



Progetto "ADULATION - Adult Education for Social Change"

2020-1-CY01-KA204-065947

“La dimensione politica/sociale del lavoro di educatore degli adulti in Italia, in Belgio, in Ungheria e a Cipro”

Risultato 1 – Ricerca



CONTENUTI

1. Introduzione.....	4
2. QUAL'è LA DIMENSIONE SOCIO-POLITICA DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI ?.....	5
2.1 Il concetto di cittadinanza	5
2.2 Educazione alla cittadinanza attiva.....	7
2.3 Educazione alla cittadinanza ed educazione degli adulti	8
2.4 Il ruolo e le competenze degli educatori degli adulti.....	9
2.5 La dimensione socio-politica.....	11
3. LA DIMENSIONE EUROPEA DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA E DELL'EDUCAZIONE DI ADULTI	12
3.1 Educazione alla cittadinanza.....	12
3.2 La promozione della cittadinanza attraverso l'educazione degli adulti	13
4. EDUCAZIONE DEGLI ADULTI IN BELGIO, UNGHERIA, ITALIA E A CIPRO	15
4.1 Il contesto delle politiche nazionali dell'educazione degli adulti	15
5. LA DIMENSIONE SOCIO-POLITICA DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI IN UNGHERIA, BELGIO, ITALIA E A CIPRO	19
6. le competenze degli educatori di adulti in belgio, UNGHERIA, italia e a cipro.....	23
6.1 La professione dell'educatore degli adulti nei paesi partner	23
6.2 Competenze degli educatori degli adulti per la dimensione socio-politica: risultati dell'indagine	25
7. Conclusioni.....	36
BIBLIOGRAFIA.....	38
ALLEGATO – BUONE PRATICHE	43
Cipro	43
Italia.....	45
Ungheria.....	46
Belgio.....	48

Impronta

Titolo dell'output : La dimensione politica/sociale del lavoro di educatore degli adulti in Italia, in Belgio, in Ungheria e a Cipro

Autori: Eszter Szőnyi , Blanka Csité, Luca Koltai , HETFA Research Institute (HU)

Edizione: Prima edizione, 2021

Questo rapporto di ricerca è stato sviluppato nell'ambito del progetto ADULATION - Adult Education for Social Change .

Contributi specifici per paese:

Cipro: SEAL CYPRUS

Belgio: Alphabet Formation

Ungheria: HETFA Research Institute

Italia: Training 2000 PSC

Citazione suggerita: Szőnyi , E., Csité, B., Koltai , L. (2021): *La dimensione politica del lavoro degli educatori degli adulti a Cipro, Belgio, Ungheria e Italia*. Istituto di ricerca HETFA. Studio di ricerca sviluppato nell'ambito del progetto 'ADULATION- Adult education for Social Change'.

Progetto: ADULATION - Adult Education for Social Change

Numero del progetto: 2020-1-CY01-KA204-065947

Maggiori informazioni: <https://adulation.eu/>

Coordinatore : SEAL CYPRUS

Foti Pitta 4, Ufficio 102

Strovolos 2015, Nicosia

Cipro

Associazione:



Finanziamento:



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Programma Erasmus+

Il sostegno della Commissione europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute.



Licenza aperta: questo documento può essere utilizzato gratuitamente secondo la licenza internazionale Creative Commons Attribuzione- Condividi allo stesso modo 4.0. Per visualizzare una copia di questa licenza, visitare <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

1. INTRODUZIONE

Questa ricerca è stata svolta nell'ambito del progetto "ADULTATION – ADULT EDUCATION FOR SOCIAL CHANGE", del programma Erasmus+ Partenariati strategici. Lo scopo del progetto è supportare uno sviluppo professionale continuo degli educatori degli adulti, considerando in modo particolare le competenze che sostengono la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale degli adulti (discenti adulti).

Questo report mira a fornire una lettura approfondita della dimensione socio-politica del lavoro degli educatori degli adulti nei paesi partner, del livello di influenza di tale dimensione nell'ambito della loro professione, considerando fattori contestuali e personali sia a livello delle politiche nazionali sia a livello delle competenze stesse degli educatori.

Rappresenta un punto di partenza per successive attività progettuali- supportando lo sviluppo di materiale didattico rilevante-importante per la formazione degli educatori degli adulti nei paesi partner.

Le domande chiave su cui il gruppo di lavoro ha elaborato la ricerca sono le seguenti:

- In che misura e in che modo la dimensione politica e l'educazione alla cittadinanza influiscono sull'educazione degli adulti nei paesi partner? Quali sono le opportunità di rafforzare ulteriormente l'integrazione di tale dimensione socio-politica nell'ambito del lavoro degli educatori degli adulti?
- Quali sono le principali abilità e competenze che gli educatori degli adulti devono acquisire per poter integrare la dimensione politica nel loro lavoro?

Questa attività di ricerca si basa su quattro metodi selezionati: revisione della letteratura esistente, analisi delle politiche in atto, consultazione delle parti interessate e questionari. La combinazione di questi quattro metodi ha permesso ai partner del progetto di creare un quadro completo della ricerca precedente in questo settore, del contesto politico dell'educazione degli adulti nei paesi partner del progetto e delle loro esigenze in termini di sviluppo di competenze e di impegno civile.

Nella prima parte della ricerca viene fornita una riflessione concettuale di cosa si intende per dimensione socio-politica, seguito da una breve panoramica sulle politiche più rilevanti nel contesto dell'Unione Europea. Nella seconda parte, presenteremo la nostra ricerca svolta nei paesi partner. In conclusione, offriremo suggerimenti per le future attività di progetto.

2. QUAL'È LA DIMENSIONE SOCIO-POLITICA DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI ?

La definizione di dimensione socio-politica dell'educazione degli adulti si basa su una delle sette aree del Modello di Competenze per formatori (SALTO 2014) dell' European Training Strategy (ETS), ovvero, come 'essere impegnato dal punto di vista civile'. Questa particolare competenza include:

1. Collegare le politiche di educazione degli adulti con i relativi programmi educativi
2. Integrare valori ed opinioni politiche nel contesto dell'educazione degli adulti
3. Supportare gli studenti nello sviluppo del pensiero critico
4. Applicare i principi dei diritti umani e della democrazia

Il contesto generale attraverso il quale ci avvicineremo alla dimensione politica è quello dell'educazione alla cittadinanza e dei diversi aspetti dell' 'essere civilmente impegnato'. Partendo da questo punto, il capitolo mira a fornire un riassunto concettuale sulla dimensione politica dell'educazione degli adulti, concentrandosi sulla ampia letteratura esistente riguardo al concetto di cittadinanza ed educazione alla cittadinanza. Questo capitolo offre una descrizione del contesto della ricerca nei paesi partner e delle successive attività del progetto ADULATION.

2.1 Il concetto di cittadinanza

Il concetto di cittadinanza è molto discusso a livello accademico-in varie discipline come la filosofia, la sociologia, le scienze politiche e l'educazione- in primis per la sua natura dinamica, contestuale e multidimensionale.

Ciò implica che il significato di cittadinanza sia in continuo mutamento; ha diverse interpretazioni così come vari contesti di applicazione. Il concetto di cittadinanza, il suo significato, quali sono le caratteristiche richieste per essere un 'buon cittadino', quali caratteristiche sono ritenute importanti per garantire una buona società, queste le domande su cui maggiormente si discute e che creano disaccordi. Il concetto di cittadinanza ha varie dimensioni in cui poter essere compreso ed integrato nell'ambito dell'educazione. (Schugurensky 2006; Schugurensky & Myers, 2008).

Tipologie e concettualizzazioni diverse di cittadinanza includono dimensioni come quella dei diritti e delle responsabilità politiche e civili, degli aspetti culturali, identità, partecipazione e sono tutti legati alle nozioni di comunità, democrazia, diversità, uguaglianza, ecc. (si veda, e.g. Marshall, 1964; Gilbert,

1996; Westheimer & Kahne, 2004; Mutch, 2005; Schugurensky, 2006; Schugurensky & Myers, 2008; Banks, 2008; Castro & Knowles, 2017).

Schugurensky (2006) identifica quattro dimensioni di cittadinanza: stato, identità, virtù civili e responsabilità dove “il primo si riferisce a questioni di appartenenza, il secondo ai sentimenti legati al senso di appartenenza, il terzo a valori e comportamenti e l’ultimo ai temi dell’impegno politico (p. 1).

Analogamente alle 5 cinque categorie, Mutch (2005) enfatizza il concetto di democrazia, libertà, diritti umani quali elementi della cittadinanza in un ideale democratico (analogamente alle virtù civiche della precedente tipologia) e rafforza il significato di responsabilità quale pratica pubblica e partecipazione. Con pratica pubblica ci si riferisce a processi formali ed aspetti legali così come a fattori culturali che influenzano il comportamento dei cittadini mentre per partecipazione si intende l’impegno attivo e la consapevolezza su questioni democratiche a livello comunitario, locale, nazionale o globale.

Westheimer & Kahne (2004) offrono un approccio leggermente differente nella loro riflessione sui “tre tipi di cittadini”, chiedendosi cosa sia la cittadinanza responsabile o attiva. Il cittadino *personalmente responsabile* implica la responsabilità all'interno della propria comunità e si ricollega all'idea di un buon cittadino come membro onesto e rispettoso della legge della comunità; *il cittadino partecipativo* implica una maggiore enfasi sull'azione e sugli sforzi per apportare miglioramenti per poter assumere la leadership e organizzare la comunità; mentre *il cittadino orientato alla giustizia* presuppone la valutazione critica delle strutture esistenti (sociali, politiche o economiche) e la proattività nell'affrontare l'ingiustizia sociale.

Banks (2008) sviluppa ulteriormente l'aspetto partecipativo della cittadinanza, introducendo una tipologia di *cittadinanza legale, minima, attiva e trasformativa*. *La cittadinanza legale* prevede l'appartenenza, dal punto di vista legislativo, alla comunità politica, con i relativi diritti, ma non include alcuna partecipazione significativa; al contrario, *la cittadinanza minima* riguarda coloro che esercitano il loro diritto di voto e di partecipazione ai processi politici. Il concetto di cittadinanza attiva è simile in Westheimer e nel *cittadino partecipativo* di Kahne, con un accento sull'azione civica che non mette in discussione le strutture sociali e politiche esistenti, mentre quello di *cittadinanza trasformativa* (in linea con l'idea del cittadino orientato alla giustizia) prevede l'adozione di "azioni per promuovere la giustizia sociale anche quando le azioni violano, sfidano, o ledono leggi, convenzioni e strutture esistenti” (Banks, 2008, p.136).

2.2 Educazione alla cittadinanza attiva

Queste riflessioni sul significato di cittadinanza influenzano fortemente l'approccio all'educazione alla cittadinanza, così come al concetto stesso di cittadinanza e a ciò che essa dovrebbe mirare a raggiungere. Ci sono vari termini usati nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, come: educazione civica, studi sociali, educazione alla cittadinanza; alcuni studiosi propongono un'ulteriore differenziazione tra questi termini, tanto da non esserci consenso ne sulla terminologia ne sulla definizione stessa di questi concetti. Le varie definizioni di educazione alla cittadinanza ne evidenziano la funzione propedeutica alla vita democratica (Castro & Knowles, 2017), ai ruoli e alle responsabilità come cittadino (Kerr, 1999), al diventare consapevole e "cittadino illuminato" (EAEA, 2019a, p. 4, cita l'UNESCO, 1998); tali definizioni connotano inoltre il suo ruolo socializzatore mediante norme e pratiche educative (Janmaat, 2007), nonché attraverso la partecipazione alle comunità e alle decisioni rilevanti per la vita sociale e politica, in quanto "caratterizzato dal rispetto reciproco e dalla non violenza e conforme ai diritti umani e alla democrazia" (Hoskins et al., 2012, p. 17, cita Hoskins, 2006).

Esiste una certa ambivalenza riguardante l'educazione alla cittadinanza, in quanto ci si chiede se il suo ruolo sia prevalentemente positivo oppure no; in altre parole, se mira a creare un'identità comune (nazionale) e una lealtà verso la comunità politica o se il suo obiettivo sia, al contrario, quello di promuovere il pensiero critico (anche verso lo Stato) e l'apertura ad altre culture (Janmaat, 2007; Kenner, 2020). Nonostante Johnson (2010) sostenga che l'evoluzione dell'educazione alla cittadinanza abbia causato uno spostamento della sua attenzione dalla costruzione della nazione e dalla creazione di un'identità comune verso un ruolo più complesso, che include una varietà di fattori, l'educazione alla cittadinanza in contesti di apprendimento formale ha ancora, in molti paesi, una forte finalità legata all'aspetto precedente (cfr. ad esempio Kenner, 2020). Molti studiosi degli ultimi due decenni propongono un approccio più critico all'educazione alla cittadinanza, concentrandosi sulla partecipazione attiva all'interno di comunità locali, regionali, nazionali o globali e sui valori condivisi, come la democrazia e i diritti umani, giustizia sociale, pensiero critico e riflessivo - considerando sia l'identità e le azioni, sia i processi, le strutture sociali e politiche esistenti (cfr. ad esempio Osler & Starkey, 2006; Banks, 2008; Johnson, 2010; Peterson et al., 2016). Kenner (2020) sostiene esplicitamente che l'educazione alla cittadinanza non può essere affermativa in quanto dovrebbe mirare a sviluppare "la capacità dei cittadini di guardare attraverso l'ordine delle cose, gli standard e le norme date così come l'abilità di riflettere, di cambiare, di criticare e di modellare tutto ciò nei modi che ritengono maggiormente adeguati" (p. 120). L'educazione alla cittadinanza è "sempre un processo orientato al futuro e guidato da visioni e prospettive di una società ideale" (Janmaat, 2007, p. 3); a partire da tale visione, approccio e contenuto dell'educazione alla cittadinanza variano

significativamente a seconda dei diversi contesti sociali e politici – analogamente al concetto di cittadinanza stessa. Secondo Kerr (1999), i principali fattori contestuali che influenzano l'approccio all'educazione alla cittadinanza sono la tradizione storica, la posizione geografica, la struttura socio-politica, il sistema economico e le tendenze globali. La ricerca sul campo identifica tre approcci principali all'educazione alla cittadinanza: *educazione o apprendimento della cittadinanza*, *educazione attraverso la cittadinanza* ed *educazione per la cittadinanza* (Kerr, 1999; Kalekin-Fishman et al., 2007). Educare alla cittadinanza è tradizionalmente il compito dell'istruzione formale che pone la cittadinanza al centro dell'attenzione. Si tratta di fornire agli studenti informazioni e nozioni sufficienti sulle dimensioni culturali e storiche e sulle strutture e sui processi socio-politici. Al contrario, *l'apprendimento attraverso la cittadinanza* comporta esperienze partecipative e attive (imparare facendo), che possono verificarsi sia nell'ambito dell'istruzione formale che nella vita quotidiana. Questo tipo di apprendimento si concentra maggiormente sulla cittadinanza come disciplina pratica (gli aspetti attivi e partecipativi discussi sopra) e comprende "la riflessione consapevole e la discussione sulle diverse esperienze di cittadinanza nella vita quotidiana" (Kalekin-Fishman et al., 2007, p.29). L'educazione alla cittadinanza combina gli altri due approcci di apprendimento e "include la volontà di dotare gli studenti di una serie di strumenti (conoscenza e comprensione, capacità e attitudini, valori e disposizioni) che consentano loro di partecipare attivamente e in modo ragionevole ai ruoli e alle responsabilità della loro vita adulta" (Kerr, 1999, p.12). Kalekin-Fishman ed altri studiosi (2007) sostengono che questo tipo di educazione alla cittadinanza è particolarmente adatto per l'apprendimento degli adulti.

Come per qualsiasi altra disciplina, gli approcci pedagogici all'educazione alla cittadinanza possono assumere varie forme; tuttavia, la tipologia di Evans (2008, di cui a Castro & Knowles, 2017) fornisce una riflessione pertinente sui tre tipi di cittadini identificati da Westheimer e Kahne (2004). Il primo orientamento pedagogico all'educazione alla cittadinanza è quello legato alla *trasmissione*, la quale comporta l'insegnamento di nozioni base di cittadinanza e di società; il secondo è un approccio *transazionale*, che va oltre la conoscenza della vita civile e integra lo sviluppo di competenze rilevanti per la partecipazione alla democrazia; il terzo è l'educazione alla cittadinanza *trasformativa* che mira a preparare "cittadini che trasformeranno la società attraverso l'attivismo" (Castro & Knowles, 2017, pag. 290).

