2012), „Was wollten wir, was wurde erreicht, was könnte weitergehen? Eine Reflexion“, in Peterlini, Hans Karl (Hg.), *Lernen ist Leben. Chancen und Grenzen des Lernens in Weiterbildung und Bibliotheken*.

die Frage des Menschenbildes, der Menschenbilder. So kam auch der Vorschlag auf, Weiterbildung und Bibliotheken sollten einen Appell an die anderen Akteure des Bildungssystems (Schule, Universität usw.) sowie an Nahbereiche wie Jugendarbeit und Soziales richten, über die Bilder vom Menschen, die uns und unsere Arbeit leiten, nachzudenken und einen Dialog darüber zu führen. Weiters wurde betont, dass die (allgemeine) Weiterbildung, die Bibliotheken Farbe bekennen müssten und stolz auf ihre Arbeit sein sollten; dass sie selbstbewusst ihre Arbeit, die den Menschen als solchen ins Zentrum stellt, vertreten sollen und sich nicht bei jeder Frage nach der „ökonomischen Brauchbarkeit“ ihrer Angebote verstecken dürfen.

Hier einige der in den Referaten, den Workshops und den Diskussionen gemachten Kernaussagen, welche als Einladungen zum Weiterdenken und zum Austausch verstanden werden wollen.

1.1. Stärkung der Menschen – selbst bestimmte BürgerInnen

Unsere Gesellschaft ist vielfach geprägt von Ängsten verschiedenster Art: Angst vor dem „Anderen“, dem „zu Nahen“ und dem „zu Fremden“, Angst den äußeren und/oder verinnerlichten Anforderungen nicht zu entsprechen usw. Weiterbildung hat die Aufgabe, „Lern- und Erfahrungsräume“ anzubieten, in denen jenseits von Leistungsdruck Begegnung und Lernen möglich wird.

1.2. Demokratie, Solidarität und Mitgestaltung der Gesellschaft

Mitgestaltung der Gesellschaft ist nur möglich vor dem Hintergrund eines offenen, niederschweligen, funktionierenden Systems von Weiterbildung und Bibliotheken, die Irritation und Streit ermöglichen. So wie es ein solches Bildungssystem nur in einem demokratischen und egalitären Gesellschaftssystem geben kann, kann es umgekehrt keine demokratische Gesellschaft ohne ein solches offenes, niederschwelliges Systems von Weiterbildung und Bibliotheken geben. Konkret müssen:

- Bibliotheken und Weiterbildung als Plattform für das Aufgreifen politischer (nicht parteipolitischer) Themen genutzt werden und für Gruppen und Einzelpersonen dafür zur Verfügung stehen;
- und Offenheit, Bereitschaft zur Initiative, Engagement, Empathie, Kreativität, ein Quäntchen Provokation ausstrahlen.

1.3. Arbeit bzw. Beschäftigungsfähigkeit

Das Südtiroler Weiterbildungssystem muss sich verstärkt auf den demographischen Wandel und die sich daraus ergebenden Anforderungen einstellen.

Formale, nicht-formale und informelle Weiterbildung sind gleichwertig und komplementär. Zu den Lernformen, deren Relevanz steigt, zählt die Integration von Arbeit und Lernen.

1.4. Gesundheit – Der Mensch im Gleichgewicht

Gesundheit wird von den Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt, dort, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben. Gesundheit entsteht dadurch, dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in der Lage ist, selber Entscheidungen zu fällen und Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft in der man lebt, Bedingungen herstellt, die allen ihren Bürgern Gesundheit ermöglichen (Zitat aus der Ottawa Charta zur Gesundheitsförderung)³.

- Bei einer ganzheitlichen Betrachtung geht es im Grunde immer um dasselbe: Stärkung der Menschen, Mitgestaltung, Arbeitsfähigkeit und Gesundheit sind nur alle zusammen und interdependent möglich.
- Der Zugang zu Weiterbildung und Bibliotheken muss niederschwellig und somit für alle, vor allem für „Randgruppen“, möglich sein. Die Verschlechterung der ökonomischen Bedingungen schafft vielfach Grenzen für Bildung, und dies ist gesundheitsschädigend.

1.5. Bildung und Weiterbildung im Besonderen müssen von außen kommende Anforderungen kritisch reflektieren

Ein großes Thema unserer Zeit ist die Effektivität. Die Rentabilität. Der Erfolg. Die „Brauchbarkeit“. Ergebnisse in möglichst kurzer Zeit. Alles wird quantifiziert, es wird ein Strich darunter gezogen und bilanziert. Das ist zwar verständlich. Bringt aber im letzten nichts. Denn der Mensch ist nicht so. Der Mensch ist eigen, zu langsam oder zu schnell, zu groß oder zu versponnen. Er ist eben ein Mensch und lässt sich nicht quantifizieren. Es bleibt immer ein unerfasster Rest (Altaras, 2012).

Die Ökonomisierung von immer mehr Lebensbereichen hat auch die Bildung voll erreicht. Dem kann sich kaum jemand entziehen, denn die

3. www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf.

Ökonomisierung trägt ihre Argumente nicht im Sinne des für und wider vor, sondern als Naturgesetze, als scheinbar alternativlos.

Oft wird dies in der Weiterbildung nicht kritisch genug reflektiert. Und wenn dies nicht gemacht wird, dann bleiben der Weiterbildung im Wesentlichen zwei Funktionen:

- Sie muss „brauchbar sein“ im Sinne der Leistungsmaximierung der Menschen;
- oder sie wird zum Reparaturbetrieb, um die Menschen wieder funktionstüchtig ins beschädigende System zu entlassen – bis zum nächsten Mal.

1.6. Nochmals zur „Brauchbarkeit“: Allgemeine und berufliche Weiterbildung sind gleichwertig

Aber wer weiß was brauchbar ist und was in Zukunft brauchbar sein wird? Ist es „Der Ruf der Wirtschaft“ oder die Lebensweisheit des erfahrenen Politikers oder ein hinterhältiger Wunsch? Oder doch nur die schon von Marx thematisierte Forderung der Arbeitgeber nach der simplen Reproduktion der Arbeitskraft? Die grundlegende Frage ist: Brauchbar für wen? Bedürfnisse variieren mit den Lebensumständen und sozialen Lagen und sind keinesfalls für alle gleich (Vater, 2012).

Das Verhältnis zwischen der sogenannten „allgemeinen“ und der sogenannten „beruflichen“ Weiterbildung scheint heute oft schizophren. Seit einem halben Jahrhundert wird davon gesprochen, dass allgemeine und berufliche Weiterbildung zwei Seiten der „einen“ (Weiter) Bildung des Menschen im Lebenslauf sind. Aber immer noch wird z.B. jeder x-beliebige Computerkurs als das Höchste an Weiterbildung, das „brauchbar“, angesehen, viele Veranstaltungen der allgemeinen Weiterbildung werden hingegen als „Wischiwaschi-Kurse“ bezeichnet.

Dass dabei in der Regel in jedem Bastelkurs mehr Austausch und Kommunikation als in einem Computerkurs stattfindet und damit mehr für die soziale und personale Kompetenz getan wird, mehr für die Stärkung der Menschen, seine Möglichkeit zur Mitgestaltung und Gesundheit, wird übersehen.

1.7. Bildung und Weiterbildung sollen die Möglichkeiten des Menschen erweitern, nicht verengen

Bildung, als eine Form des ethischen Imperativs, muss sich daran bewähren, ob und wie es gelingt, dass Menschen zu kompetenten Interpreten/Interpretinnen ihrer Wirklichkeit werden: Nichts in dieser Welt ist alternativlos! (Egger, 2012).

„Die Aufgabe von Menschen mit Kultur besteht heute mehr denn je darin, Zweifel zu verbreiten und nicht etwa Gewissheiten zu sammeln“ (Bobbio, zitiert von Stricker).

Wo sich Menschen ausgehend von ihren Problemen treffen und Lösungen suchen, dort wo sich diese Prozesse qualitativ verdichten finden Bildungsprozesse statt. Pädagogik wird als engagiert und einen Standpunkt beziehend definiert, als eine Praxis, die Freiheit zum Ziel hat. Ziel ist weiters die Handlungsfähigkeit der sich Bildenden, eine aktive Handlungsfähigkeit, keine reaktive, die nur auf Zwänge reagiert. (Vater, ebenda).

Weiterbildung muss einem Verständnis folgen, wonach den Menschen Möglichkeiten eröffnet werden sollen, durch Lernen und Bildung Herausforderungen anzugehen. Die Herausforderungen haben dabei nicht nur individuelle, sondern soziale und gesellschaftliche Dimensionen.

So werden umfassende Veränderungen, z. B. neue Formen des Zusammenlebens, des Wirtschaftens, des politischen Handelns benötigt. Dabei ist das Neue, das gebraucht wird, weithin noch nicht bekannt, sondern vielfach erst zu entwickeln, zu erarbeiten und zu erfinden. Es kann also nicht ohne weiteres in Gestalt von „Lernzielen“ oder „Lerninhalten“ bestimmt werden⁴.

1.8. Der Zugang zu Weiterbildung und Bibliotheken muss für jede Frau und jeden Mann möglich sein

Unser Bildungssystem ist in weiten Bereichen mittelschichtorientiert; ja es ist nicht nur mittelschichtorientiert, es ist ein Produkt der Mittelschicht. Somit sind bereits die Voraussetzungen, die in diesem System zum Erfolg führen können, sogenannte „Mittelschichtstugenden“; d.h. sie sind den Kindern der Mittelschicht durch das Elternhaus vorgelebt und vermittelt worden. Schon die Möglichkeit, auf eine bestimmte Schule kommen zu können, ist schichtabhängig, da bereits die Intelligenztests mittelschichtorientiert sind (Akgün, 2012).

Der typische Teilnehmer der Weiterbildung ist ein Mensch, meist eine Frau, mit einem mittleren bis hohen Bildungsniveau und aus wirtschaftlich guten Verhältnissen. Weiterbildung wirkt somit häufig nach dem Matthäus-Prinzip: „Wer hat, dem wird gegeben!“ Was kann unternommen werden?

- Bildung muss auch neue Wege wagen und alte weiterentwickeln. „Neue Wege wagen“ heißt dabei auch, eigene Denk- und Handlungsmodelle in Frage zu stellen und nicht unbeirrt nach dem Motto „Mehr vom Selben“ mit alten Mustern weiterzumachen.

4. Frei zitiert nach Prof. Jörg Knoll, 1993 bis 2008 Inhaber des Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig.

- Es muss überlegt werden, ob die öffentliche Förderung weiter vor allem auf gut situierte Frauen und Männer mit einem guten Bildungsniveau der Mittelschicht zugeschnitten sein soll.

1.9. Was tun?

Das hier gesagte ist im Grunde nichts Neues. Es ist schon in der Tradition der Erwachsenenbildung/Weiterbildung enthalten. Aber auch in allen neueren Leitlinien zum Lebenslangen Lernen wird dessen Wichtigkeit nicht nur für die Beschäftigungsfähigkeit, sondern auch für die soziale Inklusion, die Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft und als Bedingung für die Demokratie beschwört.

Das Problem ist, dass diese Grundsätze meist in den Prämissen und Einleitungen stehen, aber nicht darüber hinauskommen. Wenn es ernst wird, dann ist plötzlich nur mehr von Beschäftigungsfähigkeit die Rede.

Ich finde, dass es an der Zeit ist, diese Grundsätze ernst zu nehmen. Nur dann kann Erwachsenenbildung/Weiterbildung vielleicht einen Beitrag für die Herausforderungen unserer Zeit leisten.

Hier einige davon:

- Die gesellschaftliche Desintegration nimmt auf allen Ebenen zu: arm vs. reich, In- vs. Ausländer, gesund vs. krank, arbeitende vs. Arbeitslose...
- Es ist sehr fraglich, ob Arbeit, verstanden als Erwerbsarbeit, in Zukunft noch für alle da sein wird.
- Die permanente Veränderung ist (in Zukunft) die einzige Konstante im Leben eines Menschen. Dafür bedarf es dringend Fähigkeiten, z.B. wie der mit Unsicherheit umzugehen.

Statt eines Schlusswortes nochmals ein Zitat von Adriana Altaras:

Der Kern von Weiterbildung und Entwicklung liegt im Durchbrechen der Vorurteile, im Beseitigen von dem, was man gemeinhin Normalität nennt. Und den Menschen als kreatives, sehr schöpferisches Individuum sehen und ihn darin auf möglichst hohem Niveau fördern, egal ob er hyperaktiv ist, Alzheimer krank oder ein Migrant.

Mehr ist es eigentlich nicht. Natürlich: Geduld, Zeit, Energie, Engagement. Alles kostbare Dinge. Aber eigentlich geht's nur darum, es zu machen. An die besonderen Fähigkeiten eines jeden Menschen zu glauben. Diese Fähigkeiten zu erkennen, zu vergrößern, in einen Rahmen zu bringen, ins Licht stellen. Und schon ist sie da: die Entwicklung, die Weiterbildung (Altaras, ebenda).

Bibliografia

- Akgün, L. (2012), „Wege aus der Systemfalle. Was wir ändern müssen, wenn wir Gerechtigkeit durch Bildung wollen“, in Peterlini, Hans Karl (Hg.) (2012), *Lernen ist Leben. Chancen und Grenzen des Lernens in Weiterbildung und Bibliotheken*, Meran: Edizioni Alpha Beta Verlag.
- Altaras, A. (2012), „Unikate. Von den besonderen Fähigkeiten eines jeden Menschen. Ein Plädoyer für Kunst mit Schülerinnen und Schülern, Alten, Migranten“, in Peterlini, Hans Karl.
- Egger, R. (2012), „B3 und L3. Eine Aufmunterung zum Selber-Nachschauengehen in einer komplizierten Welt“, in Peterlini, H.K. (Hg.) (2012), *Lernen ist Leben. Chancen und Grenzen des Lernens in Weiterbildung und Bibliotheken*, Meran: Edizioni Alpha Beta Verlag.
- Peer, M. (2012), „Was wollten wir, was wurde erreicht, was könnte weitergehen? Eine Reflexion“, in Peterlini, H.K. (Hg.), *Lernen ist Leben. Chancen und Grenzen des Lernens in Weiterbildung und Bibliotheken*, Meran: Edizioni Alpha Beta Verlag.
- Peterlini, H.K. (2012) (Hg.), *Lernen ist Leben. Chancen und Grenzen des Lernens in Weiterbildung und Bibliotheken*, Meran: Edizioni Alpha Beta Verlag.
- Peterlini, H.K. (Hg.) (2012), *Lernen ist Leben. Chancen und Grenzen des Lernens in Weiterbildung und Bibliotheken. Mit Beiträgen u.a. von Lale Akgün, Adriana Altaras, Rudolf Egger, Stefan Vater*, Meran: Edizioni Alpha Beta Verlag.
- Stricker, J. (2012), „Orientierungssuche in Zeiten der Krise. Lernen hat mit Einsichten, mit Haltungen zu tun. Der einzelne und die Gesellschaft in Südtirol“, in Peterlini, H.K. (Hg.) (2012), *Lernen ist Leben. Chancen und Grenzen des Lernens in Weiterbildung und Bibliotheken*, Meran: Edizioni Alpha Beta Verlag.
- Vater, S. (2012), „Bildung zur Brauchbarkeit. Politische Bildung. Und Ökonomisierung“, in Peterlini, H.K. (Hg.) (2012), *Lernen ist Leben. Chancen und Grenzen des Lernens in Weiterbildung und Bibliotheken*, Meran: Edizioni Alpha Beta Verlag.

5. Il concetto di educazione permanente in Alto Adige. Südtirol ed il suo sviluppo: i dati di sfondo

di Barbara Arcari e Bruno V. Turra

1. L'evoluzione del concetto di educazione permanente

1.1. Gli sviluppi a livello internazionale

Il concetto di educazione permanente indica un processo educativo e di apprendimento che si estende all'intera durata della vita e ne interessa tutte le diverse dimensioni¹. Una definizione di questo tipo, oggi messa a patrimonio comune e oggetto di una complessiva condivisione, è tuttavia il risultato di un lungo processo di elaborazione e di specificazione avvenuto a livello internazionale nell'arco di qualche decennio. È principalmente nell'ambito dell'educazione degli adulti e di alcune specifiche domande emerse in tale contesto (il “*lifelong education*” appare nel vocabolario dell'educazione anglofona già nel 1920) che il concetto di educazione permanente ha trovato, in alcuni paesi o organizzazioni internazionali, il suo pieno significato e la sua ampia diffusione, portando al superamento della concezione in base alla quale si apprende solo in alcune fasi dello sviluppo umano (tipicamente dall'infanzia all'età adulta). L'anzianità è stata per lungo tempo (si tratta, per alcuni versi, di un pregiudizio culturale anche piuttosto diffuso) considerata un periodo della vita associato alla progressiva perdita di capacità e ad un complessivo decadimento della persona. Attorno al 1930, si è sviluppata una concezione di educazione strettamente connessa all'idea di istruzione popolare, con un accento sulla formazione del lavoratore (l'operaio tipicamente) allo scopo di migliorarne il rendimento lavorativo. È a partire dal 1960 che l'idea di educazione permanente va avvicinandosi alla moderna accezione. Bisognerà tuttavia aspettare il pro-

1. J.-C. Forquin, “L'idea dell'educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni '60”, in *LLL-Focus on Lifelong Lifewide Learning, Rivista Internazionale di EDAFORUM*, a. I, n. 2, 1° giugno 2005.

getto del programma della quindicesima sessione della Conferenza generale dell'Unesco (1968) perché la commistione tra “educazione permanente” ed “educazione degli adulti” sia esplicitamente denunciata ed il concetto di educazione permanente, da quel momento in avanti, indichi l'insieme dei processi educativi (intesi su tutta la durata della vita e concernenti tutte le dimensioni dell'esistenza). In tal senso, l'educazione degli adulti rappresenta un momento in rapporto al quale l'educazione scolastica iniziale esercita una funzione essenzialmente propedeutica.

I lavori preliminari all'Anno internazionale dell'Educazione (1970) ed i contenuti delle Conferenze Unesco dal 1970 al 1974 confermano l'approccio orientato ad un sistema globale di educazione permanente, ripresa nell'intitolazione stessa della Conferenza di Tokyo del 1972 (“L'educazione degli adulti nel contesto dell'educazione permanente”). Anche l'evoluzione dell'approccio alla formazione ha contribuito allo sviluppo dell'idea di educazione permanente (sul tema si veda il contributo di Cresson – “Libro bianco” – che “ufficializza il *lifelong learning*”). Il concetto di educazione evolve in quello di apprendimento e, nel 1997 (Conferenza di Amburgo), in quello di apprendimento continuo e alimentato da diverse fonti e canali.

Tale tripartizione può rappresentare una possibile chiave di lettura e di analisi rispetto alla mappatura degli agenti operanti in Alto Adige, di cui si dirà nel proseguo.

A livello definitorio, **l'educazione formale** è quella che si realizza nelle istituzioni formalmente dedicate all'istruzione e alla formazione e si conclude con l'acquisizione di un diploma o di una qualifica riconosciuta. Ha pertanto luogo nell'intero sistema scolastico, dalla scuola primaria all'università, e include una varietà di programmi e di istituti specializzati per la formazione tecnica e professionale. In Italia, gli attori dell'educazione formale sono facilmente identificabili poiché coincidono con gli enti giuridicamente preposti all'educazione, alla formazione e all'istruzione riconosciuta e parificata.

Con **educazione non formale** si fa riferimento a tutte quelle attività educative organizzate al di fuori del sistema formale (nei luoghi di lavoro, nelle organizzazioni o gruppi della società civile, ecc.). Si rivolgono ad audience solitamente ben individuabili con obiettivi di apprendimento specifici, ma non è prevista l'acquisizione di titoli di studio o qualifiche riconosciute, ma la sola attestazione di frequenza. Esiste un programma europeo (“Gioventù in Azione”) finalizzato a finanziare attività educative di tipo non formale a vantaggio dei giovani cittadini dei paesi membri. Pur essendo riconosciuti dall'Unione Europea al pari di quelli formali, tuttavia, i sistemi di educazione non formale non hanno in Italia lo stesso riconoscimento attribuito al sistema di educazione formale. A titolo di esempio, lo stesso programma “Gioventù in Azione” prevede il rilascio dell'attestato

Youthpass, che, pur essendo riconosciuto in diversi altri Paesi europei e garantendo crediti formativi (che sono un tipico strumento del sistema educativo formale), in Italia non dà diritto ad alcun riconoscimento formale. Gli attori del contesto non formale sono in gran parte diversi dai precedenti e possono avvalersi sia di contributi pubblici, sia di trasferimenti privati.

Quello che caratterizza l'**educazione informale**, infine, è un processo non legato a tempi o luoghi specifici, ma attraverso il quale ogni individuo acquisisce (anche in modo inconsapevole o non intenzionale) attitudini, valori, abilità e conoscenze dall'esperienza quotidiana e dalle influenze e risorse educative nel suo ambiente: dalla famiglia e dal vicinato, dal lavoro e dal gioco, dal mercato, dalla biblioteca, dal mondo dell'arte e dello spettacolo, dai mass-media. Gli attori di questo contesto sono davvero i più disparati e, per tale ragione, difficili da definire concettualmente e, concretamente, da individuare. Si tratta in ogni caso di vere e proprie risorse di cui è importante tenere conto nella disamina dei processi educativi e di apprendimento e dell'analisi degli attori in essi coinvolti.

Per concludere la disamina dell'evoluzione del concetto e degli approcci sul piano internazionale (rilevante per la sua influenza sugli sviluppi locali), ricordiamo che nel 2000, nell'ambito della Conferenza di Lisbona, avviene un ulteriore importante passaggio ovvero la condivisione, a livello europeo, dell'obiettivo di adattare l'istruzione e la formazione ai bisogni dei cittadini in tutte le fasi della loro vita e al fine di promuovere l'occupabilità e l'inclusione sociale. Con il 2001 la definizione di *lifelong learning* subisce un ulteriore ampliamento ricomprendendo tutte le attività avviate, in qualsiasi momento della vita, volte ad aumentare capacità e competenze in una prospettiva personale, civica sociale ed occupazionale. Infine, nel 2002 l'istruzione e la formazione si qualificano come mezzi indispensabili per promuovere la coesione sociale, la cittadinanza attiva, la realizzazione personale e professionale, l'adattabilità e l'occupabilità.

Comune a tutto l'approccio dell'educazione permanente degli adulti è pertanto una intenzionalità educativa orientata su tre obiettivi di fondo:

- lo sviluppo dei **soggetti**, nel senso della loro autonomia nel comprendere, valutare e scegliere la propria vita come cittadini, lavoratori e detentori di ruoli sociali;
- lo sviluppo degli **aggregati** sociali nei quali avviene – a diversi livelli – l'incontro tra le potenzialità e le scelte individuali e le scelte collettive;
- lo sviluppo della **società**, sotto il profilo culturale, economico e politico, tenuto conto della sua complessità e dell'accelerato ritmo di cambiamento.

Tali obiettivi rimandano ad un'immagine di uomo sociale costantemente impegnato nella propria crescita personale, nel miglioramento degli am-

bienti di vita e nella costante opera di riproduzione di una società genuinamente democratica.

In tale prospettiva le priorità connesse all'educazione degli adulti diventano quelle di:

- aumentare la propria capacità di apprendere (imparare ad imparare) ovvero di attribuire significati alle esperienze della vita e sviluppare la capacità di farli propri;
- aumentare il proprio benessere fisico, culturale, economico, sociale e civile;
- aumentare la propria capacità di contribuire allo sviluppo dei processi di democratizzazione.

Alla luce di questo lungo dibattito, l'educazione permanente si configura dunque come un processo sociale strategico per la produzione di cittadinanza e di capitale sociale che coinvolge ogni cittadino per tutto l'arco della vita.

1.2. *Gli sviluppi a livello nazionale*

Il 1997 (Conferenza di Amburgo) è, per il concetto di educazione permanente, un anno dirimente, sia a livello nazionale che comunitario. I risultati della Conferenza danno l'avvio in Italia ad un processo di revisione delle politiche nazionali in merito, portando all'emanazione della L. 59/97 (la c.d. Bassanini) e all'O.M. 455/97 che istituisce i Centri Territoriali Permanenti.

Nel 2000, la Conferenza unificata del 2 marzo sancisce l'Accordo fra Governo, Regioni, Province, Comuni e Comunità Montane in merito alla necessità di riorganizzare e potenziare l'educazione degli adulti nell'ambito del sistema integrato di istruzione, formazione e lavoro. La Direttiva n. 22 del 6 febbraio 2001 (Linee guida per l'attuazione, nel sistema di istruzione, dell'Accordo sancito dalla Conferenza unificata il 2 marzo 2000) fornisce le necessarie indicazioni operative per la definizione degli interventi finalizzati all'educazione permanente degli adulti. Tali norme configurano un processo di rinnovamento del sistema formativo italiano sia sul piano della formazione iniziale (elevamento dell'obbligo di istruzione, obbligo formativo a 18 anni, apprendistato, formazione integrata superiore), sia nell'area della formazione continua e dell'educazione in età adulta (misure di sostegno per la formazione continua previste nella legge 196/97 e ordinanza del Ministro della Pubblica Istruzione n. 455/97 sull'educazione in età adulta). Il ridisegno dell'architettura complessiva del sistema è la naturale conseguenza delle istanze poste a livello internazionale rispetto alla necessità che i sistemi formativi tutti rispondano ad una domanda sociale ed

economica diversa dal recente passato e finalizzata a favorire l'acquisizione di nuovi saperi attraverso opportunità formative differenziate. Il citato Accordo definisce l'educazione degli adulti come "l'insieme delle opportunità educative **formali** (istruzione e formazione professionale certificata) e **non formali** (cultura, educazione sanitaria, sociale, formazione nella vita associativa, educazione fisico-motoria) rivolte ai cittadini in età adulta, aventi per obiettivo la formazione di competenze personali di base nei diversi campi e di competenze di base trasferibili e certificabili"². Il nuovo sistema integrato di educazione degli adulti si muove in una prospettiva di *lifelong learning* e per questo intende portare a sinergia l'insieme delle opportunità formative che interessano i cittadini in età adulta, in relazione ai diversi problemi ed interessi che caratterizzano le diverse fasi e i diversi momenti dell'esistenza.

Tale sistema integrato di formazione assume tre compiti prioritari:

- favorire il rientro nel sistema formale di istruzione e formazione professionale;
- favorire l'estensione delle conoscenze;
- favorire l'acquisizione di specifiche competenze connesse al lavoro o alla vita sociale.

In quest'ottica, particolare enfasi viene posta sui c.d. agenti formativi chiamati ad operare per la realizzazione di una progressiva sinergia. L'Accordo, in particolare, considera essenziale l'apporto dei seguenti agenti:

- il sistema scolastico;
- il sistema regionale della formazione professionale;
- il sistema dei servizi per l'impiego;
- le reti civiche delle iniziative per l'educazione degli adulti;
- le infrastrutture culturali (biblioteche di EE.LL., musei, teatri...);
- le imprese;
- le associazioni (culturali, del volontariato sociale, del tempo libero, delle famiglie, ecc.);
- le università.

L'educazione degli adulti lungo tutto il ciclo di vita, pur facendo perno sull'idea di sistema integrato istruzione, formazione e lavoro, si apre alla vita sociale e si aggancia a tutte quelle istituzioni deputate alla produzione culturale e non solo a quelle centrate sulla formazione e l'istruzione: ne consegue a livello nazionale un certo avvicinamento rispetto alle finalità e alle priorità scaturite dalla riflessione teorica sinteticamente illustrata nel paragrafo precedente.

2. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Conferenza Unificata, seduta 2 marzo 2000.

1.3. *Gli sviluppi a livello locale: l'evoluzione della normativa in materia di promozione della cultura ed educazione permanente in Alto Adige*

Per comprendere appieno i presupposti fondativi e gli sviluppi che ha avuto in Alto Adige il concetto di educazione permanente, un utile riferimento è rappresentato dall'analisi dell'evoluzione del quadro normativo locale (leggi provinciali e regolamenti attuativi) e dal grado in cui questo, nei decenni, si è fatto interprete delle istanze emerse a livello internazionale, dei principi e valori promossi, dei diritti garantiti, delle soluzioni o strategie suggerite.

Il macro ambito di riferimento è quello della promozione della cultura, di cui l'educazione permanente è diventato uno dei concetti pregnanti, in un territorio, l'Alto Adige, che fa della convivenza di culture e lingue diverse la propria specialità. Le norme giuridiche rappresentano pertanto in questo territorio un concreto tentativo di rispondere alla necessità di gestire e valorizzare la differenza culturale, come prova una disciplina sistematica lunga un cinquantennio circa il governo delle differenze.

