

Repere de echitate și trasabilitate pentru construcția de politici publice în domeniul educației adulților pe tot parcursul vieții

Dorina Zlota



TREI



EDUCAȚIE
ȘI FORMARE
AUTORI
ROMÂNI

Educație și formare. Autori români

Colecție coordonată de
LUCIAN CIOLAN

DORINA ZLOTA

**REPERE DE ECHITATE ȘI TRASABILITATE
PENTRU CONSTRUCȚIA DE POLITICI PUBLICE
ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI ADULȚILOR PE TOT
PARCURSUL VIEȚII**

TREI

Editori:
SILVIU DRAGOMIR
VASILE DEM. ZAMFIRESCU

Director editorial:
MAGDALENA MĂRCULESCU

Coordonatorul colecției:
prof. univ. LUCIAN CIOLAN

Redactare:
ROXANA NACU

Design coperta: Faber Studio
Foto coperta: Rawpixel.com / Shutterstock

Director producție:
CRISTIAN CLAUDIU COBAN

Dtp:
GABRIELA ANGHEL

Corectură:
DUȘA UDREA-BOBOREL

Copyright © Editura Trei, 2019
pentru prezenta ediție

O.P. 16, Ghișeul 1, C.P. 0490, București
Tel.: +4 021 300 60 90; Fax: +4 0372 25 20 20
e-mail: comenzi@edituratrei.ro
www.edituratrei.ro

ISBN: 978-606-40-0753-7

Cuprins

6	<i>Cuvânt-înainte</i>
10	<i>Listă abrevieri</i>
11	<i>Despre studiu</i>
23	Capitolul I. Educația adulților pe tot parcursul vieții cu scopul generării de capital economic
23	1.1. Educația adulților, o resursă esențială de capital economic în „societatea bazată pe cunoaștere”
35	1.2. Despre datoria și singurătatea <i>de facto</i> a adulților care învață pe parcursul întregii vieți, ca element generator de inechitate în educație
47	Capitolul II. De ce activarea resurselor latente de capital uman și social ar trebui să reprezinte scopul real al educației permanente a adulților pentru o creștere economică creativă și sustenabilă?
48	2.1. Construcția capitalului social tangibil pe baza implicării locale a adulților care învață — accepțiuni terminologice și de abordare
56	2.2. Globalizarea, ca sursă de inechitate prin utilizarea inegală a capitalului uman și ignorarea capitalului social de la nivel local și național

59	2.3. Repere transformaționale de la latența implicării sociale a adulților la educația organizată local ca scop pentru efectul creșterii economice sustenabile și creative	5
65	Capitolul III. „Creșterea” locală a capitalului social în comunități prin valorizarea educației adulților	
65	3.1. Posibilități de implicare a adulților în profilarea comunităților	
76	3.2. Prezervarea identității comunităților locale prin „învățarea împreună cu alții”, element de construcție a educației adresate adulților	
84	Capitolul IV. Câteva inițiative de asigurare a echității în educația adulților prin abordări comunitare locale	
84	4.1. Extinderea accesului la educația adulților prin „Centrele de învățare din comunitate” în Programul UNESCO Asia-Pacific	
94	4.2. Valoarea adăugată a abordării heutagogice pentru educația adulților în telecentre rurale	
105	4.3. O analiză etnografică a premiselor de implicare a adulților din categorii vulnerabile în forme de educație locală	
126	4.4. Valorizarea îmbătrânirii active a adulților, de la provocarea asigurării dreptului la educație în comunități locale la nevoia de suplimentare a capitalului economic la nivel global	
136	<i>În loc de concluzii</i>	
151	<i>Bibliografie</i>	
159	<i>Lista Tabelelor</i>	

Cuvânt-înainte

În istoria cunoașterii, ideea de educație pe tot parcursul vieții a fost susținută, într-o formă sau alta, de mulți dintre părinții pedagogiei. Încă din secolul al XVII-lea, marele Jan Amos Komenský (Comenius) declara că „*Tota vita schola est*”. Peste secole, în epoca actuală, ideea de *life long learning* este considerată drept o prioritate a politicilor publice din domeniul educației.

Lucrarea de față se constituie într-o fotografie pluridimensională a conceptului de educație a adulților pe tot parcursul vieții, care combină — într-o prezentare explicită și argumentată prin bibliografie de referință — o analiză din perspective multiple: filosofia educației, politici educaționale, sociologia educației.

Autoarea Dorina Zlota pornește de la o chestionare amplă și aprofundată a conceptului de educație de-a lungul întregii vieți, remarcând caracterul compozit al acesteia. Analiza evidențiază o serie de diferențe specifice între sintagme precum *educația permanentă*, *educația pe parcursul întregii vieți* sau *învățarea pe parcursul întregii vieți* — identificând aspecte de suprapunere și de diferențiere între abordarea de sistem și cea în plan individual, între învățarea pe tot parcursul vieții ca responsabilitate sau ca datorie ori între învățarea ca bine public sau bun privat. Demersul de analiză atrage prin acuratețe și claritate,

constituind o referință explicită pentru evitarea utilizării adesea improprii, ca sinonime, a conceptelor analizate.

Plecând de la multiplele funcții ale educației, autoarea argumentează pe larg faptul că educația adulților se constituie într-o resursă importantă de capital social, aspect care recalibrează și reierarhizează relația dintre funcția personală, cea socială și cea economică a educației. Astfel, se evidențiază deplasarea accentului de la dezideratul „a învăța să fii” la „a învăța să fii productiv și ocupabil”. Argumentele sunt întărite prin referiri la documente relevante de politici educaționale europene sau la autori care au abordat exhaustiv problematica învățării pe parcursul întregii vieți.

Demersul investigativ al lucrării de față caută să spargă tiparul abordărilor educației de-a lungul întregii vieți ca panaceu, despre care se crede adesea — precum în mitologia greacă — că poate să vindece „bolile” sau limitele sistemelor educaționale, respectiv ale sistemelor sociale contemporane. Astfel, autoarea analizează globalizarea — fenomen specific societății contemporane — ca sursă de inechitate, prin utilizarea inegală a capitalului uman și prin ignorarea capitalului social de la nivel local și național. În acest context, se pune sub lupa cercetării măsura în care capitalul uman format din adulți se poate constitui — prin demersuri de învățare pe tot parcursul vieții — în forme de capital social la nivelul comunității.

Deplasarea accentului de la rolul educației/al învățării în plan personal la rolul acesteia în plan social/economic conduce, în viziunea autoarei, la noi priorități pe agenda politicilor educaționale și sociale actuale, care necesită a lua în considerare atât escaladarea inechităților de acces, cât și de calitate a educației pe tot parcursul vieții. Depășind limitele localismului

- 8 pedagogic, autoarea remarcă nevoia de a redimensiona rolul comunităților locale, ca incubatoare în care să fie activat capitalul uman adult, din perspectiva culturală, socială, economică și de dezvoltare personală.

Pentru ilustrarea unor posibile intervenții amelioratoare, autoarea prezintă și evaluează critic câteva practici privind abordarea echitabilă a educației adulților pe parcursul întregii vieți în cadrul comunităților locale. Exemplele prezentate — Centrele de învățare din comunitate dezvoltate în Programul UNESCO Asia-Pacific, telecentrele rurale, organizațiile de educație comunitară a femeilor din Irlanda — evidențiază abordări „de jos în sus”, de la nivelul comunităților locale spre nivelul central de decizie. Prezentarea este relevantă, pentru că ilustrează rezultate consistente, susținute prin apelul pe care autoarea îl face la concluziile unor studii evaluative și de impact. De asemenea, se remarcă aspectele tari și valoarea adăugată, precum și aspectele critice sau condițiile necesare în implementarea unor măsuri de educație a adulților pe parcursul întregii vieți, contextualizate la un anumit spațiu social, cultural și economic.

Dincolo de analiza unor exemple de practici, autoarea revine cu o analiză reflexivă asupra conceputului de educație pe parcursul întregii vieți, prezentând în detaliu abordarea heutagogică ca o nouă perspectivă pentru educația adulților, în relație și prin comparație cu alte concepte precum: pedagogie, andragogie, sinergogie, cybergogie. În viziunea autoarei, conceptul de heutagogie — care este caracterizat, printre altele, prin valorizarea diversității mediilor de învățare, inclusiv a celor online sau informale — aduce o plus-valoare în abordarea educației adulților prin capacitatea de a crea medii de învățare echitabile

și accesibile unui număr cât mai mare de adulți, personalizate prin designuri flexibile și neliniare ale demersurilor de învățare.

Ansamblul demersurilor de analiză pe care lucrarea de față le face în plan teoretic, al documentelor de politici sau al practicilor educaționale este valorificat de autoare într-un capitol consistent de concluzii. Acestea au rolul nu numai de a sintetiza prezentările analitice anterioare, ci și de a identifica priorități în abordarea educației adulților pe parcursul întregii vieți, atât la nivel general, cât și la nivelul contextului socioeducațional românesc. Concluziile atrag atenția asupra nevoii de abordare complexă a acestei problematici, care să pună în relație perspectiva personală cu cea instituțională, abordarea la nivel național cu cea centrată pe comunitate, cercetarea evaluativă cu cea de prognoză, costurile necesare cu beneficiile pe termen scurt, mediu și lung.

În concluzie, lectura lucrării Dorinei Zlota, *Repere de echitate și trasabilitate pentru construcția de politici publice în domeniul educației adulților pe tot parcursul vieții*, este incitantă prin apelul la o multitudine de fațete ale fenomenului educației adulților, este actuală prin referințele la literatura științifică și la politicile educaționale curente și este previzionară prin identificarea unor posibile soluții pentru România, care se situează încă pe ultimele locuri la atingerea țintei europene referitoare la participarea adulților la educație și formare.

Irina Horga
Cercetător științific principal gr. I
Institutul de Științe ale Educației

Listă abrevieri

CLC	„Community Learning Centres” („Centrele de învățare din comunitate”)
ÎPV	Învățarea pe tot parcursul vieții
NEET	Tineri care nu sunt înscriși în învățământ, nu lucrează și nu se perfecționează
OECD	Organizația pentru cooperare și dezvoltare economică
PIAAC	Programul pentru Evaluarea Internațională a Competențelor Adulților
TIC	Tehnologia informației și comunicațiilor
UNDP	Programul Națiunilor Unite pentru dezvoltare
UNESCO	Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură

Despre studiu

Lucrarea de față este focalizată pe o analiză a unei părți a sistemului de educație — cea mai puțin reprezentată în România¹, ca grad de acces, participare și disponibilitate a oportunităților specifice — și anume, învățarea adulților pe tot parcursul vieții din perspectiva echității construcției de politici și servicii de educație, în special la nivel de comunități locale.

Preocupările personale cu privire la aprofundarea domeniului învățării pe tot parcursul vieții (ÎPV) datează din anul 1999, odată cu debutul studiilor doctorale cu o temă legată de managementul serviciilor comunitare ale ÎPV în România. Direcția de abordare din cadrul tezei s-a focalizat pe posibilitatea investiției școlilor cu atributele înfăptuirii de inițiative de ÎPV la nivel de comunități locale prin dezvoltarea de servicii de educație destinate inclusiv adulților.

Realitatea ultimului deceniu din România, din sectorul Educație, relevă însă o apetență din ce mai scăzută pentru

¹ „Doar 1,6% din adulții (cu vârste cuprinse între 25 și 64 de ani) din România au participat la învățarea pe tot parcursul vieții (ÎPV), comparativ cu media UE27 de 8,9%, în 2011. În perioada 2007–2013, rata de participare a adulților la ÎPV a crescut ușor, de la 1,3% la 1,8%”, conform „Strategiei Naționale de învățare pe tot parcursul vieții (2015–2020)”, p. 5.

- 12 implicare a unităților școlare în realizarea de obiective care transcend misiunea de bază legată de asigurarea educației inițiale a elevilor, mergând înspre ÎPV, inclusiv a adulților din comunitate, prin urmare, ipoteza susținută de teza de doctorat a rămas nesusținută de o valoare practică până în prezent!

Odată cu apariția Legii Educației Naționale nr. 1/2011, constatăm materializarea reglementării cadrului general al ÎPV în România în Titlul V din lege, ceea ce constituie un moment relevant și pentru intenția operaționalizării conceptului la nivel de servicii de educație destinate educației timpurii, învățământului preuniversitar, a celui superior, precum și educației și formării profesionale continue a adulților.

În logica demersului de reglementare a domeniului ÎPV la nivel strategic național, preocupările personale de studiu au continuat în exercitarea responsabilităților de manager al proiectului privind realizarea „Strategiei Naționale de învățare pe tot parcursul vieții (2015–2020)”, perioadă în care am revenit la susținerea necesității constituirii de centre comunitare de învățare permanentă.

În prezent, realizările de etapă ale domeniului, la nivel de cadru de reglementare, includ și HG nr. 418/2015² (care aprobă „Strategia Națională de învățare pe tot parcursul vieții (2015–2020)”) și HG nr. 598/2017³ (care aprobă „Metodologia de acreditare, evaluare periodică, organizare și funcționare a centrelor comunitare de

² Cf. [https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/hg 418 2015 _Strategia%20Na%C8%9Bional%C4%83%20privind%20%C3%8Env%C4%83%C8%9Barea%20pe%20tot%20parcursul%20vietii.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/hg%20418%202015%20Strategia%20Na%C8%9Bional%C4%83%20privind%20%C3%8Env%C4%83%C8%9Barea%20pe%20tot%20parcursul%20vietii.pdf).

³ Cf. [https://lege5.ro/Gratuit/ge3dsojvgu3q/hotararea nr 598 2017 pentru aprobarea metodologiei de acreditare evaluare periodica organizare si functionare a centrelor comunitare de invatare permanenta.](https://lege5.ro/Gratuit/ge3dsojvgu3q/hotararea%20nr%20598%202017%20pentru%20aprobarea%20metodologiei%20de%20acreditare%20evaluare%20periodica%20organizare%20si%20functionare%20a%20centrelor%20comunitare%20de%20invatare%20permanenta.pdf)

învățare permanentă”). Cu excepția unor reglementări specifice menite să poată asigura integral organizarea și funcționarea centrelor comunitare de învățare permanentă, putem considera că, din perspectivă legală și strategică, Centrele ar putea fi înființate, în condițiile existenței surselor de finanțare prevăzute de lege la art. 334.

În condițiile existenței unei legi cu prevederi generoase, art. 333 cuprinzând suficiente prevederi privind asigurarea echității accesului categoriilor vulnerabile la ÎPV, inclusiv în privința adulților, ne putem întreba dacă Centrele comunitare de învățare permanentă există deja în România. Însă, întrucât studiul pe care îl propun nu urmărește o monitorizare sau o evaluare de politică publică, ci un demers de fundamentare pe baze științifice a relevanței educației adulților pe parcursul întregii vieții în cadrul comunităților locale pe baze de echitate și trasabilitate, răspunsul la întrebarea legată de implementarea politicii publice legată de Centrele comunitare de învățare permanentă va putea fi oferit de responsabilii din domeniu, din cadrul Ministerului de resort.

Studiul propus nu urmărește în mod necesar revigorarea vreunei abordări pedagogice de tipul „localismului educativ” sau preluarea unei idei de „centru comunitar” ca structură instituțională care și-a demonstrat eficiența în țări asiatice sau nordic-europene — așa cum vom exemplifica în capitolul 4, întrucât considerăm că demonstrarea necesității pe scară largă a utilității în forme organizate, echitabile a educației adulților în interiorul comunităților locale pentru preservarea identității și a viitorului acestora este cu mult mai relevantă!

Studiul se adresează în primul rând specialiștilor din domeniul științelor educației interesați de abordări teoretice cu valoare de aplicabilitate din domeniul asigurării educației adulților pe tot parcursul vieții pe baze de echitate, fundamentate pe date și pe cercetări cu valoare de diagnoză și de predictibilitate. Evidențierea de inițiative recente de asigurare a accesului la educația adulților prin abordări comunitare locale, precum și a concluziilor unor rapoarte de sinteză este în măsură să orienteze experții spre transpuneri de recomandări în cadrul unor lucrări viitoare de aprofundare a domeniului, în special cu orientare către construcția de servicii educaționale adresate adulților din România.

Analiza propusă se dorește a fi utilă și pentru autorii de politici publice din domeniul educației adulților pe tot parcursul vieții din România, în măsura în care fundamentarea politicilor este necesar să aibă la bază date recente semnificative, riguroase științific pentru a justifica decizii și anvergura unor intervenții cu aplicare la nivel național. Din această perspectivă, studiul furnizează repere și variabile esențiale de proces, precum și exemple viabile de inițiative practicate deja, care pot orienta alegerea de priorități relevante pentru demersul programării alocării de fonduri publice în vederea asigurării echității în domeniul educației adulților pe tot parcursul vieții prin abordări comunitare locale.

Nu în ultimul rând, studiul se adresează adulților înșiși, interesați de o mai bună informare și înțelegere a serviciilor de educație permanentă pe care statul are datoria să le pună la dispoziție din rațiuni economice, de echitate sau de incluziune socială, dar și a responsabilităților adulților înșiși în relație cu

susținerea dezvoltării personale și a comunităților în care aceștia trăiesc și își desfășoară activitățile cotidiene. În esență, analiza realizată este și o invitație la reflecție asupra echilibrului în oferirea de oportunități de educație pentru toți adulții, prin investirea de angajament, încredere și resurse de către toate părțile implicate — de la adultul care învață la comunități locale active și până la implementarea și evaluarea impactului politicilor publice dedicate, la nivel național.

Scop

Studiul realizat urmărește să clarifice nevoia de servicii bazate pe echitate în domeniul educației pe tot parcursul vieții adresate adulților la nivel de comunități locale, precum și să determine condiții favorizante pentru operaționalizarea unor astfel de intervenții, inclusiv din perspectiva fundamentării unor politici publice pe date și perspective științifice relevante și trasabile.

Obiective specifice

- Evidențierea stării de fapt din ultimele decenii, de creștere a inechității în asigurarea educației permanente destinate adulților, consecință a orientării predominante a resurselor disponibile spre îndeplinirea funcției de creștere economică în societățile bazate pe cunoaștere.
- Analiza unor repere de construcție a capitalului social „tangibil” prin implicarea adulților, din perspectiva asigurării accesului acestora la o educație echitabilă pentru membrii comunității, dar și a prezervării identității și a solidarității pe baze locale.

- 16
- Desprinderea valorii adăugate a unor inițiative, validate deja de rapoarte și analize, în privința extinderii accesului la forme de educație a adulților prin abordări comunitare locale.
 - Furnizarea unor repere anticipative care să sprijine intenții viitoare de construcție a unor politici publice bazate pe echitate și trasabilitate în domeniul învățării adulților prin abordări comunitare locale de educație permanentă.

Structură

Analiza propusă este structurată în 4 capitole, pe baza căroara, în loc de concluzii, am propus câteva repere anticipative, utile construcției de politici bazate pe echitate în domeniul învățării adulților prin abordări comunitare locale de educație permanentă.

Logica internă a abordării urmărește, în cadrul primelor două capitole, explorarea surselor de inechitate în condițiile accentuării funcției economice a educației adulților pe tot parcursul vieții, ca formă relevantă de susținere a capitalului financiar într-o lume globalizată. În condițiile în care scopul în sine al educației adulților a devenit în mod dominant acela de a facilita creșterea economică, dimensiunea personală a învățării pe tot parcursul vieții, ca exprimare a viziunii democratice, a justiției sociale sau a solidarității, tinde să ocupe tot mai mult un loc secundar la nivel de oportunități de educație disponibile sau de resurse publice alocate în aceste direcții. În plus, consecințele acestei răsturnări de logică a abordării dezumanizate a educației destinate adulților cu scop aproape exclusiv de formare și perfecționare ca forță de muncă, în condițiile în care capitalul economic este, de fapt, un mijloc de obținere a bunăstării, și nu un scop în sine,

se asociază și cu transformarea opticii dreptului la educație al adulților în responsabilitatea acestora de a se educa pentru a rămâne competitivi pe plan profesional.

În condițiile în care adulții performanți, cu un nivel ridicat de studii, se străduiesc să își prezerve competitivitatea la nivel de competențe și randament profesional, un număr mare de adulți, mai puțin calificați, fie acceptă ofertele de formare pentru încadrarea profesională impusă de medii economice, fie rămân excluși din peisajul accesului la forme organizate de educație pe tot parcursul vieții. În cadrul acestui paradox în care, în „societățile bazate pe cunoaștere”, cunoașterea provoacă tot mai mult demotivarea implicării adulților în forme de educație pe tot parcursul vieții, constatăm un avans observabil al învățării pe tot parcursul vieții (ÎPV) din perspectiva utilității pentru adulți. Practic, demotivarea adulților în fața inechităților din educația pe tot parcursul vieții a determinat manifestarea individualismului acestora în cunoaștere și extinderea retragerii în singurătatea de a alege ce doresc să învețe și cu ce beneficii imediate, mai ales în condițiile tot mai facile create de mediile online de informare. Prin urmare, aspectele sociale esențiale pentru existența umană devin ignorate din ce în ce mai pregnant și consecințele generate necesită atenția cuvenită din partea cercetătorilor. Pericolul major îl constituie „prăpastia” care poate apărea între o minoritate de oameni capabili să-și găsească drumul cu succes în această nouă lume și o majoritate care se simte manipulată de evenimente, care nu poate lua decizii în legătură cu propriul viitor. Un alt pericol vine din eșecul practicării democrației. Cu titlu de exemplu, ne referim în studiu la incluziunea și coeziunea socială, dar și la participarea democratică, elemente care nu se formează neapărat prin participarea la cursuri certificate, ci prin modalități de

18 educație a adulților practicate împreună cu alții la nivel local, în viața de zi cu zi.

În al doilea capitol al studiului ne propunem să argumentăm de ce activarea potențialului uriaș de capital latent, uman și social ar trebui să reprezinte scopul real al educației adulților pe parcursul vieții, în condițiile în care ar putea fi stimulată astfel și motivația formabililor de a se educa pentru continuarea susținerii creșterii economice. În cadrul acestui demers de argumentare, în intenția de a identifica resorturi de creștere a „tangibilității” capitalului social, am formulat o întrebare esențială din perspectiva asigurării echității educației permanente adresate adulților: în ce măsură capitalul uman (format din adulți) existent la nivel de comunități locale, naționale, supranaționale se circumscrie în forme de capital social bazat pe încredere, pe forme de cooperare pentru beneficii mutuale ale tuturor cetățenilor implicați? Această întrebare devine tot mai relevantă în condițiile extinderii globalizării, ca sursă de inechitate, prin utilizarea preferențială a capitalului uman și ignorarea capitalului social de la nivel local și național, pe care îl influențează ca dinamică și configurație.

Răspunsul, referitor la dimensiunea inegalităților de acces la forme de educație a adulților pe tot parcursul vieții, poate fi copleșitor, în condițiile disponibilității reduse a datelor cu privire la perspectiva amplitudinii sau a efectelor la nivel global sau național. Cât despre „democratizarea reușitei”, care constituie o dimensiune calitativă, inclusiv din perspectiva echității distribuirii oportunităților educației de calitate, acesta rămâne deocamdată un subiect mai puțin abordat de către specialiști.

În acest context am propus câteva repere transformăionale prin care comunitatea locală ar putea deveni incubatorul

activării capitalului uman demotivat de impunerile inechitabile și condiționate de raportarea la bunăstarea de tip economic sau la politici statale care nu reflectă neapărat așteptările adulților. Fiecare comunitate în parte ar trebui să reprezinte o „unitate socială” care să implice pe cât mai mulți din membrii săi, aceștia putând aduce valoare adăugată atunci când cunosc scopul, motivele și beneficiile pe care le vor obține în urma participării efective. Am atras atenția și asupra utilității educației adulților la nivel de comunitate locală, în folosul diminuării efectelor globalizării prin preservarea și actualizarea identității culturale, inclusiv cu valențele subculturilor pe care emigranții, de pildă, le aduc cu ei, odată cu capitalul economic pe care îl pun la dispoziția „statelor-gazdă”.

Dacă fenomenul globalizării are efecte mai puțin pozitive pentru conservarea identității comunităților mici, probabil că devine tot mai evidentă nevoia de educație la nivel local adresată tuturor membrilor acesteia, pentru a contrabalansa înstrăinarea, dar și depășirea tendinței de concentrare asupra propriei identități în favoarea înțelegerii aproapelui, pe baza respectării diversității.

În capitolul 3 ne-am propus să prezentăm elemente de „creștere” locală a capitalului uman din comunități prin intermediul educației permanente a adulților, dezvăluind necesitatea profilării periodice a acestora prin studii etnografice. Altfel, multe comunități, în special urbane, devin tot mai mult simple spații în care se desfășoară traiul cotidian, cel mult enigmatice pentru locuitorii care sunt capabili să răspundă la din ce în ce mai puține întrebări despre locul în care trăiesc zi de zi. Deseori profilul comunității, fie el urban sau rural rămâne, pentru membrii acesteia, cel învățat în anii de școală, fixându-se ca un tablou idilic în mintea fiecăruia, la vârsta adultă.

În realitate, acest profil care include multiple perspective devine din ce în ce mai dinamic, cu metamorfoze în legătură cu care adulții din comunitate au nevoi de cunoaștere, de exprimare a unor opinii, dar și de implicare în schimbări, deoarece profilul comunității vine din trecut, dar este orientat către viitor și are nevoie de predictibilitatea pe care locuitorii din prezent i-o pot oferi. O analiză riguroasă a comunității poate conduce, prin urmare, la identificarea resurselor de capital social latent care pot mobiliza adulții prin învățare și forme de educație asociative în sensul conservării identității și al diminuării inechităților educaționale din viețile adulților unei comunități.

Pentru a demonstra pertinenta unei abordări echitabile de educație a adulților pe parcursul întregii vieți în cadrul comunităților locale, pe parcursul capitolului 4, abordăm câteva exemple de practici în domeniu pe care le-am selectat din perspectiva oferirii de aspecte relevante de preluat în cadrul unor intenții viitoare de politici sectoriale în domeniul educației adulților, construite prin abordări „de jos în sus”, adică de la nivelul comunităților locale înspre nivelul central de conducere și decizii de la nivel guvernamental.

Prin intermediul primelor două dintre inițiativele prezentate am intenționat să evidențiem valoarea adăugată adusă organizării educației permanente a adulților la nivel local prin constituirea de „centre de învățare din comunitate” sau telecentre rurale, ambele variante fiind implementate deja în țări asiatice cu rezultate notabile, confirmate prin rapoarte de sinteză și de impact. Dincolo de desprinderea unor elemente funcționale la nivel de politici publice, structură și organizare partenerială, primele două exemple prezentate în studiu fac trimiteri relevante la nevoia de organizare personalizată și echitabilă a

învățării destinate adulților în cadrul structurilor asociative din comunitate. Reținem, în acest sens, abordarea heuragică, o nouă perspectivă pentru educația adulților, menită să reducă disparități în modul de organizare a învățării în funcție de nivelul abilităților deținute de formabili, printr-o manieră organizată ierarhic, supusă multiplelor forme de interacțiune derivate din valorizarea diversității mediilor de învățare, inclusiv a celor online sau informale.

Următoarele două inițiative incluse în studiu se circumscriu și ele cu argumente specifice în favoarea nevoii de organizare personalizată și echitabilă a învățării destinate adulților în forme de educație locală, prin intermediul exemplelor oferite pentru situația persoanelor din categorii vulnerabile în intenția asigurării egalității de gen sau a valorizării îmbătrânirii active a adulților.

Prin analiza etnografică a premiselor de implicare a adulților din categorii vulnerabile în forme de educație locală (pct. 3.3. din studiu) am intenționat să oferim o exemplificare pentru modul în care se poate realiza profilarea comunității, precum și pentru evidențierea utilității acesteia pentru demersuri de organizare a formelor de educație locală adresate adulților.

Parcursul argumentativ și de reflecție propus de capitolele studiului, favorabil sistematizării din inițiative adesea disparate, în construcția și promovarea de politici publice bazate pe echitate și adresate adulților la nivelul comunităților locale, se finalizează cu abordarea unor premise cu valoare anticipativă în măsură să le confere trasabilitate și credibilitate structurală.

În acest scop, am prezentat date recente din studii și rapoarte care demonstrează nivelul redus de cercetare cu privire la

- 22 beneficii ale abordărilor sociale la nivel de comunități, precum și ale parteneriatelor la nivelul comunităților. Pe de altă parte, aspecte cu valoare predictivă ilustrate de rapoartele de sinteză privind derularea activităților centrelor locale de educație din șase state din Asia permit desprinderea unor elemente de valoare adăugată a practicilor efective de educație a adulților derulate la nivel de comunități locale pe parcursul mai multor ani.

Am evidențiat printre concluzii și câteva trimiteri către necesitatea constituirii de baze de date tematice la nivel național care să includă informații despre adulți, din perspectiva numerică, precum și descriptivă, cu privire la nevoi și servicii disponibile de educație actuale și de perspectivă, pe termen mediu. Nu în ultimul rând, realizarea de microanalize etnografice locale ar putea sta la baza construirii unor previziuni cu privire la evoluții sau involuții ale comunităților profilate, astfel încât adresabilitatea educației permanente destinate tuturor adulților interesați, la nivel local, să devină mai precisă, echitabilă și eficientă.

Educația adulților pe tot parcursul vieții cu scopul generării de capital economic

1.1. Educația adulților, o resursă esențială de capital economic în „societatea bazată pe cunoaștere”

Conceptual, *învățarea pe tot parcursul vieții* face parte din categoria sintagmelor care provoacă cititorului de discurs în domeniul educației un zâmbet generos, urmat de curiozitatea datorată nevoii de a identifica perspectiva de analiză sau adresabilitatea intențiilor către persoane dintr-o categorie de vârstă sau alta!

Cele mai multe intenții de clarificare terminologică surprind segmente de conținut, de filosofie, de măsuri de acțiune, fără a putea asuma cu ușurință reușita surprinderii complete a sensului și semnificațiilor acestui domeniu deosebit de complex.

Unii autori apreciază „învățarea pe tot parcursul vieții” ca fiind un concept vag, deoarece aceasta înseamnă multe lucruri pentru mulți oameni și deseori înseamnă mai mult decât un singur lucru în același timp (Young, 2000, p. 97).

În timp ce utilizarea termenului permite jocul politic și delirul ideologic, este important de reținut faptul că învățarea de-a

24 lungul vieții nu a însemnat probabil niciodată un singur lucru, ci a fost întotdeauna un concept „compozit”⁴.

Ca urmare a unor reexaminări realizate la nivel conceptual de Forquin (2002) și Maubant (2004), autorii i-au remarcat „caracterul nomad”, identificat în principalele componente tematice și doctrinale, autorii făcând referire la:

- ideea de *schimbare și mutație* în lumea contemporană, ceea ce înseamnă redefinirea obiectivelor fundamentale ale educației;
- acceptarea realității că *sistemele școlare tradiționale sunt insuficiente*, ceea ce presupune o amplasare a strategiei de învățare permanentă în completarea „insuficienței” educației formale care propune, sub etichete pozitive precum socializare sau integrare, finalități inacceptabile precum uniformizarea, inerția, controlul ideologic, monopolul, conservatorismul cultural, fiind îndepărtată de viața reală (deoarece este „ireală”, „inactuală”, hiperintelectualistă, autoritaristă, elitistă și, până la urmă, ineficientă).

Astfel, tranziția de la abordarea de tip „educație permanentă” la cea a „educației pe parcursul întregii vieți” tinde să vizeze o mutație complexă, marcată de o serie de schimbări care îi accentuează necesitatea, deoarece presupune să accentuăm caracterul complementar al formelor educației moderne și să implicăm diferitele medii în care aceasta se desfășoară.