2.3 Educazione alla cittadinanza ed educazione degli adulti

Sebbene la maggior parte delle definizioni e degli approcci sopra descritti si riferisca all'educazione alla cittadinanza per gli studenti in contesti di apprendimento formale (istruzione primaria e

secondaria), in cui nella maggior parte dei casi esiste un programma per l'educazione alla cittadinanza (o educazione civica), possono essere adattati all'apprendimento degli adulti - considerando sia l'istruzione formale (regolamentata) che quella non formale.

L'educazione alla cittadinanza è considerata un elemento rilevante e importante dell'educazione degli adulti (EAEA, 2019a). Molti ricercatori vedono e comprendono l'educazione alla cittadinanza come un processo di apprendimento permanente (cfr. Golubeva, 2018; Zepke, 2013; Bagnall, 2010; Ebner, 2009), pertanto, si pone un forte accento non solo sull'elemento della cittadinanza attiva nell'ambito dell'apprendimento degli adulti, ma anche sull'apprendimento degli adulti riguardante l'educazione alla cittadinanza.

Inoltre, l'educazione degli adulti è vista come un ruolo chiave nel processo di sensibilizzazione e di risposta alle sfide del XXI secolo, poste dalle crescenti disuguaglianze, dai cambiamenti demografici, dalla migrazione, dalla disoccupazione, dalla digitalizzazione e dall'innovazione tecnologica, o dal cambiamento climatico (EAEA, 2019b). Poiché la cittadinanza attiva è intesa in senso lato e comprende conoscenze, capacità, competenze, valori, atteggiamenti e comportamenti, l'importanza dell'educazione alla cittadinanza è fondamentale per affrontare queste sfide.

In pratica, l'educazione alla cittadinanza può essere offerta come un corso (o una materia) specifico in istituzioni o organizzazioni che si occupano di educazione per adulti mentre, in altri casi, è considerata come un obiettivo trasversale delle attività di apprendimento per adulti, parallelamente a vari altri obiettivi formativi che vanno tipicamente a "sviluppare capacità di partecipazione attiva alla società e di supporto agli studenti nell'affrontare le continue sfide dell'essere un cittadino nella società contemporanea" (EAEA, 2019a, p.8). L'educazione alla cittadinanza comporta un'ampia gamma di competenze, utili e rilevanti nei luoghi di lavoro o, più nello specifico, per l'inserimento nel mondo del lavoro (Schulz et al., 2018); si evidenzia così ancora una volta, l'importanza e il potenziale dell'educazione alla cittadinanza nei contesti di apprendimento degli adulti - anche nell'ambito dell'educazione professionale continua o, in generale, nei corsi professionalizzanti.

2.4 Il ruolo e le competenze degli educatori degli adulti

Il ruolo degli educatori degli adulti, soprattutto per ciò che riguarda l'educazione alla cittadinanza, è definito in base ai concetti di andragogia, cambiamento sociale e apprendimento trasformativo (Giannoukos et al., 2015). Secondo queste teorie, l'educatore ha un ruolo di guida nell'incoraggiamento, nel sostegno e nel coordinamento durante il processo di apprendimento. Nell'apprendimento *trasformativo*, il pensiero critico ha una posizione chiave, e il ruolo dell'educatore

è quello di sostenere lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo dei discenti (ref. ad esempio, Mezirow, 2007); analogamente spetta all'educatore indirizzare-guidare i discenti verso un possibile cambiamento, che può essere raggiunto "distinguendo i propri obiettivi e le proprie aspettative da quelli dei suoi discenti e [...] incoraggiando la discussione e la partecipazione dei discenti stessi" (Giannoukos et al., 2015, p. 239). L'attenzione al cambiamento e al pensiero critico e riflessivo rende l'approccio dell'apprendimento *trasformativo* particolarmente rilevante per l'educazione alla cittadinanza nel percorso di formazione degli adulti.

Il ruolo degli educatori di adulti evolve contemporaneamente agli sviluppi di queste teorie ed approcci, così come alle funzioni dell'educazione degli adulti nella società (Henczi, 2008). Molti di questi sviluppi, relativi all'educazione degli adulti, sono in linea con le tendenze europee e mondiali: è il caso dell'educazione orientata alle competenze e dello sviluppo di competenze del XXI secolo – tra le quali il pensiero critico, la soluzione dei problemi e la creatività -, o dell'apprendimento incentrato sui discenti (cfr. ad esempio, OCSE 2018; 2019). Considerando specificamente l'educazione degli adulti, vi è una crescente attenzione allo sviluppo delle competenze, l'abilità di imparare ad imparare, e alle strategie di insegnamento e apprendimento incentrate sulla cooperazione e la partecipazione- o l'apprendimento-. (vedi Maróti, 2016). Come risultato di questi cambiamenti, l'agente chiave del processo insegnamento-apprendimento diventa il discente, trasformando il ruolo dell'educatore in mentore o tutor che sostiene il processo di apprendimento, senza privare gli educatori delle loro responsabilità sul processo. La cooperazione e l'interazione diventano centrali nel processo di apprendimento, portando alla decostruzione della gerarchia tra educatore e discente, quando si tratta di adulti, ma incoraggiando una relazione basata sul partenariato-collaborazione (Giannoukos et al., 2015; Maróti, 2016; Szelei & Malatyinszki, 2017).

Competenze degli educatori degli adulti

La maggior parte delle abilità e delle competenze considerate nella letteratura come necessarie per gli educatori degli adulti, coincidono con competenze o elementi della dimensione socio-politica del ETS Competence Model. Knowles (1973) sottolinea la necessità di competenze di comunicazione, capacità di apprendimento, di valutazione e di applicazione delle conoscenze transdisciplinari. Altre fonti includono abilità come l'empatia, la dedizione, la tolleranza, il pensiero analitico, la risoluzione dei problemi, la capacità di motivare gli studenti, la competenza di gestire al meglio il processo di insegnamento-apprendimento, nonché la capacità di comprendere i diversi valori ed ideologie (cfr. ad

esempio Szelei e Malatyinszki, 2017). Nell'ambito del progetto Erasmus+ 'Extending and developing adult educators' competences' (EDEC)¹, è stato individuato un elenco di competenze necessarie agli educatori degli adulti per lavorare e rispondere alle diverse questioni che si possono affrontare, nell'ambito dell'educazione degli adulti, in diversi paesi dell'UE. In sintesi, le capacità e le competenze identificate sono le seguenti:

- capacità di comunicazione
- Empatia
- capacità di negoziazione
- lavoro in team
- ascolto attivo
- attenzione al rapporto discente-educatore
- gestione della diversità
- valutazione dei bisogni di apprendimento e creazioni di percorsi di formazione per i discenti

2.5 La dimensione socio-politica

Dalla letteratura si evince che non esiste un approccio unico all'educazione alla cittadinanza, e allo stesso modo, che non c'è consenso né sulla terminologia che dovrebbe essere utilizzata né su ciò che l'educazione alla cittadinanza comporta. Pertanto, utilizzeremo i termini di educazione alla cittadinanza e dimensione politica in modo intercambiabile in tutto il documento. Non intendiamo fornire la nostra definizione in questo documento: utilizziamo un approccio di ampio spettro di ciò che comporta l'educazione alla cittadinanza e, pertanto, la dimensione politica ma tenendo conto del dibattito concettuale sull'educazione alla cittadinanza, nonché dell'obiettivo di questo progetto.

Comprendiamo la dimensione socio-politica come altamente contestuale (basata sui valori di una data società). Pertanto, gli argomenti e le competenze da includere nel programma di educazione alla cittadinanza dovrebbero essere pertinenti e adattati a un determinato contesto sociale, culturale e politico. Riteniamo importante l'aspetto della conoscenza; tuttavia, l'accento è posto piuttosto sullo sviluppo e sul cambiamento delle competenze. Così, riflettendo sui concetti e sulle tipologie discussi

¹ Per maggiori informazioni consultare il progetto al link <https://en.danilodolci.org/project/edec/> (Accessed: 22.03.2021)

sopra, il nostro approccio alla dimensione politica è in linea con il concetto di *educazione alla cittadinanza*, con un'attenzione particolare agli orientamenti educativi *transazionali* e *trasformativi*.

Nel complesso, secondo la nostra valutazione, l'educazione alla cittadinanza include la conoscenza dei diritti e delle responsabilità e della loro applicazione pratica nella vita quotidiana, la comprensione dei processi socio-politici, delle strutture e del loro funzionamento, la capacità di sviluppare il pensiero critico e riflessivo ed un focus sulla responsabilità dei discenti - partecipazione attiva e impegno nella propria comunità o società in generale-.

3. LA DIMENSIONE EUROPEA DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA E DELL'EDUCAZIONE DI ADULTI

3.1 Educazione alla cittadinanza

La promozione dell'educazione alla cittadinanza, in ambito educativo e formativo, è stata una delle priorità delle politiche dell'EU, a partire dalla fine degli anni '90 (vedi Commissione europea, 1998; Commissione delle Comunità europee, 2001) ed ha guadagnato un'ulteriore attenzione significativa nell'ultimo decennio. La promozione della cittadinanza attiva è uno degli obiettivi del *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020)*-Quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (ET 2020), che sottolinea l'importanza dell'educazione alla cittadinanza per garantire la promozione dell'equità, dell'inclusione e della coesione sociale (Consiglio dell'Unione europea, 2009).

Il crescente interesse verso la cittadinanza attiva, in ambito educativo, è stato evidenziato nella Dichiarazione di Parigi (Unione europea, 2015), nelle raccomandazioni del Consiglio sulla promozione di valori comuni e l'istruzione inclusiva come anche nella dimensione europea dell'insegnamento (Consiglio dell'Unione europea, 2018), dando una forte enfasi ai concetti di valori comuni e di identità europea.

Secondo i principali documenti politici dell'UE, l'educazione alla cittadinanza mira ad insegnare a giovani ed adulti a pensare in modo critico, a diventare cittadini responsabili e consapevoli dei valori fondamentali, dei diritti e degli obblighi civili, nonché ad impegnarsi attivamente nella società (Consiglio dell'Unione europea, 2011; Unione europea, 2015; Commissione europea, 2018). Ulteriore attenzione è stata dedicata al legame tra istruzione, democrazia e cittadinanza da parte del Consiglio d'Europa (2010; 2017) e ai valori comuni di democrazia, diritti umani, democrazia, uguaglianza e Stato di diritto (Commissione europea, 2020a).

Capacità e competenze per una cittadinanza attiva

Nel contesto dell'Unione europea, l'educazione alla cittadinanza si basa in modo significativo sulla competenza di cittadinanza attiva: è una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente ed è definita come "la capacità di agire come cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civile e sociale, comprendendo le strutture socio-economiche, giuridico - politiche, nonché gli sviluppi mondiali e il concetto di sostenibilità" (Consiglio dell'Unione europea, 2018b, pag. 10). La competenza in materia di cittadinanza si concentra sulla comprensione dei valori europei comuni, sulla valutazione critica della storia nazionale, europea e mondiale, sulla consapevolezza dell'esistenza di movimenti sociali e politici, sulla condivisione dei temi della sostenibilità e del cambiamento climatico ed, infine, sulla consapevolezza dell'esistenza di una identità culturale ed europea. Le altre competenze comprendono il pensiero critico, la risoluzione dei problemi, la capacità di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità e la capacità di impegnarsi in modo critico nei media tradizionali e nuovi. Gli atteggiamenti relativi alla competenza in materia di cittadinanza comprendono la disponibilità a partecipare alle attività civiche e al processo decisionale a tutti i livelli, la condivisione di valori comuni (ad es. diversità culturale, coesione sociale e sostenibilità), la promozione della non violenza, il rispetto della giustizia sociale e dell'equità, nonché l'interesse per gli sviluppi politici e socioeconomici (pagg. 10-11).

Un rapporto del programma "Europa per i cittadini" identifica la competenza civica, l'alfabetizzazione politica e la competenza interculturale come le principali competenze relative all'educazione alla cittadinanza (Hoskins et al., 2012). Esse si differenziano per abilità e conoscenze, valori ed atteggiamenti necessari nel caso della cittadinanza attiva (competenza civica), della partecipazione politica (alfabetizzazione politica) e dell'abilità a "costruire relazioni e cooperazione con persone di altre culture attraverso il rispetto reciproco" (competenza interculturale) (pag. 17).

Inoltre, il Consiglio d'Europa (2016) ha sviluppato un modello di competenza che indica i valori, gli atteggiamenti, le abilità e la valutazione critica quali elementi ritenuti necessari "per partecipare con successo ad una cultura della democrazia e vivere pacificamente insieme ad altri in società democratiche e culturalmente diverse" (p. 9).

3.2 La promozione della cittadinanza attraverso l'educazione degli adulti

L'opinione secondo cui il ruolo dell'educazione degli adulti è fondamentale per l'inclusione, la coesione sociale e la cittadinanza attiva nell'UE, è stata costantemente sostenuta e rafforzata nelle politiche europee che si sono concentrate sui temi della cittadinanza e dell'apprendimento permanente, in

modo generale (Commissione europea, 1998; Commissione delle Comunità europee, 2000; 2001), o in maniera specifica, sull'educazione degli adulti (Commissione europea, 2016; Consiglio dell'Unione europea, 2011; 2016). Le principali strategie politiche riguardanti l'approccio dell'Unione Europea all'educazione degli adulti sono l'*Agenda europea per l'apprendimento degli adulti* (Consiglio dell'Unione europea, 2011), *Percorsi di miglioramento: nuove opportunità per gli adulti* (Consiglio dell'Unione europea, 2016) e l'*Agenda Europea delle competenze per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza* (Commissione europea, 2020b). Gli ultimi due documenti riconoscono l'importanza dell'educazione degli adulti e dell'apprendimento permanente per la cittadinanza attiva (o per la partecipazione alla società) ma l'educazione alla cittadinanza non è al centro dell'attenzione.

L'*Agenda Europea per l'apprendimento degli adulti* definisce l'educazione degli adulti un "mezzo per supportare le persone colpite da disoccupazione o da cambiamenti lavorativi ed uno strumento per contribuire all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e allo sviluppo personale" (Consiglio dell'Unione europea, 2011, pag. 1). L'agenda segue gli obiettivi strategici di *ET2020 Strategy* nelle sue priorità dal 2012 al 2014, pertanto include: la promozione dell'equità, della coesione sociale e della cittadinanza attiva attraverso l'educazione degli adulti. Nell'ambito di questo settore prioritario, l'accento è posto sullo sviluppo di competenze di base e di diverse forme di alfabetizzazione (ad es. digitale, civica, culturale, politica e dei media) necessarie per la partecipazione attiva alla società moderna, nonché sull'integrazione di opportunità di apprendimento degli adulti per affrontare esigenze di apprendimento specifiche (ad es. di persone con disabilità). Per gli anni 2015-2020, le priorità definite non comprendono specificamente l'educazione alla cittadinanza. Tuttavia, rimane rilevante come priorità orizzontale².

² Consulta il sito https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en (Accessed: 05.01.2021) per le priorità specifiche

4. EDUCAZIONE DEGLI ADULTI IN BELGIO, UNGHERIA, ITALIA E A CIPRO

Vi sono due indicatori chiave dell'apprendimento degli adulti, a livello europeo ed extra-europeo: la partecipazione all'apprendimento permanente e il livello delle competenze di base degli adulti. La partecipazione degli adulti all'apprendimento, a livello europeo, per il 2020 ha raggiunto il 15% come percentuale di adulti che partecipano ad attività di apprendimento. Sebbene vi siano stati miglioramenti negli ultimi dieci anni, la media europea di partecipazione degli adulti all'apprendimento è stata del 10,8% nel 2019 (Commissione europea, 2020c). La partecipazione degli adulti alle attività di formazione nei quattro paesi partner è inferiore alla media europea. Il tasso di partecipazione è stato più alto in Belgio, con l'8,2%, seguito da vicino dall'Italia con l'8,1%, poi da Cipro e dall'Ungheria con il 5,9% e il 5,8%, rispettivamente. Ad eccezione di Cipro, dove il tasso di partecipazione è diminuito di 2,4 punti percentuali dal 2009, in tutti gli altri paesi partner, l'impegno degli adulti nell'apprendimento è aumentato in questo periodo - il massimo in Ungheria, dove il tasso è quasi raddoppiato dal 2009 (Commissione europea, 2020d).