Il tema della tutela e della promozione culturale ha, in Alto Adige, origini antiche e, per chiare ragioni distintive locali, antesignane rispetto a quanto avvenuto in altre regioni solo molti anni dopo. La prima norma provinciale risale infatti al 1958³ ed è intitolata a "Consulte culturali e fondo provinciale per le attività culturali" e finalizzata alla tutela delle caratteristiche etniche ed allo sviluppo culturale dei gruppi linguistici (tedesco, italiano e ladino), ai sensi dell'Accordo di Parigi del 5 settembre 1946 tra Italia ed Austria e dell'articolo 2 dello statuto d'autonomia del 1948. In generale, gran parte dell'intervento pubblico si è caratterizzato per interventi ispirati al principio di sussidiarietà (promozione del volontariato) e di sostegno ad iniziative, anche di grande respiro, volte ad offrire stimoli culturali ed educativi.

Alla sopracitata L.P. del 1958 (n. 7), fa infatti seguito, in una logica di ampliamento e di integrazione, la L.P. 10 novembre 1976 n. 45 denominata "Interventi in favore dell'attività educativa in genere" e finalizzata a promuovere attività, iniziative e manifestazioni di carattere educativo non espressamente previste dalla norma precedente.

Nell'ambito culturale, formativo, della tutela del patrimonio, della promozione del bilinguismo e delle lingue straniere, della cultura giovanile, si sono poi sviluppate, a partire dal 1983, normative che hanno costituito la traccia per analoghe iniziative di altre regioni⁴ e per alcune leggi quadro a livel-

3. L.P. 29 ottobre 1958, n. 7.

4. La L.P. 1 giugno 1983, n. 13 ("Promozione del servizio-giovani nella Provincia di Bolzano"), la L.P. 13 marzo 1987, n. 5 ("Incentivazione della conoscenza delle lingue"), la L.P. 17 agosto 1987, n. 25 ("Interventi in favore delle proiezioni filmiche di qualità"), la

lo nazionale. Ugualmente può dirsi per la normativa sull'educazione permanente sviluppata in Alto Adige, che risente dell'esperienza del mondo germanico⁵. Interessante, sotto il profilo dell'analisi storica del dettato normativo, il contributo del dott. A. Lampis⁶ che afferma che “un simile impianto normativo è stato per molto tempo di avanguardia nel settore della promozione pubblica culturale, mentre oggi appare in alcuni aspetti meno avanzato di quello di altre regioni europee e italiane che solo negli ultimi anni hanno potuto intervenire decisamente nel settore, con il vantaggio di poter sperimentare gli strumenti più innovativi analizzati dal recente fiorire di studi sul *management* culturale, sulle interconnessioni tra cultura, turismo, tutela ambientale, sistema dei trasporti, alta formazione e sul sorprendente rapporto, evidenziato dagli economisti nel medio-lungo periodo, tra investimento a sostegno della cultura e sviluppo economico dei territori, in particolare di quelli con una dimensione regionale rapportata ai parametri europei”.

Allo stato attuale, in Alto Adige, il tema dell'educazione permanente (“Per la disciplina dell'educazione permanente e del sistema di **biblioteche pubbliche**”) è normato dalla L.P. 7 novembre 1983 n. 41 che sancisce all'art. 1 il “diritto, da parte di ogni cittadino, a che gli vengano fornite opportunità di educazione permanente quali consolidamento e ampliamento delle sue cognizioni e capacità sul piano personale, civile, professionale e sociale, nell'ambito delle strutture disponibili”. La norma, cui fa seguito la L.P. 20 aprile 1993, n. 9 (“Modifiche alla legge provinciale 7 novembre 1983, n. 41”), disciplina anche l'organizzazione delle biblioteche di interesse pubblico in provincia di Bolzano “in quanto strutture di pubblica utilità che mettono a disposizione materiale bibliografico e informativo allo scopo di favorire la formazione di base e l'educazione permanente delle persone, nonché la libera formazione del pensiero”. Il dettato normativo sull'istituzione e promozione delle biblioteche si completa con le leggi provinciali n. 17 del 7 agosto 1990 (“Interventi per la promozione delle biblioteche scolastiche”) e la n. 6 del 30 luglio 1999 (“Istituzione della biblioteca provinciale italiana”).

L.P. 11 maggio 1988, n. 18 (“Provvedimenti in materia di bilinguismo”), insieme alle norme specifiche in materia di educazione permanente, hanno creato i presupposti per la crescita di un sistema di agenzie educative e di centri giovanili.

5. L.P. 7 novembre 1983, n. 41 “Per la disciplina dell'educazione permanente e del sistema di biblioteche pubbliche”; L.P. 20 aprile 1993, n. 9.

Modifiche alla legge provinciale 7 novembre 1983, n. 41 “Per la disciplina dell'educazione permanente e del sistema di biblioteche pubbliche”; Decreto del Presidente della Giunta Provinciale 20 agosto 1984, n. 20 Regolamento di esecuzione della legge provinciale 7 novembre 1983, n. 41, relativo alla disciplina dell'educazione permanente.

6. Raccolta normativa a cura della Ripartizione 15 “Cultura Italiana” della Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige diretta dal dott. A. Lampis.

Il concetto di educazione permanente tracciato dalle norme fa espresso riferimento, utilizzando la classificazione citata in apertura, alle forme di insegnamento organizzato (educazione formale) e comprende tutti quei progetti, le iniziative, gli studi, le pubblicazioni coerenti con le finalità espresse dalla legge. Sono educazione permanente gli interventi finalizzati al recupero di istruzione scolastica e l'insegnamento a distanza.

I macro-ambiti nei quali si riverberano azioni di educazione permanente e ai quali fa espresso riferimento la legge sono:

- l'aggiornamento;
- la specializzazione;
- la qualificazione e la riqualificazione professionale;
- l'educazione degli adulti;
- la preparazione ad esami;
- la formazione professionale non di base.

La norma esclude dal concetto di educazione permanente i corsi pubblici di istruzione scolastica e quelli di formazione professionale di base, nonché le iniziative organizzate da istituzioni private autorizzate al rilascio di titoli con valore legale.

Il regolamento esecutivo della legge provinciale 7 novembre 1983 n. 41 relativo alla disciplina dell'educazione permanente contribuisce a fare ulteriore chiarezza rispetto agli ambiti applicativi della norma riferendo quali azioni non sono considerate attività di educazione permanente. Esse sono le consulenze individualizzate, le manifestazioni di carattere sportivo, le manifestazioni associative (sedute, riunioni) a cui si aggiungono (se non comprendenti attività educative della durata minima di un'ora) le visite a concerti, teatri, cinema ed esposizioni artistiche; le visite a monumenti, musei, aziende e istituzioni simili; le visite guidate in località circoscritte con carattere di studio, viaggi e gite di istruzione.

Nel complesso dunque la norma se, da un lato, sembra anticipare alcune indicazioni che si troveranno poi anche a livello nazionale (ad esempio la forte vicinanza all'educazione formale, il riferimento all'istruzione e alla formazione professionale), dall'altro, non sembra contenere (a causa del periodo in cui è stata redatta) quelle raccomandazioni che sono venute maturando lentamente negli anni allargando il contesto di riferimento dell'educazione permanente ed ampliandone di molto l'orizzonte.

L'analisi del dettato normativo consente di trarre spunti non solo sull'ambito tematico nel quale si esprimono azioni di educazione permanente, ma altresì sugli attori a cui viene riconosciuto, all'interno di questo sistema, un ruolo nel promuovere, supportare, organizzare, finanziare o valutare interventi di educazione permanente. Si tratta di enti istituzionali o di organizzazioni con finalità no profit che il proseguo della trattazione andrà ad evidenziare.

2. Enti ed Istituzioni coinvolte nello scenario dell'educazione permanente

Il regolamento esecutivo della legge provinciale 7 novembre 1983 n. 41 relativo alla disciplina dell'educazione permanente specifica come le attività di educazione permanente debbano essere programmate ed attuate da "collaboratori pedagogici idonei" sulla base di principi didattici e metodologici che tengano in particolare considerazione gli atteggiamenti di apprendimento degli adulti. L'ambito organizzativo elettivo nel quale tali collaboratori pedagogici trovano espressione e riconoscimento è rappresentato dalle c.d. agenzie educative e dalle agenzie di educazione permanente. Di queste si dirà più approfonditamente a seguire (par. 2.2 e 2.2.6). Il citato regolamento (allegato A) individua i caratteri distintivi ed i compiti propri di un collaboratore pedagogico delineando un vero e proprio "profilo professionale" coerente con il ruolo. Riferisce il regolamento⁷ che "il collaboratore pedagogico presta la propria attività a tempo pieno presso istituzioni che abbiano un volume di attività educativa tanto ampio da presupporre costanti attività di programmazione, animazione, coordinamento e vigilanza su un cospicuo gruppo di direttori di corso e di docenti". Le funzioni sono:

- di tipo direttivo: definizione dei criteri orientativi fondamentali dell'agenzia di educazione permanente; strutturazione e gestione dell'agenzia di EP; direzione del personale; rappresentanza presso organi e istituzioni; rapporti con altre agenzie di EP;
- di tipo pedagogico: studio e valutazione di bibliografia specifica; ricerca di mercato; programmazione e redazione del programma annuale; elaborazione di progetti pedagogici e organizzativi per i diversi settori educativi; formazione e aggiornamento dei relatori e dei collaboratori organizzativi; elaborazione di sussidi per l'insegnamento e l'apprendimento; controllo sullo svolgimento e sui risultati degli interventi educativi; attività di pubblicazione, propaganda e informazione; consulenza e rapporti con i collaboratori e con gli interessati agli interventi educativi; attività propria di insegnamento e direzione di manifestazioni educative;
- di tipo amministrativo (elaborazione delle previsioni di spesa, delle relazioni contabili, di bilancio; elaborazione di piani sulle necessità finanziarie, sul personale, sull'organizzazione e sui locali; predisposizione degli atti necessari agli organi sovra- e coordinati, fissazione di compensi e rimborsi; procacciamento di fonti di finanziamento; strutturazione e

7. Decreto del Presidente della Giunta Provinciale 20 agosto 1984, n. 20 Regolamento di esecuzione della legge provinciale 7 novembre 1983, n. 41, relativo alla disciplina dell'educazione permanente.

controllo di una biblioteca specializzata, di un archivio di sussidi didattici e della documentazione).

Come anticipato, la legge, rispetto al sistema di attori che sviluppa iniziative di educazione permanente (lato dell'offerta), ci supporta nella loro individuazione e nella funzione che rivestono. Tale offerta, sostenuta, erogata, finanziata dagli enti istituzionali, è promossa da una costellazione di soggetti prevalentemente riconducibili all'ambito dell'associazionismo e della cooperazione. La legge a tal proposito riferisce, sul fronte dell'erogazione, che "alla realizzazione di quanto previsto [...], nel rispetto del principio di sussidiarietà, provvedono l'Amministrazione provinciale e quelle comunali, nonché agenzie educative pubbliche e private"⁸. Tali soggetti sono: la Provincia con le Ripartizioni e gli Uffici preposti, la Giunta provinciale, i Comitati di educazione permanente, le agenzie educative, le agenzie di educazione permanente e, in modo trasversale all'intero sistema, le biblioteche.

Vediamo, in sintesi, gli attori coinvolti nella promozione e produzione di educazione permanente.

2.1. *La Provincia Autonoma di Bolzano*

La Provincia Autonoma di Bolzano, come ente di regolazione, si occupa della definizione e del mantenimento in stato di attualità (rispetto al contesto sociale, economico, demografico, territoriale) del quadro normativo locale. In riferimento all'attività di educazione permanente, individua pertanto i principi generali e fondativi, esplicita il sistema valoriale di riferimento, traccia gli scopi ed indica i presupposti didattico-organizzativi per lo svolgimento dell'attività di educazione permanente. Tale azione è la condizione per l'individuazione degli ambiti specifici di intervento e per la fissazione delle priorità.

Rispetto allo stato di implementazione dell'offerta di educazione permanente, la Provincia (di concerto con i Comuni per il territorio di loro competenza) compie periodiche verifiche. Tale attività è integrata dall'opera di ASTAT, istituto provinciale di statistica, che, dal 2002 ad oggi, ha prodotto e reso disponibili in modo continuativo e sistematico importanti report rispetto allo stato della domanda e dell'offerta di educazione permanente⁹. La Provincia, nella sua missione istituzionale, favorisce la formazione

8. L.P. 7 novembre 1983, n. 41 "Per la disciplina dell'educazione permanente e del sistema di biblioteche pubbliche" art. 3 comma 4.

9. ASTAT, "Indagine demoscopica sulla domanda di educazione permanente e di cultura ed in Alto Adige", anni 2002 e 2006; ASTAT, "L'offerta di educazione permanente in

e l'aggiornamento degli operatori dell'educazione permanente sia attraverso iniziative dirette sia attraverso finanziamenti specifici. Rispetto a questo, la Provincia, con appositi fondi, sostiene spese e assegna finanziamenti in favore delle attività di educazione permanente e delle biblioteche, considerate strutture di pubblica utilità e attore strategico in grado di favorire sia la formazione di base che l'educazione permanente delle persone. Alla stessa stregua, la Provincia può assegnare finanziamenti ai Comuni o concedere vantaggi economici a cooperative purché iscritte nell'apposito registro provinciale. La Giunta provinciale, organo di governo della Provincia Autonoma di Bolzano, può inoltre assumere spese e concedere finanziamenti per far fronte agli oneri di gestione delle attività di educazione permanente. Sui criteri e le modalità per la concessione di agevolazioni economiche e il sistema di finanziamento dell'educazione permanente in genere esiste ampia normativa¹⁰.

La Provincia, attraverso le Ripartizioni appositamente organizzate in Uffici, si occupa della promozione artistica e culturale, dell'educazione permanente, della promozione dello studio delle lingue e dell'aggregazione giovanile. Una delle leve è rappresentata dal sostegno finanziario alle associazioni e agli enti che si occupano di produzione culturale, accanto alla costante attività di analisi del territorio e di stimolo, attraverso la ricerca di nuovi pubblici per arte e cultura, per la diffusione di una maggiore conoscenza del territorio provinciale e della sua storia, delle sue culture.

Le tre Ripartizioni, quella di Cultura tedesca, italiana e ladina, risultano così organizzate.

La Ripartizione di Cultura tedesca in:

- Ufficio cultura;
- Ufficio educazione permanente, biblioteche e audiovisivi;
- Ufficio bilinguismo e lingue straniere;
- Ufficio Servizio giovani.

Analogamente, la Ripartizione Cultura italiana è così organizzata:

- Ufficio Cultura;
 - Centro culturale Claudio Trevisani;
- Ufficio Educazione permanente, biblioteche ed audiovisivi;
 - Centro Audiovisivi;
- Ufficio Bilinguismo e lingue straniere;
 - Centro Multilingue Bolzano;

Alto Adige”, anni 2006-2013; ASTAT, “Domanda di educazione permanente e partecipazione ad eventi culturali” 2011.

10. Delibera 9 settembre 2013, n. 1322; Delibera 27 dicembre 2012, n. 1972; Delibera 26 settembre 2005, n. 3553; Delibera 24 febbraio 2003, n. 574; Delibera 11 novembre 2002, n. 4153.

- Mediateca Multilingue Merano;
 - Ufficio Servizio giovani.
- La Cultura e Intendenza scolastica ladina, nell'ambito del Dipartimento Istruzione, Formazione e Cultura ladina è organizzata nell'Ufficio Cultura e scuola ladina di cui fa parte l'Ufficio Cultura Ladina.
- Accanto a questi, si segnalano come attori istituzionali chiave alcuni Uffici e Dipartimenti. In particolare:
- l'Ufficio Fondo Sociale Europeo nell'ambito della gestione Fondi strutturali dell'Unione europea;
 - il Dipartimento Istruzione e Formazione italiana – Area Pedagogica a supporto del sistema educativo-formativo provinciale;
 - il Servizio Formazione Continua sul Lavoro per le azioni di formazione professionale nell'ambito di processi di qualificazione, riqualificazione e aggiornamento professionale di lavoratori;
 - l'Ufficio Formazione personale sanitario per la formazione del personale sanitario medico e non medico;
 - l'Ufficio Orientamento scolastico e professionale per le consulenze a giovani e adulti.

Ciascuna Ripartizione promuove, pur all'interno di una visione comune, una serie di rapporti con le organizzazioni preposte all'implementazione vera e propria di attività di educazione permanente. Tali soggetti, coerentemente con quanto previsto dalla normativa¹¹, sono le c.d. agenzie educative ed agenzie di educazione permanente.

2.2. Le organizzazioni che svolgono iniziative educative e di educazione permanente

Uno degli attori-chiave del sistema dell'educazione permanente in Alto Adige, richiamato dalla stessa L.P. 41/83, è rappresentato dalle **agenzie educative** e dalle agenzie di educazione permanente¹².

Per comprendere l'approccio, lo spirito e l'orientamento generale di tali organizzazioni può essere assai utile l'analisi dello schema generale di riferimento suggerito per la costruzione delle Carte dei servizi delle agenzie educative della Provincia di Bolzano. Esso guida gli enti interessati nella descrizione delle modalità di erogazione dei propri servizi allo scopo di favo-

11. L.P. 7 novembre 1983, n. 41 "Per la disciplina dell'educazione permanente e del sistema di biblioteche pubbliche" art. 6 comma 1.

12. "Il sistema dell'educazione permanente si fonda sulle attività svolte dalle agenzie educative e, tra queste, in via prioritaria sulle attività svolte dalle agenzie di educazione permanente", L.P. 7 novembre 1983, n. 41, art. 6 comma 1.

rire un rapporto corretto e trasparente tra l'agenzia e i propri utenti. Il documento, inoltre, enuncia i principi generali ai quali si ispira l'erogazione dei servizi e invita alla definizione degli impegni di qualità di cui si intende garantire e verificare il rispetto. Descrive, infine, le modalità di coinvolgimento degli utenti dirette al soddisfacimento dei loro bisogni formativi e delle loro aspettative, nonché al miglioramento dell'offerta di servizi. Oltre al quadro normativo, viene definito un comune quadro valoriale, all'interno del quale le agenzie sono chiamate a svolgere la propria attività. Rappresentano pertanto principi e valori comuni e fondanti l'agire delle pur diverse agenzie¹³:

Scheda 1 - Il quadro valoriale per le agenzie

L'uguaglianza: il sistema di educazione permanente fornisce i propri servizi nel rispetto del principio di uguaglianza per tutti, senza distinzioni di età, sesso, orientamento sessuale, razza, religione, nazionalità, lingua, opinioni e condizione sociale, condotto con criteri di imparzialità, di pluralismo per le varie opinioni e nel rispetto del diritto alla riservatezza.

L'imparzialità: i servizi sono erogati secondo criteri di imparzialità, equità, inclusione e nel rispetto delle esigenze individuali del soggetto. Gli insegnamenti vengono impartiti sotto svariati aspetti, in considerazione dei differenti approcci o linee di pensiero.

La continuità: la continuità dell'offerta formativa è un elemento portante del sistema di educazione permanente e un principio ispiratore dell'attività dell'agenzia, affinché i cittadini possano formarsi lungo tutto l'arco della vita in tutti i suoi aspetti. L'agenzia si impegna a garantire un servizio formativo continuativo, regolare e senza interruzioni. Nei casi di funzionamento irregolare o interruzione del servizio l'agenzia si adopera per informare tempestivamente gli utenti e proporre loro soluzioni alternative.

Il diritto di scelta: l'agenzia si impegna a fornire all'utenza un orientamento relativo alla propria offerta formativa, nonché all'offerta degli altri erogatori presenti sul territorio, nel comune perseguimento della soddisfazione dell'utente attraverso la cooperazione.

La partecipazione: il sistema di educazione permanente favorisce la partecipazione attiva del cittadino al progresso della società attraverso azioni formative atte a sviluppare le conoscenze e competenze della persona in una prospettiva personale, sociale, civica e occupazionale. Il sistema di educazione permanente promuove la partecipazione degli utenti garantendo la semplificazione delle procedure e un'informazione completa e trasparente. La partecipazione degli utenti si attua inoltre

13. Tratto dallo "Schema generale di riferimento per le Carte dei servizi delle agenzie educative della Provincia di Bolzano".

attraverso la raccolta e l'analisi di suggerimenti, segnalazioni, reclami e forme diverse di consultazione e ascolto.

Efficienza, efficacia ed economicità: il sistema di educazione permanente orienta la propria attività ai criteri di efficienza, efficacia ed economicità. L'impegno a migliorare la capacità di soddisfare i bisogni dei cittadini e degli utenti attraverso un'adeguata offerta di servizi si coniuga con il perseguimento dell'ottimale e conveniente gestione delle risorse.

Fatte le debite differenze questi principi possono essere assunti come descrittivi dell'orizzonte valoriale entro cui sono chiamate a muoversi le agenzie che fanno capo ai tre diversi gruppi linguistici.

2.2.1. Le Agenzie educative

Le agenzie educative offrono iniziative formative rivolte a personale dirigente e docente. Attualmente, gli enti che offrono iniziative formative rivolte ai dirigenti e docenti delle scuole in lingua italiana della provincia possono richiedere l'accreditament¹⁴ all'Area Pedagogica del Dipartimento Istruzione e Formazione italiana. In base ad uno specifico accordo di reciprocità stipulato con il Ministero della Pubblica Istruzione, i soggetti accreditati dall'Area Pedagogica sono considerati accreditati anche a livello nazionale, fermo restando che il Dipartimento Istruzione e Formazione italiana di Bolzano è competente in materia di accreditamento soltanto per gli enti con sede legale nella provincia di Bolzano.

Le agenzie educative, alla stregua delle agenzie di educazione permanente, per organizzare attività di educazione permanente devono svolgere almeno 1800 ore annue di attività, garantire attività aperte a tutti, avere sede nella provincia di Bolzano, rendere accessibili alla Giunta provinciale i dati riguardanti l'attività, i finanziamenti, i frequentanti, i collaboratori e i docenti e non abbiano fini di lucro.

2.2.2. Le agenzie di educazione permanente

Le **agenzie di educazione permanente** vengono definite come tali dalla normativa (L.P. 41/83, art. 6 comma 2) in base al rispetto ed al mantenimento di alcuni requisiti:

14. Decreto della sovrintendente scolastica "Accreditamento delle Agenzie educative" del 28 giugno 2012.

- assolvere funzioni di programmazione e attuazione per almeno 1800 ore all'anno di attività di educazione permanente; qualora si tratti di centri residenziali di educazione permanente devono svolgere le medesime attività per almeno 1600 giorni di frequenza all'anno;
- svolgere prevalentemente attività di educazione permanente;
- garantire attività aperte a tutti e rendere pubblici i loro programmi;
- avere sede e svolgere le loro attività in provincia di Bolzano;
- rendere accessibili alla Giunta provinciale i dati riguardanti l'attività, il finanziamento, i frequentanti e il personale docente e amministrativo;
- operare in modo continuativo sulla base di regolari programmi;
- garantire al personale e ai frequentanti possibilità di partecipazione nella programmazione e nell'attuazione delle attività educative, al fine di adeguare le attività stesse alle effettive necessità;
- dimostrare efficienza produrre garanzie di affidabilità;
- non avere fini di lucro.

2.2.3. I docenti dell'educazione permanente

Nel campo dell'educazione permanente, accanto alle istituzioni e alle organizzazioni hanno una grande importanza i docenti, ovvero tutti quei singoli soggetti che sono chiamati a trasferire saperi e conoscenze, costruire capacità, supportare la creazione di competenze. Se si accetta la partizione in formale, non formale e informale questi soggetti possono essere davvero i più diversificati¹⁵; la Provincia di Bolzano ha sentito l'esigenza di lavorare su questo tema iniziando innanzitutto a riconoscere e sviluppare docenti che possano dare adeguate garanzie di professionalità. Ad esempio l'Ufficio educazione permanente di lingua italiana ha strutturato a partire dal 2005 una ricca rete di docenti che è stata riconosciuta attraverso l'istituzione di un Albo Docenti di educazione permanente (ADEP). L'esigenza era quella di fornire una risposta concreta ai docenti già in servizio presso le agenzie di educazione permanente in lingua italiana della provincia di Bolzano attraverso la definizione di una vera e propria identità professionale (l'operatore dell'educazione permanente). Apposito Regolamento¹⁶ fissa alcuni requisiti necessari all'inserimento nell'Albo Docenti.

Aggregati per macro aree, questi sono:

15. Nel caso dell'ambito informale si pensi ad esempio ai maestri artigiani, agli artisti e a tutti quei soggetti che possiedono alte competenze non riconosciute da titoli ufficiali ma riconosciute dal mercato o dalle comunità professionali.

16. www.provincia.bz.it/cultura/formazione/870.asp.

- il possesso di requisiti minimi relativamente agli studi iniziali, alla esperienza di lavoro, all'impegno continuativo in attività di aggiornamento;
- una valutazione costante dell'attività formativa sottoposta al giudizio dell'organizzazione e degli allievi;
- una misurazione degli apprendimenti degli allievi e l'erogazione di incentivi economici connessi a tali risultati.

Il Regolamento, inoltre, risulta suddiviso in due Sezioni (A e B) ciascuna delle quali enuncia requisiti specifici in funzione del peso dell'attività formativa erogata dal singolo docente. L'esigenza di discriminare è nata nel 2012 successivamente ad un'indagine condotta presso le agenzie educative e relativa alle caratteristiche di docenti e tutor attivi nelle strutture ed alla loro attività. È emerso che, oltre ai docenti già iscritti all'Albo ed in possesso dei requisiti previsti dal Regolamento, esiste un numero elevato di docenti che svolgono almeno 10 ore di docenza annuale. Accanto alla Sezione iniziale (poi definita A), è stata creata una nuova sezione dell'Albo (B) in cui ricomprendere quei docenti che in almeno due degli ultimi tre anni hanno svolto un minimo di 10 unità didattiche all'anno.

Scheda 2 – Criteri ingresso e mantenimento (da Regolamento)

Sezione A

Requisiti di ingresso

- almeno 30 unità didattiche (45') di docenza annue svolte in provincia di Bolzano in attività formative non incardinate nel sistema scolastico ordinario o 3 eventi formativi annui di pari durata;
- almeno 2 anni, negli ultimi 3, con requisiti elencati al punto A;
- titoli e curriculum (comprovante l'esperienza) corrispondenti all'area di docenza;
- *customer satisfaction*: giudizi positivi emergenti dai questionari compilati da utenti e coordinatori.

Requisiti di mantenimento

- almeno un anno negli ultimi 3 con requisiti elencati al punto A dei requisiti di ingresso;
- titoli e aggiornamenti inerenti il curriculum corrispondenti all'area di docenza;
- minimo di 4 ore annue di aggiornamento documentate;
- *customer satisfaction*: giudizi positivi emergenti dai questionari degli utenti e dei coordinatori.

Sezione B

Requisiti di ingresso

- almeno 10 unità didattiche (45') di docenza annue svolte in provincia di Bolzano in attività formative non incardinate nel sistema scolastico ordinario;

- almeno 2 anni, negli ultimi 3, con requisiti elencati al punto A.
Requisiti di mantenimento
- almeno 10 unità didattiche (45') di docenza annue svolte in provincia di Bolzano in attività formative non incardinate nel sistema scolastico ordinario;
- almeno 2 anni, negli ultimi 3, con requisiti elencati al punto A.

La pubblicazione “Corsi&Percorsi¹⁷ fornisce informazioni puntuali rispetto alla composizione dell’Albo sia rispetto al numero di docenti coinvolti suddivisi per Sezione sia rispetto alle aree tematiche presidiate.

In particolare, nel 2014, sono stati ammessi all’Albo 44 docenti per la Sezione A e 106 per la Sezione B.

Tab. 1 - Docenti per area tematica e per sezione, anno 2014

<i>Aree tematiche</i>	<i>Sezione A</i>	<i>Sezione B</i>
Aggiornamenti professionali	1	12
Arti e discipline varie per il tempo libero	18	23
Corsi scolastici e universitari	2	8
Cultura e formazione della persona	10	38
Lingue	13	18
Salute e benessere	0	3
Formazione civica, etica e sociale	0	4
<i>Totale</i>	<i>44</i>	<i>106</i>

Fonte: Provincia Autonoma di Bolzano, “Corsi&Percorsi 2014”.

Un sistema analogo funziona anche per il gruppo tedesco dove tuttavia in base alle interviste effettuate sembra avere un carattere di maggiore informalità.

La formazione degli operatori

La formazione e l’aggiornamento di questo tipo di operatore e degli operatori delle agenzie avviene sia attraverso iniziative dirette, sia attraverso finanziamenti specifici. Sono inoltre previsti percorsi di formazione iniziale a livello universitario.

17. Provincia Autonoma di Bolzano, “Corsi&Percorsi. Autunno 2014-Estate 2015”, 2014.

Dal 1983, anno dell'entrata in vigore della legge, al 2014 sono stati organizzati diversi momenti formativi, di ricerca sociale e di supporto metodologico promossi dalla Provincia.