În cazul adulților, schimbarea de perspectivă de la „educația” formală la „învățare” în medii multiple de realizare, nonformale și informale, „accentuează procesul individual de învățare

⁴ Biesta, G., „What’s the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning”, *European Educational Research Journal*, volume 5 (3 & 4), 2006, p. 173.

și de-subliniază socialul ca dimensiune care este asociată cu educația sau școlarizarea” (Shuetze, 2008) și face trimitere la o serie de consecințe. Prima dintre acestea vizează recunoașterea faptului că, în cazul adulților, există prea puțin spațiu pentru programele prescrise și riguros structurate secvențial sau programe care se aplică fiecărui individ aparținând aceleiași segment de vârstă.

În al doilea rând, într-un sistem bazat pe cursanți, indivizii adulți nu dețin doar mai multe opțiuni cu valoare educațională, ci și decizia personală pentru a lua măsuri și a face alegeri semnificative printre diferitele opțiuni existente și manifeste. Realizarea unei alegeri în cunoștință de cauză poate fi foarte dificilă, întrucât informația este adesea incompletă, înșelătoare sau eronată și poate fi — chiar dacă este corectă — prea complexă pentru ca o persoană să evalueze costurile versus beneficiile participării.

Lundvall și Johnson (1994) susțin, cu referire la efectele economiei bazate pe cunoaștere asupra învățării adulților, că, de când cunoștințele actualizate au devenit o importantă resursă pentru economiile actuale, învățarea condiționată de beneficii economice a devenit cel mai important proces de susținut în relație cu adulții.

Prin urmare, un aspect important al economiei bazate pe cunoaștere se referă la condițiile care facilitează interacțiunile cu scopuri de învățare. Noua economie este adesea descrisă ca o socioeconomie, în care cea mai importantă forță motrice a dezvoltării are în vedere capacitatea de a învăța ceva nou, de a asocia noul cu abilități anterioare pentru a identifica noi resurse, pentru a dezvolta noi produse și servicii sau optimizări ale produselor, proceselor economice.

Prin urmare, dacă pentru o lungă perioadă, învățarea pe tot parcursul vieții a fost prevăzută ca un bun personal și ca un aspect inerent al vieții democratice, în ultimele decenii devin tot mai vizibile acțiuni consistente realizate din perspectiva formării capitalului uman ca o formă de investiție în dezvoltarea economică. Această transformare nu este sesizabilă doar la nivelul politicilor și al strategiilor, ci și la nivelul oportunităților de învățare puse la dispoziția adulților, parțial printr-o redefinire a învățării „legitime” sau „utile” și, parțial, ca urmare a reducerii finanțării pentru acele forme de educație care nu dețin și o valoare economică imediată.

Tendința către o „economie bazată pe cunoaștere” este deosebit de clar exprimată în țările Uniunii Europene, fiind, de asemenea, un element central al politicii europene privind învățarea pe tot parcursul vieții (a se vedea Comisia Europeană, 2001, b; Fredriksson, 2003). Deși există diferențe importante între politicile și practicile învățării pe tot parcursul vieții în statele membre ale UE, majoritatea specialiștilor sunt de acord că există într-adevăr o tendință coerentă la nivel supranațional către ceea ce se poate numi „economie bazată pe cunoaștere” (vezi, de exemplu, Edwards, 1997; Ranson, 1998, Boshier, 1998, Field, 2000, Grace, 2004; Biesta, 2004, 2005; Jackson, 2005).

Un motiv pentru existența acestei tendințe similare are în vedere faptul că guvernele și factorii de decizie politică răspund aceluiași provocări, în special globalizarea economiei și necesitatea acesteia de a rămâne competitivă în cadrul globalizării piețelor, la care se adaugă creșterea nivelului de migrație și mobilitate sau globalizarea industriei de informare, comunicare și divertisment.

Spre exemplificare, sunt relevante, din acest punct de vedere, elemente de discurs al directorului general al Direcției Generale

Educație și Cultură a Comisiei Europene⁵. Reținând obiectivul strategic al Uniunii Europene de a face din Europa „cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere din lume”⁶, Van der Pas prezenta punctele de vedere ale Uniunii Europene privind învățarea de-a lungul vieții în felul următor:

Învățarea pe tot parcursul vieții nu reprezintă un subiect nou. Ceea ce este nou este natura provocărilor și a sprijinului pentru acțiune, la cel mai înalt nivel politic. Pe de o parte, țările europene se află într-o tranziție către economii și societăți bazate pe cunoaștere. Cunoștințe, competențe și capacitatea de a folosi inteligent informațiile sunt acum elemente importante — atât pentru a permite cetățenilor individuali să se implice pe deplin în societate, cât și pentru a consolida competitivitatea și creșterea economică la nivel european. Pe de altă parte, există o înțelegere și un sprijin larg, la cel mai înalt nivel politic, că trebuie întreprinse multe eforturi pentru ca învățarea pe tot parcursul vieții să devină o realitate pentru toți cetățenii — nu numai pentru a promova învățarea pentru sine, ci și pentru a ajuta Europa să atingă obiectivele ambițioase stabilite la Lisabona. Deși s-au realizat progrese, învățarea pe tot parcursul vieții este încă departe de a fi o realitate pentru toți cetățenii.

14 milioane de persoane sunt încă șomere în Europa. Există lacune în creșterea anumitor sectoare ale economiei, în special în sectorul TIC. Există, de asemenea, discrepanțe în ceea ce privește calificările din toate sectoarele în care calificările și competențele oamenilor, pe de o parte, și cerințele angajatorilor, pe de altă parte, nu se corelează. Toate acestea împiedică crearea de noi locuri de muncă și încetinirea

⁵ Cf. Van der Pas, N. (2001), „Address by the European Commission”, în *Adult Lifelong Learning in a Europe of Knowledge. Conference Report*.

⁶ A se vedea Consiliul European de la Lisabona: Concluziile Președinției, punctul 5.

creșterii economice. Potrivit unei estimări, neconcordanțele dintre oferta și cererea de forță de muncă au costat Uniunea Europeană 100 de miliarde de euro în fiecare an. Prin urmare, trebuie făcute mai multe eforturi pentru implementarea învățării pe tot parcursul vieții. Trebuie să creștem nivelurile de investiții în resursele umane (...). Trebuie să dezvoltăm o strategie europeană pentru învățarea pe tot parcursul vieții, pentru a face față provocărilor. Aceasta este o oportunitate pe care nu ne putem permite să o pierdem⁷.

Ideea potrivit căreia învățarea pe tot parcursul vieții este în primul rând despre dezvoltarea capitalului uman — o „investiție în resursele umane” — în sprijinul competitivității și al creșterii economice pentru Europa constituie și ideea de bază a unui document publicat în 1997 de către OCDE⁸.

Sintagma „învățarea pe tot parcursul vieții pentru toți” accentuează rațiunea economică a învățării, înțelegând ca fiind „pe tot parcursul vieții”⁹.

Ideea de „învățare pe tot parcursul vieții pentru toți” este prezentată ca „principiul de bază pentru strategiile de politică care vor răspunde direct la necesitatea de a îmbunătăți capacitatea indivizilor, familiilor, a locurilor de muncă și a comunităților de a se adapta continuu și de a se reînnoi”¹⁰. Adaptarea și reînnoirea sunt considerate a fi necesare în fața schimbărilor în economia globalizată și de pe piața muncii, incluzând „schimbarea extinsă și continuă privind ocuparea forței de muncă dinspre

⁷ Van der Pas, N. (2001) „Address by the European Commission”, în *Adult Lifelong Learning in a Europe of Knowledge*. Conference Report, pp. 11–12.

⁸ Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (1997), *Lifelong Learning for All*.

⁹ *Ibid*, p. 15.

¹⁰ *Ibid*, p. 13.

industria producătoare de bunuri către servicii, ritmul de răspândire a efectelor globalizării, extinderea tehnologiilor de comunicare și informații și importanța crescândă a cunoașterii și a competențelor în procese de producție și în furnizarea de servicii”¹¹.

Conform *învățării pe tot parcursul vieții pentru toți* dispariția multor locuri de muncă ce nu necesitau o calificare, profitabilitatea mai mare a domeniilor producătoare de bunuri și de servicii, precum și faptul că oamenii își schimbă locul de muncă mai des decât în trecut, toate indică nevoia de „reînnoire mai frecventă a cunoștințelor și competențelor”¹². Învățarea de-a lungul vieții „de la educația timpurie la învățarea activă după pensionare” devine astfel un „factor important în promovarea ocupării forței de muncă și a dezvoltării economice”¹³.

Devine observabil faptul că, în circa trei decenii, discursul învățării de-a lungul vieții pare să se fi schimbat de la dezideratul de „a învăța să fii” la acela de „a învăța să fii productiv și ocupabil”. Sau, după cum a spus Peter Jarvis:

Societatea bazată pe învățarea de-a lungul vieții a devenit parte a discursului economic și politic actual al capitalismului global, care poziționează oamenii ca resurse pentru a fi dezvoltate prin învățarea de-a lungul vieții sau eliminate și recalificate dacă locul lor de muncă este redundant. (Jarvis, 2000, citat în Grace, 2004, p. 398)

Prin urmare, dacă, în trecut, domeniul educației pe tot parcursul vieții a fost predominant explicitat printr-o agendă de

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

30 justiție socială — tradiție „socială” în care învățarea adulților este văzută ca o pârghie pentru implicare și emancipare (vezi Fieldhouse et al., 1996) —, curentul actual pune accentul pe „învățarea pentru a câștiga”, în care învățarea în rândul adulților este văzută ca o pârghie pentru creșterea economică și competitivitatea globală, deoarece, așa cum spunea premierul britanic Tony Blair, „Educația este cea mai bună politică economică pe care o avem”. (Blair, 1998, citat în Martin, 2002, p. 567)

Aspin & Chapman (2001) consideră că învățarea pe tot parcursul vieții corelează cu trei „agende de politică” diferite și prin urmare poate servi unor trei funcții sau scopuri diferite, care, în opinia lor, sunt: (1) progresul și dezvoltarea economică; (2) dezvoltarea și împlinirea personală; și (3) incluziunea socială, înțelegerea și activitatea democratică (Aspin & Chapman, 2001, pp. 39–40).

Dacă ne gândim la învățarea pe tot parcursul vieții ca fiind intrinsec corelată cu viața cuiva, dacă luăm ca referință în mod specific învățarea care are loc dincolo de faza inițială a educației formale, atunci există, într-adevăr, aspecte ale învățării pe tot parcursul vieții, care au de a face cu dobândirea de noi competențe și abilități în legătură cu lumea muncii, ceea ce este important, atât pentru propria capacitate de angajare și bunăstare financiară, cât și pentru bunăstarea economiei în ansamblu, și poate reprezenta funcția economică a învățării pe tot parcursul vieții.

Există, de asemenea, o dimensiune a învățării pe tot parcursul vieții care are legătură cu dezvoltarea și împlinirea personală, nu numai în ceea ce privește dezvoltarea potențialului și talențelor individuale, ci și în ceea ce privește învățarea din întâlnirile și experiențele care compun viața cuiva, împlinirea vieții cuiva, ceea ce are în vedere dimensiunea personală a învățării pe tot parcursul vieții.

În al treilea rând, există o dimensiune a învățării pe tot parcursul vieții care are legătură cu democrația și justiția socială, cu implicarea și emanciparea indivizilor, astfel încât ei să își poată trăi viața împreună cu ceilalți semeni, în moduri mai democratice, mai deschise și mai cuprinzătoare și acest demers nu este doar important pentru bunăstarea indivizilor, ci și pentru calitatea vieții democratice în sine¹⁴.

Prin urmare, „atunci când analizăm mai atent politicile și practicile învățării de-a lungul vieții din acest punct de vedere, devine clar că în majoritatea cazurilor există o recunoaștere a naturii multidimensionale a învățării pe tot parcursul vieții. Aceasta înseamnă că diferențele dintre accepțiuni trebuie înțelese mai mult ca diferențe de accent și, mai important, ca diferențe în funcție de priorități. Astfel, opiniile diferite reprezintă doar una dintre funcțiile triumphiului învățării pe tot parcursul vieții”¹⁵.

Autorii raportului Faure, de exemplu, nu ignoră importanța educației pentru muncă și dezvoltarea economică. Cu toate acestea, pentru Faure și colegii săi, întrebările referitoare la funcția economică a învățării pe tot parcursul vieții au fost întotdeauna subordonate întrebărilor legate de funcția sa democratică.

Raportul Faure ne prezintă o viziune a învățării pe tot parcursul vieții în care democratizarea este principalul motor și unde funcția de bază a învățării pe tot parcursul vieții constă în combinarea dimensiunii personale și a celei democratice. Pentru Faure, scopul educației este „de a permite omului să devină

¹⁴ Biesta, G., „What’s the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning”, *European Educational Research Journal*, vol. 5 (3 & 4), 2006., p. 173.

¹⁵ *Ibidem*.

32 el însuși”, dar învățarea de a fi trebuie înțeleasă întotdeauna în termeni democratici, adică o învățare-pentru-a-fi-cu-alții. Acesta este motivul pentru care raportul concluzionează că unirea „Homo sapiens” și „Homo faber” — „ființa umană” și „omul care produce” — nu este suficientă. În schimb, este nevoie de „Homo concors”, omul „în armonie cu el însuși și cu alții”.

În raportul OCDE se poate vedea și o recunoaștere a caracterului compozit al învățării pe tot parcursul vieții. Esența raportului are la bază faptul că învățarea pe tot parcursul vieții este un factor important în promovarea „ocupării forței de muncă, a dezvoltării economice, a democrației și în special a coeziunii sociale”¹⁶. Raportul prevede, de exemplu, că „politicile educaționale și de formare au nevoie de o focalizare pe dezvoltarea capacităților de realizare a potențialului «economiei globale bazate pe informații».

În „Comunicatul miniștrilor” atașat raportului putem citi că „toți miniștrii Educației, membri ai OCDE, sunt convinși de importanța crucială a învățării pe tot parcursul vieții pentru îmbogățirea vieții personale, stimularea creșterii economice și menținerea coeziunii sociale”¹⁷ și că „prosperitatea economică, coeziunea socială și politică și realizarea unor societăți cu adevărat democratice cu participare deplină depind de o populație bine educată”¹⁸.

Chiar și directorul general al Direcției Generale pentru Educație și Cultură al Comisiei Europene invocă în repetate rânduri, în discursul său, tema „incluziunii sociale”,

¹⁶ Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (1997), *Lifelong Learning for All*, p. 13.

¹⁷ *Ibid.*, p. 21.

¹⁸ *Ibid.*, p. 24.

argumentând că „învățarea pe tot parcursul vieții nu se referă numai la ocuparea forței de muncă și la adaptabilitate, fiind și un mijloc de împlinire personală, cetățenie activă și incluziune socială” — deși, în opinia sa, aceste obiective trebuie abordate „prin politici și procese în afara domeniului ocupării forței de muncă”¹⁹.

Deși, în toate cazurile, există o recunoaștere a naturii triadice a învățării pe tot parcursul vieții, documente mai recente ne prezintă o viziune a învățării pe tot parcursul vieții, în care considerentele economice au devenit principalul motor și în care funcția principală a învățării pe tot parcursul vieții pare să fie „învățarea pentru a câștiga”, învățarea în sprijinul angajabilității și a productivității în fața cerințelor noii economii globale. Punctul de vedere al Uniunii Europene nu este însă explicit exprimat, cu privire la prioritatea imperativului economic. Menționarea celorlalte funcții ale învățării pe tot parcursul vieții, în completarea celei economice, pare să fie juxtapusă în contextul discursului citat mai sus, fiind mai puțin sesizabile posibilele relații între „lumea muncii”, pe de o parte, și dimensiunea împlinirii personale, a cetățeniei active și a incluziunii sociale, pe de altă parte în ceea ce privește construcția de politici europene unitare.

Raportul OCDE este mai interesant, nu numai pentru că menționează funcția democratică a învățării pe tot parcursul vieții, ci și pentru că pune un accent puternic pe relațiile dintre învățarea pe tot parcursul vieții, incluziunea socială și „mai presus de toate, coeziunea socială”. Accentul referitor la incluziunea

¹⁹ Van der Pas, N. (2001) „Address by the European Commission”, în *Adult Lifelong Learning in a Europe of Knowledge*. Conference Report, p. 16.

34 și pe coeziunea socială ar putea fi interpretat ca o definiție „de finețe” a democrației, caz în care se poate concluziona că poziția OCDE suferă mai puțin de reduționism economic, decât viziunea Uniunii Europene²⁰.

Această perspectivă se potrivește destul de bine cu interesul recent din Regatul Unit, manifestat pentru așa-numitele „beneficii mai largi ale învățării” (cum ar fi incluziunea și coeziunea, dar și sănătatea, vezi Schuller *et al.*, 2004). Deși intenția pare să sugereze o abatere de la o abordare îngustă și economică a învățării pe tot parcursul vieții, nu ar trebui să uităm, așa cum a subliniat Schuller (2001, p. 94), că acest interes este adesea alimentat de ipoteze cu privire la importanța unor beneficii mai mari pentru performanța economică. Și nu ar trebui să uităm că incluziunea socială nu este asimilabilă cu democrația, mai ales pentru că discursul incluziunii are tendința de a o trata drept includerea altora în cadrul comunității preexistente, și nu drept permisiunea celor de inclus de a-și stabili termeni proprii pentru includere²¹.

Observăm așadar că relația dintre funcțiile învățării pe tot parcursul vieții diferă în funcție de fiecare abordare și, de asemenea, este sesizabil modul în care această relație s-a schimbat în timp. Dacă la începuturile utilizării conceptului s-a accentuat în mod clar dimensiunea personală a învățării pe tot parcursul vieții, dezvoltarea și împlinirea personală fiind luate în considerare în viziunea democratizării, a justiției sociale și a solidarității internaționale, iar dimensiunea economică a fost destul de separată, nefiind considerată o condiție necesară pentru dezvoltarea

²⁰ Biesta, G., *What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point?* ed. cit., p. 174

²¹ *Ibidem*.

democrației, în abordările mai recente funcția economică a învățării pe tot parcursul vieții a căpătat o poziție centrală. Putem chiar afirma că în schema actuală creșterea economică a devenit o valoare intrinsecă: este dorită din motive proprii, nu ca mijloc pentru a realiza alte obiective.

Poziția incluziunii sociale și a coeziunii în această abordare este ambivalentă, dar este mult mai probabil ca acestea să reprezinte mai degrabă instrumente, și nu valori intrinseci. Și nu trebuie să uităm că incluziunea și coeziunea socială nu sunt neapărat democratice²².

1.2. Despre datoria și singurătatea *de facto* a adulților care învață pe parcursul întregii vieți, ca element generator de inechitate în educație

Faptul că expresia „învățare de-a lungul vieții” este utilizată tot mai des sugerează instalarea individualizării domeniului, în condițiile în care generațiile anterioare au pus în discuție „educația adulților” (vezi, de exemplu, Lindeman, 1926) sau „educația pe tot parcursul vieții” (Yeaxlee, 1929). În timp ce „educația” este un concept relațional care are în vedere interacțiunea dintre un educator și un formabil, „învățarea” denotă un proces care se poate realiza și în mod individual²³. Utilizarea unei expresii de tipul „cursantul adult” indică deja o alegere pentru o anumită modalitate de configurare și conceptualizare a câmpului de intervenție.

²² *Ibid*, p. 175.

²³ *Ibidem*.

Individualizarea învățării pe tot parcursul vieții nu este totuși doar o problemă conceptuală. În lucrarea sa despre noua „ordine educațională” a învățării de-a lungul vieții, Field (2000) susține, de exemplu, că natura reală a activităților de învățare în care mulți adulți sunt implicați s-a schimbat în mod vizibil.

El argumentează faptul că din ce în ce mai mulți oameni consumă din ce în ce mai mult timp și bani pentru tot felul de forme diferite de învățare, atât în interiorul, cât și, tot mai des, în afară și deconectați de instituțiile educaționale tradiționale. Nu este vorba doar despre dovezi concludente că volumul și nivelul de participare la învățarea formală a adulților sunt în descreștere; există, de asemenea, o piață în creștere rapidă a oportunităților de învățare nonformale, cum ar fi centrele de fitness și cluburile sportive, dar și învățarea prin intermediul manualelor de terapie de autoajutorare, al internetului, al materialelor video de autoinstruire, al DVD-urilor și al CD-urilor. Una dintre cele mai semnificative caracteristici ale așa-numitei „explozii silențioase a învățării” nu este doar legată de faptul că noua învățare este mai individualistă — adică oamenii învață singuri și prin ei înșiși —, dar și de faptul că „scopul și conținutul acestor forme de învățare se concentrează mai mult asupra problemelor individuale, cum ar fi *trupul cuiva, relațiile cuiva și identitatea cuiva*”. (vezi Field, 2000, p. 35) Perspectiva este sugestiv rezumată de Boshier atunci când observă că „învățarea pe tot parcursul vieții... denotă consumatorul avid navigând pe internet și selectând dintr-o multitudine de oferte educaționale disponibile. Învățarea este o activitate individuală”. (Boshier, 2001, p. 368)

Cu toate acestea, problema nu este legată doar de faptul că învățarea a devenit tot mai mult o activitate individuală. Sub influența obiectivelor economiilor bazate pe cunoaștere,

învățarea a devenit din ce în ce mai mult o problemă și o responsabilitate individuală (vezi, de exemplu, Grace, 2004; Fejes, 2004). Și nu numai sub imperativele economiei bazate pe cunoaștere, funcția economică a învățării pe tot parcursul vieții pare să fie considerată ca fiind ceea ce contează mai mult. Există, de asemenea, o tendință clară de a transfera responsabilitatea de a învăța sau, la o scară mai largă, de a transfera individului această obligație de la responsabilitatea statului către sectorul privat. În economia bazată pe cunoaștere, învățarea încetează să mai fie un bun colectiv și devine tot mai mult un bun individual. În acest scenariu, statul devine tot mai puțin un furnizor și promotor al învățării pe tot parcursul vieții și din ce în ce mai mult o autoritate de reglementare și de audit al „pieței de învățare”²⁴.

O modalitate de a rezuma efectele individualizării învățării pe tot parcursul vieții este că aceasta a dus la o inversare a drepturilor și îndatoririlor. În timp ce, în trecut, învățarea pe tot parcursul vieții era un drept al unui individ care corespundea datoriei statului de a furniza resurse și oportunități pentru învățarea de-a lungul vieții, se pare că în prezent învățarea pe tot parcursul vieții a devenit tot mai mult o datorie pentru care indivizii trebuie să-și asume responsabilitatea, în timp ce statul are dreptul să ceară tuturor cetățenilor săi să se angajeze în procese de învățare, pentru a ține pasul cu cerințele economiei globale.²⁵

A nu fi angajat într-o formă de învățare „utilă” nu mai pare a fi o opțiune, așa cum se poate vedea, de exemplu, din

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibid*, p. 176.

38 preocuparea recentă a factorilor de decizie politică față de oferirea de oportunități de formare adresate așa-numiților „formabili dificil de identificat”, cursanți care, din diferite motive, nu sunt capabili sau nu sunt dispuși să se angajeze în „învățare”, mai exact în tipurile de învățare solicitate de stat și economie.

Individualizarea învățării pe tot parcursul vieții are câteva consecințe importante din perspectiva responsabilității și a datoriei individuale. Cea mai importantă are legătură cu motivația pentru învățarea de-a lungul vieții. Problema este că, în timp ce indivizii sunt făcuți responsabili pentru propria învățare de-a lungul vieții, „agenda” pentru învățarea lor este în principal stabilită de alții. Aceasta ridică anumite teme relevante de reflecție: *de ce ar trebui să fim motivați să învățăm pe tot parcursul vieții sau de ce ar trebui să fim motivați să învățăm „pentru totdeauna”* (Halliday, 2004), dacă deciziile cu privire la conținutul, scopul și direcția învățării individului sunt dincolo de controlul propriu/de propria voință și motivație.

Care este sensul învățării de-a lungul vieții, am putea întreba, dacă scopul acesteia nu poate fi stabilit de cel ce învață; dacă, altfel spus, învățarea de-a lungul vieții nu are niciun rost pentru individul care trebuie să „realizeze” învățarea?

Poate fi motivat formabilul de-a lungul întregii vieți, de exemplu, de ideea că, dacă el sau ea se formează pentru locul de muncă potrivit, acest lucru ar putea reduce pierderea anuală curentă de 100 de miliarde de euro de la nivelul Uniunii Europene?

Poate fi motivat formabilul de-a lungul întregii vieți de ideea că, dacă acesta dobândește competențele adecvate în domeniul tehnologiei informației și comunicării, el sau ea va contribui la transformarea Europei în cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere din lume?

Autoarea sugerează că „o combinație ciudată de învățare pe tot parcursul vieții — atât ca responsabilitate a fiecărui individ, cât și ca datorie a individului — poate avea un impact negativ asupra motivației adulților de a se implica în învățarea de-a lungul vieții”²⁶ și distinge câteva implicații de natură motivațională în cazul situației particulare a formabililor care trăiesc pe tot parcursul vieții în „economia bazată pe cunoaștere”.

Astfel, dacă este logic să se facă distincția între funcțiile economice, democratice și personale ale învățării de-a lungul vieții, atunci putem spune și că modul în care motivația funcționează este diferit pentru fiecare dintre aceste funcții. Distincția este aceea că, în timp ce motivația pentru funcția economică a învățării pe tot parcursul vieții este predominant indirectă — este mai probabil ca munca să fie evaluată din cauza celorlalte consecințe pe care aceasta le face posibile, de exemplu, prin generarea de venituri (nu înseamnă, bineînțeles, că oamenii nu pot obține un sentiment de satisfacție din viața lor profesională), motivația legată de funcția personală și democratică a învățării pe tot parcursul vieții este mult mai directă și mai intrinsecă²⁷. În cazul în care creșterea economiei bazate pe cunoaștere pune „presiune” pe motivația pentru învățarea pe tot parcursul vieții, nu ar trebui să uităm că motivația pentru „învățarea pentru venituri mai consistente” este probabil mai fragilă decât motivația dimensiunilor personale și democratice ale învățării pe tot parcursul vieții.

Cel de-al doilea element de reținut este că măsura în care formabilii de-a lungul vieții („*lifelong learners*”) vor experimenta o

²⁶ Biesta, G., „What’s the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point?”, ed. cit., p. 176.

²⁷ *Ibidem*.

40 contradicție între învățarea pe tot parcursul vieții ca responsabilitate și învățarea pe tot parcursul vieții ca datorie depinde și de percepția și aprecierea acestora în relație cu motivația pentru dezvoltarea unei economii bazate pe cunoaștere.

Dacă adulții consideră că argumentele pentru economia bazată pe cunoaștere sunt convingătoare, ei ar putea fi foarte fericiți să-și asume responsabilitatea pentru datoria lor de a „învăța” și de a se recalifica pe tot parcursul vieții. Dar cât de puternică este această asumare?

Varianta oficială este că, pentru a rămâne competitiv într-o economie globală în schimbare rapidă, avem nevoie de o forță de muncă mai calificată, în special pentru a servi economia bazată pe cunoaștere prin intermediul unei forțe de muncă mai flexibile. Acest raționament, așa cum ne este prezentat, este motivul pentru care avem nevoie de o educație și o formare de bună calitate, de nivel înalt, permanentă, care să conducă în cele din urmă la prosperitatea economică a națiunilor și indivizilor.

Dar există întrebări importante care trebuie adresate aici. Cât de siguri putem fi de faptul că o educație permanentă, de calitate și de nivel superior va determina prosperitatea economică? Sau, în realitate, economiile mai prospere au, în general, o forță de muncă mai bine educată care se datorează faptului că aceste economii pot să investească mai mult în educație?

Este cazul ca forța de muncă, luată ca întreg, să aibă nevoie de competențe de nivel superior, care sunt necesare, într-adevăr, pentru a trăi și pentru a avansa către o economie bazată pe cunoaștere? Sau este posibil să ne confruntăm cu o *polarizare* a muncii, atât în interiorul, cât și între societăți, în care există locuri de muncă unde sunt necesare competențe de nivel superior, în timp ce majoritatea locurilor de muncă reclamă doar o forță de

muncă flexibilă, care deține un nivel redus de competențe (a se vedea, de exemplu, creșterea industriei *call center*, Frenkel *et al.*, 1999, Holtgrewe și colab., 2002).

Există, de asemenea, mai multe întrebări fundamentale legate de o imagine mai largă, în special despre cerința că economia globală este pur și simplu un fapt la care noi, ca indivizi, ca națiuni și ca Uniune Europeană, trebuie să ne adaptăm. Este creșterea economică o necesitate sau este posibil să se aibă în vedere un viitor diferit, unul bazat pe un set diferit de valori? Se ridică, de asemenea, și întrebarea dacă economia bazată pe cunoaștere generează, într-adevăr, prosperitate pentru toți sau dacă reproduce pur și simplu inegalitățile economice existente, de exemplu, între așa-numitele națiuni dezvoltate și așa-numitele națiuni în curs de dezvoltare sau între cei care „au” și cei care „nu au” din cadrul societăților. Deci, care este punctul de plecare pentru promovarea învățării de-a lungul vieții în economia bazată pe cunoaștere, dacă în ultimă instanță, de învățarea pe tot parcursul vieții continuă să beneficieze alții?

În al treilea rând, este posibil ca o contradicție între învățarea de-a lungul vieții ca responsabilitate și datorie individuală să nu fie o situație dificilă valabilă doar pentru domeniul învățării de-a lungul vieții. În cartea sa *Modernitatea lichidă* (Bauman, 2001), sociologul sugerează că astfel de contradicții fac parte dintr-o tendință mai largă în societatea contemporană.

Autorul face o distincție între două „faze” ale modernității: vechea „etapă solidă și grea” a modernității și etapa contemporană „lichidă și fluidă”. Bauman argumentează că modernizarea a implicat întotdeauna individualizarea, adică depășirea influenței atotcuprinzătoare a tradițiilor sociale, culturale și religioase. Individualizarea, susține Bauman, „constă în

42 transformarea „identității” umane dintr-un „dat” într-o „sarcină de realizat” și în trasarea responsabilităților către actorii care trebuie să o îndeplinească”²⁸. Individualizarea implică așadar stabilirea a ceea ce Bauman numește *autonomia de drept*²⁹.

Ceea ce distinge soliditatea de fluiditatea modernității nu este procesul de individualizare ca atare, ci „diferența majoră” între dreptul de autoafirmare, pe de o parte, și capacitatea „de a controla setările sociale care fac posibilă această afirmare de sine”, pe de altă parte³⁰ (p. 38). Pentru Bauman, aceasta este „principala contradicție a modernității fluide”³¹ și este vizibilă și în situația formabililor de-a lungul vieții din economia bazată pe cunoaștere, situație în care, pe toată durata vieții, indivizii sunt responsabili pentru propria învățare, dar par să aibă o influență redusă asupra conținutului, scopului și a utilității învățării lor. Ei au, pentru a folosi cuvintele lui Bauman, autonomie *de drept*, însă ceea ce pare să le lipsească este o autonomie *de fapt*.

În concluzie, transformările recente din domeniul învățării pe tot parcursul vieții se referă la faptul că, pentru individul care învață pe tot parcursul vieții în contextul creșterii economiei bazate pe cunoaștere, învățarea a încetat să mai fie un drept și a devenit, în schimb, o datorie și o responsabilitate. Această situație poate avea un impact negativ asupra motivației individului de a se angaja în procesul de învățare de-a lungul vieții, în

²⁸ Bauman, Z., *Modernitatea lichidă. Poate mintea umană stăpâni ceea ce a creat mintea umană?* traducere din limba engleză de Diana Grad, AntetXX Press, Prahova, 2000, p. 31.

