

## Il *lifelong learning* come prospettiva politica e teorica per l'educazione degli adulti

### Lifelong learning as a policy and theoretical perspective for adult education

Paolo Di Rienzo

Full Professor of General and Social Pedagogy | Department of Education | University Roma Tre | paolo.dirienzo@uniroma3.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Di Rienzo, P. (2024). Lifelong learning as a policy and theoretical perspective for adult education. *Pedagogia oggi*, 22(2), 40-46.  
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-05>

**Copyright:** © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022024-05>

#### ABSTRACT

Lifelong learning has been placed at the heart of European policies and numerous international organizations. The EU has assigned lifelong learning the role of an educational strategy to face the challenges related to competition but also to improve the cohesion of citizens and the quality of life. The argument is not free from ambiguity and reductive readings, which place it in an exclusively functionalist dimension. It becomes necessary to promote a humanistic vision, based on the critical exercise of thought, through the attribution of the intrinsic value to adult education and the recognition of skills, to understand and deal with changes in the course of life.

Il *lifelong learning* è stato collocato al centro delle politiche europee e di numerose organizzazioni internazionali. L'UE ha assegnato al lifelong learning il ruolo di strategia educativa per fronteggiare le sfide legate alla competizione ma anche per migliorare la coesione dei cittadini e la qualità della vita. Il tema non è esente da ambiguità e da letture riduttive, che lo collocano in una dimensione esclusivamente funzionalista. Diviene necessario promuovere una visione umanistica, imperniata sull'esercizio critico del pensiero, attraverso l'attribuzione del valore intrinseco all'educazione degli adulti e il riconoscimento delle competenze, per comprendere e affrontare i cambiamenti nel corso della vita.

**Keywords:** *lifelong learning* | adult education | experiential learning | certification of competences

**Parole chiave:** *lifelong learning* | educazione degli adulti | apprendimento esperienziale | certificazione delle competenze

Received: September 01, 2024

Accepted: November 03, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:

Paolo Di Rienzo, [paolo.dirienzo@uniroma3.it](mailto:paolo.dirienzo@uniroma3.it)

## 1. Politiche di *lifelong learning*

Il *lifelong learning* (LLL), o apprendimento permanente (AP), rappresenta uno dei principali topoi che, a livello internazionale, ha influenzato, negli ultimi decenni, il dibattito politico e scientifico sull'educazione. Esso costituisce un elemento cardine delle politiche europee degli ultimi decenni e ha contribuito a modificare l'apparato teorico ed empirico nell'ambito dell'educazione degli adulti (EdA) (Milana *et alii*, 2018).

Nella prima metà degli anni Novanta, il LLL è stato oggetto di attenzione, sia da parte dell'Unesco (che nel 1994 ha individuato la strategia *lifelong learning for all*, sia da parte dei ministri dell'Istruzione dell'UE, che nella conferenza del 1996 hanno sollecitato gli Stati membri a tradurre l'AP in realtà per tutti e a inserirlo tra le priorità del quinquennio successivo. Sempre nel 1996, l'UE, in occasione della pubblicazione del *Libro Bianco*, ha rilanciato l'AP come concetto per promuovere lo sviluppo individuale e per realizzare una maggiore occupabilità, riconoscendolo come elemento fondamentale della conoscenza (Commissione europea, 1996).

La Strategia europea di Lisbona, nel 2000, si è posta l'obiettivo strategico di fare dell'Europa, entro il 2010, il centro dell'innovazione e della conoscenza con un'economia dinamica e competitiva, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile. In tale contesto, l'AP diventa una priorità, in quanto componente cruciale del modello economico e sociale europeo. A sostegno di questi obiettivi, l'UE ha lanciato nel 2000 il *Memorandum on lifelong learning*, che descrive la nuova società della conoscenza e la conseguente necessità di sistemi educativi sviluppati e riformati.