In particolare:

- supporto alla costruzione e alla messa a sistema di strumenti e metodi per la progettazione e la valutazione delle attività;
- corsi su tematiche organizzative, manageriali e comunicative;
- ricerca sull'operatività didattica delle attività di educazione permanente nell'ambito supervisionata dal prof. Paolo Federighi dell'Università di Firenze;
- formazione finalizzata all'apprendimento della stesura del bilancio;
- percorso di formazione finalizzato alla costruzione ed alla promozione della Carta dei Servizi nelle agenzie educative e di educazione permanente;
- aggiornamento e di formazione sulla didattica nell'educazione degli adulti e sull'e-learning;
- percorso sul "Marketing dei servizi consulenziali";
- corso "Il profilo professionale dei docenti di educazione permanente: analisi e sviluppo delle competenze e delle metodologie didattiche";
- ricerca e pubblicazione degli esiti nel volume "Educazione permanente". Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti" a cura della d.ssa Gina Chianese.

I Comitati per l'educazione permanente

Un altro attore importante nel panorama altoatesino in tema di educazione permanente è rappresentato dai Comitati per l'educazione permanente, organismi costituiti dai rappresentanti delle agenzie educative, delle associazioni locali o da persone singole (anche non rappresentanti associazioni). La costituzione dei Comitati viene favorita dai Comuni, anche in forma intercomunale; inoltre, all'interno di un medesimo comune possono, nello stesso tempo, essere costituiti più Comitati per l'educazione permanente. Il numero minimo necessario a costituire un Comitato è di cinque soggetti e, al suo interno, deve essere garantita la rappresentanza del Consiglio comunale, del mondo scolastico locale e delle biblioteche.

La L. 41/83 individua i compiti strategici del Comitato per l'educazione permanente, che sono:

- accertare le esigenze di educazione permanente nel territorio di competenza;
- coordinare le iniziative formative nel proprio territorio;
- soddisfare le esigenze di educazione permanente in collaborazione con le istituzioni competenti.

I Comitati sono dunque e di fatto delle comunità di lavoro, delle organizzazioni integrative dislocate sul territorio con lo specifico scopo di pro-

muovere e sviluppare attività di educazione permanente ed iniziative culturali a queste riconducibili. Per apprezzarne compiti, organizzazione, funzioni e finalità è utile riferirsi al seguente facsimile di statuto di agenzia permanente citato dal regolamento esecutivo della legge provinciale 7 novembre 1983 n. 41 allegato B.

Scheda 3 - Griglia per la redazione dello statuto di un Comitato

Allegato B

STATUTO DELL'AGENZIA

DI EDUCAZIONE PERMANENTE..... (facsimile)

1. (Istituzione, intitolazione, finalità)

Il Comitato per l'educazione permanente (Comune[i], frazione[i] o/e quartiere[i]) è costituito in comunità di lavoro con la finalità di promuovere e coordinare le attività di educazione permanente nel proprio bacino naturale di utenza.

Nell'intento di favorire un'offerta costante e sistematica di opportunità di educazione permanente, il Comitato suddetto sostiene in forma sussidiaria le attività educative realizzate nel proprio bacino naturale di utenza.

2. (Costituzione del Comitato per l'educazione permanente)

Il Comitato per l'educazione permanente è costituito da:

- a) un rappresentante di ciascuna agenzia di educazione permanente come pure delle altre agenzie ovvero delle altre associazioni locali interessate (solo uno per associazione nel proprio bacino naturale di utenza);
- b) un rappresentante delle scuole presenti nel bacino naturale di utenza;
- c) un rappresentante delle biblioteche presenti nel bacino naturale di utenza;
- d) un rappresentante del Consiglio comunale (nel caso di comitati intercomunali è riservato un posto ad un rappresentante di ciascun Comune interessato);
- e) fino a 2 membri cooptati.

3. (Compiti)

Il Comitato per l'educazione permanente deve rispettare i compiti previsti all'articolo 7, III comma, della legge provinciale 7 novembre 1983, n. 41, e precisamente:

- a) accertare le esigenze di educazione permanente nel territorio di competenza;
- b) coordinare le iniziative formative nel territorio di competenza;
- c) soddisfare le esigenze di educazione permanente in collaborazione con le istituzioni competenti;

d) concordare i periodi di svolgimento delle attività di educazione permanente con i periodi di attività delle associazioni presenti nel territorio di competenza.

4. (Compiti particolari)

1. Elaborazione di un programma annuale di tutte le attività educative sul proprio territorio. (A questo proposito, l'offerta di opportunità educative non dovrà essere inferiore alle 50 ore di educazione permanente per ogni anno e per ogni 1000 abitanti);
2. cooperazione nella programmazione e nel reperimento di locali, attrezzature tecniche, mezzi organizzativi e finanziari destinati alle attività educative sul proprio territorio;
3. istituzione di collegamenti con istituzioni educative sul piano distrettuale (p. es. centri residenziali di educazione permanente) e con agenzie di educazione permanente sul piano provinciale;
4. elaborazione del bilancio preventivo e del conto consuntivo come pure distribuzione dei mezzi disponibili sulla base di un coefficiente concordato.

5. (Organi)

Sono organi del Comitato di educazione permanente:

- a) l'assemblea plenaria;
- b) la giunta esecutiva;
- c) il responsabile pedagogico ovvero il presidente; Il periodo di attività della giunta esecutiva e del responsabile pedagogico ha la durata di 3-5 anni.

6. (L'assemblea plenaria)

L'assemblea plenaria è costituita dalle persone elencate all'articolo 2). Si riunisce almeno una volta all'anno e ha i compiti di:

- a) stabilire i periodi di svolgimento delle attività ai sensi dell'articolo 3, lettera d);
- b) approvare la relazione sul conto consuntivo.

7. (La giunta esecutiva)

La giunta esecutiva è costituita da un massimo di 5 membri scelti dall'assemblea plenaria. Essa può cooptare fino a due ulteriori membri.

La giunta esecutiva può nominare un responsabile pedagogico che la presiede e che rappresenta il Comitato di educazione permanente verso l'esterno. Nel caso di mancata nomina del responsabile pedagogico, la giunta esecutiva affida ad un proprio membro la gestione dell'ordinaria amministrazione e la rappresentanza del Comitato di educazione permanente verso l'esterno. La giunta esecutiva ha potere deliberante in tutte le materie non espressamente riservate all'assemblea plenaria.

8. (Il responsabile pedagogico)

Il responsabile pedagogico tratta gli affari del Comitato di educazione permanente e collabora dell'attuazione delle attività educative delle istituzioni associate.

Allo scopo di consentire un'esplicazione ottimale dei suoi compiti, il responsabile pedagogico partecipa alle corrispondenti manifestazioni di aggiornamento del competente ufficio per l'educazione permanente e delle agenzie di educazione permanente. La nomina del responsabile pedagogico viene comunicata al competente ufficio per l'educazione permanente.

9. (Finanziamento)

Per l'espletamento delle proprie attività, al responsabile pedagogico può essere corrisposto un adeguato compenso. Il compenso consiste in un importo forfettario, che viene annualmente fissato dalla giunta esecutiva. Ai rimanenti membri della giunta esecutiva non viene corrisposto alcun compenso.

Il Consorzio dei Comuni della Provincia di Bolzano, nella "Relazione sull'attività svolta nel 2013", riporta dell'esistenza e dell'attività di 134 Comitati per l'educazione permanente attivi in Alto Adige al momento della rilevazione. Molti dei diversi Comuni coinvolti si sono adoperati per la promozione dei Comitati operanti sul proprio territorio attraverso una attività di pubblicizzazione sui propri siti istituzionali. Per lo più, vengono citati i referenti istituzionali dei diversi Comitati; talvolta, vengono indicati gli scopi, l'attività prevalente, gli organi che li compongono¹⁸.

2.2.5. Le biblioteche pubbliche

Ai fini della presente analisi, le biblioteche sono considerate uno degli attori del sistema di educazione permanente, peraltro già citati nella L.P. 41/83, in quanto "strutture di pubblica utilità che mettono a disposizione materiale bibliografico e informativo allo scopo di favorire la formazione di base e l'educazione permanente delle persone, nonché la libera formazione del pensiero¹⁹. Il Titolo III della suddetta legge è dedicato all'orga-

18. In alcuni casi i Comitati (ad esempio Bronzolo ed Egna) trovano ulteriore rappresentazione sul sito della Provincia con l'importante indicazione del dato sul contributo ordinario ricevuto nell'anno in corso.

19. L.P. 41/83 art. 2.

nizzazione delle biblioteche pubbliche, quelle cioè che hanno carattere di interesse pubblico e che sono tenute dalla Provincia, da enti pubblici, da scuole, da parrocchie, da istituzioni private, da centri di educazione permanente, nonché da Consorzi tra essi costituiti.

Anche le biblioteche pubbliche, per essere considerate tali, devono possedere alcuni requisiti. Devono cioè:

- essere aperte alla collettività;
- possedere un patrimonio librario e pubblicistico informativo, nonché eventuali attrezzature audiovisive rispondenti alle loro finalità;
- avere sede adeguata ed idoneo arredamento;
- ordinare il proprio patrimonio librario e pubblicistico-informativo secondo accreditati sistemi biblioteconomici;
- garantire adeguati orari all'utenza;
- avvalersi di personale tecnico qualificato;
- non avere fini di lucro.

La norma specifica inoltre che, oltre alle biblioteche provinciali, costituiscono il sistema bibliotecario provinciale²⁰:

- le biblioteche pubbliche locali ovvero, quelle che hanno come bacino di utenza naturale il territorio di un comune o dei comuni limitrofi;
- le biblioteche centro di sistema, funzione che può essere assunta dalle biblioteche pubbliche locali qualora site in località centrali. Queste hanno il compito, nell'ambito di un sistema bibliotecario a livello comunale o circondariale, di fornire alle biblioteche di confluenza la necessaria collaborazione e assistenza. In particolare le biblioteche centro di sistema:
 - forniscono materiale bibliografico specifico dalle proprie dotazioni o da quelle delle biblioteche provinciali;
 - forniscono fondi bibliografici integrati;
 - forniscono consulenza e garantiscono il coordinamento per l'ampliamento del patrimonio librario;
 - curano il servizio di informazione bibliografica;

20. ASTAT usa le seguenti definizioni operative. Biblioteche centro di sistema: biblioteche site in località centrali che svolgono, oltre ai compiti di biblioteca di pubblica lettura, anche compiti di coordinamento e assistenza per le biblioteche del bacino d'utenza.

Biblioteche pubbliche locali: svolgono, in quanto biblioteche aperte al pubblico, attività di fondamentale importanza culturale e sociale. Le biblioteche pubbliche possono essere combinate con le biblioteche scolastiche. In questo caso le biblioteche combinate svolgono attività sia di biblioteca pubblica che di biblioteca scolastica.

Le biblioteche specialistiche raccolgono materiale scientificamente rilevante di un determinato settore. Le biblioteche di studio mettono a disposizione testi e altra documentazione scientifica per scopi di studio. Una serie di biblioteche di altra natura integra e rafforza l'offerta delle biblioteche di pubblica lettura: le biblioteche scolastiche e convittuali, quelle specialistiche e di studio e le biblioteche di comunità. Biblioteche di comunità possono essere biblioteche ospedaliere, carcerarie, ecc.

- raccolgono le pubblicazioni più rilevanti specificamente attinenti al territorio di competenza;
- forniscono servizi riguardanti l'organizzazione biblioteconomica e la catalogazione dei fondi bibliografici delle biblioteche del proprio territorio di competenza;
- collaborano nelle attività di pubblicizzazione;
- le biblioteche comprensoriali per le località ladine delle valli Gardena e Badia istituite dalla Giunta provinciale; limitatamente al territorio della rispettiva valle, le biblioteche comprensoriali svolgono funzioni analoghe a quelle delle biblioteche centro di sistema;
- le biblioteche pubbliche speciali ovvero:
 - le biblioteche scolastiche e convittuali;
 - le biblioteche settoriali e di studio;
 - le biblioteche di comunità.

2.2.6. Uno sguardo complessivo e sintetico al sistema di offerta

Le informazioni qualitative e quantitative relative alle organizzazioni di educazione permanente sono rintracciabili in parte sui siti Internet provinciali²¹, presso gli Uffici (tedesco, italiano e ladino²²) e in forma aggregata (comprendente i dati relativi a tutti i gruppi) nella documentazione prodotta dall'Istituto provinciale di statistica (ASTAT). Quest'ultimo, in collaborazione con il gruppo di coordinamento degli uffici provinciali che promuovono attività culturali e formative (Ripartizione 14 – Cultura tedesca e famiglia, Ufficio educazione permanente e Ripartizione 15 – Cultura italiana, Ufficio educazione permanente, biblioteche e audiovisivi), rileva ogni anno le iniziative di educazione permanente con l'obiettivo di ottenere informazioni inerenti l'offerta educativa in Alto Adige.

21. Ad esempio quello della Ripartizione Cultura Italiana www.provincia.bz.it/cultura/formazione/agenzie-educative.asp che elenca le Agenzie educative, associazioni ed enti attualmente attivi (rilevazione settembre '14). Purtroppo ad esclusione dei dati ASTAT, le informazioni tra i tre gruppi linguistici sono separate, fanno capo a portali diversi e non consentono di verificare l'intera offerta. Informazioni raccolte nelle interviste hanno riportato l'utilità di integrare tutte le informazioni in un unico portale che potrebbe contenere tutta l'offerta di tutti e tre i gruppi linguistici.

22. Dalla conversazione telefonica (dott. M. Stuffesser) emerge che la ripartizione ladina segue esclusivamente le scuole e quindi la formazione permanente degli insegnanti, per favorirne la loro crescita professionale. Del resto si occupa invece la ripartizione di lingua tedesca (educazione permanente) con coordinatori d'area per Val Gardena e Val Badia.

I corsi e/o seminari sviluppati per gli insegnanti hanno durata variabile che va da qualche pomeriggio o qualche giorno fino a corsi che possono durare un anno finalizzati alla crescita personale e professionale. L'approccio seguito è molto dal basso. Non viene svolta alcuna valutazione di esito o impatto con metodi formalizzati.

Coerentemente con la legge provinciale per la disciplina dell'educazione permanente (L.P. 41/83) ASTAT fornisce pertanto informazioni sulla rete dei soggetti promotori, degli utilizzatori finali e della offerta stessa erogata²³. Allo stato attuale non esistono invece rintracciabili dati sugli impatti dell'offerta.

I dati ASTAT²⁴, mostrano anno per anno il numero di organizzazioni che hanno svolto iniziative educative e di educazione permanente nel periodo qui considerato 2006-2011.

Tab. 2 - Organizzazioni che hanno svolto iniziative educative e/o di educazione permanente negli anni 2006-2011

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Bolzano	39	56	67	60	59	68	66	63
Merano	4	9	8	9	8	8	8	9
Bressanone	3	6	7	5	5	5	5	5
Brunico	2	2	2	2	2	0	0	0
Centri extra-urbani	13	17	14	14	14	15	17	15
<i>Totale prov.</i>	<i>61</i>	<i>90</i>	<i>98</i>	<i>90</i>	<i>88</i>	<i>96</i>	<i>96</i>	<i>92</i>

Fonte: Aggregazione dati ASTAT.

Il numero di organizzazioni che hanno svolto iniziative educative e/o di educazione permanente negli anni 2006-2011 ha visto una crescita consistente fra il 2006 e il 2007 (+32%). Negli anni seguenti il dato si mantiene, a livello aggregato, piuttosto stabile. Tale dato, inoltre, è confermato sia a livello di organizzazioni presenti nei centri extra-urbani sia per quanto riguarda la presenza nei comuni più grandi (Bolzano, Merano, Bressanone, Brunico): stabile dal 2007, anno in cui ha registrato un picco consistente (+34% nei centri extra-urbani; +30% nel comune di Bolzano) rispetto alla prima rilevazione (2006) effettuata da ASTAT. Fa eccezione il comune di Brunico che registra la presenza costante di 2 organizzazioni dal 2006 al 2010, dato che va a zero negli anni successivi. Particolarmente significativa è la collocazione geografica della sede delle organizzazioni che hanno svolto iniziative educative e di educazione permanente caratte-

23. I dati pubblici ASTAT rappresentano un ottimo esempio di infografica: in poche pagine sintetizza molte informazioni con ampio uso di grafici e tabelle. A fronte di questo però non si ha accesso pubblico in tempi brevi ai dati grezzi.

24. ASTAT, "L'offerta di educazione permanente in Alto Adige", anni 2006-2013.

rizzata da una fortissima concentrazione sul capoluogo (nel 2013 esse erano pari al 68%).

A fronte di questi numeri che le pubblicazioni ASTAT info riassumono in “le città offrono un’ampia scelta formativa”, è interessante indagare brevemente la struttura dello specifico sistema di offerta che fa capo ad agenzie di educazione permanente, comitati di educazione permanente e biblioteche; essa infatti risulta avere caratteristiche differenti per i differenti gruppi linguistici.

2.2.6.1. Le agenzie di educazione permanente sul territorio provinciale

Gli attori più rilevanti dell’offerta di educazione permanente in lingua Italiana sono le agenzie educative²⁵ e le agenzie di educazione permanente mentre un ruolo residuale è giocato dai comitati.

Le agenzie riconosciute di educazione permanente che offrono servizi a tutta la popolazione sono 7 (UPAD, CEDOS, Tangram, Palladio, CESFOR, Musicablu, CTS), svolgono come da norma almeno 1800 ore e dispongono di personale pagato dalla Provincia. Accanto a queste agiscono altre 11 agenzie educative e 2 comitati di educazione permanente. Qui di seguito le organizzazioni mappate attraverso una ricognizione dei materiali disponibili su siti web²⁶:

25. Esse seguono soprattutto l’aggiornamento e la formazione degli operatori come previsto dalla normativa. Allo stato attuale, risultano accreditati definitivamente dalla Provincia di Bolzano le seguenti organizzazioni: AZB by Cooperform di Bolzano: si occupa di approfondimento, studio e certificazione di lingue europea o extra europee e gestisce un asilo nido trilingue per l’insegnamento e l’uso del tedesco/italiano e dell’inglese come lingue veicolari. Canalescuola Bolzano: si occupa della formazione e dell’aggiornamento tecnologico di insegnanti, educatori, studenti. CLS di Bolzano: il Consorzio Lavoratori Studenti svolge attività di formazione permanente e di formazione professionalizzante, attraverso interventi formativi mirati a soddisfare contemporaneamente le esigenze formative di aziende e lavoratori. Scintille.it di Laives (BZ): svolge attività di formazione, di orientamento al lavoro, consulenze per la valutazione scolastica, produzioni editoriali. CAI di Bolzano: promuove attività coerente con la sua missione fondativa di promozione dell’alpinismo, la conoscenza e lo studio delle montagne e la tutela dell’ambiente naturale.

26. www.provincia.bz.it/cultura/formazione/agenzie-educative.asp.

Tab. 2 - Organizzazioni di educazione permanente di lingua italiana suddivise per tipologia e per ambito

<i>Nome organizzazione</i>	<i>Tipologia</i>	<i>Ambito</i>
<i>Fondazione UPAD Università Popolare delle Alpi Dolomitiche</i>	Fondazione	Arte e cultura
<i>CEDOCS</i>	Cooperativa	Attività di educazione permanente
<i>Tangram</i>	Cooperativa	Attività formativa e culturale
<i>Centro Studi e Ricerche A. Palladio</i>	Associazione	Corsi di lingue, Centro linguistico residenziale, Corsi e laboratorio artistico-creativi
<i>CESFOR</i>	Associazione	Musica, cultura, formazione
<i>MusicaBlu Associazione culturale</i>	Associazione	Formazione, educazione e creazione di agio in ambito musicale
<i>CLS – Consorzio lavoratori studenti</i>	Consorzio	Organizzazione e gestione di attività formativa
<i>Altre agenzie</i>		
<i>Alpha Beta Piccadilly</i>	Cooperativa	Corsi di lingua e certificazioni linguistiche
<i>AZB Cooperform</i>	Cooperativa	Organizzazione e gestione di corsi di lingue e nella certificazione delle competenze linguistiche
<i>Manu – il laboratorio aperto</i>	Cooperativa	Laboratori artistici
<i>Associazione culturale 'Giorgio La Pira'</i>	Associazione	Diffusione della dottrina sociale della Chiesa
<i>Associazione degli Artisti della Provincia Autonoma di Bolzano</i>	Associazione	Formazione artistica
<i>Associazione Grafologica Italiana di Bolzano</i>	Associazione	Diffusione della conoscenza della grafologia
<i>CIF – Centro Italiano Femminile</i>	Associazione	Promozione dei diritti umani
<i>Cultura Donna</i>	Associazione	Iniziative di crescita personale attraverso l'assunzione di nuove conoscenze ed abilità
<i>Imago Ricerche Psicoanalisi applicata</i>	Associazione	Aggiornamento, la formazione e specializzazione in ambito culturale, clinico, socio sanitario e scientifico, per la ricerca, lo studio

<i>Nome organizzazione</i>	<i>Tipologia</i>	<i>Ambito</i>
<i>Learning Center s.c.s.</i>	Associazione	Corsi di lingue e di informatica
<i>Istituto Musicale "A. Vivaldi"</i>	Istituto per l'educazione musicale	Diffusione della cultura musicale in tutte le sue manifestazioni
<i>Ulteriori agenzie che hanno svolto attività</i>		
<i>EURAC education</i>	Centro di formazione superiore e professionalizzante	Corsi di formazione
<i>WIFI Formazione</i>	Camera di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura di Bolzano	Servizio di Formazione e Sviluppo del personale della Camera di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura di Bolzano

Fonte: Provincia di Bolzano.

Nell'economia complessiva dei finanziamenti il grosso viene assorbito dalla 7 agenzie di educazione permanente; i progetti finanziabili sono selezionati tramite valutazione ex ante della proposta progettuale e tenendo conto anche delle performance passate del proponenti²⁷. Ad un primo livello i corsi sono giudicati relativamente all'ammissibilità e gli ammessi sono successivamente valutati sui contenuti e la qualità progettuale.

Infine un ruolo residuale è giocato dai 2 comitati di educazione permanente di Egna e Bronzolo, comuni dove la popolazione italiana è molto rappresentata al contrario degli altri comuni, escluse le città, dove la stragrande maggioranza è di lingua tedesca²⁸. In alcuni casi tuttavia, come nel caso di Dobbiaco, i due gruppi italiano e tedesco collaborano nel medesimo comitato.

Per il **mondo tedesco** la situazione appare decisamente differente²⁹. In estrema sintesi il sistema si fonda 16 agenzie di educazione permanente ed ulteriori organizzazioni finanziate a progetto (7 nell'ultimo anno), e infine, oltre 130 comitati di educazione permanente (cfr. tab. 5). Accanto a questi

27. In assenza di una vera e propria valutazione fanno testo i dati di monitoraggio quali le spese ammesse, l'ammontare dell'autofinanziamento, la partecipazione delle persone, ecc. La procedura è analoga a quella della ripartizione tedesca.

28. Va segnalato che in alcuni casi come ad esempio nel comune di Dobbiaco membri dei due gruppi italiano e tedesco collaborano nel medesimo Comitato.

29. La distinzione tra agenzie educative ed agenzie di educazione permanente appare piuttosto di difficile comprensione agli intervistati.

sono però presenti 5 grandi centri (bindungshaus) che funzionano come centro convegni e formazione e sono posizionati nella valli principali.

Tab. 3 - I 5 *bindungshaus*

<i>Nome organizzazione</i>	<i>Tipologia</i>	<i>Ambito</i>
Bildungshaus Kloster Neustift	Associazione	Centro convegni e formazione a Varna, Novacella
Stiftung St. Elisabeth-Bildungshaus Lichtenburg	Fondazione	Centro convegno e formazione a Nalles
Bildungshaus Schloß Goldrain Gen. m.b.H.	Coop. Srl	Centro convegni e formazione, Laces Val Venosta
Kardinal Nikolaus Cusanus Akademie	Associazione	Centro convegni e formazione, Bressanone
Haus der Familie	Associazione	Centro convegni e formazione, Renon

Fonte: Ufficio educazione permanente, Rip. tedesca (dott.ssa Spitaler, 2014)

Queste istituzioni che sono contraddistinte da una cultura riconducibile al “mondo cattolico” non sono comparabili con le classiche scuole ed istituti che offrono servizi di formazione (tipo Alfabeto o AZB-Coperform). Se esse possono essere pensate anche come “agenzie educative” hanno in realtà uno spazio di azione molto più ampio rispetto alla mera formazione: sono infatti in grado di realizzare interventi molto diversi che vanno dalle iniziative culturali, agli eventi, ai corsi per arrivare fino alla offerta di ospitalità alberghiera tramite pernottamento e ristorazione.

Il fulcro dell’offerta si regge su 14 agenzie finanziate di educazione permanente (numericamente il doppio rispetto a quelle italiane) a cui si affiancano altre organizzazioni che solitamente vengono finanziate per singoli progetti.

Tab. 4 - Agenzie di educazione permanente e finanziate (2014)

<i>Nome organizzazione</i>	<i>Tipologia</i>	<i>Ambito</i>
Alpha beta piccadilly – Bozen	Coop. Srl	Organizzatore formazione, Bozen
Alpha beta piccadilly – Meran	Coop. Srl	Organizzatore formazione, Meran
AZB – Cooperform	Coop. Soc.	Organizzatore formazione, Bozen
Freie Malschule Bozen	Freie Malschule	Organizzatore formazione, Meran

Tab. 4 - segue

<i>Nome organizzazione</i>	<i>Tipologia</i>	<i>Ambito</i>
Genossenschaft für Weiterbildung und Regionalentwicklung m.b.H. Vinschgau	Coop. Srl	Organizzatore formazione, Prad am Stilfserjoch
Genossenschaft für Weiterbildung und Regionalentwicklung Tauferer Ahrntal m.b.H.	Coop. Srl	Organizzatore formazione, Sand in Taufers
Genossenschaft für Weiterbildung Regionalentwicklung Wipptal m.b.H.	Coop. Srl	Organizzatore formazione, Sterzing
Katholischer Familienverband Südtirols	Associazione	Organizzatore formazione, Bozen
Katholisches Bildungswerk	Associazione	Organizzatore formazione, Bozen
Kolpingwerk Südtirol	Associazione	Organizzatore formazione, Bozen
KVW Bildung	Associazione	Organizzatore formazione, Bozen
SBB-Weiterbildungsgen	Coop. soc.	Organizzatore formazione, Bozen
Verband der Volkshochschulen Südtirols	associazione	Organizzatore formazione, Bozen
Volkshochschule urania Meran Genossenschaft	Coop.	Organizzatore formazione, Meran
<i>Altre agenzie</i>		
Circomix – Zentrum für Zirkus, Theater und aktives Lernen	Associazione	Finanziata su singoli progetti, Vintl
Die Pfütze – Mit Kindern neue Wege gehen	Associazione	Finanziata su singoli progetti, Meran
GRES-APFS	Associazione	Finanziata su singoli progetti, Bozen
Initiative für mehr Demokratie	Associazione	Finanziata su singoli progetti, Bozen
Jugendzentrum Papperlapapp	Associazione	Finanziata su singoli progetti, Bozen
Soziale Genossenschaft independent L.	Coop. soc.	Finanziata su singoli progetti, Meran
Verbraucherzentrale	Associazione	Finanziata su singoli progetti, Bozen

Fonte: Ufficio educazione permanente, Rip. tedesca (dott.ssa Spitaler, 2014).

La strategia di governo di tutti questi enti (finanziati in toto o in parte) non è a rigore basata su procedure di accreditamento se con questo termine si intende un sistema completo di gestione di fornitori qualificati sul modello di quello FSE. Piuttosto gli uffici supportano e spingono i soggetti a dotarsi di strumenti di gestione della qualità (come ad esempio EFQM e AICQ nel caso del mondo tedesco) che consentano di migliorare l'offerta garantendo ad essi migliori chance di finanziamento.

Su tutti questi soggetti gli uffici esercita dunque una certa azione di regolazione, orientando ed indirizzando il sistema, ovvero come succede nel gruppo di lingua tedesca, scoprendo aree non presidiate sulla quali trovare soluzioni che, una volte messe a regime vengono prontamente cedute (a tali soggetti). Regole di accesso stabilite tramite determine e possesso di certificazioni riconosciute da parte terza sono quindi, in generale, due criteri essenziali di accesso e permanenza nel sistema. Osservando la tipologia di organizzazioni coinvolte non sfugge che il sistema di educazione permanente in provincia di Bolzano è in mano al settore *non profit* con una assoluta prevalenza di forme giuridiche Associazione e Cooperativa.

2.2.6.2. I Comitati di educazione permanente sul territorio provinciale

Il modo con cui i diversi gruppi hanno interpretato la normativa attingendo alle risorse disponibili sui territori e valorizzandone le opportunità è particolarmente evidente nei **comitati di educazione permanente** (diffusi nelle valli e comunque fuori dai centri cittadini) ed è fortemente indicativo della complessità e della ricchezza culturale dell'Alto Adige. Particolarmente rilevanti sono le differenze tra il mondo tedesco e quello italiano senza dimenticare comunque la specificità del mondo ladino che trova nell'Istituto Ladino di Cultura Micurà, una realtà particolarmente interessante anche per l'educazione permanente³⁰. Queste differenze emergono a diversi livelli ed illustrano un differente presidio e forse anche un differente modo di intendere l'educazione permanente fermo restando i buoni rapporti tra le diverse istituzioni.

