

10

Pedagogia ed educazione degli adulti: il paradigma dell'apprendimento permanente

Il ricercatore franco-canadese Gaston Pineau afferma che un adulto apprende in due tempi e tre movimenti. I due tempi corrispondono all'alternanza tra apprendimento teorico-formale e apprendimento pratico-esperienziale. I tre movimenti, invece, corrispondono all'auto-formazione, alla co-formazione e all'eco-formazione. Si ha auto-formazione quando l'adulto impara da sé, ad esempio riflettendo su qualcosa che è accaduto, leggendo un libro, viaggiando. La co-formazione è invece tutto ciò che si impara con gli altri e dagli altri, nella vita relazionale, in contesti professionali, oppure svolgendo attività sociali e di volontariato. L'eco-formazione è poi l'apprendimento dall'ambiente circostante (mondo animale, mondo vegetale, mondo minerale...) e, almeno per alcuni, dalla dimensione trascendente. Un'ascensione in montagna in attesa dell'alba, ad esempio, non è solo un'esperienza estetica, giacché può aprire a esperienze di comprensione, rappacificazione, gratitudine, progettualità.

Benché stimolata dalla visione emancipatoria suggerita da Pineau, questa dispensa si limiterà a due obiettivi: 1) chiarire la variegata terminologia inerente l'apprendimento adulto, seguendo l'analisi del filosofo dell'educazione Guy Avanzini; 2) tracciare scenari di cambiamento nei contesti di formazione, sulla scia di alcuni orientamenti dell'Unione europea in materia di apprendimento permanente.

1. Educazione e formazione di fronte alla realtà dell'adulto: quattro modelli

Abbiamo visto nella dispensa ③ la distinzione operata da Avanzini tra educazione e formazione. La prima è indeterminata e mira a sviluppare le potenzialità della persona, mentre la seconda è più determinata e specifica. Se tale distinzione è utile, non bisogna dimenticare le convergenze che comunque esistono tra i due processi. Una prossimità forse ancora poco analizzata è data dal fatto che sia la formazione che l'educazione possono mirare ad accrescere "l'aver" di un soggetto, nella misura in cui aumentano il suo bagaglio di professionalità e competenze, oppure possono mirare a sviluppare il suo "essere", specialmente quando si tratta di professioni a dominante relazionale¹.

L'autore si sofferma su queste quattro variabili (**formazione** o **educazione** che mirino ad accrescere **l'aver** o a sviluppare **l'essere**) e sulle loro possibili composizioni. Così facendo, egli differenzia «quattro modelli»²: *formazione degli adulti* (formazione che mira ad accrescere l'aver), *formazione permanente* (formazione che tende a sviluppare l'essere), *educazione degli adulti* (educazione che mira ad accrescere l'aver) ed *educazione permanente* (educazione che tende a sviluppare l'essere).

¹ G. AVANZINI, *Les adultes en formation: approche conceptuelle*, «Cahiers Binet Simon», n. 639/640, 1994, 15. La formazione di un assistente sociale, ad esempio, «non si limita alla conoscenza del diritto o delle strutture istituzionali alle quali rinviare i soggetti che vi ricorrono. Quella di un insegnante non si limita alla conoscenza delle discipline che deve insegnare. Quando una professione ha una dimensione relazionale, la competenza comporta anche delle esigenze che si rapportano all'essere, alla personalità, precisamente alla capacità relazionale» (*ibidem*).

² *Ibidem*. «[...] La formazione o l'educazione *degli adulti* non considerano prima l'evoluzione della personalità quanto piuttosto l'accrescimento dell'aver, cioè delle conoscenze, professionali o culturali. La formazione o l'educazione *permanenti* mirano, al contrario a suscitare o, almeno, a favorire l'evoluzione dell'essere stesso, della personalità». (G. AVANZINI, *L'éducation des adultes*, Anthropos, Parigi 1996, 10).

Il modello “formazione degli adulti”

La formazione degli adulti (abbreviata in FA) «tende ad accrescere la competenza iniziale del soggetto nell’ambito proprio della sua attività»³, in funzione del suo status. Essa riguarda ad esempio la cosiddetta conversione (o riconversione) professionale. Questo modello è proprio dei corsi di aggiornamento organizzati per aumentare le conoscenze di ordine matematico, linguistico, giuridico, tecnico o altro. Come pure di taluni corsi obbligatori tenuti in aziende per favorire il reinserimento dei dipendenti in comparti differenti o di nuova concezione. La tipologia di formazione impartita in questo caso è di tipo cognitivo. La formazione potrà essere iniziale, se si tratta di un campo in cui l’adulto non ha alcuna esperienza, oppure continuata o continua.

