



## **MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, L'UNIVERSITÀ E LA RICERCA**

**DIPARTIMENTO PER LA PROGRAMMAZIONE E LA GESTIONE DELLE RISORSE UMANE, FINANZIARIE E STRUMENTALI**

**DIREZIONE GENERALE PER INTERVENTI IN MATERIA DI EDILIZIA SCOLASTICA, PER LA GESTIONE DEI FONDI STRUTTURALI PER L'ISTRUZIONE E PER L'INNOVAZIONE DIGITALE**

---

**SERVIZIO DI VALUTAZIONE INDIPENDENTE DEL PROGRAMMA OPERATIVO NAZIONALE "COMPETENZE PER LO SVILUPPO" 2007-2013 - OBIETTIVO CONVERGENZA – FINANZIATO CON IL FONDO SOCIALE EUROPEO, A TITOLARITÀ DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA**

### **Rapporto di approfondimento tematico**

**Migliorare i sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita:  
Il contributo del PON all'apprendimento in età adulta**

30 Novembre 2015

*Il presente documento s'inserisce tra gli output previsti nell'ambito del "Servizio di Valutazione Indipendente del Programma Operativo Nazionale "Competenze per lo Sviluppo" 2007-2013 - Obiettivo Convergenza – finanziato con il Fondo Sociale Europeo, a titolarità del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ed affidato a Deloitte Consulting srl.*

*Il presente rapporto tematico è stato redatto da Claudio Maria Vitali (Membro del Comitato Scientifico), con il supporto di Michele Lulli, Maria Grazia Priore, Annapaola Conca e Simone Massari.*

*Direzione Scientifica Fulvio Pellegrini e Coordinamento Operativo Claudia Villante.*

*Comitato Tecnico Scientifico: Rossana Piera Guglielmi, Pietro Lucisano e Claudio Maria Vitali.*

*Responsabile della qualità del progetto Gianluca Pastena, Partner di Deloitte Consulting Srl.*

## Indice

### Indice

<b>Premessa</b> .....	<b>5</b>
1. Le ragioni di un approfondimento tematico sull'apprendimento in età adulta .....	<b>7</b>
<b>Sezione I – Il contesto UE e nazionale nel quale il PON ha operato</b> .....	<b>10</b>
<b>2. L'apprendimento in età adulta e le nuove priorità strategiche dell'UE</b> .....	<b>10</b>
2.1 L'AGENDA EUROPEA PER L'APPRENDIMENTO IN ETÀ ADULTA .....	10
2.2 L'ANALISI ANNUALE DELLA CRESCITA 2013 .....	11
<b>3. Adulti e competenze negli studi e nelle analisi internazionali</b> .....	<b>13</b>
3.1 L'INDAGINE OCSE - PIAAC (PROGRAMME FOR THE INTERNATIONAL ASSESSMENT OF ADULT COMPETENCIES).....	13
3.2 L' EUROPEAN SKILLS AND JOBS SURVEY 2014 .....	15
3.3 EEPO – UPSKILLING UNEMPLOYED ADULTS .....	17
<b>4. L'evoluzione del quadro normativo in materia di apprendimento in età adulta: dalla Legge 296/2006 al DPR 263/12 ("Riforma dei CPIA")</b> .....	<b>19</b>
4.1 CPIA E LE RETI TERRITORIALI: LE LEZIONI DEL PON "COMPETENZE PER LO SVILUPPO" 2007-2013 .....	21
<b>5. Esperienze significative e buone prassi: spunti per riflessioni e ipotesi di trasferimento delle innovazioni</b> .....	<b>26</b>
<b>Sezione II – L'apprendimento in età adulta nell'attuazione del PON FSE "Competenze per lo Sviluppo" 2007-2013</b> .....	<b>36</b>
<b>6. La tematica nel PON 2007-2013: i risultati dell'implementazione dell'Obiettivo Specifico G - "Migliorare i sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita"</b> .....	<b>36</b>
<b>7. Riflessioni finali e conclusioni</b> .....	<b>41</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>51</b>

## Indice delle figure

Figura 1 - la struttura dell'Approfondimento tematico.....	9
Figura 2 - Azioni avviate dal PON sull'Obiettivo Specifico G .....	36

## Indice dei grafici

Grafico 1 - O.S.G.: N° di progetti attivati .....	37
Grafico 2 - Territorialità degli interventi attivati .....	37
Grafico 3 - O.S.G.: Timeline delle progettualità finanziate.....	37
Grafico 4 - O.S.G.: Dimensione finanziaria per Regione Convergenza .....	37
Grafico 5 - O.S.G.: Articolazione per genere degli adulti iscritti.....	38
Grafico 6 - O.S.G.: N° di progetti e relativi moduli formativi finanziati .....	38

## Indice delle tabelle

Tabella 1 - O.S.G.: Azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario .....	36
Tabella 2 - O.S. G: Ripartizione del numero di progetti per singola regione convergenza e tipologia di istituto .....	38
Tabella 3 – Avanzamento fisico degli obiettivi specifici per azione - Asse I Obiettivo specifico G -Numero di destinatari.....	38
Tabella 4 – Interventi formativi per il personale docente sull'educazione degli adulti .....	40
Tabella 5 - Indicatori e target Obiettivo Specifico G.....	42
Tabella 6 - Partecipazione ad opportunità di apprendimento per area geografica - Italia.....	48

## Indice delle tavole

Tavola 1 – Progetto “Formazione linguistica ed educazione civica degli stranieri richiedenti/titolari protezione internazionale e profughi per un efficace percorso di integrazione sociale” .....	26
Tavola 2 – Progetto “L’integrazione socio-linguistica dei cittadini stranieri nel Lazio” .....	27
Tavola 3 – Progetto “Gli Sportelli EDA/Educazione degli Adulti a Roma per l’informazione e il primo orientamento” .....	28
Tavola 4 – “FORM’ATTIVA - Per un migliore apprendimento non formale lungo tutto l'arco della vita attraverso forme di certificazione delle strutture” .....	28
Tavola 5 – Progetto “Orientamento al lavoro e Job Placement (OJP)” .....	29
Tavola 6 – Progetto “Imparare a trovare lavoro attraverso la narrazione di storie digitali (L@jost)” .....	29
Tavola 7 – Progetto “Social Capital School. Parents, volunteering and community” .....	30
Tavola 8 – Progetto “SINAPSI - Simulazioni INterattive per l’APprendimento di Skill Individuali” .....	31
Tavola 9 – Progetto “Donne, politica e istituzioni: Itinerari formativi per la cultura di genere e le buone prassi nelle pari opportunità” .....	31
Tavola 10 – Progetto “FREE-Fundamental Rights Education in Europe” .....	32
Tavola 11 – Progetto “Adulti nell’istruzione tecnica” .....	33
Tavola 12 – Progetto “Memoro - La Banca della Memoria” .....	33
Tavola 13 – Progetto “PETRARCA 2/PETRARCA 3 - AREA FORMAZIONE FORMATORI” .....	34
Tavola 14 – Progetto “YALLA Stranieri in Campania -Servizio regionale di mediazione culturale” .....	34
Tavola 15 - La tematica nell’Articolazione del PON “Competenze per lo sviluppo” 2007-2013 .....	41

## Premessa

---

La predisposizione di una valutazione *ad hoc* sul tema dell'innalzamento dell'istruzione e della formazione della popolazione adulta è stata prevista come servizio aggiuntivo nell'Offerta tecnica formulata da Deloitte Consulting per la realizzazione del Servizio di Valutazione Indipendente del Programma Operativo Nazionale "Competenze Per Lo Sviluppo" 2007-2013 - Obiettivo Convergenza – finanziato con il Fondo Sociale Europeo (FSE), a titolarità del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Alla selezione di questa tematica specifica spingeva un insieme di considerazioni, tra le quali quella di poter contribuire, *nei limiti del mandato ricevuto e in considerazione dei margini di influenza su fenomeni sociali ed economici che un esercizio di valutazione di una politica pubblica può avere*, all'innalzamento di un tasso di partecipazione degli adulti alle opportunità di apprendimento permanente - che resta molto al di sotto della media UE - o, ancora, intervenire sul *deficit* di competenze possedute dalla popolazione adulta italiana in *literacy e numeracy*, emerso in una dimensione preoccupante in esito all'indagine OCSE-PIAAC (2011-2012).

Inoltre, ripercorrendo il processo di programmazione, avviato già nel 2004-2005, nello stesso Quadro Strategico Nazionale (QSN) 2007-2013 il tema della qualità del capitale umano – e quindi la necessità di intervenire attraverso formazione, educazione, aggiornamento sulla qualità e i livelli dello *stock* di competenze dei cittadini adulti -, veniva declinato congiuntamente alla necessità di mantenere viva l'attenzione sul contenimento di fenomeni di esclusione sociale e di progressivo allontanamento dalla partecipazione alla vita attiva da parte dei cittadini.

Questo approccio, che supera l'idea di settorialità e compartimentazione degli interventi (in funzione di *target group* piuttosto che sulla base della demarcazione delle competenze istituzionali), è stato ampiamente ripreso dal PON "Competenze per Lo Sviluppo" 2007-2013, come dimostra, **da un lato**, la scelta di individuare all'interno dell'Asse 1 – Capitale umano, un Obiettivo specifico dedicato al miglioramento dei sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita (O.S. G) e, **dall'altro**, di prevedere per la sua implementazione un *mix* articolato di azioni e misure – aventi come specifico *target* di riferimento la popolazione adulta – capaci di coniugare attività educative, di formazione, di rete, di organizzazione di momenti di incontro con il mondo del lavoro.

In una prospettiva di breve-medio termine, occorre considerare anche che - tra i risultati attesi dall'azione del FSE 2014-2020 - l'Italia prevede uno *"specifico innalzamento del livello di istruzione della popolazione adulta..."*: ciò si traduce in termini di programmazione operativa nel PON 2014-2020 FSE - FESR "Per la Scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento", nel quale si assume che *"rivestono infatti particolare importanza le azioni previste per sostenere la transizione dai CTP ai CPIA e l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo che prevede l'attivazione di percorsi formativi strutturati per livelli di apprendimento"*.