Sulla base dei dati raccolti dall'indagine PIAAC dell'OCSE (OCSE, 2019b), tra i quattro paesi partner, gli adulti hanno i più alti livelli di competenza in Belgio, considerando sia l'alfabetizzazione che la capacità di calcolo. In entrambi i casi, quasi i due terzi degli intervistati hanno raggiunto le competenze di base. A Cipro, circa il 50% ha acquisito le competenze di base sia in alfabetizzazione che in matematica; in Ungheria, queste cifre sono state un po' più del 40% per l'alfabetizzazione e circa il 50% per il calcolo, mentre in Italia, circa il 70% degli intervistati ha scarse competenze sia in alfabetizzazione sia in numerazione (al di sotto del livello tre). Per quanto riguarda l'alfabetizzazione, solo il Belgio, mentre per quanto riguarda la numerazione, sia il Belgio sia l'Ungheria, hanno ottenuto risultati superiori alla media OCSE (OCSE, 2019b, pag.44 e pag.49).

4.1 Il contesto delle politiche nazionali dell'educazione degli adulti

Il quadro generale delle politiche del settore dell'educazione degli adulti e il grado di regolamentazione variano da paese a paese. Esso è più sviluppato in Ungheria, dove sia la legislazione specifica (legge LXXVII del 2013 sull'educazione degli adulti) sia una strategia (ITM, 2019; insieme alla strategia relativa all'educazione e alla formazione professionale) esistono per definire gli obiettivi principali e le attività di apprendimento degli adulti. In Italia esistono diversi accordi e legislazioni per disciplinare aspetti specifici dell'apprendimento permanente e dell'educazione degli adulti (direttiva ministeriale 305/1997; direttiva ministeriale 22/2001; legge 53/2003; decreto ministeriale 25/10/2007; legge 92/2012) ma non esiste una strategia nazionale che fornisca un quadro generale.

A Cipro³, la strategia di apprendimento permanente 2014-2020, definisce gli obiettivi chiave dell'apprendimento degli adulti (DGEPCD, 2014), sebbene non esista un quadro legislativo specifico per l'apprendimento degli adulti. In Belgio, l'educazione degli adulti è considerata insieme ad altre politiche e questioni strategiche (come l'istruzione pubblica), ma non prevede documenti legislativi o strategici sugli obiettivi e l'attuazione dell'educazione degli adulti. Allo stesso tempo, è importante sottolineare che il contesto politico generale è più complesso in Belgio in quanto le politiche di educazione e formazione (e quindi l'educazione degli adulti) rientrano nella giurisdizione delle regioni e non del governo federale. Ai fini della presente relazione si prende in considerazione il contesto francofono del Belgio (Comunità francese, regioni della Vallonia e Bruxelles Capitale).

A prescindere dal livello di regolamentazione, nei quattro paesi partner, l'educazione degli adulti, il suo contesto politico e la sua attuazione sono fortemente interconnessi con altre forme di istruzione: istruzione e formazione professionale (HU, BE) o istruzione pubblica (obbligatoria) (CY, IT).

Gli obiettivi e le funzioni principali dell'educazione degli adulti nei paesi partner si riferiscono a 1) al livello di *occupabilità* - formazione per specifiche professioni o occupazioni; ad esempio in Ungheria, uno dei principali obiettivi dell'educazione degli adulti è quello di formare principalmente la popolazione disoccupata delle regioni economicamente più svantaggiate, considerata come riserva di lavoro (ITM, 2019) -; 2) allo *sviluppo di competenze di base*; per esempio, in Italia, un obiettivo chiave è quello di aumentare il livello di istruzione della popolazione adulta e affrontare l'analfabetismo funzionale attraverso l'apprendimento degli adulti (Eurydice, 2020a; Biondo et al., 2019); 3) alla *riqualificazione e miglioramento delle competenze*- come la strategia di apprendimento permanente di Cipro che mira a consentire agli individui " di migliorare le loro competenze, adattarsi più facilmente ai cambiamenti, muoversi liberamente tra le diverse professioni, se richiesto dalle circostanze (DGEPCD, 2014b, p. 1). Quest'ultimo può essere realizzato sotto forma di continuo sviluppo professionale (sul posto di lavoro) o al di fuori del luogo di lavoro, e in molti casi, queste formazioni sono una risposta alle sfide poste dalla trasformazione digitale. Ad esempio, in Belgio esistono varie iniziative che offrono corsi di formazione relativi alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e le lingue straniere.

Il sistema dell'educazione degli adulti in tutti e quattro i paesi partner può essere suddiviso in formali e non formali. Il settore formale è la parte della formazione degli adulti, disciplinata dalla legislazione

³ Una nuova strategia per l'apprendimento permanente sarà pubblicata a partire dal 2021.

o da eventuali opportunità di apprendimento degli adulti fornite dalle autorità pubbliche, mentre il settore non formale consiste in formazioni fornite da organizzazioni private o non governative.

In Ungheria, il settore formale è fortemente focalizzato sulla occupabilità ed è ulteriormente diviso in due tipi di apprendimento degli adulti. Nell'apprendimento scolastico, nel qual caso gli istituti di formazione professionale offrono corsi professionali, gli adulti apprendono insieme agli studenti dell'istruzione secondaria, con un calendario breve, adattato alle loro competenze ed esperienze precedentemente acquisite. I corsi di formazione sul mercato del lavoro (che non sono organizzati a scuola) possono essere organizzati da qualsiasi soggetto giuridico (organizzazione per l'educazione degli adulti), che è autorizzato - a seconda del tipo di formazione che mira a fornire - e devono rispettare i requisiti del programma, stabiliti a livello centrale e rilevanti per la professione-profilo per cui intendono fornire formazione (ITM, 2020).

Il settore formale dell'educazione degli adulti in Italia si basa su un sistema nazionale di 'educazione scolastica per adulti', che comprende scuole che offrono corsi per adulti (ex corsi serali) e i Centri Provinciali per l'Educazione Scolastica per Adulti (CPIA). I CPIA sono istituti di istruzione autonomi organizzati a livello locale. Il sistema delle scuole e dei CPIA prevede programmi di formazione per lo sviluppo delle competenze di base (corsi di primo livello), per l'ottenimento della certificazione per la scuola tecnica, professionale o artistica (corsi di secondo livello), e corsi di lingua per gli stranieri (Biondo et al., 2019; Eurydice, 2020a).

In Belgio, l'educazione formale degli adulti è organizzata nelle scuole e nei centri di formazione/istruzione, che forniscono quattro tipi di programmi di formazione. L'istruzione di promozione sociale fornisce corsi di formazione per adulti sia occupati che disoccupati per acquisire competenze e qualifiche che non hanno acquisito attraverso l'istruzione iniziale, con l'obiettivo di completare la formazione iniziale (ad es. per un cambiamento di carriera), per migliorare o ridefinire, o per sviluppare competenze per lo sviluppo personale (decreto 16/04/1991).

Corsi di lingua francese sono previsti anche per i migranti. L'educazione secondaria d'arte part-time è fornita nelle cosiddette 'académies' in tutta la comunità francese e, analogamente agli istituti di formazione per la promozione sociale, questi istituti sono in gran parte decentrati (Eurydice, 2020b). La formazione professionale dei lavoratori e delle persone in cerca di lavoro è impartita in centri di formazione continua e spesso comprende l'inserimento professionale (formazione professionale doppia). Questi corsi sono offerti dalle reti di formazione pubblica dell'IFAMPE e dell'EFPME (rispettivamente nella regione della Vallonia e nella regione di Bruxelles Capitale) principalmente per i lavoratori autonomi e per le piccole e medie imprese, imprese di grandi dimensioni, per fornire conoscenze teoriche e pratiche di base in materia di gestione e imprenditorialità.

A **Cipro**, il **settore formale** dell'educazione degli adulti prevede il funzionamento di centri di apprendimento permanente, scuole serali di istruzione tecnica e professionale (MOEC, n.d.). C'è anche un programma di formazione per i disoccupati di lunga durata, che è stato ampliato negli ultimi anni per includere tutti i disoccupati iscritti (Commissione europea, 2019).

L'opportunità di apprendimento a distanza per attività formali di educazione degli adulti è stata offerta nella maggior parte dei paesi partner. Tuttavia, ci si aspetta che questo diventi ulteriormente offerto a causa delle chiusure delle scuole e dei blocchi dovuti alla pandemia COVID-19.

Il **settore non formale** dell'educazione degli adulti consiste in iniziative private (formazione in base alle esigenze del mercato) e in attività di educazione degli adulti delle ONG (organizzazioni civiche, culturali e di volontariato). Il loro ruolo varia a seconda dei paesi partner; essi forniscono una formazione non inclusa nel settore formale (ad es. in Ungheria). Realizzano corsi di formazione attraverso progetti - finanziati a livello locale o dall'EU (ad es. progetti Erasmus+), o anche attraverso attività di CSR⁴. A Cipro, il settore non formale ha svolto un ruolo consultivo, influenzando la strategia nazionale per l'apprendimento permanente.

I gruppi target del settore non formale sono più eterogenei rispetto al settore formale, soprattutto considerando la formazione di specifici gruppi vulnerabili, come i disabili o gli anziani. Per esempio, in Italia, l'Università della Terza età (Università della terza età) ha fornito vari corsi per i senior su argomenti culturali. Iniziative simili esistono anche in Ungheria, dove i corsi sono offerti da istituti di istruzione superiore, organizzazioni senza scopo di lucro o, in alcuni casi, anche da governi locali⁵.

Nella maggior parte dei paesi partner, le autorità pubbliche sostengono iniziative di educazione degli adulti a livello del settore non formale. A Cipro, il settore pubblico funge da canale per queste iniziative attraverso la supervisione, il finanziamento, la collaborazione, il riconoscimento e il sostegno generale. In altri paesi, come il Belgio e l'Ungheria, le ONG possono ricevere finanziamenti e riconoscimenti sulla base di condizioni specifiche: devono incontrare determinati criteri o requisiti. In Belgio, nel settore dell'istruzione superiore, le organizzazioni possono ricevere finanziamenti e sostegno dalla Comunità francese se allineano il loro lavoro e la formazione offerta con il decreto 17/07/2003 del Consiglio della Comunità francese sull'azione associativa nel settore dell'educazione superiore.

⁴ See for example CSR activities in Cyprus: <https://www.csrcyprus.org.cy/el/who-we-are> (Accessed: 10.03.2021)

⁵ The Hungarian initiatives include for example the Senior Academy of the Semmelweis University (see more at <https://semmelweis.hu/szeniorakademia/> (Accessed: 10.03.2021); or the University of the third age organised at multiple universities (see e.g. <https://www.ppk.elte.hu/harmadikkoregyeteme> (Accessed: 10.03.2021)

L'educazione degli adulti mira a rispondere e ad affrontare le seguenti sfide nei paesi partner: il basso livello generale di competenze di base della popolazione adulta (specialmente in Italia, vedi i dati PIAAC presentati sopra), il basso tasso di partecipazione alle attività di apprendimento permanente, la riserva di manodopera disponibile, corsi di sviluppo professionale continui (basati sul lavoro) insufficienti, le competenze obsolete della popolazione sia occupata che disoccupata e, in generale, le sfide poste dalle innovazioni tecnologiche e dalla trasformazione digitale (vedi Commissione europea, 2020b; 2020e).

In linea con i principali obiettivi dell'istruzione degli adulti e dell'apprendimento permanente nei paesi partner - nonché con le principali sfide - i principali gruppi destinatari dell'educazione degli adulti sono i disoccupati di lunga durata (soprattutto in Ungheria), quelli con bassi livelli di istruzione o con bassi livelli di competenze, migranti e cittadini stranieri (soprattutto in Italia e in Belgio), e coloro che mirano a ridefinire o riqualificare le proprie competenze per lo sviluppo personale.

In linea con i principali obiettivi dell'educazione degli adulti e dell'apprendimento permanente nei paesi partner - nonché con le principali sfide - **i principali gruppi target destinatari** dell'educazione degli adulti sono i disoccupati di lunga durata (soprattutto in Ungheria), quelli con bassi livelli di istruzione o con bassi livelli di competenze, migranti e cittadini stranieri (soprattutto in Italia e in Belgio), e coloro che mirano a ridefinire o riqualificare le proprie competenze per lo sviluppo personale.

5. LA DIMENSIONE SOCIO-POLITICA DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI IN UNGHERIA, BELGIO, ITALIA E A CIPRO

La dimensione politica non è una priorità dell'istruzione degli adulti in nessuno dei paesi partner. Questo argomento non è affrontato nelle politiche di educazione degli adulti (legislazioni o strategie di governo) riguardanti il settore formale dell'educazione degli adulti. La ragione principale è che gli obiettivi strategici dei sistemi educativi per gli adulti sono orientati verso una maggiore partecipazione alle attività educative e all'occupabilità, con un forte orientamento allo sviluppo professionale. **In Ungheria e in Italia**, la dimensione politica non è affrontata nei documenti politici, mentre **a Cipro** è considerata in relazione all'istruzione dei giovani. C'è un cambiamento nelle strategie generali per l'educazione e la formazione che si caratterizza per l'enfasi manifestata per il tema della cittadinanza attiva, che dovrebbe influenzare maggiormente la visione strategica dell'apprendimento degli adulti. In Belgio, la dimensione politica è affrontata nel decreto a sostegno del lavoro delle organizzazioni nel settore non formale dell'educazione degli adulti (decreto 17/07/2003). L'obiettivo principale del

presente regolamento è "lo sviluppo dell'azione associativa nel campo dell'educazione permanente, finalizzata ad un'analisi critica della società, l'incentivazione di iniziative democratiche e collettive, lo sviluppo della cittadinanza attiva, e l'esercizio della cultura sociale, ambientale ed economica" (Decreto 17/07/2003, pag. 1, citato in inglese in Eurydice, 2020b). La mancanza di attenzione alla dimensione politica nel contesto dell'apprendimento degli adulti a livello politico, ostacola le opportunità di integrazione dell'educazione alla cittadinanza nei contenuti proposti degli educatori degli adulti. In primo luogo, ciò implica che la questione non è riconosciuta come un elemento significativo e importante dell'apprendimento permanente e degli adulti; in secondo luogo, la mancanza di attenzione strategica a questo aspetto suggerisce la mancanza di volontà di attuare misure in materia e, di conseguenza, la mancanza di finanziamenti e di sostegno per questo tipo di iniziative (nel settore formale o non formale dell'educazione degli adulti). Le parti interessate del settore dell'educazione degli adulti, consultate nei paesi partner, hanno sottolineato l'importanza della decisione politica e del finanziamento in relazione alle possibilità di integrare la dimensione politica. Nel complesso, la mancanza di tali elementi strutturali fornisce incentivi sistematici minimi per gli istituti di formazione degli adulti e le organizzazioni degli educatori affinché si possa integrare questo settore nel loro lavoro. Tuttavia, la dimensione politica rimane rilevante per i contesti di educazione degli adulti dei paesi partner, nonostante la mancanza di orientamenti strutturali e politici. In ogni contesto, vi sono aree rilevanti di educazione degli adulti e aspetti della dimensione politica che possono essere messi insieme.

Le parti interessate, consultate nei paesi partner, hanno riconosciuto l'importanza dell'educazione alla cittadinanza per l'educazione degli adulti e hanno considerato la dimensione politica un bene fondamentale nei programmi degli educatori adulti. Allo stesso tempo, la maggior parte delle parti interessate ha offerto una visione piuttosto pessimistica sulle possibilità di integrare la dimensione politica nei programmi degli educatori senza gli incentivi sistematici adeguati. Essi hanno sottolineato che la dimensione politica non ha spazio negli attuali corsi di formazione professionale orientati all'occupazione, solo se questo tema è il tema di un programma di formazione per adulti. Tuttavia, supponiamo che la dimensione politica sia affrontata con un ampio senso di comprensione, anche senza il contesto politico ideale. In tal caso, vi sono opportunità di integrare la dimensione politica nell'istruzione e nella formazione degli adulti.