A livello territoriale innanzitutto si nota una grande differenza tra i gruppi linguistici; i **comitati di educazione permanente** rappresentano una componente importante del sistema ma, per il mondo tedesco, sono un elemento assolutamente qualificante l'offerta: l'Ufficio tedesco competente ne gestisce infatti la stragrande maggioranza (solamente 2 sono ge-

30. www.micura.it: secondo gli intervistati per le attività di educazione permanente il riferimento resta quello della ripartizione di lingua tedesca.

stiti dalla ripartizione italiana: Egna e Bronzolo che è bilingue; altri due sono ladini Gardena e Badia) variamente dislocati tra i 116 comuni della Provincia³¹. Nell'economia del funzionamento complessivo, come segnalato in precedenza, è particolarmente importante la modalità adottata dai comitati per l'analisi del fabbisogno locale espressa in termini di attività prevista³².

Le attività proposte e finanziate sono sempre molto radicate alla specifica cultura locale (sono ovviamente escluse le attività non previste o vietate dalla L.P. n. 41/83). I progetti presentati, secondo quanto emerso dall'intervista (ufficio educazione permanente ripartizione tedesca), sono valutati da una commissione che seleziona, prima di procedere ad una analisi più approfondita, le proposte in base alla coerenza rispetto a quattro fattori:

1. radicamento genuinamente locale;
2. importanza anche generale oltre che locale della tematica (es. inquinamento);
3. innovazione della proposta e
4. un minimo di complessità del progetto.

Vengono poi svolte le attività di rendiconto e monitoraggio mentre alla fine è prevista una relazione conclusiva sulla attività svolta.

Dal punto di vista formativo, ai vari soggetti che sono attivi nei comitati l'Ufficio tedesco garantisce su base annuale "gite" di formazione (una premio sempre orientato all'apprendimento e allo scambio reciproco, al fare rete visto che le persone dei comitati hanno poco opportunità di vedersi durante l'anno) con i comitati per vedere esperienze significative in altri paesi europei pagando viaggio e alloggio e vitto); i soggetti che prestano lavoro nei comitati sono comunque tutti volontari anche perché l'Ufficio finanzia esclusivamente la copertura delle spese.

31. In alcuni comuni più grandi vi sono più comitati ubicati nelle frazioni (cfr. tab. 5). Secondo le informazioni raccolte presso l'Ufficio tedesco, sul territorio si muovono anche 6 "coordinatori" che sostengono, raccolgono bisogni, progettano con le comunità e gli attori locali.

32. Fino al 2013 dovevano essere garantite almeno 50 ore per 1.000 abitanti erogando una quota procapite di 1,50 euro (fissato per decreto ma mutabile per specifiche priorità o necessità che possono estendere la quota fino a 3 euro): il finanziamento viene erogato in anticipo e rendicontato a fine anno. Nell'ultimo anno per cui sono disponibili i dati l'Ufficio ha finanziato per complessivi 580.000 euro.

Tab. 5 - *Comitati di educazione permanente sul territorio (dati 2012)*

<i>Comune/Gemeinde</i>	<i>Numero/Anzahl Bildungsaus- schüsse</i>	<i>Bildungsausschuss/ Comitati/ Bildungsaus- schüsse (2012)</i>
Abtei/Badia	1	Abtei
Ahrntal	4	St. Johann, Steinhaus, Weißenbach, Luttach
Aldein	1	Aldein
Algund	1	Algund
Altrei	–	
Andrian	–	
Auer	1	Auer
Barbian	2	Barbian, Kollmann
Bozen	–	
Branzoll	1	Branzoll
Brenner	1	Gossensaß
Brixen	7	Albeins, Brixen, Milland, Pfeffersberg, Sarns, St. Andrä, Afers
Bruneck	3	Bruneck, Reischach, St. Georgen
Burgstall	1	Burgstall
Corvara	1	Corvara
Deutschnofen	3	Deutschnofen, Eggen, Petersberg
Enneberg / Mareo	3	Enneberg-Pfarre, St. Vigil in Enneberg, Welschellen
Eppan a.d.W.	3	St. Michael/Eppan, St. Pauls, Frangart
Feldthurns	1	Feldthurns
Franzensfeste	–	
Freienfeld	3	Mauls, Trens, Stilfes
Gais	1	Gais
Gargazon	1	Gargazon
Glurns	1	Glurns
Graun im Vinschgau	1	Graun/Vinschgau
Gsies	3	Pichl/Gsies, St. Magdalena in Gsies, St. Martin in Gsies
Hafling	1	Hafling
Innichen	1	Innichen
Jenesien	1	Jenesien
Kaltern a.d.W.	1	Kaltern

Tab. 5 - segue

<i>Comune/Gemeinde</i>	<i>Numero/Anzahl Bildungsaus- schüsse</i>	<i>Bildungsausschuss/ Comitati/ Bildungsaus- schüsse (2012)</i>
Karneid	1	Karneid
Kastelbell-Tschars	1	Kastelbell-Tschars
Kastelruth	3	Kastelruth, Runggaditsch, Seis
Kiens	1	Kiens
Klausen	4	Gufidaun, Latzfons, Verdings/Pardell, Klausen
Kuens	1	Riffian – Kuens
Kurtatsch a.d.W.	3	Graun/Kurtatsch, Kurtatsch, Penon
Kurtinig a.d.W.	1	Kurtinig
Laas	1	Laas
Lajen	–	
Lana	1	Lana
Latsch	3	Goldrain, Latsch, Tarsch
Laurein	1	Laurein
Leifers	1	Leifers-Steinmannwald-Seit
Lüsen	1	Lüsen
Mals	1	Mals
Margreid a.d.W.	1	Margreid
Marling	1	Marling
Martell	1	Martell
Meran	–	
Mölten	1	Mölten
Montan	–	
Moos in Passeier	1	Moos in Passeier
Mühlwald	1	Mühlwald/Lappach
Nals	–	
Naturns	1	Naturns
Natz-Schabs	1	Natz-Schabs
Neumarkt	1	Neumarkt
Niederdorf	1	Niederdorf
Olang	1	Olang

Tab. 5 - segue

<i>Comune/Gemeinde</i>	<i>Numero/Anzahl Bildungsaus- schüsse</i>	<i>Bildungsausschuss/ Comitati/ Bildungsaus- schüsse (2012)</i>
Partschins	1	Partschins
Percha	1	Percha
Pfalzen	1	Pfalzen
Pfatten	–	
Pfitsch	1	Wiesen
Plaus	–	
Prad am Stilfser Joch	1	Prad am Stilfser Joch
Prags	–	
Prettau	1	Prettau
Proveis	1	Proveis
Rasen-Antholz	2	Antholz, Rasen
Ratschings	3	Mareit, Ridnaun, Jaufental – Gasteig
Riffian	1	Riffian – Kuens
Ritten	3	Atzwang, Lengmoos/Klobenstein, Wangen
Rodeneck	1	Rodeneck
Salurn	–	
Sand in Taufers	1	Sand in Taufers
Sarntal	1	Sarntal
Schenna	1	Schenna
Schlanders	2	Kortsch, Schlanders
Schluderns	1	Schluderns
Schnals	–	
Sexten	1	Sexten
St. Christina in Gröden	1	St. Christina
St. Leonhard in Passeier	1	St. Leonhard in Passeier
St. Lorenzen	1	St. Lorenzen
St. Martin in Passeier	1	St. Martin in Passeier
St. Martin in Thurn	1	St. Martin in Thurn
St. Pankraz	1	St. Pankraz
St. Ulrich	1	St. Ulrich
Sterzing	1	Sterzing
Stilfs	1	Stilfs

Tab. 5 - segue

<i>Comune/Gemeinde</i>	<i>Numero/Anzahl Bildungsaus- schüsse</i>	<i>Bildungsausschuss/ Comitati/ Bildungsaus- schüsse (2012)</i>
Taufers im Münstertal	–	
Terenten	1	Terenten
Terlan	1	Terlan
Tiers	1	Tiers
Tirol	1	Dorf Tirol
Tisens	1	Tisens
Toblach	1	Toblach
Tramin a.d.W.	1	Tramin
Truden im Naturpark	1	Truden
Tscherms	1	Tscherms
Ulten	1	Ulten
Unsere Liebe Frau im Walde – St. Felix	1	
Vahrn	1	Vahrn
Villanders	1	Villanders
Villnöß	2	Teis, Villnöß
Vintl	3	Niedervintl-Obervintl, Pfunders, Weitental
Völs am Schlern	1	Völs
Vöran	1	Vöran
Waidbruck	–	
Welsberg-Taisten	1	Welsberg-Taisten
Welschnofen	–	
Wengen	1	Wengen
Wolkenstein in Gröden	1	Wolkenstein
<i>Insgesamt/totale</i>	<i>139</i>	

Fonte: Ufficio educazione permanente, Rip. tedesca (dott.ssa Spitaler, 2014).

La presenza capillare soprattutto nelle Valli e nelle frazioni di lingua tedesca dei Comitati mostra una diversa distribuzione tra i due mondi italiano (più diffuso nei centri grandi) e tedesco che trova ovviamente ragione nella differente distribuzione geografica delle persone. Tale stretto contatto consente una forte conoscenza dei partecipanti alle diverse attività ed offre

anche la possibilità di ottenere informazioni relative ad azioni di educazione permanente non direttamente finanziate dagli Uffici³³.

Comitati e biblioteche (che entrano come da norma nella compagine costitutiva dei Comitati) e di cui si dirà nel seguente paragrafo, sono attori estremamente importanti anche in vista di un possibile ampliamento della nozione di educazione permanente: con ogni probabilità sono proprio questi soggetti fortemente radicati sul territorio ma al contempo collegati con il centro, che dispongono di informazioni essenziali per individuare puntualmente e valorizzare le agenzie di educazione che ricadono nell'ambito informale.

Inoltre entrambi si reggono sul volontariato, una forza molto importante che esprime la vitalità ancora presente nella società civile altoatesina e all'interno dalle comunità territoriali.

2.2.6.3. Le biblioteche sul territorio provinciale

Come segnalato il sottosistema delle biblioteche svolge un ruolo molto importante all'interno del sistema di educazione permanente. I dati ASTAT³⁴ segnalano che in provincia di Bolzano le strutture che fanno parte della rete di biblioteche pubbliche sono quasi 300, dato rimasto costante almeno dal 2007 ad oggi (1 biblioteca pubblica ogni 1800 abitanti circa). Esse sono diverse per tipologia amministrativa, per entità del patrimonio librario e per specializzazione delle raccolte (cfr. tab. 6). 86,8% è costituito da biblioteche locali, il 4,6% sono biblioteche centro di sistema, il 6,4% biblioteche specialistiche, l'1,4% biblioteche di studio, mentre il rimanente 0,7% è costituito da biblioteche con altre specifiche distinte (ad es. biblioteche settoriali).

Il maggior numero di biblioteche³⁵ è dislocato in Val Pusteria (54) e nel Burgraviato (44), mentre l'Alta Valle Isarco con 15 biblioteche registra il minor numero. Sempre secondo ASTAT A Bolzano si registra il valore più elevato di libri per abitante (11,5), dovuta alla presenza sul territorio di biblioteche con dimensioni maggiori e meglio fornite rispetto alle altre realtà.

33. Questa conoscenza raccolta direttamente sul territorio è particolarmente importante per comprendere l'ampiezza del fenomeno e può generare informazioni particolarmente utili per la *governance* e la valutazione del sistema.

34. Per il periodo 2007-2013 sono consultabili su www.provinz.bz.it/astat/it/service/846.asp.

35. Queste statistiche ASTAT non includono le due biblioteche dell'Amministrazione provinciale, altre biblioteche scientifiche, come la biblioteca dell'Università di Bolzano o biblioteche private aperte al pubblico.

Tab. 6 - Distribuzione delle biblioteche nelle comunità comprensoriali (dato 2013)

Tipo di biblioteca	Val Venosta	Burgra-viato	Bz	Oltradige-Bassa Atesina	Salto-Scillar	Valle Isarco	Alta Valle Isarco	Val Pusteria	Tot. prov.
Biblioteca pubblica locale	19	28	22	12	8	17	11	38	155
Biblioteca combinata	10	12	7	3	22	9	3	14	80
Biblioteca centro di sistema	1	2	5	1	1	8	1	2	21
Biblioteca scolastica		1		16	1	1			19
Biblioteca di studio		1			1	2			4
Altro				2					2
Totale	30	44	34	34	33	37	15	54	281

Fonte: ASTAT.

Queste biblioteche, nel corso del 2013, hanno provveduto all'acquisto di nuovi volumi per garantire un'offerta sempre in linea con le esigenze del pubblico. Bolzano, ad esempio, ha incrementato il proprio catalogo acquistando 44.266 nuovi volumi, pari al 28,3% del complessivo rinnovamento provinciale. Nel corso del 2013 le biblioteche hanno provveduto complessivamente all'eliminazione di 96.435 volumi ritenuti inservibili o inutilizzati.

L'analisi ASTAT mostra nello stesso anno che il patrimonio librario delle biblioteche pubbliche presenti in provincia di Bolzano conta oltre 3 milioni di libri (erano 2,7 milioni nel 2007). Le biblioteche pubbliche locali (1.272.292 libri) raccolgono il 42,2% dell'intera ricchezza libraria altoatesina messa a disposizione per il pubblico. Nel 2013 il numero di prestiti registrati presso le biblioteche è risultato pari a 2.731.917 (erano 2.283.219 nel 2007). Il 63,8% dei prestiti è avvenuto presso biblioteche pubbliche locali, il 26,9% presso biblioteche centro di sistema, il 4,9% presso biblioteche specialistiche, lo 0,7% presso biblioteche di studio ed il 3,6% presso altre biblioteche.

Il patrimonio librario complessivo a disposizione del pubblico nel corso del 2013 è leggermente aumentato rispetto all'anno precedente (+1,8%) così come il numero dei prestiti (+3,5%)³⁶.

36. Il rapporto tra prestiti e patrimonio complessivo indica la rotazione che i libri a disposizione del pubblico subiscono nel corso dell'anno. Un valore maggiore di 1 indica che i libri sono stati concessi in prestito mediamente più di una volta.

Le biblioteche specialistiche e le biblioteche di studio hanno un rapporto di prestiti minore poiché dispongono spesso di libri preziosi o copie uniche che non possono essere date in prestito. Le biblioteche di Bolzano offrono il maggior numero di libri a disposizione (1.196.333), seguite dal Burgraviato (484.753), mentre quest'ultimo registra la quota più alta di prestiti (542.886 libri), seguito dalla comunità comprensoriale della Val Pusteria (520.716 libri).

Sempre secondo quanto riportato nel rapporto ASTAT il patrimonio librario di Bolzano e della comunità comprensoriale Burgraviato ammonta al 55,8% dell'intero patrimonio a disposizione e l'ammontare dei prestiti del Burgraviato e della Val Pusteria risulta pari al 38,9%.

Il Burgraviato, con un patrimonio librario di gran lunga inferiore rispetto a quello di Bolzano, registra, in quanto a prestiti, la quota maggiore dell'intera provincia: questo dimostra che i prestiti registrati non sono proporzionali al patrimonio librario.

Un dato particolarmente interessante riguarda il personale impiegato nelle biblioteche. Infatti, le persone che prestano servizio nelle 281 biblioteche pubbliche della provincia di Bolzano risultano essere in tutto 2.233 (erano 1868 nel 2007), di cui l'85,5% (85,7% nel 2007) volontari ed il 14,5% personale assunto. Il 90,2% del personale volontario è rappresentato da donne (89,1% nel 2007), mentre rispetto al personale assunto la quota rosa scende all'80,2% (79,7% nel 2007). In entrambi i casi, comunque, appare evidente come il lavoro in ambito bibliotecario coinvolga prevalentemente le donne.

Sempre nel 2013, delle 281 biblioteche presenti sul territorio provinciale 98 sono dotate di catalogo su computer disponibile per le consultazioni e le ricerche da parte del pubblico, mentre 183 non sono ancora dotate di questo servizio. Nelle strutture sono complessivamente disponibili 364 postazioni multimediali, di cui 251 con accesso ad Internet.

Infine va segnalato un probabile punto critico: le biblioteche rimangono aperte al pubblico mediamente 3,7 giorni alla settimana, per un totale di sole 12,9 ore.

3. La ricostruzione dell'offerta di educazione permanente sul territorio dell'Alto Adige

La strategia e l'approccio all'educazione permanente in Alto Adige sembrano essere assi diversificati tra i tre gruppi linguistici. In particolare non è facile orientarsi tra gli attori e le offerte presenti neppure attraverso lo strumento Internet i cui contenuti rispecchiano di fatto una grande ricchezza ed una forte complessità istituzionale ed organizzativa.

I dati ASTAT rappresentano quindi la fonte integrata più autorevole per esaminare l'offerta generale e mappare in modo economico le diverse attività svolte dalle agenzie presenti sul territorio. Tali dati tuttavia non coprono l'intera potenzialità dell'offerta poiché sono riferiti esclusivamente alle informazioni fornite da altri soggetti che l'ente raccoglie ed elabora in riferimento al dettato della Legge Provinciale n. 41/83 (e successivi aggiornamenti) che rappresenta ancora il punto di riferimento in materia. Restano esclusi in altre parole tutte quelle azioni svolte da soggetti che pur agendo sul territorio e fornendo servizi finanziati e non finanziati riconducibili nella sostanza ad attività di educazione permanente, non sono in diretta relazione con ASTAT o le cui azioni non vengono usate da ASTAT per la redazione dei relativi rapporti³⁷.

L'analisi storica dei dati contenuti nella pubblicazione periodica a cura dell'ASTAT "L'offerta di educazione permanente in Alto Adige" condotta dal 2006 al 2013 consentono una ricostruzione delle iniziative attivate sul territorio in tema di educazione permanente. Nel precedente sono state evidenziate, in termini quantitativi, le organizzazioni che hanno svolto iniziative educative e di educazione permanente e la diffusione in centri urbani (o extra-urbani) in cui l'attività è avvenuta. Ora, si approfondiranno aspetti dell'attività di educazione permanente connessi:

- alle iniziative implementate in termini di tematiche, numerosità, durata;
- al grado di partecipazione alle iniziative, anche considerando aspetti anagrafici, di genere e variabili territoriali;
- all'indice di offerta dei corsi nei diversi territori.

3.1. *Le iniziative di educazione permanente*

Secondo i dati ASTAT³⁸ nel periodo di otto anni 2006-2013 il sistema di offerta di educazione permanente ha attivato quasi 140.000 azioni con una media di oltre 15.000 azioni all'anno ed ha avuto oltre 2 milioni di accessi con una media annuale di circa 260.000 accessi. Si tratta di un dato³⁹ piut-

37. Sono esclusi interventi e soggetti che non hanno le caratteristiche specifiche previste dalla Legge n. 41/83 e successive modifiche: ad esempio le iniziative svolte da soggetti privati e non finanziate o le iniziative finanziate con altri canali di finanziamento.

38. Ricavati dalle pubblicazioni ASTAT. Info scaricabili dal sito web provinciale.

39. Nel periodo di svolgimento dell'indagine non è stato possibile accedere alle matrici dei dati grezzi, cosa che avrebbe consentito di sviluppare analisi più puntuali e precise. La possibilità di libero accesso ai dati da parte dei cittadini tramite sistemi "Open Data" resta una raccomandazione importante per la valorizzazione delle informazioni possedute dalle Amministrazioni pubbliche e il miglioramento complessivo del sistema.

tosto significativo se confrontato con una popolazione residente che ammontava per il 2013 a poco più di 515.000 persone.

Negli ultimi 6 anni per i quali sono disponibili pubblicamente i dati il numero di iniziative attivate è sempre stato superiore alle 16.000 con una punta di quasi 18.000 nel 2011 come descritto nella seguente tab. 7.

A fronte di questo sono state erogate in media, nel periodo 2008-2013, circa 330.000 ore per un totale complessivo che sfiora i 2.000.000 di ore.

Tab. 7 - Iniziative di educazione permanente attivate, ore erogate e partecipanti per anno

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Iniziative attivate	9.634	13.277	16.320	16.352	16.929	17.980	16.734	16.475
Ore erogate	n.d.	n.d.	278.324	354.508	345.538	359.391	318.987	326.075
Partecipanti coinvolti	180.539	238.892	272.809	286.175	276.272	281.191	272.819	274.611

Fonte: Aggregazione di dati ASTAT.

Come già rilevato rispetto al numero di attori coinvolti (passati da 61 a 90 come presentato nella precedente tab. 2) anche per quanto riguarda la quantità di iniziative attivate e di partecipanti coinvolti, il 2007 ha segnato un cambio di marcia rispetto all'anno precedente, ulteriormente rafforzato dall'attività prodotta nel 2008. Gli anni seguenti si mantengono pressoché costanti negli anni successivi.

Mediamente nel periodo 2006-2013 considerato, ad ognuno dei corsi attivati della durata media di 20 ore circa, hanno partecipato mediamente 17 persone. Nel 2013 ad esempio si sono registrate quasi 17 adesioni per iniziativa con un valore minimo medio di 8,3 per le iniziative rubricate come "Altre lingue" ed un valore massimo medio di 26,3 per le iniziative rubricate come "Cultura e formazione delle persone".

Tab. 8 - Partecipanti e durata delle iniziative per anno (media)

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Partecipanti per corso	18,7	18,0	16,7	17,5	16,3	15,6	16,3	16,7
Ore per corso	20,4	18,4	17,1	21,7	24,4	20,0	19,1	19,8

Fonte: Aggregazione dati ASTAT.

Le iniziative di educazione permanente attivate sono state classificate da ASTAT in arre tematiche differenti che consentono di avere una idea del tipo di offerta su base annuale. Poiché però la classificazione adottata è differente nei due periodi 2006-2008 e 2009-2013, non è possibile avere un'adeguata rappresentazione dell'intero periodo preso in esame. A titolo esemplificativo si possono però confrontare l'insieme dei corsi relativi alla macro area "formazione civica, etica e sociale" (rimasta invariata nei due periodi) e l'intera area afferente le lingue ("italiano, tedesco, ladino ed altre lingue").

Tab. 9 - Corsi, afferenti l'area tematica lingue e formazione civica, etica e sociale (valori %)

	% corsi su totale							
	'06	'07	'08	'09	'10	'11	'12	'13
% corsi macro area lingue (italiano, tedesco, ladino, altre lingue)	23	17	17	17,8	0,7	15,6	14,0	14,8
% corsi macro area formazione civica, etica e sociale	7,0	7,0	8,0	5,2	4,9	4,0	5,1	3,7
Complessivo	30,0	24,0	25,0	23,0	22,0	19,6	19,1	18,5

Fonte: Aggregazione dati ASTAT.

Per entrambe le categoria aggregate partendo dai dati disponibili pubblicamente, si può osservare una diminuzione negli anni della percentuale di corsi afferenti rispetto al totale degli interventi erogati. Si tratta di due ambiti interessanti per il contesto altoatesino caratterizzato dalla convivenza di 3 gruppi linguistici ai quali negli anni si sono aggiunte numerose comunità di immigrati; in simile contesto la costruzione di competenze linguistiche diffuse e la promozione delle indispensabili competenze di cittadinanza indispensabili per vivere bene nella complessità sembrano essere molto importanti.

La variazione nella classificazione⁴⁰ introdotta da ASTAT a partire dal 2009 ha portato dalla iniziale partizione in 8 macro aree alla attuale par-

40. Le modalità di classificazione adottate sono estremamente indicative di una cultura organizzativa e delle modalità con cui viene interpretato il contesto anche in relazione alla normativa vigente. Fermo restando il rispetto delle regole statistiche che devono essere adottate per uniformare il linguaggio dei numeri, le classificazioni adottate non mettono in risalto le iniziative collegate ad esempio, alla cultura locale, alle tradizioni e ai saperi del territorio, ai mestieri d'arte e all'artigianato tradizionale, alle nuove professioni generate sull'onda delle nuove tecnologie, alle nuove competenze e ai nuovi saperi indispensabili per affrontare più serenamente il futuro. Il fatto che le categorie o macro-aree non le mettano in risalto non significa comunque che non esistano azioni in tal senso.

tizione in 13 rendendo problematica, ad esclusione dei due casi menzionati una lettura tematica trasversale al periodo. Nel primo segmento temporale (2006-2008), le iniziative attivate erano infatti riconducibili alle seguenti categorie⁴¹:

- aggiornamento professionale;
- corsi scolastici o universitari;
- lingue italiano e tedesco;
- altre lingue;
- arti e discipline tempo libero;
- salute e sport;
- cultura e formazione personale;
- formazione civica, etica e sociale.

Da un'analisi della reportistica ASTAT trasversale al triennio si evince che le aree tematiche che hanno visto l'attivazione del maggior numero di iniziative sono quelle riconducibili ad "Aggiornamento professionale" (ambito, lungo tutto il triennio, in assoluto più prolifico di corsi), "Salute e sport" e "Cultura e formazione personale". Questi ambiti risultano anche quelli su cui gravita il maggior numero di partecipanti. Si segnala che l'area "Cultura e formazione personale", nel 2006, è stata, non la più prolifica di corsi, ma invece, in termini percentuali, senz'altro la più partecipata. Rispetto al dato percentuale relativo alle ore erogate per area tematica, esso può dipendere dal numero di iniziative attivate per area e/o dalla durata della singola iniziativa. In tal senso, dalla tab. 11 si evince che gli ambiti che registrano la maggior percentuale di ore erogate sono le "Lingue italiano e tedesco" e, ancora, i corsi di "Aggiornamento professionale". Il dato sulla numerosità delle iniziative riconducibili ad aggiornamento professionale senz'altro influenza le ore complessivamente erogate. L'area linguistica, che non emerge in quanto a numero di iniziative, può invece essere caratterizzata da una durata importante per singola iniziativa.

41. Si tratta di una categorizzazione molto scolastica ed amministrativa che non consente ad esempio di afferrare al volo le caratteristiche essenziali dell'approccio *lifelong learning* discusso nei precedenti paragrafi.

Tab. 11 - Corsi, partecipanti ed ore erogate (valori %) per area tematica e per anno (2006-08)

Aree tematiche	Corsi %			Partecipanti %			Ore %		
	'06	'07	'08	'06	'07	'08	'06	'07	'08
Anni:									
Aggiornamento professionale	23	32	31	18	27	26	23	32	28
Corsi scolastici o universitari	1	1	2	1	1	1	5	4	3
Lingue italiano e tedesco	14	10	10	6	5	5	27	23	23
Altre lingue	9	7	7	5	4	4	13	11	11
Arti e discipline tempo libero	11	8	7	17	8	14	10	7	8
Salute e sport	16	19	21	16	24	19	10	11	14
Cultura e formazione personale	19	15	13	27	21	20	8	7	9
Formazione civica, etica e sociale	7	7	8	10	10	12	4	5	4
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Aggregazione dati ASTAT.

Nel quinquennio 2009-2013 invece le iniziative di educazione permanente sono ricondotte da ASTAT alle seguenti aree⁴²:

- Agricoltura e foreste.
- Industria, artigianato ed edilizia.
- Servizi.
- Cucina ed economia domestica.
- Corsi di recupero.
- Lingue: italiano, tedesco, ladino, alfabetizzazione.
- Altre lingue.
- Arti e discipline varie per il tempo libero.
- Salute, ambito sociale e benessere.
- Cultura e formazione della persona.
- Informatica e nuove tecnologie.
- Formazione civica etica e sociale.
- Sicurezza sul lavoro e tutela dell'ambiente.

42. Questa nuova classificazione si avvicina assai più della precedente ad una idea estesa di educazione permanente così come viene presentata in letteratura ed espressa nella normativa nazionale e provinciale.

Nel periodo considerato gli ambiti più ricchi in termini di iniziative sono stati “Salute, ambito sociale e benessere” e “Cultura e formazione della persona” che hanno raccolto mediamente il 24% e il 18% delle proposte totali (cfr. tab. 12).

Tab. 12 - Corsi attivati per area tematica per anno (valori %)

Aree tematiche	Corsi					
	Anni:	'09	'10	'11	'12	'13
Agricoltura e foreste		1,7	2,7	2,4	2,6	2,6
Industria, artigianato ed edilizia		1,7	2,2	2,0	2,5	2,5
Servizi		6,6	8,1	6,9	6,8	6,6
Cucina ed economia domestica		1,1	3,6	3,2	3,3	3,6
Corsi di recupero		1,5	0,9	2,4	0,7	0,6
Lingue: italiano, tedesco, ladino, alfabetizzazione		10,5	11,0	9,1	7,6	7,6
Altre lingue		7,3	6,1	6,6	6,4	7,2
Arti e discipline varie per il tempo libero		7,2	7,5	7,7	8,4	8,5
Salute, ambito sociale e benessere		24,1	24,0	24,9	25,5	24,9
Cultura e formazione della persona		19,7	15,8	18,8	20,5	18,6
Informatica e nuove tecnologie		5,5	6,7	6,4	4,7	4,8
Formazione civica etica e sociale		5,2	4,9	4,0	5,1	3,7
Sicurezza sul lavoro e tutela dell'ambiente		7,7	6,7	5,6	6,8	8,8
Totale		100	100	100	100	100

Fonte: Aggregazione dati ASTAT.