²⁹ *Ibidem*, p. 32.

³⁰ *Ibid*, p. 38.

³¹ *Ibid*, p. 38.

special în ceea ce privește „învățarea pentru câștigurile salariale mai bune”, cerută de economia de învățare. De asemenea, există posibilitatea ca această limită să nu fie neapărat o problemă exclusivă pentru domeniul învățării pe tot parcursul vieții, ci să caracterizeze dezvoltarea generală a societăților contemporane (post-moderne).

Dacă ne uităm îndeaproape la aceste evoluții, putem considera că individul este prins într-o luptă privind definirea învățării pe tot parcursul vieții, o luptă pentru ceea ce contează pentru o învățare „reală” sau „utilă”. Această luptă nu este pur și simplu conceptuală, deoarece are impact direct asupra resurselor care sunt puse la dispoziție pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Transformând învățarea de-a lungul vieții într-un bun *privat* — în ceva considerat a fi în primul rând valoros în raport cu funcția economică a învățării pe tot parcursul vieții și, prin urmare, în ceva care are în primul rând valoare pentru indivizi și alți actori din sectorul economic —, devine tot mai dificil să solicităm resurse *colective* pentru învățarea pe tot parcursul vieții, în special resursele pentru susținerea celorlalte două dimensiuni ale învățării de-a lungul vieții: personală și democratică³².

Discuțiile despre necesitatea dezvoltării unei economii bazate pe cunoaștere sunt adesea destul de critice față de dimensiunea personală a învățării pe tot parcursul vieții. Unii susținători ai economiei bazate pe cunoaștere au subliniat că era și timpul ca educația adulților să devină „reală”, iar cursurile în cadrul cărora participanții învață cum să realizeze aranjamente

³² Biesta, G., „What’s the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point?”, ed. cit., p. 176.

44 florale sau să confecționeze coșuri sunt adesea citate ca exemple de așa-zisă irelevanță a domeniului. Susținătorii economiei bazate pe cunoaștere nu pot să se opună existenței unor astfel de oportunități de învățare, însă nici nu pot agreea alocarea de resurse colective pentru finanțarea a ceea ce, în opinia lor, sunt aspecte strict private.

Astfel, interesul pentru beneficiile mai largi ale învățării pe tot parcursul vieții — în acest caz beneficiile mai largi ale învățării *personale* pe tot parcursul vieții — este justificat, atât timp cât ar putea fi solicitate resurse colective pentru a fi puse la dispoziție în cazul în care învățarea personală ar avea un impact pozitiv asupra unor aspecte precum sănătatea individului sau dezvoltarea capitalului social. Deși acest lucru ar putea avea un impact pozitiv asupra disponibilității resurselor pentru funcția personală a învățării pe tot parcursul vieții, nu înseamnă că ar implica o recunoaștere a dimensiunii personale ca fiind un bun colectiv. Interesul pentru beneficiile mai largi ale vieții este, și el, alimentat și condiționat de o analiză simplă cost-beneficiu.

Nu trebuie să pierdem din vedere nici faptul că învățarea pe tot parcursul vieții nu se reduce la funcțiile economică și personală. Întrebarea principală pe care trebuie să o punem, în lumina recente dezvoltări a economiei bazate pe cunoaștere, este tocmai problema legată de relația dintre învățarea pe tot parcursul vieții și democrație. Are o democrație nevoie de învățare de-a lungul vieții? Dacă da, de ce fel de învățare pe tot parcursul vieții are nevoie? Ar trebui să definim o democrație ca o societate care are capacitatea și voința de a învăța despre ea însăși? Ar trebui să definim o democrație ca o societate care are capacitatea și voința de a învăța din întâlnirea cu diferența și alteritatea? Ar putea fi cazul ca o democrație să existe doar ca

o democrație învățată? Ar trebui, așadar, să fim îngrijorați de configurația actuală a învățării pe tot parcursul vieții în termeni economici?

G. Biesta consideră că ar trebui să fim îngrijorați cu privire la inerenta hegemonie a economiei bazate pe cunoaștere și că tocmai din acest motiv există o nevoie urgentă de a recupera dimensiunea democratică a învățării pe tot parcursul vieții (a se vedea și Biesta, 2005)³³. Nevoia de a recupera dimensiunea democratică a învățării pe tot parcursul vieții rezultă și din observația lui Bauman, conform căreia individualizarea specifică modernității fluide — individualizarea caracterizată printr-un decalaj între autonomia *de jure* și autonomia *de facto* — înseamnă o dispariție a domeniului public, o dispariție a sferei politicii democratice în sine³⁴.

Pentru Bauman, principală contradicție a modernității fluide constă în „decalajul larg și în creștere dintre condiția persoanelor *de jure* și șansele lor de a obține controlul asupra oportunităților lor și de a face alegerile pe care le doresc cu adevărat”. Bauman, 2001, p. 39). Bauman argumentează că această diferență „nu poate fi depășită doar prin efort individual” (p. 39)³⁵.

Diferența a apărut și a crescut tocmai „din cauza golirii spațiului public și, în special, a acelei „agora”, a celui loc intermediar public/privat... în care probleme private sunt traduse în limba problemelor publice și soluții publice sunt căutate, negociate și stabilite pentru probleme private” (Bauman, 2001, p. 39)³⁶.

³³ *Ibidem*, p. 178

³⁴ *Ibid.*, p. 177.

³⁵ *Ibid.*, p. 178.

³⁶ *Ibid.*, p. 178

De aceea Bauman argumentează că în societatea contemporană individualizată avem nevoie de „mai mult, nu mai puțin, de «sfera publică» (Bauman, 2001, p. 51), avem nevoie de capacitatea de a îngheța și de a congela problemele private în interese publice care sunt mai mari decât suma ingredientelor lor individuale... astfel încât să putem dobândi din nou forma viziunilor „societății bune” și a „societății juste”. (Bauman, 2001, p. 51)³⁷.

De aceea avem nevoie de mai multă democrație (Biesta, 2005). Dar democrația nu este ceva care poate fi produs în același mod în care suporterii economiei bazate pe cunoaștere presupun că va urma o creștere economică și o competitivitate, dacă oamenii dobândesc competențele și calificările adecvate.

Nu există un certificat sau o diplomă în democrație. Democrația, în cea mai scurtă formulă, se referă la învățarea „din diferențe” și la învățarea de a trăi împreună cu alții care nu sunt ca noi (vezi Säfström & Biesta, 2001, Biesta, 2006). Din acest motiv, democrația poate fi învățată doar din viață. Și acest tip de învățare democratică este cu adevărat un obiectiv major de realizat pe tot parcursul vieții.

³⁷ *Ibid.*, p. 178

De ce activarea resurselor latente de capital uman și social ar trebui să reprezinte scopul real al educației permanente a adulților pentru o creștere economică creativă și sustenabilă?

În contextul concluziilor care se desprind din primul capitol al studiului, identificăm resurse disponibile uriașe de potențial pentru capitalul uman și avem în vedere persoanele de vârstă adultă, care își conservă latența implicării pe fondul de demotivare, de precaritate a resurselor alocate la nivel național sau supranațional pentru realizarea funcțiilor educației pe parcursul întregii vieți în vederea dezvoltării personale, a incluziunii sociale sau a asigurării implicării democratice în viața socială.

2.1. Construcția capitalului social tangibil pe baza implicării locale a adulților care învață — accepțiuni terminologice și de abordare

Se impune să clarificăm, în primul rând, câteva distincții și interacțiuni terminologice între capitalul uman și cel social (cel puțin cu valoare democratică și de incluziune socială), precum și accepțiunile de la care ne propunem să dezvoltăm demersul de analiză a determinărilor în relație cu necesitatea schimbării de perspectivă a conexiunilor cu formele de susținere a capitalului economic prin educația adulților pe parcursul vieții.

„Capitalul uman” alcătuit din adulți de toate vârstele, luat ca element principal de referință în studiu, constituie aria tematică pentru inepuizabile analize, abordări, proiecte sau programe etc., după o simplă căutare a surselor de informare disponibile pe internet. Prima concluzie care se profilează este aceea că n-ar mai fi nimic nou de adăugat unei asemenea abundențe informaționale și de intervenții deja realizate.

Cu toate acestea, considerând că fiecare adult trasează de-a lungul existenței sale o linie imaginară de demarcație la finalizarea studiilor inițiale, de orice nivel ar fi acestea, putem identifica punctul de pornire de la care învățarea sau educația practică pe parcursul vieții devin un mozaic individual de influențe multiple, din ce în ce mai puțin posibil de cuantificat, analizat și orientat din perspectiva evoluției personale pe traiectorii sociale marcate de reușite.

Pe de altă parte, în opinia lui Coleman (1990) conceptul de capital uman se referă la investiții mai puțin tangibile în abilități și cunoștințe dobândite de indivizi, care constituie, de obicei, rezultatul unui proces de educație. Prin raportare la

„vizibilitatea” în viața cotidiană a formelor de manifestare a capitalului uman, capitalul social este chiar mai puțin tangibil decât capitalul uman, deoarece se referă la calitatea relațiilor dintre indivizii dintr-o comunitate, la modul în care acești indivizi desfășoară activități comune, la forme colective de respect și încredere a indivizilor în mediul social ca spațiu pentru manifestarea drepturilor și a obligațiilor membrilor comunității. Mai mult, capitalul social are un aspect public, adică nu este „proprietatea privată a niciuneia dintre persoanele care beneficiază de el” (Bourdieu, 2001, p. 315). Prin urmare, beneficiile sale sunt mult mai probabil împărtășite și experimentate de oameni din aceeași structură socială.

În sprijinul acestei concluzii vine și accepțiunea lui Putnam (1993) care consideră că termenul capital social „descrie acele componente ale organizării sociale — rețele, norme de reciprocitate și încredere — pentru a încuraja cooperarea pentru realizarea unui beneficiu mutual”. Conform acestei abordări, accentul se schimbă de la consecințe la surse de capitalul social, dar și la comunitate ca unitate de analiză, fiind recunoscut și faptul că indivizii pot să-și asigure propriile forme de capital social.

Capitalul social este înțeles ca „un bun social în virtutea conexiunilor actorilor și a accesului la resursele din rețeaua sau grupul din care fac parte” (p. 19) și include „resurse (de exemplu, avere, putere și reputație, precum și rețelele sociale) ale altor actori individuali care pot obține acces prin legături sociale directe sau indirecte” (p. 43). Conform acestei definiții, resursele pot fi bunuri fizice (de exemplu, bani) sau mărfuri simbolice (de exemplu, cunoștințe, reputație). Fiecare societate (sau grup, comunitate) atribuie valori diferite resurselor în funcție de propriile experiențe istorice, geografice și colective. Valoarea

50 resurselor se raportează, de asemenea, la deficitul relativ la cererea sau așteptările resurselor.

Înțelegerea rolului capitalului social pentru evoluția societăților ca ansamblu a generat inclusiv opinii diametral opuse; astfel, dacă pentru Bourdieu (1997) capitalul social reprezintă o parte din explicația inegalităților de clasă persistente bazate pe resurse inegale de natură economică și de capital cultural, pentru Fukuyama (1995) capitalul social vizează asumarea încrederii în societate și în părțile locale care o compun.

Deși capitalul social influențează comportamentul individual, acesta rămâne un fenomen colectiv sau de grup. Pentru că este de natură relațională și este generat de rețelele sociale, capitalul social implică mai degrabă grupuri mari, comunități, cartiere/vecinătăți, grupuri etnice sau naționale. Atunci când capitalul social este mare, indivizii fac parte din rețelele benefice reciproc și grupuri care apreciază încrederea și reciprocitatea.

Chiar dacă termenul de *capital social* este intangibil, variabilele sale constitutive determină consecințe demne de luat în considerare. Există abordări teoretice care sugerează chiar că un capital social valorificat ca atare transformă comportamente economice în comportamente cooperatiste sau altruiste (Beck, 2008). Cu siguranță, tendința de a combina capitalul social cu comportamentul de cooperare este, mai întâi, o problemă ideologică.

Capitalul social încorporează norme culturale care sunt transmise din generație în generație și ne putem gândi aici la regulile comunității care nu pot fi explicate ca fiind, în mod exclusiv, răspunsuri logice la circumstanțele actuale. Normele culturale stabilite la nivel local se caracterizează printr-o perenitate care, deși permite intervenții și influențe pe termen scurt, deține o componentă de durabilitate, rămânând la baza dezvoltării comunității

pe termen lung. În consecință, aceste reguli și cutume axiologice cu caracter local sunt adesea cele care generează performanțe economice și politice.

Fukuyama (1995) susține că principalul factor de creștere economică provine din creșterea capitalului social care constă într-o „cultură a încrederii și a sociabilității spontane”. Această temă este prezentată și de Harrison (1992) care concluzionează că dezvoltarea economică și politică sunt componente critice în dezvoltarea valorilor de încredere, a codurilor de etică și a orientării asumării riscurilor. De asemenea, Inglehart (1997) sugerează că nivelul de încredere al participării în forme voluntare de asocieră este explicația pentru stabilitatea anumitor democrații.

După cum rezultă din definiția capitalului social, există două componente esențiale ale acestuia: asocierea și încrederea, la care se adaugă elemente de putere și responsabilitate acordate și împărtășite.

Elementul central de construcție a capitalului social se bazează pe încredere, atât în instituțiile comunitare, cât și între membrii comunității, și ea descrie modul în care ar trebui să fie îndeplinite standardele comune de conviețuire. Pentru a crește nivelul reciproc de încredere, este necesară promovarea dezvoltării comunității prin activități comune ale membrilor săi, folosind evaluarea nevoilor, strategii participative, aprecierea și promovarea rezultatelor.

O altă problemă importantă legată de capitalul social este distribuirea puterii și a responsabilităților. Luarea deciziilor în comun și distribuirea puterii sunt principalele componente care îmbunătățesc capitalul social.

Componenta asociativă este și ea relevantă, deoarece o comunitate are nevoie de acțiuni de cooperare voluntară. Fără o

52 astfel de încredere între membri, acțiunile comunitare sunt sterile. Este de remarcat și faptul că gradul de asociere se bazează pe rădăcini culturale; prin urmare, „obiceiurile culturale” sau tradițiile de a realiza lucrurile într-o anumită manieră sunt foarte greu de schimbat. De obicei, în cursul a ceea ce este considerat o intervenție de succes în comunitate, oamenii se asociază spontan pentru a genera soluții la problemele colective. Prin urmare, nu sunt de căutat soluții sofisticate, rafinate sau exprimate într-un limbaj pretențios; membrii unei comunități active sunt mai implicați atunci când înțeleg cu ușurință în ce măsură ceea ce li se propune îi afectează, îi ajută cu ceva și, nu în ultimul rând, îi fac să fie diferiți față de alte comunități învecinate.

Însă nu toate formele de creștere a capitalului social produc efecte pozitive. Putnam (1995, 2000) atrage atenția și asupra unei „laturi întunecate” a capitalului social, având în vedere unele grupuri în cadrul societăților/comunităților care pot crea niveluri ridicate de capital social, generat prin variabile precum rețeaua și cooperarea și chiar încrederea.

În esență însă aceste forme de capital social pot deveni contraproductive pentru societate în general, dacă ne gândim la cazul Irlandei de Nord sau al unor grupări compacte de imigranți, unde diverse grupuri sunt în conflict direct între ele și cu societatea în general, adesea în mod violent. În contextul social mai larg, aceste grupuri creează niveluri mari de neîncredere, o lipsă de cooperare și o rețea redusă de colaborare între grupuri (Print, Coleman, 2003).

Paradoxul este că, în multe societăți fragmentate la nivel intern, capitalul social din cadrul grupurilor separate este puternic. Pentru multe dintre acestea, aspectele pozitive ale identificării în grup și participarea la activități voluntare reprezintă

limitele posibilităților de acțiune. Extremitatea negativă a afilierii în grup determină uneori acțiuni violente îndreptate către cei din afara grupului, demonstrând partea mai puțin dezirabilă de manifestare a capitalului social.

Principala presupunere a metodologiilor de dezvoltare comunitară este aceea că un nivel ridicat de capital social poate conduce la bunăstarea locală și aceasta este o presupunere cu valoare de sustenabilitate. Cu toate acestea, rezultatele din viața reală indică o realitate paradoxală, dar logică: cu cât este mai mare și mai bine structurat capitalul social al unei comunități sau regiuni, cu atât sunt mai puțin eficiente dezvoltarea și intervenția de implicare a comunității în vectori de schimbare. Altfel spus, comunitățile cu un nivel semnificativ ridicat al nivelului de capital social nu sunt foarte predispuse să accepte intervenții exterioare menite să schimbe comportamentul comunității.

Pe de altă parte, intervențiile izolate de dezvoltare comunitară nu pot determina un impact extins cu valoare de schimbare la nivelul capitalului social. Din această perspectivă, concluziile unui proiect de dezvoltare comunitară³⁸ evidențiază faptul că: „Orice resurse ar fi alocate prin proiectul de creștere a capacității comunității, metodologia bazată pe abordare de sus în jos probabil nu va reuși. În primul rând, proiectele de regenerare a comunității nu se pot baza pe intervenții pe termen scurt. Practic, pentru aceste ținte sunt alocate mai multe zile de facilitare. Pentru participanții la traininguri, subiectele modu-

³⁸ Proiectul „Închiderea minelor, regenerarea socioeconomică și de mediu (MCESER)” a fost dezvoltat de Agenția Națională pentru Dezvoltarea Zonelor Miniere (ANDZM) cu o metodologie de origine britanică — Universitatea Wolverhampton, Centrul pentru Dezvoltare Internațională și Formare (CIDT) pentru susținerea implementării Strategiei miniere a Guvernului României pentru perioada 2004–2010.

54 lelor de instruire au o relevanță scăzută, deși au existat beneficii educaționale individuale. Impactul facilitării a fost aproape absent, fiind asociat cu mai multe cursuri certificate. Dincolo de puținele succese, acest proiect a fost o altă oportunitate pierdută în creșterea socialului capitalul acestor comunități.” (Predescu, 2010)

O primă concluzie a autorului este că o creștere a capitalului social nu se poate realiza alegând din sute de locații de pe hartă, invocând lipsa de resurse financiare sau umane suficiente.

O a doua concluzie este legată de faptul că, din punct de vedere civic și comunitar, educația adulților necesită o analiză minuțioasă a nevoilor specifice ale anumitor comunități, precum și adaptarea acestora la nevoile cursanților. Acestea sunt elementele esențiale pentru utilitatea unui astfel de mod de abordare. Ar trebui să existe o distincție clară între comunitatea în general și grupul-țintă al unei comunități pentru un proiect de dezvoltare, deoarece comunitatea înseamnă un grup de persoane definite geografic, unite prin interese comune, în timp ce grupul-țintă al unui anumit proiect este doar o parte a comunității, despre care se presupune că va putea produce o schimbare relevantă pentru întreaga comunitate.

Aceste concluzii sunt susținute și de alți autori care remarcă faptul că majoritatea proiectelor mari de dezvoltare comunitară tind să eșueze (Shrestha, 2008), deoarece „programele de facilitare a comunității au nevoie de o abordare și o adresabilitate clară”. În caz contrar, „proiectele sunt afectate de confuzie și ambiguitate” (Scott Dickinson, 2005)³⁹.

³⁹ Predescu, S.V., „How far we go with community development? Social capital and Knowledge society”, *Journal of Educational Sciences*, nr. 2, 2010, p. 8.

Specialiștii au încercat să rectifice astfel de concluzii prin furnizarea de definiții adaptate; „comunitatea”, de exemplu, a fost considerată ca fiind formată din grupuri de interese, definite din punct de vedere geografic, grupuri cu opinii diverse despre ceea ce doresc și cum să obțină ceea ce își doresc, luând în considerare cine trăiește, muncește, face cumpărături și investește în același loc. Prin urmare, „facilitarea comunității” se va baza pe ansamblul de abilități și cunoștințe care ajută oamenii să găsească subiecte comune de abordat, iar „coeziunea comunității” este generată din dezvoltarea unei viziuni comune și prin sentimentul de apartenență (Scott Dickinson, 2005, p. 26)⁴⁰.

Pe baza evidențierii câtorva din resorturile de creștere a „tangibilității” capitalului social, întrebarea pe care ne-o putem adresa imediat este: în ce măsură capitalul uman (format din adulți) existent la nivel de comunități locale, naționale, supranaționale se circumscrie în forme de capital social bazat pe încredere, pe forme de cooperare pentru beneficii mutuale și reciproce ale tuturor cetățenilor implicați?

Nu ne propunem să abordăm un răspuns la această întrebare cu orizont vast din multipla perspectivă supranațională/globalizată, națională. Totuși, pentru că nu putem separa decât teoretic aceste dimensiuni multiple, se cuvine să distingem anumite variabile care obturează capitalizarea socială a manifestării mai multor segmente de capital uman format din adulți, determinând pierderi sociale în legătură cu care se resimte tot mai mult necesitatea unor intervenții educaționale și sociale specifice.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 8.

2.2. Globalizarea, ca sursă de inechitate prin utilizarea inegală a capitalului uman și ignorarea capitalului social de la nivel local și național

Deși putem porni de la a considera globalizarea „o marotă devenită rapid lozincă, incantație magică, paspartu capabil să deschidă porțile tuturor misterelor prezente și viitoare...” (Bauman, 1999), nu putem să nu observăm și că, prin consecințele sale directe, globalizarea se asociază cu țările bogate, „care încearcă să-și impună supremația economică și politică pe această cale” (E. Păun, 2017, p. 108). Același autor consideră că: „globalizarea culturală, așa cum se manifestă ea astăzi, ia adesea forma unui «imperialism sau capitalism cultural» care afectează profund identitatea individuală și colectivă”.

Observăm așadar că, în condițiile liberei mobilități a forței de muncă, capitalul uman „circulant” la nivel mondial globalizat se înscrie pe orbita mai multor forme de inechitate.

Așa cum reiese și din primul capitol al studiului, globalizarea pare mai degrabă o sursă a bunăstării la nivel economic, cu alte cuvinte o sursă de creștere a capitalului economic (atât pentru angajatori, cât și pentru angajați), fiind tot mai mult o sursă, de asemenea globală, de inechitate în ceea ce privește asigurarea șanselor la capitalizare socială și umană a resurselor implicate. Dincolo de formularea, care poate părea generală, avem în vedere aici disponibilitatea inegală a șanselor de acces și de reușită personală și socială prin educație și cultură pe parcursul vieții adulților prin alocarea de resurse publice, ca sursă de bunăstare și de creștere a capitalului uman și social deopotrivă, într-o lume globalizată.

Specialiștii atrag tot mai mult atenția asupra faptului că există un efort globalizat de tipul creșterii economice care a condus la

un capital masificat, dar acesta a generat mai puțin efecte democratice la nivel de capital uman sau social la nivel supranațional, național sau chiar local. Această afirmație este completată prin referire la o a doua constatare: globalizarea la nivel de capital uman implicat a fost înțeleasă, cu precădere, ca democratizarea a accesului diferitelor categorii socioprofesionale la locuri de muncă mai bine plătite și mai puțin ca o încercare de a reduce disparitățile existente între categoriile favorizate și cele defavorizate socioeconomic.

Dacă alegem să luăm un singur exemplu, cel al efectelor migrației naționale sau internaționale, putem să remarcăm cum presiunea exercitată de fenomenul migrației se amplifică permanent sub impactul unor factori de tipul: creșterea economică inegală, depopularea permanentă a zonelor rurale, urbanizarea accelerată, transportul mai ieftin și mai rapid etc. Deoarece migrația este o metaforă vie a interdependenței globale, cu care ne confruntăm zilnic, „buna primire” a emigranților și capacitatea acestora de a se integra într-un mediu nou reflectă măsura în care societatea modernă este receptivă la elementele de diversitate culturală.

Din perspectivă culturală, inegalitățile pot lua forme diverse de manifestare, de la aculturație la subculturi marginale ca forme de rezistență identitară sau alterarea relațiilor dintre adulți și tineri. Dacă mutăm discursul în domeniul educației și formării profesionale, observăm, în mod similar, că libera circulație a capitalului uman nu corelează pozitiv cu o egalitate de șanse a adulților, privită ca acces la formare permanentă sau ca egalitate a șanselor de reușită socială.

Dacă în legătură cu formarea inițială, de tip școlar, democratizarea accesului la educație are în vedere „democratizarea

58 frecvențării”, acesta fiind un aspect cantitativ al egalității în educație, în cazul formării adulților nu există date complete și certe cu privire la asigurarea acestui aspect; observația este valabilă atât pentru formarea din domeniul profesional, cât și din cel al dezvoltării generale, personale. Este suficient să ne gândim la exemple legate de adulți cu un nivel redus de calificare profesională sau de adulți vârstnici și la șansele reduse de acces ale acestora la forme de educație adecvate.

Pentru multe categorii de adulți, egalitatea șanselor de acces constituie „un drept egal pentru toți să devină inegali”, subliniază Bantock (*apud* J.-Cl. Forquin, 1996, p. 47). Dacă „paradoxul obligativității școlare constă în faptul că aceasta induce inegalitatea în educație, întrucât îi obligă pe elevi să urmeze studii în școli inegale sub raport calitativ”⁴¹, în cazul adulților inegalitatea în educație nu este nici măcar recunoscută sau analizată din perspectiva amplitudinii sau a efectelor la nivel global sau național.

Cât despre „democratizarea reușitei”, care constituie dimensiunea calitativă a egalității în educația adulților în zonele reușitei sociale și profesionale, adică în aspectele realmente semnificative, și anume cele referitoare la calitatea educației și la echitatea distribuirii educației de calitate într-o țară, aceasta rămâne un deziderat și mai puțin abordat de specialiști. În afara studiilor legate de monitorizarea inserției profesionale a tinerilor absolvenți, este mai puțin cunoscut și analizat fenomenul „reușitei sociale” a adulților din perspectiva unei educații pe tot parcursul vieții!

⁴¹ Păun, E., *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*, Editura Polirom, 2017.

2.3. Repere transformaționale de la latența implicării sociale a adulților la educația organizată local ca scop pentru efectul creșterii economice sustenabile și creative

Abordările de tip economic, pentru domeniul educației, nu reprezintă o direcție foarte consistent tratată în mod interdisciplinar în literatura de specialitate. Cele mai multe dintre încercările de analiză se soldează fie cu gravitarea în jurul unui discurs umanist de genul promovării valorii educației pentru progresul, inclusiv economic, fie cu matematizarea educației din discursurile economiștilor, dornici să cuantifice costurile educației și să remarce mari sume necesare în raport cu posibilitățile de măsurare a rezultatelor sau a impactului efectiv obținut la nivel de competențe îmbunătățite!

Drept urmare, încercarea de a demonstra faptul că, în ultimele decenii, educația adulților pe tot parcursul vieții tinde, încă de la nivel supranațional, să fie organizată și să dețină resurse financiare alocate cu scopul de a genera capital economic poate părea un act de curaj sau un demers argumentativ cu concluzii triste, din perspectivă umană.

Trebuie să remarcăm însă că, în comparație cu filosofia idealistă inițială a „învățării pe tot parcursul vieții” în cadrul căreia era dificil de stabilit ce anume se are în vedere mai precis și în ce sens, orientarea destul de clară a acestui principiu ontogenetic generos al educației către funcția sa economică reprezintă un prim moment de structurare a analizelor teoretice din literatura de specialitate.

Luând ca punct de reper constatările specialiștilor pe care le-am prezentat în primul capitol, observăm însă mai multe

60 categorii de consecințe provocate de exacerbarea funcției economice a educației permanente a adulților, în legătură cu care sunt necesare mai multe ajustări de perspectivă și de modalități de acțiune. Nu ne propunem să identificăm o listă exhaustivă a acestor ajustări, însă vom încerca o semnalare pentru mai multe posibile conexiuni de realizat între valorificarea formelor de capital, uman, social și economic, încercând să atragem atenția asupra necesității unei schimbări a ordinii de relevanță, dinspre valorizarea capitalului uman în formele sale sociale către stimularea capitalului economic, și nu invers.

Se cuvine așadar să emitem mai multe ipoteze de lucru, unele dintre acestea rămânând în stadiul de semnale pentru alte dezvoltări și analize viitoare, întrucât domeniile abordate sunt deosebit de complexe:

- Dacă adulții sunt inadecvat motivați să se implice în propria educație permanentă în scopuri de obținere a beneficiilor economice, valoarea adăugată a acestei educații pe termen scurt sau mediu este invers proporțională cu rentabilitatea economică?
- Am creionat mai sus câteva valențe de inechitate culturală, educațională și socială provocate de globalizarea economică. Dacă aceste valențe se amplifică exponențial în deceniile următoare, care vor fi răspunsurile la nivelul statelor lumii sau la nivelul structurilor supranaționale confruntate cu forme alternative de capital social bazate pe rezistența identitară a adulților?
- În măsura în care educația adulților pe tot parcursul vieții tinde să devină tot mai mult o formă multifacetată de învățare individuală sub impulsul utilizării pe scară largă a tehnologiilor de informare și comunicare bazate pe medii online, cum

mai pot fi cuantificate sau gestionate elementele de schimbare produse la nivelul formabililor din perspectiva dezvoltării personale, a celei de implicare socială și, nu în ultimul rând, democratică?

- În condițiile extinderii internaționalizării și ale individualizării reușitelor sociale, care este nivelul de predictibilitate pentru reechilibrarea componentei asociative locale cu scopuri educaționale pentru adulți, în sprijinul unei creșteri economice sustenabile și creative?

Nu ne propunem să răspundem acestor ipoteze și întrebări retorice, nici nu ar fi posibil la nivel macro, însă intenția este aceea de a demonstra că pot fi susținute mult mai consistent resorturile de implicare a adulților în educația pe parcursul vieții la nivel local, ca sursă de creștere a capitalului social, a celui uman, dar și ca valorizare a unor căi de diminuare a inechităților în ceea ce privește disponibilitatea serviciilor de educație a adulților, prin susținerea creării acestora și prin implicarea adulților înșiși.

Rămâne de clarificat de ce presupunem că transformarea unei stări de latență a implicării adulților în educația organizată la nivel local poate conduce la efectul unei creșteri economice sustenabile și creative.

Pentru a răspunde acestei provocări transformaționale profunde, vom porni de la premisa că singurul mediu social pe care adultul are posibilitatea de a-l cunoaște în profunzime, putând dezvolta sisteme de relații familiare, inclusiv din perspectiva obținerii de rezultate culturale, educaționale, de afiliere etc., este mediul comunității locale în care trăiește în fiecare zi. Toate celelalte tipuri de comunități — regionale, naționale

62 sau supranaționale — le sunt accesibile adulților, în general, prin relații de reprezentare profesională sau de natură politică și/sau democratică. În măsura în care relațiile de reprezentare nu reflectă dorințele, ideile, motivațiile adulților, cetățeni simpli, există o mare probabilitate ca orice fel de politici inițiază statul sau mediile profesionale să implice adulții cel mult în mod formal, robotizat, fără elementul rezonanței afective generate de interes și voință de a acționa în direcții prestabilite „de către alții”.

Ca atare, comunitatea locală ar trebui să devină incubatorul activării capitalului uman demotivat de impunerile inechitabile și condiționate de raportarea la bunăstarea de tip economic sau la politici statale care nu reflectă suficient dorințele și așteptările adulților. Prin luarea în considerare a funcțiilor de dezvoltare personală, democratică sau a celei de incluziune socială, adulții își pot manifesta libertatea de expresie sau de exprimare creativă a unor soluții pentru multe dintre problemele mai puțin accesibile specialiștilor și decidenților de la nivel central sau din structuri europene/mondiale.