Sulla base della ricerca delle organizzazioni partner in tutti e quattro i paesi, abbiamo individuato tre tipi di opportunità **di apprendimento degli adulti per l'integrazione della dimensione politica**. Queste opportunità corrispondono ad alcune sfide chiave dell'educazione degli adulti descritte in precedenza e presentate brevemente con esempi.

Programmi di formazione per le competenze di base e professionali. Uno dei principali settori in cui viene offerta l'opportunità di integrare i diversi elementi dell'educazione alla cittadinanza sono le iniziative di sviluppo delle competenze di base. In Italia, i CPIA, per definizione, hanno una forte dimensione politica, in quanto mirano ad aiutare gli adulti a recuperare le loro lacune culturali ed educative. Soprattutto negli adulti con bassi livelli di istruzione, le opportunità di apprendimento per gli adulti e i corsi offerti dai CPIA svolgono un ruolo chiave nell'aumento o nel mantenimento delle competenze. In Ungheria, le due piattaforme chiave per lo sviluppo delle competenze di base sono Stepping programme e i programmi di integrazione lavorativa per adulti con bassi livelli di istruzione. 'Stepping programme' è stato istituito nell'ambito dell'educazione scolastica per adulti (negli istituti dei centri di istruzione professionale) per le persone di età superiore ai 16 anni che non hanno completato l'istruzione primaria per attenuare l'impatto dell'abbandono scolastico. Questo programma annuale si concentra sullo sviluppo delle competenze di base e sull'orientamento professionale. I partecipanti a questo programma sono di solito adulti con un contesto socioeconomico svantaggiato. Dopo aver completato il Programma Step, gli adulti devono completare il cosiddetto 'Workshop', che fornisce loro una formazione parziale e un certificato per il completamento dell'istruzione primaria (ITM, 2019).

Programmi di formazione per disoccupati e scarsamente qualificati. L'educazione e la formazione degli adulti al fine di un inserimento lavorativo e l'aggiornamento di competenze obsolete (in particolare tenendo conto degli sviluppi tecnologici) è un altro settore chiave in cui la dimensione politica potrebbe essere integrata nell'ambito dell'educazione per adulti nei paesi partner. Queste formazioni sono in linea con l'obiettivo generale di integrazione nel mercato del lavoro dei sistemi di formazione degli adulti di questi paesi e sono particolarmente rilevanti, come nella maggior parte dei paesi. Uno dei principali obiettivi dell'apprendimento degli adulti è stato quello di rispondere alle sfide poste dalla crisi economica - e probabilmente avranno un'attenzione simile nei prossimi anni a causa degli effetti sociali ed economici della pandemia COVID-19.

In Ungheria, i programmi per l'inserimento lavorativo comprendono corsi specifici per lo sviluppo delle competenze di base (generalmente organizzati dalle autorità preposte alle attività di inserimento lavorativo). Quelli che si concentrano sulla formazione professionale possono includere elementi aggiuntivi che incorporano aspetti della dimensione politica, come le competenze relative all'occupazione e all'apprendimento. Il principale obiettivo strategico dell'apprendimento degli adulti a Cipro è quello di affrontare la disoccupazione. Così vi è una forte attenzione sulla popolazione disoccupata, in particolare i giovani, e la disoccupazione di lungo periodo (DGEPD, 2014a). Anche le varie iniziative di formazione e integrazione attuate dalle autorità delle regioni belghe nei confronti

della popolazione scarsamente qualificata rientrano in questa categoria e i corsi offerti dai centri di formazione per disoccupati.

Nonostante la loro chiara attenzione all'integrazione nel mercato del lavoro, in questi tipi di programmi di educazione per adulti possono essere rilevanti i seguenti aspetti della dimensione politica:

- Conoscenze, capacità e competenze relative al mondo del lavoro e dell'occupazione (ad es. cosa aspettarsi in un contratto di lavoro, quali sono i diritti di un dipendente, quali autorità e istituzioni pubbliche sono rilevanti per varie questioni relative al lavoro, o ancora più specificamente come scrivere un CV).
- Competenze personali che sono "parte integrante delle capacità di affrontare la vita ed il lavoro in un particolare contesto sociale, culturale e ambientale [...e...] emergono come risposta ai bisogni dell'individuo in situazioni di vita reale" (Javrh & Mozina, 2018, p. 4). Secondo il Life Skills for Europe Project report, le abilità naturali per affrontare la vita comprendono otto tipi di capacità: alfabetizzazione, matematica, digitale, finanziaria, salute, civica, ambientale e personale e interpersonale (Javrh & Mozina, 2018).
- Imparare a riconoscere le competenze, il pensiero critico e le abilità di problem-solving.
- Partecipazione attiva e atteggiamento proattivo - sul posto di lavoro e nelle comunità locali.

Il settore non formale dell'educazione degli adulti. Il settore non formale dell'educazione degli adulti è la forma meno regolamentata di apprendimento degli adulti nei paesi partner. Pertanto, anche se l'educazione alla cittadinanza fosse una priorità strategica in questi paesi, interesserebbe meno questo settore. Di conseguenza, è il tipo più indipendente di apprendimento degli adulti. I diversi temi e obiettivi delle attività di formazione offerte da organizzazioni private o non governative offrono l'opportunità di integrare la dimensione politica.

Nonostante il settore non formale non faccia parte del sistema ufficiale di educazione degli adulti, a Cipro, una delle principali misure delle autorità pubbliche per l'apprendimento permanente e l'educazione degli adulti è sostenere iniziative non formali (o non pubbliche) attraverso i mezzi di finanziamento, collaborazione e riconoscimento. In Belgio, come accennato in precedenza, esiste una legislazione specifica che garantisce il sostegno alle organizzazioni che forniscono attività di formazione per adulti con obiettivi specifici, tra cui la promozione della cittadinanza attiva (decreto 17/07/2003). Ciò dimostra che nella Comunità francese l'integrazione dell'educazione civica nell'educazione degli adulti è vista come una responsabilità del settore non formale (principalmente

delle ONG). Tuttavia, le autorità pubbliche riconoscono l'importanza della questione e forniscono sostegno finanziario. In Ungheria, diverse iniziative nel settore non formale offrono corsi di formazione su temi legati alla dimensione politica, come le competenze naturali o l'impegno civile, e i suoi vari elementi⁶. In molti casi, le ONG che si occupano di educazione alla cittadinanza si rivolgono a specifici gruppi vulnerabili (sulla base del contesto socioeconomico o migratorio), e in molti casi, incorporano elementi nei corsi di formazione come l'organizzazione della comunità o l'advocacy⁷.

6. LE COMPETENZE DEGLI EDUCATORI DI ADULTI IN BELGIO, UNGHERIA, ITALIA E A CIPRO

6.1 La professione dell'educatore degli adulti nei paesi partner

La professione dell'educatore degli adulti non è definita nei paesi partner. La mancanza di un'identità professionale definita degli educatori adulti a Cipro è una delle principali sfide dell'apprendimento degli adulti secondo il Monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione (Commissione europea, 2019), mentre in Belgio, si dice che non esiste come professione. In Ungheria, una delle ragioni principali che si cela dietro la poca chiarezza riguardo alla professione di educatore degli adulti è che il ruolo di educatore in questo settore rimane in gran parte un ruolo complementare alla professione dell'insegnante (Henczi, 2008). Analogamente, il ruolo degli educatori di adulti non è affrontato nei documenti politici. Tuttavia, l'accento posto sulla qualità e l'efficienza delle attività di formazione e sui legami con il mercato del lavoro nelle strategie nazionali (ad es. a Cipro o in Ungheria) implicano l'esistenza del ruolo.

Anche i requisiti necessari per ottenere una qualifica sono generalmente indefiniti; non esiste **un quadro unico per la formazione degli educatori degli adulti** in nessuno dei paesi partner. Di conseguenza, i percorsi educativi per diventare un educatore degli adulti e il background educativo degli educatori sono diversi. Nei paesi partner sono stati identificati tre tipi di percorsi educativi: formazione acquisita tramite l'esperienza, corsi di formazione e istruzione superiore. Nel primo caso, gli educatori sono professionisti nel loro campo e di solito hanno qualifiche in una specifica professione che insegnano.

⁶ See for example the training of NYITOK, called 'The aware citizen of the 21st century' at https://nyitok.hu/tudatos_allampolgar_a_21_szazadban_munkaero-piaci_kulcskompetenciak_fejlesztese (Accessed: 18.01.2021)

⁷ See for example the work of the NGO 'School of public life' at <http://www.kozeletiskolaja.hu/> (Accessed: 18.01.2021)

Diventare un educatore degli adulti attraverso un corso di formazione è tipico a Cipro, dove un corso di formazione di breve (14 ore), media o lunga durata (circa 77 ore) garantisce un certificato di 'Trainer of vocational training' (Commissione europea, 2019). I programmi di istruzione superiore per adulti esistono nella maggior parte dei paesi partner sotto forma di Master⁸ (i programmi si concentrano generalmente su Scienze dell'Istruzione, Pedagogia o Coordinamento Comunitario).

È importante notare che molti educatori degli adulti - in particolare quelli che impartiscono corsi di formazione per adulti nelle scuole secondarie - hanno titoli di istruzione superiore in pedagogia o in didattica in generale. Il Belgio non ha un programma specifico di istruzione superiore incentrato sull'educazione degli adulti. Come esempio della diversità di background educativo degli educatori degli adulti, osservare la distribuzione di questi percorsi educativi nel nostro campione di educatori degli adulti in Figura 1.

Nel complesso, i percorsi di formazione e di educazione degli educatori degli adulti nei paesi partner affrontano sfide critiche. In primo luogo, la mancanza di un sistema unitario di formazione e di qualifiche necessarie per diventare educatore ostacola la formazione strutturale della figura professionale di educatori degli adulti e la relativa garanzia di qualità. Ciò comporta una mancanza di qualifiche adeguate per sostenere l'apprendimento degli adulti. A Cipro, ad esempio, l'insufficiente offerta di forza lavoro qualificata nell'educazione degli adulti è una sfida fondamentale per lo sviluppo dell'apprendimento degli adulti, nonostante l'elevata richiesta di educatori degli adulti (Commissione europea, 2019). In secondo luogo, la maggior parte degli educatori con qualifiche in pedagogia (diplomi da insegnante) non sono formati per lavorare con gli studenti adulti, che richiedono diversi approcci educativi e prospettive sulla relazione insegnante-studente così come sul processo di apprendimento generale, oltre a competenze alquanto diverse (Bajusz, 2011) - vedi maggiori dettagli al capitolo 2.4. In terzo luogo, molti educatori degli adulti che insegnano materie professionali non hanno un percorso di formazione nel campo dell'educazione. Queste sono le sfide che i sistemi di istruzione-educazione per adulti dei paesi partner e la professione stessa devono affrontare per rispondere con successo (Henczi, 2008).

⁸ Per esempio il programma del Master in Educazione degli adulti presso l'Open University di Cipro Cyprus (<http://www.ouc.ac.cy>) o il programma del master in *Andragogy* in Ungheria, offerto da varie università (per maggiori informazioni consultare il sito https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/215/szakleiras). (Accessed: 22.02.2021)

6.2 Competenze degli educatori degli adulti per la dimensione socio-politica: risultati dell'indagine

Abbiamo condotto un'indagine tra gli educatori degli adulti nei paesi partner per comprendere il livello di competenza degli educatori e le esigenze legate alla dimensione politica. L'indagine mirava a raccogliere informazioni che supportassero le successive attività del progetto, e più specificamente, a fornire punti di riferimento per lo sviluppo di materiali educativi per gli educatori degli adulti. L'indagine è stata condotta tra gennaio e marzo 2021 e ha raccolto 130 risposte da educatori degli adulti nei quattro paesi partner: 23 da Cipro, 30 dal Belgio, 35 dall'Italia e 42 dall'Ungheria.

I dati raccolti non sono rappresentativi complessivamente o separatamente di nessuno dei quattro paesi. Sulla base del progetto di ricerca (nonché della dimensione del campione intervistato), l'indagine non intende fornire conclusioni generiche per il background o le competenze degli educatori degli adulti nei paesi partner. L'obiettivo principale dell'indagine è quello di fornire indicazioni sulle esigenze degli educatori di adulti nel settore dell'educazione alla cittadinanza e di raccogliere input pertinenti per le ulteriori attività del progetto. Pertanto, i risultati e le conclusioni dovrebbero essere interpretati tenendo presenti questi obiettivi.

Informazioni di base

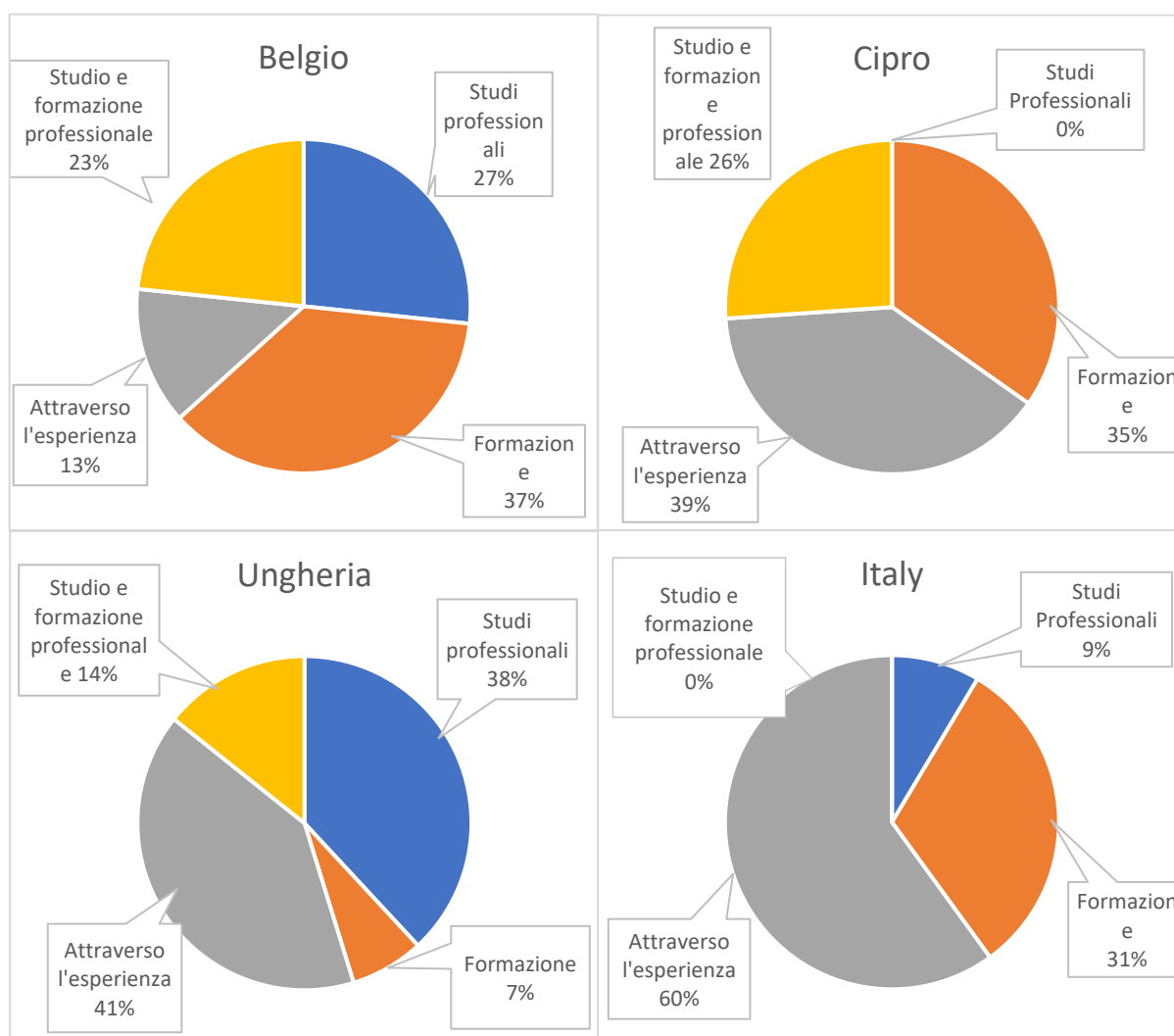
Più della metà degli intervistati sono donne (55%), con la più alta percentuale di donne intervistate in Ungheria (60%). Anche se il background educativo degli intervistati varia dal completamento dell'istruzione secondaria al dottorato di ricerca, nel complesso, il livello educativo è elevato: oltre il 90% degli intervistati ha conseguito almeno un diploma di laurea, con più della metà degli intervistati che ha conseguito un master. Considerando l'esperienza degli intervistati quali educatori degli adulti, quasi la metà di loro ha lavorato come educatori degli adulti per più di dieci anni, e meno del 20% ha meno di quattro anni di esperienza. Quasi i due terzi degli intervistati lavorano come educatori degli adulti part-time. Questo rapporto rimane per l'Ungheria e l'Italia, mentre in Belgio la situazione è invertita in quanto il 63% degli intervistati sono educatori degli adulti a tempo pieno. A Cipro, più del 90% degli intervistati sono educatori di adulti part-time. Un quarto degli intervistati lavora come educatore degli adulti a livello internazionale. Considerando le risposte per paese, il 60% degli educatori a Cipro lavora a livello internazionale, mentre vale lo stesso per il 21% in Belgio e il 17% in Italia e solo il 12% in Ungheria.