I due ambiti segnalati (tab. 12) sono anche quelli che hanno visto la maggior quota percentuale di partecipanti e l'erogazione del maggior numero di ore (mediamente 22% e 28,4% delle ore erogate).

Tab. 13 - Partecipanti per area tematica per anno (valori %)

Aree tematiche	Corsi				
	'09	'10	'11	'12	'13
Anni:					
Agricoltura e foreste	1,9	2,9	2,9	3,0	2,5
Industria, artigianato ed edilizia	1,6	1,6	1,7	2,2	2,3
Servizi	5,0	6,0	5,7	6,3	6,6
Cucina ed economia domestica	1,3	2,5	2,4	2,3	2,5
Corsi di recupero	0,6	0,6	2,4	0,4	0,3
Lingue: italiano, tedesco, ladino, alfabetizzazione	5,4	6,4	5,2	4,7	4,9
Altre lingue	4,0	3,2	3,4	3,2	3,6
Arti e discipline varie per il tempo libero	12,1	6,9	6,9	7,0	6,8
Salute, ambito sociale e benessere	20,3	21,0	23,6	22,1	22,1
Cultura e formazione della persona	29,1	29,9	28,7	28,1	29,4
Informatica e nuove tecnologie	3,3	4,7	5,0	3,6	3,7
Formazione civica etica e sociale	9,1	7,7	6,9	10,2	5,8
Sicurezza sul lavoro e tutela dell'ambiente	6,4	6,7	5,3	7,0	9,4
Totale	100	100	100	100	100

Fonte: Aggregazione dati ASTAT.

Infine va segnalato che le due aree maggiormente coperte in termini di ore erogate sono rispettivamente “Arti e discipline varie per il tempo libero” (media 28%) e “Lingue italiano, tedesco e ladino, alfabetizzazione” (media 18%).

Il tema della classificazione delle azioni, considerato l'enorme numero di corsi attivato, è estremamente importante anche per ipotizzare o quantomeno orientare un primo giudizio sull'efficacia delle azioni svolte⁴³. È tuttavia difficile ostruire categorie precise a posteriori in assenza di un chiaro indirizzo strategico che dovrebbe comportare, tra l'altro, l'esplicitazione degli obiettivi “formativi ed educativi” associabili ad ogni specifica area⁴⁴.

43. La possibilità di riaggregare i dati in modo diverso potrebbe offrire spunti particolarmente interessanti all'analisi delle ricadute della formazione permanente.

44. A titolo di esempio l'area “formazione civica, etica e sociale” potrebbe avere per obiettivi: i) aumentare la cooperazione tra le persone, ii) diminuire la presenza di azioni

Tab. 14 - Ore erogate per area tematica per anno (valori %)

Aree tematiche	Ore				
	'09	'10	'11	'12	'13
Anno:					
Agricoltura e foreste	1,7	2,5	1,9	1,8	1,8
Industria, artigianato ed edilizia	1,9	3,0	3,2	4,0	4,3
Servizi	4,8	6,2	6,6	5,8	6,2
Cucina ed economia domestica	0,9	1,5	1,5	1,6	1,5
Corsi di recupero	3,2	3,0	4,4	2,3	1,6
Lingue: italiano, tedesco, ladino, alfabetizzazione	19,1	19,8	18,9	15,7	15,3
Altre lingue	9,7	8,6	8,2	8,1	9,3
Arti e discipline varie per il tempo libero	25,7	27,0	26,1	31,2	27,5
Salute, ambito sociale e benessere	13,8	11,6	11,5	10,8	13,2
Cultura e formazione della persona	9,6	7,2	8,5	9,4	8,8
Informatica e nuove tecnologie	4,3	5,1	4,9	4,4	4,6
Formazione civica etica e sociale	1,4	1,5	1,3	1,3	1,4
Sicurezza sul lavoro e tutela dell'ambiente	3,9	2,9	3,3	3,6	4,4
Totale	100	100	100	100	100

Fonte: Aggregazione dati ASTAT.

3.2. I partecipanti alle iniziative di educazione permanente

Se nel precedente paragrafo si è affrontato il tema della partecipazione dal punto di vista dell'accesso alle iniziative di educazione permanente, qui si andrà ad approfondire il profilo dei soggetti che vi hanno preso parte considerando l'elemento anagrafico ed il genere.

Rispetto alla componente di genere nella partecipazione alle iniziative di educazione permanente, emerge dalla reportistica ASTAT che le donne risultano generalmente più partecipi degli uomini: la presenza femminile dal 2006 al 2013 è infatti sempre preponderante ed oscilla dal minimo del

di vandalismo, inciviltà e maleducazione, iii) aumentare la responsabilità sociale delle imprese, iv) diminuire i comportamenti a rischio nelle nuove generazione, v) diminuire la litigiosità sociale, ecc.

62% del 2013 alla quota massima di adesione del 66% raggiunta nel 2006. Il dato di partecipazione appare piuttosto uniforme anche nelle diverse aree tematiche in cui si classificano le diverse iniziative di educazione permanente. Si segnala una maggiore tasso di femminilizzazione nelle iniziative riconducibili alle tematiche della “Salute, ambito sociale e benessere”, della “Cultura e formazione della persona” e della “Cucina ed economia domestica”. Gli uomini, invece, sono più presenti nelle iniziative su tematiche connesse a “Agricoltura e foreste”, “Industria, artigianato ed edilizia” e “Sicurezza sul lavoro e tutela dell’ambiente”.

Rispetto al dato anagrafico, la tabella seguente riporta, in valore medio percentuale, la presenza il tasso di partecipazione per classe di età e per anno.

Tab. 15 - Partecipanti alle iniziative di educazione permanente per classi di età e per anno (valore medio percentuale)

	<i>Fino a 18</i>	<i>19-29</i>	<i>30-39</i>	<i>40-49</i>	<i>50-59</i>	<i>60 e oltre</i>	<i>Totale</i>
<i>2006</i>	14,8	13,2	22,3	20,0	15,2	14,5	100,0
<i>2007</i>	13,3	17,6	22,2	20,0	14,4	12,4	100,0
<i>2008</i>	15,5	16,7	21,2	19,5	14,1	13,0	100,0
<i>2009</i>	14,7	13,9	21,9	21,2	14,5	13,8	100,0
<i>2010</i>	16,0	15,5	21,3	20,7	13,8	12,7	100,0
<i>2011</i>	14,2	15,0	21,7	21,1	13,6	14,3	100,0
<i>2012</i>	18,9	13,4	19,5	20,0	13,6	14,5	100,0
<i>2013</i>	15,1	15,2	20,0	20,7	15,0	14,0	100,0
<i>Media</i>	<i>15,3</i>	<i>15,1</i>	<i>21,3</i>	<i>20,4</i>	<i>14,3</i>	<i>13,7</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Aggregazione dati ASTAT.

Emerge come siano soprattutto le persone comprese nella fascia di età fra i 30 e i 39 anni a partecipare alle iniziative di educazione permanente (21,3% la media 2006-2013), seguiti a stretto giro dalla fascia 40-49, preponderante peraltro negli ultimi due anni di indagine (20% e 20,7%). Le persone di 60 o più anni fanno invece registrare la minore assiduità complessiva di partecipazione (13,7%). Rispetto alle tematiche, emerge che le diverse classi di età vi partecipano in modo diverso.

In particolare, nel periodo 2009-2013:

- i giovanissimi (fino ai 18 anni) hanno preso parte prevalentemente ai corsi di recupero ed ai corsi di lingue;

- la fascia 19-29 anni ad iniziative su “industria, artigianato ed edilizia”, a corsi di recupero, ad iniziative sulla sicurezza sul lavoro e tutela dell’ambiente;
- la fascia 30-39 anni a tematiche connesse ad “agricoltura e foreste”, a cucina ed economia domestica, a servizi;
- la fascia 40-49 anni ad iniziative su cucina ed economia domestica e ad agricoltura e foreste;
- la fascia 50-59 anni a tematiche informatiche e connesse alle nuove tecnologie, alle lingue, ad iniziative di formazione civica, etica e sociale, a corsi su agricoltura e foreste;
- le persone con 60 anni o più risultano infine maggiormente interessate alla formazione civica, etica e sociale, all’informatica ed alle nuove tecnologie, a corsi su cultura e formazione della persona.

Nel triennio 2006-2008, le tematiche più frequentate per classe di età sono state:

- Corsi scolastici, universitari e lingue per la fascia fino ai 18 anni;
- Aggiornamento professionale per la fascia 19-29;
- Aggiornamento professionale per la fascia 30-39;
- Salute e sport per la fascia 40-49;
- Cultura e formazione della persona per le fasce 50-59 e 60 anni e più.

Se si esclude una diminuzione tendenziale della partecipazione per la fascia 30-39 (da 22,3 a 20 nel periodo considerato) la stabilità della partecipazione calcolata per fasce d’età è costante nel tempo; costante è anche per la fascia degli ultra sessantenni malgrado il sistematico invecchiamento della popolazione (la percentuale di ultrasessantenni è passata dal 21,7% nel 2006 al 23,9 nel 2014)⁴⁵. Nel medesimo anno 2014 la popolazione 30-39 rappresenta il 13,1% del totale, quella 40-49 il 16,6% e quella 50-59 il 13,3%. Se si confrontano quindi i dati di frequenza con quelli demografici (distribuzione della popolazione per i diversi anni) si nota come i corsi di educazione permanente siano particolarmente diffusi nella popolazione di età (19-59) e siano proporzionalmente assai meno frequentati dalla popolazione giovanile e, soprattutto, dalla popolazione *over 60* (nel 2013 pari al 23,5% della popolazione complessiva).

3.3. *Offerta corsi e partecipazione per comunità comprensoriale*

Il numero di iniziative di educazione permanente attivate in Provincia di Bolzano varia in funzione dei diversi territori e della loro popolosi-

45. Fonte: www.tuttitalia.it/trentino-alto-adige/provincia-autonoma-di-bolzano/statistiche/popolazione-eta-sesso-stato-civile-2014/.

tà ed è sensibilmente diverso tra città e territori meno urbanizzati, in particolare quelli che si trovano nelle valli. Non a caso 77 organizzazioni su 92 censite nel 2013 hanno sede nei centri urbani di Bolzano (63), Merano (9) e Bressanone (5) mentre sono assai più diffusi sul territorio i 134 (dato 2013) Comitati di educazione permanente che non sono dislocati nelle città (ma eventualmente nelle frazioni cittadine).

In tale situazione si possono osservare notevoli differenze tanto nella offerta di corsi quanto nella partecipazione all'interno delle 8 comunità comprensoriali. Per descrivere questa complessità ASTAT ha costruito due indicatori l'indice di offerta⁴⁶ dei corsi e il tasso di partecipazione⁴⁷.

Tab. 16 - *Indice di offerta dei corsi*

<i>Tasso di partecipazione</i>	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Val Venosta	22	24,4	26,6	27,1	27,9	31,1	31,7	30,3
Burgraviato	21,5	31,1	32,4	32,2	31,6	36	31,5	29,1
Bolzano	32,3	41,6	55,4	58,2	57,9	59,4	58,1	58
Oltradige-Bassa Atesina	10,3	13	17,3	17,8	18,5	18,8	18,5	17,3
Salto-Sciliar	13,3	39,3	18,3	17,7	19,5	20,6	19,6	18,9
Valle Isarco	23,8	39,3	51,5	42,4	53,4	46,1	44,9	43,5
Alta Valle Isarco	17,4	17,3	20,8	18,7	13,4	16,2	15,8	16,6
Val Pusteria	11,3	17,6	20,2	21	18,8	23,2	21,3	19,2
<i>Totale provincia</i>	<i>19,8</i>	<i>27</i>	<i>32,7</i>	<i>32,4</i>	<i>33,2</i>	<i>34,9</i>	<i>33</i>	<i>31,8</i>

Fonte: Aggregazione dati ASTAT.

L'indice di offerta cresce all'aumentare del numero di corsi attivati sul territorio: intuitivamente un punteggio di 31,8 (media provinciale) ci dice che per 1000 persone residenti sul territorio sono disponibili circa 32 corsi nel periodo di un anno. Come illustrato nella seguente tabella l'offerta più alta si riscontra a Bolzano dove l'indice vale mediamente nel periodo considerato circa 53 punti. La più bassa si trova invece nei comprensori Alta Valle Isarco e Oltradige-Bassa Atesina dove l'indice assume mediamente il valore di 17. I numeri confermano dunque che l'offerta tende ad aumentare

46. L'indice di offerta dei corsi è calcolato come rapporto tra il numero di corsi attivati e la popolazione media residente per comunità comprensoriale, espresso per mille.

47. Il tasso di partecipazione è dato dal rapporto tra i partecipanti totali e la popolazione media residente per comunità comprensoriale, espresso per mille.

fortemente nelle zone urbane dove la popolazione è più concentrata aumentando all'aumentare della popolazione stessa⁴⁸.

Il tasso di partecipazione⁴⁹ offre indicazioni sulla frequenza ai corsi mettendo in relazione la popolazione residente in un dato territorio con i partecipanti totali alle iniziative di educazione permanente attivate sul medesimo territorio.

Intuitivamente e considerato il dato aggregato a livello provinciale (tab. 17) il tasso di partecipazione esprime che su 1000 ipotetici abitanti un sottoinsieme di essi ha partecipato ad eventi di educazione permanente per complessive 531 volte⁵⁰.

Il tasso di partecipazione così calcolato mostra significative differenze sia tra le diverse comunità comprensoriali sia all'interno delle stesse nel corso degli anni.

Tab. 17 - Tasso di partecipazione

Tasso di partecipazione	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Val Venosta	495,8	460,8	435,7	495,5	459,8	572,6	473	500,6
Burgraviato	331,7	475,3	472,1	487,7	484,8	573,7	484	463,1
Bolzano	419,9	545,7	690,3	737,3	731,5	777,2	829,9	854,1
Oltradige-Bassa Atesina	213	270,4	290,8	337,8	314	327,4	343,7	292
Salto-Sciliar	279,7	358	368	392,8	386,4	402,3	405,1	415,9
Valle Isarco	510,8	759,3	964,3	777	916,6	817,5	807,7	775,2
Alta Valle Isarco	270,9	341	336,6	375,4	191,4	268,5	333,6	272,6
Val Pusteria	254,8	576	591,1	582,4	541,7	405,2	396,2	400,8
<i>Totale provincia</i>	<i>343,2</i>	<i>487,3</i>	<i>540,6</i>	<i>548,3</i>	<i>540,5</i>	<i>546,9</i>	<i>538,7</i>	<i>530,7</i>

Fonte: Aggregazione dati ASTAT.

48. Bolzano ha 105.713 abitanti, Merano 38.863, Bressanone 21.189, Brunico 15.823, Vipiteno 6.694. La stessa fonte www.tuttitalia.it/trentino-alto-adige/provincia-autonoma-di-bolzano/ dichiara una popolazione complessiva di 515.774 abitanti (Istat 2014) con una superficie di 7.398 kmq.

49. Il tasso di partecipazione è dato dal rapporto tra i partecipanti totali e la popolazione media residente per comunità comprensoriale, espresso per mille; la misura non tiene conto della reale residenza dei partecipanti che potrebbe essere differente dalla zona di svolgimento dei corsi.

50. Poiché non esistono dati completi riportanti per ogni specifico intervento nome e cognome di ogni partecipante non è dato sapere se ognuno di essi abbia partecipato ad uno o più eventi durante l'anno.

Mediamente il valore più alto dell'indice considerando l'intero periodo 2006-2013 si riscontra in Valle Isarco (791) che supera Bolzano (698) mentre Oltradige-Bassa Atesina (298) e Alta Valle Isarco (298) fanno registrare i valori più bassi. Particolarmente rilevanti sono le variazioni interne, posto che si registrano dei *range* piuttosto sostanziosi: la differenza tra punteggio massimo e minimo è infatti di 453 punti in Valle Isarco (2008 vs 2006), 434 a Bolzano (2013 vs 2006).

3.4. L'offerta attuale in lingua italiana (anno 2014)

È ovviamente impossibile fornire in poche pagine una rappresentazione completa dell'intera offerta a livello provinciale. Tuttavia le informazioni diffuse dalla Provincia sul proprio sito⁵¹ ed aggiornate in tempo reale forniscono una prima indicazione che può aiutare a comprendere cosa ci sia dietro ai numeri e alle categorie o aree tematiche utilizzate da ASTAT per aggregare i dati inviati annualmente dalle varie organizzazioni.

Si tratta di 149 iniziative di educazione permanente in lingua italiana che saranno realizzate nel periodo autunno 2014-estate 2015 e che possono offrire una indicazione relativa alla varietà dell'offerta.

Tab. 18 - Attività di educazione permanente previste nel periodo autunno '14/estate '15

Aree tematiche	Corsi	N. Corsi
Arti e discipline varie per il tempo libero	Artigianato, addobbi vari e "Basteln"	6
	Cinema, fotografia, video	4
	Musica, strumenti e canto	24
	Altro	6
Cucina ed economia domestica	Cucina ed alimentazione	23
	Economia domestica	5
Cultura e formazione della persona	Formazione della persona, retorica, psicologia	1
	Altro	2
Informatica e nuove tecnologie	Elettronica ed informatica	14
	Altro	27
Lingue	Inglese	14
	Altre lingue	2

51. www.provincia.bz.it/cultura/formazione/872.asp.

Tab. 18 - segue

<i>Aree tematiche</i>	<i>Corsi</i>	<i>N. Corsi</i>
Lingue: italiano, tedesco, ladino, alfabetizzazione	Tedesco lingua 2	9
Salute, ambito sociale e benessere	Cura del corpo, cosmesi	2
	Servizi in ambito sociale (famiglia, anziani, handicap, devianza sociale, donna)	1
	Altro	9
Totale		149

Fonte: Rielaborazione su dati della Provincia Autonoma di Bolzano.

5. Considerazioni finali

Quali sono gli impatti del sistema di educazione permanente descritto molto sinteticamente nei paragrafi precedenti? La risposta a questa domanda chiama in causa innanzitutto il modo in cui è stato definito il concetto stesso di educazione permanente e il modo in cui esso è stato tradotto nella normativa vigente. L'evoluzione del concetto nel tempo, con riguardo particolare alle più recenti riflessioni teoriche, ha aperto scenari che fanno della educazione permanente una variabile strategica per il benessere della società e la competitività stessa dei territori.

L'impianto normativo che regola l'educazione permanente in Alto Adige, è stato per molto tempo all'avanguardia nel settore della promozione pubblica culturale ma richiederebbe oggi qualche aggiornamento rispetto ai nuovi approcci che mettono in risalto la profonda connessione tra politiche culturali e sviluppo economico, tra educazione permanente e costruzione di capitale sociale; la disponibilità di nuovi e potenti strumenti digitali ha per altro aperto scenari che le normative non potevano allora prevedere.

Una **prima** considerazione riguarda dunque l'esigenza di una riflessione approfondita sul tema, che porti ad analizzare le **definizioni** accettate e le finalità alla luce delle più recenti acquisizioni. Prendendo spunto dalle considerazioni precedenti sembra importante riflettere a fondo sia sugli attori e sulle attività che possano essere ricondotte ai tre ambiti formale, informale e non formale, sia sulle strategie che possono essere messe in campo per orientare e governare un sistema per sua natura molto complesso e diffuso, all'interno del quale giocano già degli attori organizzativi molto strutturati e competenti. Infatti accettare una definizione più vasta di educazione permanente rispetto a quella definita dalla norma costringerebbe ad include-

re attori e loro azioni che attualmente restano al di fuori dei meccanismi di computo amministrativo e statistico.

Una **seconda** riflessione riguarda l'importanza delle iniziative prodotte dal sistema attuale di educazione permanente per il mantenimento delle **culture** e delle **identità** presenti sul territorio provinciale. L'Alto Adige si caratterizza per una marcata identità che trova fondamento nelle specificità locali connesse alla compresenza di tre gruppi linguistici, di culture, di ambienti e di tradizioni riconosciute e praticate. È proprio la presenza di un'identità forte, riconoscibile e riconosciuta, una delle variabili più importanti per costruire e sostenere un contesto in grado di attrarre persone dall'esterno e di valorizzare prodotti e servizi generati sul territorio. Tale identità, minacciata dai turbolenti cambiamenti economici e socio-demografici che contraddistinguono i tempi, deve essere costantemente riprodotta attraverso un processo capace di unire cambiamento a tradizione, apertura e valorizzazione dell'esistente. A tale processo può contribuire e contribuisce l'intero sistema di educazione permanente attraverso le azioni svolte dalle agenzie formali e non formali riconosciute dalle normative; un ruolo particolarmente importante è però svolto anche da tutte quelle agenzie informali che non rientrano nella classificazione ufficiale ma che spesso, svolgono un ruolo molto importante: si pensi all'artigianato tradizionale, ai mestieri d'arte, alla produzione informale di cibi ed alimenti di territorio, alla cucina, alle capacità connesse al fare tradizionale (ecc.) che possono potenzialmente svolgere un'azione educativa riconoscibile da soggetti terzi (ad esempio turisti ed *amateur*). Si tratta di un grande patrimonio di straordinaria ricchezza che si colloca virtualmente al confine tra le agenzie ufficiali (formali e non formali) e i cittadini residenti che potenzialmente ne fruiscono i servizi, un patrimonio di cui ancora poco si conosce anche se sovente è valorizzato da specifiche forme di associazionismo (si pensi a *slow food* per quanto riguarda il campo alimentare) ed introdotto nei circuiti di valorizzazione turistica.

Un forte radicamento territoriale connesso al riconoscimento collettivo di un'identità diventa l'altra faccia dell'apertura al mondo che già caratterizza molte istituzioni ed imprese altoatesine.

Un **terzo** tema di riflessione riguarda pertanto il contributo del sistema di educazione permanente allo sviluppo della buona **cittadinanza** in un contesto sociale composito, in rapido mutamento, caratterizzato da un peso crescente della tecnologia e da profondi cambiamenti anche a livello culturale e socio-demografico. L'importanza del tema trova riscontro nei corsi attivati negli ultimi anni e rappresenta in tutto e per tutto la dimensione complementare rispetto a quella identitaria discussa in precedenza; solo cittadini responsabili, capaci di sviluppare la dimensione locale e territoriale valorizzandola alla luce delle dimensioni globali possono contri-

buire a riprodurre una identità sana ed aperta al confronto. Solo una società di cittadini responsabili può generare comunità educanti che favoriscano il libero apprendimento di persone motivate e rendano facile l'espressione delle capacità locali strutturando un ambiente favorevole allo sviluppo di capitale sociale; proprio questo infatti è l'*humus* sul quale può crescere la fiducia che è indispensabile (anche) al buon funzionamento dei rapporti economici.

Mancano purtroppo informazioni facilmente reperibili per comprendere i possibili effetti del sistema di educazione permanente sia sullo sviluppo di cittadinanza che sul rafforzamento della identità provinciale.

Un quarto tema di riflessione riguarda proprio la disponibilità di **informazioni**, la facilità di reperimento e l'uso. Non si tratta però delle informazioni rivolte genericamente al pubblico di cittadini, che sono ampiamente disponibili sia in forma cartacea che digitale sui siti provinciali e delle diverse organizzazioni coinvolte; non si tratta neppure delle ottime informazioni fornite periodicamente dall'ASTAT in forma di utili rapporti sintetici (infografiche); ci si riferisce piuttosto a tutte le informazioni necessarie per il governo e la valutazione di un sistema che coinvolge numerosi attori, svariati settori e più livelli gerarchici. La gestione strategica ed operativa di un sistema così complesso richiede infatti una robusta base informativa capace di collegare sistematicamente e tempestivamente tutti i soggetti coinvolti nella produzione e nell'uso di informazioni indispensabili per valutare ed orientare l'intero sistema di educazione permanente. A questo livello le nuove tecnologie rendono possibile un salto di livello sostanziale, consentendo sia di razionalizzare le procedure di raccolta e gestione delle informazioni (attraverso sistemi di *workflow management*), sia di rendere disponibili i dati grezzi al pubblico con modalità che consentano l'analisi e l'approfondimento (con sistemi *open data*), sia, infine, di costruire ed elaborare contenuti con modalità particolarmente intriganti e coinvolgenti (*podcast, video, gaming, ecc.*).

La disponibilità di questo tipo di informazioni rappresenta infatti un aspetto fondamentale anche per la possibilità di valutare la qualità delle azioni realizzate, gli esiti e gli impatti generati dall'intero sistema di educazione permanente nella provincia di Bolzano. Da questo punto di vista un riferimento interessante è rappresentato dalla struttura del sistema adottato dall'ufficio FSE che si fonda appunto sulla valutazione dei singoli interventi finanziati e sull'accreditamento dei fornitori⁵².

52. La presente ricerca è stata sviluppata nel periodo settembre-ottobre 2014 utilizzando informazioni ricavate da pubblicazioni, dai dati ASTAT, dai siti Provinciali e da interviste sul campo. Non è stato possibile accedere a dati disaggregati o alle matrici dati originarie: tutte le informazioni quantitative derivano quindi da pubblicazioni ufficiali riportate su media digitali o pubblicazioni cartacee.

6. L'educazione permanente in Alto Adige/Südtirol: visioni, contesti, luoghi, significati. Un percorso in progress

di *Gina Chianese*

I recenti dati Astat offrono un'immagine dell'educazione permanente in Alto Adige ricca e dinamica: 87 organizzazioni che si occupano di formazione e di educazione permanente che hanno realizzato nel corso dell'anno circa 16.000 iniziative (Astat, 2015).

Fra queste, le attività maggiormente apprezzate riguardano la cultura e la formazione della persona (30,4%), in particolare le proposte per l'aggiornamento professionale¹ a fronte delle crescenti e costanti esigenze e/o richieste di riqualificazione del mondo lavorativo.

L'importanza dell'educazione permanente e della costante ri/qualificazione è, inoltre, sottolineata dalle linee strategiche del Programma Operativo 2014-2020 che hanno confermato la funzione strategica svolta dall'istruzione e dalla formazione per migliorare il capitale umano in particolar modo attraverso lo sviluppo di nuove conoscenze e competenze e promuovendo un aumento della qualità delle attività e delle proposte attivate.

Gli interventi e le attività da promuovere si pongono l'obiettivo di sostenere una maggiore partecipazione della popolazione ai processi formativi e di accrescere il collegamento dell'offerta ai fabbisogni reali del territorio.

1. In merito alla partecipazione, sono soprattutto le donne e le persone comprese nella fascia d'età tra i 40 ed i 49 anni a prender parte ad iniziative di educazione permanente. In generale, sono percepite come meno importanti le iniziative di breve durata (conferenze, dibattiti, convegni) e le visite a mostre e musei, presentazioni di libri. Queste ultime tipologie di eventi trovano maggior consenso con l'aumentare dell'età, in generale di più fra i pensionati che non fra gli occupati. In generale, quindi, le persone sono maggiormente interessate ad aggiornarsi per quanto concerne il proprio lavoro piuttosto che partecipare a corsi riguardanti i propri hobbies ed interessi personali. Maggiore interesse si registra per le tematiche riguardanti le relazionali familiari e/o orientate al benessere psico-fisico della persona.

In questo contesto risulta rilevante l'innalzamento della qualità dei sistemi di istruzione e formazione, soprattutto nella fase dell'orientamento (con le analisi sui fabbisogni) e delle certificazioni delle competenze (Programma Operativo, p. 11)².

Il fabbisogno al quale il progetto di ricerca ha inteso rispondere riguarda l'esigenza di formazione, connessione, interdipendenza dei differenti stakeholders e dei responsabili territoriali dell'offerta formativa (Centri di Ricerca, Università, Enti locali, Scuole, Enti di educazione permanente, Cooperative, Associazioni), al fine di promuovere reti territoriali che prevedano il contributo di Università (innanzitutto la Libera Università di Bolzano), reti di Università competenti sul tema dell'educazione permanente, la Provincia di Bolzano, enti economici del territorio e centri di ricerca ed enti culturali.

Attraverso i dati raccolti con il progetto – che ha inteso configurarsi quale studio di caso e di fattibilità per la creazione di una rete territoriale integrata e di un centro di Eccellenza per l'Educazione Permanente – si è inteso creare le basi per una fase successiva dedicata a ri/calibrare la futura offerta formativa e renderla aderente al fabbisogno reale del territorio promuovendo un maggiore raccordo e integrazione fra enti territoriali.

1. Il progetto: le fasi e le attività

Il progetto – che si caratterizza studio di caso – è stato condotto secondo l'approccio metodologico della *Grounded Theory*, metodologia di ricerca qualitativa fortemente basata sui dati. La *Grounded Theory* presenta una forte valenza pratico-applicativa e quindi risulta particolarmente adatta a contesti di ricerca che necessitano di concreti risvolti pratici. L'obiettivo principale è quello di raccogliere dati di ricerca coerenti con i contesti di rilevanza e di analizzare i dati per far emergere i significati sociali e oggettivi.