Il modello “formazione permanente”

La formazione permanente (FP) si propone di migliorare una qualificazione iniziale «suscitando l’evoluzione, se non addirittura la destabilizzazione, della personalità»⁴. In questo caso il miglioramento dell’attività professionale può rimettere in gioco la persona, e questo non tanto o non solo nell’assimilazione di contenuti di tipo cognitivo. Normalmente l’attività formativa in questione si persegue con procedure psicologiche o psico-sociologiche singole o di gruppo, e sono proprio le esigenze della persona a essere al centro, diversamente da quanto avviene per il modello precedente. Corsi per educatori specializzati, per animatori socio-culturali o scuole per genitori ne sono normalmente un esempio.

Il modello “educazione degli adulti”

L’educazione degli adulti (EA) si rivolge alla persona in vista di poterne «allargare la polivalenza»⁵ senza modificarne necessariamente lo status, per esempio in vista di un buon utilizzo del tempo libero o dell’ottenimento di una più solida cultura. Il modello EA riguarda tutti coloro che vogliono ampliare il proprio bagaglio di conoscenze, allargando il proprio sguardo sul mondo e diversificando i propri campi di attività. Per alcuni si tratta anche di regolare un contenzioso con la scuola, dimostrando a se stessi che eventuali fallimenti del passato possono essere rimediati, o che avrebbero potuto agevolmente riuscire negli studi se circostanze meno sfavorevoli lo avessero consentito. Corsi serali per ottenere un diploma, così come università popolari o della terza età, possono rientrare in questo modello.

Il modello “educazione permanente”

«Più inclusivo e ambizioso», lo scopo dell’educazione permanente (EP) è di aumentare la polivalenza della persona agendo sulla personalità, «anche destabilizzandola provvisoriamente»⁶. In questo modello si possono ritrovare coloro i quali desiderano veder rinnovata la propria personalità, affrancandosi da dipendenze psicologiche o sociali, in vista di raggiungere e gustare una libertà precedentemente non sperimentata: «è una prospettiva di rimaneggiamento totale»⁷ a essere innescata.

2. I quattro modelli come griglia di analisi

Per Avanzini, i quattro modelli non hanno uno statuto ontologico. Essi hanno solo un valore analitico, favorendo l’intelligibilità di fenomeni altrimenti confondibili tra loro. In merito alle finalità perseguite sia dalle istituzioni formative sia dai soggetti in formazione, l’autore traccia le linee caratterizzanti ciascun modello. Il modello FA tende a migliorare la pratica professionale quotidiana ampliando le conoscenze possedute. Dal canto suo, il modello FP tenta di migliorare le relazioni con gli altri agendo sull’evoluzione della personalità (specialmente nelle professioni a forte dominante interpersonale). Grazie all’apporto di nuove conoscenze, il modello EA mira ad ampliare un campo d’attività, a migliorare il livello culturale globale oppure a intraprendere un’attività di ricerca. Infine, grazie a un’evoluzione generale della personalità, il modello EP punta a «liberare se stessi» (o a liberarsi da se stessi), per «cambiare modo d’essere»⁸, per “schiudersi” personalmente e aiutare gli altri in questo senso.

³ G. AVANZINI, *L’éducation des adultes*, 12.

⁴ *Ibidem*. Col termine “destabilizzazione” si intende qui non tanto “instabilità”, quanto piuttosto l’induzione da un equilibrio a un altro.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ G. AVANZINI, *Introduction aux sciences de l’éducation*, Privat, Tolosa 1987, 139.

⁸ G. AVANZINI, *L’éducation des adultes*, 13.

Per meglio mettere in relazione le caratteristiche di ciascun modello, nonché gli atteggiamenti dei soggetti in formazione, l'autore propone due schemi⁹.