Come discusso nei capitoli precedenti, nei paesi partner non esistono requisiti generali per diventare un educatore degli adulti, il che si riflette nelle risposte raccolte. **I percorsi educativi per diventare un educatore degli adulti** sono piuttosto diversi: per il 21% degli intervistati, si trattava di una parte dei

loro studi professionali, il 25% ha completato una formazione (o in alcuni casi più corsi di formazione) per diventare un educatore degli adulti, mentre il 39% degli intervistati ha imparato la professione attraverso l'esperienza senza alcuna formazione specifica. Inoltre, il 15% degli intervistati ha completato sia studi professionali sia corsi di formazione per diventare educatore degli adulti.

Considerando i percorsi educativi per paese, i modelli dei percorsi educativi dominanti tra gli educatori degli adulti che hanno partecipato all'indagine (vedi Figura 1) sono chiari. In Belgio, la maggior parte degli intervistati ha concluso corsi di formazione (37%) o studi professionali (27%) - o entrambi (23%) - e solo il 13% è diventato educatore degli adulti attraverso l'esperienza. In tutti gli altri paesi partner, quest'ultimo è il percorso più dominante: a Cipro il 39%, in Ungheria il 41%, in Italia il 60% degli intervistati ha imparato la professione attraverso l'esperienza. Analogamente al caso del Belgio, il percorso di formazione è stato rilevante a Cipro e in Italia (rispettivamente 35% e 31%). Mentre i corsi di formazione hanno avuto la percentuale di frequenza più bassa in Ungheria (7%), quasi il 40% degli intervistati in Ungheria ha concluso un programma di studio professionale per l'educazione degli adulti, ed è il rapporto più alto tra i quattro paesi. Questo percorso formativo di studio professionale è stato il meno segnalato in Italia (9%) e a Cipro, dove nessuno degli intervistati ha imparato la professione in questo modo.

Figura 1 – Percorsi educativi degli intervistati, divisi per paese



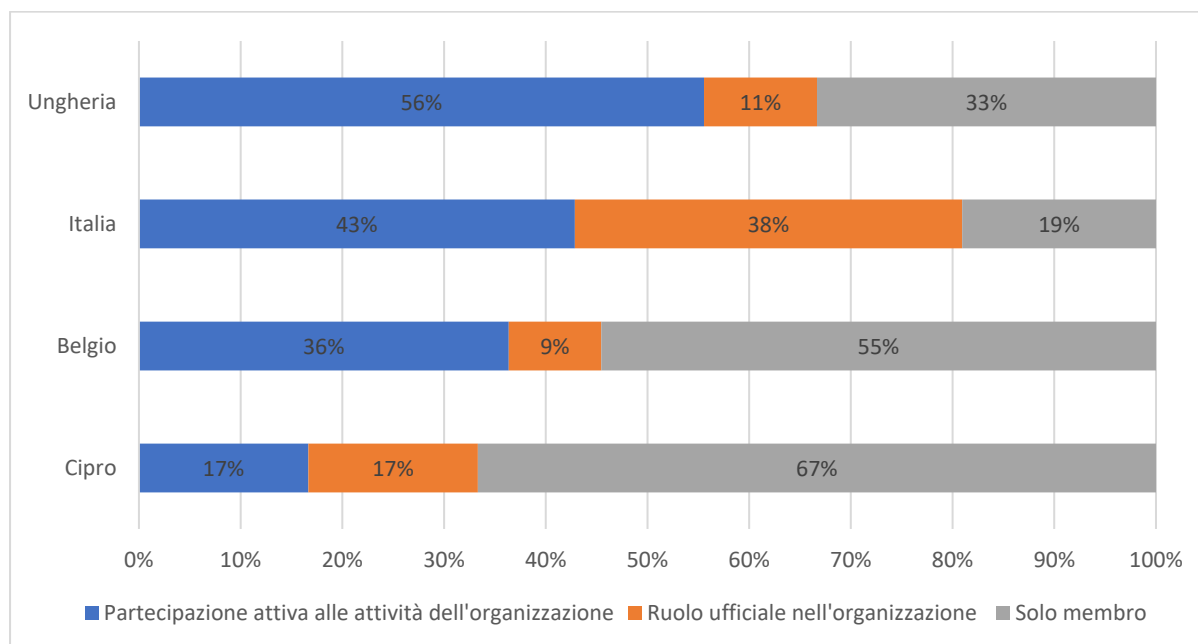
Impegno politico e civile

L'impegno politico è stato misurato chiedendo l'affiliazione-l'iscrizione degli intervistati a un'organizzazione politica o civica sotto forma di adesione e chiedendo ulteriori precisazioni sul tipo di impegno che hanno.⁹ Meno della metà degli intervistati (44%) ha riferito di essere membro di un'organizzazione politica o civica. Tra questi, il 36% ne fa parte senza impegno attivo, il 21% ha un qualsiasi tipo di ruolo ufficiale all'interno dell'organizzazione, e il 43% partecipa attivamente alle attività dell'organizzazione. L'impegno politico o civico degli intervistati è più elevato in Italia (62%) e più basso a Cipro (26%). Tra i membri di organizzazioni politiche o civiche, più della metà degli

⁹ Poiché l'impegno politico è una questione delicata in alcuni paesi, entrambe le domande erano facoltative. Tuttavia, solo tre intervistati non hanno risposto alla domanda sull'adesione.

intervistati partecipa attivamente alle attività in Ungheria (56%), 43% in Italia, 36% in Belgio e solo 17% a Cipro. Svolgere un ruolo ufficiale in queste organizzazioni è l'impegno meno comune degli intervistati in Belgio (9%), Ungheria (11%) e Cipro (17%), mentre il 38% degli intervistati in Italia riveste tali posizioni. Ciò comporta anche che meno del 20% degli intervistati in Italia sono soltanto membri, mentre è il caso di un terzo degli intervistati in Ungheria che sono membri di un'organizzazione politica o civica, per più della metà in Belgio (55%) e due terzi degli intervistati a Cipro (vedi figura 2).

Figura 2 – Tipologia di impegno politico e civico, per paese



Competenze relative alla dimensione politica

La sezione principale dell'indagine si è focalizzata sulle competenze relative alla dimensione politica, basate sull'area di competenza del 'coinvolgimento civico/integrazione della cittadinanza attiva nel lavoro secondo il Modello dell'European Training Strategy (ETS) per Formatori (SALTO, 2014). Questa dimensione comprende quattro competenze:

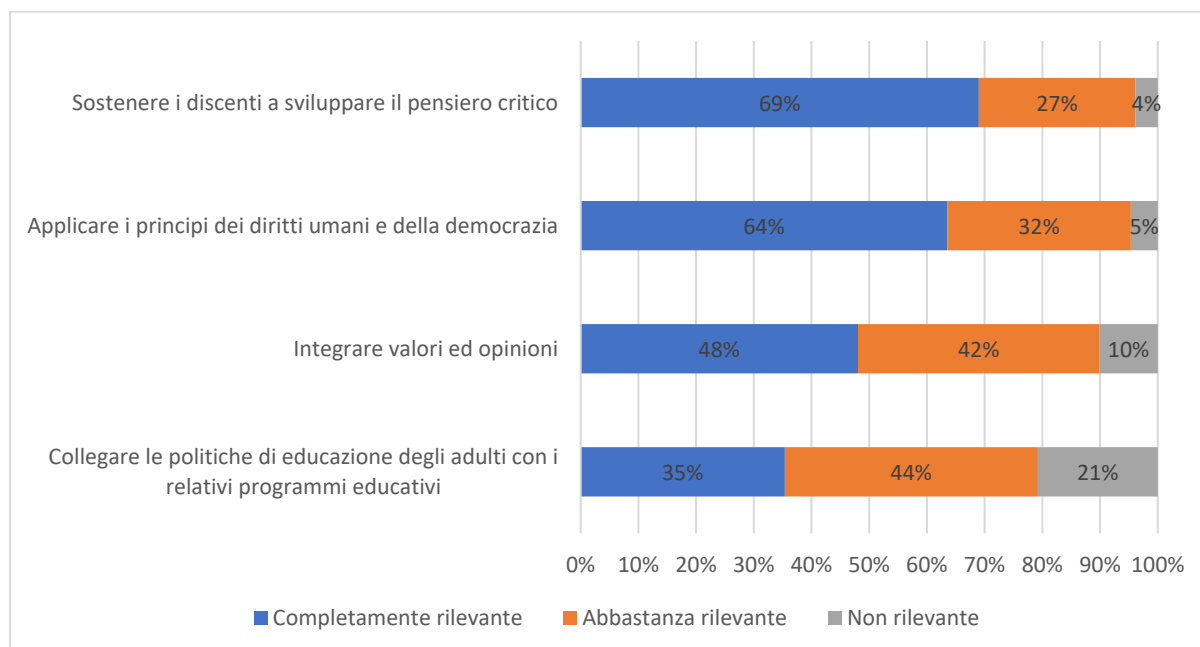
1. Collegare le politiche di educazione degli adulti con i relativi programmi educativi
2. Integrare valori ed opinioni politiche nel contesto dell'educazione degli adulti
3. Sostenere i discenti a sviluppare il pensiero critico
4. Applicare i principi dei diritti umani e della democrazia.

Adattato dalla forma di autovalutazione¹⁰ del modello di competenza ETS sviluppato per gli educatori degli adulti, gli intervistati sono stati invitati a valutare la pertinenza delle quattro competenze nel loro lavoro, nonché a valutare il proprio livello di competenze per quanto riguarda i 39 indicatori¹¹ di tali competenze.

Pertinenza/importanza delle competenze degli educatori degli adulti

I dati mostrano un chiaro schema per quanto riguarda la pertinenza o il legame delle competenze con il lavoro degli intervistati come educatori degli adulti (vedi Figura 3). La competenza più pertinente al loro ruolo professionale è quella di saper sostenere gli studenti nello sviluppo del pensiero critico in quanto, il 69% di tutti gli intervistati lo considera fondamentale (e solo il 4% afferma che non è affatto connesso al loro lavoro). È seguita da vicino dalla competenza di saper insegnare ad applicare la democrazia e i principi dei diritti umani con il 63% (solo il 5% dichiara che non è rilevante). Il 48% degli intervistati ha ritenuto che tale competenza si integri ai valori ritenuti rilevanti per il proprio lavoro, mentre il 10% ha dichiarato che non è affatto rilevante per loro. La competenza meno rilevante è quella di riuscire a collegare le politiche e i programmi educativi, dato che il 21% degli intervistati non la considera affatto collegata al proprio lavoro, mentre solo il 35% afferma di ritenerla importante e pertinente per il proprio lavoro di educatore degli adulti.

Figura 3 – Pertinenza delle competenze nella dimensione politica



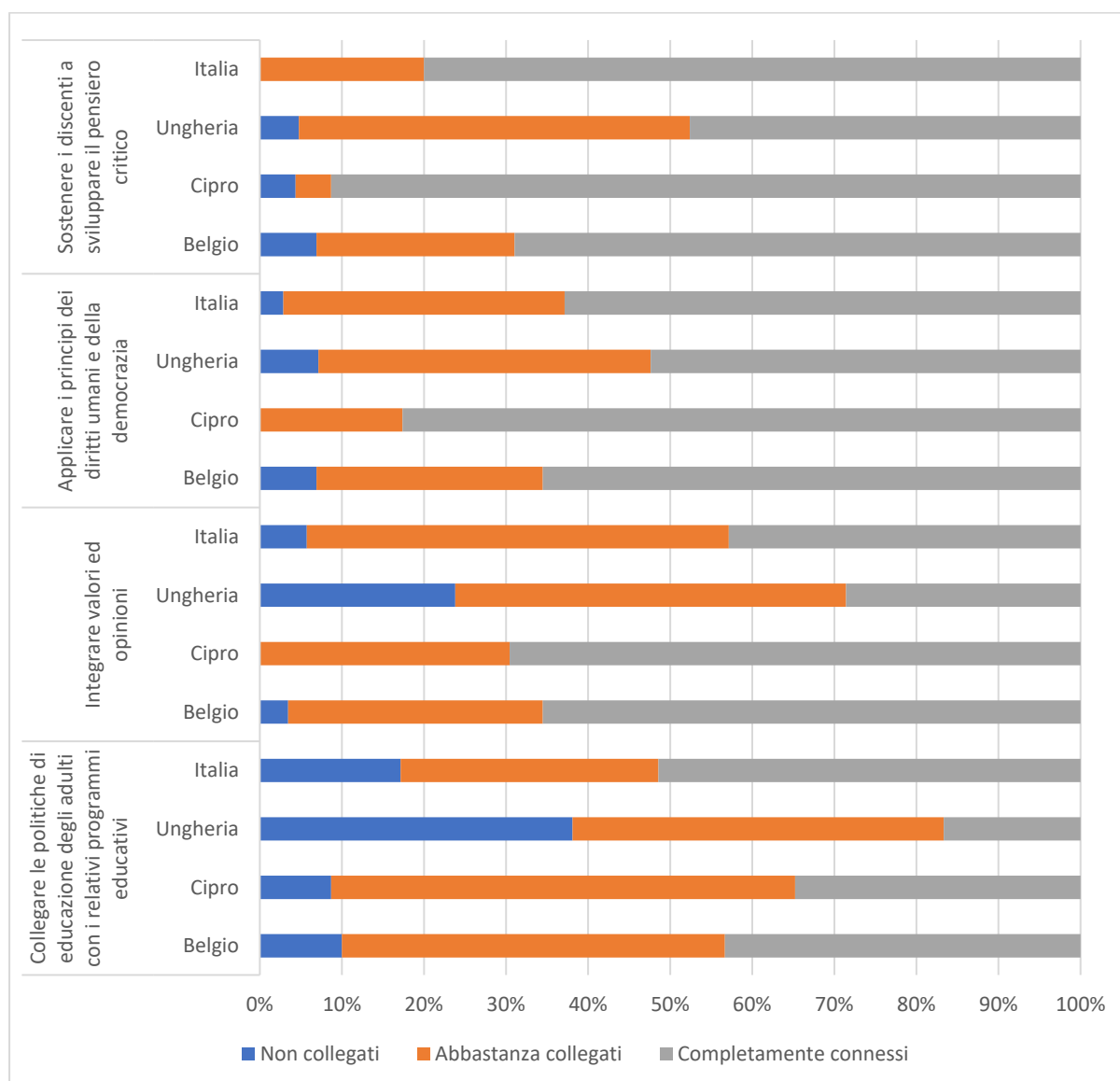
¹⁰ Il modulo di autovalutazione è consultabile al sito <https://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/trainercompetencedevelopment/trainercompetences/> (Accessed: 22.02.2021)

¹¹ L'elenco completo degli indicatori è incluso nell'ultima versione del modello di European Training Strategy(ETS), vedi SALTO, 2014, pp. 25-28.