La *Grounded Theory* presenta una natura induttiva, contestuale e processuale. Induttiva in quanto la teoria viene generata dal basso – approccio *bottom-up* – attraverso l'analisi dei dati (contestuali, interviste, Focus

2. Dall'ultimo report "Domanda di educazione permanente e partecipazione ad eventi culturali" (ASTAT, 2011) si rileva che sono 56.000 gli altoatesini (in età compresa fra 18-75) che non hanno partecipato nell'arco di un anno ad alcuna iniziativa culturale. Le motivazioni sottese riflettono quasi tutte o la mancanza di tempo o un certo scetticismo verso l'utilità di queste iniziative. Circa il 30% afferma che nessuna iniziativa offerta corrispondeva ai propri interessi.

Group) con uno stretto legame fra i dati e i concetti teorici che da essi si generano. Contestuale in quanto tiene conto del contesto organizzativo e sociale di riferimento. Processuale in quanto il rapporto tra struttura e processo viene esplicitamente preso in considerazione (Tarozzi, 2008; Strauss A., Corbin J., 1998, p. 167).

La scelta di questo approccio ha consentito di coinvolgere fattivamente i differenti stakeholders del progetto nel delineare e definire la mappa di sfondo dei dati, ma anche nel co-progettare piste di azione e di sviluppo capaci di riflettere le esigenze ed i bisogni reali espressi dal territorio stesso.

Il progetto si è posto, quindi, due macro finalità importanti:

- la ricostruzione del canone fondativo dell'Educazione Permanente in Alto Adige/Sudtirolo, terra nella quale convivono tre differenti gruppi culturali e linguistici (tedesco, italiano e ladino) con le loro concezioni, tradizioni, ritualità, storie, stili comunicativi e lingue.
- la ricognizione delle reti territoriali esistenti e il supporto per lo sviluppo di ulteriori nodi, ramificazioni ed intrecci volti alla collaborazione fra centri di ricerca, università, enti locali, scuole, enti di educazione permanente, cooperative e associazioni (a livello territoriale, nazionale ed europeo).

Il fine ultimo è quello di giungere alla formulazione di piste di sviluppo e di azioni sostenibili per supportare la Provincia di Bolzano nello sviluppare, soprattutto dal punto di vista della qualità, il settore dell'educazione permanente.

L'attività di ricerca si è svolta in due fasi e in un arco temporale di circa 2 anni, secondo il seguente cronoprogramma (tab. 1).

Tab. 1 - Le fasi e le attività del progetto

<i>Fasi</i>	<i>Obiettivi</i>	<i>Attività</i>	<i>Risultati</i>
<i>Fase 1:</i>	<i>Obiettivi intermedi</i>	Incontri sia in presenza sia a distanza.	Definizione in dettaglio della metodologia di lavoro, dei tempi e delle azioni.
<i>1.1. Costituzione del team di lavoro e prima informazione con i partner locali</i>	Definizione della metodologia di lavoro. Analisi delle risorse del gruppo di lavoro. Informazione e promozione dell'intervento presso i partners territoriali.	Confronto e discussione, round table.	Analisi delle risorse interne al gruppo e programmazione dei vincoli e opportunità da rilevare sia nel territorio prossimo che rispetto alle collaborazioni esterne.
	<i>Obiettivi finali</i>	Messa a punto della metodologa e degli strumenti di ricerca.	

Tab. 1 - segue

<i>Fasi</i>	<i>Obiettivi</i>	<i>Attività</i>	<i>Risultati</i>
<p><i>Fase 1:</i> 1.2. <i>Analisi e mappatura dello stato dell'arte</i></p>	<p><i>Obiettivi intermedi</i> Analisi della letteratura esistente, ricerche, good practices sia a livello nazionale sia internazionale. Analisi dello scenario locale a livello di enti ed istituzioni coinvolte a vario titolo nello scenario dell'educazione permanente e delle attività da essi proposte.</p> <p><i>Obiettivi finali</i> Redazione dello stato dell'arte in materia di Educazione Permanente. Mappatura delle agenzie presenti sul territorio coinvolte nei processi di Educazione Permanente.</p>	<p>Ricerche bibliografiche, letture specialistiche sul tema, ricerche in internet, analisi di documenti statistici Istat e Astat.</p>	<p>Report di sintesi dettagliato riportante gli enti e le agenzie territoriali che si occupano di educazione permanente. Relazione sullo stato dell'arte dell'Educazione Permanente a livello nazionale e internazionale.</p>
<p><i>Fase 1:</i> 1.3. <i>Realizzazione di Focus Group e Interviste</i></p>	<p><i>Obiettivi intermedi</i> Condivisione secondo un approccio bottom up degli obiettivi della ricerca con gli stakeholders del territorio.</p> <p><i>Obiettivi finali</i> Rilevazione del canone in educazione permanente del territorio dell'Alto Adige Rilevazione dei bisogni formativi concreti della popolazione dell'Alto Adige.</p>	<p>Focus group e Diari di bordo. Deregistrazione dei focus e analisi dei dati emersi anche attraverso programmi statistici di analisi lessicale. Interviste con riproposizione del dibattito dei dati emersi dai Focus</p>	<p>Protocolli dei Focus Group. Diari di Bordo (redatti dai conduttori dei Focus Group). Mappa di deregistrazione dei Focus Group. Analisi dei dati dei Focus Group. Deregistrazione delle interviste. Analisi delle interviste. Correlazioni tra risultati dei Focus e delle Interviste.</p>
<p><i>Fase 2:</i> 2.1. <i>Lettura dei dati in collaborazione con amici critici afferenti alla rete RUIAP/ AUCEN/ DGWF/ SWISSUNI</i></p>	<p><i>Obiettivi intermedi</i> Analisi critica dei dati secondo il punto di vista di "amici critici".</p> <p><i>Obiettivi finali</i> Comparazione dei dati e delle analisi svolte dal gruppo di ricerca e dagli amici critici. Sintesi finale dei dati.</p>	<p>Analisi e lettura critica dei dati da parte di "amici critici". Report di sintesi dei dati.</p>	<p>Report di analisi dei dati da parte degli amici critici. Report di sintesi finale dei dati comparati. Report di raccolta di buone pratiche in uso presso le università di afferenza degli "amici critici".</p>

Tab. 1 - segue

<i>Fasi</i>	<i>Obiettivi</i>	<i>Attività</i>	<i>Risultati</i>
<i>Fase 2: 2.2. Seminario finale di presenta- zione e analisi di fattibilità di un Centro di Eccellenza sui temi dell'educa- zione permanente</i>	<p><i>Obiettivi intermedi</i> Diffusione dei risultati sul territorio e ai differenti stakeholders che hanno partecipato attivamente al progetto di ricerca.</p> <p><i>Obiettivi finali</i> Messa a punto della rete territoriale fra i differenti stakeholders del territorio e con la rete delle Università e centri di ricerca a cui afferiscono gli amici critici che hanno preso parte al Progetto. Diffusione dei risultati in ambiti rilevanti dell'educazione e della formazione (convegni nazionali ed europei).</p>	<p>Convegno finale di diffusione e divulgazione dei risultati c/o i tavoli politici e istituzionali.</p> <p>Redazione e pubblicazione di uno o più articoli in riviste del settore.</p> <p>Presentazione di paper in ambiti rilevanti dell'educazione e della formazione (convegni nazionali ed europei).</p>	<p>Redazione e pubblicazione di uno o più articoli in riviste del settore.</p>

La prima fase si è sviluppata lungo tre versanti/traiettorie convergenti nel definire il framework teorico e il quadro concettuale ed operativo:

1. ***stato della ricerca scientifica*** – attraverso una ricognizione della letteratura, delle ricerche, delle direttive in ambito provinciale, nazionale ed europeo e delle buone pratiche si è inteso definire il quadro teorico-scientifico di sfondo all'intera azione progettuale, oltre a mappare modelli organizzativi ed operativo-gestionali in educazione permanente.
2. ***Analisi e mappatura della realtà locale*** – agenzie di educazione permanente, enti scolastici, cooperative, associazioni, centri di ricerca, agenzie a vocazione educativa e formativa – attraverso una puntuale schedatura di attività, obiettivi/mission, significato del concetto di educazione permanente, target dei destinatari, reti territoriali nelle quali si è inseriti, formazione per i propri operatori/personale ed idee di sviluppo per l'educazione permanente.

A questo fine sono state particolarmente significative le attività svolte attraverso la mappatura degli enti e la promozione di una Search Conference.

La scheda di ricognizione redatta in collaborazione con gli Uffici di Educazione Permanente in lingua italiana e tedesca³ si è composta di 6 items, nello specifico:

3. In particolare si ringrazia sentitamente Martin Peer (Ufficio Educazione Permanente lingua tedesca) e Lucia Piva (Ufficio Educazione Permanente lingua italiana) per la collaborazione sia in questa fase del progetto di ricerca; sia per l'attività di moderatori prestatasi nei workshops della Search Conference.

- Cosa significa per il mio Ente/Centro il concetto di “Educazione Permanente”
- Chi sono i destinatari degli interventi di formazione/educazione permanente
- Quali attività di educazione permanente avete fatto e/o state facendo?
- Come si formano i vostri operatori? Percorsi interni e/o esterni? In quali ambiti?
- Con quali enti siete in rete?
- Quali idee avete per lo sviluppo futuro del vostro Ente/Centro in una prospettiva di rete territoriale?

Si è inteso, attraverso l'analisi di questi items, giungere a fotografare/mappare lo stato dell'arte definendo ed identificando: a) il concetto di educazione permanente nel territorio altoatesino; b) i destinatari degli interventi; c) le attività di formazione permanente svolte dagli operatori del settore; d) le reti territoriali presenti; e) i progetti di sviluppo futuri per l'Educazione Permanente in Alto Adige⁴.

A contribuire alla mappatura e ad un'analisi più in profondità dei dati raccolti con le schede, è stata realizzata una *Search Conference* (conferenza di indagine)⁵ dal titolo “*L'educazione permanente in Alto Adige. Scenari e prospettive di evoluzione in un sistema di rete territoriale*”. La search conference è una metodologia che consente di combinare aspetti di esposizione tradizionale da parte di studiosi ed esperti, a momenti di progettazione costruttiva da parte dei soggetti che appartengono al mondo dell'educazione e della formazione invitati a contribuire attivamente.

Questo metodo di progettazione partecipata si è rivelata particolarmente adatta per co-costruire uno scenario futuro desiderabile e realizzabile sul tema dell'educazione permanente nel territorio dell'Alto Adige attraverso l'interazione e la partecipazione di un ampio numero di stakeholders (Centri di ricerca, Libera Università di Bolzano, Enti locali, Scuole, Enti di educazione permanente, Cooperative sociali, reti di educazione permanente a livello europeo) che possano farsi soggetti attivi di confronto e collaborazione a livello nazionale e internazionale.

La Conferenza si è aperta con sessioni parallele di workshop, a cui sono invitati testimoni rappresentativi di ciascun gruppo di riferimento: Università, Centri di ricerca, Scuole professionali, Centri di Formazione Permanente, Cooperative sociali. I responsabili di ciascun workshop hanno agito

4. Queste aree di interesse sono state ulteriormente analizzate sia con la realizzazione di Focus Group che con interviste in profondità.

5. La “Search Conference”, elaborata originariamente da Fred Emery con la finalità di risolvere conflitti in maniera partecipata, è stata successivamente applicata in molteplici contesti: problemi di progettazione aziendale, sviluppo di comunità, progettazione urbana, risoluzione di conflitti internazionali (Weisbord, 1992; Emery&Purser, 1996). Negli anni '90, questo approccio è stato riscoperto all'interno degli approcci “Large Group Interaction Methods” e “Consensus Building Approach”.

quali moderatori e hanno avuto il compito di riportare in plenaria gli esiti di ciascun workshop.

Il momento della plenaria ha previsto la discussione dei risultati emersi con dei moderatori. Il secondo giorno è stato dedicato a keynote speeches afferenti alle reti europee in materia di educazione permanente che hanno illustrato i punti di vista e le problematiche più rilevanti sul piano della ricerca a livello internazionale.

La search conference ha avuto come esiti quello di dettagliare un quadro che riflette i tratti caratterizzanti lo scenario futuro con alcune raccomandazioni di policies e ha contribuito all'analisi e alla mappatura dello stato dell'arte avviato attraverso il lavoro di ricognizione effettuato in fase *ex ante* con la rilevazione dei dati di contesto. Attraverso la matrice Swot (tab. 2) si propone la sintesi dei lavori svolti, con l'intento di evidenziare – in maniera costruttiva – i punti da sviluppare e le ulteriori opportunità di miglioramento.

Particolarmente interessanti, fra gli altri, appaiono i seguenti punti:

- La necessità di “umanizzazione” dell'educazione permanente. Tale bisogno risulta, implicitamente – ma di fatto – in contrapposizione alle tendenze efficientiste che prevedono l'adozione di rigidi standard spesso utilizzati in risposta a domande e situazioni complesse che, viceversa, richiedono maggiore attenzione alla persona.
- L'attenzione verso le forme di apprendimento informale e non formale e la conseguente esigenza di riconoscerle nei sistemi formativi formali attraverso approcci e pratiche.
- L'importanza di implementare una rete dell'educazione permanente che colleghi fra loro attori, enti e organizzazioni al fine di promuovere interventi congiunti ed efficaci.
- La valorizzazione della “cultura della cooperazione” (principi, valori, ...) quale elemento chiave da porre alla base dell'educazione permanente. In questo senso, si leggano i riferimenti anche alla necessità di pratiche didattiche (quali ad esempio l'apprendimento cooperativo) capaci di promuovere tali competenze e valori.
- La consapevolezza che la certificazione delle competenze costituisce un importante tassello nell'ottica del Lifelong Learning in particolare in riferimento ai percorsi lavorativi e formativi.
- L'importanza di ridefinire il concetto di studente universitario. Una formazione che si stende e si snoda per l'intero percorso di vita presuppone, soprattutto per le istituzioni quali l'Università, la necessità di favorire l'accesso alla formazione anche attraverso una maggiore flessibilità organizzativa e l'adozione di nuove strategie didattiche e metodologiche adatte a rispondere ai bisogni e alle esigenze di pubblici diversi.

Tab. 2 - Analisi Swot

<i>S - Punti di forza</i>	<i>W - Punti da sviluppare (debolezza)</i>
<p>Apertura e collaborazione fra enti diversi del territorio.</p> <p>Alto numero di studenti e di persone interessate a rientrare/continuare la formazione permanente.</p> <p>Elevato numero di formatori sul territorio nei diversi enti e agenzie.</p> <p>Presenza di reti che partano dal basso (bottom-up).</p>	<p>Mappatura delle opportunità formative del territorio per andare nella direzione di ulteriori collegamenti e connessioni attraverso una valutazione dinamica della situazione attuale (area di sviluppo attuale) della rete della formazione a livello locale, per evidenziare una possibile area di sviluppo potenziale.</p> <p>Importanza dell'informazione (diffusione/circolazione delle opportunità esistenti).</p> <p>Ridefinire il concetto di studente universitario.</p> <p>Formazione dei formatori visto il contesto sociale mutevole e complesso.</p>
<i>O - Opportunità</i>	<i>T - Minacce</i>
<p>Redazione del portfolio delle competenze.</p> <p>Attenzione verso i "nuovi cittadini" per la crescita della società locale.</p> <p>Ripensare la didattica in termini di utenza mista.</p> <p>Scuole/classi multietniche come opportunità anche per i non stranieri.</p> <p>Importanza dell'approccio di autoriflessione e dell'approccio biografico nei processi di apprendimento permanente.</p> <p>Valutazione e certificazione dei risultati come compito di una rete.</p> <p>Definizione di studente universitario considerando anche gli studenti lavoratori.</p> <p>Lavorare con una prospettiva di comunità che apprende o di regione che apprende.</p>	<p>Grande complessità caratterizzata da: vecchi e nuovi bisogni, differenti culture, alto livello di dispersione scolastica, spreco di risorse, ...</p> <p>Rischio di privatizzazione e del settore: l'aggiornamento e la riqualificazione spesso vengono letti e considerati in termini esclusivamente economici.</p> <p>Studenti con cittadinanza non italiana nelle scuole (9% della popolazione scolastica): difficoltà dei docenti formati in passato a gestire questa nuova realtà; incapacità dei dirigenti scolastici nel creare reti per evitare che alcune scuole diventino ghetti a causa dell'alta concentrazione di stranieri.</p>

- La necessità, stante questo scenario di sfondo, di una formazione permanente e di qualità, innanzitutto per i docenti e i formatori, che consenta loro di gestire in maniera opportuna ed efficace le sfide del mondo complesso.
3. ***Opinioni e percezioni della popolazione*** rilevate attraverso Focus Group⁶ e interviste in profondità atte ad indagare alle basi il concetto di educazione permanente (fonti, canali e forme, programmi televisivi e/o radiofonici, letture riviste e quotidiani, relazioni fra gruppi che hanno influito sulla definizione /concetto di educazione permanente), fabbisogno formativo espresso e potenziale, grado di soddisfazione dell'offerta educativa e formativa territoriale.

I focus group⁷ – a differenza dei gruppi misti realizzati nei workshop della Search Conference – sono stati condotti separatamente con soggetti appartenenti ai gruppi linguistici italiano e tedesco.

Si è optato per questa soluzione a causa dei tempi di realizzazione ristretti.

La discussione si è concentrata su 3 temi centrali:

- significato personale del concetto di educazione permanente (definizione, concetto chiave);
- fonti, forme e relazioni che hanno definito e influenzato il concetto di educazione permanente (fonti/background);
- idee di sviluppo dell'educazione permanente (trend e sviluppo).

Di seguito una breve sintesi dei risultati emersi (tab. 3).

Tab. 3 - Sintesi Focus Group

Focus gruppo in lingua italiana

*Cosa significa per lei personalmente Educazione Permanente?
(Definizione, concetto chiave)*

Il concetto di educazione permanente definito nel corso dei Focus Group possiamo ricondurlo a tre nuclei/idee/concetti principali:

- qualcosa di continuo, che perdura per l'intero percorso di vita;
 - aggiornamento continuo di conoscenze e/o competenze;
 - "molla" e stimolo per l'apprendimento.
-

6. Si ringrazia in particolare il CLS – Consorzio Studenti Lavoratori – per aver contribuito alla realizzazione e gestione dei Focus Group.

7. In allegato il report il dettaglio dei Focus Group.

Quali sono le fonti, i canali e le forme, i programmi televisivi e/o radiofonici, letture, riviste e quotidiani, le relazioni fra gruppi che hanno influito sulla definizione / concetto di educazione permanente?
(*Fonti, background*)

Dai Focus emerge in maniera evidente che ad influire sul concetto di educazione permanente sono la famiglia e gli insegnanti. Le relazioni positive e costruttive con le persone (famiglia e insegnanti in primis) rappresentano il nucleo centrale nel quale si forma e dal quale si dipana il concetto di educazione permanente. Le esperienze di lavoro, di studio e di vita costituiscono altri ambiti importanti. Potremmo dire che rappresentano il manifestarsi dell'*informal e non formal learning* che – consapevolezza o meno – ci permea e lascia traccia. Altri elementi importanti emergono in merito a libri, tv, cinema e teatro. In molti casi si tratta di elementi “cult”, simboli di un’epoca che ha permeato intere generazioni.

Quali idee avete per lo sviluppo futuro dell'Educazione Permanente?
(*Il panorama in merito alle idee e allo sviluppo dell'educazione permanente*)

Il panorama in merito alle idee e allo sviluppo dell'educazione permanente in Alto Adige, appare alquanto frastagliato e con differenti keywords:

- partire dal basso (approccio bottom-up);
- ricadute pratiche dell'educazione permanente;
- rapporto dell'educazione permanente con la scuola;
- fare rete, aumentare l'informazione;
- mettere la persona al centro e puntare sulla qualità.

Focus group in lingua tedesca

Cosa significa per lei personalmente Educazione Permanente?
(*Definizione, concetto chiave*)

Il concetto di educazione permanente definito nel corso dei Focus Group possiamo ricondurlo a tre nuclei/idee/concetti principali:

- come “una sfida” o come “arte di vita”, come “lavoro creativo” o occasione per “liberazione di energie vitali”;
- “formazione continua sia personale sia professionale”;
- “molla” e stimolo per l'apprendimento.

Quali idee avete per lo sviluppo futuro dell'Educazione Permanente?
(*Il panorama in merito alle idee e allo sviluppo dell'educazione permanente*)

Il panorama in merito alle idee e allo sviluppo dell'educazione permanente in Alto Adige, è possibile ricondurlo a due problematiche/tematiche di fondo fra loro intrecciate:

- promuovere una maggiore attività di rete fra gli enti compreso i Consorzi dei comuni e gli Uffici del lavoro e non solo fra gli enti territoriali.
- promuovere “progetti di formazione politica ed inclusiva”;
- migliorare la qualità dell'offerta formativa (cosa difficile visto i sempre più numerosi tagli finanziari).

Quali sono le fonti, i canali e le forme, i programmi televisivi e/o radiofonici, letture, riviste e quotidiani, le relazioni fra gruppi che hanno influito sulla definizione / concetto di educazione permanente?
(*Fonti, background*)

Dai focus emerge una grande attenzione verso i media sia tradizionali che i nuovi media.

La seconda fase ha previsto un'attività di lettura critica dei dati emersi dai Focus Group e dalle interviste ed è stata realizzata in collaborazione con "amici critici" afferenti a diverse Università impegnate in reti per l'educazione permanente. Gli amici critici hanno rappresentato una risorsa "esterna"; ma al tempo stesso interna alla logica del progetto, consapevoli degli obiettivi e delle motivazioni progettuali. Gli amici critici hanno fornito spunti di riflessione, critica costruttiva, chiavi di lettura aventi valenza formativa in quanto hanno stimolato azioni e attività riflessive e di comparazione; oltre che di circuitazione e di condivisione di esperienze e *good practices*.

Conclusioni in progress

Le conclusioni di questo lavoro possono dirsi ancora *in progress* in quanto i dati ottenuti rappresentano una base, un punto da cui partire per andare incontro alle idee/proposte di sviluppo futuro.

Certamente l'indagine ha consentito di far emergere la ricchezza e la diversità che caratterizza il territorio altoatesino non solo perché abitato da "genti" diverse per lingua, cultura, a volte anche valori; ma perché all'interno di queste distinzioni e separatezze è possibile costruire, "gettare ponti"; trovare simiglianze, punti di contatto e di sviluppo comune.

Dalle attività di ricerca sono emerse, altresì, indicazioni in merito ad una serie di "leve" da azionare e/o elementi di sviluppo sui quali puntare, risorse da riattivare e potenzialità da esplorare (sia interne al territorio che esterne) per sostenere le persone nell'impegnarsi nella formazione continua e per sviluppare un sistema di qualità dell'educazione Permanente in Alto Adige:

- La **qualità dell'insegnamento** e quindi, di conseguenza, dei **formatori/docenti qualificati** ed in costante formazione. Questo aspetto risulta fondamentale anche per gestire la complessità del sistema socio-educativo.
- Il **legame** forte fra i **contenuti della formazione e le ricadute dal punto di vista lavorativo e/o di sviluppo professionale e personale**.
- La **valutazione e la certificazione delle competenze** come presupposto per la valorizzazione e per il riconoscimento di quanto appreso e/o sviluppato durante i propri percorsi formativi e di vita.
- La necessità di una **"maggiore attenzione" allo studente** (inteso in senso ampio, quindi in una accezione che va oltre lo "studente" inteso in maniera classica, considerando anche gli studenti lavoratori, adulti che rientrano in formazione, ...). Questo significa una nuova formulazione della **didattica** capace di tener conto di questi bisogni ed esigenze (ad

esempio sviluppando una maggiore offerta di corsi serali, progettazione di percorsi – o parte di essi – a distanza; maggiore flessibilità amministrativa, tutoraggio on line, ...). Naturalmente questo discorso, così come quello della valutazione delle competenze, va ad inserirsi nella problematica del riconoscimento del “prior learning” e della sua relativa convalida ai fini del raggiungimento di un titolo di studi e dei relativi crediti formativi.

- L'importanza di pervenire ad una maggior **“umanizzazione” dell'educazione permanente** che sappia guardare e dare valore alla persona.
- La realizzazione di una **“rete di qualità”** che oltre a collegare fra loro i diversi attori, sia fattore di propulsione nella realizzazione di occasioni mirate di scambio e di crescita comune, basata su un progetto di sviluppo territoriale comune e capace di creare continuità ed armonia fra le diverse proposte ed azioni formative offerte.
- Il ruolo fondamentale svolto dalle **relazioni** sia familiari che in ambito scolastico per il futuro sviluppo del concetto di educazione permanente; così come per la capacità nel percepire la formazione e l'educazione permanente come una ricchezza da valorizzare nel proprio percorso di vita. Esse rappresentano il nucleo centrale intorno al quale si prende forma per poi dipanarsi nel futuro. L'importanza, dunque, di valorizzare, ma anche di curare le relazioni: familiari, scolastiche, amicali, interculturali, intergenerazionali.
- Le esperienze di lavoro, le relazioni che si giocano in questo contesto, le connessioni con università, centri di ricerca, territorio costituiscono una base fondamentale per sviluppare percorsi di **Work Based Learning**.
- La promozione di attività e progetti di **formazione politica ed inclusiva**. La complessità è una realtà che i cittadini vivono quotidianamente, con la quale si confrontano. Emerge una chiara consapevolezza che questo aspetto può costituire – a seconda di come viene gestito – una opportunità oppure una minaccia. Parlare di due culture, o meglio tre, considerando anche il gruppo ladino appare ormai riduttivo. La sfida da cogliere adesso riguarderà la capacità di gestire la multiculturalità e multi complessità, attraverso la realizzazione di un senso di appartenenza comune nel quale trovano spazio tutti, ognuno come portatore unico di ricchezza e opportunità per la comunità tutta.

In sintesi possiamo affermare, utilizzando gli elementi di una matrice SWOT, che un importante **punto di forza** del progetto ha riguardato la **metodologia partecipata condivisa** attraverso un approccio bottom-up con i diversi attori territoriali. Dall'ampia consultazione fra le parti ne è derivato non solo una mappa dettagliata relativa al fabbisogno di educazione permanente, ma anche indicazioni in merito alle modalità didattiche e agli ap-

procci considerati più efficaci, agli elementi caratterizzanti una formazione di qualità (attenzione allo studente, valutazione di competenze, formatori/docenti di qualità). Altri importanti elementi raccolti hanno riguardato le indicazioni su come procedere nella costruzione partecipata della rete e dei suoi elementi di distinguo (valori della cooperazione, valorizzazione del tessuto e del contesto locale, ...).

I **punti deboli/di sviluppo** riguardano soprattutto la **complessità** relativa alla realizzazione della rete che si vuole caratterizzare come aperta, con alcune procedure finalizzate al riconoscimento dei crediti formativi accumulati dall'individuo e delle competenze acquisite (vedi portfolio delle competenze). **Definizione delle priorità degli obiettivi da perseguire.** Dalle attività condotte non è emersa chiaramente una definizione di priorità in merito agli obiettivi da perseguire né è trasparita una piena consapevolezza rispetto alla complessità e radicalità che comporta l'obiettivo limite/sfida di trasformare l'attuale sistema di educazione permanente, sia dal punto di vista organizzativo-formale-politico; ma anche sul piano conoscitivo e culturale dei cittadini.

Riguardo invece alle **opportunità e agli ostacoli**, emerge l'aspetto della **valutazione e certificazione dei risultati di apprendimento e del portfolio delle competenze**. È una sfida molto grande e complessa che comporterebbe l'adozione di uno strumento e l'attivazione di un processo che, partire dalle prime età della vita, è in grado di accompagnare il soggetto nel proprio personale percorso formativo e di sviluppo.

L'idea utopica verso la quale spingersi, lontana da raggiungere ma presente *in nuce*, è quella di ipotizzare e realizzare un Centro di Eccellenza per l'Educazione Permanente capace di proporsi quale motore propulsivo sia verso l'interno del territorio – mettendo in continua connessione e relazione risorse, ricchezze, diversità e persone – sia verso l'esterno per confrontarsi in un'ottica comparativa con le suggestioni, idee, proposte e buone pratiche che vengono da altri Paesi con il fine di conoscere gli altri per comprendere meglio se stessi.