Con l'espressione LLL si intende, secondo quanto previsto dal *Memorandum* e dalla comunicazione *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, «qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale» (Commissione europea, 2001, p. 10). Tra l'altro, il *Memorandum* riconosce come l'AP non si caratterizzi solo per la dimensione *lifelong*, cioè per tutto l'arco della vita, ma richieda la valorizzazione della dimensione *lifewide*, intesa come validità dei processi di apprendimento in tutti i contesti (formale, non formale, informale), e della dimensione *lifedeep*, intesa come cambiamento trasformativo profondo non semplicemente meccanicistico dell'individuo che apprende (Loiodice, 2016). Esso si sostanzia, quindi, nell'apprendimento che interessa tutto il corso della vita di un soggetto e si presenta come un processo sia di riqualificazione professionale e di arricchimento personale, sia di formazione dei cittadini, affinché essi possano essere in grado di contribuire allo sviluppo della democrazia.

Nel novembre 2021 il Consiglio dell'UE ha adottato una risoluzione per una nuova *Agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2021-2030*. Si sottolinea la necessità di aumentare significativamente la partecipazione degli adulti all'educazione formale, non formale e informale. Al fine di monitorare i progressi e il conseguimento degli obiettivi e di individuare ulteriori sfide, l'*Agenda* raccomanda che la partecipazione a percorsi di apprendimento negli ultimi 12 mesi dovrebbe raggiungere almeno il 47% degli adulti, di età compresa tra i 25 e i 64 anni, entro il 2025; una quota che dovrebbe salire ad almeno il 60% entro il 2030.

Su proposta della Commissione europea, il 2023 è stato proclamato "Anno Europeo delle Competenze". Questa scelta risponde a una sfida specifica: consentire ai cittadini dell'UE di disporre delle competenze necessarie per affrontare con successo i cambiamenti del mercato del lavoro e di partecipare pienamente alle varie attività sociali e democratiche. Una forza lavoro, con le competenze più richieste, può contribuire alla crescita sostenibile a lungo termine dell'Unione Europea, aumentandone l'innovazione e migliorando la competitività delle sue imprese in vista della transizione verde e digitale e di una ripresa economica socialmente giusta ed equa. Per affrontare questa sfida, l'Unione europea ha ulteriormente incoraggiato l'AP, con l'approvazione degli obiettivi dell'UE per il 2030. Secondo questi obiettivi, almeno il 60% degli adulti dovrebbe partecipare ogni anno ad attività educative; entro lo stesso anno si definisce un tasso di occupazione di almeno il 78%. Su questo tema, l'UE può contare su diverse iniziative già in atto, come, ad esempio, l'*Agenda per le competenze per l'Europa*, che mira a rendere il diritto all'apprendimento permanente una realtà, ispirandosi al primo principio del pilastro europeo dei diritti sociali.

L'AP rappresenta quindi una strategia europea che richiede l'assunzione di responsabilità da parte delle istituzioni pubbliche per stabilire sistemi di erogazione efficaci. Allo stesso tempo, richiede ai cittadini di sviluppare competenze chiave per l'apprendimento permanente, come definito nella *Raccomandazione* del

Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 e successivamente modificata dalla *Raccomandazione del Consiglio* del 22 maggio 2018. Tra queste, la competenza chiave “Personale, sociale e di imparare ad apprendere” è di particolare importanza, come delineato nel quadro *LifeComp* (Sala *et alii*, 2020), che fa riferimento a un insieme di competenze trasversali intrecciate tra loro, essenziali per lo sviluppo personale e sociale in un’epoca di cambiamenti.

Le politiche dell’UE sul LLL hanno poi influenzato in modo significativo lo sviluppo del quadro legislativo italiano in materia di EdA. Il riferimento alle politiche italiane è relativo in particolare alla strategia per l’AP e il Sistema nazionale di certificazione delle competenze (SNCC) che prende avvio a partire dalla Legge n. 92 del 2012 e alla messa a regime nel 2012 dei centri provinciali di istruzione degli adulti (Cpia).

