

Lifelong learning e Università. Saperi taciti e nuove transizioni in età adulta

Paolo Di Rienzo

Abstract – *The article presents the central role that lifelong learning assumes as a cultural perspective for the educational and organizational system of the university. Lifelong learning is conceived, according to the holistic vision, as a resource for personal and social growth, embedded with an intrinsic value in itself. This way universities, with a third innovative mission, can play an active role in the growth processes of the society; become more dynamic and inclusive organisms, capable of promoting a larger access through the recognition and validation of non formal and informal learning.*

Abstract – *L'articolo sviluppa il tema relativo al ruolo centrale che il lifelong learning assume come prospettiva culturale per il sistema formativo e organizzativo dell'università. Il lifelong learning è inteso, in accordo con la concezione olistica, come una risorsa per la crescita individuale e sociale, caratterizzato da un valore intrinseco. In questo senso, le università, con la innovativa terza missione, possono assumere un ruolo attivo nei processi di sviluppo della società; divenire organismi più dinamici e inclusivi, in grado di promuovere un più ampio accesso, attraverso il riconoscimento e la convalida dell'apprendimento non formale e informale.*

Paolo Di Rienzo (Bojano, 1969) è Ricercatore di *Pedagogia generale e sociale* e docente di *Educazione degli Adulti* e di *Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti* presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. È componente del Centro di Ricerca e Servizi per il Bilancio delle Competenze, presso la stessa università. Partecipa al gruppo di ricerca inter-universitario "Condizione adulta e processi formativi". Le sue attività di ricerca riguardano il paradigma sistemico-costruttivista, la formazione e l'orientamento permanente, le metodologie qualitative della formazione in età adulta. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Formazione degli Adulti e Università*, a cura di, Roma, Anicia, 2009; *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università*, a cura di, Roma, Anicia, 2010; *I saperi dell'esperienza*, a cura di, in coll. con A. Alberici, Roma, Anicia, 2011; *Educazione informale in età adulta*, Roma, Anicia, 2012.

1. Lifelong learning tra ambiguità e ricerca di senso

Il *lifelong learning* (apprendimento permanente o LLL) sembra essere entrato in maniera diffusa nelle diverse forme del discorso pubblico. L'ambito di riferimento del concetto di LLL è per certi versi sovra-determinato, poiché esso viene fatto ricadere in un'ampia sfera che include politiche pubbliche, strategie organizzative, teorie dei diversi campi disciplinari. Per quanto attiene in particolare al sistema educativo, esso rimanda a politiche di sistema e a categorie pedagogiche inerenti, in particolare, l'educazione permanente, l'educazione degli adulti e le dimensioni non formali e in-

formali dell'apprendimento lungo il corso della vita¹. Viene così a costituirsi una sorta di *concetto valigia* 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 educativo. È indubbio, infatti, che il concetto e più in generale il tema del *lifelong learning*, sia sul piano teorico, sia su quello delle politiche, non è esente da ambiguità e da letture riduttive, che collocano la logica dell'apprendimento permanente in una dimensione puramente funzionalista e sostanzialmente mercantile. È quanto emerge, peraltro, dagli studi critici in ambito pedagogico, che, nelle versioni più radicali, arrivano a mettere in discussione la natura del concetto stesso di *lifelong learning*, concepita come fuorviante e pernicioso, se comparata con il concetto di educazione permanente².

Il tema del LLL si presenta a partire dagli anni 60³ e attraversa con molteplici declinazioni le alterne vicende del dibattito internazionale di tipo politico e culturale⁴.

Nei primi anni della seconda metà del XX secolo, l'Unesco sostiene il valore intrinsecamente progressivo del concetto di educazione permanente, inteso – in antitesi alla concezione elitaria dell'educazione, di mera riproduzione delle disuguaglianze sociali – come principio strettamente legato a temi della giustizia sociale e dell'accesso all'educazione garantito a tutti per l'intero corso della vita⁵.