Bibliografia

- Astat (2015), *Offerta di educazione permanente – 2014*, Bolzano.
Astat (2011), *Domanda di educazione permanente e partecipazione ad eventi culturali*, Bolzano.
Bloom, H. (1996), *Il canone occidentale*, Milano: Bompiani.
Emery, M., Purser, R. (1996), *The Search Conference. A powerful Method for Planning Organizational Change and Community Action*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Florida, R. (1995), "Toward the Learning Region", *Futures*, Vol. 27, Issue 5, pp. 527-536.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998), *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tarozzi, M. (2008), *Cos'è la Grounded Theory*, Roma: Carocci.
- Weisbord, M.R. (1992), *Discovering Common Ground*, San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Allegati

I Focus Group. La griglia di sintesi

FOCUS GROUP

Cosa significa per lei personalmente Educazione Permanente? (Definizione, concetto chiave)

Il concetto di educazione permanente definito nel corso dei Focus Group possiamo ricondurlo a tre nuclei/idee/concetti principali:

- qualcosa di continuo, che perdura per l'intero percorso di vita;
- aggiornamento continuo di conoscenze e/o competenze;
- “molla” e stimolo per l'apprendimento.

1) Rispetto al primo concetto, si riportano di seguito alcuni stralci ritenuti più significativi:

«La parola rimanda a qualcosa che riama nel tempo, che è insita nella struttura della persona».

«Una formazione continua nel tempo, dall'infanzia fino all'anzianità» che «dovrebbe permettere a tutti di accedere e di migliorare il proprio status, rilanciare continuamente la propria educazione».

«Una continua ricerca del nuovo, della conoscenza che non smette mai di esistere. Qualcosa che permane per tutto l'arco della vita, una conoscenza profonda che è in continuo cambiamento, evoluzione».

«[...] è la mia vita. Ovvero un processo continuo [...] dove posso spendere competenze in ogni momento della giornata e in qualunque contesto».

Dalle definizioni, inoltre, sembra emergere che a cambiare/mutare costantemente è sia l'educazione permanente che le persone coinvolte nei processi apprenditivi.

2) Per altri, l'educazione permanente è invece ancorata al concetto di aggiornamento continuo e acquisizione di nuove conoscenze e/o competenze utili e spendibili nella vita personale e/o lavorativa:

«Un'educazione che deve sempre essere integrata attraverso corsi di aggiornamento e nuove conoscenze».

«[...] l'educazione permanente inizia quando finisce la formazione scolastica o universitaria, ad esempio con la carriera lavorativa».

«Un continuo aggiornamento rispetto alla propria professione».

Potremmo dire che in queste definizioni il concetto di educazione permanente è ancorato soprattutto al concetto di aggiornamento professionale.

«Per me educazione permanente significa fare formazione a tutto campo, coinvolgendo tutti gli aspetti della vita delle persone».

3) Da altri ancora è sottolineato l'apporto che l'educazione Permanente può avere rispetto al sostenere la motivazione all'imparare e allo svilupparsi per tutta la vita

«[...] l'educazione permanente [ha] il compito di favorire la curiosità ad imparare, la motivazione e la ricerca dei bisogni [...]. Bisogna capire dalle persone il perché si sta intraprendendo un determinato percorso e quali obiettivi si sono posti».

«L'educazione permanente è anche un percorso di scoperta di sé, di autoaffermazione, di cammino insieme e di recupero. Riguarda quindi la vita integrale delle persone».

Quali idee avete per lo sviluppo futuro dell'Educazione Permanente? (Il panorama in merito alle idee e allo sviluppo dell'educazione permanente)

Il panorama in merito alle idee e allo sviluppo dell'educazione permanente in Alto Adige, appare alquanto frastagliato e con differenti keywords:

1. partire dal basso (approccio bottom-up);
2. ricadute pratiche dell'educazione permanente;
3. rapporto dell'educazione permanente con la scuola;
4. fare rete, aumentare l'informazione;
5. mettere la persona al centro e puntare sulla qualità.

a) Partire dal basso (approccio bottom-up)

Partire dal basso significa diverse cose: sia partire dalle persone reali con tutti i loro bisogni ed esigenze sia valorizzando le peculiarità territoriali come:

«[...] puntare in futuro ad un maggior dialogo tra gruppi linguistici».

«Favorire della multiculturalità e del bilinguismo sul territorio».

«[...] monitorare quello che la realtà locale offre per coglierne i vantaggi. In secondo luogo [...] l'importanza di insistere molto sull'ascolto delle esigenze e dei bisogni dell'utenza. In futuro dobbiamo quindi capire maggiormente quello che desidera fare la gente, quello che a loro piace fare».

«Un maggior coinvolgimento delle classi sociali, in modo da incentivare la presenza ai corsi di persone provenienti da diverse fasce sociale ed economiche».

«[...] bisognerebbe secondo me tenere sempre presente le peculiarità del territorio rimanendo però fedeli alle disposizioni europee in modo che ci sia un livello comune di competenze e conoscenze condivise».

«[...] rendere tutta la popolazione partecipe dell'educazione permanente, in modo da non necessitare più di tanti finanziamenti».

«[...] classe politica dovrebbe insegnare a noi che l'educazione è una cosa importante. Deve consentire la diffusione della cultura dell'educazione».

«secondo me bisognerebbe sfruttare le occasioni come i seminari, i convegni, i corsi di formazione per confrontarci su vari aspetti come quello amministrativo, didattico, organizzativo, dei docenti, per ascoltare tutti gli attori della formazione, includendo anche quelli che stanno dietro le quinte».

b) Ricadute pratiche dell'educazione permanente

Molti sostengono la necessità di rendere sul versante della pratica gli sviluppi e le ricadute dell'educazione permanente:

«Dare alle persone la capacità del saper fare, materiale, pratico anche la capacità del saper interagire con le persone».

«L'educazione permanente dovrà continuare ad offrire percorsi utili al raggiungimento di una posizione lavorativa soddisfacente».

c) Rapporto dell'educazione permanente con la scuola

Educazione permanente e scuola vengono percepiti come percorsi distinti che invece necessiterebbero di collaborazione, integrazione e percorsi comuni:

«L'educazione permanente dovrebbe diventare un ausilio, un accompagnamento-affiancamento a quello che è il servizio pubblico scolastico e rispetto a quello che è il curriculum formativo di una persona».

«La scuola dovrebbe essere più flessibile, coinvolgendo in maggiori occasioni i gruppi, quello tedesco e italiano».

«Il futuro dell'educazione permanente sarà il recupero scolastico».

«Penso che in futuro sia importante avere docenti preparati che siano in grado di far crescere l'interesse verso la conoscenza che ci arricchisce, di non svilirlo, di non farlo perdere alle persone».

«Costruire reti di relazioni [è] la cosa più interessante. Non possiamo più dire "la scuola non funziona e noi non possiamo fare niente [...]».

«Io punterei gran parte del ruolo dell'educazione permanente sulla socializzazione giovanile attraverso l'organizzazione di feste, fiere, eventi vari».

d) Fare rete, aumentare l'informazione

Sono emersi quali criticità la necessità di far rete (fra i centri e con altri enti/istituzioni, centri di ricerca, ...) e di dare maggiore visibilità/informazione in merito alle attività svolte dai centri di educazione permanente. Molte persone, infatti, non sono nemmeno a conoscenza dell'esistenza di tali centri. Ciò si traduce in una frequentazione di tali centri e delle occasioni formative che propongono solo da parte di coloro che già hanno una sensibilità verso i temi dell'educazione permanente. Viceversa chi è lontano (mancanza di conoscenza, possibilità, ...) restano ai margini. Ciò non rende possibile la realizzazione di una società della conoscenza aperta a tutti e capace di garantire l'accesso all'istruzione/formazione per tutti.

Accesso all'informazione

«Vorrei che in futuro si investisse di più sulla promozione dei corsi che i vari centri offrono. Tante cose ancora non si fanno».

«Bisogna insistere con l'informazione e la collaborazione con le scuole, le università, il contesto lavorativo in cui le persone agiscono».

«I centri inoltre dovrebbero essere presenti su tutto il territorio. A Bresanone per esempio io non ne avevo mai sentito parlare».

«Un grande ponte è la scuola: attraverso di essa possiamo arrivare alle famiglie per svolgere funzione di promozione».

«Secondo me dovrebbe esserci un ufficio nel quale le persone vanno per informarsi relativamente alle opportunità che il territorio offre».

«Secondo me per far sì che tutti siano a conoscenza dei centri di educazione permanente bisognerebbe spedire ad ogni famiglia un volantino illustrativo. È un modo semplice ed efficace per fare pubblicità. In questo modo forse si aumenterebbero le adesioni».

«Secondo me i centri dovrebbero essere maggiormente dislocati sul territorio, privilegiando una dislocazione capillare dei centri».

Rete e collaborazione

Oltre alla collaborazione e all'integrazione degli interventi e delle attività formative si sottolinea la necessità di pervenire ad una progettazione congiunta.

«Io per il futuro auspicherei la creazione di laboratori didattici in cui si costruisce qualcosa [...] con lo scopo di socializzare e di diventare "comunità" scambiandosi pareri e raccontandosi le proprie esperienze, difficoltà, amarezze».

«I centri di educazione permanente dovrebbero inserirsi nelle associazioni già presenti sul territorio aiutandole, arricchendole di collaboratori o facendo formazione di formatori ad esempio per i membri delle società sportive».

e) La persona al centro. Puntare sulla qualità

Il concetto di qualità appare multifacettato. Significare fare delle cose bene, ma anche occuparsi delle persone nella loro totalità.

«In futuro io auspico che si riesca a lavorare maggiormente sugli aspetti personali delle persone e non solo su quelli lavorativi».

«Bisogna anche darsi tempo nel fare le cose, fare poco ma bene, è meglio che fare tanto e male».

«In futuro bisogna fare in modo che i centri siano più attenti alle esigenze del singolo, evitando di proporre un corso già strutturato senza possibilità di intervento da parte degli utenti. È importante che le persone si sentano apprezzate, valorizzate e coinvolte».

«Sarebbe bello offrire alle persone un centro di auto-orientamento, attraverso il quale con l'aiuto di un esperto comincio ad orientarmi per la mia vita futura, ragionando su quello che voglio fare. Qualcosa si fa già nelle scuole, ma andrebbe migliorata la qualità di questi interventi».

«Dovrebbe occuparsi [...] delle persone e dei gruppi, dovrebbero arricchire la persona».

«Considero che i centri di educazione permanente dovrebbero essere un mezzo per far riscoprire alle persone il piacere dell'aggiornamento continuo e la sua importanza».

Emerge, inoltre, che lavorare alla formazione delle persone è un'attività importante che richiede competenze alte per essere efficace.

«Bisogna fare in modo che chi mi propone il corso sia una persona che mi piace, mi affascina, mi "attrae" da un punto di vista relazionale».

«Ci sono metodi efficaci che le stesse insegnanti non conoscono e che risultano essere molto più adatti al target di ragazzi-bambini che abbiamo di fronte oggi».

**Quali sono le fonti, i canali e le forme, i programmi televisivi e/o radiofonici, letture, riviste e quotidiani, le relazioni fra gruppi che hanno influito sulla definizione/concetto di educazione permanente?
(Fonti, background)**

Dai Focus emerge in maniera evidente che ad influire sul concetto di educazione permanente sono la famiglia e gli insegnanti. Le relazioni positive e costruttive con le persone (famiglia e insegnanti in primis) rappresentano il nucleo centrale nel quale si forma e dal quale si dipana il concetto di educazione permanente.

Le esperienze di lavoro, di studio e di vita costituiscono altri ambiti importanti. Potremmo dire che rappresentano il manifestarsi dell'informale e non formale learning che – consapevolezza o meno – ci permea e lascia traccia.

Altri elementi importanti emergono in merito a libri, tv, cinema e teatro. In molti casi si tratta di elementi "cult", simboli di un'epoca che ha permeato intere generazioni.

Le relazioni quali nucleo centrale

a) Insegnanti

«Per me sono stati la famiglia come anche gli insegnanti che ho avuto a scuola».

«Io ho fatto il conservatorio e per è stata l'insegnante di coro ad avermi segnato in maniera profonda. Mi ha spiegato che per capire la musica bisogna leggere tanto e non solo di musica».

«Io insegno diritto e devo dire che è stata proprio l'insegnante di diritto che avevo alle superiori ad avermi indirizzato verso questa professione. Era molto competente, bella e carismatica».

«A me piace ricordare le mie insegnanti di educazione artistica che con il loro esempio di insegnamento utile e spendibile mi hanno aperto la mente sul concetto di educazione».

«La mia professoressa di italiano e latino delle superiori mi ha trasmesso una grande passione per la cultura e la conoscenza attraverso il suo modo di insegnare».

«La prima volta che ho potuto riflettere sul concetto di educazione permanente è stato attraverso la professoressa Dozza a lezione».

«Sono state le insegnanti elementari a farmi nascere la convinzione dell'importanza e della bellezza della conoscenza, della formazione. Le relazioni che ho instaurato con loro mi hanno arricchito molto».

b) Famiglia

«Io credo che la mia formazione sia partita in primo luogo dalla famiglia in cui sono nata. Ho sempre avuto come modello mia madre che aveva studiato e quindi ho sempre cercato di essere come lei».

«[...] ho avuto dei riferimenti familiari molto forti che mi hanno invogliato a “fare come loro”. Mio padre era intellettuale, musicista e artista. E poi ho vissuto gli anni del '68 quindi ero immersa in un mondo di arte e musica concepiti in modo trasversale. Se devo citare un riferimento forte che ho avuto dico Lorenzo Lotto, mi ha sempre affascinato come pittore».

«A me viene in mente la famiglia e l'educazione che mi ha trasmesso. La scuola invece mi ha trasmesso solo nozioni ma non mi ha “formato” in senso stretto».

«I miei genitori mi hanno sempre trasmesso il valore della conoscenza che in un futuro vicino o lontano mi sarebbe sempre stata utile».

c) Amici, associazionismo

«Il gruppo di amici, la famiglia, la politica, l'associazionismo gay, hanno formato il mio modo di pensare, di vedere il mondo e quindi anche il concetto di educazione».

«Io invece penso all'ambito sportivo, agli allenatori che ho avuto e alle compagne di allenamento che mi hanno cambiata in senso positivo».

«In penso di essere diventata la persona che sono oggi, con le idee e le concezioni che mi sono proprie, grazie ad una nuova compagnia di

amicizie che ho scoperto all'età di 16 anni. Sono diventata un'altra persona, più profonda».

«Anche le persone che abbiamo attorno, attraverso il loro operare e il loro esempio, ci aiutano ad aprire i nostri orizzonti, a valutare e considerare modalità diverse di approccio alle cose e alle situazioni».

d) Lavoro, studio, esperienze di vita

«L'esperienza di studio all'estero che ho svolto nel periodo post laurea. Ho frequentato uno stage in una struttura multiculturale e un corso di lingua che mi hanno aperto gli occhi sul mondo del lavoro e sulla vita».

«L'esperienza di allenatore di pallacanestro. Ho scoperto la relazione comunicativa con adulti e bambini, la gestione dei gruppi di lavoro, la psicologia. Poi sicuramente anche il servizio civile in un ente di formazione tedesco a Renon. Infine il lavoro al quale mi dedico dal 2000».

«Lavorare in una colonia estiva [...] perché ho ragionato sull'aspetto della comunicazione, sul comportamento da tenere in un certo ambiente, sul vivere fuori casa».

«Andare via di casa per tanti anni mi abbia aiutato a comprendere l'importanza che ha per me la formazione, la relazione che posso spendere quotidianamente nella vita. Da qui il riconoscimento del ruolo che ricopro in questo senso l'educazione permanente».

«Penso che sia stata la mia grande curiosità e l'aver affrontato tante sfide lavorative ad aver condizionato la mia idea di relazione. Ho capito che il tutto parte da un concetto di vendita. Anche quando vai in aula devi vendere te stesso, lo stimolo, la curiosità all'argomento che proponi. Tutte le esperienze lavorative che ho vissuto hanno arricchito il mio bagaglio d'esperienza e mi hanno portato ad essere quello che sono».

«Penso di aver maturato il concetto di educazione permanente durante il mio percorso lavorativo».

«[...] è stata l'esperienza universitaria ad aprirmi gli occhi in merito a queste tematiche».

«La fonte che ha fatto nascere in me il desiderio di conoscere realtà, persone, ambiti nuovi è stato il vivere fino a 19 anni in un piccolo paese della Val di Non che non offriva grandi possibilità di sviluppo nei vari campi professionali e personali. Ho sentito presto il desiderio di andarmene per aprire e allargare le mie conoscenze. Così sono venuta in contatto con mondi affascinanti come quello della formazione. Anche la nascita dei miei figli mi ha aiutata a capire la mia propensione verso il mondo dell'educazione».

e) Libri, cinema, tv, arti e teatro

«La mia vita è stata segnata dall'epoca in cui sono nato. C'era molta più coscienza politica, si leggeva molto. Mi piaceva moltissimo guardare alla televisione Happy Days».

«Ricorderò sempre il primo libro che ho letto, Tom Sayer, mi ha aperto un mondo. Poi guardavo anche telefilm americani come “Supercar” e i cartoni giapponesi».

«Pasolini e Dario Fo [...], Carosello [...] erano molto belli da vedere».

«Per me Don Milani ha avuto una ricaduta importante, come anche l'esperienza del teatro. Il film “l'attimo fuggente” è stato molto significativo».

«Io posso citare la musica di De Gregori, il libro “Oceano Mare” di Baricco».

«Mi hanno condizionato molto le “soap” in cui riuscivo a immedesimarmi».

«I libri. Il mio preferito è il libro della giungla».

«Per me è stato il teatro. Frequento gallerie, mostre, sono curiosa di natura».

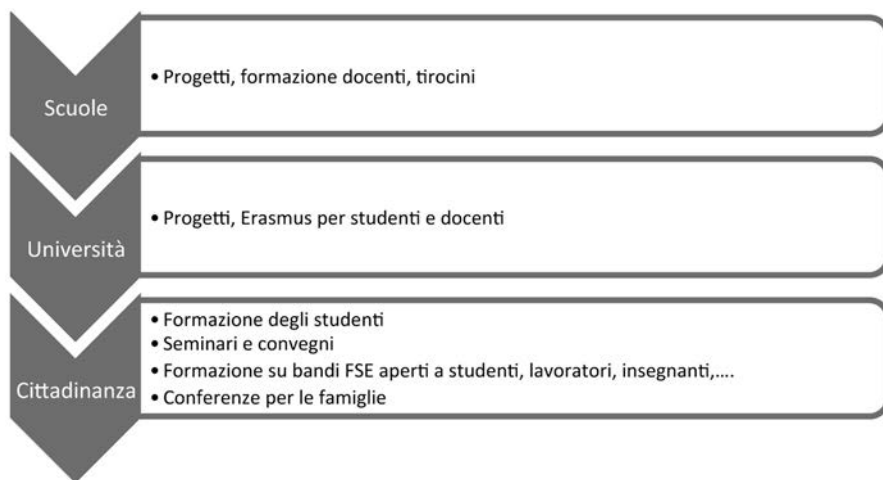
I dati della Search Conference

WORKSHOP1: Università, Centri di ricerca e documentazione Tematiche

- **Motivazione** rispetto all'apprendimento da parte dei discenti (indipendentemente da età/condizione economica-sociale/cultura di appartenenza);
 - Come generare un interesse/spinta intrinseco/a ad apprendere? In questo senso essere arrivati all'università non garantisce la motivazione ad apprendere, tutti i docenti hanno incontrato gruppi numerosi di studenti interessati solo a passare l'esame. Si tratta di studenti persi per sempre sul piano motivazionale, anche verso il futuro nel LLL. Per ricuperarne la motivazione, una risposta viene dalla collaborazione con istituzioni esterne all'università, che possano offrire una sperimentazione sul campo (esempio: la notte in trincea)
- Esigenza di una **formazione dei formatori** visto il contesto sociale mutevole e complesso
- **Valutazione delle competenze**
 - Diversi interventi sottolineano l'importanza dell'approccio di autoriflessione e dell'approccio biografico nei processi di apprendimento permanente. Il percorso non è semplice, talvolta si torna indietro fino a due generazioni per definire competenze e fabbisogni personali
 - Si concorda verso la conclusione del workshop, che un obiettivo raggiungibile a breve termine da parte di una rete per il LLL in Alto Adige potrebbe essere la valutazione e certificazione dei risultati di apprendimento
 - Portfolio delle competenze
- **LLL universitario**
- Rischio di privatizzazione del settore: l'aggiornamento e la riqualificazione spesso vengono letti e considerati in termini esclusivamente economici
 - Situazioni locali particolari (Modena) richiedono invece modifiche legislative. Si fa l'esempio di un conflitto nella formazione degli educatori tra Università e cooperative, conflitto che ha risvolti economici forti

- Attenzione allo studente attraverso una più efficace analisi del fabbisogno
- Tirocinio nei corsi di studio come primo momento di LLL
- Ripensare la Didattica capace di rispondere ad esigenze diverse e differenti
- Definizione di studente universitario considerando anche gli studenti lavoratori
- **Coinvolgimento dei “nuovi cittadini”**
 - Raccolta di dati che oggi non si conoscono, occorre monitorare i fabbisogni: ad es., sul fronte della dispersione scolastica, un grosso passo avanti si può fare verso i nuovi cittadini, insegnando la lingua alle loro mamme
 - Maggiore informazione (diffusione/circolazione delle opportunità esistenti)
- **Riconoscimento dei crediti formativi**
 - Un problema specifico è illustrato dal Seminario Teologico: attualmente non è possibile avere il riconoscimento accademico del percorso di studio quinquennale svolto entro lo Studio, questo dovunque ma anche a livello provinciale. In questo si vorrebbe un supporto dall'Università. Inoltre, sarebbe reciprocamente vantaggioso condividere le regole e i percorsi dei tirocinanti.

Attività educative e formative




Il futuro per lo sviluppo dell'EP in una prospettiva di rete territoriale

Motivazione	Formazione dei formatori	Valutazione delle competenze	LLL universitario	Coinvolgimento dei "nuovi cittadini"	Riconoscimento dei crediti formativi
Per ricuperarne la motivazione, una risposta viene dalla collaborazione con istituzioni esterne all'università, che possano offrire una sperimentazione sul campo (esempio: la notte in trincea)	Aumentare la collaborazione fra Università, centri di ricerca per la formazione dei formatori	Valorizzare un approccio all'autoriflessione e biografico nei processi di apprendimento permanente. Valutazione e certificazione dei risultati di apprendimento Sviluppare un portfolio delle competenze	Attenzione allo studente Analisi del fabbisogno Tirocinio nei corsi di studio come primo momento di LLL Ripensare la Didattica capace di rispondere ad esigenze diverse e differenti Definizione di studente universitario considerando anche gli studenti lavoratori	Raccolta di dati che oggi non si conoscono, occorre monitorare i fabbisogni: ad es., sul fronte della dispersione scolastica, un grosso passo avanti si può fare verso i nuovi cittadini, insegnando la lingua alle loro mamme Maggiore informazione (diffusione/ circolazione delle opportunità esistenti)	Riconoscimento accademico del percorso di studio svolto (es. studio teologico)

WORKSHOP2: Scuole professionali e Centri di Formazione permanente

Tematiche emerse

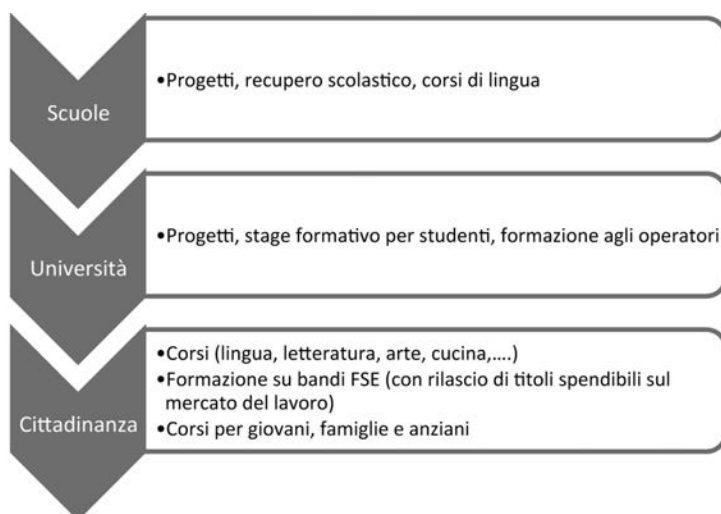
- **Educazione permanente e cultura come fonte di benessere**
- **Valutazione delle competenze** (sistema di valutazione e certificazione, attribuzione di CF, riconoscimento dell'apprendimento pregresso)
- **Coinvolgimenti e valorizzazione di tutti gli attori** e gli stakeholders nel sistema di Educazione Permanente:
 - volontari
 - istituzioni
 - diversi gruppi culturali
 - nuovi cittadini
 - creare dei rapporti più diretti e "umani"
 - università, centri di ricerca, ...
- **Sviluppo di reti che partano dal basso (bottom-up)** fra:
 - i centri e gli enti dei tre gruppi linguistici e culturali
 - le amministrazioni dei tre gruppi linguistici e culturali
 - gli enti e la popolazione

Attraverso  la promozione di maggiori occasioni di incontro, conoscenza e scambio

- **Qualità della formazione** proposta attraverso anche la formazione continua degli operatori di EP, la collaborazione con università e centri di ricerca.

Attività educative e formative

I centri di educazione permanente hanno diversi target. In generale è possibile affermare che si interessano di tutte le età della vita.



Il futuro per lo sviluppo dell'EP in una prospettiva di rete territoriale

<i>Educazione permanente e cultura come fonte di benessere</i>	<i>Coinvolgimenti e valorizzazione di tutti gli attori</i>	<i>Sviluppo di reti che partano dal basso (bottom-up)</i>	<i>Qualità della formazione</i>	<i>Valutazione delle competenze</i>
Creare rapporti umani con l'utenza	Promuovere maggiori occasioni di incontro, di conoscenza e di scambio	Sviluppo di reti territoriali fra gli enti di educazione permanente	Creare e sviluppare un centro di consulenza indipendente sull'esempio dei Learning Shop	Pervenire alla certificazione delle competenze e dei crediti formativi ottenuti frequentando corsi di educazione permanente
Valorizzazione dell'apprendimento informale	Promuovere lo sviluppo di attività di consultazione pubblica	Sviluppo di reti, scambio e comunicazione fra le istituzioni e amministrazioni	mercato delle idee, collaborazioni con vari servizi	Ottenere e certificare competenze spendibili nel mondo del lavoro
Benessere e condivisione tra i gruppi culturali del territorio	Promuovere nella cittadinanza l'idea di volontariato e della gratuità	Sviluppare la collaborazione fra i tre gruppi linguistici	Necessità di apprendere la gestione d'aula soprattutto in situazioni difficili	
Tematiche emergenti: disoccupati, nuovi cittadini, integrazione delle fasce deboli,	Coinvolgimento attivo degli utenti	Favorire una leadership condivisa	Alternanza scuola-lavoro	
Necessità di un lavoro di rete	Valorizzazione del volontariato	Creare sinergie	Collaborazione con professionisti	
sviluppo dell'intercultura	Conoscenza del territorio		Aumentare la qualità dell'offerta	
Nuovi media per l'inclusione sociale	Collaborazione con il volontariato			
Attività di supporto alla famiglia solidarietà fra le generazioni				
Aiutare le persone ad aiutare se stessi				

WORKSHOP3: Cooperative

Tematiche emerse

- Legame tra la cultura cooperativa e la cultura della sostenibilità.
- Legame tra cooperazione e coesione sociale
- Legame tra cooperazione ed economia civile
- Principi della cooperazione, che ha almeno 150 ani di vita, ancora attuali e passibili di una continua reinterpretazione innovativa
 - Democrazia
 - Intergenerazionalità e attenzione alle generazioni future
 - Costruzione di sistemi socio-economici solidali e basati sul principio della mutualità
 - Autocontrollo del soci sui soci, VS controllo dall'alto

Attività in ambito educativo-formativo

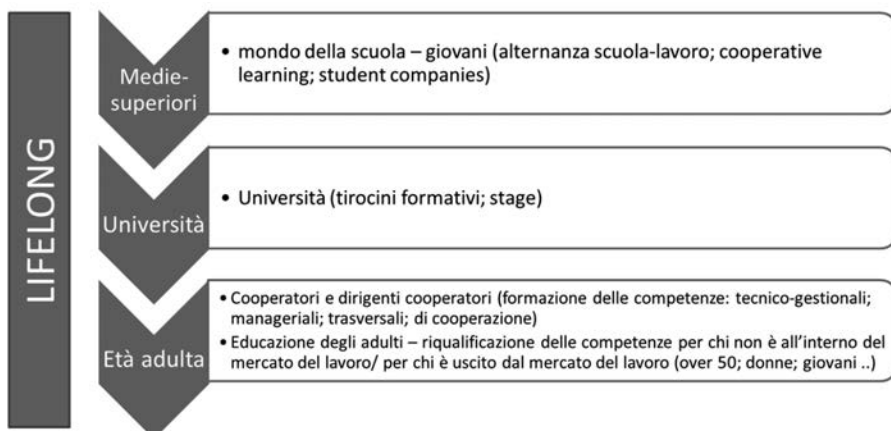
Cooperazione e educazione: cosa

- Cultura della cooperazione
- Cooperative learning
- Competenze
- Cooperative entrepreneurship

Cooperazione e educazione: come



- Lavoro nelle scuole, cooperative learning e esperienze di alternanza scuola-lavoro
- Imprenditorialità e capacità di costruire un «contenitore» per lavorare, condividere, fare occupazione, generare reddito
- Riqualificare le competenze degli adulti



Il futuro per lo sviluppo dell'EP in una prospettiva di rete territoriale

Quali i bisogni, fare rete? Diffondere la cultura cooperativa? Come?