Come emerge da ciò che precede, il LLL diviene una sorta di *concetto valigia*, definito anche *formula incantatoria* e *concetto camaleontico* (Boyadjieva, Ilieva-Trichkova, 2018, pp. 267-268) caratterizzato da una pluralità di contesti di applicazione, che, nondimeno, rivela forme di de-semantizzazione, oltreché di uso strumentale, con logiche di natura eteronoma rispetto al discorso peculiarmente educativo. A fronte di ciò, la tesi centrale che si vuole sviluppare nel presente contributo consiste nel concepire il LLL come orizzonte di significato e prospettiva culturale per il sistema dell’EdA, quando sia inteso all’interno della prospettiva *formativista* dello sviluppo apprenditivo umano (Sen, 2016). Secondo tale prospettiva, che chiameremo umanistica, il LLL assume la funzione di canale di accesso a una qualità di vita migliore e di strumento per prevedere e adattarsi al cambiamento senza subirne le conseguenze, facendo leva sullo sviluppo olistico dei singoli soggetti, anche nel senso di sviluppo professionale per un posizionamento significativo nel mercato del lavoro (Gelpi, 2000).

È indubbio, infatti, che il LLL, sia sul piano teorico, sia su quello delle politiche, non è esente da ambiguità e da letture riduttive, che lo collocano in una dimensione puramente funzionalista e sostanzialmente mercantile. In una concezione dell’economia sempre più caratterizzata dalla mutevolezza e dall’incertezza, infatti, l’istruzione ha visto messa in discussione la sua funzione intrinseca di fonte di miglioramento in sé ed è stata concepita prevalentemente come uno strumento di produttività per affrontare la competitività economica. Ciò è strettamente legato alle posizioni di alcuni economisti (Welch, 1970) secondo cui, partendo dal cambiamento tecnologico e passando per la promozione della richiesta di istruzione, si sarebbe accelerato il cambiamento tecnologico stesso e si sarebbe assistito a un aumento della produttività.

È quanto messo in evidenza, peraltro, dagli studi critici in ambito pedagogico, che, nelle versioni più radicali, arrivano a mettere in discussione la natura del concetto stesso di LLL, concepito come fuorviante e pernicioso, se comparato con il concetto di educazione permanente (Crowther, 2004; Jarvis, 2009).

D’altro canto, l’ambiguità sopra rilevata è una caratteristica precipua dello sviluppo contemporaneo del concetto di EdA, nel quale sono presenti due spinte parallele che si possono individuare nell’obiettivo della formazione della forza lavoro e nell’obiettivo dell’emancipazione personale (Federighi, 2016, p. 201).

In ragione di ciò, il presente articolo intende sviluppare la valenza generativa del costrutto di LLL per l’educazione degli adulti, se adottato in chiave umanistica e scevro da derive fondate su logiche esclusivamente funzionaliste rispetto alle dinamiche economiche dei contesti produttivi (Rubenson, 2009), a partire dalle posizioni che mettono in luce la valenza formativa dell’apprendimento per la capacitazione umana. Tale posizione è stata espressa a proposito della centralità della libertà e delle capacitazioni personali in opposizione alla visione delle risorse umane di matrice strettamente utilitaristica (Sen, 2016). Questi aspetti rimettono in campo la necessità di una rinnovata attenzione allo sviluppo di una razionalità riflessiva che postula la centralità degli individui. Viene così ribadita la necessità di un orientamento culturale più avanzato fondato sulle direttrici del significato e della valenza generativa dell’azione, nelle quali assumono rilievo la capacità di attribuzione di senso nei confronti del sé e degli altri.

In questo senso, vogliamo sostenere la tesi che l’ambito pedagogico di riferimento del concetto di LLL rimanda a categorie inerenti, in particolare, alla pluralità dei contesti (formali, non formali e informali) di apprendimento, in cui assume un ruolo cruciale la dimensione informale che esprime la valenza formativa di tutte le esperienze di vita (Morgan-Klein, Osborne, 2007). Ciò conduce a mettere in evidenza il valore dell’apprendimento esperienziale (Salling Olesen, 2018) e la funzione della certificazione delle competenze, come leva per abbattere le barriere tra i diversi contesti, nell’ottica di un sistema formativo integrato, aperto e inclusivo.