Il Rapporto tematico, dunque, oltre a sintetizzare le principali evidenze emerse nel corso dell'esercizio di valutazione dell'implementazione del PON rilevanti rispetto la tematica, ne propone una rilettura attraverso la loro contestualizzazione nei nuovi quadri normativi (nazionale) e strategici (europeo e nazionale) e all'interno delle più recenti posizioni assunte da diversi *stakeholders*, soprattutto, ma non esclusivamente, istituzionali, nel dibattito scientifico nazionale e internazionale sul tema.

Anche sulla base di questa revisione sistematica viene, infine, formulata una proposta di elementi utili ad integrare l'insieme degli interventi già previsti nella strategia da perseguire in materia di apprendimento in età adulta nel ciclo della programmazione dei Fondi SIE 2014-2020.

## 1. Le ragioni di un approfondimento tematico sull'apprendimento in età adulta

---

La scelta di produrre un approfondimento sulla tematica dell'apprendimento in età adulta, adottata nel corso del 2014, ovvero al momento della predisposizione del progetto di valutazione indipendente del PON FSE "Competenze per lo sviluppo" 2007-2013, derivava da una serie di considerazioni che solo apparentemente possono apparire non interconnesse:

- In quel momento – ma la situazione non appare significativamente mutata all'inizio del 2016 - l'Italia continuava a non registrare significativi progressi in merito ad una tasso di partecipazione degli adulti alle opportunità di apprendimento permanente che resta molto al di sotto della media UE, con le punte più basse registrate nelle Regioni meridionali del Paese;
- Gli esiti dell'indagine OCSE-PIAAC (2011-2012) - resi noti nel 2013 - hanno, come noto, restituito un quadro preoccupante rispetto al possesso da parte della popolazione italiana adulta di competenze relative alla *literacy* e alla *numeracy*, competenze sulle quali gli adulti italiani sono ben al di sotto della media riscontrata negli altri paesi. Inoltre, il *deficit* relativo al possesso di tali competenze è più accentuato al sud del paese e nelle isole e per i livelli di istruzione avanzati;
- Nello stesso Quadro Strategico Nazionale (QSN) 2007-2013, sulla scorta del quale lo stesso PON FSE "Competenze Per Lo Sviluppo" 2007-2013 - Obiettivo Convergenza aveva impostato l'intera strategia di intervento (Teoria del Programma), la necessità di intervenire con decisione sui temi della qualità del capitale umano era fortemente associata al perseguimento di obiettivi non esclusivamente connessi con la possibilità di ottenerne un beneficio in termini di sviluppo economico e aumento della competitività sui mercati globali, ma anche come risposta ad un crescente bisogno di agire a supporto di un modello sociale fondato sull'inclusione, la partecipazione attiva e l'esercizio di tutti i diritti di cittadinanza ;
- In linea di stretta rilevanza con il QSN, il PON "Competenze per Lo Sviluppo" 2007-2013 ha identificato, all'interno dell'Asse 1 – Capitale umano, un Obiettivo specifico dedicato al miglioramento dei sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita (O.S. G), prevedendo un *mix* articolato di azioni e misure aventi come specifico *target* di riferimento la popolazione adulta.

A ciò si aggiunge che tale tematica, pur non rientrando strettamente fra gli obiettivi della Strategia Europa 2020, rappresenta un *focus* di attenzione e un ambito di investimento anche nella nuova programmazione 2014-2020, in quanto inserito nel quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ET2020<sup>1</sup> e rilanciato dalla Risoluzione del Consiglio su un'Agenda europea per l'apprendimento in età adulta<sup>2</sup>.

In linea con i contenuti di tali documenti, tra i risultati attesi dall'azione del FSE 2014-2020, esposti nell'Accordo di Partenariato, l'Italia ha previsto uno *"specifico innalzamento del livello di istruzione della popolazione adulta, con particolare riguardo alle fasce di istruzione meno elevate anche attraverso l'aumento della partecipazione ai percorsi finalizzati al conseguimento di titoli di istruzione primaria o secondaria e al rilascio di qualificazione inserite nei repertori nazionali o regionali ed il miglioramento della qualità dei sistemi educativi rivolti agli adulti"*.

---

<sup>1</sup> Cfr. Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009, 2009/C 119/02.

<sup>2</sup> Cfr. Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti 2011-C 372/01.

Anche se poi, in questo rapporto, si ritornerà su questo argomento, vale la pena anticipare qui che solo pochi mesi più tardi viene approvato il PON FSE – FESR 2014-2020<sup>3</sup> “Per la Scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento”, nel quale si sostiene che “rivestono infatti particolare importanza le azioni previste per sostenere la transizione dai CTP ai CPIA e l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo che prevede l'attivazione di percorsi formativi strutturati per livelli di apprendimento. Si reputa, pertanto, necessario supportare l'avvio di questi nuovi centri formativi, che saranno articolati in reti territoriali e dovranno operare in stretto raccordo con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni, secondo una nuova mission formativa per gli adulti che viene, per la prima volta, incardinata a tutti gli effetti all'interno del sistema di istruzione italiano, acquisendo un ruolo fondamentale nel rilascio di titoli e certificazioni di tipo formale”<sup>4</sup>.

Il rapporto tematico di approfondimento risponde, dunque, ad una domanda di *accountability* e, a partire da evidenze e risultati rintracciati e interpretati, tenta di restituire gli stessi **tradotti in apprendimenti** per supportare il Decisore al momento dell'implementazione dell'insieme delle azioni previste nel PON 2014-2020; ma **il suo valore aggiunto**, rispetto ai contenuti già proposti nel **Rapporto di Valutazione Complessiva** del PON FSE "Competenze per lo sviluppo" 2007-2013 - Obiettivo Convergenza, consiste nella **contestualizzazione** degli stessi rispetto:

- Al *framework* delle nuove priorità strategiche stabilite nell'UE in materia;
- Agli esiti di importanti indagini - prima fra tutte, la Survey OCSE PIAAC (2011-2012);
- Alle innovazioni che la riforma dei CPIA ha introdotto nel sistema dell'Istruzione degli Adulti;
- Alla disponibilità di esperienze e buone prassi sulla cui base ipotizzare processi di trasferimento e *benchmarking*.

In sintesi, si può anticipare che ciò che accomuna *policies*, indagini e innovazioni normative è che al tema dell'apprendimento in età adulta non ci si riferisca più solo in termini "settoriali" (ovvero considerandolo un segmento specialistico dell'offerta educativa e formativa per una parte della popolazione), ma anche come un sistema complesso, a cui assegnare finalità di sostegno di un modello di sviluppo capace di tenere insieme e mettere in equilibrio obiettivi di sviluppo economico e del capitale umano, in un'ottica inclusiva.

Nella Figura 1 si ricostruisce l'architettura redazionale del Rapporto tematico, che prevede due Sezioni:

1. La prima, nella quale si presentano le priorità di intervento UE sull'apprendimento in età adulta, gli esiti delle principali indagini internazionali che offrono le più solide basi per il *policy making* in questo settore, le principali innovazioni sul piano normativo intervenute durante il periodo di implementazione del PON e, infine, una selezione di esperienze significative;

Figura 1 - La struttura dell'Approfondimento tematico



<sup>3</sup> Decisione (C(2014)9952) del 17.12.2014.

<sup>4</sup> Cfr. PON FSE - FESR “Per la Scuola – Competenze e ambienti per l'apprendimento” 2014-2020, p. 41.



2. La seconda, nella quale, a partire da una sintesi dei principali risultati ottenuti con le risorse e l'azione del PON, peraltro proposte nel rapporto di valutazione complessivo, specialmente attraverso l'attuazione delle misure previste a valere sull'Obiettivo Specifico G dell'Asse 1 - Capitale Umano, vengono proposte alcune riflessioni, conclusioni e raccomandazioni basate sugli apprendimenti.

## Sezione I – Il contesto UE e nazionale nel quale il PON ha operato

### 2. L'apprendimento in età adulta e le nuove priorità strategiche dell'UE

---

#### 2.1 L'Agenda europea per l'apprendimento in età adulta

Per una sintetica revisione e sintesi delle visioni e delle strategie maggiormente rilevanti adottate al livello UE, si ritiene che l'**Agenda europea per l'apprendimento in età adulta**, adottata con la Risoluzione del Consiglio del novembre 2011, rappresenti probabilmente il documento di orientamento e riferimento fondamentale.

Ciò, non solo in ragione del fatto che si tratta di un Atto emanato dal Consiglio europeo e, quindi, da un attore istituzionale che definisce priorità e orientamenti politici generali dell'UE, ma, soprattutto, perché in esso precipitano e si consolidano definizioni e prospettive che rappresentano e fissano un importante punto di riferimento per l'elaborazione di una serie di altri documenti strategici successivi e attività di studio e analisi. L'Agenda:

- **In primis**, definisce l'apprendimento in età adulta come *elemento essenziale del ciclo dell'apprendimento permanente* (che "copre l'intera gamma di attività di apprendimento formale, non formale e informale, sia generale che professionale, intraprese da adulti dopo aver lasciato il ciclo dell'istruzione e della formazione iniziali");
- **Secondariamente**, fin dai *consideranda* introduttivi, ribadisce la necessità di tenere insieme e di "riconciliare" strategie e dispositivi e linee di azione<sup>5</sup>, riconducendole alla comune finalità di perseguire e realizzare gli obiettivi di EU 2020. Innalzare la qualità della risposta ai bisogni di apprendimento degli adulti significa accompagnare, infatti, obiettivi quali: portare al di sotto del 10% l'abbandono prematuro dei sistemi di istruzione e formazione; offrire adeguati servizi educativi ai numerosi europei scarsamente qualificati, a partire dall'alfabetizzazione e dall'alfabetizzazione numerica; mettere in campo misure della seconda opportunità, come precursori della qualificazione per il lavoro e la vita in generale; affrontare questioni quali l'istruzione e l'inclusione sociale dei migranti, dei Rom e di altri gruppi svantaggiati;
- In **terzo luogo**, stabilisce esplicitamente e nettamente il nesso esistente, di natura lineare, tra apprendimento degli adulti e sviluppo economico, asserendo che, migliorando il primo, aumentano produttività, competitività, creatività, innovazione e imprenditorialità;
- **Infine**, sottolinea la necessità di una nuova e più marcata assunzione di responsabilità da parte delle amministrazioni locali, delle parti sociali, dei datori di lavoro e delle imprese, delle rappresentanze della società civile e delle organizzazioni culturali.