Tale impostazione, per un altro verso, viene criticata e messa in discussione da altri organismi internazionali, in quanto di carattere utopistico, generico e scarsamente praticabile. A partire dallo stesso periodo, infatti, è ve-

¹ B. Morgan-Klein, M. Osborne, *The concepts and practices of Lifelong Learning*, London, Routledge, 2007.

² Tale posizione radicale è in particolare espressa da Crowther (Cfr. J. Crowther, 'In and against' *lifelong learning: flexibility and the corrosion of character*, "International Journal of Lifelong Education", 23, 2, 2004, pp. 125-136). Per un quadro generale di respiro internazionale, si consiglia la lettura di P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, London, Routledge, 2009. In ambito italiano e per ciò che concerne nello specifico il dibattito sul tema dell'educazione permanente, sviluppatosi nella seconda metà del '900, si può fare riferimento agli studi presenti in F. M. De Sanctis, *L'educazione permanente*, Firenze, La Nuova Italia, 1979; A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Edizioni Studium, 1976; M. Mencarelli, *Educazione permanente. Dall'educazione di base all'educazione dell'adulto*, Brescia, La Scuola, 1964. Si segnala, inoltre, un recente studio italiano, di interesse per i temi sviluppati in questo articolo, in cui l'educazione permanente viene inquadrata nell'alveo dell'area dell'educazione degli adulti (cfr. E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012).

³ E. Faure, F. Herrera, A. R. Kaddoura, H. Lopes, A. V. Petrovsky, M. Rahnema, F. C. Ward, *Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO, 1972.

⁴ B. Morgan-Klein, M. Osborne, *The concepts and practices of Lifelong Learning*, cit.

⁵ P. Di Rienzo, *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*, Roma, Anicia, 2012.

nuto affermandosi, con forme sempre più accentuate fino ai giorni nostri, un orientamento funzionalista che intende, in modo pressoché esclusivo, l'educazione come strumento per la crescita economica⁶.

A fronte di ciò, la tesi centrale che si vuole sviluppare nel presente contributo consiste nel concepire il *lifelong learning* come orizzonte di significato e prospettiva culturale per il sistema formativo e organizzativo dell'università, quando sia inteso all'interno della prospettiva "formativista" dello sviluppo apprenditivo umano⁷.

Viene fatto qui riferimento alla lettura umanistica del concetto di *lifelong learning*⁸. Così inteso, tale concetto è concepito come condizione dello sviluppo sociale e individuale per l'espansione delle libertà sostanziali godute dagli esseri umani. Si tratta di una prospettiva che – andando oltre le concezioni tradizionali dello sviluppo economico, anche di quelle centrate sul tema del capitale umano – mette al centro delle strategie di crescita la capacità degli individui di vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che hanno a disposizione attraverso il possesso e lo sviluppo di quelle *capability* che sono una condizione strategica per la libertà sostanziale degli esseri umani e in questo senso della loro possibilità di svolgere un ruolo attivo anche per lo sviluppo economico e produttivo⁹.

Nello scenario attuale, sempre più caratterizzato dalla complessità sociale, da un lato è indubbiamente acquisito il principio della potenzialità apprenditiva degli esseri umani *lifelong*¹⁰ e da un altro è fortemente discusso, anche di fronte alla crisi economico/finanziaria globale il primato della razionalità economica. Entrambi 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

⁶ Si consideri, per esempio, il caso dell'OECD, che, a partire dagli stessi anni Settanta e su posizioni distinte rispetto all'UNESCO, ha sostenuto il concetto di educazione ricorrente, identificando così un'area semantica e un contesto di applicazione riferiti all'ambito professionale e di sviluppo economico.