Sostenere gli studenti nello sviluppo del pensiero critico è un'abilità considerata maggiormente collegata al lavoro da parte degli educatori intervistati a Cipro, con il 91% che lo considera rilevante, e meno rilevante in Ungheria con meno della metà degli intervistati che riferiscono lo stesso. Allo stesso modo, le competenze di applicazione della democrazia e dei principi dei diritti umani e di integrazione dei valori sono più rilevanti per il lavoro degli intervistati a Cipro (83% e 70%) e meno rilevanti in Ungheria (52% e 29%). La capacità di collegare le politiche di educazione degli adulti con i relativi programmi educativi è anche meno legata al proprio lavoro secondo gli intervistati provenienti dall'Ungheria (17%), mentre è più rilevante per gli intervistati provenienti dall'Italia (51%). Questi risultati indicano che la dimensione politica - e le competenze necessarie per la sua integrazione nell'educazione degli adulti - è meno rilevante agli occhi degli intervistati in Ungheria, mentre più rilevante per gli intervistati a Cipro¹².

¹² Allo stesso tempo, è importante tenere presenti anche gli strumenti metodologici, che potrebbero avere un impatto sulle risposte.

Figura 4 – Rilevanza delle competenze a livello della dimensione politica, per paese



Livello di competenze relative alla gestione della dimensione politica: autovalutazione

Agli educatori che hanno partecipato all'indagine è stato chiesto di valutare il loro livello di competenze in base agli indicatori del modello delle competenze dell'European Training Strategy (ETS), su una scala di quattro elementi, dove il numero più elevato indica un livello più elevato di competenza. In generale, possiamo dire che le autovalutazioni sono state estremamente positive. Per quasi tutti gli indicatori, almeno il 40% - e in molti casi almeno il 50% - degli intervistati ha riferito di avere un livello di competenza soddisfacente (punteggio 3), e la percentuale di intervistati che ha dichiarato di non avere una determinata competenza o di aver bisogno di miglioramenti (punteggi 1 e 2) era complessivamente inferiore al 20% per la maggior parte degli indicatori (con un massimo del 5% per il punteggio 1 per tutti gli indicatori).

Il livello medio di competenza¹³ degli intervistati per quanto riguarda la capacità di collegare le politiche ai programmi educativi e di applicare i principi della democrazia e dei diritti umani è 3.2, e l'abilità di integrare valori ed opinioni politiche nel contesto dell'educazione degli adulti così come quella di sostenere gli studenti nello sviluppo del pensiero critico è al 3.3. La variazione dei livelli medi di competenza per paese è modesta (da 3,0 a 3,5). Tuttavia, i punteggi indicano un livello di competenza generalmente più elevato a Cipro (tutte le competenze variano da 3,4 a 3,5).

Di seguito vengono evidenziati gli indicatori per i quali gli intervistati hanno segnalato i livelli più elevati e quelli più bassi di competenze nell'ambito di ciascuna delle quattro abilità relative all'area di competenza dell'essere civicamente impegnati'. I livelli più bassi di competenze autovalutate (sulla base degli indicatori) sono riassunti nella figura 5, nella figura 6, nella figura 7 e nella figura 8. Questi risultati influenzeranno in modo particolare le attività successive del progetto, in quanto indicano aree potenziali in cui gli educatori degli adulti devono migliorare ulteriormente.

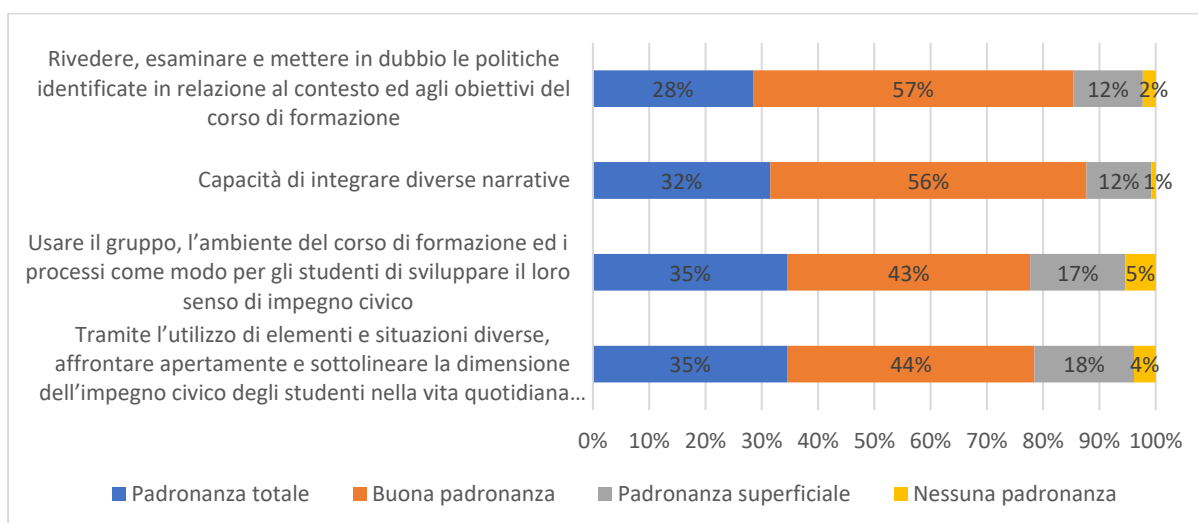
Nell'ambito della competenza di saper **supportare i discenti nello sviluppo del pensiero critico**- che è la competenza considerata maggiormente connessa al lavoro degli intervistati - più della metà degli educatori degli adulti che hanno partecipato all'indagine, si considera dotata *delle competenze necessarie per consentire ai discenti di utilizzare i loro valori e le loro idee per supportare le interazioni all'interno del gruppo, generare spazio per la riflessione e lo scambio di idee, incoraggiando l'esplorazione di sé e le connessioni con il lavoro dei discenti e la vita quotidiana.*

Affermano di possedere le capacità per essere empatici nel fornire lo spazio per gli studenti di esplorare i loro valori e le loro idee. In questi casi, la percentuale di intervistati che hanno valutato il loro livello di competenza, è stata inferiore al 10% (questa è la situazione con altri quattro indicatori, anche se una percentuale di intervistati più bassa ha indicato valori più elevati).

Gli indicatori mostrano un bisogno da parte degli utenti di migliorare *la dimensione dell'impegno civico dei discenti nel lavoro e nella vita quotidiana, utilizzando diversi elementi e situazioni nel corso di formazione e consapevolmente utilizzando il gruppo, l'ambiente dei corsi di formazione e il processo come modo di sviluppare il senso di impegno civico.* Più del 20% degli intervistati considerano queste competenze inesistenti o bisognosi di miglioramento. Per entrambi questi elementi, il 35% degli intervistati ha considerato il proprio livello di competenza elevato, mentre per la *capacità di integrare narrazioni diverse (32%) e rivedere, esaminare e mettere in discussione criticamente le politiche individuate, tenendo conto del contesto e degli obiettivi del corso di formazione, solo il 28%.*

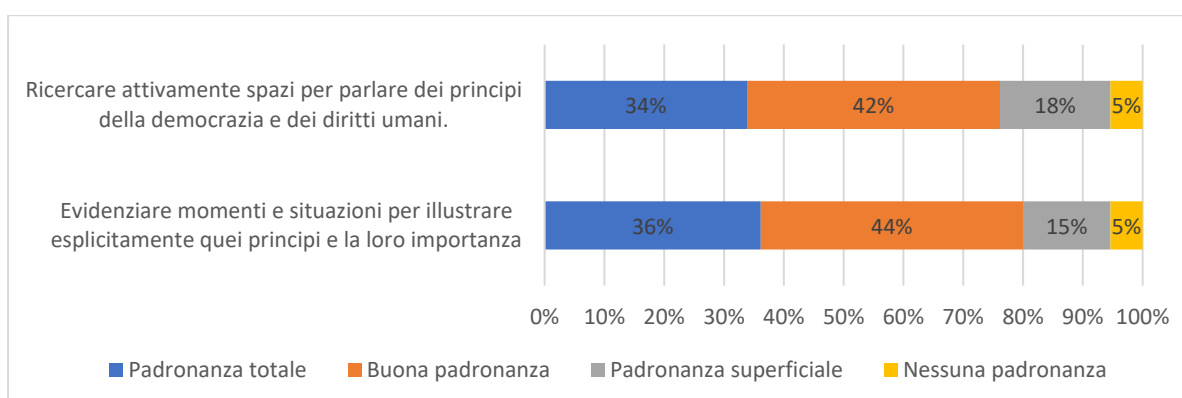
¹³ Il livello medio di competenze è stato calcolato creando un indice per ciascuna competenza riferito al totale delle valutazioni.

Figura 5 – Gli indicatori con il più basso livello di competenze nell’area di Supporto ai discenti nello sviluppo del pensiero critico



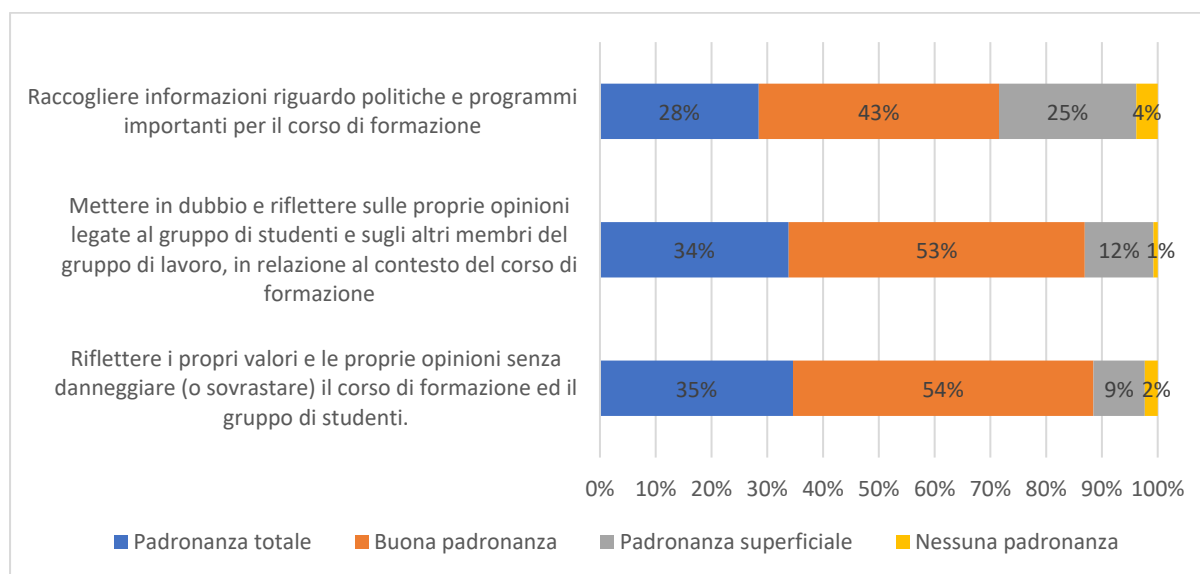
Per quanto riguarda la competenza in materia di **applicazione della democrazia e dei principi dei diritti umani**, il livello di competenze non varia tanto quanto in altri settori. Non esistono indicatori molto elevati o molto bassi. Ciò significa che un'elevata valutazione (possesso dell’abilità/competenza) non raggiunge il 50% per nessuno degli indicatori. Tuttavia, l'indicatore con la più alta percentuale di intervistati che considerano il loro livello di competenze elevato è *permettere ai partecipanti di sperimentare una comunità di apprendimento democratico nel contesto del corso (46%)*, mentre quello con il punteggio più basso è *cercare proattivamente spazi per affrontare esplicitamente o implicitamente i principi della democrazia e dei diritti umani (soprattutto per quanto riguarda l'approccio educativo nella progettazione dei programmi e nell'atteggiamento nei confronti del gruppo)*. Considerando quest'ultimo, più del 20% degli intervistati vede questa abilità da sviluppare o migliorare, e solo il 34% si considera dotato di esso.

Figura 6 – Gli indicatori con il livello di competenze più basse nell’area di Applicazione dei principi democratici e dei diritti umani



Nell'ambito della competenza di saper **integrare valori ed opinioni**, gli intervistati sono maggiormente dotati di quelle competenze con gli indicatori di *mostrare il livello di interesse per i valori e gli ideali condivisi dal gruppo di discenti e che indicano il valore aggiunto legato alla condivisione di questi valori ed ideali posseduti da altri per il proprio sviluppo personale e crescita professionale*. In entrambi i casi, almeno la metà degli intervistati possiede queste competenze, mentre solo il 4% e il 6% di essi ha dichiarato che il loro livello di competenza per questi indicatori è basso (non esiste o necessita di miglioramenti). Al contrario, solo il 28% degli intervistati ritiene di soddisfare l'indicatore che valuta la capacità raccolta di informazioni sufficienti sul contesto politico e sulle diverse dimensioni affrontate dal corso di formazione. Quasi il 30% di loro ha valutato il proprio livello di abilità relativo a questo indicatore basso. Un altro settore in cui sono stati riportati livelli inferiori di competenze è la capacità di contrastare e mettere in discussione le proprie opinioni relative al gruppo di discenti e/o al contesto del corso di formazione. Anche se solo il 13% degli intervistati ha ritenuto di dover migliorare in questo settore, solo il 34% ha riferito di essere dotato di questa abilità.

Figura 7 – Indicatori con il più basso livello di competenze nell'area di Integrare valori ed ideali

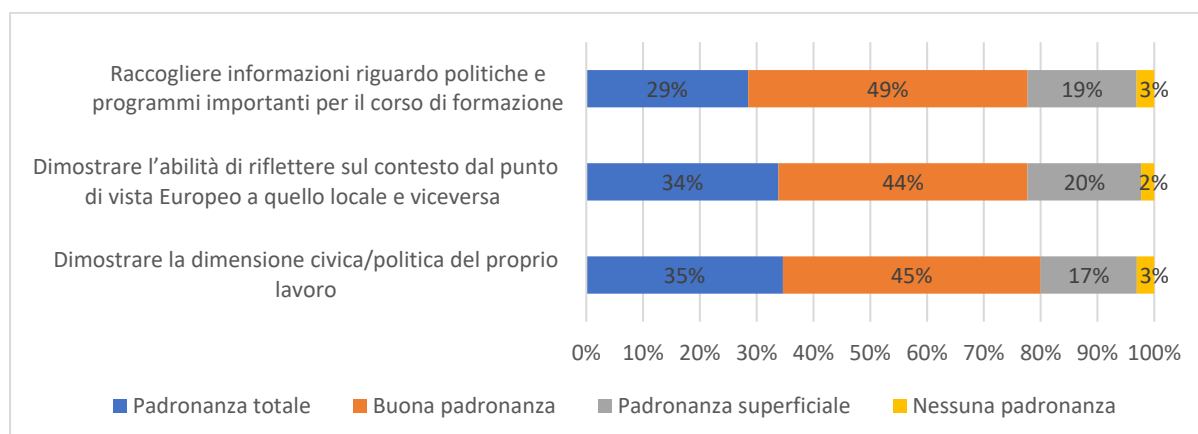


Nell'ambito della competenza di saper **collegare le politiche di educazione degli adulti con i relativi programmi educativi**, gli intervistati hanno valutato le loro competenze più elevate considerando la capacità di *prendere le distanze dalle proprie idee quando necessario e la capacità di riconoscere e affermare il fatto che lavorare come formatore sia un atto civico*. Almeno il 90% degli intervistati ha dichiarato di essere in possesso di queste competenze o di soddisfarle a pieno. Nel primo caso, il 35% ha valutato il proprio livello di competenza come il più elevato, mentre per quanto riguarda quest'ultimo indicatore, il 58%. Inoltre, *l'individuazione di fonti di informazione diverse e indipendenti*

e il fatto di contrastarle nel contesto del corso di formazione e la comprensione di altre prospettive politiche sono stati anche tra gli indicatori più apprezzati con 49% e 40%.