---

<sup>5</sup> Cfr. Risoluzione del Parlamento europeo del 16 gennaio 2008 sull'educazione degli adulti: *Non è mai troppo tardi per apprendere*; Conclusioni del Consiglio del 22 maggio 2008 sull'istruzione destinata agli adulti (Piano d'azione 2008-2010); Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, del 21 novembre 2008 — Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente; Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009, che hanno istituito un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020"); Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"; le Iniziative Faro *Europa 2020 – nello specifico Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro, La piattaforma europea contro la povertà e l'Unione dell'innovazione -*; Conclusioni del Consiglio dell'11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione; Decisione del Consiglio del 21 ottobre 2010 sugli orientamenti per le politiche degli Stati membri a favore dell'occupazione; Conclusioni del Consiglio del 18-19 novembre 2010 su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale (IFP).

### Box 1 - Gli Obiettivi dell'Agenda europea per l'apprendimento degli adulti nel testo della Risoluzione

[il Consiglio] CHIEDE PERTANTO:

L'adozione di un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti che continuerà, integrerà e consoliderà i lavori svolti nel settore dell'apprendimento degli adulti nell'ambito dei quattro obiettivi strategici individuati dal Consiglio nel quadro strategico «ET2020» [...]

[...] Tenuto conto delle circostanze specifiche esistenti in ciascuno Stato membro e secondo le priorità nazionali, si invitano gli Stati membri, eventualmente coadiuvati dalla Commissione, a concentrarsi sui settori qui indicati che meglio rispondono alle loro esigenze specifiche:

1. Fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà
2. Migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione
3. Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva attraverso l'apprendimento degli adulti
4. Incoraggiare la creatività e l'innovazione degli adulti e i loro ambiti di apprendimento

Migliorare la base di conoscenze sull'apprendimento degli adulti e monitorare il settore [...]

## 2.2 L'analisi annuale della crescita 2013

Indicazioni sulle direttrici prioritarie di intervento, rispetto alle quali viene richiesto l'impegno e gli investimenti da parte degli Stati membri (SM), sono rintracciabili anche nelle indagini annuali che, attraverso Comunicazioni specifiche, la Commissione europea (CE) elabora all'inizio di ogni semestre europeo. Particolarmente rilevante ai fini della contestualizzazione della tematica oggetto di questo Rapporto è l'**Annual Growth Survey** 2013<sup>6</sup> che, più marcatamente rispetto alle precedenti (e alle successive), propone agli Stati Membri (SM) l'assunzione di impegni sull'adozione di politiche e misure concrete in tema di educazione e istruzione degli adulti e di formazione professionale, considerandole leve strategiche per contrastare la disoccupazione, incrementare l'occupabilità e migliorare l'accesso al mercato del lavoro.

Queste misure riguardano il sostegno alla creazione di impresa, attraverso la promozione dell'acquisizione delle necessarie competenze chiave<sup>7</sup> dei cittadini, la creazione e il miglioramento dei processi legati alla transizione scuola-lavoro, il pieno utilizzo dei contesti organizzativi e di lavoro come luoghi nei quali realizzare e valorizzare opportunità di apprendimento permanente (soprattutto per i lavoratori più anziani).

Particolare criticità viene ascritta, inoltre, all'obiettivo di migliorare il *matching* tra le competenze possedute dai cittadini e i fabbisogni del mercato del lavoro.

Ma l'importanza di questa *Survey* risiede anche - e soprattutto - nel fatto che molte delle raccomandazioni in essa contenute troveranno corrispondenza nei diversi documenti a supporto della Programmazione dei Fondi SIE per il periodo 2014-2020. Riferimenti diretti e indiretti al tema dell'apprendimento in età adulta, in termini di problematiche e criticità, ipotesi di soluzioni, ambiti di investimento prioritari, impegni da assumere e

<sup>6</sup>Cfr. Comunicazione della Commissione "Annual Growth Survey" 2013 COM(2012) 750 final URL: [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/ags2013\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/ags2013_en.pdf)

<sup>7</sup> Ci si riferisce qui a quelle legate allo sviluppo del **senso di iniziativa e di imprenditorialità**: "... significa saper tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. L'individuo è consapevole del contesto in cui lavora ed è in grado di cogliere le opportunità che gli si offrono. È il punto di partenza per acquisire le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo" cfr. Raccomandazione [2006/962/CE](#) del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006].

assunti si riscontrano, infatti, nel *Position Paper* dei servizi della CE<sup>8</sup>, nel quale si fissano i termini del dialogo tra Commissione e SM ai fini della preparazione dell'Accordo di Partenariato.

Il processo di negoziazione sull'uso dei fondi che rientrano nel QCS 2014-2020 si avvia, dunque, nell'autunno del 2012 e, come noto, giunge a conclusione con l'approvazione dei programmi operativi nazionali tra la fine del 2014 e i primi mesi del 2015<sup>9</sup>: **un periodo nel quale molte delle attività programmate a valere sulle risorse dell'Obiettivo specifico G del PON "Competenze per Lo Sviluppo" 2007-2013 hanno ricevuto una forte accelerazione nell'implementazione.**

Inoltre, in questo Rapporto, sono evidenziate alcune connessioni, dirette e indirette, tra i contenuti e gli obiettivi identificati nei documenti citati e l'effettiva azione del PON, cercando di individuare quelle lezioni apprese utilizzabili per supportare adeguatamente, non solo l'implementazione del PON 2014-2020, ma anche delle linee strategiche e di riorganizzazione del sistema dell'IDA come definite nel DPR n.263/12.

---

<sup>8</sup>cfr. Ares (2012) 1326063 - 09/11/2012 "*Position Paper*" dei Servizi della Commissione sulla preparazione dell'Accordo di Partenariato e dei Programmi in ITALIA per il periodo 2014-2020 Il Documento illustra le sfide specifiche per singolo paese e presenta i pareri preliminari dei Servizi della Commissione sulle principali priorità di finanziamento in Italia per favorire una spesa pubblica volta a promuovere la crescita.

<sup>9</sup> Nel caso del PON (FSE - FESR) "Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento" la Decisione (C(2014)9952), con la quale è stato approvato, è datata 17 dicembre 2014.

### 3. Adulti e competenze negli studi e nelle analisi internazionali

Se si assume che "la competenza diventa chiave di lettura delle tendenze del mercato del lavoro e riferimento obbligato per le politiche formative"<sup>10</sup> (Bulgarelli 2013), indagare sulla qualità e consistenza del capitale umano, e sui fattori che ne agevolano od ostacolano il relativo sviluppo è assolutamente determinante per orientare l'azione di *policy making*: tale processo euristico deve essere svolto considerando tutti i contesti nei quali lo *stock* di competenze - soprattutto quelle fondative - delle persone si incrementa (o si disperde).

Nei paragrafi successivi, vengono presentate alcune sintesi delle evidenze e delle conclusioni delle principali indagini svolte al livello internazionale (OCSE 2013 - CEDEFOP 2015 - EEPO 2016): le stesse fanno parte della revisione sistematica della letteratura disponibile, effettuata per la predisposizione del Rapporto di valutazione complessiva del PON.

#### 3.1 L'indagine OCSE - PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)

Nell'ottobre 2013 sono stati diffusi i risultati dell'indagine internazionale PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), promossa da Ocse e realizzata nel periodo 2011-2012. L'indagine ha preso in considerazione il livello di competenze fondamentali della popolazione tra i 16 e i 65 anni in 24 paesi.

Più specificamente, le competenze considerate sono quelle fondamentali per lo sviluppo e la crescita personale, la partecipazione economica e l'inclusione sociale (*literacy*) e quelle per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta (*numeracy*). Rispetto al possesso di tali competenze, gli adulti italiani sono risultati ben al di sotto della media degli altri paesi, anche se rispetto alle precedenti indagini Ocse (IALS 1994-98 e ALL 2006-08) tale distanza si è ridotta.

Una sintesi dei principali risultati dell'Indagine è presentata nel Box seguente.

#### Box 2 - Le competenze degli adulti: i numeri dell'indagine ISFOL-PIAAC

Le informazioni messe a disposizione dall'indagine sono ricche e molteplici, ma il primato negativo italiano che fa forse più riflettere è la scarsa partecipazione ad attività di apprendimento formale e informale degli adulti che in Italia è la più bassa tra i paesi Ocse: il 24% a fronte di una media del 52%. Un elemento che determina la differenza quando si vanno a misurare le competenze. Il punteggio di chi si è dedicato ad attività di formazione o volte all'apprendimento è, infatti, ben più alto rispetto a chi è rimasto fermo. Il deficit del paese è più accentuato al sud e nelle isole e per i livelli di istruzione avanzati. Gli scarti più elevati si hanno tra i nostri laureati e quelli degli altri paesi. A fronte di questo, continua tuttavia il processo di contenimento dell'analfabetismo, essendo diminuita rispetto al passato, la percentuale di popolazione che si attesta ai livelli più bassi di competenze.

I risultati dell'indagine PIAAC evidenziano un *gap* dell'Italia rispetto agli altri Paesi partecipanti:

- Nelle competenze alfabetiche (*literacy*) il punteggio medio degli adulti italiani tra i 16 e i 65 anni è pari a 250, punteggio significativamente inferiore rispetto alla media OCSE dei Paesi partecipanti all'indagine (273 punti);
- Nelle competenze matematiche (*numeracy*) il punteggio medio degli adulti italiani tra i 16 e i 65 anni è pari a 247, punteggio significativamente inferiore rispetto alla media OCSE dei Paesi partecipanti all'indagine (269 punti).