⁷ La locuzione è tratta dalla posizione espressa da Amartya Sen a proposito della concezione della libertà e delle capacitazioni personali in opposizione alla visione delle risorse umane di matrice strettamente utilitaristica (A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*, Milano, Mondadori, 2001, p. 294). La questione richiama il tema del ribaltamento mezzi-fini relativamente alla funzione dei processi di educazione e di apprendimento. Tali processi, da questo punto di vista, hanno come fine l'acquisizione e lo sviluppo di saperi e di capacità come valore in sé, che in quanto tali divengono anche risorsa per lo sviluppo economico e sociale (J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949).

⁸ K. Rubenson, *Between humanism and global capitalism*, in P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, cit., pp. 411-422.

⁹ Cfr. A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, Franco Angeli, 2008 e A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*, cit.

¹⁰ P. Jarvis, *Paradoxes of Learning*, San Francisco, Jossey Bass, 1992.

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 altri¹¹.

È in questa prospettiva che si sottolinea un'interpretazione formativa del concetto di apprendimento permanente che pone l'accento sul carattere riflessivo dell'azione umana, sulla capacità dei soggetti di strutturare comportamenti culturali in una dimensione globale di vita caratterizzata dalla potenzialità apprenditiva lungo il corso della vita. Tale prospettiva può concorrere a definire un nuovo quadro teorico di riferimento per il sistema universitario, che in un'ottica di LLL non può sottrarre la propria responsabilità nei confronti di trasformazioni di molteplice segno che stanno ridefinendo i nostri sistemi di vita.

Si profila, in altre parole, una sfida per l'università, che è chiamata ad interrogarsi criticamente sulle finalità stesse alla base del suo mandato, in considerazione della fondamentale dimensione di natura sociale che attiene alla trasformazione del corpo studentesco. Nuove transizioni biografiche, varietà e ampiezza delle esperienze di apprendimento, riconducono il discorso ad una questione basilare che riguarda la partecipazione di soggetti in età adulta e che può essere promossa attraverso la valorizzazione e il riconoscimento dei saperi pregressi acquisiti *lifelong* nei contesti non formali e informali¹².

2. La terza missione delle Università¹³

Come sostiene Bauman, argomentando sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'epoca della *modernità liquida*, la missione formativa, che ha caratterizzato l'università a partire dall'epoca moderna, presenta profonde criticità la cui natura rimanda necessariamente al cambiamento delle filosofie di riferimento piuttosto che alla predisposizione di strumenti più accorti¹⁴.

Alla luce di quanto sostenuto in precedenza, l'apprendimento permanente in ambito universitario costituisce una questione, di indubbio rilievo nel panorama internazionale¹⁵, che può guidare il rinnovamento dei paradigmi di

¹¹ J. Bruner, *Acts of Meaning*, London, Harvard University Press, 1990.

¹² A. Alberici, P. Di Rienzo, *Recognition and validation of non-formal and informal learning for adults re-entering universities, in the 'lifelong learning' perspective. The Italian context*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 1, 2010, pp. 129-141.

¹³ Tratto da P. Di Rienzo, *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*, cit.

¹⁴ Z. Bauman, *La società individualizzata*, Bologna, il Mulino, 2002.

¹⁵ A tale proposito, sul versante politico-istituzionale e all'interno di un quadro di riforma di sistema avviato in ambito europeo nell'ultimo decennio, per il quale si rimanda ai documenti sviluppati nell'ambito del cosiddetto Processo di Bologna, della Conferenza di Lisbona del 2000 e del Programma Istruzione e Formazione 2020, si ritiene importante evi-

riferimento, non più adeguati ai problemi che le società della post-modernità presentano. Tuttavia, la necessità di una trasformazione pur auspicabile non deve allontanare l'attenzione dal discorso sui fini per un nuovo modello di sviluppo sociale, non piegato su determinanti di tipo esclusivamente economico¹⁶. L'adozione di un modello di natura diversa condurrebbe verso una deriva esclusivamente professionalizzate della funzione e del ruolo dell'università, che non solo ne snaturerebbe le finalità specifiche di ricerca e didattica, ma ne depotenzierebbe anche la funzione di concorrere allo sviluppo economico, alla crescita e alla formazione/qualificazione di quei professionisti riflessivi e comunque di quei lavoratori della conoscenza che, anche in fasi recessive come le attuali, la società contemporanea esige¹⁷.