Există chiar problematici contemporane cu implicații la nivel planetar care nu pot fi rezolvate fără punerea în aplicare a unei abordări educaționale la nivelul întregii vieți a adulților din comunități. De exemplu, acțiunile efective de diminuare a schimbărilor climatice și de preservare ecologică a mediului înconjurător nu pot fi soluționate prin simpla reglementare sau abordare strategică de către decidenți sau prin responsabilizarea companiilor sau a altor entități generatoare de poluare. Fiecare comunitate în parte ar trebui să reprezinte o „unitate socială” care să includă pe cât mai mulți din membrii săi, aceștia putând aduce valoare adăugată prin soluții punctuale, inclusiv de natură educațională și de solidaritate locală. Cum menționam

anterior în cadrul studiului, adulții dezvoltă tot mai des forme individuale de învățare, cu o tematică subiectivă, însă sunt pe deplin capabili să se implice în forme de educație la nivel de comunități locale atunci când cunosc scopul, motivele și beneficiile pe care le vor obține în urma implicării efective.

Solidaritatea pe plan mondial înseamnă și depășirea tendinței de concentrare asupra propriei identități în favoarea înțelegerii aproapelui, pe baza respectării diversității. Răspunderea educației este esențială, dar și problematică, deoarece conceptul identității poate fi interpretat în două moduri: afirmarea propriei identități, redescoperirea propriilor rădăcini culturale și reînțărirea solidarității de grup pot constitui o experiență pozitivă și eliberatoare pentru fiecare individ, dar, la fel de ușor, pot îngreuna sau chiar zădărnici dialogul și contactul intercultural.

Pericolul major îl constituie „prăpastia” care poate apărea între o minoritate de oameni capabili să-și găsească drumul cu succes în această nouă lume și o majoritate care se simte manipulată de evenimente, care nu poate lua decizii în legătură cu propriul viitor, dar și din riscurile ce rezultă din eșecul practicării democrației.

Prin urmare, discursul în egală măsură etic și critic punctează consecințe negative ale mondializării și atrage atenția asupra utilității educației adulților la nivel de comunitate locală, în folosul diminuării efectelor globalizării prin prezervarea și actualizarea identității culturale, inclusiv a valențelor subculturilor pe care emigranții, de pildă, le aduc, odată cu capitalul economic pe care îl pun la dispoziția „statelor-gazdă”.

Dacă fenomenul globalizării are efecte mai puțin pozitive pentru conservarea identității comunităților mici, probabil că devine tot mai evidentă cererea de educație la nivel local adresată

- 64 tuturor membrilor acestor comunități în funcție de nevoile lor, exprimate periodic, pentru a contrabalansa înstrăinarea, nepăsarea unei lumi prea mari, în același timp cu învățarea și practicarea regulilor de integrare într-o lume globală care deține la rândul ei ritualuri de perpetuare și de respingere pentru cei care nu o cunosc și nu o pot înțelege așa cum este în viața de zi cu zi.

„Creșterea” locală a capitalului social în comunități prin valorizarea educației adulților

3.1. Posibilități de implicare a adulților în profilarea comunităților

Comunitatea locală poate fi considerată o entitate social-umană ai cărei membri sunt legați împreună prin conviețuirea pe același teritoriu și prin relații sociale constante și tradiționale consolidate în timp. Ocupând aceeași nișă ecologică, comunitatea conține la scară redusă toate activitățile proprii unui sistem social (economie, drept, morală, religie etc.).

Sociologul german F. Tönnies face o distincție suficient de clară între *comunitate* și *societate*. În timp ce comunitatea, prin autenticitatea ei, este un organism viu, bine integrat, întemeiat pe datini și trăiri comune, societatea, ulterioară față de comunitate în privința evoluției, ar fi un agregat complex, dar artificial întemeiat pe convenții, opinie publică sau legislație.

În antropologia socială s-a consacrat deja conceptul de „comunitate mică” (R. Redfield, 1955). Aceasta se prezintă ca

66 un grup sociouman de mici dimensiuni și se caracterizează prin relații nemijlocite de cunoaștere reciprocă între membrii săi. Relevanța antropologică a comunităților mici se bazează pe faptul că funcțiile sociale ale acestora se desfășoară într-un spațiu fizic, restrâns, ceea ce le face direct observabile, propice abordării holistice, monografice.

Pe baza acestor caracteristici descrise mai sus, comunitatea presupune o unitate socială care se bazează pe: legături interne între membri, durată mare de existență, identitate proprie, cristalizarea unui puternic sentiment de apartenență între membri și, nu în ultimul rând, pe expresia factorilor geografici, a resurselor și a cadrului pentru constituirea unei vieți sociale.

În dinamica evoluțiilor de abordare a rolului socioeducațional al comunităților, identificăm referințe la accețiunea de „comunitate competentă” care are la bază conceptul de „*empowerment*” social. Conform definiției propuse de Cornell Empowerment Group (Cox, E.G. și Parsons, R.J., 1994, p. 71), prin acest termen se înțelege un proces cu intenție clară, centrat pe comunitatea locală, proces care presupune respect reciproc, reflecție critică, activități de îngrijire și participare de grup, prin intermediul cărora persoanele lipsite de un nivel adecvat de resurse pot să ajungă mai ușor la acele resurse și să aibă un control mai mare asupra acestora.

Astfel, se instituie o ofertă și o utilizare a resurselor care să conducă la creșterea capacității membrilor săi de a lua decizii bine gândite în privința diverselor probleme și de a adopta modalități adecvate pentru a le soluționa.

La începutul anilor '70, Ira Iscoe⁴² pune în discuție conceptul de „*comunitate competentă*” cu referire la trei factori definitorii:

⁴² B. Zani și A. Palmonari, *Manual de psihologia comunității*, Editura Polirom, Iași, 2003, p. 71.

un repertoriu de posibilități și alternative (putere); orientare în a ști de unde și cum să obțină resurse (cunoaștere); dorința de a fi autonom (motivație și autoprețuire). Într-adevăr, în situația comunităților defavorizate, caracteristicile acestora nu sunt determinate doar de condițiile economice, ci și de tare psihologice, membrii lor simțindu-se fără speranță și fără putere.

Strategiile de dezvoltare a comunității pe baza parteneriatului interinstituțional cu scopuri educaționale pornesc de la premisa că o comunitate are cunoștințele, resursele, potențialul organizatoric și de conducere pentru a realiza o schimbare constructivă la nivel comunitar. Ca atare, obiectivele unor astfel de strategii sunt menite: să creeze un sentiment de coeziune socială; să sensibilizeze cetățenii în privința celor mai importante probleme ale comunității și să propună atingerea unor ținte comune; să utilizeze competențele profesioniștilor pentru a susține și intensifica participarea democratică, cooperarea voluntară, experiențele de autoajutorare și ajutor reciproc; să stimuleze capacitatea liderilor locali sau să contribuie la coordonarea de servicii, grupuri de opinie și grupuri sociale, inclusiv prin acțiuni de *advocacy*.

Dimpotrivă, inițiativele sociale și educaționale pornesc de la premisa generală că resursele sunt limitate și distribuite inegal, iar diferențele dintre diverse interese prezente în comunitate nu sunt ușor de calibrat. De aceea multe din soluțiile acestor tipuri de probleme au în mod clar un caracter politic. În acest caz, obiectivul este susținerea unor acțiuni astfel încât grupurile dezavantajate să reușească să modifice echilibrele de putere existente, fără să recurgă totuși la violență (de exemplu, prin acte de nesupunere civică sau de rezistență pasivă), ajungând să negocieze cu autoritățile de pe poziții de forță.

În realitatea concretă, cele două orientări se împletesc adesea, iar intervențiile celor ce au intenția să dezvolte *empowerment*-ul folosesc fie strategii de cooperare, fie modalități conflictuale pentru a obține rezultate și pentru a spori puterea cetățenilor, inițiind o spirală a schimbării: după ce devin mai *powerful*, persoanele și grupurile vor constitui la rândul lor o resursă pentru alții.

După enunțarea acestor premise, devine util să identificăm indicații operative și metodologice pentru efectuarea analizei unei comunități, deoarece învățarea pe tot parcursul vieții la nivel de comunitate necesită cunoașterea detaliată a resurselor de învățare și a particularităților acestora.

Sugestia lansată de Martini și Sequi (1995) este aceea de a reconstrui o serie de „profiluri”, axate fiecare pe o dimensiune particulară, astfel încât să poată fi descrise diferitele caracteristici ale contextului educațional comunitar pus în discuție.

Profilul teritorial al comunității se referă la datele structurale care caracterizează aspectul fizic și geografic al unei anumite zone. Acesta presupune descoperirea granițelor, a elementelor orografice și hidrografice, a climei, a resurselor naturale: toate sunt aspecte care permit înțelegerea dezvoltării anumitor activități economice și servicii. Pe lângă acestea, trebuie luate în considerare datele semistructurale, adică mediul construit de om, cum sunt rețelele de comunicații, infrastructurile: așa pot fi analizate diversele tipuri de poluare de care sunt afectate azi diferitele niveluri ale realității, precum degradarea edilitară și aglomerarea. Fundamentală este analiza raportului dintre „mediul natural” și „mediul construit de om”; este de ajuns să ne gândim la importanța clădirilor unde oamenii lucrează în raport cu cele în care locuiesc; la prezența sau absența unor

spații verzi și a unor locuri de întâlnire; la eventuala existență a unor zone de interes artistic și istoric.

Profilul teritorial pe care îl avem aici în vedere nu este cel despre care adulții au învățat la școală, deși cu siguranță elementele de istorie și geografie își au relevanța lor, însă ceea ce este mai puțin supus cunoașterii locale se referă la prezentul și viitorul teritoriului local. Altfel spus, cum să se implice adulții din comunitate în acțiuni de tip ecologic sau de prevenire a degradării sau a aglomerărilor rurale/urbane, în condițiile în care le sunt necunoscute toate aceste date teritoriale actualizate și posibilele lor evoluții sau involuții viitoare?

Deseori, locuitorii unei comunități au acces la efectele de schimbare teritorială atunci când acestea sunt deja produse, fără a putea înțelege logica schimbării și fără a o putea influența, cel puțin ca urmare a unui proces de consultare publică. Putem considera că lipsa de implicare a locuitorilor în fundamentarea deciziilor cu privire la reconstrucții teritoriale locale și chiar regionale care configurează profiluri teritoriale constituie un factor care are la bază needucarea membrilor comunității pentru ca ei să devină activi și „actualizați” cu cele mai recente tendințe de modificare teritorială a comunităților în care trăiesc efectiv.

Ca ordin de mărime, putem face un exercițiu de imaginație și în ceea ce privește consecințele similare la nivel de comunități mari, urbane, metropolitane, după cum putem avea în vedere nivelul național sau cel supranațional, european.

În măsura în care membrii comunităților sunt marginalizați, din punctul de vedere al implicării în luarea de decizii care îi privesc, la nivel teritorial, aceștia vor persista în necunoaștere, neimplicare și chiar neacceptare a efectelor deciziilor care nu le aparțin și în care nu cred!

Atașamentul față de comunitate are ca primă bază atașamentul față de un spațiu geografic, istoric și arhitectural pe care membrii acesteia îl cunosc, nu doar ca trecut, ci și ca prezent și perspective de dezvoltare și în legătură cu care aceștia ar trebui să se simtă integrați, prin participarea la luarea de decizii sau la schimbări cu valențe comune de consum și interferențe.

Profilul demografic reprezintă studiul caracteristicilor structurale și dinamice ale populației dintr-o comunitate, prin care se adună relevările „de stare” și relevările „de mișcare”. Primele sunt alcătuite din datele obținute prin recensământ cum sunt: numărul populației, densitatea și aglomerarea, creșterea și descreșterea medie anuală, distribuția pe sexe și vârste a populației. În acest mod sunt definiți indicii care permit o evaluare a nevoilor actuale și viitoare de locuri de muncă, servicii, inclusiv de natură educațională; tot astfel putem înțelege cât de avansat este procesul de îmbătrânire a populației, cât de puternic este sentimentul de apartenență (având în vedere că legătura afectivă este invers proporțională cu dimensiunea populației). Prin relevări „de mișcare” înțelegem transformările în timp ale structurii populației. Cauzele care le determină pot fi de ordin natural (nașteri, decese) sau social, cum ar fi consecințele mișcării de migrare.

Dincolo de datele demografice recenzate periodic, comunitatea este influențată de fenomene temporare care nu pot fi capitate riguros și cu ușurință de recensăminte sau studii statistice. Aici avem în vedere, de pildă, dimensiunea mai puțin știută a migrației interne la studii a tinerilor, dinamica populației NEETs, dar și migrația cotidiană a adulților către locuri de muncă situate uneori la distanțe care depășesc 100 km.

Putem să ne întrebăm, de pildă, cum se mai resimte „viața” comunității în zone rurale unde au mai rămas în case câteva zeci

de bătrâni neputincioși, după cum ne putem întreba dacă există o viață comună a membrilor comunităților urbane din cartiere noi care au apărut în ultimii 3–4 ani.

Însă, până la a reflecta la astfel de întrebări și la răspunsurile cuvenite, dincolo de anumite surse sensibile de date demografice mai puțin colectate, apreciem că anumite date despre profilul demografic al fiecărei comunități sunt deținute, dar înclinăm să credem că acestea sunt mai puțin interpretate și valorizate, inclusiv din perspectiva propunerii unor direcții de acțiune în legătură cu care să își poată exprima opinii și propuneri adulții din comunitățile respective.

Profilul ocupațiilor constă în analiza activităților și a situației profesionale a membrilor comunității, având în vedere că schimbările produse în sectorul productiv național și internațional au implicații și la nivel local. Ca atare, este necesar să fie investigată, pe de o parte, distribuția locurilor de muncă în diversele sectoare de activitate, dar și poziția celor care au locuri de muncă într-un anumit domeniu; trebuie avută în vedere modificarea apărută în tipologia ocupațiilor care pot porni de la program complet și pot ajunge la part-time, la al doilea serviciu, la munca „la negru” sau la munca de îngrijire a propriei case. Un alt aspect important este rata șomajului care reprezintă astăzi una dintre problemele sociale cele mai grave și o sursă de suferință pentru individ.

Constatăm și faptul că, atunci când avem în vedere o comunitate de dimensiuni mici, nivelul de predictibilitate al ocupațiilor la nivel local devine restrâns. Sunt tot mai des întâlnite două posibile variante — pe de o parte, tind să persiste anumite ocupații din sfera serviciilor fără de care o comunitate nu poate exista (ex. administrație locală, comerț, educație, sănătate, religie

72 etc.), după cum se prezervă încă ocupații tradiționale ale locuitorilor, în general legate de asigurarea și menținerea subzistenței.

Ceea ce este mai puțin abordat și fructificat pe baze comunitare, iar motivele sunt dificil de captat și înțeles pe baze raționale sau științifice are în vedere unicitatea ocupațională a comunității sau, altfel spus, ocupațiile care ar putea să aducă unei comunități valoare adăugată la nivel local. Interferențele cu capitalul economic fac din această dimensiune a profilului unei comunități un element dificil de gestionat de către adulții de la nivel local, cu cât anvergura resurselor disponibile este mai mare.

O perspectivă mai puțin fructificată, din perspectiva creșterii șanselor adulților din comunități rurale sau suburbane sărace la educație și reușită socială, se referă la gruparea acestor comunități în forme de asociere cu includerea obligatorie a unor comunități „de succes” sau mai dezvoltate socioeconomic în vederea alcătuirii de clustere de dezvoltare extinsă și de solidaritate locală.

Profilul serviciilor constituie un indicator important al „gradului de civilizație” al unei comunități, arătând cum se structurează aceasta pentru a satisface necesitățile membrilor săi. Ne referim mai precis la: serviciile socioeducative, adică la școli de orice nivel și grad, dar și la inițiative cu finalități educative promovate de parohii, la forme de asociere și organizații locale; servicii de asistență socială și de asigurare a stării de sănătate, cuprinzând atât serviciile de bază, cât și pe cele specializate destinate anumitor categorii de persoane (structuri rezidențiale, comunități, centre de primire), dar și servicii la domiciliu pentru bătrâni și neajutorați, un rol important în acest domeniu avându-l serviciile oferite de voluntariatul organizat; serviciile

recreativ-culturale, cum sunt spațiile publice amenajate, terenurile și facilitățile sportive, locurile de întâlnire, dar și bibliotecile, cinematografele, teatrele, cluburile sau alte instituții frecventate pentru petrecerea timpului liber.

Dintre toate dimensiunile care individualizează comunitatea și ar trebui să presupună implicarea adulților, profilul serviciilor este cel care necesită poate cele mai multe ajustări din perspectiva prezentului și a viitorului pe termen scurt și mediu, prin corelare cu dinamica profilului demografic. În realitate, avem de a face cu un mozaic situațional prea puțin populat cu inițiative creative, predictibile și sustenabile, în care se remarcă cel mai adesea modalități de preservare a tradițiilor și evenimentelor culturale locale.

Profilul psihosocial reprezintă o structură a comunității mai puțin studiată și se referă la dinamicile afective ale populației, în special la comportamentele colective, la motivațiile și rezultatele lor. Comunitatea este descrisă ca un ansamblu de grupuri formale și informale (familii, asocieri de voluntari, grupuri de ajutor reciproc, grupuri sportive), fiind interesant de analizat aspecte legate de gradul de interacțiune și de integrare sau starea de colaborare, competiție, de conflict sau de indiferență pasivă dintre membrii care o compun.

Pentru distingerea dinamicii elementelor de profil psihosocial pentru ultimii 30 de ani, se impune inițierea unor operațiuni de analiză, cum ar fi: cartografierea subiecților colectivi; descrierea proceselor de comunicare dintre astfel de subiecți și a nivelului lor de înțelegere sau competiție; analiza sentimentului de coeziune și a gradului de deschidere spre exterior; analiza proceselor de instituire a consensului și a marginalizării; examinarea normelor, a valorilor dominante și a modelelor

74 comportamentale prevalente. Un aspect important al profilului psihosocial are în vedere analiza legăturilor sociale, înțelese fie ca înlănțuiri afective, fie ca legături bazate pe interese comune: înțietatea unora în raport cu celelalte influențează tipul de comunitate, capacitatea sa de sprijin și solidarizare, precum și coeziunea sa internă.

Profilul instituțional al comunității are o relevanță aparte pentru profilarea comunității, întrucât instituțiile sunt organizații specifice, dar și surse de modele comportamentale pentru indivizi și grupuri, deoarece au la bază atât aspecte normative, cât și de moralitate. Instituțiile sunt produse ale interacțiunilor sociale, dar contribuie într-o anumită măsură și la condiționarea unor astfel de interacțiuni. Există instituții de stat (de la primării la unități sanitare locale), ca și instituții economice (bănci, societăți comerciale), politice (partide, grupuri de inițiativă) sau religioase (bisericele). Este important să analizăm valorile și modelele de comportament pe care toate aceste instituții le propun propriilor membri pentru a înțelege și posibilele rezistențe la schimbare, pentru că, adesea, instituțiile devin scopuri în sine, devin autoreferențiale, uitându-și obiectivul primar, acela de a funcționa în serviciul membrilor comunității.

Profilul antropologico-cultural are în vedere studierea valorilor pe care se bazează o comunitate, atitudinile față de realitate, opțiunile grupurilor în situații de criză sau de conflict. În aceste cazuri se observă comportamente diferite, schimburi de relații între persoane, adică un mod de exprimare a propriilor orientări valorice. Este, de asemenea, important să cunoaștem istoria unei comunități, tradițiile sale, serbările populare, personajele celebre sau pe cele cu un rol semnificativ, în esență, tot ce caracterizează o realitate locală unică.

O analiză riguroasă a comunității, din multiple perspective, așa cum am evidențiat mai sus, este în măsură să identifice resursele de capital social latent care pot mobiliza adulții prin învățare și forme de educație asociative.

Când se dezvoltă un raport organic cu comunitatea locală, comunitatea însăși este cea care activează, susține și construiește propriile servicii educative. Un demers care ține seama de aceste aspecte devine așadar și o modalitate de promovare a serviciilor educative care se concretizează într-o cunoaștere mai bună a elementelor contextuale, a diverselor forme ale necesităților, a resurselor disponibile și/sau activabile, a rezistențelor și a diverselor forme de expresie ale acestora, a strategiilor de participare în curs de aplicare etc.

Prin urmare, devine evident faptul că problemele educaționale nu mai pot fi considerate de competența exclusivă a profesioniștilor din domeniu, ci sunt redefinite ca implicând responsabilități ale întregii comunități. De aici, rezultă atenția acordată grupurilor naturale sau diverselor forme de agregare și de apartenență socială. O modalitate de sporire a resurselor necesare realizării învățării pe tot parcursul vieții în cadrul comunității pornește și de la implicarea unor persoane care oferă un ajutor informal grație activității lor (cum sunt: barmanii, asistenții sociali, taximetriștii etc.) și sunt capabile să joace rolul de sfătuitoare, de informator sau de ascultător atent și de încredere, persoane care pot fi investite deseori cu roluri educaționale informale.

Formarea unor comunități locale puternice constituie nucleul unei formule alternative a bunăstării de tip psihologic, compuse din: acceptarea de sine, relații pozitive cu alte persoane, autonomia, stăpânirea mediului, stabilirea unui scop în viață,

- 76 dezvoltarea personală. La baza acestei formule alternative de bunăstare psihologică, și nu numai stau instituirea și generalizarea învățării pe parcursul întregii vieți de către membrii comunității. Realizarea acestui deziderat depinde însă de variabile care nu se constituie automat, de la sine și într-un timp scurt!

Este vorba despre „comunitatea competentă”, sentimente comunitare, construirea vieții asociative, analiza comunității compuse din „profiluri”. Toate aceste variabile trebuie elaborate sistematic prin demersuri specifice ale unor persoane competente care să analizeze dinamica locală și să elaboreze oferte educaționale în consecință pentru a provoca efecte de inter-învățare și de evoluție a comunităților!

3.2. Prezervarea identității comunităților locale prin „învățarea împreună cu alții”, element de construcție a educației adresate adulților

Presăți din toate părțile de o societate modernă globalizată și canalizată spre formele bunăstării economice, oamenii se simt oarecum copleșiți de complexitatea lumii moderne, care estompează punctele de reper familiare. Zguduiți de această subminare a temeliei existenței lor, este posibil ca oamenii să vadă tendințele din afara grupului lor ca pe niște amenințări și să aibă, oarecum paradoxal, senzația iluzorie de securitate oferită de retragerea într-un grup propriu și de respingere a „celuilalt”.

În acest context sumbru de interrelaționări sociale limitate la grupuri mici și de pasivitate individualistă cultivată de rețelele de socializare sau mediile online, ne putem întreba în ce

măsură este afectată implicarea comunitară, respectiv construirea sentimentului de comunitate în rândul adulților? Cel puțin în cazul rețelelor online, deși scopul inițial al acestora este de a pune în legătură oameni de toate vârstele din toată lumea, ele demonstrează tot mai mult că limitează tocmai comunicarea cu semenii din vecinătate, trasând bariere între „mediile virtuale” și viața reală.

În ce măsură mai putem vorbi despre existența unui *senti-ment de comunitate*, ca expresie a atașamentului față de locul în care adulții și familiile lor trăiesc, derulează activități profesionale, își cresc copiii și își petrec timpul liber?

Dacă sentimentul de comunitate este abordat ca un dat subiectiv legat de percepția calității relațiilor interpersonale în interiorul unui context local specific, observăm că realitatea zilnică este caracterizată pe de o parte de reducerea intensității unor legături afective, iar pe de altă parte, de răspândirea unor experiențe de asociere, de cooperare și a unor grupuri de sprijin ce trebuie considerate în mod evident indicatori ai unei nevoi de apartenență, de legături prin care să se experimenteze relații de vecinătate emotivă și sentimente comunitare.

Conform conceptelor propuse de McMillan și Chavis (1986), elementele fundamentale ale sentimentului comunitar sunt:

- apartenența și conexiunea personală care se referă la nivelul de identificare cu ceilalți membri, garantat de prezența unor granițe care-i despart pe „cei dinăuntru” de „cei din afară” și permit astfel dezvoltarea siguranței emotive necesare pentru realizarea unui climat în care schimbul afectiv să poată avea loc în mod echilibrat. În acest fel se creează condițiile pentru realizarea unei investiții emotive, a unei investiții de resurse și de energii personale în comunitate;

- influența și puterea care exprimă credința membrilor că se pot percepe numeric și pot influența regulile de funcționare și dinamicele comunității, dar și impresia că o comunitate poate controla și modifica propriul mediu extern, influențând alți subiecți sau instituții exterioare comunității în cauză pentru a face mediul mai receptiv la necesitățile tuturor membrilor;
- integrarea și satisfacerea necesităților care se referă la certitudinea membrilor comunității că își pot satisface propriile nevoi dacă au acces la resursele care devin disponibile ca urmare a apartenenței la comunitate;
- conexiunea emotivă împărtășită care exprimă legătura de interdependență dintre membri, consolidată prin participarea comună la evenimente importante cu caracter local (cum ar fi situații conflictuale sau de exprimare a solidarității etc., întărite de succesul cu care membrii fac față anumitor evenimente). În esență, conexiunea emoțională împărtășită constituie linia de demarcație dintre un ansamblu de indivizi și o adevărată comunitate (Martini și Sequi, 1995).

După o privire de ansamblu, superficială chiar, constatăm că atașamentul și emoția legate de apartenența la comunitatea locală sunt mai puțin vizibile în mod cotidian, cele mai evidente astfel de manifestări fiind întâlnite în situații precum sărbătorirea unor evenimente locale, cel mult naționale (și mai puțin supranaționale), care au legătură cu tradițiile, istoria îndepărtată sau în situații de criză socială.

Un alt exemplu, de data aceasta cu implicații mult mai extinse și profunde, are în vedere perioadele de recesiune economică în măsură să producă reconsiderări consistente la nivelul politicilor sociale și educaționale practicate la nivel național și local,

în încercarea de a amplifica reacția de sprijin a celor mai afectați de perioadele de scădere economică.

În acest context în care rolul central al birocrațiilor guvernamentale în asigurarea formelor multiple de bunăstare a adulților scade flagrant, așa cum am reliefat în capitolele anterioare, se avansează ideea apariției unor „noi factori ai bunăstării” sociale și educaționale (J. Clarke, A. Cochrane, E. McLaughlin, 1994) care produc mai multe tipuri de consecințe, inclusiv în ceea ce privește încurajarea formelor locale de educație a adulților pe tot parcursul vieții:

- reconsiderarea potențialului ofertanților de servicii sociale sau de formare, prin: creșterea numărului de oferte competitive, teritorializarea, construirea piețelor locale (cu „producători”, „furnizori” și „alternative”), precum și o schimbare culturală care implică luarea în considerare a beneficiarilor serviciilor furnizate;
- apariția unor forme ale „pluralismului bunăstării”, de tipul „participării mixte” privind finanțarea și furnizarea serviciilor de educație la nivel local. Acestea nu sunt reductibile doar la influența pieței de oferte de formare, ci implică o fragmentare complexă prin dezvoltarea unor forme diferite de „extragere a resurselor” ca și a unor forme de „parteneriat” între diferite sectoare ale statului remodelat, pe de o parte, și actorii relevanți, adică furnizorii privați, organizațiile nonprofit și rețelele informale, pe de altă parte;
- căutarea unor forme de furnizare a serviciilor mai eficiente și mai sensibile din perspectiva dezvoltării personale, a incluziunii sociale sau a participării democratice, ceea ce implică o anumită distanțare de deciziile politice sau de acțiunile guvernamentale de la nivel național sau local. Se tinde astfel

să se limiteze monopolul statal și să se furnizeze servicii sociale și educaționale prin multiplicarea entităților ofertante (private și nonprofit), inclusiv prin accentuarea gradului de implicare a beneficiarilor de servicii. Această tendință este exprimată adesea în termeni cum ar fi: transfer și descentralizare a ofertelor de servicii educaționale; implicare și delegare a responsabilității către cetățenii beneficiari; diminuarea inechității prin eliminarea marilor decalaje existente în satisfacerea nevoilor de educație ale adulților dintr-o comunitate etc.

Încurajarea extinderii unor astfel de „noi factori ai bunăstării” menționați mai sus ar putea fi în măsură să atenueze diverse forme de eșec ale statelor în asigurarea uneori exclusivistă a unor servicii sociale și educaționale puțin diversificate, cea mai des invocată referindu-se la confuzia sau la lipsa de claritate cu privire la definirea și circumscrierea contextualizată a ariei de servicii de educație din perspectiva așteptărilor beneficiarilor adulți.

În Marea Britanie, de pildă, se apreciază că înclinarea ponderii serviciilor educaționale dinspre instituții și agenții guvernamentale înspre organizații voluntare, private sau informale ar echivala cu o adevărată „revoluție culturală a comunității” (M. Langan și J. Clarke, 1994). Și aceasta întrucât obiectivul unei astfel de transformări nu este doar acela de a schimba rolul statului din ofertant de servicii în cel de „cumpărător”, „comisionar” sau „legiferator”, ci și acela de a transfera serviciile sociale, educaționale de la agențiile guvernamentale conduse de funcționari la o rețea de servicii și facilități centrate pe consumator și conduse de manageri.

Entitățile care „implică” cetățenii pentru a-și rezolva problemele în mod colectiv sunt „organizațiile autonome” ale comunității, constituite ca sector social independent, diferit atât de cel politic, cât și de cel privat (P. Druker, 1993). Contribuția cea mai semnificativă a acestui sector ar viza tocmai reconstrucția sentimentelor de apartenență a oamenilor la comunitate prin dezvoltarea sau recâștigarea sensului cetățeniei, înțelesă ca angajare activă și responsabilă pentru schimbarea comunității și a societății, și nu ca fiind impusă sau determinată de simpla izolare sau proximitate a oamenilor.

J. Clarke, A. Cochrane și E. McLaughlin (1994) avansează ideea „reinventării cetățeniei democratice” ale cărei virtuți ar fi acelea de a aduce cetățenii-consumatori în poziția de a lua decizii cu privire la configurarea și furnizarea serviciilor de educație. Aceasta ar implica o reală schimbare culturală prin înlocuirea drepturilor contractuale acordate de piața ofertelor, cu drepturile sociale, politice și economice pozitive, conferite de cetățenia participativă. Implicarea comunității și a organizațiilor acesteia pentru a-și controla și rezolva problemele care intră în propriul cerc de interese ar echivala și cu o ieșire din starea de dependență creată de o implicare excesivă a statului în furnizarea de servicii educaționale.

Putem considera că, atunci când comunitățile sunt valorizate pentru a-și rezolva propriile probleme, ele funcționează mai bine decât comunitățile care depind de serviciile furnizate de alții. De aceea devine dezirabilă adoptarea unor strategii politice orientate spre comunitate și organizațiile acesteia. Aceasta nu înseamnă diminuarea sau negarea rolului statului și a responsabilităților guvernamentale în asigurarea serviciilor educaționale pentru adulți, ci doar transferarea către organizațiile comunității a unor

82 funcții pe care acestea le pot îndeplini mai bine decât ar face-o agențiile și instituțiile guvernamentale.

Ca o concluzie a capitolului, putem afirma că resursele de creștere și educație oferite adulților la nivelul comunităților locale nu reprezintă un element de noutate sau descoperirea secolului XXI, însă analiza pe care o realizăm evidențiază mai multe aspecte de transformare locală care se succed cu repeziciune în ultimele decenii și care vin să influențeze profund atât profilul unei comunități, cât și posibilitățile de construcție a vieții asociative locale în sensul conservării identității și al diminuării inechităților educaționale din viețile adulților unei comunități.