<sup>10</sup> Bulgarelli A. (2013), Per una strategia sulle competenze degli adulti, Osservatorio Isfol n. 3-4.

Gli italiani si collocano in maggioranza al Livello 2 sia nella *literacy* (42,3%) che nella *numeracy* (39%); il Livello 3 o superiore è raggiunto dal 29,8% della popolazione in *literacy* e dal 28,9% in *numeracy*, mentre i più bassi livelli di performance (Livello 1 o inferiore) vengono raggiunti dal 27,9% della popolazione in *literacy* e dal 31,9% in *numeracy*.

Se si confrontano i dati ottenuti con quelli emersi dalle equivalenti indagini OCSE (IALS, 1994-98; ALL, 2006-08) precedenti a PIAAC, si evidenziano comunque alcuni aspetti positivi:

- Un processo di contenimento dell'analfabetismo. Rispetto al passato diminuisce la percentuale di popolazione che si posiziona nei livelli più bassi di competenza (la quota sotto il livello 1 passa dal 14% a circa il 5,5%), mentre al contempo è aumentata la percentuale di popolazione a livello 2 (dal 34,5% al 42,3%);
- La riduzione della forbice tra giovani e anziani. Il gap tra la fascia dei 16-24enni e la fascia dei 55-64enni passa, per quanto riguarda le competenze alfabetiche, dai 63 punti delle precedenti indagini ai 30 di PIAAC, con un miglioramento delle fasce di età più mature;
- La contrazione dello scarto con la media OCSE relativamente alle competenze alfabetiche e un miglioramento complessivo rispetto alle altre indagini svolte negli ultimi anni;
- Si assottiglia, fino ad annullarsi, il divario nelle competenze di *literacy* tra maschi e femmine: mentre in IALS il divario era di 11,2 punti a sfavore delle donne, in PIAAC è pressoché identico (+0,2 a favore delle donne).

Le analisi condotte per livello di istruzione dei rispondenti mettono in chiara evidenza il fondamentale ruolo dei processi di istruzione e formazione istituzionali (conseguimento di titoli di studio) nel definire la *proficiency* dei rispondenti. Il grado di scolarizzazione gioca un ruolo essenziale nella costruzione delle competenze studiate in PIAAC; tutti i dati sono coerenti nell'indicare che la partecipazione ad attività educative e formative rappresenta una base di costruzione e un volano di sviluppo delle competenze.

La percentuale di partecipazione degli adulti ad attività di formazione è la più bassa tra i Paesi partecipanti a PIAAC (24% contro il 52% della media OCSE) e riguarda in netta prevalenza gli occupati (81%), che dichiarano di svolgerla principalmente per motivi legati al miglioramento della propria posizione professionale, svolta prevalentemente fuori dall'orario di lavoro, se formale, o prevalentemente all'interno dell'orario di lavoro se si tratta di formazione non formale.

Il vantaggio della partecipazione ad attività di formazione in termini di competenze risulta evidente. Coloro che ne hanno usufruito raggiungono livelli di competenza maggiori ai test di *proficiency*: la percentuale di persone che raggiunge o supera il livello 3, considerato in PIAAC il livello soglia per vivere e lavorare efficacemente oggi, passa dal 23% al 49% il punteggio medio passa da 241 a 268.

Avere partecipato ad attività formative contribuisce in modo significativo al mantenimento dei livelli di competenze nel tempo: gli over 55 che hanno avuto esperienze formative hanno livelli di competenze decisamente superiori ai loro coetanei non formati. La percentuale di coloro che si collocano al livello 3 o superiore passa dal 14% al 35% (sul totale della popolazione italiana questo dato è pari al 30%).

Inoltre, chi raggiunge i livelli più alti di competenza ha molta più probabilità (più del doppio) di partecipare ad attività formative: rispetto a chi ha un livello basso di competenze, il che prefigura percorsi fortemente differenziati tra *high skilled* e *low skilled* in termini di partecipazione efficace a livello lavorativo e sociale.

Fermo restando che più volte in questo Rapporto si farà riferimento alle evidenze rintracciate in questa indagine, è importante qui richiamare che la *Survey* propone sostanzialmente una prospettiva nuova dalla quale osservare e misurare il capitale umano.

Il dibattito scientifico ha convenuto, ormai, sulla relativa utilità di valutare le conoscenze e i saperi delle persone in un momento specifico della vita delle stesse o in una sola fase (prevalentemente quella che si sviluppa nei contesti formali di apprendimento) del processo della loro acquisizione: indicatori quali anni di istruzione o livello dei titoli posseduti (rispettivamente, di *input* e di *output*) - al di là della comparabilità tra sistemi e paesi - sono certamente utili, ma non sufficienti per impostare politiche integrate di sviluppo e di innovazione anche a supporto di finalità di incremento della coesione sociale.

Misurare il capitale umano, secondo l'OCSE, significa includere in esso l'insieme delle conoscenze, delle competenze e degli attributi che concorrono alla creazione di benessere personale, oltre che economico e sociale. La competenza diventa un prodotto (un *outcome*) il cui valore deve essere misurabile sia in termini

di uso che se ne può fare, sia in termini di scambio (ovvero il valore che individui e interlocutori degli stessi - gruppi primari o secondari, per scopi di socializzazione e riconoscimento sociale, ma - soprattutto - il mercato del lavoro, sono disposti a riconoscere).

L'indagine OCSE - PIAAC non ha indagato sul possesso da parte degli adulti di competenze cognitive e specialistiche: ha rivolto la propria attenzione a quelle che sono state definite *information processing skills*, ovvero quelle necessarie a utilizzare saperi, abilità e conoscenze per poter "vivere e lavorare nel XXI secolo". Dunque, come sostiene Bulgarelli (2013), "*gestire informazioni in contesti di vita reale significa poterne valutare il significato e le potenzialità di utilizzo nella propria vita professionale, sociale, personale. Chi performa ai livelli 1 o meno è al massimo in grado di leggere testi molto semplici, ma non di elaborarne e utilizzarne le informazioni ivi contenute, si trova quindi in condizione di analfabetismo funzionale*"<sup>11</sup>.

Tali competenze si acquisiscono e si sviluppano in più contesti e – soprattutto - attraverso il lavoro e la partecipazione alla vita attiva: ciò che le caratterizza è che se non vengono utilizzate sono soggette a rapida obsolescenza e a perdita. Questo comporta che lunghi periodi disoccupazione o inattività non solo impattano su reddito degli individui e produttività dei sistemi economici, ma riducono significativamente e progressivamente la possibilità delle persone che si trovano in queste condizioni, di ricollocarsi.

### 3.2 L' European Skills and Jobs Survey 2014

Uno dei focus di indagine di OCSE PIAAC ha riguardato il tema delle competenze richieste e utilizzate **nei luoghi di lavoro**.

In questi ambiti la *performance* del Paese non è univocamente negativa. Infatti, se **da un lato**, i lavoratori adulti italiani presentano valori al di sotto della media rispetto alle competenze effettivamente esercitate di lettura, scrittura e calcolo e a quelle di discrezionalità e di apprendimento al lavoro, **dall'altro** si registra una frequenza di utilizzo delle competenze legate all'ICT e al *problem solving* durante l'attività lavorativa ben superiore a quella media registrata negli altri Paesi considerati nell'indagine.

Diventa, allora, particolarmente significativo ampliare la riflessione, includendo in essa le questioni relative al *qualification* e allo *skills mismatch* (rispettivamente riferibili alla mancanza di coerenza tra il livello di qualificazione posseduto degli occupati e quello ritenuto necessario per svolgere lo specifico lavoro e tra le competenze possedute dagli occupati e quello richiesto dallo specifico ruolo).

Secondo l'indagine ricorrente del CEDEFOP **European Skills and Jobs Survey nell'edizione del 2014**<sup>12</sup>, in Italia gli *overskilled*<sup>13</sup> sono il 13%, a fronte di una media PIAAC del 21%, mentre i sotto-qualificati sono oltre il 22%, contro una media registrata nei paesi aderenti a OCSE-PIAAC del 13%.

Le percentuali relative allo **skill mismatch** calcolate per la *literacy* indicano che la media degli *over-skilled* italiani è di 11,7% (media PIAAC 10,3%), mentre la media degli *under-skilled* è del 6% (media PIAAC 3,6%).

Secondo le conclusioni del CEDEFOP, si può affermare:

---

<sup>11</sup> Ibidem

<sup>12</sup> CEDEFOP (2015), European Skills and Jobs Survey 2014

Lo studio è reperibile all'indirizzo <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/...>

<sup>13</sup> Ovvero che hanno qualificazioni superiori rispetto a quelle richieste per esercitare il proprio lavoro.

- Che esista una relazione diretta tra buoni posti di lavoro e opportunità di sviluppare competenze di livello;
- Che posti di lavoro caratterizzati da compiti complessi e che richiedono abilità e conoscenze medio-elevate offrono opportunità di acquisire competenze continuamente e sono un indicatore di mercato del lavoro sano.

L'indagine CEDEFOP ha rilevato che solo il 41% dei lavoratori adulti ha bisogno di competenze di base per fare il proprio lavoro e solo il 33% ha bisogno di capacità di base o di nessuna capacità nell'uso delle TIC<sup>14</sup>. In alcuni settori, la complessità del lavoro è stabile o decelerazione.

Tra le conclusioni della *Survey* più interessanti, e che occorre considerare rilevanti rispetto ai temi trattati in questo rapporto, ci sono almeno le seguenti:

- Circa il 25% dei giovani lavoratori è troppo qualificato per il loro lavoro;
- Il 42% dei lavoratori adulti alla ricerca di un posto di lavoro negli anni successivi alla crisi ha avuto poche opportunità di trovare un lavoro adatto alle proprie competenze e qualifiche;
- Circa il 40% degli adulti dipendenti dell'UE ha completato l'istruzione o di formazione con percorsi che implicano apprendimento basato sul lavoro;
- Per evitare lo *skill mismatch*, il 53% dei dipendenti adulti nell'Unione europea ha dovuto imparare cose nuove in continuazione, dal momento che la varietà dei loro compiti è aumentata significativamente da quando hanno iniziato il loro lavoro;
- Circa il 26% dei dipendenti europei adulti ha significativi *deficit* di abilità, lasciando molto spazio per migliorare le competenze e la produttività;
- Più di uno su cinque dipendenti adulti nell'UE non ha sviluppato la propria capacità a partire dal proprio lavoro;
- Il 27% dei lavoratori adulti con competenze più elevate sono impiegati in posizioni di lavoro senza sbocchi di carriera prevedibili ("*dead – end jobs*").