denziare i recenti sviluppi: la Risoluzione del Parlamento europeo del 2012 sul contributo delle istituzioni europee al consolidamento e all'avanzamento del Processo di Bologna; la Proposta di Raccomandazione del Consiglio europeo sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale del 2012, in cui si afferma che la convalida dei risultati di apprendimento (conoscenze, capacità e competenze) acquisiti mediante l'apprendimento non formale e informale è essenziale per l'accesso dei cittadini al mercato del lavoro e all'apprendimento permanente e contribuisce inoltre al conseguimento degli obiettivi primari della strategia Europa 2020 in tema di abbandoni scolastici, aumento della popolazione di 30-34enni con istruzione universitaria, tasso di occupazione. In questo contesto di ragionamento vengono quindi indicati come terreni operativi privilegiati sia quelli relativi alle politiche formative per il lavoro e l'occupabilità, sia quelli per la qualificazione dei sistemi di istruzione e formazione e dell'*higher education* (HE), in funzione dell'innalzamento dei livelli culturali delle popolazioni. Inoltre, assumono rilievo il documento intitolato *European Universities' Charter on Lifelong Learning* elaborato da EUA nel 2008 (European University Association), e la definizione di EUCEN (European Association for University Lifelong Learning), secondo cui l'apprendimento permanente universitario comprende le occasioni di apprendimento, i servizi e le attività di ricerca, offerti dalle università per la crescita personale e professionale di un'ampia tipologia di individui per l'intero arco e in tutte le circostanze della vita, nonché per lo sviluppo sociale, culturale ed economico delle comunità e del territorio. L'apprendimento permanente a livello universitario si fonda sulla ricerca; risponde principalmente ai fabbisogni formativi degli studenti ed è spesso sviluppato e/o predisposto in collaborazione con le forze sociali coinvolte e con attori esterni. Per altro verso nel contesto italiano, negli stessi anni presi a riferimento, si è accumulato un indubbio ritardo politico e culturale, a cui solo nell'ultimo anno si è cercato di dare un'inversione di tendenza attraverso la Legge n. 92 del 2012 su Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita, che indica un ruolo specifico e del tutto innovativo per le università in merito alla convalida degli apprendimenti acquisiti nei contesti non formali ed informali e alla certificazione delle competenze, in sinergia con le parti sociali. Non va dimenticato, poi, il ruolo propulsivo di studio e di ricerca svolto dalla RUIAP (Rete delle Università Italiane per l'Apprendimento Permanente) costituita nel 2001 (<http://www.ruiap.it/>).

¹⁶ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*, cit.

¹⁷ Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002; P. Di Rienzo, *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*, cit.; D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.

Collocare l'università nell'ottica dell'apprendimento permanente, inteso come strategia di sistema, comporta una sfida assai complessa che riguarda da un lato il superamento dei tradizionali modelli organizzativi relativi ai processi di apprendimento e di formazione. Da un altro lato, ciò comporta il riconoscimento, in sinergia con le due *mission* tradizionali della ricerca e della didattica, della terza innovativa *mission* delle università relativa alla necessità di dare risposte adeguate a potenziali utenti con domande di formazione del tutto inedite anche rispetto a un passato recente.

In questo senso, le università possono giocare un ruolo attivo nei processi di crescita della società, delle professioni e in generale per le politiche attive del lavoro, a condizione che divengano organizzazioni più dinamiche e inclusive, capaci di promuovere l'allargamento dell'accesso all'istruzione superiore nell'ottica dello sviluppo della formazione lungo tutto il corso della vita; l'innalzamento, la qualificazione delle professioni in funzione dell'innovazione e dello sviluppo economico; il supporto formativo necessario alla possibilità di esercizio effettivo dei diritti di cittadinanza.