Umanitatea poate traversa perioade când anumite forme de creștere și inovare sunt atât de pregnante în viețile oamenilor (pentru prezent putem avea în vedere exemplul inovațiilor din domeniul tehnologiilor de informații și comunicare), încât valori și resurse considerate tradiționale devin marginalizate ca relevanță.

Este și cazul comunităților locale, altădată cunoscute și valorizate plenar în studii etnografice, și care, în prezent, încep să devină simple spații de locuire cotidiană, cel mult enigmatice pentru locuitorii care sunt capabili să răspundă la din ce în ce mai puține întrebări despre locul în care trăiesc zi de zi.

În acest capitol am încercat să abordăm variabilele de construcție a profilului unei comunități, reliefând necesitatea implicării adulților în cunoașterea și construirea viitorului acesteia prin participarea efectivă și afectivă, prin învățarea împreună cu alți membri ai comunității.

Pentru a demonstra credibilitatea acestei abordări echitabile de educație a adulților pe parcursul întregii vieți în cadrul comunităților locale, în capitolul următor ne propunem să

aducem câteva exemple de practici în domeniu. Acestea au fost selectate atent din perspectiva oferirii de aspecte relevante de preluat în cadrul unor posibile viitoare intenții de politici sectoriale în domeniul educației adulților construite prin abordări „de jos în sus”, adică de la nivelul comunităților locale înspre nivelul central de conducere și decizii de la nivel guvernamental.

83

Câteva inițiative de asigurare a echității în educația adulților prin abordări comunitare locale

4.1. Extinderea accesului la educația adulților prin „Centrele de învățare din comunitate” în Programul UNESCO Asia-Pacific

„Centrele de învățare din comunitate” („Community Learning Centres” — CLC) sunt o formă reprezentativă de organizare a oportunităților de educație pentru multe țări asiatice. Potrivit Biroului Regional UNESCO pentru Educație din Asia și Pacific din Bangkok, în întreaga regiune funcționează 170 000 de astfel de centre, considerate pe scară largă ca fiind răspunsul cel mai rapid și pozitiv în recunoașterea importanței instituționalizării învățării pe tot parcursul vieții la nivel local.

În Bangladesh, Indonezia, Mongolia, Republica Coreea, Thailanda și Vietnam, CLC-urile au fost recunoscute oficial ca parte a politicilor naționale din domeniul educației, acestea fiind constituite de la nivelul și de către comunitățile locale, beneficiile lor fiind proiectate să fie publice și comune membrilor comunității. Cetățenia activă participativă și îmbunătățirea

calității vieții pentru toți, precum și dobândirea de cunoștințe, abilități și creșterea veniturilor pentru cursanții individuali sunt doar câteva din scopurile și beneficiile comune derivate din CLC.

Centrele servesc drept instituții locale pentru învățarea pe tot parcursul vieții, îndeplinind funcții importante pentru îmbunătățirea accesului la educație, inclusiv în cazul adulților. Ele sunt recunoscute din ce în ce mai mult ca fiind fundamentale pentru revitalizarea realizării educației la nivel local și manifestarea de obligații comunitare pentru abordarea problemelor și nevoilor de dezvoltare durabilă.

CLC-urile nu sunt doar centre educaționale, ci și unități în care sunt colectate, diseminate informații și resurse legate de comunitatea locală și unde se cultivă o viziune viitoare pentru dezvoltarea comunităților respective. Acestea acționează ca niște canale de conexiune pentru persoanele din comunitate și organizațiile conexe și promovează dezvoltarea personală, permițând astfel implicarea pentru transformarea socială și îmbunătățirea calității vieții, în linie cu Recomandarea UNESCO privind învățarea și educația adulților care subliniază importanța „creării sau consolidării unor structuri instituționale adecvate, cum ar fi CLC, pentru furnizarea de educație pentru adulți și încurajarea acestora să le folosească drept centre pentru învățarea individuală, precum și pentru dezvoltarea comunității”⁴³.

Revenind la rolul CLC-urilor, acestea pot fi considerate o formă de organizare pentru partea cea mai puțin instituționalizată a sistemelor educaționale din multe țări, întrucât

⁴³ UNESCO. 2015a. *Recommendation on Adult Learning and Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245179e.pdf> (accesat la 7 sept. 2016.)

86 educația și învățarea în rândul adulților rămân puțin vizibile, „cu o implicare redusă a tuturor actorilor relevanți și cu puține mecanisme și practici eficiente de punere în aplicare. În consecință, incluziunea și participarea rămân slabe”. (UIL, 2013)

În Myanmar, conceptul CLC a fost introdus pentru prima dată în 1994 ca o componentă a Programului de Dezvoltare Umană finanțat de UNDP (Middelborg, 2002). La început, CLC-urile au fost înființate în scopul asigurării educației permanente, în special pentru cei care dețin deja abilitățile de bază necesare pentru a genera venituri și îmbunătățirea calității vieții (ACCU, 1999). Educația continuă a fost practică înă, pe larg, pentru a cuprinde toate tipurile de oportunități educaționale pe care educația formală nu ar fi putut să le ofere (Thaung Tut, 1999).

Activitățile CLC au fost derulate în cinci domenii majore: 1) programe de alfabetizare și postalfabetizare; 2) dezvoltarea serviciilor de informare și asigurarea de resurse comunitare de documentare (bibliotecă, buletin informativ al satului, diagrame de știri, prezentări video); 3) susținerea intereselor individuale (în aer liber și în interior, jocuri și sport); 4) dezvoltarea capacității de formare (prelegeri, dezbateri, cursuri pe termen scurt, formare profesională); și 5) promovarea experienței de viață și a grupurilor care generează competențe/venituri (de exemplu, creșterea păsărilor, alimentația, conservarea, industria locuibilă) (Thaung Tut, 1999, p. 22). În 1999, a fost organizat primul atelier național de dezvoltare a educației continue prin intermediul CLC pentru a evalua experiențele de implementare a CLC în Myanmar, precum și pentru a dezvolta materiale și strategii pentru crearea și gestionarea CLC cu participare comunitară (ACCU, 1999).

Din 1994 până în 2001, numărul CLC a crescut de zece ori, de la 7 la 71 CLC în 11 localități situate în trei zone socioeconomice cu caracteristici de tipul: „îndepărtare, izolare, șomaj, subocuparea forței de muncă, rata ridicată a prevalenței bolilor, rata mare de abandon școlar și repetarea în învățământul primar etc”. (Middelborg, 2002, p. iii).

Acest număr impresionant, „3 040 CLC din întreaga țară” (MOE, 2013), se poate să fi rezultat din succesul trecut al CLC, din încurajarea guvernului și recunoașterea CLC ca parte a programelor alternative de învățare integrate în abordarea învățării pe tot parcursul vieții promovate de UNESCO (Middelborg, 2002, MOE, 2014, UNESCO, 2013). În plus, programul CLC este considerat un program care poate contribui la dezvoltarea rurală și la reducerea sărăciei în Myanmar (MOE, 2012, p. 4).

Ceea ce este remarcabil în privința funcționării pe scară largă a CLC-urilor în cele 6 țări asiatice este preocuparea pentru analiza rezultatelor și a beneficiilor generate. Un astfel de raport de sinteză privind starea centrelor de învățare în comunitate din șase țări s-a realizat în anul 2016⁴⁴ cu scopul de a oferi o imagine de ansamblu în contextul politicilor, practicilor și realizărilor obținute. Iată câteva dintre constatările raportului, așa cum au reieșit din derularea de activități la nivelul CLC:

- Oamenii iau măsuri la nivelul interesului colectiv numai atunci când interesul lor este atașat interesului colectiv. Chiar și în cazul schimbărilor apărute în urma unor dezechilibre, oamenii sunt dispuși să facă sacrificii pe termen scurt numai

⁴⁴ Vezi National Institute for Lifelong Education and UNESCO Institute for Lifelong Learning, *Synthesis Report on the State of Community Learning Centers in Six Asian Countries*, 2016.

dacă văd câștigurile pe termen lung, cum ar fi dobândirea unei reputații care ar spori poziția lor socială.

- CLC au jucat un rol semnificativ de coordonare pentru mobilizarea resurselor locale în momente de dificultate sau în cadrul unor evenimente comunitare.
- Printre provocările apărute în implementarea CLC-urilor se numără lipsa unui cadru politic clar sau a unui angajament politic sau lipsa de interes din partea sătenilor, din cauza contextului socioeconomic sau a manifestării credințelor tradiționale.

În Myanmar, studiul lui Middelborg (2002, p. vi) face referire, de asemenea, la impactul pozitiv al CLC pentru ruperea izolării — nu numai fizice, ci, adesea, de ordin psihologic — a multor comunități din Myanmar, marcate din cauza lipsei de oportunități educaționale.

Indiferent de vârstă, acțiunile colaborative sunt deosebit de importante, deoarece cresc sentimentul de implicare și de proprietate colectivă locală. Implicarea membrilor comunității nu numai că le oferă acestora experiențe proprii de participare la rezolvarea de probleme locale, dar le permite și să constate schimbările tangibile provocate.

În plus, impactul intangibil al acestor acțiuni poate depăși rezultatele imediate prin dezvoltarea capitalului social cognitiv, prin lucrul și gândirea împreună, dezvoltându-se atitudini de cooperare. Cu alte cuvinte, aceste activități ajută adulții să lucreze pentru atingerea unui obiectiv comun și să-și construiască aprecierea localității în care trăiesc. Aceasta poate fi considerată o parte a procesului de socializare care întărește identitatea unui grup (Coleman, 1990).

În timp ce viziunile tinerilor și adulților cu privire la beneficiile CLC-urilor sunt adesea legate de impactul asupra vieții lor personale sau asupra legăturilor familiale și sociale apropiate, adulții vârstnici au perceput CLC ca pe o investiție pe termen lung. Dintre toate contribuțiile, practicarea abilităților interpersonale prin luarea de decizii colective și cultivarea atitudinilor comunitare față de dezvoltarea locală sunt deosebit de relevante pentru a facilita acumularea atât a capitalului social, cât și a celui uman.

Valoarea adăugată a CLC-urilor face trimitere la creșterea loialității sătenilor față de comunitate, întrucât oamenii sunt încurajați să se unească pentru „binele” comun de la nivel local prin activitățile CLC.

Experiențele implementării CLC au evidențiat și că legăturile dintre oameni sunt vitale pentru activarea capitalului social, deoarece acestea facilitează schimburile de informații și experiențe relevante. Acestea se configurează în cinci contexte diferite: conexiuni locale, conexiuni locale–locale, conexiuni externe locale, conexiuni externe și conexiuni externe–externe (Pretty, 2002). Conexiunile de la nivel local — ce „îmbină” capitalul social — contribuie la sporirea numărului de membri implicați ai comunității, în timp ce conexiunile dintre nivelurile local și extern — care „leagă” capitalul social — sporesc accesul la resursele care depășesc limitele comunității (Narayan, 1999; Dale & Newman, 2010).

Conexiunile locale se referă la conexiunile care apar între și printre indivizii din cadrul comunităților locale. Legăturile sociale sunt formate, în mod uzual, din oamenii care participă la activități împreună. Există legături între copii și tineri care vin să se alăture activităților organizate de CLC. Există, de

90 asemenea, conexiuni între sătenii mai în vârstă și generația mai tânără atunci când un grup de vârstnici vine să împărtășească experiențe.

La nivel de conducere locală, există legături sociale între membrii Comitetului și subcomitete și facilitatori unde se discută de obicei deciziile privind activitățile din sate. Acest angajament colectiv de asumare de sarcini a stat la baza îmbunătățirii colaborării, a participării comunității și a proprietății comune la nivelul acțiunilor de educație din Centre.

Deoarece facilitatorii sunt implicați în aproape toate activitățile, aceștia formează conexiuni sociale cu sătenii care vin să participe la activitățile CLC. Facilitatorii sunt legătura dintre organul de decizie — Comitetul și subcomitetele — și săteni. Ei ajută la asigurarea implementării deciziilor și, în același timp, oferă feedback organismului de luare a deciziilor cu privire la așteptările sătenilor.

Există, de asemenea, legături orizontale între grupuri din cadrul comunităților sau între mai multe comunități. În Padaung, centrele sunt situate în sate apropiate. Prin urmare, comitetele CLC din toate satele se pot întruni o dată sau de două ori pe an pentru a discuta despre activitățile lor.

Monitorul, responsabil cu supervizarea activităților din mai multe Centre reprezintă punctul de legătură între sate, deoarece conduce și monitorizează progresul acestora. Deși a fost mai puțin studiată eficiența acestor întâlniri, se pare că există conexiuni, chiar dacă uneori slabe, între centre.

În plus, există legături orientate vertical între comunitățile locale și organizațiile externe. Există două tipuri de conexiuni de acest tip și ambele încep de la „monitorul de intervenții”. Prima este legătura sa cu o organizație din domeniul educației care îi

permite să atragă resurse externe pentru a susține activitățile CLC. Cealaltă este legătura sa cu Centrul de Resurse pentru alfabetizare din Myanmar și Asociația de voluntari din Shanti.

Aceste informații sugerează că stabilirea și exercitarea rolurilor de către persoana-cheie la nivel local joacă un rol esențial în asigurarea succesului sau cel puțin a susținerii CLC-urilor. Totuși, aceasta implică și o situație paradoxală: dacă responsabilul educativ local se descurcă bine la locul de muncă, el se promovează și există pericolul de a se muta într-un loc de muncă diferit, mai ofertant. Acest lucru poate întrerupe legăturile bine stabilite între Responsabilul educațional și comunitate și poate conduce la închiderea CLC în cazul în care succesorul nu este în măsură să mențină conexiunile responsabilului educativ local anterior.

Facilitatorii nu sunt cei care iau decizii, ci le implementează, luând parte la aproape toate activitățile. Prin urmare, facilitatorii reprezintă puntea de legătură dintre comitete și săteni. Tot facilitatorii sunt cei care păstrează CLC-urile deschise în mod regulat, dacă nu în fiecare zi, ceea ce face ca centrele să rămână „vii” și accesibile oamenilor.

Actorii relevanți, implicați în rețeaua de CLC, atât din interiorul, cât și din afara comunităților, joacă roluri diferite inclusiv din perspectiva facilitării împărțirii și a distribuției resurselor.

La nivel extern, Asociații de voluntari oferă asistență financiară pentru CLC, în timp ce Centrul de resurse oferă suport tehnic pentru implementarea activităților, menținând o relație mai strânsă cu comunitățile locale și având astfel o influență mai puternică asupra acestora. Înființarea unor organizații bazate pe comunitate prin intermediul comitetului și subcomitetului CLC încorporează un sentiment de autosusținere și de proprietate la nivel local. Această structură organizațională ajută la canalizarea

92 resurselor externe la nivel local, coordonează și mobilizează resursele locale pentru activitățile locale și le susține să ia decizii pentru a răspunde nevoilor membrilor comunității. Ea încorporează câteva aspecte ale capitalului social structural — în special prin roluri și proceduri — care facilitează demersurile către o acțiune reciproc colectivă benefică.

Facilitatorii, care își asumă diverse responsabilități în funcționarea CLC-urilor, joacă, de asemenea, un rol esențial în menținerea continuității CLC-urilor. În general, chiar dacă nu au roluri decizionale, aceștia lucrează zilnic pentru a identifica și practica modalități diverse de angajare a sătenilor în activitățile CLC.

Activitățile curente din *Centre* contribuie la dezvoltarea la nivel personal, interpersonal și comunitar a adulților. Este inclusă dezvoltarea personală prin îmbunătățirea cunoașterii, colaborarea prin sarcini colective și cultivarea exprimării atitudinilor față de dezvoltarea comunității. Niciunul dintre aceste aspecte nu este strict măsurabil sau cuantificabil, însă cele două contribuții, colaborarea prin sarcini colective și cultivarea atitudinilor comunitare facilitează acumularea de capital social structural și cognitiv. Lucrul colectiv pentru îndeplinirea sarcinilor comune încurajează participarea și cooperarea pentru binele comunității. Formarea atitudinilor comunitare constituie baza pentru loialitatea și identificarea cu comunitatea, ambele contribuind la construirea solidarității pe termen lung în cadrul localităților rurale.

Rapoartele de sinteză cu privire la funcționarea și eficiența CLC arată că mobilizarea participării sătenilor în activități ale CLC este totuși limitată. Comitetele și subcomitetele CLC s-au confruntat cu provocări în ceea ce privește implementarea și extinderea activităților CLC, precum și în privința atragerii participanților. Din perspectivă subiectivă, această situație este influențată de

capacitățile limitate și de constrângerile bugetare, însă din perspectivă obiectivă, majoritatea sătenilor, în special cei aflați la capătul inferior al spectrului economic, ocupați cu munca zilnică, nu percep deocamdată relevanța activităților CLC în viața lor.

Ceea ce pare a fi relevant pentru nevoile locale ale adulților analizați de studii de impact realizate la nivelul Myanmar vizează domeniul agriculturii, deoarece majoritatea locuitorilor se ocupă cu agricultura. Dezvoltarea comunitară pare să meargă mână în mână cu îmbunătățirea practicilor curente legate de ocupații locale și de bunăstarea asigurată de acestea. Prin urmare, pe lângă obiectivul său de a oferi servicii de educație pentru copii, funcția CLC are elemente ale unui proiect agricol care urmărește să facă agricultorii mai independenți, mai conștienți și mai capabili în ceea ce fac, pentru o abordare durabilă (Pretty, 2002).

Am evidențiat mai sus câteva elemente de specific derivate din exemplul „Centrelor de învățare din comunitate” implementate în cadrul Programului UNESCO Asia-Pacific, acestea având la bază relevanța și susținerea oferite de proveniența dintr-o rețea extinsă de astfel de *Centre* care activează deja de un număr de ani, dar mai ales de existența unor studii de sinteză sau de impact care ne comunică deja aspecte funcționale, dar și elemente de ajustat sau îmbunătățit în viitorul apropiat.

Având în vedere experiențele suficient de consistente oferite de CLC în cadrul Programului UNESCO Asia-Pacific, putem afirma că *Centrele* constituie o formulă organizatorică funcțională, a cărei extindere la nivel național poate asigura, pe termen lung, accesul echitabil și pe scară largă al adulților la forme de educație pe parcursul vieții astfel încât să fie realizate atât obiective de dezvoltare personală, cât și de incluziune

- 94 socială și democratică, în completarea obiectivelor de asigurare a bunăstării de natură economică.

4.2. Valoarea adăugată a abordării heutagice pentru educația adulților în telecentre rurale

O altă formă interesantă de ofertare a oportunităților de educație pentru adulți în cadrul comunităților locale, pe care am identificat-o în literatura de specialitate de dată recentă, vizează, de asemenea, inițiative asiatice și avem în vedere telecentrele rurale constituite în cadrul abordării „satelor inteligente”.

În Malaysia s-au constituit până în anul 2015 peste 2 000 de astfel de telecentre, scopul inițial al acestora fiind concentrat pe derularea unui program de reducere a decalajelor digitale legate de utilizarea internetului și de deținerea de competențe TIC la nivel de comunități. După anul 2015 telecentrele și-au extins aria de educație disponibilă la nivel de comunitate, în special prin implementarea de soluții de e-guvernare, consiliere în domeniul e-business, susținerea inovațiilor locale, prelucrarea, prezentarea și distribuirea produselor obținute în medii rurale, precum și orientarea spre e-marketing, inclusiv metodele de plată electronică și e-banking. Toate aceste programe urmăresc să dezvolte capacitățile sătenilor și se bazează pe autodeterminarea acestora în relație cu îmbunătățirea vieții locale, fiind finanțate de guvern, sectorul privat, ONG-uri sau persoane fizice.

Abordarea heutagică a stat la baza furnizării serviciilor de educație din cadrul telecentrelor, cu intenția declarată a susținerii creării „satelor inteligente”. Deși impactul educațional al implicării telecentrelor la nivel de comunitate este încă moderat, este interesant de detaliat modul de construcție a proceselor

de învățare ale sătenilor, adulți, și nu numai, prin intermediul abordării heutagogice.

Heutagogia are la bază autoînvățarea și este considerată o modalitate potrivită pentru a fi folosită în programe de educație rurală, întrucât nu este condiționată de timp, spațiu, loc și grup de participanți.

Metoda de educație heutagogică a fost introdusă drept modalitatea inovatoare necesară pentru a crea „comunități inteligente”, aceasta fiind concentrată nu numai pe implicarea personală, ci și pe organizarea unei educații transformative la nivel local. Prin urmare, educația de tip heutagogic utilizează abordarea învățării multimedia prin folosirea instrumentelor de învățare vizuale și auditive, cum ar fi tehnologia video, informatică și de comunicații (TIC) sau tehnologia bioinformatică. Accentul este pus pe capacitatea membrilor comunităților mici de a utiliza ambele canale, vizuale și auditive, în procesarea informațiilor în scopuri de dezvoltare locală.

În perspectiva heutagogică, educatorii nu activează numai în școli, ci și în case de sprijin pentru pensionari, închisori, orfelinate, centre de refugiați etc. Ei sunt deseori recunoscuți ca educatori sociali, pentru că oferă cunoștințe societății la nivel local (Carrier & Molds, 2003). Acțiunile educaționale abordate inițial la nivel rural au vizat, în special, eradicarea analfabetismului (de exemplu, s-a utilizat asistarea în programul educațional în telecentre pentru copii care erau reticenți sau se temeau să meargă la școală).

Din perspectiva adulților din comunitate, intervențiile de formare prin telecentre s-au bazat pe principiile andragogiei, astfel că adulții au fost stimulați să învețe prin punerea în aplicare a experienței proprii (Hase & Kenyon 2001). Abordarea andragogică a stat la baza dezvoltării educației rurale pornind de la

96 factorul endogen (resursele interne) al sătenilor, ca factor-cheie în dezvoltarea rurală, în completarea factorilor exogeni (a se vedea **Tabelul 1** și **Tabelul 2**).

Educația cu privire la formarea abilităților de comunicare ale adulților din mediul rural a devenit un exemplu de abordare andragogică, în special pentru a expune cunoștințele privind dezvoltarea socioeconomică, politici guvernamentale sau probleme curente ale dezvoltării rurale prin utilizarea de instrumente radio, televiziune și alte instrumente audiovizuale.

Construcția pedagogică a educației locale în telecentre s-a focalizat și pe obținerea de sinergii, într-o abordare ergonomică a legăturilor de rețea între pedagogie și abordarea andragogică (Kazutoshi & Evers, 1999).

Sinergiile au urmărit realizarea de abordări sistematice în învățare prin care membrii unui grup mic învață unul de la celălalt printr-o interacțiune structurată. Prin urmare, ideea de sinergie în învățare trimite către provocări și emoții create prin situații sociale reale și nevoia comună de a învăța și de a cunoaște, pregătirea materialelor educaționale, a resurselor de învățare și înregistrarea experiențelor putând fi mai ușor obținute la nivel de grupuri mici. (Mouton & Blake 1984)

Principiile sinergiei au în vedere adulții în cadrul unor demersuri de cunoaștere și analiză, atunci când aceștia sunt dispuși să împărtășească și să facă schimb de informații cu ceilalți și să utilizeze practica autoînvățării, având ca scop încurajarea participării active a oamenilor în sprijinul dezvoltării rurale. Abordarea sinergică a evidențiat facilitatorilor rurali faptul că o combinație de factori exogeni și endogeni reprezintă un element de eficiență pentru dezvoltarea comunităților rurale (a se vedea **Tabelul 1** și **Tabelul 2**).

Utilizarea TIC în cadrul telecentrelor s-a bazat și pe un nou concept de realizare a predării și învățării, numit „cybergogy”, acesta fiind un element-cheie derivat din combinarea elementelor de pedagogie, andragogie și TIC pentru delimitarea unei noi abordări de învățare (Carrier & Molds, 2003).

Cybergogy se concentrează pe sprijinirea adulților și a tinerilor pentru a învăța cu ușurință în medii virtuale. Modelul cybergogy este recunoscut ca un model inovator pentru designul de formare, folosind TIC și spațiul cibernetic ca premise în telecentre, cybercafe și alte centre similare (Wang & Wang Kang, 2006 și 2008).

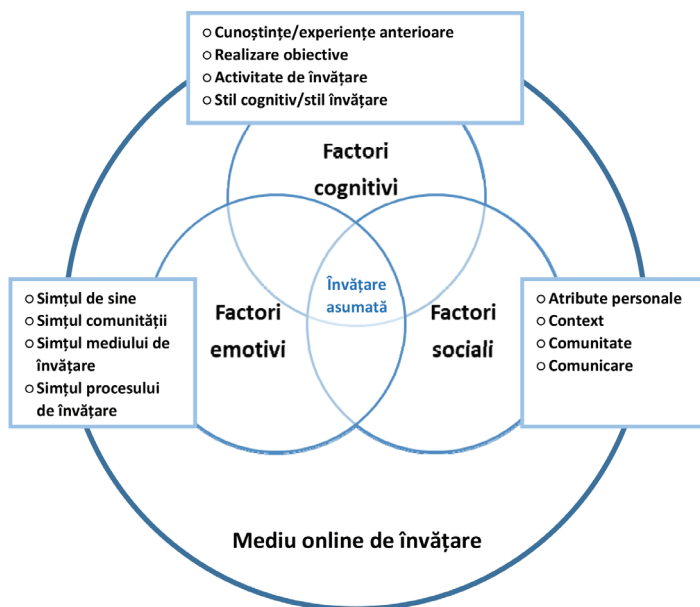


Figura 1: Educația cybergogică (componente)

Sursa: Adaptare după Carrier & Moulds, 2003; Wang & Kang, 2006; Wang, 2008

Învățarea Cybergogy încurajează membrii comunității să folosească computere și medii online pentru a obține informații, rapoarte și orice fel de referință privind progresul rural care poate fi utilizat pentru a facilita construcția de învățare locală. Rezultatele învățării de acest fel sunt imprevizibile, dar foarte benefice, mai ales ca mijloc de îmbunătățire a cunoașterii la nivelul populației rurale. Bazându-se pe modalitatea de învățare cybergogy, facilitatorii rurali au concluzionat că factorii neoendogeni și exogeni au fost determinanți pentru dezvoltarea rapidă a zonelor rurale în ceea ce privește capitalul uman și capitalul social implicat (a se vedea **Tabelul 1** și **Tabelul 2**).

Tabelul 1: Principiile, scopul și focalizarea pe modelul de dezvoltare combinată: endogenă, exogenă, neoendogenă și neoexogenă

Item/ metodă	Factor exogen	Factor endogen	Factor neo- exogen	Factor neo- endogen
	sustenabil	sustenabil	stabilit	stabilit
Principiu de bază	Focus pe economie	Importanța capitalului local, a capitalului uman și a capitalului social	Interese de cooperare colectivă din partea actorilor locali (ex. Strategia „Blue Ocean”)	Importanța cooperării, a existenței unei rețele de relații între actori locali și societate
Dinamica puterii	Urbanizarea rurală ca semn distinctiv al dezvoltării rurale	Inițiative locale și ale firmelor	Tehnologii de ultimă oră, cele mai avansate și mai inovative	Inițiative locale și capacități ale actorilor implicați în dezvoltare

Funcții ale zonei rurale	Producția de produse alimentare pentru piața urbană	Economia bazată pe servicii	Economia bazată pe produse și servicii în linie cu progresul tehnologic	Toate activitățile bazate pe inovare, implicare și rețea de actori implicați în ciclul de dezvoltare și maturitate în valorizarea oportunităților digitale
Focus pe dezvoltare	Modernizarea abilităților fermierilor și mobilitatea capitalului uman	Implicarea comunităților, incluzând: competențe, instituții, infrastructură și factori asociați	Conexiuni și oportunități digitale	Implicarea capitalului uman pentru competitivitate sustenabilă, de nivel ridicat, concomitent cu progresul economic

Sursă: Adaptare după Jalaluddin Abdul Malek și Zurinah Tahir (2016)

Metoda heutigă nu este determinată doar de includerea elementelor de învățare TIC, ci are în vedere și capacitatea de autoimplicare a comunităților rurale, prin membrii săi, pentru a încerca să profite de oportunitatea de a dobândi cunoștințe pe bază de rețele sociale prin demersuri educaționale.

Educația heutigă este un concept creat de Stewart Hase Southern Cross (Hase & Kanyon, 2013) și se bazează pe corelarea

100 de elemente din pedagogie, andragogie, abordarea sinergică și cyberlogie (a se vedea **Tabelul 2**). Heutagogia pune un accent deosebit pe noi căi de învățare, pornind de la premise legate de: cum să înveți, să înveți să crezi șanse diverse de progres, cursanții înșiși determinând direcția progresului lor în învățare (Balshake, 2012).

Heutagogia implică, de asemenea, inițiative educaționale care includ abilitățile cursanților, îmbunătățite în procesul de învățare, prin intervenții formale, informale sau nonformale (**Figura 2**). Spre deosebire de andragogie, care se concentrează asupra educației structurate, heutagogia reunește influențe din toate contextele de învățare disponibile.



Figura 2: Educația heutagocică (componente)

Sursă: Adaptare după Hase & Kanyon 2012, Hase & Kanyon 2013

Educația heutagogică utilizată în comunități rurale ajută sătenii să-și formeze abilități de adaptare locală a cunoștințelor și de favorizare a obținerii de noi structuri de cunoaștere.

În concluzie, abordarea heutagogică este prezentată ca o formă consistentă de autoînvățare pentru persoanele din mediul rural, acestea fiind formate pentru a înțelege și practica rezolvarea problemelor prin aspecte euristice, abilități metacognitive, cunoaștere, creativitate, inovație și colaborare.

Stratificarea comunităților rurale, inclusiv din perspectiva profilului de formare deținut deja de membrii acestora, determină abordări educaționale care depind de progresul deținut de fiecare individ din comunitatea respectivă.

Telecentrele rurale se adresează unor diviziuni locale care includ adulți în vârstă, persoane cu nevoi speciale, tineri, adolescenți, copii, dar și persoane active. În ceea ce privește nivelul de trai, majoritatea acestora provin din medii cu venituri reduse și din medii vulnerabile, în timp ce o pondere redusă provine din categoria celor cu venituri medii și mari. Acest lucru înseamnă că, pentru a spori eficiența implicării sătenilor prin programul din telecentre, ar trebui să existe disponibilitatea unor module speciale proiectate pentru cerințe de învățare organizate diferențiat la nivel de bază, intermediar și avansat.

Modulele de formare din cele trei categorii includ diverse abordări educaționale care combină maniera pedagogică clasică cu cea andragogică, sinergică, cybergogică și heutagogică. Fiecare facilitator, consilier, formator sau manager de telecentru rural care dorește să dețină un program optimizat de implicare a sătenilor va operaționaliza o grupare a participanților în funcție de încadrare pe module organizate și furnizate pe grade diferite de dificultate, aceasta fiind o condiție pentru ca procesul de

102 învățare pe tot parcursul vieții a sătenilor în comunități locale inteligente să își demonstreze eficiența.