Tabella 1 – I quattro modelli

	formazione	educazione
degli adulti	FA stabilizzare l'avere con fini predeterminati	EA stabilizzare l'avere con fini indeterminati
permanente	FP destabilizzare l'essere con fini predeterminati	EP destabilizzare l'essere con fini indeterminati

Tabella 2 – Gli atteggiamenti delle persone

	Motivazione	Timore o speranza avvertiti
FA	bisogno di imparare	timore > speranza
FP	bisogno di cambiare	timore > speranza
EA	desiderio di imparare	timore < speranza
EP	desiderio di cambiare	timore < speranza

L'autore invita a non utilizzare i quattro modelli per categorizzare singole iniziative formative. Nessun ente di formazione e nessuna persona possono essere inserite rigidamente in uno di questi modelli, che rappresentano solo una griglia di analisi. Inoltre non è affatto da escludere che una pur modesta formazione tecnica (modello FA) possa indurre in alcuni una rinnovata fiducia in se stessi, fatto che la trasformerebbe in un processo di educazione permanente (modello EP)¹⁰. Al tempo stesso è possibile il percorso inverso, quando ad esempio un animatore o un formatore che segue una dinamica di gruppo per migliorare la propria competenza (modello FP) resta talmente sulla difensiva da accontentarsi, di fatto, di imparare un po' di psicologia (modello FA).

L'adozione dei quattro modelli consente ad Avanzini di mettere ordine a livello terminologico. Le nozioni di "pedagogia degli adulti" o di "psicopedagogia degli adulti" sono per lui abbastanza ridicole. Non rivolgendosi più solo ai bambini e agli adolescenti, la formazione deve poter trovare una definizione esaustiva e corretta. Nel recente passato, Pierre Erny¹¹ ha proposto l'interessante termine "politagogia", in virtù del fatto che si tratterebbe dell'educazione dei cittadini, ma egli stesso si è reso conto della ristrettezza del termine, dal momento che ha mantenuto poi l'espressione "educazione degli adulti". Occorre scartare, per l'autore, anche il vocabolo "andragogia" (coniato in Nordamerica e poi importato in Europa) perché, riferendosi etimologicamente solo ai maschi, appare quanto mai inesatto. Pur accettando la nozione di "adultagogia", Avanzini esprime la sua preferenza per quella di "antropagogia", che considera più esaustiva e corretta, giacché «deriva dall'educazione permanente dell'essere umano in quanto tale»¹². Anche se ancora poco recepito, l'autore spera che questo termine si diffonda per la sua pertinenza, così com'è avvenuto per quello analogo di antropologia.

Lo sforzo principale di Avanzini è quindi quello di condurre una serrata chiarificazione terminologica, fondata sul rigore etimologico e sull'analisi dei termini normalmente utilizzati. Il risultato

⁹ Cfr. *ivi*, 13-14.

¹⁰ Così «uno stage intensivo di apprendimento della lingua inglese apparterrà al modello FA se frequentato da un adulto che ne ha bisogno a scopi professionali, al modello FP se mira a renderlo capace di soggiornare in una famiglia di amici, al modello EA se lo scopo di questo adulto è quello di coltivarsi piacevolmente, al modello EP se il successo ottenuto suscita nell'adulto un rinnovamento del suo dinamismo vitale e nutre l'aspirazione a un rimaneggiamento globale» (*ivi*, 14-15). L'ordine di presentazione dei quattro modelli «non è arbitrario: al di là dei casi particolari, esso descrive la traiettoria di molti che, intraprendendo una ricerca per accrescere le proprie conoscenze, giungendo allora all'idea che non miglioreranno la propria pratica senza cambiare più o meno essi stessi, scoprendo in seguito in sé degli interessi culturali che superano la propria attività quotidiana, giungono infine al desiderio di un rinnovamento pieno della propria personalità e dell'esplorazione esaustiva della propria creatività. Benché non tutti percorrano ciascuna tappa, sono parecchi coloro che compiono il cammino completo» (*ivi*, 15).

¹¹ Autore di *Ethnologie de l'éducation*, Puf, Parigi 1975.

¹² G. AVANZINI, *L'éducation des adultes*, 18.

permette di sfatare luoghi comuni, come quello che vorrebbe la “formazione continua” un sinonimo di “educazione permanente”, utilizzato più che altro «per variare lo stile e coltivare la piacevolezza dell’enunciato». Ma le pratiche che vi sono connesse non sono affatto assimilabili, anzi, sono spesso incompatibili se non addirittura concorrenziali, dato che la formazione continua «mira a stabilizzare l’adulto» nel suo status, mentre l’educazione permanente si propone di «destabilizzarlo nel suo essere»¹³.