A tale riguardo l'università, costituisce un caso di studio particolarmente interessante se colto nella prospettiva del *lifelong learning*. Adottando questa lente di lettura, emergono, tra gli altri, nodi concettuali che mettono in luce con evidenza la complessità del rapporto tra adulti e saperi e, in generale, dei processi di apprendimento nella dimensione del corso di vita. Ciò contribuisce a delineare nuove direzioni e finalità della ricerca e della formazione universitaria, a partire dalla consapevolezza che il passaggio verso l'ampliamento dell'area dell'istruzione superiore riguarda i sistemi originariamente concepiti in un'ottica di selezione sociale e di limitazione degli accessi¹⁸.

Tale passaggio può concretarsi là dove l'organizzazione tradizionale viene a modificarsi, in una logica di trasformazione radicale e di miglioramento della qualità complessiva del sistema, attraverso l'introduzione di strategie e di dispositivi che permettano l'effettiva apertura ed espansione nei confronti di categorie sociali e forme di esperienza tradizionalmente escluse dai sistemi stessi. Pur essendo pacificamente riconosciuto che, tra le funzioni facenti capo all'università, vi è quella della formazione di alto livello rivolta alla popolazione studentesca proveniente dalla scuola secondaria superiore, tuttavia non può essere taciuto il cambiamento relativo ai calendari di vita e di lavoro della popolazione adulta che ha implicazioni sulla modifica delle finalità e degli assetti di tipo organizzativo-didattico dell'università medesima¹⁹.

¹⁸ P. Di Rienzo, *Un quadro d'insieme sul contesto della ricerca: Lifelong Learning e Università*, in P. Di Rienzo (a cura di), *Formazione degli Adulti e Università. Metodologie e strumenti per la flessibilità del curriculum*, Roma, Anicia, 2009, pp. 15-40.

¹⁹ P. Di Rienzo, *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*, cit.

3. Adulti e università²⁰

Si profila, così, la necessità di definire, come oggetto precipuo di osservazione, il rapporto tra adulti e università. A questo proposito e con riferimento alla pluralità di dimensioni che concorrono a costituire il profilo della popolazione studentesca, un passaggio importante è segnato dall'apertura di un confronto sulla dimensione quantitativa e sulla questione, da più parti richiamata, attinente anche alla necessità di farne derivare elementi conoscitivi utili ad un saggio processo decisionale pubblico. Ciò, in particolare, rispetto alla rilevata esigenza di adottare un'ottica problematica e approfondita, anche per favorire una lettura disaggregata per unità e contesti di analisi, onde far emergere il carattere significativo di fenomeni nuovi che stanno caratterizzando il sistema universitario.

Il richiamo è rivolto ai “nuovi adulti” che si iscrivono ai corsi di laurea di nuovo ordinamento. L'espressione “nuovi adulti” viene deliberatamente utilizzata per indicare un fenomeno relativamente recente, di cui si ha in genere una scarsa conoscenza sul piano qualitativo e, a volte, una rappresentazione approssimata anche sul piano quantitativo.

A partire dall'avvio della riforma universitaria, rispetto al profilo tipico di studente, si è andata sempre più definendo la consistenza della presenza della popolazione universitaria adulta, il cui peso in termini numerici, pur nelle oscillazioni dell'arco temporale decennale preso in considerazione e, in particolare, nonostante la pressoché totale assenza di politiche di sostegno, assume e mantiene un carattere significativo, quand'anche si dovesse registrare nel corso del tempo un ridimensionamento. Occorre rilevare che è utile, oltretutto necessario, da questo punto di vista, fare riferimento a distribuzioni multifattoriali, per dare conto dell'articolazione, della varietà del profilo dei laureati e in generale degli studenti, tali che, per esempio, possa trovare adeguata rappresentazione una disaggregazione più analitica per fasce d'età, o per livello di corso di laurea. In ogni caso e pur nelle diverse rappresentazioni quantitative che se ne possono offrire, il ritorno degli adulti all'università costituisce “un aspetto di particolare importanza, forse il più rilevante e quello con maggiori prospettive di incidere sul tradizionale assetto organizzativo del sistema universitario”²¹, se si tiene conto, tra l'altro, della domanda potenziale di formazione superiore ancora inespressa, al di sotto delle linee programmatiche espresse a livello europeo, e del curriculum

²⁰ Tratto da P. Di Rienzo, *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*, cit.