Tabelul 2: Diferențe privind caracteristici și metode educaționale în funcție de tipuri de abordări utilizate pentru educația adulților în comunități rurale

Tipul de pedagogie	Metode și caracteristici	Nivel	Variabile
Pedagogie	– învățare dependentă; – rolul determinant al educatorului; – instituționalizată și structurată; – bazată pe influențe exogene	Nivel 1 — începători	– orientată spre examinare; – bazată pe transmitere de cunoștințe; – psihomotorie; – orientată monodisciplinar; – deprinderi de citit, scris, tradus, desen, interpretare
Andragogie	– învățare dependentă și independentă; – învățare unidirecțională; – ghidarea formatorului — design liniar; – învățare independentă și de grup; – bazată pe influențe endogene	Nivel 2 — mediu	– informațională; – cunoaștere aplicată; – experiență împărtășită; – dezvoltare de competențe; – creativă; – gândire pozitivă
Sinergogie	– dependentă și independentă; – învățare și formare; – mai puțin ghidată de educator; – activități în rețea de grup; – bazată pe influențe neoendogene	Nivel 3 — în curs de dezvoltare	– participare activă; – învățare autonomă, tehnică; – formare ca formator; – creativ și proactiv; – situare între pedagogie și andragogie

Cybergogie	- învățare independentă și online; - mai puțin ghidată de educator; - activități în rețea; - învățare multidirecțională; - mai puțin facilitată și ghidată de educator; - bazată pe influențe neoexogene și neoendogene	Nivel 4 — avansați	- participare proactivă; - abilități de învățare hard și soft; - cunoaștere aplicată și împărtășită; - autoformare; - creativ și inovator; - informațional și actualizabil
Heutagogie	- învățare independentă; - învățare dublu orientată; - dezvoltarea capabilităților; - design neliniar și abordare a învățării; - direcționare spre învățare; - a ști ce + a ști de ce + a ști cum; - compunere din exogen + endogen + neoexogen + neoendogen		- abilități colaborative; - învățare prin negociere și comunicare; - autosuficiență și încredere în sine; - competențe globale; - receptiv, relevant și de referință; - nivel ridicat de autoeficiență; - expert în rezolvare de probleme; - potențial de învățare în situații noi

Sursă: Adaptare după Mouton & Blake 1984, Carrier & Moulds 2003, Wang & Kang 2006, Wang 2008, Hase&Kanyon 2012, Hase&Kanyon 2013, Jalaluddin Abdul Malek & Zurinah Tahir 2016.

Prin urmare, abordarea heutagogică poate asigura succesul programului de transformare rurală, însă necesită un capital uman implicat și proactiv. Programul de transformare rurală din Malaysia intenționează să producă, pe aceste baze heutagogice, comunități rurale care să nu se bazeze numai pe resurse

104 din fonduri publice și care să stimuleze adulții cu gospodării cu venituri ridicate să contribuie la dezvoltarea comunităților rurale însele prin împărtășirea unor experiențe de învățare care au condus la rezultate notabile.

Autorii afirmă că impactul educațional heutagodic prin centre rurale poate avea succes atunci când se realizează efectiv conexiunile dintre participanți. Înființarea comunităților de învățare prin abordarea educațională heutagodică este fundamentală pentru a produce o comunitate mai independentă, capabilă să contribuie la propria sa dezvoltare.

Abordarea utilizată va porni de la premisa că independența comunităților mici poate asigura supraviețuirea și evoluția generațiilor viitoare, astfel încât populația rurală să nu mai fie considerată o categorie socială pasivă și dependentă de resursele financiare ale statului. În plus, cooperarea dintre toate părțile interesate este indispensabilă pentru dezvoltarea durabilă și poate fi realizată mai ușor la nivel de comunități mici.

În studiul de față, care-și propune să evidențieze cât mai multe din posibilele resorturi de activare a echității educației adulților pe parcursul vieții, în special la nivel de comunități locale, abordarea heutagodică ne atrage atenția, ca fiind un construct nou care ne comunică două tipuri esențiale de mesaje.

Unul dintre ele avertizează specialiștii din domeniu asupra faptului că dinamica soluțiilor educaționale tinde să integreze organic, cu succes deja, moduri de învățare bazate pe resurse TIC, inclusiv la nivelul adulților, ceea ce semnifică o serioasă rămânere în urmă la nivelul accesului și organizării unor astfel de servicii de educație în multe țări ale lumii.

Al doilea mesaj se concentrează pe necesitatea formării pedagogice a personalului care are în grijă organizarea și coordonarea

inițiativelor de educație a adulților în comunități, pentru o punere în aplicare în mod profesionist a unei abordări complexe, cum este cea de tip heutigagic. Acest al doilea mesaj este susținut și de literatura de specialitate care reflectă existența de date restrânse cu privire la nevoile de formare ale facilitatorilor și ale tutorilor care lucrează cu adulții la nivel local. În articolul lor intitulat „Profilarea facilitatorilor de alfabetizare a adulților în contextul dezvoltării: un studiu etnografic în Etiopia“, Turuwark Zalalam Warkineh, Alan Rogers și Tolera Negassa Danki fac un pas spre redresarea acestui decalaj din literatura de specialitate. Ele prezintă studii de caz a cinci facilitatori din domeniul alfabetizării adulților din Etiopia, explorând mediile lor de activitate și modul în care își sporesc eficacitatea în calitate de profesori. Ei au descoperit că facilitatorii reclamă o pregătire insuficientă și o lipsă de sprijin profesional. Acest studiu-pilot sugerează că este nevoie de cercetări suplimentare pentru a trata probleme precum lipsa dezvoltării profesionale, pentru a oferi medii de lucru mai moti-vante pentru facilitatorii locali.

4.3. O analiză etnografică a premiselor de implicare a adulților din categorii vulnerabile în forme de educație locală

Intervenția pe care o supunem analizei în cele ce urmează explorează modul în care o organizație de educație comunitară a femeilor din Irlanda reflectă obiectivul său de a permite femeilor din clasa muncitoare să se implice în schimbări sociale pozitive la nivel local.

Contextul analizei se poziționează în anii '80, perioadă în care statutul social scăzut al femeilor, conservat de sistemul

106 educațional și asociat cu faptul că influența Bisericii Catolice asupra femeilor irlandeze era în declin, a condus la apariția pregnantă a unui „sentiment de înstrăinare față de lipsa unui sistem de exprimare a intereselor femeilor” (Inglis, 1994, p. 54).

Putem constata preliminar faptul că activarea capitalului social local este asociată și în acest exemplu cu situații de „criză socială” la nivelul unor categorii de persoane, situații care reclamă identificarea unor soluții particulare, inclusiv din perspectivă educațională.

Activismul grupurilor de femei irlandeze devenise vizibil în urma a două evoluții sociale favorabile, activitățile de conștientizare a mișcării femeilor, prin formarea grupurilor de întraajutorare, respectiv influența concepției lui Paulo Freire cu privire la rolul activităților educaționale nonformale în dezvoltarea comunității. Rezultatul a fost valorizarea intenției femeilor de a dobândi „proprietatea și controlul asupra educației proprii” (*ibid.*). Viziunea de a crește participarea femeilor la aspectele publice ale vieții irlandeze (de tipul politicii locale și naționale) a devenit un obiectiv, educația în comunități având rolul de a educa și de a sprijini femeile să-și asume roluri publice noi.

Mișcarea feministă a devenit astfel relevantă pentru reprezentantele claselor muncitoare, pentru femeile sărace și de culoare, însă feminismul nu a implicat toate categoriile de femei, întrucât un proces de creștere a conștientizării cu privire la problematica egalității de gen ar fi devenit mai degrabă reformist, decât radical (Freire, 1970).

În timp ce pedagogia reformistă poate fi eliberatoare pentru femei la nivel individual, aceasta nu va modifica din perspectivă materială condiția femeilor sărace. Scopul radical poate fi înțeles

ca „eliberare”, dar nu doar pentru indivizi. Când accentul se pune pe schimbarea individuală, scopul educației este „domesticirea” sau conformismul social, permițând persoanelor afectate să se integreze în societate, dar statutul lor social rămâne neschimbat (Freire, 1970).

Specialiștii irlandezi au luat în considerare problema măsurii în care educația adulților favorizează eliberarea sau conformismul social. Slowey (1987) a folosit conceptele pentru a examina experiența femeilor care au participat la diverse forme de furnizare a educației adulților în anii '70. Cel mai recent, Galligan a examinat cursurile de educație comunitară cu specific profesional furnizate pentru a explora măsura în care au fost concentrate pe rezultate legate de schimbarea socială. Studiul ei a constatat că doar 25% din consecințe ar putea fi considerate „radicale” (Galligan, nedatat).

Cu toate acestea, un studiu realizat de English despre organizațiile nonprofit ale femeilor din secolul 21 susține că femeile din astfel de organizații sunt „agenți ai schimbării de la firul ierbii pentru secolul XXI” (English, 2011, p. 217). English susține că aceasta este o formă silențioasă, „posteroică” de activism care este mai relevant pentru persoanele care au experimentat vulnerabilități; este o formă strategică de activism, bazată pe opinii discutate cu atenție și luate în considerare. Este o formă de rezistență manifestată de „jos în sus”, deoarece „prin participare și învățare informală, femeile din acest studiu devin actori experimentați și cursanți informali” (*ibid.*, p. 218).

Pe de altă parte, Connolly identifică o problemă relevantă pentru activitatea de educație și dezvoltarea comunităților, afirmând că acestea nu se soldează cu emanciparea femeilor, dacă nu au niciun impact asupra structurilor de putere din societate

108 (Connolly, 1997)⁴⁵. Problematika evidențiată de Connolly indică tipul de reflexivitate aplicabil formelor radicale ale educației adulților care extinde importanța reflecției până la examinarea misiunii sale generale de schimbare socială.

Connolly descrie, pe aceste baze, scopul dezvoltării comunității de a provoca schimbări sociale, prin facilitarea capacității grupurilor locale de a defini colectiv problemele și soluțiile pentru acestea, ceea ce semnifică implicarea unor procese educaționale.

Dezvoltarea comunității poate fi privită ca o mișcare socială care își propune să includă grupuri marginalizate în societate prin educație. Când este privită sau utilizată ca mijloc de modernizare, dezvoltarea comunității se „conformează”, întrucât creează „cetățeni pasivi, autoreglați, care nu critică instituțiile puterii” (Connolly, 1997, p. 42)⁴⁶.

Argumentul lui Connolly vizează faptul că relațiile de putere existente în societate nu vor fi schimbate prin educație, dacă discursul dominant este liberal și individualist.

Există o tendință radicală care conduce spre schimbarea socială și politică, „dar aceasta nu acoperă modul în care participanții vor fi agenții acestei schimbări”, prin urmare procesele care conduc la schimbări sociale și/sau politice „nu sunt clare” (*ibid.*, p. 43). Connolly afirmă: „Educația comunitară răspunde nevoilor comunității. Aceasta imprimă cunoștințe și abilități de care are nevoie comunitatea, pentru a deveni agent al schimbării” (*ibid.*).

⁴⁵ Apud Maeve O'Grady, „An institutional ethnography of a feminist organization: a study of community education in Ireland”, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 9, nr. 1, 2018, p. 32.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 32.

Abordarea bazată pe educația comunitară implică furnizarea a trei tipuri de învățare: dobândirea de competențe tehnice, obținerea de competențe practice în ceea ce privește comunicarea și interacțiunea socială și în al treilea rând, reflecția critică. Reflecția critică, afirmă Connolly, „urmărește implicarea oamenilor pentru a prelua controlul asupra vieții lor, examinând modul în care se formează atitudinile și valorile” (*ibid.*, p. 44).

Întrebarea, cu valențe practice esențiale pentru studiul de față, are în vedere posibilitățile prin care soluții educaționale, raportate la nevoi individuale ale adulților din categorii vulnerabile, pot fi direcționate către acțiuni sociale în favoarea schimbărilor pozitive de la nivel local.

Din această perspectivă, abordarea pedagogiei feministe exprimate de Connolly permite înțelegerea structurilor de putere, astfel încât rutele pentru egalitatea de acces să poată fi identificate mai ușor. Metodologiile propuse constau în „dialog, discuție și un mediu de învățare favorabil, pe lângă detalii despre instituțiile sociale și relațiile de putere” (*ibid.*). Munca în grup este esențială, aceasta permițând dobândirea abilităților și a formării necesare pentru acțiuni colective (*ibid.*, p. 52). Cum relaționează grupul cu acțiunea colectivă? „Dezvoltarea personală consistentă poate fi realizată de către participanții individuali, dacă și numai dacă se face conexiunea cu alți membri ai unui grup, pentru a se traduce în schimbare socială” (*ibid.*).

Acțiunile la nivel personal, micro sau de dezvoltare personală, așa cum a devenit cunoscut în domeniul educației adulților, constituie punctul de plecare esențial al provocării schimbărilor sociale, potrivit lui Murphy (1999), care susține că punctul de

110 plecare al schimbărilor în lume este prin acțiunea *asupra* și *în sine*⁴⁷.

Autorul consideră că trebuie abordată o „psihologie personală a inerției” și abia apoi o psihologie cu efecte asupra inerției de grup (Murphy, 1999, p. 15). Intervenția la acest nivel micro se bazează pe anumite premise: disponibilitatea de asumare a riscurilor; deschidere față de schimbare; asumarea învățării ca proces individual și subiectiv (*ibid.*, p. 78); acceptarea că un rezultat bun al educației este că individul poate face față faptului că ceea ce a învățat și știe este în continuă schimbare (*ibid.*, p. 81)⁴⁸.

Maeve O’Grady afirmă, pentru creionarea contextului nevoii de schimbare socială pe baze locale, că, în timp ce organizațiile de dezvoltare comunitară s-au dezvoltat inițial ca răspuns la problemele cauzate de sărăcie ale categoriilor vulnerabile, statul stabilește tot mai adesea obiectivele de politică pentru ele, mai degrabă decât grupurile însele pot să o facă; prin urmare, susține autoarea, obiectivele organizațiilor de dezvoltare comunitară trebuie să se alinieze la obiectivele statului pentru a primi finanțare în cadrul noului program de dezvoltare comunitară locală (LCDP), care a început în ianuarie 2010 și a înlocuit programul anterior de dezvoltare comunitară (a se vedea www.pobail.ie).

Prin urmare, concluzionează O’Grady, multe organizații locale irlandeze s-au transformat în furnizori de educație continuă, punând la dispoziție programe certificate la care adulții din categorii defavorizate sunt obligați să participe pentru a nu pierde ajutorul social de la stat.

⁴⁷ Apud Maeve O’Grady, *An institutional ethnography of a feminist organization: a study of community education in Ireland*, European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, vol. 9, nr. 1, 2018, p. 33.

⁴⁸ *Ibid.*

În mod ironic, deși instituirea unor structuri de educație continuă pentru adulți a fost scopul organizațiilor de educație comunitară, pentru a permite accesul adulților din clasa muncitoare la educație, formare și calificări, acum când astfel de entități locale există, acestea au oferit statului un mijloc de direcționare a finanțării pentru furnizarea de programe certificate, iar rezultatele acestor programe trebuie să reprezinte progresul individual în ocuparea forței de muncă sau niveluri mai înalte de educație, cunoscut sub numele de *activarea pieței muncii* (www.welfare.ie).

În acest mod, „educația a devenit orientată către piață” (Grummel, 2014, p. 128), iar furnizorii de educație informală din comunitate au fost nevoiți să se adapteze. Prin urmare, furnizorii locali de formare irlandezi sunt obligați să prezinte rezultate în ceea ce privește numărul adulților care progresează în demersul de ocupare a forței de muncă sau în educația de nivel superior. Participarea este individuală și liniară, exprimată mai degrabă ca „realizare individuală, cu rezultate și performanțe, decât ca aspecte comune sau participative ale procesului de învățare” (*ibid.*, p. 130), descurajând „simțul responsabilității colective, încrederea și acțiunea necesară societății civile” (*ibid.*, p. 134).

O’Grady concluzionează că, în timp ce discursul pedagogic este orientat spre întrebările legate de „cum” se realizează învățarea pe tot parcursul vieții în relație cu adulții, studii recente propun corelarea întrebării despre „de ce educăm” cu cea legată de „cum” realizăm cultura învățării, înainte ca practici bazate pe audit din partea statului „să o aglomereze” (Finnegan, 2016, pp. 47–48). Connolly și alții prescriu, în acest

112 sens, o abordare pedagogică specială pentru a favoriza dezvoltarea și schimbarea socială la nivel de comunități⁴⁹.

În cazul susținerii egalității de gen, la nivel local, organizația investigată de O'Grady acționează asupra barierelor cu care se confruntă femeile marginalizate în legătură cu participarea la diferite forme de viață publică: educația și formarea realizate din medii formale, ocuparea forței de muncă, viața politică și societatea irlandeză în general.

Persoanele marginalizate includ părinții singuri, persoane dependente de ajutoare sociale și care au un nivel scăzut de educație, lipsă de încredere în capacitatea lor de a face față cerințelor și abilităților implicate în educația formală sau femei care au în îngrijire copii mici și alte responsabilități sociale.

Au existat numeroase cazuri individuale de femei care au afirmat că participarea lor la activități ale organizației locale le-a schimbat. Aceste declarații nu au fost niciodată înregistrate sistematic, astfel încât personalul și facilitatorii să aibă sentimentul că ceva se schimbă în bine, însă ce anume se schimbă de fapt în bine la femei în urma implicării lor în organizații locale? Ce face organizația, de fapt, pentru sprijinirea efectivă a femeilor?

Conceptul de „câmp” sau „habitus” al lui Bourdieu a fost utilizat pentru asigurarea cadrului de referință teoretic al anchetei descrise de O'Grady.

Bourdieu afirmă că o cultură sau un domeniu de activitate acționează pentru a oferi norme în ceea ce privește modul său de acțiune, aceste norme fiind internalizate de indivizi ca habitusuri. Habitusul este setul de dispoziții formate în și de

⁴⁹ Apud O'Grady, Maeve, *An institutional ethnography of a feminist organization: a study of community education in Ireland*, European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, vol. 9, nr. 1, 2018, p. 35.

către un domeniu social de practică, fiind profund, situat *dincolo* de conștientizare. Relațiile de dominație și de subordonare „se regăsesc în fiecare dintre noi, indiferent dacă suntem bărbați sau femei... atât de familiar și de evident, încât rămân neobservate” (Bourdieu, 2001, p. 54)⁵⁰.

Cultura reprezintă domeniul practicilor care ne furnizează aceste semnificații, le încorporează adânc în noi și ne impune să le îndeplinim în diferite moduri: prin diviziuni bazate pe gen, clasă, rasă și alte forme, care sunt „arbitrare din punct de vedere cultural” (Bourdieu & Passeron, 2000), cu variații de la un loc la altul și din perspectivă temporală. Aceste comportamente servesc la reproducerea relațiilor sociale existente. Această idee că suntem determinați de cultură și reproducem cultura prin comportamente este controlată prin relații de putere. Aceste relații sunt atât de „invizibile”, datorită naturii lor acceptate la nivel cultural. Acestea formează „norma implicită”, adică ceea ce „este de la sine înțeles” (Bourdieu, 1977)⁵¹.

Bourdieu (2001) afirmă că habitusul nu poate fi schimbat numai prin mijloace cognitive: acesta reprezintă o provocare pentru posibilitățile de schimbare educațională bazate doar pe abordări raționale, cognitive. Organizația ar putea fi privită ca o cultură cu practici distincte care se întâmplă dincolo de rațional sau, în plus față de rațiune, prin identificarea elementelor care permit participanților să-și schimbe modul de gândire și acțiunile.

Pentru a ajunge la substratul „normei implicite” specialiștii au folosit ideea lui Smith de la *Ethnography Institutional* (2005)⁵².

⁵⁰ Apud *ibid*, p. 35.

⁵¹ Citat din *ibidem*.

⁵² Apud *ibidem*.

114 Smith afirmă că etnografia instituțională permite ca structura să fie văzută din interior, arătând impactul forțelor culturale și politice, așa cum se manifestă efectiv la nivel individual. Cercetătorul, un membru voluntar necunoscut participanților, a acționat ca un etnograf pe o perioadă de patru săptămâni, notând observațiile participanților, adresând întrebări persoanelor în timpul pauzelor sau în timpul activităților obișnuite ale organizației. Etnografia instituțională solicită cercetătorului să furnizeze o hartă socială, să identifice și să interpreteze ceea ce este indicat de datele de la fața locului. Harta socială a organizației locale, așa cum reiese din investigația specialiștilor irlandezi, conține elemente psihosociale de profil al comunității, așa cum am prezentat în subcapitolul 3.1. al lucrării.

Astfel, unii participanți la activități ale organizației locale sunt femeii trimise de către medici locali, de grupuri comunitare, asistenți sociali sau agenții de stat. Alți adulți au venit singuri, după ce au aflat despre programe de la membrii comunității sau au fost încurajați de un prieten. Înainte de a se alătura unui grup, „lucrătorul de dezvoltare” se întâlnește cu fiecare nou-venit, în mod individual și se stabilește o relație preliminară. Mulți adulți care participă la întâlniri continuă să formeze un grup de predezvoltare, se realizează analiza de nevoi și se fac cereri de finanțare care reflectă ceea ce adulții au nevoie și doresc din perspectivă socială sau educațională. De pildă, femeile cu nevoi de îngrijire a copiilor pot beneficia de locuri în creșe pentru a-și susține participarea.

Grupurile astfel constituite sunt implicate în activități colective, cum ar fi celebrarea Zilei Internaționale a Femeii în fiecare martie sau aniversarea a șaisprezece zile de acțiune împotriva

violenței de gen. De asemenea, adulții din comunitate sunt susținuți să participe la conferințe locale, regionale și naționale.

Organizația este condusă de un comitet de conducere voluntar alcătuit din diferite grupuri de femei: unii sunt fondatorii organizației, alții reprezintă grupurile actuale de cursanți, iar grupurile de lucru includ personalul organizației. Constatăm că a fost dezvoltat astfel un model feminist de democrație participativă care permite grupurilor să facă parte din procesul decizional prin intermediul grupurilor de lucru și să aibă un cuvânt de spus cu privire la direcția generală a organizației. Acest lucru este recunoscut și ca o construcție a capacității de reprezentare externă la nivel local, regional și național a structurilor relevante la care participă membrii voluntari (Murphy, 2011). Speranța este că participarea încurajată la nivelurile micro și mediu poate fi transferată la un nivel macro, odată ce femeile din clasa muncitoare au spațiul pentru a-și identifica și utiliza opiniile proprii.

Nevoile femeilor sunt prezervate în centrul activităților propuse, iar practica de reflecție este extinsă dincolo de activitatea zilnică a proiectului în toate domeniile, inclusiv la nivelul culturii organizaționale. Rapoartele organizației transmit natura activităților și diferitele roluri pe care participanții le dețin. Astfel de rapoarte nu exprimă însă sensul relațiilor pe care femeile le au cu personalul, cu voluntarii sau la nivel interpersonal, prin urmare, raportările nu surprind elementele de investigație reflexivă.

Ca urmare a sondării opiniilor cu valoare de reflecție, participanții s-au descris ca fiind insuficient de pregătiți sau obișnuiți să vorbească despre ei înșiși înainte de a activa în organizație: „Mi s-a cerut părerea. Nimeni nu mi-a cerut

116 vreodată o opinie". „Dacă aş fi fost în compania cuiva despre care aş fi ştiut că este expert în domeniu, nu mi-aş fi spus părereile mele şi m-aş fi simţit o ignorantă". Astfel de opinii indică faptul că în viaţa acestor participanţi din categorii vulnerabile lipseşte o legătură socială şi de susţinere cu alţi oameni. Facilitatorii au evidenţiat istoricul propriu al unor participanţi şi efectul discuţiilor în grupuri sau cu lucrătorul de dezvoltare: „o femeie spune frecvent că, atunci când vine aici, se simte importantă. Ea are aici un loc pentru a se exprima, are un scop şi un sentiment de apartenenţă, dincolo de rolurile ei de zi cu zi". Acest fapt nu este valabil pentru toate femeile care participă, ci numai pentru acelea cu niveluri scăzute de încredere în sine. Situaţia nu se aplică celor care sunt obişnuiţi să lucreze în grup. Totuşi, astfel de persoane „pot avea legături individuale, dar nu conexiunile colective pe care le obţin aici".

Acest „sentiment de a fi important" permite exprimarea unor nevoi de expresie şi normalitate. Organizaţia investigată există pentru a răspunde acestor nevoi şi pentru a oferi sprijinul în acest sens.

Belenky, Clinchy, Goldberger şi Tarule (1997, p. 26) susţin că fără interacţiune socială „indivizii rămân izolaţi de ceilalţi", ceea ce pare evident, dar aceştia continuă afirmând că, „fără instrumente pentru a reprezenta experienţele lor, oamenii rămân izolaţi de sinele propriu". Acest lucru indică faptul că efectele izolării nu se exprimă doar sub forma unei izolări faţă de ceilalţi, ci cauzează şi o lipsă a cunoaşterii de sine din cauza absenţei unui spaţiu sau a oportunităţilor de a descoperi mai multe despre sine prin activităţi de relaţionare, cum ar fi grupurile de discuţii. Rezultatul unei astfel de activităţi în grup permite autodescoperirea, relaţia cu sinele se schimbă, după

cum se pot schimba și relația cu ceilalți din afara familiei sau cu semenii din vecinătăți apropiate. Grupul local devine o punte către ceva din afara vieții lor: „astfel de schimburi intermediare conduc la modalități de cunoaștere care permit persoanelor să intre în viața socială și intelectuală a comunității lor” (*ibid.*, p. 26). Participanții și-au exprimat conștientizarea faptului că organizația este un spațiu diferit pentru ei, permițându-le să experimenteze un tip nou de legătură cu ceilalți adulți. Aceștia declară că primirea și recunoașterea pe care le primesc, oferirea posibilității de a vorbi sunt semnificative: „Ascultând oamenii vorbind, mi-am dat seama că toată lumea avea probleme, unele mult mai mari decât ale mele”, „Nu mă mai simt intimidat în grupurile mici” etc. Facilitatorii au declarat că primul contact este fundamental, în momentul în care o femeie, de pildă, intră pentru prima dată în organizație. Dacă este binevenită, femeia se va întoarce, iar starea de bine trebuie apoi menținută. Aceasta este o lucrare „invizibilă”: *„Este un fleac, dar este imens. Este împotriva normelor sociale: societatea nu te valorizează direct, de exemplu, ca fiind mamă, și prin urmare nu permite ca vocea voastră să fie ascultată. Grupul recunoaște acest lucru și prețuiește munca pe care o faceți și vă dă dreptul/posibilitatea de a fi ascultate”*. Dialogul cu ceilalți permite femeii să devină conștientă de ea însăși ca o persoană capabilă. Ea se simte mai puțin subiectul „capriciilor autorității externe” (Belenky *et al.*, 1997, p. 13). Are ocazia să asculte vocile altora și, odată ce este capabilă să asculte, aude vocile colegilor și ale facilitatorilor. Ea îi poate vedea pe ceilalți din grup ca persoane care îi seamănă și exprimă opinii, deoarece ei sunt ca ea în multe feluri — vârstă, clasă, rasă sau chiar context. Din această cauză, ea poate începe să se vadă drept o persoană capabilă.

Dacă ea susține că nu este capabilă să afle lucruri noi și să participe, i se amintește că a oferit deja dovezi: propriile sale gânduri, propriile sentimente și propria experiență. Pentru o femeie care s-a considerat „fără minte și fără voce”, aceste conversații rup izolarea, astfel încât percepția sinelui să poată fi reconstruită. Sentimentul ei de sine ca subiect de cunoaștere se schimbă. Ea începe să aibă opinii” (*ibid.*).

Elementul de lucru în grup este perceput ca o construcție a implicării, datorită subiectelor discutate, dar și datorită modului în care este facilitată discuția — „nimicurile”, care reprezintă totul. Facilitatorii spun că treaba lor este să păstreze spațiul securizat afectiv pentru aceste discuții și să se gândească la relația fiecărui membru cu grupul. Aceasta permite să devii coparticipant, să te porți diferit, iar femeile se bucură de respectul și recunoașterea pe care le primesc. Belenky *et al.* (1997) identifică modul în care femeile, în etape de cunoaștere, folosesc metafora opiniei proprii. Femeile din această investigație realizată au folosit metafora opiniei proprii și a vizualizării, constatând că s-au afirmat prin a fi văzute și recunoscute ca fiind persoane care au și comunică opinii personale.

Mediul fizic oferit de organizația locală nu are în vedere doar felul în care arată spațiul, ci și modul în care te face să te simți. Facilitatorii au în vedere siguranța din interiorul grupului, iar siguranța clădirii poate fi, de asemenea, luată în considerare. Spațiul este familiar. Bărbații aflați în incintă lucrează pentru femei, iar participanții observă acest lucru. Femeile nu sunt acolo pentru a sprijini bărbații: bărbații sunt acolo pentru a sprijini femeile. Aceasta este o experiență nouă pentru mulți participanți și oferă o imagine a ceea ce s-ar putea întâmpla și în alte contexte. Acesta este un argument pentru menținerea

programelor doar pentru femei sau a spațiilor care prioritizează femeile și unde bărbații sunt pentru a le sprijini. Ea contracarează practicile culturale care se află în afara premiselor. Astfel de spații dau „femeilor capacitatea de a rezista relațiilor de putere din alte medii” (Etienne & Jackson, 2011, p. 235).

Poate fi nevoie de o „încurajare echitabilă” pentru a convinge o femeie să preia o nouă experiență, cum ar fi reprezentarea grupului în cadrul întâlnirilor de conducere. Acest lucru vizează modul în care facilitatorii ar putea provoca, precum și participarea suportivă: „provocarea cuiva să se gândească bine la sine este o formă de sprijin. Trebuie să provocați oamenii în așa fel încât să nu poată ajunge la eșec. Femei fiind, am fost condiționate să fim mereu în partea de jos a listei de priorități și ne provocăm una pe cealaltă pentru a avansa împotriva acestei condiționări”. Abilitarea și încurajarea femeilor pentru a deveni un subiect activ în lume necesită o schimbare a habitusului la nivel subiectiv. Comentariile facilitatorilor ilustrează grija și modul de gândire necesar pentru a face această schimbare să se întâmple efectiv.

Personalul se confruntă cu provocarea de a găsi modalități de a justifica finanțatorilor timpul uneori îndelungat, necesar pentru ca fiecare femeie să poată fi implicată într-un grup sau într-un program de acțiuni adecvate. După cum a spus un participant: „îmi place că nu este nimeni care să te împingă să spui că ești aici de șase luni și că trebuie să avansezi în grupul următor. Pe măsură ce particip la activități, îmi descopăr nevoile. Dacă organizația ar fi funcționat altfel, aș fi abandonat de mult”.

În legătură cu acest aspect al managementului de caz, facilitatorii afirmă că „dezînvățarea are nevoie de timp. Aceasta sporește încrederea în sine a femeii pentru a deține forme de

120 autocontrol, deoarece multe dintre femeii au un nivel redus de autocontrol. Și autocontrolul contează”.

Timpul, în acest sens, este o altă resursă care trebuie utilizată și însușită în funcție de nevoile fiecărui participant, reflectând un model de „îngrijire completă” și oferind „capital de creștere” (Lynch, Baker & Lyons, 2009). Este nevoie de timp pentru a practica o nouă modalitate de a fi, a rescrie biografia cuiva și a practica un mod mai nou de a acționa ca persoană și de a aștepta să fie tratat ca fiind egal. Alheit și Dausien, care examinează procesele de învățare în cadrul tranzițiilor, se referă la acest proces ca fiind „biografic”, proiectul de reproiectare sau re poziționare a eului în contexte specifice, depinzând de perceperea acestor contexte în funcție de capitalul de formare asociat (2007, p. 66). Unele contexte oferă resurse care o permit, altele o constrâng. Aceste contexte necesită timp. Timpul permite praxis, acesta nu reflectă doar cunoașterea abstractă care este predată, ci reflectă și experiențe, discutarea diferitelor probleme, explorarea de soluții și testarea acestora. Durata de timp pentru ca un habitus provizoriu să devină stabil, permanent chiar, va varia de la o persoană la alta.