A fronte di tali evidenze, il **lavoro sulle transizioni diventa determinante**: sia per supportare adeguatamente coloro che entrano in un mercato del lavoro con competenze di livello medio-basso, sicuramente più vulnerabili e a rischio di esclusione; sia per contrastare i perduranti fenomeni di *skills e qualification mismatch*, che solo con grande difficoltà sembrano poter essere risolti una volta avvenuto l'accesso nel mercato del lavoro.

Una transizione corretta può essere facilitata, non solo, dalla presenza di efficaci servizi di orientamento e *counselling* e, soprattutto, da importanti investimenti diretti a realizzare una migliore *labour market intelligence* (con rilevazioni e analisi dei fabbisogni capaci di delineare scenari sulla domanda di lavoro basati di robuste evidenze); ma, anche, dalla creazione di opportunità di apprendimento sul lavoro come strategia formativa da perseguire con decisione.

*Rilevanti e coerenti con tali conclusioni, e pertinenti rispetto alle risposte attese ai bisogni della popolazione adulta, sembrano essere state molte delle attività realizzate nel corso dell'implementazione delle misure*

---

<sup>14</sup> Secondo lo studio, più di un terzo dei posti di lavoro in settori come alberghi e ristoranti, trasporti e all'ingrosso e al dettaglio, nei quali la varietà di compiti non è cambiata in modo significativo nel corso del tempo, hanno bisogni di competenze stagnanti.



comprese nell'Obiettivo Specifico G (in particolare quelle riguardanti orientamento, socializzazione, lavoro in rete e tirocini e stage - unitamente all'offerta di moduli accessibili, soprattutto in relazione alla relativa breve durata - che in questa prospettiva sembra essere stata una scelta con ricadute di efficacia apprezzabili).

### 3.3 EEPO – Upskilling unemployed adults

Se la Survey del CEDEFOP ha considerato come ambito di analisi il rapporto di congruità tra le competenze possedute dai lavoratori e quelle richieste per agire il proprio ruolo in maniera corretta e coerente, l'**European Employment Policy Observatory** (EEPO) nella "*Thematic review synthesis: upskilling unemployed adults (aged 25 to 64)*" si è concentrata, piuttosto, sul segmento dell'offerta educativa e formativa per gli adulti non occupati o disoccupati.

L'indagine, svolta in 33 Paesi, ha presentato una approfondita revisione dei dispositivi di finanziamento attivati per supportare l'adeguamento delle competenze degli adulti con basse qualificazioni e livelli di padronanza minimi di *basic skills*, comparando contenuti formativi, soluzioni di *governance* e valutazioni di efficacia disponibili.

Anche da questa indagine scaturisce una serie di messaggi e raccomandazioni ai *policy maker*, all'interno della quale si ritiene interessante selezionarne alcuni:

- Anche se si condivide che la leva della formazione può essere considerata essenzialmente tra le misure compensative, cionondimeno il suo utilizzo resta strategico per contrastare la disoccupazione strutturale;
- Le azioni formative, per essere efficaci ed utili, devono mettere in equilibrio la presenza nei curricula di contenuti specialistici e professionalizzanti e contenuti educativi centrati sulle competenze fondative;
- Secondo i risultati delle valutazioni prese in considerazione e le risultanze riscontrate direttamente, i corsi che producono maggiori benefici sono quelli che vedono un ruolo attivo degli allievi nella progettazione dei contenuti, che coinvolgono i potenziali datori di lavoro nell'analisi dei fabbisogni, che prevedono al termine una formalizzazione (certificazione) della qualifica, che hanno breve durata e che personalizzano contenuti e metodologie ("*self-selection approach*");
- Il coinvolgimento diretto dei datori di lavoro è fondamentale e risultati incoraggianti si verificano laddove i percorsi combinino formazione teorica con formazione sul luogo di lavoro (WBL);
- Approcci integrati e cooperazione interistituzionale sono particolarmente importanti per quei gruppi bersaglio che incontrano ostacoli diversi all'ingresso nel mercato del lavoro. In questo senso, servizi di orientamento efficaci giocano un ruolo cruciale;
- Il sistema dei Piani individuali d'azione offre meccanismi efficaci per garantire la focalizzazione degli interventi, agendo sull'efficacia dei processi di riattivazione dell'utenza.

In questo caso, come nel caso delle conclusioni della *survey* del CEDEFOP, è possibile riscontrare che nell'implementazione del PON (O.S. G) siano state intercettate - e già operationalizzate, almeno in parte - alcune delle indicazioni sopra individuate; ma, probabilmente, ancora più marcata - a riprova della pertinenza della sua citazione - è la connessione con i contenuti della riforma che, attraverso la L.263/12, ha profondamente innovato il sistema nazionale dell'istruzione degli Adulti (IDA).

**Il riferimento d'obbligo è sia all'enfasi posta sulle relazioni tra istituzioni educative e formative con gli attori istituzionali e socioeconomici dei territori**, che richiama (tanto nelle conclusioni dell'indagine, quanto nel dettato normativo) non solo l'esigenza di un "dialogo", quanto piuttosto quella della co-progettazione degli interventi; **sia su quella posta sull'importanza dell'individualizzazione dei percorsi**, anche attraverso l'elaborazione di programmi educativi e formativi personalizzati, che l'indagine EEPO individua come *piani individuali di azione* e la L. 263/12 chiama *Patti formativi individuali*.

#### 4. L'evoluzione del quadro normativo in materia di apprendimento in età adulta: dalla Legge 296/2006 al DPR 263/12 ("Riforma dei CPIA")

Al momento della predisposizione del PON FSE "Competenze per lo sviluppo" 2007-2013, il quadro normativo di riferimento obbligato per disegnare strategie di intervento per il miglioramento delle competenze della popolazione adulta in Italia includeva, sostanzialmente la Legge 296/2006, art. 1 e il relativo Decreto applicativo del 25 10 2007.

Come da molti sostenuto (Porcaro 2014, Negarville 2014), in quegli atti normativi la definizione presente degli ambiti di competenza e delle attività dei prefigurati CPIA (conseguimento del livello di istruzione primaria e del titolo conclusivo del primo ciclo, acquisizione della certificazione di assolvimento dell'obbligo di istruzione, conseguimento del diploma di istruzione superiore, alfabetizzazione funzionale e conoscenza della lingua italiana da parte degli immigrati) raccoglieva e sistematizzava gli esiti delle più importanti prassi e buone pratiche attivate in anni e anni di attività da parte dei CTP e durante i corsi serali.

Caratteristica positivamente apprezzabile di quegli atti normativi è la limitazione a produrre un quadro generale all'interno del quale è possibile e auspicabile agire spazi per innovazioni organizzative e metodologiche, fino alla predisposizione di percorsi sperimentali e adeguati a specificità di utenza o territoriali.

L'architettura organizzativa e didattica che caratterizza l'offerta educativa per gli adulti attualmente in vigore è stata definita solo 6 anni più tardi, nel DPR 263/2012.

##### **Box 3 - L'Istruzione degli adulti e il sistema dei CPIA e dei corsi serali**

Il 26 febbraio 2013 è entrato in vigore il Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263 "Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133".

Ai sensi della nuova normativa, che conclude un lungo percorso legislativo avviato già nel 2006, a partire dall'anno scolastico 2014-15, sono stati attivati i Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) ed i corsi di istruzione degli adulti, compresi quelli che si svolgono presso gli istituti di prevenzione e pena, riorganizzati nei seguenti percorsi:

- Percorsi di istruzione di primo livello e percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, realizzati dai CPIA;
- Percorsi di istruzione di secondo livello, realizzati dalle istituzioni scolastiche presso le quali funzionano i percorsi di istruzione tecnica, professionale e artistica.

I Centri:

- Costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma, dotata di uno specifico assetto didattico e organizzativo, articolata in reti territoriali di servizio, di norma su base provinciale, nel rispetto della programmazione regionale e dimensionata secondo i criteri e i parametri definiti ai sensi della normativa vigente e con l'osservanza dei vincoli stabiliti per la finanza pubblica;
- Realizzano un'offerta formativa finalizzata al conseguimento della certificazione attestante il conseguimento del livello di istruzione corrispondente a quello previsto dall'ordinamento vigente a conclusione della scuola primaria; di titoli di studio di primo e secondo ciclo; della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze connesse all'obbligo di istruzione; del titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo per la conoscenza delle lingue, approvato dal Consiglio d'Europa;

- Hanno la medesima autonomia attribuita alle istituzioni scolastiche di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275; sono dotati di un proprio organico; hanno i medesimi organi collegiali delle istituzioni scolastiche, con gli opportuni adattamenti; sono organizzati in modo da stabilire uno stretto raccordo con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni; realizzano un'offerta formativa strutturata per livelli di apprendimento;
- Possono ampliare l'offerta formativa, nell'ambito della loro autonomia e nei limiti delle risorse allo scopo disponibili e delle dotazioni organiche assegnate ai sensi del Decreto legge n. 112/2008, articolo 64 e del Decreto legge del 6 luglio 2011 n. 98, articolo 19, comma 7, convertito, con modificazioni, dalla Legge 15 luglio 2011, n. 111, secondo quanto previsto dal D.P.R. n. 275/1999, nel rispetto delle competenze delle regioni e degli enti locali in materia e nel quadro di accordi con gli enti locali ed altri soggetti pubblici e privati, con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle regioni.