²¹ A. Cammelli, *Consolidamento ed eterogeneità nelle esperienze di studio dei laureati italiani*, in Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, *Indagine 2011. Profilo dei Laureati 2010*, Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, 2011, p. 24.

implicito che contraddistingue il repertorio di competenze della popolazione adulta²².

Ciò richiama inoltre la necessità di riflettere su metodologie e su protocolli innovativi della ricerca e della formazione universitaria, più consoni al paradigma del *lifelong learning*, in particolare rispetto agli studenti adulti lavoratori, che esprimono una peculiare domanda di apprendimento permanente.

La lettura del fenomeno, come già definito, dei “nuovi adulti”, sulla base di interpretazioni strettamente quantitative e per certi versi riduttive, potrebbe anche portare a definire la domanda di formazione come espressa da soggetti in ritardo rispetto alla norma dell’età, stabilita dal passaggio all’università da parte degli studenti che completano il ciclo degli studi della scuola secondaria. Interpretazione rinforzata o comunque di solito basata su un’idea semplificata e deterministica dell’età adulta, legata a una concezione dello sviluppo lineare, definita da fasi e sequenze giustapposte, alla luce delle quali la domanda di formazione universitaria degli adulti può essere letta come dettata da un bisogno compensatorio e di recupero. In questo senso una dilatazione della popolazione studentesca, un ampliamento della base dei fruitori dell’offerta verso fasce d’età non regolari conduce alla inclusione degli adulti dentro la categoria degli studenti ritardatari.

Senonché, l’apparente deviazione dai più tradizionali percorsi “può essere completamente ribaltata da una lettura condotta secondo una chiave che si ispira alla dimensione del *lifelong learning* e con metodologie basate su strumenti di rilevazione di carattere non standard e volti alla comprensione in profondità del significato espresso dalla presenza nelle università di un nuovo soggetto: ne scaturisce la trasformazione di natura non semplicemente numerica di una diversa domanda di formazione”²³. È quanto emerge ad esempio da un’indagine empirica svolta su un campione di studenti adulti statisticamente significativo²⁴.

Gli studenti adulti che decidono di intraprendere il percorso di studi universitario rappresentano anche in modo peculiare l’emergere del desiderio di

²² È quanto emerge, per l’ambito italiano, dal rapporto ISTAT “Rilevazione sulle forze di lavoro 2010”, dalla ricerca Isfol del 2008 “La partecipazione degli adulti alla formazione permanente. Seconda rilevazione nazionale sulla domanda” e in un quadro più generale dalle analisi compiute dall’associazione TreeLLLe in *Il lifelong learning e l’educazione degli adulti in Italia e in Europa*, 9, 2010. Per avere una visione internazionale, si possono prendere in considerazione i risultati della prima Adult Education Survey, nel 2007, sulla partecipazione degli adulti alle attività di educazione di tipo formale e non formale.

²³ P. Di Rienzo *Educazione degli adulti e riconoscimento dell’apprendimento esperienziale*, in P. Di Rienzo (a cura di), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell’università*, Roma, Anicia, 2010, p. 19.