Efectul schimbării sentimentului de sine poate avea legătură cu creșterea sentimentului de apartenență. Facilitatorii afirmă că trebuie să se întâmple o schimbare semnificativă a sentimentelor și a înțelegerii înainte ca acțiunea colectivă să fie posibilă. Cu toate acestea, dezvoltarea personală „nu este despre a repara ceva doar la nivel individual. Este vorba despre provocări sociale. Este vorba despre a-ți asuma responsabilitatea personală, dar nu-ți asumi responsabilitatea pentru deciziile luate înainte ca tu să te naști. Acest model social permite ca elementele emoționale, sociale și cognitive să fie tratate în mod egal, ceea

ce este în contrast cu neglijarea sferei emoționale în discursul educațional dominant și în mediile formale de învățare” (Burke și Jackson, 2007).

Facilitatorii spun că tipul de abordare a dezvoltării personale pe care o practică „este în contextul unei analize critice a societății, nu al modelului de consiliere, al modelului de vindecare sau al modelului terapeutic”.

Ó Tuama folosește conceptul de „capital identitar” în explorarea modului în care oportunitățile de educație pe tot parcursul vieții pot funcționa pentru multe grupuri de adulți din categorii vulnerabile. Învățarea socială și relațiile construite „sunt îmbunătățite prin acumularea de capital de identitate” (Ó Tuama, 2016, p. 113)⁵³. Capitalul de identitate sprijină dobândirea și acumularea altor tipuri de capital. Este legat de capacitatea oamenilor de a beneficia de oportunități de tranziție.

Depășirea opresiunii cauzate de factori critici, precum clasa socială și inegalitatea de gen, necesită o cultură de învățare care provoacă niveluri în creștere de încredere și de respect de sine. Atunci când acestea sunt provocate cu succes, se pot face legături către rețele sociale mai largi care permit „progresul” prin a vedea barierele dintr-o perspectivă diferită și proactivă. Ó Tuama reafirmă această abordare ca pe o „activare reflexivă”, mai degrabă decât alte forme de activare a pieței muncii promovate de stat (*ibid.*, p. 110). În opinia lui Ó Tuama capitalul identitar reprezintă „fundația esențială” și se bazează pe „recunoaștere” (*ibid.*, p. 115).

⁵³ Apud Maeve O’Grady, „An institutional ethnography of a feminist organization: a study of community education in Ireland”, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 9, nr. 1, 2018, p. 39.

Conform lui Fleming (2016), abordarea cu privire la recunoașterea valorii personale a adulților vulnerabili se bazează pe promisiunea educatorilor comunității de a reconcilia elementele individuale și sociale. Obținerea egalității afective (Lynch *et al.*, 2009) este un nivel de recunoaștere care poate rezulta din stabilirea încrederii în sine, ca o condiție prealabilă pentru „implicarea într-o societate democratică”; alte grade de recunoaștere, cum ar fi recunoașterea dobândită prin muncă, pot lipsi pentru multe femei din clasa muncitoare care înregistrează o slabă recunoaștere ca forță de muncă (Fleming, 2016, p. 14)⁵⁴.

Unii participanți la programe ale comunității sunt cunoscuți ca fiind „tăcuți”, consideră Belenky *et al.* (1997), aceștia putând rămâne poate pasivi și ca urmare a unei etape de acces la cunoaștere oferit, dar diferența constă în sentimentul de capacitate care s-a creat. Femeile observă că sunt capabile să primească cunoștințe, dar nu se poziționează încă în ipostaza de a le utiliza. Multe femei participante la forme de educație în organizații locale se află în acest stadiu al dependenței, bazându-se în totalitate pe un tutore sau pe un facilitator să le direcționeze învățarea și să le ofere puterea expertizei de tutore. Așteptările cu privire la recunoașterea experiențelor personale sunt reduse sau nu există și nu contează dacă acestea nu sunt validate de cineva. Atunci când experiența lor este devine auzită, adulții apreciază acest lucru.

Belenky *et al.* afirmă că atingerea cunoașterii „subiective” înseamnă o trecere la o nouă etapă, în care o femeie are încredere în intuiția ei sau în reacția emoțională mai mult decât în forme de cunoaștere provenite dintr-o sursă externă. Cunoașterea trebuie

⁵⁴ Apud *ibidem*.

personalizată și concretizată în mod subiectiv înainte ca adultul să o privească ca pe un element de cunoaștere. Trebuie să aibă sens. Cunoștințele abstracte sunt considerate inutile. Experiența și emoția proprie a femeii sunt văzute drept cel mai bun sau cel mai fiabil ghid al acțiunii viitoare (*ibid.*). Această atenție la aspectul emoțional al învățării și al transformării este domeniul în care educația informală pare să aibă cea mai multă autonomie. Este un model de educație bazat pe „creștere”, susținut de Lynch *et al.* (2009, p. 38), care afirmă că, dacă o persoană nu a primit suficient capital de susținere, ea nu poate lucra în solidaritate cu ceilalți⁵⁵.

Feeley (2009) afirmă că lipsa de capital de susținere împiedică abilitatea de a beneficia de educația formală și de oportunitățile de învățare. Acest fapt indică necesitatea de a asigura creșterea capitalului prin participare la aspecte afective legate de tratamentul egal, înainte de a ne aștepta ca un individ să lucreze în mod solidar cu ceilalți.

Pentru aceste prime trei etape de cunoaștere în această abordare (tăcere, cunoaștere primită și cunoaștere subiectivă) nu există nicio dorință sau motivație deosebită a formabililor pentru a opera cu concepte abstracte.

Construirea cunoașterii este în mod fundamental o activitate relațională sau socială (Belenky *et al.*, 1997, pp. 144–150). Modelul social reflectă aceste schimbări în habitus sau etapele epistemologice care pot fi facilitate. Aspectele sociale și emoționale indică cum să se depășească limitele transformării habitusului definit anterior de Bourdieu (2001), întrucât habitusul nu se schimbă numai prin mijloace cognitive.

⁵⁵ Apud *ibid.*, p. 40.

Forța cercetării lui Belenky *et al.* (1997) provine din includerea femeilor în ceea ce ei numesc „școli invizibile” în cadrul comunității, acolo unde învățarea este nonformală sau informală. Atracția particulară a acestor „școli invizibile” este că acestea sunt spații concepute și conduse de femei, pentru femei. Prin urmare, ei au avut potențialul de a arăta ce fel de pedagogie pot crea femeile pentru ele însele, dacă ar fi libere să facă acest lucru (*ibid.*, p. 12).

Comentariile participanților și ale facilitatorilor din acest studiu sugerează că intersecția aspectelor legate de gen cu cele legate de clasă (muncitoare) înseamnă că, dacă etapa „tăcută” a cunoașterii este răspândită în societatea irlandeză, ea ar putea explica de ce oportunitățile de educație formală sunt utilizate așa de puțin de către adulții care au cea mai mare nevoie. Reflectarea acestui aspect ca o problemă culturală mai degrabă decât una individuală ar putea ajuta femeile și bărbații din clasa muncitoare să nu fie „penalizați” pentru că nu „progresează” prin forme de educație formală.

Educația pe tot parcursul vieții, în discursul dominant, depinde de cursantul implicat și capabil, identificat de Warren și Webb (2007) drept „formabilul responsabil”. Belenky *et al.* (1997) arată că, pentru a fi un adult (bărbat sau femeie) capabil să beneficiezi de oportunități formale de învățare, trebuie să fi parcurs deja mai multe etape anterioare de educație. Femeile care nu au un sentiment de încredere în sine ca subiecți ai cunoașterii este puțin probabil să se prezinte ca fiind astfel de potențiali formabili; femeile care au sentimentul că sunt capabile să primească cunoștințele celorlalți vor putea să aibă acces la oportunități, dar este posibil să nu ajungă formabilul matur autoeducabil descris în discursuri dominante. Cu toate acestea, având în vedere accesul la rețelele informale, sentimentul lor de cunoaștere și de învățare le poate

schimba și dezvolta. Câștigarea unui sens al abilității pentru învățarea formală continuă tot nu ar fi suficientă pentru femeile din categorii vulnerabile, decât dacă sunt disponibile facilități materiale, precum cele de îngrijire a copiilor și de asistență socială, astfel încât costurile suplimentare ale participării la educația formală să fie administrabile și să permită accesul la educație.

Viziunea și practica activității lui Freire împotriva sărăciei au fost transformate într-o pedagogie critică feministă pentru femeile din secolul XXI, facilitatorii reflectând o înțelegere poststructurală a sinelui, a socialului și a societății.

Perspectiva de analiză oferită de organizația de educație comunitară a femeilor din Irlanda poate reprezenta exemplul sugestiv al unui domeniu de practică putând susține schimbarea habitusului și descrierea unui nou sentiment personal care trebuie dobândit și practicat la nivel de comunitate. Așteptările inițiale ale adulților devenind agenți radicali ai schimbării sociale, sunt reîncadrate în lumina înțelegerii subiectivităților femeilor din clasa muncitoare și a modelului de educație comunitară care necesită susținerea necesară pentru a asigura o educație adaptată nevoilor și o egalitate de tratament afectiv.

Totuși, în viziunea lui Bourdieu (2001) cu privire la reproducerea și transformarea culturală, și indivizii, și grupurile primesc o cultură pe care o reflectă și o transformă. Cu cât mai multe femei vor stopa perpetuarea unei „culturi a tăcerii” (Freire, 1970) în jurul genului și clasei sociale, cu atât mai mult se vor diminua relațiile sociale și de învățare bazate pe inechitate în rândul unor categorii de adulți vulnerabili.

Aspectul feminist și radical al organizației comunitare irlandeze investigate este în prezent înțeles ca fiind furnizarea unei „școli invizibile” (Belenky *et al.*, 1997, p. 12), în care se acordă atenție

126 subiectivității femeilor și unde relațiile patriarhale opresive sunt ținute la distanță, dându-li-se participanților posibilitatea de a fi recunoscuți și respectați și de a fi implicați într-o structură participativă de gestionare democratică, fiind acceptată critica privind eșecul dezvoltării comunității de a produce grupuri care lucrează activ la nivel local și național pentru a reprezenta problemele cu care se confruntă și nevoia de schimbare.

Reținem din experiența irlandeză un mod de activare a adulților din categorii vulnerabile pentru a învăța și pentru a se implica în schimbare socială și în construcția de capital social comunitar. Se observă că în circumstanțele create de nevoi de dezvoltare a indivizilor „tăcuți”, fără opinii personale cu privire la schimbare socială, modalitățile de acțiune sunt diferite de cele pe care statul le recunoaște ca fiind validate drept bune practici.

Întrebarea deschisă și fără un răspuns clar pe care ne-o putem adresa se referă la existența și manifestarea unui grad de deschidere a puterii politice sau sociale din state democratice față de promovarea unor căi „altfel” de inovare socială cu adresabilitate către categorii de persoane care, de obicei, sunt „tăcute” sau contează mai puțin atunci când se stabilesc servicii de sprijin pentru incluziunea socială și personală a adulților pe termen scurt și mediu.

4.4. Valorizarea îmbătrânirii active a adulților, de la provocarea asigurării dreptului la educație în comunități locale la nevoia de suplimentare a capitalului economic la nivel global

În continuarea intenției de a prezenta cercetări empirice recente cu privire la inițiative de susținere a echității în educația adulților prin abordări comunitare locale și după ce

am evidențiat o nevoie specială de analiză în jurul implicațiilor de gen, ne propunem să abordăm în paginile care urmează câteva aspecte legate de impactul muncii pe termen lung asupra bunăstării populației în curs de îmbătrânire, în vederea organizării și furnizării pe baze echitabile a educației pe parcursul întregii vieți pentru adulții cu vârsta de peste 50 de ani.

La nivel de politici și de reglementare, conceptul tradițional de „pensionare” se schimbă și tinde să reprezinte tot mai mult tranziția spre alte tipuri de muncă, utilă și valoroasă la nivel social și personal, având uneori conotații antreprenoriale, alteori, valențe de voluntariat sau de activități liber-profesionale.

Această schimbare este încurajată și de elementele de discurs legat de politici sociale și de finanțare din surse publice care iau tot mai mult în considerare elementul creșterii fără precedent a populației în vârstă, la nivel global, indicatorul legat de „dependența persoanelor în vârstă” și presiunea rezultată pentru finanțele publice, fiind măsurate constant la nivelul mai multor țări europene.

Astfel, se observă tendința de dublare a ratei dependenței persoanelor în vârstă, luându-se ca limită de referință anul 2050, prin comparație cu anul 2012, așa cum se reflectă în tabelul de mai jos.

Tabel 3: Rata dependenței persoanelor în vârstă (51–64 ani)

Anul	2013	2020	2030	2040	2050
UE	28%	32%	39%	46%	50%

Sursă: Adaptare după „Raportul privind îmbătrânirea populației din 2015. Proiecții economice și bugetare pentru cele 28 de state membre ale UE (2013–2060)”, Economia Europeană, 3/2015, pp. 316, 385.

Din perspectivă economică, procentul lucrătorilor din UE în vârstă de 55–64 ani se așteaptă să crească cu 16,2% (9,9 milioane) între 2010 și 2030 (Ilmarinen, 2012, p. 1), în timp ce angajații cu vârsta cuprinsă între 55 și 64 de ani ar trebui să constituie, până în 2030, până la 20% din forța de muncă în mai multe țări UE (*ibid.*).

Din perspectivă individuală, studiile recente demonstrează că mulți indivizi doresc sau trebuie să lucreze dincolo de vârsta legală de pensionare (conform date TILDA despre preferința de a lucra dincolo de pensionarea tradițională, tendința de a lucra cu jumătate de normă) (Mosca și Barrett, 2011). Printre motivele care îi determină pe cei ajunși la vârsta pensionării să continue să rămână pe piața forței de muncă, identificăm: starea sănătății, starea financiară, angajamentele familiale, normele de pensionare, caracteristicile postului (NHS Working Longer Review, 2013) sau creșterea veniturilor (conform date Irlanda privind ancheta forței de muncă în ocuparea forței de muncă în vârstă, 2015).

Pe de altă parte, perspectiva organizațională și a angajatorului tinde să considere angajații „mai în vârstă” (cu vârsta de peste 52 de ani), ca fiind: planificați pentru pensionare, că au atins punctul culminant al carierei lor sau că, pur și simplu, au depășit norma organizațională sau industrială dominantă cu privire la vârstă, aceste aspecte având efecte asupra promovării, accesului la oportunitățile de formare și dezvoltare la locul de muncă. (McCarthy *et al.*, 2014)

Studiul „Schimbările demografice și viața profesională prelungită: implicații pentru învățarea pe tot parcursul vieții” prezentat în cadrul Conferinței „Noi frontiere ale îmbătrânirii: cercetarea, politica și practica” (2018, Irlanda) prezintă mai multe tipuri de consecințe relevante, cu valoare predictivă

multidimensională, care pot sta la baza construirii de politici echitabile de susținere a educației pe parcursul vieții, adresate acestor categorii de adulți la nivel de comunități locale.

Concluziile studiului susțin că, din perspectiva consecințelor asupra indivizilor implicați, 71% dintre angajatori și 75% dintre angajații care au participat la un studiu consideră că ritmul schimbării tehnologiei reprezintă o provocare pentru personalul mai în vârstă la locul de muncă, în timp ce 87% dintre șomeri au afirmat că ritmul schimbării tehnologiei „a îngreunat găsirea unui loc de muncă la persoane mai în vârstă” (William Fry, 2016, p. 14). La aceste opinii se adaugă utilitatea asigurării oportunității programelor de formare legate de noi tehnologii pentru angajații mai în vârstă și pentru șomeri.

Angajatorii sunt de părere că participarea la formare scade brusc cu vârsta, ajungând la un punct foarte scăzut pentru angajații din generația anilor '60 (SOLAS, 2016). Factorul-cheie care produce dificultăți acestor angajați în dobândirea de competențe TIC are în vedere „pensionarea iminentă, mai degrabă decât vârsta” (O'Neill, 2010). Prin urmare, „una dintre cele mai eronate concepții despre angajații în vârstă este că ei nu sunt dispuși să se instruiască și să se dezvolte pentru a ține pasul cu progresele tehnologiei și practicii” (Flynn, 2014, pp. 36–37), în condițiile în care riscul de a părăsi compania după ce a beneficiat de formare este același în toate grupele de vârstă (2013).

Dincolo de aspectele benefice ale organizării învățării pentru angajații cu vârste de peste 50 de ani, dar și a seniorilor care au depășit vârsta pensionării, studii recente își propun să demonstreze că, cel puțin pentru a utiliza în mod eficient TIC, este important să se înțeleagă faptul că este necesară practicarea unor modalități diferite de învățare a acestora.

Prin urmare, nu este suficient să-i motivăm pe cursanți, ci trebuie să existe și nevoi locale de punere în valoare a noilor competențe legate de tehnologii. Dincolo de dobândirea de informații noi, de nevoia de consolidare a răspunsurilor pozitive, „construcția de cunoaștere la nivel individual” a devenit populară în analize realizate în ultimele decenii ale secolului XX⁵⁶.

Așadar, formarea adulților vârstnici, prin și în vederea utilizării tehnologiei, se va concentra pe nevoile și obiectivele cursanților, și nu pe tehnologie, ca scop în sine, pentru a putea provoca schimbări educaționale semnificative.

Redăm în tabelul de mai jos câteva diferențe între cele două abordări, cu intenția de a ilustra mai clar modul de lucru cu impact pozitiv real la nivelul adulților în parcursuri de formare în domeniul tehnologiilor și nu numai.

Tabelul 4: Diferențe între abordarea focalizată pe tehnologii versus abordarea concentrată pe cursant

Abordare	Aspect principal	Rolul tehnologiei	Obiectiv
Concentrare pe tehnologie	Care sunt avantajele tehnologiilor?	Asigurarea predării	Utilizarea tehnologiilor în procese de predare
Concentrare pe cursant	Cum funcționează mintea umană?	Predarea ca element de sprijin	Transformarea tehnologiei în scopuri de predare și învățare

Sursa: R.E. Mayer, 2013⁵⁷

⁵⁶ Renata Góral ska, R., Leek, J., „Empowerment in the Lifelong Learning Perspective. Example from the ICT Guides Project”, *Andragogy Yearbook*, 2017, DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2017.19>, p. 276.

⁵⁷ Cf. Dumont, H., Instance, D. Benavides, F. (eds.). *The nature of learning. Using Research to Inspire Practice*. Warsaw, p. 287.

În opinia lui Mayer, diferența majoră dintre cele două abordări provine din faptul că prima dintre ele impune ca profesorii și cursanții adulți să se adapteze la TIC, în timp ce învățarea în domeniul tehnologiilor ar trebui să fie adaptată cursanților și profesorilor. Cea de-a doua abordare prezentată este despre modul în care oamenii învață cu tehnologia și despre modul în care tehnologia îi poate ajuta. Potrivit acesteia, tehnologia ar trebui adaptată la oameni, atât pentru tineri, cât și pentru persoanele în vârstă. În cadrul acestei abordări, concentrată pe cursanți, este esențial să punem în valoare diferențele dintre modul în care îi învățăm despre tehnologii pe tineri sau pe vârstnici.

Condițiile legate de vârstă influențează abilitățile funcționale și relațiile sociale, susținând astfel faptul că TIC facilitează accesul persoanelor vârstnice la serviciile de sănătate, le permite să rămână în contact cu familia și prietenii sau sprijină implicarea acestora în activități de agrement și finalizarea activităților de rutină (Boot *et al.*, 2013).

Studiile privind barierele în calea utilizării TIC cu care se confruntă vârstnicii accentuează limitările seniorilor și declinul abilităților cognitive legate de vârstă. Alte cercetări arată însă că deficitul de calificare sau vârsta nu reprezintă principalul obstacol în calea abilitării TIC, ci mai degrabă anxietatea sau deficiențele de motivare și interes (Lee, Chien & Hewitt, 2011). Mitzner și colab. (2010) susțin că diferența dintre tinerii utilizatori de calculatoare și vârstnici este dată și de tendința seniorilor de a-și subestima cunoștințele și abilitățile, ceea ce provoacă o încredere scăzută în capacitatea de a continua să învețe. Acest fapt indică necesitatea de a acorda atenție dezvoltării la seniori a unor motivații specifice, a sentimentelor de încredere și a unei responsabilități asumate.

Un exemplu de bună practică în sprijinirea învățării pe tot parcursul vieții ca mijloc de a oferi tinerilor și adulților vârstnici competențe prin intermediul TIC vizează un program de intervenție bazat pe comunitate „TIC-ghiduri”, finanțat cu sprijinul Comisiei Europene și al Ministerului polonez al Științei și învățământului superior. Ideea proiectului a fost dezvoltată în anii 2016–2017 în patru orașe europene: Sheffield, Berlin, Madrid și Gothenburg și a implicat cooperarea școlilor, a centrelor de zi pentru îngrijirea persoanelor în vârstă și a departamentelor consiliilor urbane responsabile pentru incluziunea socială.

În fiecare dintre cele patru orașe a fost organizată câte o serie de cursuri TIC pentru tineri, planificate și conduse de tineri elevi imigranți. Proiectul a fost elaborat cu scopul de a promova rezultate pozitive, cum ar fi prevenirea părăsirii timpurii a școlii în rândul tinerilor imigranți și creșterea cooperării între grupurile marginalizate de imigranți tineri și adulți în vârstă (65+). Înainte de începerea cursurilor, s-a stabilit că seniorii se simt excluși din punct de vedere social din cauza lipsei de competențe TIC necesare pentru a obține informații de pe internet, pentru a folosi mijloacele de comunicare sau pentru a intra în contact cu membrii familiei prin intermediul aplicațiilor software și a comunicării în medii online.

La elaborarea ideii de proiect, una dintre ipotezele avute în vedere s-a bazat pe activitatea de cercetare a lui Oberle, Schonert-Reichl, Zumbo (2011), care a arătat că relațiile cu adulții nonpărinți din comunitate sunt semnificativ și pozitiv asociate cu satisfacția implicării sociale în rândul adolescenților. Relațiile de acest gen au arătat, de asemenea, că reducerea rezistenței și a comportamentelor de respingere la adolescenți în relație cu persoane vârstnice (Allen, Kuperminc, Philiber & Herre, 1994) a

influențat pozitiv dezvoltarea tinerilor (Camino, 2000, Serido și colab., 2011, Li & Jullian, 2012), încurajând un grad mai mare de implicare și apartenență comunitară, încredere și împuternicire civică (Zeldin *et al.*, 2015). Ideea proiectului și-a dovedit unicitatea datorită perspectivei „de jos în sus” a programelor de abilitare TIC care susțin astfel creșterea și schimbarea (Shah, 2016), atât în rândul tinerilor, cât și al grupurilor de seniori.

Exemplul prezentat mai sus sugerează că luarea de măsuri preventive împotriva excluziunii sociale a grupurilor marginalizate prin utilizarea instrumentelor TIC poate genera rezultate pozitive și că principalele bariere în calea adaptării la noi tehnologii de informații și comunicare nu au în vedere absența competențelor TIC, cât anxietatea și deficiențele de motivare și interes la nivelul participanților. Acest lucru ne atrage atenția asupra nevoii de susținere a implicării, care să permită și participarea acelor indivizi care, din diferite motive de vulnerabilitate, au fost marginalizați sau excluși.

Experiențele din proiectul „Ghiduri TIC” demonstrează, în plus, și necesitatea promovării proceselor de învățare a adulților prin colaborare cu tinerii, acțiuni prin care tinerii și adulții împărtășesc responsabilitățile de planificare și luare a deciziilor pentru a atinge obiectivele și împărtășesc experiențe și expertiza în planificarea și evaluarea interînvățării. Experiența acestui proiect a demonstrat că formele de cooperare dintre tineri și adulți pot contribui la construirea sentimentului de utilitate socială și la scăderea sentimentului de excluziune socială cauzat uneori de lipsa de abilități și de oportunități locale de educație a adulților.

Parteneriatele tinerilor cu adulții prin angajarea în activități comune sunt larg recunoscute și ca procese de dezvoltare a

practicilor comunitare. Ceea ce este caracteristic acestor interrelații este faptul că se construiesc relații emoționale și instrumentale între tineri și adulți care includ dezvoltarea pozitivă, abilitarea (Camino, 2000; Serido *et al.*, 2011; Li și Jullian, 2012), dar și un sentiment de atașament și apartenență comunitară, încredere și împuternicire civică (Zeldin și colab., 2015).

În acest tip de participare implicată, relația dintre tineri și adulți este reciprocă presupunând o planificare și o serie de decizii luate de comun acord, în vederea unor scopuri comune. În calitate de parteneri, tinerii oferă creativitate, o perspectivă proaspătă, disponibilitatea de a utiliza idei noi și o înțelegere centrată pe forțele proprii, în timp ce adulții adaugă experiența, expertiza în planificarea acțiunilor, luarea deciziilor și practicile de cunoaștere a istoriei comunității, lecții învățate și experiențe verificate (Libby *et al.*, 2005). Abordări recente cu privire la parteneriatul social dintre tineri și adulți sugerează că participarea pluralistă poate fi ideală, atât pentru abilitarea celor implicați, cât și pentru dezvoltarea comunității (Wang *et al.*, 2010).

La începutul anilor '90, abordarea abilitării a căpătat un rol esențial în cadrul programelor de dezvoltare orientate spre reducerea sărăciei, bunăstarea și participarea în comunitate. Abilitarea poate fi definită ca un proces de creștere a puterii personale, interpersonale sau politice (Gutierrez, 1990, p. 149), care urmărește creșterea puterii personale, interpersonale și politice a populațiilor oprite și marginalizate pentru transformarea individuală și colectivă (Lee, 2001). De asemenea, poate fi înțeleasă ca un rezultat care emerge în cadrul unui proces de învățare socială multidimensională care presupune obținerea controlului asupra propriei vieți (Payne, 1997).

Din perspectiva abilitării, adulții vârstnici sunt marginalizați ca fiind mai puțin productivi din punct de vedere economic și dependenți psihofizic, presupunându-se că implicarea se asociază cu diferite scopuri clare, cum ar fi bunăstarea socială, munca socială sau educația (Green, 1993). Însă abilitarea poate fi discutată și din perspectivă individuală și colectivă, nu doar economică, întrucât aspectul individual al abilitării se referă la modul în care oamenii percep și gândesc despre ei înșiși, precum și la capacitățile, cunoștințele și abilitățile pe care le posedă deja (Staples, 1990).

Prin urmare, pentru că viitorul este totuși al societăților și persoanelor care dețin tehnologii de informare și comunicații, educația pe tot parcursul vieții, inclusiv la nivelul comunităților locale este catalizatorul care poate facilita tuturor atribuirea codurilor și instrumentelor necesare accesului și utilizării rețelelor de informații și comunicare, fără ca acest fapt să însemne neglijarea vreunui segment de vârstă, de gen sau de capital identitar care poate fi valorizat.

În loc de concluzii

Câteva premise anticipative pentru construcția de politici bazate pe echitate și trasabilitate în domeniul învățării adulților prin abordări comunitare locale de educație permanentă

Cu excepția demersurilor de formare profesională inițială sau continuă asociate susținerii de capital economic la nivel global, educația adulților pe parcursul întregii vieți este un domeniu caracterizat printr-o diversitate mai puțin organizată, așa cum reiese din analiza realizată în primele două capitole ale studiului. De altfel, politicile publice existente la nivel național sau supranațional reflectă cel mai adesea o astfel de orientare a resurselor publice sau private, către susținerea unei funcții economice a educației adresate adulților.

Pornind de la premisa că educația adulților pe parcursul vieții poate fi activată mult mai evident din perspectivă motivațională la nivelul proximității de locuire, în comunitățile locale, am identificat surse de beneficii mult mai largi ale învățării care pot deveni tangibile, atât pentru cei ce învață, cât și pentru „creșterea” locală a capitalului social în comunități, inclusiv în sensul creșterii economice sustenabile.

Pe de altă parte, nevoia și realitatea efectivă de a avea cât mai multe instituții și programe pentru educație și învățare în școli, colegii, universități și entități care asigură educația adulților, dar și dincolo de acestea, sunt variabile de proces care devin de interes major și, probabil mai urgent decât oricând, de luat în considerare din perspectiva consecințelor generate mai ales în contextul extinderii noilor tehnologii informaționale, care determină o varietate de contexte mixte de învățare: online, față în față și o multitudine de medii în continuă schimbare.

Formele de interacțiune dintre educația formală, nonformală și cea informală, cu învățarea adulților pe tot parcursul vieții devin și ele tot mai numeroase, diverse și influențează viitorul sistemelor educaționale, ceea ce determină nevoia de predictibilitate, cel puțin pe termen mediu.

În acest context larg și oarecum entropic de interacțiuni și forme de educație/învățare adresate adulților (exceptând formarea din domenii profesionale), întrebarea fundamentală este pe ce baze anticipative pot fi construite politici publice bazate pe echitate în sensul analizei realizate în capitolele anterioare ale studiului de față?

Am demonstrat în cadrul capitolului 4 faptul că structuri comunitare de educație permanentă constituie inițiative notabile de asigurare a echității în educația adulților în și pentru comunitățile „naturale” locale, acestea putând asigura extinderea acoperirii cu servicii de educație pentru a obține beneficii mai largi ale învățării pentru toți, inclusiv în sensul incluziunii sociale sau al realizării funcțiilor democratice sau de inovare sustenabilă.

Revenind la nevoia de ordine într-o diversitate relativ dezorganizată și inechitabilă de oportunități de educație pentru

138 adulți, în vederea fundamentării unor politici publice bazate pe echitate, constatăm că literatura de specialitate din domeniul educației pe tot parcursul vieții adresate adulților este destul de bine reprezentată, însă în mod disproporțional din perspectiva ariilor tematice abordate.

Astfel, deși în urma căutării publicațiilor recente putem identifica peste jumătate de milion de *hit*-uri disponibile pentru sursa Google Scholar, doar o treime dintre acestea abordează importanța instituțiilor, centrelor sau programelor de învățare de-a lungul vieții. Pe de altă parte, cele mai multe studii acoperă o sferă neomogenă de investigații științifice, cu referire la tipuri de formabili, structuri, oferte de învățare, experiențe, pedagogii și centre disponibile, însă agregarea datelor disponibile din studii la nivel de politici publice bazate pe echitate pentru adulți pe parcursul vieții este mai puțin vizibilă, necesitând în continuare mai multă eficiență, control și predictibilitate la nivel național sau al inițiativelor supranaționale.

O perspectivă interesantă, în acest sens, este oferită de demersul realizat de „Institutul de învățare pe tot parcursul vieții”(OLLI) din SUA care a investigat 60 de studii realizate în domeniul învățării pe tot parcursul vieții adresate adulților, în scopul elucidării celor mai frecvente domenii tematice abordate de specialiști și al desprinderii temelor esențiale pentru viitoare cercetări în domeniu. Conținutul studiilor analizate a evidențiat preferința autorilor pentru 12 teme abordate, prezentate în tabelul de mai jos:

Tabelul 5: Arii tematice identificate în studii realizate în domeniul învățării pe tot parcursul vieții adresate adulților, ierarhizate după frecvență de „Institutul de învățare pe tot parcursul vieții”(OLLI) din SUA

Aria tematică	Număr	%
Îmbătrânire sănătoasă (fizică și psihică)	13	22%
Consecințe pozitive (satisfacție, implicare și transformare)	9	15%
Demografie și diversitate	9	15%
Structură și design de curs	8	13%
Alfabetizare, inclusiv alfabetizare TIC	7	12%
Creativitate și autoexpresie	7	12%
Incluziune și „maturizare prietenoasă”	6	10%
Pedagogie și învățare	5	8%
Învățare intergenerațională	5	8%
Cercetare și evaluare	4	7%
Beneficii ale abordărilor sociale și la nivel de comunități	3	5%
Parteneriate la nivelul comunităților	2	3%

Sursa: Talmage, C.A., Hansen, R.A., Knopf, R.C., Thaxton S.P, 2018⁵⁸

O primă concluzie stabilește că majoritatea studiilor se concentrează pe cursanții adulți de-a lungul vieții și pe impactul învățării asupra acestora, în timp ce puține lucrări se

⁵⁸ Talmage, C.A., Hansen, R.A., Knopf, R.C., Thaxton S.P., „Directions for 21st Century Lifelong Learning Institutes: Elucidating Questions from Osher Lifelong Learning Institute Studies”, *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 64/2, vara 2018, p. 111.