- La cooperazione opera in contesti di educazione formale (scuole), non formale (contesti lavorativi, extrascolastici), informali (nuovi media)
- Grande responsabilità in termini di educazione civile, costruzione della coesione sociale, sostenibilità
- Il motto «durch teilen, mehr bekommen»
- Una forma di ponte, di collegamento stretto tra Università e mondo della cooperazione per favorire la diffusione della cooperazione

Cooperazione e educazione: verso dove



Le videointerviste

Adriano

Diversi anni fa era molto in voga il cosiddetto principio di Peter secondo il quale nel lavoro tutti sono destinati a raggiungere il proprio livello di incompetenza per effetto degli avanzamenti di carriera basati sui risultati del passato. Da diversi anni invece ciascuno di noi rischia di essere messo fuori-gioco a causa del continuo progresso tecnologico che rende velocemente superate tutte le conoscenze che possediamo e ci fa diventare meno adeguati ai compiti che abitualmente dobbiamo svolgere. Una risposta efficace viene dall'educazione permanente, che si preoccupa a fornire a chi lo desidera, nuove conoscenze, che permettono di tenere il passo con le novità che continuamente si affacciano nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana.

Carlo

Educazione permanente significa continuare a studiare a formarsi a imparare durante tutto il corso della propria vita senza scegliere un periodo prestabilito per apprendere e poi non aggiornarsi più. Quindi continuare a imparare sempre qualcosa di nuovo, imparare anche nuovi mestiere, nuove cose o anche aggiornarsi sulle cose che si erano già imparate in tempo. Secondo me è una cosa che va fatta, nel senso che è un'antica concezione quella che bisogna studiare per i primi anni della propria vita e poi mettere in pratica quello che si è imparato 10, 20, 30 anni prima nel mondo del lavoro. Corsi di formazione durante lo studio universitario generalmente non si fanno, non si tengono. Si tratta di seguire dei corsi dopo l'università o in funzione di trovare un lavoro o anche durante il lavoro per gli aggiornamenti. Però esistono anche progetti di integrazione della propria formazione come per esempio lo "Studium generale" della libera università di Bolzano in cui si possono frequentare una serie di corsi in due lingue, cioè in italiano e in tedesco – che servono ad ampliare le proprie conoscenze oppure ad approfondire tematiche che ci stanno a cuore particolarmente, oppure anche questioni locali insomma di storia, di diritto dell'autonomia.

È una possibilità anche questa per integrare le proprie conoscenze ma che è aperta a tutti, dallo studente universitario al maturando che ancora non ha deciso se completare i suoi studi con l'università o no ma anche a persone

che stanno già lavorando o a persone che hanno già finito di lavorare, sono in pensione, ma continuano ad avere voglia insomma di studiare. Per questo è un progetto interessante, infatti è molto importante continuare la propria formazione in qualsiasi momento della propria vita.

Si dovrebbe continuare ad ampliare l'offerta formativa di corsi di formazione dell'educazione permanente però ovviamente per fare questo bisognerebbe che si ampliasse anche la fascia di pubblico a cui queste offerte si rivolgono. Quindi per questo prima di pensare a cosa migliorare bisogna pensare a pubblicizzarlo, a renderlo molto più mainstream tra virgolette. Cioè a far in modo che tante persone possano entrare in questo mondo perché a volte si vede l'università come qualcosa di inaccessibile o qualcosa soltanto per gli under-30.

Invece non è così perché spesso si possono vedere persone, anche 50enni o pensionati insomma che hanno voglia di studiare e di imparare qualcosa di nuovo e ci accedono. Per cui importantissimo è far capire questo. E in secondo luogo nel momento in cui si amplia la fascia di pubblico a cui questi corsi si rivolgono si può ampliare la stessa offerta formativa di questi corsi e questo è importantissimo perché le persone capiscono che si può continuare ad imparare a qualsiasi età, soprattutto perché spesso all'università o ai tempi della scuola si sono prese determinate nozioni o conoscenze che poi non sono più vere o non sono più aggiornate e quindi si continua di essere convinti di cose che non sono più così.

Claudio

Für mich bedeutet Weiterbildung Neugier, und die Weiterbildung hilft dabei, im Leben immer wieder einen Schub zu bekommen.

In anderen Worten bedeutet dies folgendes: Für mich ist das eine visuelle Erklärung, als wäre ich in einem Raum, ich mache eine Tür auf, und es tut sich wieder ein Raum auf und ich gehe weiter, und dort ist wieder eine Tür, und ich mache auch diese auf und es tut sich wieder ein Raum auf. Man bleibt nie stehen. Wenn man hingegen keine Weiterbildung hat und keine Neugier, dann ist man ja in einem Raum mit geschlossenen Türen und es passiert nichts mehr. Weiterbildung hat automatisch mit Neugier zu tun, und das erfüllt einfach das Leben und da kommt immer wieder etwas Neues auf und gerade das ist das Schöne für mich.

Aus meiner Erfahrung habe ich viel gelernt, aber was mir wirklich imponiert hat, war eine schlechte Situation. Es heißt ja, es muss eine schlechte Situation geben, damit danach eine gute kommt. Ich erkläre das mit einem Beispiel: Ich hatte ein Auto und ich habe dafür gearbeitet, es war ein Statussymbol. Und eines Tages hatte ich es nicht mehr, weil es beschlagnahmt wurde. Ich musste mit dem Auto irgendwo hin fahren, es stehen lassen und zu Fuß von Mailand nach Hause gehen.

Das war für mich eines der schlimmsten Erlebnisse in meinem Leben, weil mir jemand etwas weggenommen hat, das nicht ihm gehört. Ich habe aber daraus etwas gelernt, und das ist für mich ein prägendes Ereignis, denn ich habe gelernt: Das Materielle ist nicht das, was einen weiterbringt, sondern das Spirituelle und – wie soll ich das erklären – das, was man in sich hat:

die Fantasie, die Kreativität, das Weitergeben an die Kinder, wenn man ihnen etwas beibringt. Erst da habe ich gelernt, was wichtig ist im Leben.

Ich musste so eine Erfahrung mitmachen, um mich im Leben zu entfalten und zu merken, dass das Materielle, das uns umgibt, keinen Wert hat, sondern der Mensch im Vordergrund steht.

Heutzutage ist Weiterbildung vielleicht komplexer als früher, aber ich bin überzeugt, die einfachsten Sachen sind die, die am meisten funktionieren. Das heißt jeder Mensch ist anders, jeder Mensch hat einen eigenen Charakter und mir kommt vor, dass man die ganze Sache interessanter machen soll, damit der Mensch selber lernen will, und sich selber weiterbilden will. Deswegen bin ich überzeugt, dass jeder Mensch einen eigenen Charakter hat und den behalten soll, weil man in unserer globalen Welt in eine Art Trichter kommt, damit alle gleich sind, und das ist falsch. Wenn jeder anders ist und anders lebt, dann kann jeder von jedem etwas lernen und jeder wird neugierig. Dasselbe passiert auch in der Schule: Wenn man in der Schule den Kindern etwas beibringt, dann muss man meiner Meinung nach verstehen, was dieses Kind neugierig macht. Wenn der Lehrer das versteht, dann wird sich das Kind automatisch selber weiterbilden. Ich weiß nicht, ob ich das Konzept, das ich im Kopf habe, verdeutlicht habe, aber ich glaube, wir werden alle viel zu viel globalisiert, und es gibt nur mehr ein System.

Ich zitiere Rudolf Steiner. Er hat immer versucht, aus einem Menschen das herauszuholen, was er am besten kann. Und automatisch kann sich der Mensch dann entfalten und wird gut. Heutzutage glaube ich, ist die Weiterbildung immer nur auf einem System aufgebaut. Das müssen wir machen und das ist der einzig richtige Weg, und stattdessen sollte jeder Mensch selber sein, wer er eigentlich ist. Das ist meine Meinung.

Das klingt komisch, aber was ich jetzt aus meiner Schulzeit gelernt habe (ich bin nicht gern in die Schule gegangen, weil ich eher ein visueller Typ bin), ist, dass ich nicht aufgepasst habe und das ist der springende Punkt: Wenn ich in der Schule aufgepasst hätte, dann könnte ich heute vielleicht einen ordentlichen Brief schreiben, und das ist mir jetzt bewusst geworden. Jetzt ist mir bewusst, dass ich aus meiner Schulzeit gelernt habe, dass man alles, was man in der Schule lernt, in seinem Kopf behalten sollte, weil man das eines Tages braucht, irgendwann einmal.

Was ich von der Familie gelernt habe, ist der Optimismus, den ich mitbekommen habe, das Probieren, dass ich alles, was ich machen wollte, auch machen durfte, auch wenn es manchmal verrückte Dinge waren, aber sie ließen es mich machen und wenn man probieren kann, dann kommt aus 10.000 Versuchen mal etwas Gutes raus und wenn man das nicht tun kann, dann passiert eben nichts. Und das habe ich von meiner Familie gelernt: Probieren, machen, optimistisch sein und nicht aufgeben, das ist der Sinn.

Was ich meinen Kindern mitgeben möchte: Sie müssen keine Helden sein oder etwas Großartiges auf die Beine stellen, sondern sie sollen das tun, was ihnen gefällt.

Aber sie sollen Werte vermitteln, weil die Menschen Werte haben, und automatisch auch den Optimismus. Man soll die Dinge immer wieder versuchen, auch wenn man dabei stark mitgenommen wird, weil man früher oder später etwas erreicht, das vielleicht für uns alle von Vorteil sein kann.

Christina

Se si guarda su Wikipedia: educazione permanente, si vede che il concetto è rapportato all'uomo in quanto individuo, cittadino, detentore di ruoli sociali. Tante belle parole che in realtà secondo me riconducono esclusivamente a una cosa: La curiosità che ha ogni uomo e che spinge fin da quando è piccolo a cercare tante risposte. Si parte da piccoli con mille perché che sono tipico dell'infanzia per poi continuare nella vita.

Trascorso il periodo scolastico ed universitario si potrebbe pensare, di aver concluso la propria conoscenza, la propria cultura. In realtà sono sempre mille motivi che ci spingono ad andare avanti a studiare. Infatti il concetto di educazione permanente è proprio imparare e imparare ad imparare. Questo perché abbiamo bisogno di allargare i nostri orizzonti, di trovare nuovi interessi, di approfondire, di trovare ancora una volta risposta ad una nuovo perché che ci è venuto improvvisamente nella mente e che ci spinge ad andare avanti.

Attualmente non sto facendo nessun corso, però devo dire che un paio di anni fa abbiamo fatto uno molto bello incentrato (?) sul ruolo del manager sportivo e praticamente riguardava tutto l'aspetto dello sport dal punto di vista legale, dal ruolo degli allenatori, dei genitori, doping, ecc. È stato un corso molto articolato finanziato dal Fondo europeo della durata di nove mesi, e circa 600 ore e devo dire che questo forse è stato il corso che più mi ha arricchito e mi ha dato delle nozioni che inizialmente pensavo potessero limitarsi all'ambiente sportivo ma in realtà ho potuto applicarlo nel mio rapporto con i figli, con i colleghi nel lavoro, e questa è la dimostrazione che ciascun corso può veramente darti tanto. Io penso che spesso i corsi si iniziano come è successo a me a volte per curiosità, tante volte perché spinti da amici, che ti invitano, che ti spingono a fare un corso che tu pensi non ti interessi. In realtà tutto ciò che è cultura, tutto ciò che è ampliamento della mente, serve veramente a evitare di atrofizzare la propria mente appunto e di continuare a imparare qualcosa di nuovo.

Beh, l'educazione permanente sicuramente già è supportata da molte associazioni da università popolari, da enti di cultura provinciali e regionale, però penso che la cosa più importante sia farla sviluppare fin da piccoli, nel senso che attualmente i ragazzi tendono ad avere una cultura secondo me spesso a macchia di leopardo, nel senso nozione, una vaga idea ma son sempre di corsa e dovrebbero ritrovare il gusto di approfondire le cose, di porsi tanti perché, di trovare qualcosa che gli stimoli nel andare avanti poi tutto il resto viene da se, quando c'è la curiosità in mezzo, la disposizione tramite internet sono moltissimi.

Poi sicuramente bisogna cercare di dare la possibilità a persone che per cultura, per provenienza, hanno talmente tanti problemi esistenziali, che forse non hanno ne lo stimolo ne la voglia di cercare di ampliare la propria cultura ecco sicuramente bisogna essere ampliata alle persone – parlo ovviamente di migranti, di poter conoscere anche l'Italia, di poter conoscere una realtà diversa dalla loro e di cercare di trovare proprio in Italia tutto ciò che può offrire loro un'esistenza migliore, non soltanto il pane da mangiare ma anche il pane per la mente.

Beh, se dovessi fare una campagna pubblicitaria a favore della educazione permanente, direi che l'educazione permanente è l'antidoto all'invecchiamento della mente e del corpo.

Perché bisogna continuare a imparare? Non c'è neppure una risposta da dare, nel senso che comunque l'uomo tende di imparare, di andare avanti. Il perché l'abbiamo detto in e sviscerato nelle precedenti domande, perché l'uomo deve andare avanti, non può limitarsi a dire so già tutto, sarebbe una presunzione che non ha senso di essere, invece l'umiltà di dire ancora non so abbastanza, ancora voglio imparare, mi incuriosisce o semplicemente per il piacere di qualcosa di nuovo è quello che deve spingere ciascuno di noi di continuare a imparare, a studiare, anche fino a cento anni.

In Alto Adige l'offerta è sicuramente molto molto ricca, ci sono tantissimi corsi fatti dalle varie organizzazioni. La stessa provincia ha un suo portale che si chiama Cultura in Alto Adige, e che raccoglie eventi e manifestazioni, e lo stesso libricino che si può trovare

a volte anche nei bar inside eventi, permette di venire a conoscenza di quello che c'è in giro.

Sicuramente l'offerta in Alto Adige è molto molto ricca, bilingue, che permette a ciascuna delle due etnie di sviluppare la propria cultura. Ecco, l'unica cosa che sarebbe il caso di sviluppare proprio è il portare a conoscenza questi eventi, cercare di educare le persone ad approfittare di queste raccolte appunto di eventi, iniziando già dalle scuole superiori, continuando con l'università, forse è la cosa più difficile arrivare all'uomo di strada, alle persone che appunto non possono e non conoscono queste possibilità, comunque la provincia sta facendo tanto, ma non è mai troppo. Andiamo avanti così che sicuramente si è su una buona strada in Alto Adige.

Elisabeth

Das ganze Leben ist eine Lehre: Wenn man auf die Welt kommt, bis hin zum letzten Tag. Ich habe am meisten durch meine Kinder gelernt, was Lernen bedeutet. Weil ich das Lernen nicht wirklich ernst genommen habe, als ich es früher tun musste. Zum Glück habe ich Kinder, die mir beigebracht haben, man muss Tag für Tag lernen. Ich musste als Kind lernen, als Erwachsener, als Frau, als Mutter. Ich hoffe, ich werde in Zukunft auch noch als Oma lernen dürfen. Ich glaube, das ist eine unendliche Geschichte, egal wie lange man lebt, der Lernprozess ist unendlich, wie die Zahlen. In meinem Leben gab es einen einschneidenden Punkt mit meinem Sohn, meinem ersten Sohn. Das war eine Krankheit, die er hatte. Ich habe gelernt, dass man im Leben nicht auch über seinen Tellerrand schauen muss. Diese Krankheit hat mir beigebracht, dass es viele Wege gibt, die man probieren und akzeptieren muss.

In diesem Fall war es so, dass es für mich bis zu dem Tag, an dem etwas Neues in mein Leben getreten ist, nur die Medizin gegeben hat. Aber ab dem Tag, an dem ich einen neuen Menschen kennengelernt habe, habe ich eine neue Art der Heilung kennen gelernt. Es kam also etwas Neues zu mir und hat unserer Familie ganz viel gebracht, wir haben viel daraus gelernt: Wir leben jetzt ganz anders, viel gesünder und bewusster und um auf diesen Weg zu kommen, habe ich ein Kind gebraucht. Das war interessant.

Es ist ganz lustig, dass ich da grade bei einem Klavier sitze. In meiner Jugend war es einmal mein Wunsch, Klavier zu spielen, doch es gab damals keine Möglichkeiten dazu. Es gab auch – nehme ich an – wenige Schulen, es war auch teuer, weil man dann selbst ein Klavier zu Hause haben muss, und ich denke, wenn ich in nächster Zeit die Gelegenheit habe, dann werde ich Klavierstunden nehmen und schauen, wie es ist, wenn man so etwas kann. Das reizt mich immer noch. Es gibt zwar vieles, das ich noch lernen möchte, aber das ist etwas, das mich besonders reizt. Wenn ich an die Ausbildung denke, dann denke ich zu allererst an meine Ausbildung, als ich klein war, und da haben sich meine Eltern kaum gekümmert, wie wir ausgebildet wurden, sondern nur darum, dass wir zur Schule gingen. Heutzutage hat sich die Sache etwas verändert, die Eltern kümmern sich mehr, interessieren sich dafür, wie die Ausbildung ist, sie gehen öfter in die Schule, zu den Lehrern, reden miteinander, versuchen sich einzubringen, und ich denke es gibt auch mehr Möglichkeiten, die Ausbildung für die eigenen Kinder auszuwählen, schon von klein auf. Es gibt Montessori, es gibt Rudolf Steiner, es gibt die staatliche Schule, die auch in diese Richtung geht, und ich denke, das ist der richtige Weg, der eingeschlagen werden muss. Eltern sollen den Mut haben, mehreres für die Kinder auszuprobieren. So findet sich das Richtige, die Kinder wehren sich selbst im Unterbewusstsein, damit sie auf den richtigen Weg kommen.

Pio

Im Leben ist vor allem die Schule wichtig. Aber die Schule ist meiner Erfahrung nach auch so, dass Kinder, die die Mittelschule besuchen, auch zum Beispiel Baustellen besichtigen sollten, denn nicht alle studieren gerne und in einem Beruf – ich bin Maler – kann man viel lernen.

Natürlich ist die Schule wichtig, aber Handwerk heißt auch “goldener Boden”. Nicht jeder muss Handwerker werden, aber auch beim Handwerker ist es so, dass zum Beispiel ein Maler nicht nur ein Maler ist, sondern auch da gibt es verschiedene Bereiche, in denen man sich spezialisieren kann. Abgesehen davon muss man an seinem Beruf Freude haben, sonst geht es nicht. Natürlich geht es auch darum, Geld zu verdienen, aber die Freude gehört eben auch dazu.

Und die Arbeit ist natürlich auch auszusuchen, es muss nicht ein Maler sein, es gibt ja viele verschiedene handwerkliche Berufe, in denen man sich sein ganzes Leben lang weiterbilden kann: sein Potenzial und auch Geld verdienen, Familie gründen usw.

Aber es gehört die richtige Leidenschaft zu jedem Beruf dazu. Auch in der Schule muss man eine Leidenschaft haben für eine gewisse Zeit. Wir haben in Südtirol ein Lehrwesen, die Berufsschule, die auf nationaler Ebene nicht existiert. Da sehen die Leute schon im ersten Jahr, ob sie dafür geeignet sind, oder nicht.

Also die Erfahrung – ich hab in meinem Leben sehr vieles gemacht, ich habe an Baustellen von Nord- bis Süditalien gearbeitet, man muss auch die Leute verstehen, die dir gute Sachen vorbringen und diese verwirklichen. Es ist dieses Leben, das in jedem Land und in jeder Stadt anders ist. Aber da muss man alles dazulernen, aufnehmen Menschen mit Erfahrung

einem beibringen können und das dann weitermachen. Das ist in meinem Leben passiert. Ich hatte viele Menschen, die mir viel erklärt haben. Ich war geduldig, habe zugehört und so die Schwierigkeiten überwunden. Und so ist es im Leben: Man muss versuchen, die Schwierigkeiten zu überwinden. Es geht im Leben nicht geradeaus.

Man muss bei vielen Menschen lernen und diese Erfahrung mitnehmen und weiter verarbeiten. Diese Erfahrung habe ich nicht nur in Südtirol, sondern auch im Ausland gemacht und bringe diese Erfahrung mit in meine Arbeit, in mein Privatleben, meine Familie usw.

Ich habe 2 Enkelkinder, die 20 und 17 sind. Ich hab sie schon in der Volksschule oft mit auf die Baustellen genommen, damit sie sehen, wie man arbeitet. Der 20-Jährige ist schon sehr selbständig, aber ich sage immer „Du musst pünktlich sein, du musst dich so und so verhalten“. Sie haben mir beide geholfen Gipsplatten zu legen, zu malen. Die Enkelkinder sollten in der Familie, im Handwerkerbetrieb aufwachsen und sehen, wie das Ganze läuft. Meinen Sohn Claudio habe ich schon mit auf Messen genommen, als er 14/15 war, damit er sieht, wie das läuft.

Jetzt ist die Situation fortgeschrittener, sie sprechen schon 3 Sprachen, der Ivo fragt schon: Nonno, wie meinst du das? Und das ist richtig, denn dann kann man sagen: Schau, da muss man so und so tun. Manchmal klappt es auch nicht gleich so richtig, aber man muss durchhalten und nicht gleich das Handtuch werfen und sagen das mag ich nicht, denn bei jeder Arbeit sind immer Schwierigkeiten vorhanden, die man überwinden kann. Es geht oft nicht beim ersten Mal, sondern beim zweiten oder dritten Mal. Aber wenn ich ehrlich bin, sind die Enkel sehr gebildet, hören zu was ich sage, wie ich den Betrieb geführt habe, und das möchte ich ihnen gerne weitergeben. Für sie ist das eine große Schule, wenn einer da ist und sagt: tu so oder so, denn man hat es ja so erlebt.

In diesem Moment der Krise ist alles etwas chaotisch. Aber Krisen hab ich schon mitgemacht, da muss man durchhalten. Natürlich sind Sachen anders geworden: Feste Anstellungen gibt es nicht mehr. Wenn ich bei einer Firma heute angestellt bin und diese Firma keine Arbeit hat, dann darf man nicht aufgeben, denn wenn man fleißig ist, findet man eine Arbeit, vielleicht eine andere. Im Moment ist es chaotisch, aber deshalb darf man nicht niedergeschlagen sein, dass da etwas nicht geht oder so.

In meinem Bereich habe ich gelernt, dass man auch bei wenig Arbeit alles annehmen muss und eben auch nicht mit teuren Preisen. Man muss schauen, dass man über die Runden kommt und manchmal den anderen entgegenkommen, damit man durchgehend Arbeit hat. Man darf nicht sagen: Nein, die Küche mal ich nicht. Nein, denn es gibt kleine Arbeiten und große. Wenn es keine große Arbeit gibt, muss man die kleinen machen. Natürlich ist der Umsatz weniger, aber ich hab gearbeitet. Und dann ist immer zu hoffen, dass es das nächste Jahr besser geht. Und vor allem muss man optimistisch sein, denn wenn einer nicht optimistisch sein, dann muss er es lassen. Aber er wird nicht von den Eltern unterstützt werden, bis 40-50 Jahre alt ist.

Optimismus muss man immer haben im Leben und in der Arbeit und wenn die Arbeit nicht gut gelingt, dann muss man schauen, eine Lösung zu finden. Wir sind schon in einer Krise, aber wenn einer guten Willen hat, dann findet

er Arbeit, vielleicht eine andere, damit er über die Runden kommt, damit es besser geht, aber wenn der Optimismus fehlt, dann ist sowieso nichts.

Adriano

Durante la vita lavorativa ho avuto modo di sperimentare direttamente l'introduzione del computer nei processi lavorativi. Quando sono stati forniti i primi personal computer, la novità era per quasi tutti assoluta e soprattutto le persone meno giovani si sentivano assolutamente impreparate al loro utilizzo. La preparazione fornita dal datore di lavoro era inevitabilmente limitata e l'approccio alla novità era difficile con inevitabile senso di frustrazione. Vivendo in Alto Adige ho avuto la fortuna di poter frequentare i corsi di informatica organizzati dalla provincia che mi hanno dato nell'immediato le basi per affrontare la nuova macchina e successivamente mi hanno permesso di approfondire le tematiche che più interessavano il lavoro che svolgevo e anche quelle della vita quotidiana.

È veramente difficile proporre nuove idee in quanto in Alto Adige ai corsi di aggiornamento organizzati dalli Enti pubblici si sono aggiunti quelli offerti da strutture private e l'offerta è notevole e molto variegata e qualitativamente elevata. Credo sia importante apprendere nel corso della vita per evitare di rimanere indietro mentre tutti gli altri corrono.

Come tutti ho avuto modo di attingere moltissime informazioni da internet, ma nel campo più specifico dei corsi ho trovato un'ottima offerta della struttura Trio creata dalla regione Toscana e fruibile anche in molte altre regioni italiane.

Educazione per tutta la vita
diretta da L. Dozza

Ultimi volumi pubblicati:

Modelli e buone pratiche

DANIELA DATO, *Professionalità in movimento*. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro".

BARBARA BASCHIERA, ROSITA DELUIGI, ELENA LUPPI, *Educazione intergenerazionale*. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni.

MARIA ERMELINDA DE CARLO (a cura di), *Competenze e biografie in azione*. Proposte operativo-didattiche di Lifelong Learning nelle organizzazioni complesse.

Saggi

FABRIZIO D'ANIELLO, *Il lavoro (che) educa*. I percorsi di istruzione e formazione professionale (disponibile anche in e-book).

MASSIMILIANO COSTA, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*.

ISABELLA LOIODICE (a cura di), *Formazione di genere*. Racconti, immagini, relazioni di persone e di famiglie.

GINA CHIANESE, *Educazione Permanente*. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti (disponibile anche in e-book).

PAOLO RAVIOLO, *Adult education e social media*. Strategie di apprendimento per le comunità professionali.

GINA CHIANESE, *Il piano di sviluppo individuale*. Analisi e valutazione di competenze (disponibile anche in e-book).

Ricerche

PIERGIUSEPPE ELLERANI, *Successo formativo e lifelong learning*. Un sistema interdipendente come rete di opportunità (disponibile anche in e-book).

LILIANA DOZZA, FRANCO FRABBONI, *Lo sguardo dei nonni*. Ritratti generazionali (disponibile anche in e-book).

LILIANA DOZZA (a cura di), *Vivere e crescere nella comunicazione*. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita (disponibile anche in e-book).

LILIANA DOZZA, GINA CHIANESE (a cura di), *Una società a misura di apprendimento*. Educazione permanente tra teoria e pratiche.

HANS KARL PETERLINI, *Capire l'altro*. Piccoli racconti per fare memoria sociale (disponibile anche in e-book).

Il volume presenta un percorso teorico-applicativo che, a partire dall'inquadramento dei fondamenti teorici dell'educazione permanente, riporta esperienze e progetti.

Nella prima parte del lavoro è illustrato il concetto di Educazione Permanente con particolari focus sull'apprendimento trasformativo tracciato dagli studi di Jack Mezirow, sul *lifedeeep learning* quale dimensione essenziale del *lifelong* e *lifewide learning* e sulla pratica del *work based learning* che intende l'apprendimento e lo sviluppo di competenze quali processi che si realizzano anche nei luoghi di lavoro e attraverso il lavoro.

La seconda parte del volume si apre con un'analisi del concetto di Educazione Permanente nel territorio dell'Alto Adige-Südtirol: a partire dalla presentazione del trend verso cui ci si sta muovendo e interrogandosi su quale tipo di educazione e formazione promuovere, viene illustrato il quadro attuale attraverso la descrizione degli operatori, enti, attività e opportunità, aspetti normativi e attuativi.

Il lavoro si conclude con la ricerca realizzata in Alto Adige-Südtirol in tema di educazione permanente. L'indagine ha messo in luce la ricchezza e la diversità che caratterizzano il territorio altoatesino non solo perché abitato da "popoli" diversi per lingua, cultura, a volte anche valori; ma perché all'interno di queste distinzioni e separatezze è possibile costruire, "gettare ponti"; realizzare un senso di appartenenza comune per favorire lo sviluppo di un sistema di educazione permanente capace di far fronte alle sfide della complessità.

Il volume costituisce uno strumento che presenta una visione "glocale" rispetto al tema dell'Educazione Permanente: un punto di partenza sia per quanti vogliono avvicinarsi alla tematica e le sue chiavi di lettura nel territorio dell'Alto Adige-Südtirol, ma anche un mezzo per raccogliere spunti di riflessione e di applicazione in altre realtà e in altri contesti.

Gina Chianese è ricercatrice presso la Libera Università di Bolzano. Tra le sue ultime pubblicazioni, per la FrancoAngeli, *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, 2011; *Educazione .Permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, 2013.