Se la chiarificazione operata da Avanzini rimane del tutto pertinente e attuale, occorre riconoscere che nel corso degli ultimi anni i termini educazione e formazione hanno ceduto via via il passo a un nuovo paradigma, capace (almeno in parte) di integrare i precedenti concetti: l’apprendimento permanente. Questo è dovuto alla riflessione che si è svolta a livello europeo e a molti progetti di ricerca e cooperazione transnazionale, tesi a far incontrare i diversi sistemi educativo-formativi e a migliorare le competenze dei diversi attori coinvolti.

3. Le sfide poste dall’Unione Europea: verso una “società della conoscenza”

Negli ultimi vent’anni, il quadro dell’apprendimento permanente in Europa si è andato configurando come un approccio radicalmente nuovo. Nelle loro modalità tradizionali, infatti, istruzione e formazione non sembrano più in grado di favorire al meglio il pieno sviluppo delle potenzialità di tutti i cittadini. Nel nuovo quadro proposto, invece, l’apprendimento è permanente non solo in senso cronologico (da prima della scuola a dopo la pensione), ma mira a coprire tutte le modalità possibili di apprendimento: quelle formali, quelle non formali e quelle informali. In questo senso, esso si avvicina al concetto ambizioso di educazione visto in precedenza nell’opera di Avanzini.

Centrato più sul discente che sull’insegnamento, l’apprendimento permanente è visto non solo nelle sue ricadute di carattere economico (maggiore occupabilità, superamento del divario tecnologico, competitività), ma gli viene assegnato un obiettivo più elevato: far sì che i paesi europei possano diventare più inclusivi, tolleranti e democratici. L’apprendimento permanente viene definito come una componente basilare del modello sociale europeo e rappresenta una priorità nella strategia europea per l’occupazione. I governi, le regioni, le istituzioni dell’istruzione superiore, le parti sociali e, più in generale, tutti gli erogatori di opportunità di apprendimento, sono chiamati a cooperare investendo risorse, rimuovendo gli ostacoli a una reale partecipazione dei cittadini, condividendo buone pratiche e favorendo lo scambio e la mobilità.

4. Apprendimento permanente, università e rinnovamento dell’offerta formativa

L’apprendimento permanente è destinato a riconfigurare le modalità classiche su cui si è basato l’insegnamento, compreso quello universitario. Innanzitutto è ormai accettato che si possa apprendere in molti modi, con un conseguente ridimensionamento dell’apprendimento di tipo formale, che non solo non è più visto come la via principale ma, in alcuni casi – riguardanti ad esempio l’educazione degli adulti – può essere considerato come una via poco percorribile se non si mette il soggetto che apprende in una posizione attiva e riflessiva, che conduca a far emergere e valorizzare quanto già è stato appreso in precedenza. In secondo luogo, l’apprendimento formale non può rimanere inalterato quando gli studenti sono adulti professionalmente occupati. Non è sufficiente riproporre modelli già proposti ai giovani, perché gli adulti hanno esigenze e modalità di apprendimento diverse e, in taluni casi, necessitano di strategie di orientamento e accompagnamento che ne sostengano la motivazione nel corso della formazione.

Nel quadro fin qui delineato, anche l’università dovrà necessariamente affiancare ai percorsi tradizionali delle vie dedicate agli adulti che intendono riprendere gli studi. Solo così, come l’esperienza di altri paesi europei dimostra agevolmente, questo pubblico potenziale sarà stimolato a considerare l’iscrizione all’università come un’opportunità da prendere realmente in considerazione. Mettere in campo tali cambiamenti non è né facile né rapido: ciò che è importante è tenere in debita considerazione alcuni elementi che possono fungere da guida durante il processo. Innanzitutto occorre continuare a studiare le buone pratiche esistenti nei vari paesi europei, per favorire l’analisi della loro adattabilità nel proprio contesto operativo. In questo senso, la crescente attitudine a dar vita a progetti di ricerca e cooperazione – grazie ai finanziamenti europei – rappresenta lo strumento migliore. Non sempre però i nostri atenei sono tutti così sensibili alle ricadute di tali progetti, che rimangono a volte

¹³ *Ibidem*.

delle belle esperienze fatte da alcuni, al di là degli sforzi compiuti per favorirne la disseminazione dei risultati. In secondo luogo, occorre che le università sappiano investire in risorse umane che possiedano reali competenze in merito all'educazione degli adulti. In questo campo strategico, la sola buona volontà o una certa predisposizione a lavorare con studenti adulti rappresentano una condizione necessaria ma non sufficiente per ottenere risultati importanti in tempi ragionevolmente rapidi. Infine, per lo meno per un periodo transitorio, occorre che vi siano luoghi dedicati all'apprendimento permanente, con personale docente e tecnico altamente preparato e profondamente motivato, capace di credere nell'educabilità di ogni adulto e di progettare e gestire percorsi formativi su misura.