Si profila, in altre parole, una sfida per l’EdA, che è chiamata ad interrogarsi criticamente sulle sue finalità in considerazione della fondamentale dimensione che attiene alla trasformazione del percorso di

vita delle persone. Nuove transizioni biografiche, varietà e ampiezza delle esperienze di apprendimento, riconducono il discorso ad una questione basilare che riguarda l'inclusione formativa e consapevole degli adulti ad attività di AP. Essa può essere promossa, in particolare, attraverso la valorizzazione delle esperienze di vita, la personalizzazione dei processi formativi e il riconoscimento dei saperi pregressi acquisiti *lifelong* nei contesti non formali e informali.

## 2. Educazione degli adulti e *lifelong learning*

Il rilievo assunto dal LLL caratterizza lo sviluppo del concetto contemporaneo di EdA.

In ambito Unesco, il LLL viene enunciato come mero principio astratto nella Raccomandazione Unesco del 1976. Bisogna attendere la quinta Conferenza internazionale sull'educazione degli adulti che conduce alla Dichiarazione di Amburgo (1997), per arrivare alla definizione organica di una prospettiva nuova, caratterizzata dall'inclusione del tema dell'AP – in tutto il suo spettro tipologico, formale, non formale e informale – nell'EdA. D'ora in avanti, si assiste a un cambiamento di paradigma che trova la sua più alta proclamazione nella *Recommendation on Adult Learning and Education* (RALE) adottata dalla Conferenza Generale Unesco del 2016. L'educazione e l'apprendimento degli adulti sono concepiti come componenti fondamentali del LLL. Comprendono tutte le forme di educazione e apprendimento che mirano a garantire la partecipazione di tutti i giovani e gli adulti alle loro società e al mondo del lavoro. Denotano l'intero insieme dei processi di apprendimento, formali, non formali e informali, con cui coloro che sono considerati adulti dalla società in cui vivono sviluppano e arricchiscono le proprie capacità di vivere e lavorare, sia nel proprio interesse che in quello delle loro comunità, organizzazioni e società. L'apprendimento e l'educazione degli adulti riguardano attività e processi di acquisizione, riconoscimento, scambio e adattamento delle capacità.

Tenendo conto del mondo in rapida evoluzione in cui viviamo, la Raccomandazione stabilisce i principi guida per la promozione e lo sviluppo dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti (*adult learning and education*, ALE). L'AP è ritenuto quale concetto cardine per l'inclusione formativa e l'innalzamento del profilo culturale degli individui, a partire dall'attenzione riposta sulla molteplicità dei contesti di apprendimento e sulla valorizzazione delle competenze.

Tale cambiamento di paradigma è stato fatto proprio dall'UE, che nel 2006 ha adottato la definizione di EdA con la Comunicazione della Commissione "Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere" (Commissione europea, 2006). Si sostiene che l'ALE costituisce fattore fondamentale per la promozione di città e regioni di apprendimento e per rivitalizzare persone, famiglie, comunità e risorse umane.

Viene adottato un approccio globale, sistematico e integrato, che abbraccia tre domini chiave: alfabetizzazione e competenze di base; formazione continua e competenze professionali; educazione liberale, popolare e competenze di cittadinanza. Si tratta di un approccio fondamentale per garantire un'educazione inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento per tutti, in collegamento con il quarto obiettivo *dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* dell'ONU.

Come si sostiene nella suddetta Comunicazione, l'AP costituisce un fattore di espansione dell'EdA poiché integra i diversi contesti di apprendimento e dà valore alle esperienze degli adulti, tramite la strategia di riconoscimento e certificazione delle competenze, indipendentemente da dove e come esse siano state acquisite.

Siamo in presenza di principi che sono stati accolti dalle politiche italiane in tema di EdA e AP e che hanno influenzato di conseguenza le ricerche e le prassi sul campo.

La legge n. 92/2012 detta le norme generali sull'AP, indirizzate alla costruzione di un Sistema Nazionale per la Certificazione delle Competenze (SNCC), attraverso la costruzione di sistemi integrati territoriali (Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente, RETAP). La Legge 92/2102 recepisce e conferma la validità del principio del LLL, secondo cui l'individuo è il protagonista attivo dei processi di apprendimento, le cui competenze, acquisite anche in contesti informali e non formali, in modo intenzionale e non intenzionale, possono essere riconosciute e certificate.