Ai Centri possono iscriversi gli adulti, anche stranieri, che abbiano compiuto il sedicesimo anno di età, che non hanno assolto l'obbligo di istruzione o che non sono in possesso del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione, i cittadini stranieri che possono iscriversi ai percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana e anche coloro che hanno compiuto il quindicesimo anno di età. Ai corsi serali possono iscriversi gli adulti, anche stranieri, che sono in possesso del titolo di studio del primo ciclo di istruzione, nonché coloro che hanno compiuto il sedicesimo anno di età e che non frequentare i corsi diurni.

Con il nuovo assetto definito dal regolamento, il sistema di istruzione destinato agli adulti rimane sostanzialmente immutato rispetto al periodo precedente la riforma. Agli adulti che rientrano in formazione si prospettano di fatto due canali: i CPIA e gli istituti tecnici, professionali e i licei artistici. Nei CPIA si erogano i percorsi per il conseguimento del titolo del primo ciclo di istruzione, per la certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione e per i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana per i cittadini stranieri, laddove negli istituti tecnici, professionali e nei licei artistici vengono realizzati quelli che portano al conseguimento del diploma di scuola secondaria di secondo grado.

Dunque, gli elementi veramente innovativi, ma che costituiscono altrettante sfide, sono da rintracciare:

- Nel conferimento dell'autonomia ai Centri, dal momento che i CPIA hanno un proprio organico, propri organi collegiali (ovviamente riconfigurati in funzione della specificità dell'utenza), un assetto organizzativo e didattico specifico, articolato in reti di servizio e prevedono contatti con le amministrazioni locali e con il mondo del lavoro;
- Nella modalità con la quale avviene la valutazione degli apprendimenti, a partire dal «Patto formativo individuale», stabilito con ciascun utente in modo d'accertare le competenze degli adulti con l'obiettivo di valorizzare anche quelle acquisite in contesti non formali e informali;
- Nella personalizzazione, conseguente ai PFI, dei percorsi di studio;
- Nella possibilità di fruire a distanza una parte dei contenuti del *path* educativo stabilito;
- Nella messa disposizione di servizi di accoglienza e orientamento;
- Nella finalizzazione di accordi di rete con Istituti tecnici e professionali per la costituzione di commissioni per la definizione del Patto formativo individuale.

#### 4.1 CPIA e le reti territoriali: le lezioni del PON "Competenze per lo sviluppo" 2007-2013

*“...la scuola, per come l'abbiamo conosciuta per la sua natura, la sua storia, la sua tradizione culturale e la sua condizione operativa, non può disporre al suo interno di tutte quelle competenze che si rendono necessarie ad interpretare le attuali vicende culturali e a seguirne l'evoluzione. Ha piuttosto bisogno di mettersi in collegamento con altri soggetti, portatori di punti di vista e approcci originali, per confrontarsi con loro ed elaborare insieme strategie di conoscenza più potenti. In altri termini la scuola ha oggi un'esigenza nuova rispetto al passato: deve diventare un'intelligenza che apprende e che per apprendere ha bisogno di collegarsi con altre intelligenze di diversa natura.... la rete è lo strumento per realizzare questa congiunzione e dar luogo ad una intelligenza collettiva complessa e in continua crescita”<sup>15</sup>.*

Coerenza e consistenza nelle politiche di apprendimento in età adulta possono essere perseguite laddove esista un solido quadro normativo di riferimento, all'interno del quale vengono definiti gli attori coinvolti, i ruoli e le responsabilità di ciascuno, i margini operativi e le regole e modalità di interazione.

Come già evidenziato altrove, in Italia si è verificata negli ultimi anni una marcata accelerazione dei processi legislativi riguardanti temi estremamente rilevanti per assicurare qualità, efficacia ed efficienza nella gestione di interventi a favore dell'apprendimento in età adulta.

L'istituzione di un sistema nazionale per l'apprendimento permanente - contenuta nella legge 92 del giugno 2012 che ha riformato il mercato del lavoro in una prospettiva di crescita - rappresenta la cornice all'interno della quale vanno necessariamente ricondotti e resi rilevanti sia interventi normativi di carattere e natura più settoriale, sia la selezione delle priorità di investimento economico su *target group* o temi specifici.

Il previsto riconoscimento al cittadino del diritto soggettivo all'apprendimento permanente implica la sua esigibilità e, quindi, la necessità di dover prefigurare e rendere disponibili percorsi integrati di presa in carico, in cui il cittadino stesso possa accedere a servizi che lo orientino, l'accompagnino nella definizione dei propri fabbisogni formativi, ne valutino le competenze acquisite in qualsiasi contesto di apprendimento, rendendole spendibili.

Con l'accordo<sup>16</sup> sottoscritto nel luglio del 2014 tra Governo, Regioni e Enti locali sono state definitivamente chiarite le linee strategiche di intervento in ordine ai citati servizi per l'apprendimento permanente e, soprattutto, composizione, dimensione e mandato delle reti territoriali cui viene demandata l'implementazione delle stesse. Si tratta di un accordo politico di straordinaria importanza e che consente di disegnare e istituire il modello di *governance* multilivello più adeguato al livello di complessità che caratterizza il sistema di apprendimento permanente nazionale.

L'architettura della rete territoriale prevede la partecipazione di servizi pubblici e privati di istruzione, formazione e lavoro presenti sul territorio, *incluse le reti dei Centri provinciali per l'istruzione degli Adulti (CPIA)*, Università, agenzie formative, imprese - attraverso rappresentanze datoriali e sindacali -, Camere di commercio, l'Osservatorio nazionale sulla migrazione e strutture degli enti pubblici di ricerca.

In una prospettiva di *governance* multilivello, il modello disegnato dall'Accordo nazionale stabilisce che:

- Restano di pertinenza del livello nazionale le funzioni di monitoraggio, indirizzo e valutazione, con l'individuazione delle priorità strategiche e di politiche specifiche;

<sup>15</sup> Alberti A, La specificità della misura 3.2.b: la Rete, in Guglielmi P. (a cura), "Alla ricerca della qualità, Giunti, 2007.

<sup>16</sup> Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante: "Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali"  
<http://www.statoregioni.it/DettaglioDoc.asp?IDDoc=44401&IdProv=13119&tipodoc=2&CONF=uni>

- Al livello regionale le Regioni e le Province autonome programmano lo sviluppo delle reti e con esse definiscono la valutazione dei programmi di sviluppo territoriale, i *driver* di innovazione e competitività, l'individuazione dei fabbisogni formativi e professionali, l'uso integrato delle risorse disponibili, valorizzando i ruoli e le competenze di ciascun componente;
- Al livello locale i soggetti che compongono la rete definiscono le modalità di organizzative e di funzionamento per assicurare al cittadino i punti di accesso alle reti di servizi per la costruzione e il sostegno dei propri percorsi di apprendimento.

Sostiene Farinelli (2014)<sup>17</sup> che *"La costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, in attuazione dell'art. 4 della legge 92/2012 è senz'altro un notevole passo in avanti per la costruzione di un sistema di lifelong learning in quanto promuove e garantisce l'integrazione delle diverse offerte formative dalla scuola di base e secondaria superiore, alla formazione professionale, ai percorsi formali e quelli non formali del lavoro, ma la vera chiave di volta per la costruzione di un sistema non legato alle singole volontà politiche è la costruzione di un sistema nazionale delle competenze che garantisca la libera circolazione di tutti i cittadini tra i sistemi del lavoro, dell'istruzione, della formazione"* .

Giungere alla piena integrazione dell'offerta di opportunità di apprendimento *longlife* e *wideline* - cioè rendere coniugabili scuola di base e secondaria superiore, istruzione e formazione professionale, percorsi formali e quelli non formali erogati nei luoghi del lavoro, occasioni di apprendimento derivanti da esperienze e impegno nel sociale, università popolari e della terza età - implica:

- Un impegno al livello di **governo centrale** del sistema e, contemporaneamente, il potenziamento di meccanismi di **governance territoriale**;
- Una progressiva e decisa rinuncia - fino alla perdita - all'autoreferenzialità dei diversi attori e dei sistemi nei quali operano (quelli che Farinelli (2014) chiama *"i sub-sistemi dell'istruzione e della formazione"*, ma anche dell'orientamento, dei SPI, delle amministrazioni locali e dell'associazionismo). D'altra parte, ciò che rappresenta uno dei passaggi chiave nell'accordo in Conferenza Unificata riguarda la cooperazione interistituzionale orientata a mettere in coerenza dispositivi e sperimentazioni riguardanti certificazione delle competenze, orientamento e consulenza individuale, adozione di strumenti di valorizzazione delle competenze possedute come il libretto formativo. Ciò dovrebbe supportare una decisa accelerazione nella direzione della certificazione delle competenze comunque e ovunque acquisite;
- Una responsabilizzazione diretta delle parti sociali nella definizione di contenuti formativi univoci alle figure professionali operative nei diversi settori e filiere produttive.

*Le esperienze realizzate nel corso dell'attuazione del PON riconducibili al tema delle reti territoriali non sono rintracciabili esclusivamente nei percorsi di attuazione delle misure ricomprese nell'O.S. G.*

La costruzione e realizzazione di progetti ed iniziative che si spingono al di là delle mura del singolo istituto scolastico, scambiando e utilizzando competenze e conoscenze di altri soggetti presenti sul territorio, comincia a rappresentare una strategia diffusamente perseguita.

---

<sup>17</sup> Farinelli F. (2014), Le reti territoriali per l'apprendimento permanente tra luci ed ombre, in LLL RIVISTA INTERNAZIONALE di EDAFORUM 9/ N. 24.

Il processo euristico attivato per la predisposizione del Rapporto di valutazione complessiva del PON ha consentito di indagare i meccanismi di funzionamento di tali reti.

#### Box 4 - Il tema delle reti nel Rapporto di valutazione complessiva del PON

[...]Dall'analisi effettuata attraverso la somministrazione dei questionari emerge un giudizio sostanzialmente positivo in merito all'apertura delle scuole al territorio. Tale apertura ha, secondo i docenti raggiunti dall'indagine, consentito un apprendimento organizzativo favorito dal contatto con istituzioni e organizzazioni di differente missione e offerto maggiori opportunità agli studenti per una migliore conoscenza del territorio, nonché portato più risorse economiche e progettuali alla propria scuola.