²⁴ G. Bove, C. Dell’Osso, S. Ingrosso, M. Lichtner, M. Ranieri, R. Ricci, *L’indagine campionaria sugli studenti adulti*, in A. Alberici (a cura di), *Adulti ed Università. Accogliere ed orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca PRIN 2004*, Roma, Anicia, 2007, pp. 35-44.

mettersi in gioco e della motivazione per un processo di cambiamento “rivolto alla propria persona, diretto a fornire senso, energia e prospettiva allo sviluppo del sé e delle sue risorse interne”²⁵.

Si può dunque sostenere che l’università si trova di fronte a una domanda di formazione del tutto diversa da quella abituale ma che risponde all’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 far fronte al cambiamento. Si pone, di conseguenza, la questione relativa al ruolo che le università sono chiamate a esercitare per rispondere ad una domanda nuova di formazione permanente che proviene dal mercato del lavoro, dai cittadini e dalla società in generale.

A questo riguardo, il riconoscimento dell’apprendimento pregresso fondato sull’esperienza costituisce una delle leve ritenute più importanti per fare in modo che l’apprendimento permanente diventi una realtà, contribuendo a rafforzare la presenza del sistema universitario nell’ambito dell’istruzione superiore.

Riferimenti bibliografici

Alberici A., Di Rienzo P., *Recognition and validation of non-formal and informal learning for adults re-entering universities, in the ‘lifelong learning’ perspective. The Italian context*, “Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies”, 1, 2010, pp. 129-141

Alberici A., *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, Franco Angeli, 2008

Alberici A., *Una nuova sfida per il futuro: da adulti all’università*, in A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice, *Adulti e Università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 9-32

Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002

Bauman Z., *La società individualizzata*, Bologna, il Mulino, 2002

Bove G., Dell’Osso C., Ingrosso S., Lichtner M., Ranieri M., Ricci R., *L’indagine campionaria sugli studenti adulti*, in A. Alberici (a cura di), *Adulti ed Università. Accogliere ed orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca PRIN 2004*, Roma, Anicia, 2007, pp. 35-44

Bruner J., *Acts of Meaning*, London, Harvard University Press, 1990

²⁵ A. Alberici, *Una nuova sfida per il futuro: da adulti all’università*, in A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice, *Adulti e Università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Milano, Franco Angeli, 2007, p. 13.

Cammelli A., *Consolidamento ed eterogeneità nelle esperienze di studio dei laureati italiani*, in Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, *Indagine 2011. Profilo dei Laureati 2010*, Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, 2011, pp. 9-54

Crowther J., *'In and against' lifelong learning: flexibility and the corrosion of character*, "International Journal of Lifelong Education", 23, 2, 2004, pp. 125-136

De Sanctis F. M., *L'educazione permanente*, Firenze, La Nuova Italia, 1979

Dewey J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949

Di Rienzo P., *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*, Roma, Anicia, 2012

Di Rienzo P., *Educazione degli adulti e riconoscimento dell'apprendimento esperienziale*, in P. Di Rienzo (a cura di), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'università*, Roma, Anicia, 2010, pp. 13-34

Di Rienzo P., *Un quadro d'insieme sul contesto della ricerca: Lifelong Learning e Università*, in P. Di Rienzo (a cura di), *Formazione degli Adulti e Università. Metodologie e strumenti per la flessibilità del curriculum*, Roma, Anicia, 2009, pp. 15-40

Faure E., Herrera F., Kaddoura A. R., Lopes H., Petrovsky A. V., Rahnama M., Ward F. C., *Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO, 1972

Jarvis P., *Paradoxes of Learning*, San Francisco, Jossey Bass, 1992

Lorenzetto A., *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Edizioni Studium, 1976

Marescotti E., *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012

Morgan-Klein B., Osborne M., *The concepts and practices of Lifelong Learning*, London, Routledge, 2007

Mencarelli M., *Educazione permanente. Dall'educazione di base all'educazione dell'adulto*, Brescia, La Scuola, 1964

Rubenson K., *Between humanism and global capitalism*, in P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, London, Routledge, 2009, pp. 411-422

Schön D. A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.

Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*, Milano, Mondadori, 2001