Il 20 dicembre 2012 è stata sottoscritta l'Intesa della Conferenza Unificata Stato – Regioni in applicazione della Legge 92/12, riguardante le politiche per l'AP e gli indirizzi per l'individuazione di criteri ge-



nerali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di RETAP. In essa si legge, peraltro, che le RETAP hanno, tra gli altri, l'obiettivo di realizzare azioni di accompagnamento per giovani e adulti finalizzate al rientro nei sistemi di istruzione, per promuovere la formazione permanente e continua.

La legge n. 92/2012 pone le basi per la costruzione del SNCC che è stata oggetto di ulteriori passi normativi: il Decreto legislativo n. 13/2013 che definisce i livelli essenziali delle prestazioni e gli standard minimi; il Decreto interministeriale del 30 giugno 2015 per la definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze; il Decreto 5/2021, che prevede e definisce le linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze; il Decreto 9/2024 che regola le funzioni e disciplina servizi di individuazione, di validazione e di certificazione delle competenze relativi alle qualificazioni di titolarità del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, definendo nuovi spazi di attuazione relativi alla formazione aziendale, al sistema della formazione professionale, al partenariato economico e sociale, ai fondi interprofessionali, ai fondi bilaterali e al volontariato.

In questo quadro normativo è chiaramente indicato che alla realizzazione e allo sviluppo delle RETAP concorrono, tra gli altri, anche i Cpia, attraverso l'inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali, per promuovere l'offerta formativa flessibile e personalizzata, idonei servizi di accoglienza, orientamento per la certificazione delle competenze.

Il nuovo quadro normativo sull'AP e sulla certificazione delle competenze rappresenta indubbiamente un terreno profondamente sfidante per i Cpia, messi a regime con il DPR 263/2012. Nel rispetto del dettato normativo istituito a partire dalla Legge 92/2012, il nuovo sistema dei Cpia è chiamato a compiere un impegnativo salto di qualità sul terreno cruciale delle politiche per l'AP, nonché su quello, altrettanto cruciale, del riconoscimento delle competenze di cui le persone sono portatrici, a partire dalla ricostruzione della storia individuale.

Si tratta di una sfida che allarga di molto l'orizzonte dell'EdA, spingendolo ad oltrepassare i confini delle tradizionali funzioni della alfabetizzazione e dell'istruzione in senso stretto. Viene adottata una visione che, in un'ottica universalistica e inclusiva, fa perno sul diritto di ciascun individuo di essere istruito, di sviluppare i talenti e di essere riconosciuto per il proprio valore intrinseco, costituito, anche, dai saperi e dalle competenze che ha acquisito in tutte le esperienze di vita (Di Rienzo, 2024).

Alla luce di queste ragioni e a partire da questi valori di fondo, il nuovo sistema di istruzione degli adulti imperniato sui Cpia prevede, tra l'altro, che i percorsi di istruzione siano organizzati sotto il segno della personalizzazione (Baldacci, 2006), alla cui base è collocato il patto formativo individuale (PFI), definito a partire dal riconoscimento dei saperi e delle competenze di cui ciascuna persona è portatrice.

Ciò richiama inoltre la necessità di riflettere su metodologie e su protocolli innovativi, per la ricerca e le prassi nell'EdA, più consoni al paradigma del LLL in una prospettiva umanistica, che assumano l'importanza di riconoscere il valore intrinseco di ogni forma di apprendimento anche sotto forma di certificazione delle competenze.

La Raccomandazione del Consiglio dell'UE (2012) ha riconosciuto il valore della certificazione delle competenze per promuovere una più ampia partecipazione degli adulti e sistemi formativi più aperti e inclusivi per gli adulti. In effetti nella stessa si afferma che partire dal 2007, l'UE, ha finanziato, numerosi progetti pilota che hanno consentito lo sviluppo di strumenti e procedure di certificazione nell'istruzione degli adulti e nella formazione continua e professionale.