Esiste, peraltro, una sostanziale convergenza nel ritenere che gli interventi attuati per l'apertura al territorio e la costruzione di reti siano ancora insufficienti e che occorra ancora aspettare del tempo prima di valutare pienamente l'effetto degli impegni profusi.

La mancanza di risorse sufficiente alla costruzione e al consolidamento di reti territoriali, unitamente alla differenze organizzative tra i diversi sistemi che operano sul territorio rappresentano per i docenti intervistati le principali difficoltà che gli istituti incontrano nel portare avanti questo tipo di azioni.

Un'ulteriore evidenza emersa dall'analisi riguarda la differenza piuttosto netta tra i risultati raggiunti da reti di scuole e reti con il territorio. Le prime vantano discreti successi dal punto di vista degli obiettivi raggiunti, considerati non raggiungibili se perseguiti individualmente. Offerte formative più ampie e progettualità condivise che non si sarebbero potute efficacemente stabilire, altrimenti, portano gli intervistati ad esprimere un giudizio complessivamente positivo su questa tipologia di reti.

Al contrario, sono evidenti delle difficoltà di apertura al territorio. La comunicazione con gli enti locali è ritenuta inadeguata e manchevole: in particolare, il rapporto con Regione e Provincia è molto difficile. Risultano più presenti, anche se limitatamente ad alcuni territori regionali, i Comuni, ma è comune, tuttavia, una comunicazione ancora troppo discontinua e lenta.

Particolarmente difficile appare il rapporto con le imprese, anche se su questo aspetto sono emerse chiaramente alcune differenze territoriali. Il tessuto imprenditoriale delle quattro Regioni è troppo debole e non in grado di supportare processi di inserimento e alternanza scuola/lavoro di figure qualificate. Fatta eccezione per le scuole alberghiere, gli altri istituti tecnici e professionali faticano a trovare partner validi: non manca la volontà di aprirsi ma la possibilità di costruire reti di valore.

Un maggiore successo per le reti si osserva con il terzo settore, dove si riesce a coinvolgere studenti e famiglie in progetti di inclusione con esiti molto positivi. Da questo punto di vista si lamenta che siano sempre le scuole a dover coinvolgere gli altri attori locali perché manca ancora un *appeal* delle scuole agli occhi del territorio e la capacità di stimolare interesse.

Il tema delle reti viene particolarmente sentito da docenti e dirigenti soprattutto in relazione all'impegno che si richiederà in futuro di attivare scambi e collaborazioni con il mondo delle imprese per l'attuazione dell'alternanza scuola-lavoro. Su questo fronte il lavoro da fare è valutato come "appena avviato" e si sente la necessità di essere supportati adeguatamente.

Grazie al PON la scuola ha iniziato ad aprirsi al territorio e a confrontarsi con le altre scuole e con i diversi attori locali. Lo stato ancora iniziale di questo processo porta con sé diversi problemi di organizzazione, gestione e comunicazione. Troppo spesso le reti rimangono ad un livello di rapporto formale e poco orientato al raggiungimento di obiettivi concreti. Appare certamente più facile creare reti tra le scuole che non con attori esterni nonostante si percepisca chiaro il valore di aprire le porte anche questi ultimi. L'esigenza di far rete con il tessuto imprenditoriale in cui è radicata la scuola è particolarmente sentito poi nel caso degli istituti superiori motivati a istituire percorsi di alternanza scuola-lavoro credibili.

[...]La costruzione delle reti è un processo organizzativo e sociale al quale il PON ha assegnato più di un compito. La costituzione - che si viene a determinare in esito a questo processo - di nuovi contesti operativi fondati sulla collaborazione in rete tra scuole - presenta e prevede:

- Formule di aggregazione a geometria variabile;
- Lo sviluppo in ambiti tematici di portata ed entità anch'essa variabile;
- Scambi di risorse umane, messa in comune di spazi, attrezzature, metodi, scoperte.

In relazione alla composizione interna, si tratta soprattutto di reti endogene al Sistema Istruzione, *orizzontali* tra scuole della stessa tipologia o Ciclo o *verticali* tra scuole di Cicli differenti:

Una analisi della composizione interna di tali reti, non riesce ad individuare direttrici evidenti che indichino modalità prevalenti che, invece, sembrano configurarsi prevalentemente - sia in maniera spontanea, sia su "compito" - in risposta a vincoli posti dalle Circolari in merito alle caratteristiche che le reti stesse devono obbligatoriamente assumere per partecipare ai Bandi che, in alcuni casi, prevedono la presenza obbligatoria di determinati enti o tipologie di organizzazione.

L'obiettivo di rendere più stringenti i nessi tra la didattica e l'azione territoriale ha visto il fiorire di iniziative che hanno sostenuto apprendimenti organizzativi diversificati per figure (DS, DSGA e/o operatori) e per funzioni, riguardanti, soprattutto, il management, la capacità di spesa, le capacità negoziali nella gestione delle relazioni con altre scuole e con altri attori del territorio.

Il prevalere della rete endogena rispetto a quella più propriamente multi-attoriale, composizione caratterizzante un *network* territoriale, rappresenta una tendenza ed una evidenza che trae origine, secondo le scuole intervistate e incontrate nei *focus group*, dalla difficoltà di trovare terreni di collaborazione con istituzioni esterne al sistema educativo, considerate, da un lato, poco capaci e, dall'altro, poco inclini a condividere il retroterra culturale e di azione di cui la scuola è portatrice e interprete.

Da una differente prospettiva, gli *stakeholders* intervistati, in alcuni casi, evidenziano una certa chiusura del *network* della Scuola che, nel sostenere i processi endogeni di scambio di risorse, di opportunità, di linguaggi crea, implicitamente - e contemporaneamente - sistemi di riconoscimento molto selettivi e di carattere prevalentemente identitario: ciò rende poco attraente il contesto di incontro con altri attori, che resta, per lo più, giocato su dimensioni organizzative *adempimentali*, rispetto a vincoli operativi imposti.

La stessa selezione delle scuole Capofila segue logiche riproduttive, a volte rituali, generalmente condivise: in coerenza con tali logiche, la selezione ricade sulle scuole già capaci, con più esperienza nella progettazione FSE o Europea o, ancora, Regionale (POR), nonché più "attrezzate".

In questo caso occorrerebbe "decidere" se queste scuole debbano essere maggiormente incentivate nella loro funzione "servente" di scuole meno capaci, che giustificherebbe una concentrazione delle risorse umane finanziarie e strumentali – *anomala*, se si considera il carattere redistributivo che ha assunto la gestione delle risorse PON -, o se invece vadano aperti canali di "crescita accompagnata" di tutte le scuole, prevedendo meccanismi di selezione basati sulla dimostrazione di assetti minimi e di buoni risultati evidence based: questa seconda opzione, se esercitata e governata può avere un notevole impatto, fino al cambiamento di alcune delle regole.

Certamente, questa riflessione potrebbe avere più valore se si riferisse ad un "PON a risorse costanti", laddove, invece, la nuova configurazione del PON 2014-2020 cambierà molte delle regole date le spiccate differenze organizzative e di pratiche delle *new entries*.

I processi di co-progettazione tra enti e istituzioni di natura diversa restano sostanzialmente deboli e ancora caratterizzati da estemporaneità: reti *ad hoc* nelle quali restano - allo stesso tempo - molto concentrati e ridotti i temi su cui c'è un effettivo contributo degli uni e degli altri.

Lo stesso fatto incontrovertibile che i partner più "desiderabili" siano, ancora oggi, le strutture della cooperazione sociale, che possiedono - in relazione alle problematiche di missione - linguaggi e pratiche assai simili a quelli della scuola, conferma la diffusione persistente di una visuale scuola-centrica che fatica ad essere abbandonata.

La sostanziale assenza delle imprese nelle compagini partenariali territoriali, o la presenza delle stesse come membri firmatari, ma sostanzialmente passivi, evidenzia soprattutto:

- L'inerzia dei sistemi produttivi locali e, quindi, la resistenza a svolgere attività collaborative con la scuola, in mancanza di fiducia nei cambiamenti di scenario (soprattutto economico);
- La resistenza e/o la scarsa dimestichezza delle scuole a rivolgersi alle imprese con un progetto e non solo con la richiesta di un'opportunità di tirocinio e/o di alternanza.

Fanno eccezione, ma perché costruite in una progettualità di scuola singola (quindi, meno "esposta" e spesso fondata su capitali sociali "privati" - dell'imprenditore, Dirigente, Genitore o Docente -) le esperienze realizzate in alternanza o per l'azione C 5, che rispondono ad altre logiche esterne all'azione di rete *strictu sensu*.

Per quanto riguarda le reti delle scuole del PON 2007-2013 l'indicazione che il Valutatore fa propria, ovvero quella di avviare un processo di modellizzazione delle pratiche che porti ad una semplificazione delle modalità di adesione e ad una flessibilità in entrata e in uscita dei partecipanti fatti salvi vincoli e responsabilità, di natura legale, etica, finanziaria risulta essere già stata in parte accolta.

In relazione alle modalità di messa in comune di risorse ci sono molteplici esempi che hanno funzionato, e il giudizio del valutatore è che tale esito sia da mettere in relazione con il buon funzionamento dei processi di lavoro delineati dalla regolazione (circolari).



Sui contenuti da veicolare attraverso le reti, interessante, e ancora poco scandagliato, sembra essere il versante delle metodologie didattiche e crediamo possa diventare strategico, il versante di azioni formative - anche a distanza o su autocandidatura di reti di scuole - sulle caratteristiche e le pratiche delle azioni di rete.