140 concentrează pe abordarea specificului instituțiilor și al parteneriatelor comunitare care se ocupă cu organizarea educației destinate adulților.

Analiza avantajelor sociale și comunitare ale experiențelor de învățare pe parcursul întregii vieți se pare că este cel mai puțin cuantificată și cunoscută, beneficiile fiind subestimate la nivel instituțional (Merriam & Key, 2014). Acest fapt este explicabil prin faptul că practicienii se raportează la anumite variabile care sunt mai ușor de utilizat și care se referă de obicei la calitatea formatorilor sau a subiectelor de curs abordate și mai puțin la beneficiile sociale și comunitare sau interioare ale celor care învață⁵⁹. Autorii sugerează practicienilor să caute feedback-ul de la cursanți cu privire la valoarea aspectelor sociale și comunitare ale intervențiilor de învățare furnizate efectiv, deoarece beneficiile realizării unor astfel de studii ar putea sta la baza practicării unor strategii mult mai adecvate pentru activitățile sociale și comunitare organizate pe baze formale sau nonformale.

Cercetările foarte puține, disponibile la nivelul analizei realizate în SUA, privind strategiile de cultivare și susținere a parteneriatelor la nivelul comunităților nu permit autorilor studiului să înțeleagă impactul potențial al valorificării experiențelor de învățare cocreate de către și în cadrul comunităților mai largi pe care le deservească. Prin urmare, aceștia consideră că sunt necesare mult mai multe studii și analize privind instituțiile de educație a adulților pentru a informa practica de specialitate, cel puțin datorită faptului că este nevoie de răspunsuri la două întrebări mai ample: „(1) cum poate influența învățarea pe tot parcursul vieții un sentiment reînnoit al scopului în viață; și (2) cum pot

⁵⁹ *Ibid.*

facilita instituțiile și parteneriatele de învățare de-a lungul vieții o astfel de călătorie cu scopuri mereu în schimbare, pentru a ajunge la destinații favorabile atât adulților, cât și comunităților în care aceștia trăiesc?”⁶⁰

Din perspectiva implicațiilor pentru cercetări viitoare, autorii prezintă câteva concluzii interesante, care merită luate în considerare:

- Sunt necesare studii cu privire la relevanța anumitor tipuri de instituții pentru încurajarea educației pe tot parcursul vieții. Deși există în literatura de specialitate examinări cuprinzătoare ale programelor de învățare de-a lungul vieții (de exemplu, Park, Lee, & Dabelko-Schoeny, 2016), aceste studii nu oferă comparații sau o structurare pe tipuri de instituții care propun alternative educaționale.
- Instituțiile/organizațiile în care se realizează educația adulților ar trebui să analizeze practicile care au cel mai mare impact asupra indicatorilor-cheie ai succesului, cum ar fi înscrierea, reținerea și angajarea formabililor în procese de învățare. În ceea ce privește cursanții și eventuale supra-puneri de oferte de studii, aceste practici ar putea fi legate de valoarea practicilor oferite și de modul în care acestea au valențe transformaționale la nivelul adulților care învață. Mai mult, un astfel de impact sau transformare a cursanților ar putea fi comparate la nivelul mai multor organizații sau comparate cu oportunități alternative de învățare oferite de instituții de educație de-a lungul vieții, deoarece cursanții adulți sunt cei care fac alegeri privind cum, ce, unde și de ce

⁶⁰ Talmage, C.A., Hansen, R.A., Knopf, R.C., Thaxton S.P., „Directions for 21st Century Lifelong Learning Institutes: Elucidating Questions from Osher Lifelong Learning Institute Studies”, *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 64/2, vara 2018, p. 119.

doresc să învețe (Boulton-Lewis & Buys, 2015; Talmage et al., 2015). Sunt necesare mai multe studii interinstituționale pentru a înțelege mai bine alegerile cursanților și legăturile acestora cu practicile instituționale. Mecanismele de feedback, cum ar fi evaluările cursurilor și anchetele anuale, ar informa mai bine practicienii cu privire la domeniile de canalizare a „energiilor” de ofertare a învățării. Din această perspectivă, este sugestivă remarca lui S. Roche care considera că „nu trebuie să încetăm niciodată să reexaminăm, să reevaluăm și să redefinim moduri, forme și aplicațiile învățării. În acest fel, demonstrăm că incluziunea, echitatea și sustenabilitatea nu sunt momente de sosire, ci puncte vamale necesare pentru a ne îndruma”⁶¹.

- Cercetările privind instituțiile furnizoare de educație a adulților au datoriat de a informa practicienii cu privire la influențele demografice și la diversitatea segmentelor de adulți educabili, la nivel regional, național și internațional. Deși cercetători (și practicieni) au întreprins eforturi exploratorii pentru a asigura o învățare cu valoare incluzivă și mai prietenoasă față de adulții vârstnici, de pildă, specialiștii „trebuie să ia în considerare indicatorii diversității și incluziunii, în măsura în care își propun îmbunătățirea atragerii, angajării și retenției cursanților în formare (Talmage & Knopf, 2017)”.
- Creativitatea și formele de autoexprimare sunt aspecte importante de valorizat la nivelul comunităților pentru a determina niveluri mai ridicate de bunăstare (Talmage, Peterson &

⁶¹ Roche, S., *The contribution of lifelong learning to development — personal and communal*, Springer Science+Business Media B.V., part of Springer Nature, and UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2018, pp. 1–2.

Knopf, 2017), în special prin educația adulților, cu referire la adulții vârstnici (Hafford-Letchfield, 2009; Pstross et al. 2017b). Pstross și colegii (2017b) au propus următoarea întrebare cu valoare reflexivă pentru practicieni: „Ce activități încorporăm în curriculum-ul nostru pentru a spori expresia creativă?” (p. 70). Aceștia încurajează practicienii și cercetătorii din domeniul educației adulților să exploreze importanța jocului pentru cursanții adulți. Facilitatorii învățării de-a lungul vieții sunt invitați să încurajeze exprimarea creativă în programele oferite formabililor, însă studii punctuale ar trebui să identifice cele mai bune strategii pentru o fundamentare a unor astfel de practici⁶².

Alte recomandări, cu privire la analize viitoare de impact al intervențiilor de educație a adulților, inclusiv la nivelul comunităților locale, se referă la:

- studierea „aspectelor specifice referitoare la abilitarea femeilor și la asigurarea egalității de gen pe acest subiect, precum și prezentarea de date și statistici dezagregate pe sexe, atunci când este posibil”;
- aplicarea de metode calitative pentru cursanți și facilitatori în centre din comunități locale pentru a identifica beneficii mai largi ale învățării, puțin tangibile pe termen scurt;
- publicarea unor instrucțiuni scurte pentru a sprijini răspândirea celor mai bune practici în centre locale de educație și, acolo unde se potrivesc, în funcție de setări culturale;

⁶² Talmage, C.A., Hansen, R.A., Knopf, R.C., Thaxton S.P., „Directions for 21st Century Lifelong Learning Institutes: Elucidating Questions from Osher Lifelong Learning Institute Studies”, *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 64/2, vara 2018, p. 111.

- implicarea mediilor academice de cercetare din învățământul superior pentru a mentora și a spori calitatea educației adulților, precum și pentru a studia argumente comparative din întreaga lume;
- încorporarea utilizării experiențelor din centre locale de educație în alte programe de învățare, cum ar fi programe de dezvoltare sustenabilă în diverse domenii de activitate;
- stabilirea de *benchmark*-uri cu alte centre locale de educație avansate în cadrul națiunii, regiunii și la nivel global, pentru stimularea evoluțiilor din domeniu.

În continuarea aspectelor reliefate de studiul realizat de cercetătorii americani, aspecte care scot în evidență necesitatea extinderii și a sistematizării analizelor pe care să se fundamenteze inițiativele de educație a adulților pe tot parcursul vieții acestora, inclusiv la nivel de politici publice din domeniu, sunt de luat în considerare și aspecte cu valoare predictivă ilustrate de rapoartele de sinteză privind derularea activităților centrelor locale de educație din șase state din Asia⁶³, aceste aspecte având la bază valoarea adăugată a practicilor efective de educație a adulților derulate la nivel de comunități locale pe parcursul mai multor ani.

Rapoartele evidențiază că, în principiu, diversitatea în societate, așa cum se observă în sensurile economice, sociale, culturale și adesea religioase și etnice, trebuie să se reflecte în diversitatea furnizorilor care dețin sau gestionează centrele locale de educație a adulților, acestea putând fi administrațiile locale,

⁶³ National Institute for Lifelong Education and UNESCO Institute for Lifelong Learning, *Synthesis Report on the State of Community Learning Centers in Six Asian Countries*, 2016.

societatea civilă, instituțiile religioase sau culturale sau sectorul privat. Programele și activitățile trebuie să reflecte cât mai consistent interesele și nevoile diferite ale participanților. Acestea ar trebui să reprezinte, de asemenea, diversitatea completă a comunității și să fie principala sursă pentru definirea propriilor nevoi de învățare.

Majoritatea rapoartelor de țară (din cele șase țări asiatice investigate) sunt destul de ambigue în descrierea și analiza structurilor de cooperare și de legătură între sectorul educațional formal și CLC în cadrul educației nonformale. Excepția este dată adesea de utilizarea comună a clădirilor sistemului formal de educație. Expertiza colegiilor și a universităților, în special în cercetarea aplicată sau participativă, precum și în formarea și dezvoltarea specialiștilor, ar trebui să acopere nevoile întregului sector educațional, nu doar ale celui formal.

Constatările sugerează că, pentru a crea un sistem național de CLC adecvat din perspectivă cantitativă și calitativă, este nevoie de sprijin similar cu cel disponibil prin sistemul educațional formal acordat școlilor, universităților și formării profesionale. Politicile și legislația necesare legate de implementarea CLC trebuie să aibă o bază financiară solidă și, din această perspectivă, alocarea finanțării ar trebui să nu difere de cea acordată educației formale.

Evaluările la nivel local și la nivel de oferte de formare ar trebui să producă date relevante pentru construirea, planificarea și dezvoltarea programelor, curriculum-ului și activităților. Acestea trebuie să se ghideze pe forme de monitorizare continuă și pe o evaluare participativă regulată, care să implice cursanți și facilitatori CLC. Toate acestea, inclusiv monitorizarea și evaluarea sunt servicii profesionale de sprijin pentru a ajuta CLC-urile

146 locale să se îmbunătățească. Acestea ar trebui să fie efectuate de către instituții recunoscute și acreditate, care să funcționeze distinct față de controlul și auditul guvernamental legate de sprijinul financiar și administrativ. În același timp, centrele trebuie să-și dezvolte propria metodologie adecvată diverselor categorii de adulți care învață în moduri diferite în scopuri diferite, și nu să imite testarea în clasă a cohortelor de elevi de aceeași vârstă (a se vedea în acest sens utilizarea abordării heutigogice în cadrul telecentrelor rurale din Malaysia).

În cazul specific al Bangladeshului, unde un număr mare de CLC sunt conduse de ONG-uri puternice, centrele sunt incluse în operațiunile globale ale programelor și proiectelor acestora. Atât facilitatorul, cât și comitetul de conducere, reprezentând comunitatea, constituie baza și condiția sine qua non pentru sustenabilitatea oricărui CLC. În ceea ce privește viabilitatea financiară a unui proiect CLC într-o anumită comunitate, implicarea totală a tuturor locuitorilor din sat este o necesitate. S-a constatat că supraviețuiesc numai acele CLC-uri care au reușit să identifice resursele locale și, în același timp, să răspundă nevoilor de învățare ale comunității.

În Indonezia, toate instituțiile de învățământ — formale și neformale — trebuie să „obțină permisiunea de la stat sau de la administrația locală” înainte de înființare, printr-o aplicație online, pe baza căreia furnizorii de servicii obțin o licență înainte de începerea procesului de educație.

În Republica Coreea, Legea privind educația pe tot parcursul vieții prevede un sistem complet care implică guvernul central/național la nivelul provinciei/zoni metropolitane, administrația locală (oraș/județ/district) și nivelul urban/rural. La fiecare dintre aceste niveluri există organisme administrative dedicate și

organisme consultative, cum ar fi Consiliile de Promovare pentru Educația Permanentă.

În cazul Mongoliei, regulamentul specifică faptul că centrele locale de învățare pe tot parcursul vieții pot fi stabilite și funcționează în trei moduri diferite: ca organizații independente sau afiliate instituțiilor de învățământ sau afiliate altor organizații de profil. A fi asociat cu o instituție de învățământ, cum ar fi o școală secundară, oferă avantajul unor resurse de personal și materiale. Pe de altă parte însă, pentru adulții care nu au avut experiențe pozitive cu școlile și profesorii în trecut, „asocierea cu sistemul școlar și facilitățile oficiale poate descuraja în mod activ participarea adulților la formarea oferită de centru”.

Este esențial ca CLC-urile, ca și alte forme de sprijin pentru învățare, să fie bine recunoscute, evaluate și sprijinite de guverne, precum și de comunitățile locale. Odată cu primirea fondurilor publice, CLC-urile intră sub incidența controlului din partea statului la nivel de acte necesare și de colectare de date statistice pe bază de norme și măsuri standardizate. Acestea se aplică indiferent de manifestarea unor condiții locale diferite. Cu cât ponderea resurselor din surse publice se amplifică, cu atât centrele devin mai dependente și mai conformiste. Fiecare CLC local trebuie să fie conștient de această posibilă problemă, pentru a identifica resurse de echilibru între influențele conformismului normativ solicitat de stat și intențiile locale de inovare socială în sprijinul educației membrilor comunităților locale.

Concluziile evidențiate mai sus, din studii și rapoarte realizate recent, se doresc a fi tot atâtea motive de reflecție pentru intenții viitoare de construcție a unor politici viabile de educație a adulților pe tot parcursul vieții, în special la nivel de

148 comunități locale, în intenția unui efort mai eficient de organizare și extindere de practici educaționale echitabile.

Totuși, nu doar perspectivele instituționale și de parteneriate locale sunt cele care ar trebui să facă obiectul unor abordări mult mai riguroase și mai predictibile când punem în discuție valorizarea surselor de echitate a educației permanente adresate adulților.

Probabil că sursa de date cea mai valoroasă pentru fundamentarea de politici bazate pe echitate în domeniul educației adulților ar trebui să fie constituită tocmai din informații despre adulți, atât din perspectiva numerică și descriptivă existentă de la nivel național și local, cât și din punctul de vedere al nevoilor de educație actuale și de perspectivă pe termen mediu.

„Programul pentru evaluarea internațională a competențelor adulților” (PIAAC) realizat de OECD este studiul de cea mai mare anvergură care măsoară abilitățile adulților, cu vârste cuprinse între 16 și 65 de ani din 25 de țări. Studiul, realizat periodic, evidențiază creșterea decalajului dintre nivelul de educație deținut de persoanele cu studii superioare, față de cele cu nivel scăzut de educație, precum și faptul că persoanele cu cel mai scăzut nivel de educație sunt cele mai puțin implicate în forme de educație a adulților, ceea ce susține ideea studiului de față, aceea a necesității stringente a proiectării și derulării a unor politici publice bazate pe echitate la nivelul populației adulte.

Sunt relevante, în acest sens, declarațiile secretarilor de stat din două ministere din Suedia, realizate la deschiderea „Seminariului nordic al experților PIAAC” derulat la Stockholm, în noiembrie 2018. Erik Nilsson, secretarul de stat la Ministerul educației, susținea în cadrul evenimentului că „PIAAC este important, deoarece conține o multitudine de date, ceea ce

permite să ne comparăm cu alte țări și să aflăm care sunt punctele noastre forte și punctele slabe. Reducerea diferențelor dintre oameni este ceea ce definește democrația, iar PIAAC este un instrument important în acest sens". Pe de altă parte, Irene Wennemo, secretarul de stat în Ministerul integrării și al muncii, declara că „diferențele mari dintre competențele adulților se regăsesc în țări, nu între țări", ceea ce face trimitere la importanța intervențiilor locale, mai bine focalizate pe nevoile adulților, dar și ale comunităților în care aceștia trăiesc.

Într-o abordare bazată pe predictibilitatea și trasabilitatea serviciilor echitabile de educație destinate adulților pe parcursul vieții, bazele de date construite progresiv, de la nivel de comunități mici și până la nivel național sau supranațional ar putea oferi accesul la informații legate și de gradul de participare a adulților la forme de educație de-a lungul întregii vieți, precum și la ofertele de educație disponibile, în dinamica lor specifică, pentru ca sursele disparităților din educație și formarea adulților să poată fi gestionate și customizate cu indici sporivi de eficiență.

Nu în ultimul rând, disponibilitatea unor microanalize etnografice locale ar putea sta la baza construirii unor previziuni cu privire la evoluții sau involuții ale comunităților profilate astfel încât să poată fi luate măsurile adecvate atunci când, de pildă, unele localități rurale riscă să dispară definitiv sau atunci când cartiere suburbane tind să se extindă haotic. Alteori, exemple de solidaritate locală au nevoie să fie popularizate, pentru că exemplele pozitive și mediile de promovare dedicate comunităților și faptelor lor remarcabile au nevoie de vizibilitate!

În concluzie, sunt de realizat numeroase obiective de etapă pentru ca serviciile de educație pe tot parcursul vieții adresate

150 adulților să devină accesibile și dedicate nevoilor formabililor. Pentru a asigura un altfel de început acestui demers complex, considerăm utile două tipuri de abordări corelate: prin susținerea organizării la nivelul comunităților locale a unor structuri dedicate, în cadrul unei politici publice bazate pe echitate în domeniul educației pe tot parcursul vieții destinate adulților, respectiv prin susținerea colectării și interpretării de date referitoare la toții adulții unei țări, în cadrul unor studii și analize preliminare, în măsură să ofere predictibilitate intervențiilor din cadrul acestui segment al sistemului de educație la nivelul căruia se configurează viitorul pe baza capitalului uman și social format din populația activă a unei țări!

Bibliografie

- Ai Tam Pham Le, *The Contributions of Community Learning Centres to Personal and Community Development: A Case Study of Three Centres in Padaung, Myanmar*, Universitetet i Oslo, 2017.
- Aspin, D.N. & Chapman, J.D., „Lifelong Learning: concepts, theories and values”. *Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA* (Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults), pp. 38–41. University of East London: SCUTREA, 2001
- Bauman, Z., *Modernitatea lichidă. Poate mintea umană stăpâni ceea ce a creat mintea umană?*, traducere din engleză de Diana Grad, AntetXX Press, Prahova, 2000.
- Beck D., „Co-investigation of Social Capital” în Doyle L., Adams D., Tibbit, J., Welsh P. (eds.) *Building Stronger Communities: Connecting research, policy and practice*, NIACE, Leicester, 2008.
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., & Tarule, J., *Women's Ways of Knowing: the development of self, voice and mind*. New York: Basic Books, 1997.
- Biesta, G.J.J., „Against Learning: reclaiming a language for education in an age of learning”, *Nordisk Pedagogik*, 2004, 23, pp. 70–82.

- 152 Biesta, G., „What’s the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning”, *European Educational Research Journal*, vol. 5, no. 3 & 4, 2006.
- Boshier, R., Edgard Faure after 25 Years: down but not out, în J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds) *International Perspectives on Lifelong Learning*, pp. 3–20. London: Kogan Page, 1998.
<http://dx.doi.org/10.1080/02601370110059483>.
- Bourdieu, P., *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- Bourdieu, P., *Masculine Domination*. Cambridge: Polity Press, 2001.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Burke, P.J., & Jackson, S., *Reconceptualising Lifelong Learning: Feminist Interventions*. Abingdon: Routledge, 2007.
- Clarke, J., Cochrane, A., McLaughlin, E., *Managing Social Policy*, Lage Publications, London, 1994.
- Coleman, J.S., *Foundations of social theory*. Cambridge, Mass: Belknap Press, 1990.
- Cox E., Parsons R.J., *Empowerment-oriented social work practice with the elderly*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1994
- Delors, J. (coord.), *Comoara lăuntrică*, Editura Polirom, Iași, 2000.
- Dickinson, S., „Lack of definition led to ambiguity”. *Regeneration & Renewal*. Londra, 22 apr., 2005.
- Dumont, H., Instance, D. Benavides, F. (eds.), *The nature of learning. Using Research to Inspire Practice*. Varşovia.
- Edwards, R., *Changing Places: flexibility, lifelong learning, and a learning society*. London and New York: Routledge, 1997.

- English, L.M. & Irving, C.J., *Feminism in Community: Adult Education for Transformation*. Rotterdam: Sense Publishing, 2015. 153
- European Commission, *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission, DG Education and Culture, 2001 a.
- European Commission, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: European Commission, DG Education and Culture, 2001 b.
- Fejes, A., „New Wine in Old Skins: changing patterns in the governing of the adult learner in Sweden”, *International Journal of Lifelong Education*, 2004, 24(1), pp. 71–86. <http://dx.doi.org/10.1080/026037042000317356>
- Field, J., *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2000.
- Fieldhouse R. et al., *A History of Modern British Adult Education*. Leicester: National Institute of Adult and Continuing Education, 1996.
- Forquin, J.-Cl. (1996), *École et culture*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Forquin, J., C., *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international*, L'Harmattan, Paris, 2002.
- Fredriksson, U., Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalisation, *European Educational Research Journal*, 2(4), 2003, pp. 522–545. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2003.2.4.3>
- Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*. Londra: Penguin, 1970.
- Frenkel, S.J., Korczynski, M., Shire, K.A. & Tam, M., *On the Front Line: organization of work in the information economy*. Ithaca & Londra: Cornell University Press, 1999.

- 154 Fukuyama F., *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. Free Press, New York, 1995.
- Grace, A.P., „Lifelong Learning as a Chameleonic Concept and Versatile Practice: Y2K perspectives and trends”, *International Journal of Lifelong Education*, 23(4), 2004, pp. 385–405. <http://dx.doi.org/10.1080/026037042000233511>
- Harrison, L.E., *Who Prospers? The Business of Private Protection*. Basic Books, New York, 1992.
- Hodgson (Ed.) *Policies, Politics and the Future of Lifelong Learning*. London: Kogan Page.
- Holtgrewe, U., Kerst, C. & Shire, K.A. (eds.) (2002) *Re-organizing Service Work: call centres in Germany and Britain*. Aldershot: Ashgate.
- Inglehart, R., *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton University Press, Princeton, NJ, 1997.
- Iosifescu, S.C., „The Foundation of Success in Adult Learning: Dilemmas and Concerns”, *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, nr. 142, 2014, pp. 403–409.
- Yeaxlee, B.A., *Lifelong Education*, Londra: Cassell, 1992.
- Young, M., Bringing Knowledge Back In: towards a curriculum for lifelong learning, 2000, în A. Halliday, J., „Who Wants to Learn Forever?” *Studies in Philosophy and Education*, 2004, 22(3–4), pp. 195–210.
- Jackson, S., „Whose Life is it Anyway? Considering «Difference» in Lifelong Learning”, în P. Coare, P. Armstrong, M. Boice & L. Morrice (eds.), *Diversity and Difference in Lifelong*

Learning. Brighton: Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults (SCUTREA), 2005.

155

Jalaluddin Abdul Malek, „The impact of heutagogy education through telecentre in smart village (SV)”, *Journal of Social Sciences and Humanities*, vol. 12, nr. 2, 2017, pp. 112–125.

Lindeman, E. (1926) *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.

Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M., *Affective Equality: Love, Care and Injustice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

Lisbon European Council, *Presidency Conclusions*. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm, 2000.

Lundvall, B-A., Johnson, B., „The learning economy”. *Journal of Industrial Study*, 1994, 1(2): 23–42.

Martin, I., Adult Education, Lifelong Learning and Citizenship: some ifs and buts, *International Journal of Lifelong Education*, 2002, 22(6), pp. 566–579. <http://dx.doi.org/10.1080/0260137032000138130>

McMillan, W.D., Chavis, M.D., *Sense of Community: A definition and Theory*, în *Journal of Community Psychology*, vol. 14, nr. 1, 1986, pp.6–22.

Middelborg, J. (2002). *Myanmar: the Community Learning Centre Experience*. Retrieved from Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

National Institute for Lifelong Education and UNESCO Institute for Lifelong Learning, *Synthesis Report on the State of Community Learning Centers in Six Asian Countries*, 2016.

- 156 O'Grady, Maeve, *An institutional ethnography of a feminist organization: a study of community education in Ireland*, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 9, nr. 1, 2018, pp. 29–44.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (1997), *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.
- Păun, E., *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*, Editura Polirom, 2017.
- Predescu, S., V., „How far we go with community development? Social capital and Knowledge society”, *Journal of Educational Sciences*, nr. 2, 2010, pp. 5–12.
- Pretty, J. (2002). Social and Human Capital for Sustainable Agriculture. în N. Uphoff (Ed.), *Agroecological innovations: increasing food production with participatory development* (pp. 47–57): Earthscan Publications.
- Print, M., Coleman, D., *Towards Understanding of Social Capital and Citizenship Education*. *Cambridge Journal of Education*, vol. 33, 2003, pp. 123–149.
- Putnam, R.D., *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press, Princeton, NJ, 1993.
- Ranson, S. (ed.), *Inside the Learning Society*. Londra: Cassell, 1998.
- Redfield, R., *The Little Community*. Chicago: University of Chicago Press, 1955.
- Renata Górska, R., Leek, J., „Empowerment in the Lifelong Learning Perspective. Example from the ICT Guides Project”, *Andragogy Yearbook*, 2017, DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2017.19>.

- Roche, S., *The contribution of lifelong learning to development – personal and communal*, Springer Science+Business Media B.V., part of Springer Nature, and UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2018. 157
- Säfström, C.-A. & Biesta, G.J.J., Learning Democracy in a World of Difference, *The School Field*, 12(5/6), 2001, pp. 5–20.
- Schuller, T. (2001) The Need for Lifelong Learning, în B. Crick (ed.) *Citizens: towards a citizenship culture*. Oxford: Blackwell.
- Shrestha, M., Wilson, S., Singh M., „Knowledge Networking: a Dilemma in Building Social Capital through Nonformal Education”. *Adult Education Quarterly*. Vol. 58 no. 2. feb., 2008, pp. 129–150.
- Shuetze, H.G., „Lifeong learning and the learning society: from concept to policy to practice?”, în Doyle L., Adams D., Tibbit, J., Welsh P. (eds.) *Building Stronger Communities: Connecting research, policy and practice*, NIACE, Leicester, 2008.
- Slowey, M.M., Zubrzycki, T., „Demographic changes and longer working lives: implications for lifelong learning”, AFU Conference *Engaging Ageing 2018: New Frontiers of ageing: Research, Policy and Practice*, 2018.
- *** *Strategia Națională de învățare pe tot parcursul vieții (2015–2020)*, aprobată prin HG nr. 418/2015, p. 5, disponibilă la: <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Strategie%20LLL.pdf>
- Talmage, C.A., Hansen, R.A., Knopf, R.C., Thaxton S.P., „Directions for 21st Century Lifelong Learning Institutes: Elucidating Questions from Osher Lifelong Learning Institute Studies”,

Alberta Journal of Educational Research, vol. 64/2, vara 2018, pp. 109–125.

Tonnies, F., *Comunitate și societate. Despre comunism și socialism ca forme empirice de cultură*, Craiova, Beladi Publishing, 2016.

UNESCO, *Recommendation on Adult Learning and Education*, 2015a, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245179e.pdf> (accesat la 7 sept. 2016.)

Van der Pas, N., „Address by the European Commission”, în *Adult Lifelong Learning in a Europe of Knowledge*. Conference Report, Suedia, 2001, pp. 11–18.

Zani, B., Palmonari, A., *Manual de psihologia comunității*, Editura Polirom, Iași, 2003.

Zlota, D.D., *Managementul serviciilor comunitare de educație pe tot parcursul vieții în România*, Teză de doctorat, Universitatea din București, 2007.

Wallin, Gunhild, „New PIAAC study coming up – to measure abilities among adults”, *Nordic Labour Journal*, decembrie 2018.

Lista Tabelelor

- Figura 1: Educația cybergogică (componente), Sursa: Adaptare după Carrier & Moulds, 2003; Wang & Kang, 2006; Wang, 2008.
- Figura 2: Educația heutagogică (componente), Sursa: Adaptare după Hase & Kanyon, 2012; Hase & Kanyon, 2013.
- Tabelul 1: Principii, scopul și focalizarea pe modelul de dezvoltare combinată: endogenă, exogenă, neoendogenă și neoexogenă, Sursa: Adaptare după Jalaluddin Abdul Malek și Zurinah Tahir, (2016).
- Tabelul 2: Diferențe privind caracteristici și metode educaționale în funcție de tipuri de abordări utilizate pentru educația adulților în comunități rurale, Sursa: Adaptare după Mouton & Blake, 1984; Carrier & Moulds, 2003; Wang & Kang, 2006; Wang, 2008; Hase&Kanyon, 2012; Hase&Kanyon, 2013; Jalaluddin Abdul Malek&Zurinah Tahir, 2016.
- Tabelul 3: Rata dependenței persoanelor în vârstă (51–64 ani), Sursa: Adaptare după „Raportul privind îmbătrânirea populației din 2015. Proiecții economice și bugetare pentru cele 28 de state membre ale UE (2013–2060)”, Economia Europeană, 3/2015, pp. 316, 385.

160 Tabelul 4: Diferențe între abordarea focalizată pe tehnologii versus
 abordarea concentrată pe cursant, Sursa: R.E. Mayer, 2013.

Tabelul 5: Aii tematice identificate în studii realizate în domeniul
 învățării pe tot parcursul vieții adresate adulților,
 ierarhizate după frecvență de „Institutul de învățare pe tot
 parcursul vieții” (OLLI) din SUA, Sursa: Talmage, C.A.,
 Hansen, R.A., Knopf, R.C., Thaxton S.P, 2018.

Despre autoare

Dorina Dumitra ZLOTA este doctor în științele educației, cadru didactic asociat la SNSPA, cu o experiență de peste 20 ani în cadrul sistemului de educație din România, din care peste 10 ani în cadrul Ministerului Educației Naționale (MEN) în domeniul gestiunii finanțărilor din Fondul Social European pentru intervenții sectoriale destinate domeniului educației și formării profesionale. De asemenea, este coraportor din partea organismului de gestiune fonduri din cadrul MEN pentru realizarea documentelor și rapoartelor de analiză de politici/strategii educaționale și a documentelor programatice solicitate de Comisia Europeană, Guvernul României, Ministerul Fondurilor Europene. Este membru al rețelei europene „European Social Fund Simplification Thematic Network” din partea Ministerului Educației Naționale. De asemenea, Editura Trei a mai publicat o carte a autoarei, intitulată *Opțiunile de costuri simplificate – o soluție în vederea debirocratizării accesului la fonduri europene pentru România* (2019).