Allo stesso modo, l'Unesco (2019) individua il LLL quale concetto cardine per realizzare l'inclusione e l'innalzamento del profilo culturale degli individui, attraverso la certificazione delle competenze.

Possiamo sostenere, quindi, che la certificazione mette l'accento sul valore dell'esperienza come risorsa per l'apprendimento, anche attraverso la riscoperta delle competenze, spesso tacite, acquisite nei diversi contesti di vita e di lavoro. L'apprendimento nelle esperienze di vita e di lavoro è un processo incorporato nelle prassi, che può determinare un prodotto, in termini di acquisizioni personali, quali saperi e competenze, non immediatamente evidente allo sguardo delle persone e delle organizzazioni.

Il concetto di competenza, in questo ordine di idee, mette in discussione l'accezione che la riduce alla dimensione puramente tecnica e funzionale finalizzata all'acquisizione di specifiche abilità professionali, facendo riferimento agli studi che la interpretano nella sua valenza procedurale e metacognitiva, generativa, proattiva e strategica. Da qui deriva la responsabilità dei sistemi formativi di predisporre e mettere in atto tutte le iniziative e i dispositivi di accompagnamento e di orientamento, per sostenere il processo di rico-

struzione autoriflessiva delle esperienze degli adulti, in una prospettiva di riconoscimento delle competenze e di personalizzazione dei percorsi.

### 3. Conclusioni

Con il concetto di LLL si viene a sostanziare il principio universalistico dell'educazione, in un'ottica che integra la dimensione istituzionale del percorso scolastico con il riferimento ai processi di apprendimento del soggetto in tutti i contesti. È così che il LLL diviene il principio ispiratore tanto dell'offerta quanto della domanda in qualsivoglia contesto di educazione e apprendimento.

In questo contributo, è stata adottata la matrice umanistica del concetto di *lifelong learning* (Rubenson, 2009). Si tratta di una prospettiva che, in un'ottica di sviluppo sociale e individuale per l'espansione delle libertà sostanziali godute dagli esseri umani, mette al centro delle strategie di cambiamento la capacità degli individui di vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che hanno a disposizione, attraverso la formazione e lo sviluppo di quelle capability che sono una condizione strategica della loro possibilità di svolgere un ruolo attivo (Sen, 2001). Un'accezione intrinseca che coglie il valore intrinseco del LLL e il suo valore per l'individuo e la società, anche in termini di certificazione delle competenze (Boyadjieva, Ilieva-Trichkova, 2018, pp. 267-268).

La prospettiva del LLL apre potenzialità e orizzonti nuovi per l'educazione degli adulti e, al tempo stesso, fa emergere la necessità di profondi cambiamenti sul piano teorico e su quello operativo. L'EdA si trova di fronte a scenari globali e a domande di formazione del tutto diversi da quanto tradizionalmente concepito, in relazione con l'esigenza di porre al centro dell'attenzione il valore dei soggetti e della conoscenza all'interno dei contesti organizzativi, risorse preziose che necessitano di sviluppo, di continua implementazione anche per anticipare gli effetti del cambiamento.

Alla base del cambiamento di prospettiva si trova la portata trasformativa dei numerosi mutamenti che la società sta attraversando nel processo di transizione verso una società equa, inclusiva e sostenibile. Il fattore decisivo di cui si sostanzia il LLL fa riferimento alla potenzialità di apprendimento che riguarda tutti gli individui e alla capacità umana di creare e usare conoscenza in maniera efficace. Diviene quindi obiettivo primario delle politiche istituzionali e dell'iniziativa dei corpi sociali la creazione delle condizioni per cui ciascun individuo possa dare pieno sviluppo alle proprie potenzialità, contribuendo in modo consapevole allo sviluppo della società nel suo complesso.