Le competenze valutate con percentuali più basse nell'ambito di quest'area sono le seguenti: *raccolta di informazioni sulle politiche e i programmi pertinenti per il corso di formazione; dimostrazione della dimensione civica/politica (o delle dimensioni) del lavoro [pertinente al corso di formazione dato] e dimostrare la capacità di riflettere sul contesto politico dal livello europeo a quello locale e viceversa.* In ciascuno di questi casi, più del 20% degli intervistati ha riferito di non possedere tali competenze o di doverle migliorare e solo un terzo circa - nel caso del primo indicatore, solo il 29% - ha valutato le proprie competenze in modo positivo o molto buone. Tuttavia, è importante tenere presente che la competenza di collegare la politica ai programmi educativi è la competenza meno connessa al lavoro secondo gli intervistati.

Figura 8 – Gli indicatori con i livelli più bassi di competenze nell'area “Collegare le politiche ed i programmi educativi”



Nel complesso, gli indicatori valutati con numeri più bassi dagli intervistati riflettono in generale le capacità e le competenze connesse ad affrontare esplicitamente un aspetto dell'educazione alla cittadinanza (come la dimensione civica del lavoro o i principi di democrazia e diritti umani), riflettendo e integrando diversi contesti e narrazioni - individuali, più ampi europei, politici. Pertanto, l'indagine dimostra come queste competenze siano le esigenze chiave degli educatori degli adulti (che hanno completato l'indagine) nei paesi partner per lo sviluppo di competenze nel settore della dimensione politica.

7. CONCLUSIONI

I contesti nazionali di educazione degli adulti nei quattro paesi partner differiscono in modo significativo. Allo stesso tempo, tutti questi paesi si concentrano più o meno chiaramente sull'occupabilità come obiettivo principale dell'educazione degli adulti. La dimensione politica non è una priorità per l'educazione degli adulti in nessuno dei paesi partner; non è affrontata in documenti politici o strategici. Mentre la mancanza di incentivi sistematici per integrare la dimensione politica nel lavoro degli educatori degli adulti crea sfide e l'educazione alla cittadinanza rimane una dimensione importante dell'apprendimento degli adulti, indipendentemente dal fatto che sia attuata come principio orizzontale o affrontata esplicitamente. Sono stati identificati tre tipi di moduli di apprendimento per adulti. Ci sono opportunità per integrare la dimensione politica: formazione per lo sviluppo delle competenze di base, programmi di formazione per disoccupati e scarsamente qualificati e formazione offerta nel settore non formale dell'educazione degli adulti.

L'analisi dell'indagine svolta tra gli educatori degli adulti, ha mostrato una visione globalmente positiva delle competenze esistenti tra gli educatori degli adulti in relazione alla dimensione politica. La competenza di sostenere gli studenti nello sviluppo del pensiero critico è stata considerata la più connessa e rilevante al lavoro ed al ruolo degli intervistati. La competenza di collegamento delle politiche ai programmi educativi è considerata la meno rilevante ed attinente. Sulla base dell'autovalutazione delle competenze degli intervistati, il principale bisogno di sviluppo delle competenze è legato alle competenze dei due aspetti seguenti: cercare le opportunità per affrontare esplicitamente la dimensione politica nell'ambito della formazione e comprendere, riflettere ed integrare diversi livelli e tipi di contesti e narrazioni.

Sulla base dei risultati delle attività di ricerca, i materiali educativi da sviluppare per sostenere lo sviluppo continuo degli educatori degli adulti in relazione alla dimensione politica, nell'ambito del progetto ADULATION, devono:

1. aumentare la rilevanza della dimensione politica nell'ambito dell'educazione degli adulti e al suo interno;
2. garantire un'ampia comprensione della dimensione politica per aumentare la pertinenza dei materiali per tutti i paesi partner;
3. adattarsi alle potenziali opportunità di integrazione della dimensione politica nel settore dell'educazione degli adulti in ciascuno dei paesi partner, vale a dire:

- programmi di formazione per lo sviluppo di competenze di base
 - Programmi di formazione per disoccupati e scarsamente qualificati
 - corsi di formazione nel settore non formale dell'educazione degli adulti
4. concentrarsi sui discenti svantaggiati in quanto beneficiari finali (in linea con gli obiettivi del progetto), tenendo conto dei contesti nazionali dei quattro paesi partner;
 5. garantire le competenze di sostegno ai discenti nello sviluppo del pensiero critico e nell'applicazione dei principi di democrazia e diritti umani, quali settori indicati come i più pertinenti al lavoro ed al ruolo degli educatori degli adulti nei paesi partner;
 6. concentrarsi sulle competenze rilevanti per la contestualizzazione, la comprensione delle diverse narrazioni;
 7. fornire strumenti per affrontare esplicitamente i diversi aspetti della dimensione politica nell'ambito del corso di formazione, nonché per trovare l'opportunità e lo spazio per farlo;
 8. essere il più possibile pratici, tenendo conto delle caratteristiche dei vari tipi di formazione in cui è possibile integrare la dimensione politica e le esigenze dei principali gruppi destinatari.

BIBLIOGRAFIA

- Act 53/2003 on the delegation to the Government for the definition of the general rules on education and the essential levels of services in the field of education and vocational training. (GU General Series n.77 of 02-04-2003). (*Legge 53/2003 Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale (GU Serie Generale n.77 del 02-04-2003)*). https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2003-04-02&atto.codiceRedazionale=003G0065&elenco30giorni=false (Accessed: 10.03.2021)
- Act 92/2012 on labour market reform provisions with a view to growth. (12G0115) (GU General Series n.153 of 03-07-2012 - Ordinary Suppl. N. 136). (*Legge 92/2012 Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. (12G0115) (GU Serie Generale n.153 del 03-07-2012 - Suppl. Ordinario n. 136)*). Available at <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg> (Accessed: 10.03.2021)
- Act LXXVII of 2013 on adult education (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről). Available at <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300077.tv> (Accessed: 10.03.2021)
- Bagnall, R. (2010) Citizenship and belonging as a moral imperative for lifelong learning, *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 449–460.
- Bajusz, K. (2011) A felnőttkori tanulás szakágazatai – A felnőttoktatás funkciórendszere és kompetenciái. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. [Sectors of adult learning – Functional system and competences of adult education. University of Pécs, Faculty of Humanities]. Available at http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori_tanulas/index.html (Accessed: 10.03.2021)
- Banks, J. A. (2008) Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Biondo, A., Biundo, I., Dawson, S., Mucha, K., Jaszczuk K. and Przygoda, A. (2019) *Report on the functioning of adult education systems in the selected European countries: United Kingdom, Italy and Poland*. EDEC: Extending and developing adult educators' competences. Available at <https://danilodolci.org/media/edec-report-adult-education-systems.pdf> (Accessed: 10.03.2021)
- Castro, A. J. and Knowles, R. T. (2017) Democratic Citizenship Education. In: Manfra, M. M. and Bolick, C. M. (eds.) *The Wiley Handbook of Social Studies Research*.
- Commission of the European Communities (2001) Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. COM(2001) 678 final.
- Council of Europe (2010) Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum. Council of Europe Publishing. Available at <https://rm.coe.int/090000168048df44> (Accessed: 10.03.2021)
- Council of Europe (2016). Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies. Strasbourg. Available at <https://rm.coe.int/16806ccc07> (Accessed: 10.03.2021)

- Council of Europe (2017) Learning to live together. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe. Council of Europe. Available at <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd> (Accessed: 10.03.2021)
- Council of the European Union (2009) Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), 2009/C 119/02.
- Council of the European Union (2011) Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning, 2011/C 372/01.
- Council of the European Union (2015) Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education.
- Council of the European Union (2016) Council Recommendation on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults. 2016/C 484/01.
- Council of the European Union (2018a) Council Recommendations on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching.
- Council of the European Union (2018b) Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01).
- Decree 16/04/1991 of the Council of the French Community on organizing social advancement education. (*Décret organisant l'enseignement de promotion sociale, D. 16-04-1991*). Available at https://www.galillex.cfwb.be/document/pdf/16184_022.pdf (Accessed: 10.03.2021)
- Decree 17/07/2003 of the Council of the French Community on associative action in the area of further education. (*Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente, D. 17-07-2003*). Available at https://www.galillex.cfwb.be/document/pdf/27856_004.pdf (Accessed: 10.03.2021)
- DGEPDC (2014a) *National Lifelong Learning Strategy 2014 – 2020*. Directorate-General for European Programs, Coordination and Development, Republic of Cyprus. Available at [http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/499A1CB95981643FC2257C7D00486172/\\$file/National%20Lifelong%20Learning%20Strategy%20in%20Greek.pdf](http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/499A1CB95981643FC2257C7D00486172/$file/National%20Lifelong%20Learning%20Strategy%20in%20Greek.pdf) (Accessed: 10.03.2021)
- DGEPDC (2014b) *National Strategy for Lifelong Learning 2014 – 2020, Summary in English*. Directorate-General for European Programs, Coordination and Development, Republic of Cyprus. Available at [http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/499A1CB95981643FC2257C7D00486172/\\$file/National%20Lifelong%20Learning%20Strategy%20in%20English%20\(Summary\).pdf](http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/499A1CB95981643FC2257C7D00486172/$file/National%20Lifelong%20Learning%20Strategy%20in%20English%20(Summary).pdf) (Accessed: 10.03.2021)
- EAEA (2019a) *Adult Education and Citizenship*. EAEA Background Paper, European Association for the Education of Adults (EAEA).
- EAEA (2019b) *Manifesto for Adult Learning in the 21st century: The Power and Joy of Learning*. European Association for the Education of Adults (EAEA).
- Ebner, G. (2009) Lifelong learning, a key to achieve European active citizenship. *European Civil Society Platform on Lifelong Learning*. Available at http://www.efvet.org/index.php?option=com_content&task=view&id=208&Itemid=226 (Accessed: 10.03.2021)
- European Commission (1998) Education and active citizenship in the European Union. Luxembourg: Office for Official Publications. Available at <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b33ea18c-355e-4fa5-bee6-cc07194831ad> (Accessed: 10.03.2021)

- European Commission (2000) A memorandum on lifelong learning. Brussels. Available at https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (Accessed: 10.03.2021)
- European Commission (2016) A new skills agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. Strasbourg.
- European Commission (2018) *Education and Training Monitor 2018*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission (2019) *Education and training monitor 2019: Country analysis*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission (2020a) EU Citizenship Report 2020. Empowering citizens and protecting their rights. European Union. Available at https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/eu_citizenship_report_2020_-_empowering_citizens_and_protecting_their_rights_en.pdf (Accessed: 10.03.2021)
- European Commission (2020b) European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience. Available at <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en> (Accessed: 10.03.2021)
- European Commission (2020c) *Education and training monitor 2020: Teaching and learning in a digital age*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission (2020d) *Education and training monitor 2020: Country analysis*. Publications Office of the European Union, Luxembourg
- European Commission (2020e) European Digital Strategy. Available at <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/content/european-digital-strategy> (Accessed: 10.03.2021)
- European Union (2015) Declaration on promoting citizenship and common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Available at https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf (Accessed: 10.03.2021)
- Eurydice (2020a) Italy: Adult Education and Training. Available at https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-39_en (Accessed: 10.03.2021)
- Eurydice (2020b) Belgium – French Community: Adult Education and Training. Available at https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/belgium-french-community/adult-education-and-training_en (Accessed: 10.03.2021)
- Evans, M. (2008) Citizenship education, pedagogy and school contexts. In Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. L. (eds.) *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, London, UK: SAGE, pp. 519–532.
- Giannoukos, G., Besas G., Galiropoulos Ch. and Hioctour V. (2015) The Role of the Educator in Adult Education. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 237-24.
- Gilbert, R. (1996) *Studying society and environment. A handbook for teachers*. Melbourne: Macmillan.
- Golubeva, I. (2018) *The links between education and active citizenship/ civic engagement: a scoping paper*. Ad hoc report. NESET II ad hoc question No. 1/2018.
- Henczi, L. (2008) *A felnőtteképzési tevékenységet folytató oktatók feladat- és tulajdonságprofiljának kompetenciaorientált kidolgozása*. Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudomány kutatások doktori program. [Competence-oriented elaboration of the task and attribute profile of educators engaged in adult education activities. Doctoral

dissertation. Eötvös Loránd University PPK Doctoral School of Education, Doctoral Program in Educational Science Research.]

- Hoskins, B. (2006) *Draft framework on indicators for Active Citizenship*. Ispra: CRELL.
- Hoskins, B., Abs, H., Han, C., Kerr, D. and Veugelers, W. (2012) *Contextual Analysis Report: Participatory Citizenship in the European Union*. Report 1, Institute of Education, Europe for Citizens Programme, European Commission.
- ITM (2019) Vocational education and training 4.0 – The mid-term policy strategy of vocational and adult education and training, the response of vocational education and training to the challenges of the fourth industrial revolution, Ministry of Innovation and Technology. (*Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira, Innovációs és Technológiai Minisztérium*).
- ITM (2020) The renewal of adult education – 2020. Ministry of Innovation and Technology. (A felnőttképzés megújítása – 2020. Innovációs és Technológiai Minisztérium).
- Javrh, P. and Mozina, E. (2018) *The life skills approach in Europe. Summary of the LSE analysis*. Life Skills for Europe. Available at <https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/?pid=10220> (Accessed: 22.03.2021)
- Kalekin-Fishman, D., Tsitselikis, K. and Pitkänen, P. (2007) Theorizing Multiple Citizenship. In Kalekin-Fishman, D. and Pitkänen, P. (eds.) *Multiple Citizenship as a Challenge to European Nation-States*. Rotterdam-Taipei: Sense Publishers, pp. 1-38.
- Kerr, D. (1999) *Citizenship Education: an International Comparison*.
- Marshall, T. H. (1964) *Class, citizenship, and social development*. Essays of T. H. Marshall. Westport, CT: Greenwood
- Mezirow, J. (2007) *The Transformative Learning*. Athens: Metechmio.
- Ministerial Decree 25/10/2007 on the reorganization of the permanent territorial centres for adult education and evening courses (GU General Series n.3 of 04-01-2008). (*Decreto Ministeriale 25/10/2007 Riorganizzazione dei centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e dei corsi serali (GU Serie Generale n.3 del 04-01-2008)*). Available at https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2008-01-04&atto.codiceRedazionale=07A10937&elenco30giorni=false (Accessed: 22.03.2021)
- Ministerial Directive 305/1997 (*Circolare Ministeriale 305/1997*). Available at <https://digilander.libero.it/zampi/cm305.htm> (Accessed: 22.03.2021)
- Ministerial Directive 22/2001 (Adult Education) on Guidelines for the implementation of the agreed Agreement in the education system by the Unified Conference on 2 March 2000, Ministry of Education. (*Direttiva Ministeriale 22/2001 (Educazione degli adulti) – Linee guida per l'attuazione, nel sistema di istruzione, dell'Accordo sancito dalla Conferenza unificata il 2 marzo 2000, Ministero della Pubblica Istruzione*).
- MOEC (n.d.) Adult Education Centres. Cyprus Ministry of Education, Culture, Sports and Youth. <http://www.moec.gov.cy/epimorfotika/en/index.html> (Accessed: 10.03.2021)
- Mutch, C. (2005) Citizenship education: does it have a place in the curriculum?. *Curriculum Matters*. 1. 49-70.
- OECD (2018) *The Future of Education and Skills. Education 2030*. OECD Publishing, Paris.

- OECD (2019a) *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 – A Series of Concept Notes*. OECD.
- OECD (2019b) *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris.
- SALTO (2014) *European Training Strategy II. Amended version of competences for trainers working at international level with criteria and indicators*. SALTO Training & Cooperation Resource Centre. Available at [https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3862/ETS-Competence-Model%20Trainers Amended version.pdf](https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3862/ETS-Competence-Model%20Trainers%20Amended%20version.pdf) (Accessed: 10.03.2021)
- Schugurensky, D. (2006) Adult citizenship education: An overview of the field. In Fenwick, T., Nesbit, T. and Spencer, B. (eds.) *Contexts of adult education: Canadian perspectives*. Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc., pp. 68-80.
- Schugurensky, D. and Myers, J. (2008) *Citizenship Education: Theory, Research and Practice. Encounters on Education, 4*.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. and Friedman, T. (2018) *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), SpringerOpen.
- Westheimer, J. and Kahne, J. (2004) What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Zepke, N. (2013) Lifelong education for subjective well-being: how do engagement and active citizenship contribute?, *International Journal of Lifelong Education*, 32(5), 639-651.