5. L'università e la valorizzazione degli apprendimenti progressi

Le Conclusioni del Consiglio europeo del 22 maggio 2008 sull'istruzione destinata agli adulti¹⁴, recependo la Comunicazione del 2006 intitolata *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, invitano gli Stati membri a riformare i sistemi nazionali di istruzione e formazione prevedendo lo sviluppo di sistemi di qualifiche in relazione al "Quadro europeo delle qualifiche" (EQF)¹⁵. In questo modo, si rende esplicita l'esigenza di dar vita a un sistema europeo di crediti anche per quanto riguarda l'apprendimento non formale e informale¹⁶. Se oggi, infatti, la portata di queste ultime modalità di apprendimento non viene messa in discussione, grande attenzione deve essere posta sulle modalità che consentano l'emersione, l'esplicitazione e la conseguente possibile validazione di ciò che per queste vie è stato appreso, altrimenti queste forme di apprendimento non potranno affiancarsi davvero a quello formale. Occorre cioè consentire al soggetto adulto di veder riconosciuta e valorizzata la ricchezza della propria traiettoria personale e professionale. Questo consentirà a molti adulti di non dover imparare nuovamente ciò che già sanno e di poter utilizzare tempo e risorse in un percorso rigoroso e al tempo stesso personalizzato, centrato sulle competenze già acquisite e su quelle realmente da potenziare.

L'apprendimento permanente può e deve diventare una nuova missione per l'università. In realtà, si tratta forse di riconoscere che esso rientra già nella sua missione, solo che va meglio esplicitato e articolato. In particolare, occorre che le università mettano in campo nuovi approcci e nuove risorse, favorendo anche un'opportuna formazione del proprio personale. Inoltre, occorrerà guardare a ciò che il territorio già offre in termini di specialisti in apprendimento permanente e in educazione degli adulti. Imprese, associazioni di categoria, insegnanti dell'istruzione pubblica che si dedicano agli adulti in corsi serali o territoriali, enti di formazione, cooperative, associazioni: in ognuna di queste realtà appena citate esiste un giacimento di risorse, di riflessioni e di buone pratiche che chiede solo di poter emergere ed essere messo più ampiamente a disposizione della società.

In un tale scenario, l'università può giocare un ruolo chiave, e questo sia in termini di attivazione di progetti che di dialogo tra queste realtà e le pubbliche istituzioni. L'università non deve temere di interagire con altre realtà economico-sociali del territorio, perché è solo grazie a questo dialogo e ai partenariati che ne conseguiranno che sarà possibile dar vita a percorsi realmente innovativi di apprendimento permanente. L'esperienza di molti paesi europei dimostra che quando l'università accetta di collaborare con altre agenzie formative, con le imprese o con le differenti realtà dell'economia sociale e del terzo settore, essa non perde nulla della propria autorevolezza e autonomia ma, anzi, diventa agli occhi di un pubblico sempre più vasto ciò che già è: un'istituzione di alta formazione aperta al territorio, capace di garantire al tempo stesso il rigore scientifico e la più ampia diffusione della conoscenza.

In questo senso, il bilancio positivo dei master universitari insegna che la collaborazione tra docenti universitari ed esperti dei settori coinvolti è doppiamente positiva: da un lato consente all'università di capitalizzare dati, contenuti e informazioni che provengono dal territorio e dalle imprese, fornendo così ai docenti coinvolti delle insperate occasioni di aggiornamento; dall'altro consente all'università di raggiungere categorie di "studenti" che prima le erano precluse, contribuendo così realmente all'instaurarsi di quella "società della conoscenza" che gli obiettivi europei sollecitano.

¹⁴ Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, C 140, 6 giugno 2008.

¹⁵ «L'EQF è un quadro comune europeo di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di paesi diversi, fungendo da dispositivo di traduzione utile a rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili tra paesi e sistemi europei differenti. Due sono i suoi principali obiettivi: promuovere la mobilità transfrontaliera dei cittadini e agevolare l'apprendimento permanente» (Commissione delle Comunità Europee/DG Istruzione e cultura, *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Lussemburgo 2009, p. 3, documento online: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf).

¹⁶ Anche perché, di fatto, con il sistema EQF già ora molti paesi europei riconoscono titoli ottenuti altrove grazie alla validazione degli apprendimenti progressi.