Esso richiede l'individuazione di una strategia globale che, come è stato anche recentemente sottolineato in molti documenti istituzionali, tenda ad offrire opportunità di formazione il più possibile vicine alle persone. Ciò al fine di sollecitare tutti i cittadini a cooperare attivamente in tutte le sfere della vita pubblica, attraverso un'organizzazione che permetta loro di conciliare lavoro, vita familiare e formazione lungo l'intero corso di vita, dando così risposta ai bisogni e alle esigenze via via emergenti nel contesto di vita quotidiano.

Così, dunque, il concetto di AP mette in luce i temi connessi alle possibilità, ai desideri, alle situazioni, alle condizioni in cui gli individui possono apprendere. Si tratta di un processo che si può realizzare, in modo sempre più scientificamente dimostrabile, durante tutto il corso della vita degli esseri umani e che pervade tutta l'esperienza umana, al di là dei percorsi di istruzione o di formazione per il lavoro. Ne deriva perciò la necessità di individuarne non solo i suoi molti aspetti, ma i caratteri che lo fanno essere processo e risultato diverso dalle altre esperienze di vita.

In conclusione, l'EdA, in una prospettiva di LLL, attiene all'insieme delle attività, delle strategie, delle aspirazioni, delle politiche e dei percorsi individuali e collettivi, attraverso cui si riproducono le società e si costruiscono i singoli progetti di vita. La semplificazione tecnicistica (la formazione intesa essenzialmente come le tecniche e i metodi) o la curvatura puramente funzionalista (la formazione intesa essenzialmente come risposta ai compiti professionali) sarebbe assai grave. In questa prospettiva, l'EdA acquisisce una sua connotazione simbolica ed evocativa di grande forza che rinvia alle grandi aspirazioni di liberazione e di sviluppo umano che hanno attraversato la storia e a cui, tanto più nei difficili passaggi del terzo millennio, non si può rinunciare.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Boyadjieva P., Ilieva-Trichkova P. (2018). Lifelong Learning as an Emancipation Process: A Capability Approach. In M. Milana *et alii* (eds.), *The Palgrave international, handbook on adult and lifelong education and learning* (pp. 267-268). London: Palgrave Macmillan.
- Commissione europea (1996). *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles: Commissione europea.
- Commissione europea (2001). *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Bruxelles: Commissione europea.
- Commissione europea (2006). *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*. Bruxelles: Commissione europea.
- Consiglio Unione europea (2012). Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale, in "Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea", c 398/5, 22 dicembre.
- Crowther J. (2004). 'In and against' lifelong learning: flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125-136.
- Di Rienzo P. (2024). *Educazione e apprendimento degli adulti*. Roma: Carocci.
- Federighi P. (2016). L'evoluzione dei concetti di Education permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita. Dalla scuola dell'infanzia all'università* (pp. 219-225). Milano: FrancoAngeli.
- Gelipi E. (2000). *Educazione degli adulti*. Milano: Guerini e Associati.
- Jarvis P. (ed.) (2009). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Loiodice I. (2016). L'educazione per il corso della vita. In L. Dozza, S. Ulivieri, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita. Dalla scuola dell'infanzia all'università* (pp. 73-78). Milano: FrancoAngeli.
- Milana M. *et alii* (eds.) (2018). *The Palgrave international, handbook on adult and lifelong education and learning*. London: Palgrave Macmillan.
- Morgan-Klain B., Osborne M. (2007). *The concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Rubenson, K. (2009). Between humanism and global capitalism. In P. Jarvis (ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 411-422). Routledge: London.
- Salling Olesen H. S. (2018). Learning and Experience: A Psycho-Societal Approach. In M. Milana *et alii* (eds.), *The Palgrave international, handbook on adult and lifelong education and learning* (pp. 169-189-268). London: Palgrave Macmillan.
- Sala A. *et alii* (2020). *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Bruxelles: Publications Office of the European Union
- Sen A. (2016). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Unesco (2016). *Recommendation on Adult Learning and Education 2015*. Paris: Unesco.
- Unesco (2019). *Fourth Global Report on Adult Learning and Education: Leave no One behind: Participation, Equity and Inclusion*. Hamburg: Unesco Institute for Lifelong Learning.
- Welch F. (1970). Education in Production. *Journal of Political Economy*, 78(1), 35-59.