ALLEGATO – BUONE PRATICHE

Ogni partner del progetto ha raccolto buone pratiche nell'ambito dell'educazione degli adulti che si concentrano su o includono l'elemento della dimensione politica. Queste buone pratiche forniscono esempi rilevanti per il progetto su cui possiamo lavorare quando sviluppiamo materiali educativi per gli educatori degli adulti. Essi offrono aree rilevanti dell'educazione degli adulti per l'integrazione della dimensione politica, gruppi target specifici o metodi educativi innovativi per ispirare il nostro ulteriore lavoro.

Cipro

DIGCIT - Partenariato strategico per lo sviluppo di risorse educative aperte per l'insegnamento della cittadinanza digitale

Descrizione	<p>L'obiettivo generale del progetto è quello di promuovere la cittadinanza digitale attraverso giovani operatori che siano anche discenti adulti.</p> <p>Il primo obiettivo di questo progetto è quello di migliorare le competenze pedagogiche di 80 giovani operatori nell'utilizzo delle metodologie innovative sviluppate (MOOC), soprattutto per coloro che desiderano sfruttare il potenziale che la digitalizzazione rappresenta per la cittadinanza attiva dei loro 800 giovani target provenienti dai paesi partner, entro 8 mesi.</p> <p>Il secondo obiettivo è sviluppare le competenze civiche, tutelando nel contempo la sicurezza online di 400 giovani provenienti da paesi partner, di cui 20 giovani con minori opportunità, sotto la guida di 80 operatori giovani con maggiori capacità pedagogiche, entro 11 mesi.</p> <p>Il terzo obiettivo è aumentare la consapevolezza di 800 giovani e 160 operatori giovani dei paesi partner circa l'utilizzo di metodologie e risorse innovative (MOOC) per l'educazione alla cittadinanza, al fine di promuovere sviluppi di qualità nel lavoro giovanile nei paesi partner e in Europa, entro 12 mesi.</p> <p>Un partenariato multidisciplinare e complementare composto da 4 ONG di Romania, Grecia, Cipro e Germania; 21 partner associati raggiungeranno i gruppi destinatari e sosterranno la diffusione e la sostenibilità dei progetti.</p>
Giustificazione della buona pratica	<p>La cittadinanza digitale mira a fornire all'individuo i valori, le attitudini, le capacità e le conoscenze per utilizzare gli strumenti digitali di oggi e di domani per partecipare alla formazione e alla creazione del futuro. Le competenze in materia di cittadinanza digitale sono essenziali per l'inclusione sociale in quanto influenzano il modo in cui le tecnologie dell'informazione e della comunicazione influenzano una capacità di partecipazione attiva quale membro a pieno titolo della società.</p>
Elenco di partner coinvolti	<p>Asociatia TEAM 4 Excellence, ATHENS LIFELONG LEARNING INSTITUTE ASTIKI MI KERDOSKOPIKI ETAIRIA, CYPRUS ORGANIZATION FOR SUSTAINABLE EDUCATION AND ACTIVE LEARNING (S.E.A.L CYPRUS), Arbeitskreis Ostviertel e.V.</p>
Ulteriori informazioni	<p>https://sealcyprus.org/partnerships/digcit/</p>

Centri di educazione degli adulti

Descrizione	<p>I centri di educazione degli adulti sono un programma significativo che offre un'istruzione generale per adulti a Cipro nel quadro della fornitura di opportunità di apprendimento permanente. L'obiettivo principale dei centri di educazione degli adulti è lo sviluppo generale della personalità di ogni adulto e lo sviluppo sociale, finanziario e culturale dei cittadini e della società in generale. I loro obiettivi coincidono con la politica di sviluppo dello Stato e gli obiettivi più ampi del Ministero dell'Istruzione e della Cultura per quanto riguarda la fornitura di opportunità di "apprendimento permanente" per tutti i cittadini della Repubblica di Cipro e la lotta contro le disuguaglianze in materia di istruzione, affinché i cittadini possano essere integrati con successo e possano agire in modo efficiente in un'Europa unita.</p> <p>I Centri di Educazione per Adulti offrono diversi corsi interdisciplinari che si concentrano principalmente sull'insegnamento di lingue straniere, arti e mestieri, programmi culturali, salute e altre questioni di interesse generale così come l'insegnamento delle competenze professionali.</p>
Giustificazione della buona pratica	<p>I centri di educazione per adulti offrono molti tipi di formazione. Oltre a questo, vantano la presenza di ricercatori e offrono corsi a prezzi molto convenienti. Anche se non prevede corsi specifici per i formatori sulla dimensione politica dell'educazione degli adulti, un partenariato in cui questo possa essere fornito gratuitamente attraverso il progetto potrebbe essere vantaggioso.</p>
Elenco di partner coinvolti	<p>Cipro e gli stakeholders locali</p>
Ulteriori informazioni	<p>http://www.moec.gov.cy/epimorfotika/en/index.html</p>

La scuola Wirton school – educazione non formale per l'insegnamento delle lingue

Descrizione	<p>La scuola Penny Wirton è un'organizzazione italiana fondata nel 2008 a Roma, con l'obiettivo di creare una rete di scuole di lingua non formali basate sull'insegnamento da parte di volontari e sul rapporto individuale tra studente e educatore.</p> <p>La forte innovazione di questa metodologia di insegnamento è sia il rapporto uno-a-uno tra il discente e l'educatore sia il fatto che l'educatore sia un volontario madrelingua non professionista, disposto ad insegnare la propria lingua ai migranti.</p> <p>La scuola non si rivolge solo ai migranti, ma a qualsiasi straniero che voglia imparare l'italiano. Di solito, le classi sono composte da persone provenienti da qualsiasi parte del mondo: Asia, Africa, Europa orientale, Sud e America centrale. Le lezioni sono disponibili per qualsiasi tipo di competenza linguistica, dall'analfabetismo ai livelli superiori di competenza. Gli studenti provengono da quasi ogni parte del mondo, ma la maggioranza proviene da paesi africani e dell'Asia centrale. La loro età varia dai cinque agli ottanta anni. Tuttavia, il tipo più comune di studente è rappresentato da richiedenti asilo adulti e rifugiati, intenzionati ad imparare la lingua italiana o a migliorarla, sia per ricevere i documenti sia per vivere in Italia.</p> <p>Gli educatori coinvolti non sono professionisti, ma cittadini disposti ad aiutare gli stranieri ad imparare l'italiano. La metodologia di insegnamento si basa sull'uso della lingua orale e il percorso di apprendimento è personalizzato, in base alle esigenze linguistiche degli studenti. Un libro di testo è utilizzato come materiale, ma le lezioni sono principalmente definite dall'educatore e sono fortemente mirate alle esigenze dello studente. Le lezioni si svolgono uno ad uno o in piccoli gruppi, uno o due giorni alla settimana, di solito per un paio d'ore, nella stessa stanza, dove ogni coppia educatore-studente o gruppo si siedono insieme. Di solito, molte attività diverse sono condotte durante le lezioni, come giochi di ruolo, utilizzando materiali diversi e concentrandosi su temi che coinvolgono maggiormente gli studenti. Ogni studente ha un foglio dove l'educatore scrive tutti i temi e gli argomenti discussi e tutti i progressi compiuti dagli studenti. È vietato per gli studenti scegliere un educatore e frequentare solo le sue lezioni. Sia gli educatori sia gli studenti sono invitati a cambiare periodicamente per migliorare lo scambio di conoscenze e competenze tra le persone.</p> <p>Infatti, oltre all'insegnamento delle lingue, la metodologia Penny Wirton valorizza l'inclusione sociale e l'integrazione attraverso l'incontro tra migranti e stranieri con cittadini italiani, creando molte possibilità di conoscenza reciproca culturale e professionale.</p> <p>Fondata nel 2008, l'organizzazione Penny Wirton conta quasi 50 scuole sparse in tutta Italia, tutte con la stessa metodologia, con centinaia di discenti ed educatori.</p>
Giustificazione della buona pratica	La metodologia Penny Wirton valorizza l'inclusione sociale e l'integrazione attraverso l'incontro tra migranti e stranieri con cittadini italiani, creando molte opportunità di conoscenza reciproca professionale e culturale.
Elenco di partner coinvolti	Si tratta di un'organizzazione nazionale presente in diverse città, in Italia; ogni scuola locale ha il proprio partner locale
Ulteriori informazioni	http://www.scuolapennywirton.it/

Ungheria

Formazione nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza per le persone detenute presso i penitenziari.

Descrizione	<p>L'ONG School of Public Life ha proposto una formazione sulla cittadinanza attiva per i detenuti. Frequentando le classi, i partecipanti possono imparare di più sulla giurisprudenza, i diritti umani fondamentali, la costituzione e il nostro sistema giuridico. L'obiettivo della formazione è quello di sensibilizzare sulle opportunità di far valere i diritti fondamentali, democratici e di cittadinanza e fornire ai partecipanti gli strumenti e le conoscenze necessari per migliorare il loro benessere e la consapevolezza sociale, e il reinserimento nella società imparando a far valere i loro diritti democratici fondamentali.</p> <p>Il corso di formazione si articola in quattro moduli principali: 1) diritti umani universali; 2) cittadinanza, diritti politici e sociali; 3) costituzionalità, ruolo dello Stato, stato di diritto e democrazia; 4) struttura delle istituzioni statali, approccio pratico ai diritti di cittadinanza. Altri temi sono stati l'autodeterminazione, i contratti sociali, i fondamenti democratici, la separazione dei poteri. I corsi comprendevano discussioni ed esercizi basati su letture e filmati e metodi interattivi, come il dibattito o le pratiche situazionali.</p> <p>Il progetto è stato realizzato per due anni consecutivi (2015 e 2016) ed è stato interrotto a causa di un regolamento che vietava l'ingresso delle organizzazioni civiche nelle carceri.</p>
Giustificazione della buona pratica	<p>Riteniamo che questa sia una cosiddetta buona pratica grazie all'applicazione di strumenti innovativi e all'approccio pedagogico. Il progetto ha sostenuto con successo le persone in ambienti svantaggiati (in questo caso, i detenuti, tuttavia, hanno una formazione mirata a un gruppo più ampio di persone svantaggiate) per sostenerli nel conoscere come funziona la società, quali diritti hanno e come possono far valere tali diritti. Il progetto non è stato valutato; tuttavia, il feedback dei partecipanti è disponibile sul sito web, e mostra un impatto positivo.</p> <p>Nel complesso l'organizzazione si rivolge agli stessi gruppi di adulti che i nostri progetti mirano a raggiungere; pertanto, i loro corsi di formazione e l'approccio che adottano sono di grande importanza per le successive attività del progetto. Inoltre, l'organizzazione mira a sostenere questi gruppi nell'organizzazione, nella formazione delle comunità e nell'assistenza allo sviluppo organizzativo e nell'elaborazione di tematiche nell'ambito della dimensione sociale/politica.</p>
Elenco di partner coinvolti	<p>Közélet Iskolája (School of Public Life) Társaság a Szabadságjogokért (Society for Freedom Rights)</p>
Ulteriori informazioni	<p>http://www.kozeletiskolaja.hu/post/nincs-minden-veszve-allampolgari-ismeretek-kepzes-a-budapesti-fegyhazi-es-borton-drogprevenacios-korleten http://www.kozeletiskolaja.hu/post/sokat-tanultam-az-emberi-jogokrol-megismertem-hova-fordulhatok-jogorvoslatert</p>

Corso di formazione complementare nell'ambito del progetto "Formazione di persone con bassi livelli di istruzione e di lavoratori pubblici".

Descrizione	<p>L'obiettivo del progetto (progetto prioritario n.: GINOP-6.1.1-15-2015-00001) è di incoraggiare la partecipazione all'educazione e alla formazione gli adulti con basso livello di istruzione, in particolare quelli che lavorano nel pubblico impiego e di consentire loro di acquisire conoscenze, capacità e competenze rilevanti per il mercato del lavoro.</p> <p>Il corso di formazione, quale esempio di buona prassi, è un'attività complementare alla formazione professionale del progetto. Questi corsi supplementari si svolgono prima e dopo la formazione professionale (complessivamente 40 ore). La prima metà del corso si propone di migliorare l'efficienza della formazione consentendo agli adulti di acquisire tecniche di apprendimento (imparare ad apprendere competenze) e altre abilità (come motivarsi o come gestire i conflitti).</p> <p>La seconda parte del corso si concentra sul mercato del lavoro e sulle competenze rilevanti per l'inserimento lavorativo, così come i rapporti giuridici di lavoro, la scrittura di un curriculum e le capacità di comunicazione. Entrambi i corsi hanno il loro programma, con dettagli sui diversi moduli e su ciò che mirano a raggiungere.</p> <p>I metodi utilizzati in questo corso sono adattati al gruppo di discenti e alla loro esperienza professionale. I discenti adulti possono acquisire nuove capacità e competenze migliorando le loro capacità intra e interpersonali.</p>
Giustificazione della buona pratica	<p>Le competenze relative al mercato del lavoro e all'inserimento lavorativo sono elementi importanti dell'area di competenza dell'impegno civile. Riteniamo che si tratti di una buona prassi in quanto si occupa di un settore molto specifico e pratico in cui la dimensione politica diventa rilevante nell'educazione degli adulti. Questi corsi sono collegati alla formazione professionale; possono implementare le tecniche di apprendimento durante tutto il corso, supportandoli nelle successive opportunità di lavoro. La formazione professionale fornisce loro conoscenze e competenze specifiche per l'inserimento lavorativo di una professione e allo stesso tempo la dimensione politica, tra cui, ad es. essere consapevoli del contenuto di un contratto o conoscere i diritti e gli obblighi di un dipendente, è un elemento molto importante per il successo dell'integrazione nel mercato del lavoro.</p> <p>Inoltre, il corso fornisce un buon esempio di un ambiente in cui il materiale educativo da preparare durante questo progetto potrebbe essere utilizzato in Ungheria. Esso indica inoltre il livello di praticità per il quale il materiale dovrebbe essere utilizzato in programmi come questo.</p>
Elenco di partner coinvolti	<p>Coordinati dall'Ufficio nazionale per la formazione professionale e l'educazione degli adulti; membri consorziati: Ministero degli Affari interni e Uffici governativi di 18 contee</p>
Ulteriori informazioni	<p>https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=746</p>

Belgio

Lire et écrire - alfabetizzazione per adulti che non sanno leggere o scrivere

Descrizione	L'iniziativa è nata negli anni '80 da quattro diverse associazioni con l'obiettivo di fornire agli operai strumenti (lettura, scrittura) la cui mancanza limitava seriamente le loro capacità di esercitare i loro diritti. L'iniziativa è organizzata in diversi centri in tutta la regione della Vallonia - non meno di sei solo a Bruxelles. I centri organizzano corsi aperti al pubblico, fornendo molte risorse utili per l'apprendimento del francese di base. Inoltre, l'associazione ha un forte interesse per la formazione dei formatori, in quanto conduce ricerche e studi volti a migliorare il quadro pedagogico della formazione linguistica.
Giustificazione della buona pratica	Il valore dell'idea non sta nel fatto di essere particolarmente performativo, ma nell'affrontare una questione sociale piuttosto importante attraverso un ampio coordinamento che è in grado di raggiungere una parte più ampia della popolazione. In un paese in cui l'immigrazione è molto forte, soprattutto considerando che gli immigrati spesso non parlano la lingua latina, questo servizio è un grande sostegno per molti lavoratori e futuri cittadini.
Elenco di partner coinvolti	Lire et écrire – Belgique
Ulteriori informazioni	https://lire-et-ecrire.be



ADULATION

Adult Education for Social Change



Erasmus+

Il presente progetto è finanziato con il sostegno della Commissione europea.

(2020-1-CY01-KA204-065947)

L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione (comunicazione) e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.