Nel quadro dell'apprendimento permanente, un ruolo essenziale è svolto dall'educazione degli adulti. Partendo dalla constatazione che la maggior parte dei sistemi di istruzione e formazione sono concepiti per i giovani, la Commissione Europea, a partire dalla già citata Comunicazione del 2006 *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*¹⁷, invita a una loro rimodulazione più equa e vantaggiosa per tutti.

Posto che anche l'educazione degli adulti mira a favorire l'inclusione sociale, favorendo di pari passo una maggior competitività, nel documento appena citato vengono evidenziati cinque messaggi-chiave, che sono a loro volta delle raccomandazioni. Questi cinque messaggi rappresentano altrettante sfide soprattutto per le università, che non possono immaginare di accogliere questi potenziali studenti senza apportare sensibili cambiamenti al proprio funzionamento.

Il primo messaggio-chiave invita a eliminare gli ostacoli alla partecipazione, sfruttando tutti gli interlocutori possibili, in grado di raggiungere il maggior numero di adulti, in particolar modo le persone poco qualificate. A questo proposito, le università europee (talvolta anche italiane) hanno dato vita negli ultimi anni ad appositi Centri per la formazione o l'apprendimento permanente che, con alterne fortune, sono diventati luogo di incontro e confronto tra l'università e i molti interlocutori che propongono formazione o che ne sostengono l'erogazione.

In secondo luogo, la Commissione chiede di garantire la qualità dell'educazione degli adulti per mezzo di una mirata metodologia didattica, incentivando la qualità dei formatori e degli organismi di formazione, e puntando su una più elevata qualità dell'offerta formativa che dovrà tener conto della complessità della vita di un adulto. Qui, forse, i passi da compiere sono ancora molti, per lo meno in Italia, dato che l'articolazione di molti percorsi di formazione si coniuga a fatica con tale complessità. La positiva esperienza italiana dei master universitari rappresenta certo un'eccezione, ma molto rimane da fare per dar vita a percorsi dedicati agli adulti per l'ottenimento delle lauree e delle lauree magistrali.

Un terzo messaggio-chiave invita poi a riconoscere e convalidare i risultati dell'apprendimento, affinché gli adulti siano motivati a partecipare e possano veder riconosciuto ciò che già fanno, senza ulteriori costi per la collettività. Al riguardo, le università italiane guardano da anni con grande attenzione a ciò che avviene in Francia, in Gran Bretagna e in molti altri paesi europei. La fondazione a Genova nel 2011 della RUIAP (Rete universitaria italiana per l'apprendimento permanente), a cui si aggiunge la creazione in alcuni atenei di appositi centri per l'apprendimento permanente, sono tutti segnali che anche per l'Italia è venuto il tempo di dar vita in modo strutturale a percorsi di validazione degli apprendimenti progressi.

Ancora, la Commissione richiede fortemente di investire nella popolazione che invecchia e nei migranti, per far sì che l'età media più lunga sia un tempo propizio per la formazione e per consentire ai migranti che entrano nel territorio dell'UE il diritto a veder valutate e riconosciute le qualifiche eventualmente già possedute, velocizzando inoltre i percorsi di integrazione linguistica, sociale e culturale.

Un ultimo messaggio-chiave richiede infine di sviluppare indicatori e punti di riferimento, per poter disporre di dati affidabili che consentano una migliore comprensione dei vantaggi dell'educazione degli adulti e degli eventuali punti critici. Se infatti sembra ormai assodata l'importanza dell'apprendimento permanente, non sempre si dispone di indicatori che ne misurino gli effetti reali sulla società e sull'economia, così da permettere l'adozione di politiche adeguate.

Bibliografia

AVANZINI G., *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Tolosa 1987.

AVANZINI G., *Les adultes en formation: approche conceptuelle*, «Cahiers Binet Simon», n. 639/640, 1994, 11-24.

AVANZINI G., *L'éducation des adultes*, Anthropos, Parigi 1996.

Commissione delle Comunità Europee, *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Comunicazione della Commissione, COM/2006/614, 23 novembre 2006.

ERNY P., *Ethnologie de l'éducation*, Puf, Parigi 1975.

PINEAU G., *Histoires de vie et stratégies de formation universitaires coopératives*, «Éducation permanente», n. 201, 2014, 123-135.

¹⁷ Commissione delle Comunità Europee, *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Comunicazione della Commissione, COM/2006/614, 23 novembre 2006.