Le esperienze di costruzione e animazione di *network* e di "alleanze" realizzate nel corso del PON e le lezioni apprese nel corso della relativa analisi e valutazione - *in termini di meccanismi facilitanti e inibitori il funzionamento delle stesse* - possono contribuire ad identificare percorsi più efficaci ed efficienti anche per l'implementazione delle reti territoriali prevista nell'Accordo in C.U.: un processo organizzativo e sociale, per dirla con Alberti (2007), che punti al consolidamento di una "intelligenza collettiva complessa e in continua crescita"<sup>18</sup>.

In questa prospettiva, allora, il legame tra didattica e azione territoriale si declina operativamente nei termini della piena valorizzazione dei vantaggi derivanti da un consolidamento di relazioni caratterizzate da sussidiarietà orizzontale, concepita come *contesto* operativo ed organizzativo e come *setting culturale* nel quale agire consapevolmente e funzionalmente i margini di autonomia propri di ciascun soggetto e, contemporaneamente, ridefinire e affermare l'identità di ciascuno: in altri termini, nel riconoscimento che lo *stock* di razionalità e intenzionalità presente nella rete è (per dirla ancora con Alberti) "*superiore alla sommatoria dei diversi punti di vista dei suoi singoli componenti*".

---

<sup>18</sup> Cfr. A. Alberti, La specificità della misura 3.2.b: la Rete, in Guglielmi P. (a cura), "Alla ricerca della qualità, Giunti, 2007 "..... *la scuola, per come l'abbiamo conosciuta per la sua natura, la sua storia, la sua tradizione culturale e la sua condizione operativa, non può disporre al suo interno di tutte quelle competenze che si rendono necessarie ad interpretare le attuali vicende culturali e a seguirne l'evoluzione. Ha piuttosto bisogno di mettersi in collegamento con altri soggetti, portatori di punti di vista e approcci originali, per confrontarsi con loro ed elaborare insieme strategie di conoscenza più potenti. In altri termini la scuola ha oggi un'esigenza nuova rispetto al passato: deve diventare un'intelligenza che apprende e che per apprendere ha bisogno di collegarsi con altre intelligenze di diversa natura..... la rete è lo strumento per realizzare questa congiunzione e dar luogo ad una intelligenza collettiva complessa e in continua crescita*".

## 5. Esperienze significative e buone prassi: spunti per riflessioni e ipotesi di trasferimento delle innovazioni

Come evidenziato nel Capitolo 1 di questo Rapporto<sup>19</sup>, si ritiene che rendere disponibili alcune descrizioni di esperienze e buone prassi - rilevanti, a vario titolo, rispetto a dimensioni o a obiettivi specifici dei processi legati all'apprendimento in età adulta - possa essere utile *non solo* per ipotizzare processi di trasferimento e *benchmarking*, ma anche per "leggere" l'attuazione delle misure previste nel PON (e nell'OS G) con una attenzione a ciò che è stato fatto al di fuori di quel contesto attuativo **ma nello stesso periodo e con gli stessi obiettivi**.

Si tratta di un repertorio di interventi (alcuni estremamente localizzati e specifici, altri che per la loro dimensione più ampia possono offrire stimoli per l'avvio di vere e proprie azioni di sistema), principalmente selezionati a partire dal database che l'Isfol ha realizzato nel corso dell'attuazione del Progetto *IT – implementation of the European Agenda for Adult Learning*.<sup>20</sup>

Nella selezione delle esperienze rilevanti sono stati inclusi progetti che hanno focalizzato la propria attenzione e attività sui seguenti temi:

- Integrazione tra i sistemi istruzione e formazione professionale per il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica;
- Alfabetizzazione linguistica ed integrazione socio-linguistica per stranieri attraverso l'acquisizione della lingua italiana L A2/EQF;
- Progettazione di percorsi di istruzione in un sistema integrato di accoglienza, orientamento e validazione dell'apprendimento non formale ed informale;
- Progettazione e realizzazione di percorsi e servizi di orientamento e *empowerment* per adulti;
- Flessibilità organizzativa e didattico-formativa dei percorsi di apprendimento in età adulta;
- Uso delle ICT nei processi educativi e formativi degli adulti;
- Progettazione di percorsi inclusivi di fasce di popolazione fragili o a rischio;
- Apprendimento in età adulta e pari opportunità.

Tavola 1 – Progetto "Formazione linguistica ed educazione civica degli stranieri richiedenti/titolari protezione internazionale e profughi per un efficace percorso di integrazione sociale"

<b>Referente</b>	<b>Ufficio Scolastico Regionale del Lazio</b>
<b>Titolo</b>	<b>Formazione linguistica ed educazione civica degli stranieri richiedenti/titolari protezione internazionale e profughi per un efficace percorso di integrazione sociale</b>
<b>Anno di avvio</b>	<b>2012</b>
<b>Aree tematiche</b>	<b>Inclusione sociale, formazione linguistica immigrati, rete interistituzionale</b>
Il Progetto ha portato a regime un sistema strutturato di formazione linguistica ed educazione civica rivolto agli stranieri Richiedenti/Titolari protezione internazionale e profughi per la promozione di un efficace percorso di integrazione	

<sup>19</sup> La predisposizione di una selezione di buone prassi è stata, inoltre, prevista in sede di formulazione dell'Offerta Tecnica per l'affidamento del servizio di valutazione indipendente del PON (servizi aggiuntivi).

<sup>20</sup> Il database completo è consultabile all'indirizzo: <http://adultlearning.isfol.it/>

sociale. Gli utenti destinatari del progetto sono: adulti e giovani stranieri (di seconda generazione o in situazione di ricongiungimento familiare), che in ottemperanza alla normativa europea e italiana per l'ottenimento dei titoli di soggiorno (Permesso e Carta di soggiorno) sono tenuti ad acquisire la conoscenza della lingua italiana L2 e della cultura e vita civile italiane. A livello istituzionale ed organizzativo la Direzione Regione Lazio e l'USR Lazio stabiliscono: a) la stipula di un protocollo di intesa tra la Regione Lazio Direzione Regionale Politiche Sociali e Famiglia e l'USR Lazio; b) la costituzione di un'apposita struttura di governo degli impegni sottoscritti composta dalla Direzione Politiche Sociali e Famiglie, dall'Assessore alle Politiche Sociali e della Famiglia della Regione Lazio e dall'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio con compiti di programmazione e valutazione tecnica periodica dello stato di avanzamento della collaborazione; c) l'analisi e la progettazione efficace dell'incontro tra l'offerta e la domanda di accoglienza e di formazione dell'utenza straniera richiedente/titolare di diritto di asilo o rifugiato attraverso i diversi Soggetti istituzionali, professionali e operativi e del volontariato; d) la definizione degli interventi operativi a livello locale - tempi di fruizione dei servizi scolastici e degli spazi di accoglienza e di apprendimento -, modalità di diffusione delle informazioni e costruzione di un modello unico di certificazione per il riconoscimento di competenze utili all'inserimento lavorativo e sociale; e) la valutazione della sinergia programmatica-economica degli interventi sostenuti da fondi europei, nazionali e regionali per consolidare servizi pubblici qualificati verso l'integrazione dei migranti.

*Tavola 2 – Progetto "L'integrazione socio-linguistica dei cittadini stranieri nel Lazio"*

<b>Referente</b>	<b>Ufficio Scolastico Regionale del Lazio</b>
<b>Titolo</b>	<b><i>L'integrazione socio-linguistica dei cittadini stranieri nel Lazio</i></b>
<b>Anno di avvio</b>	<b>2010</b>
<b>Aree tematiche</b>	<b><i>Inclusione sociale, migranti, insegnamento lingua italiana, multiculturalità</i></b>
<p>Il Progetto ha garantito in ottemperanza alla normativa per l'ottenimento del permesso di soggiorno – Testo Unico sull'immigrazione-D. Leg. vo 286/1998; DM del 4 giugno 2010, DPR 179/2011 - la realizzazione di corsi per l'apprendimento della lingua italiana Livello A2 e di educazione civica per gli stranieri regolari residenti in Italia da almeno cinque anni. A livello istituzionale ed organizzativo l'USR Lazio attua i seguenti passi: a) la realizzazione del Convegno del 23/11/2010 "Quale lingua in una società interculturale" un momento di riflessione e di impegno condiviso per avviare azioni formative dedicate alla acquisizione di competenze linguistiche da parte dei cittadini migranti; b) la stipula di un protocollo di intesa con tutti gli Uffici Territoriali del Governo (UTG) dell'11/1/2011. L'USR Lazio, in collaborazione con le Prefetture-U.T.G. della Regione; c) la costituzione di un Gruppo Tecnico di lavoro regionale con funzioni di coordinamento e supporto nei confronti delle attività dei CTP del Lazio al fine di definire gli interventi operativi a livello locale, nonché di coordinarne e monitorarne l'attuazione e di favorire la diffusione delle informazioni. In tal modo si fa incontrare efficacemente l'offerta con la domanda di formazione proveniente dall'utenza straniera attraverso l'azione dei diversi Soggetti istituzionali: USR Lazio, Roma Capitale (Ufficio EDA), Comitati Locali EDA, Rete dei CTP del Lazio in sinergia con le Scuole secondarie superiori sedi di corsi serali e il volontariato sociale, attraverso la Rete Scuolemigranti.</p>	

**Tavola 3 – Progetto “Gli Sportelli EDA/Educazione degli Adulti a Roma per l’informazione e il primo orientamento”**

<b>Referente</b>	<b>Roma Capitale Dipartimento Attività Economiche e Produttive, Formazione e Lavoro, Direzione Lavoro e Formazione professionale Ufficio Educazione degli Adulti</b>
<b>Titolo</b>	<b>Gli Sportelli EDA/Educazione degli Adulti a Roma per l’informazione e il primo orientamento</b>
<b>Anno di avvio</b>	<b>2010</b>
<b>Aree tematiche</b>	<b>Orientamento, organizzazione di servizi in rete territoriale</b>
<p>Gli sportelli EDA/Educazione degli Adulti svolgono una attività di “informazione e primo orientamento” rivolta agli adulti sulle opportunità di istruzione e formazione presenti a Roma. Sono stati istituiti al fine di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientare adulti interessanti a iniziare percorsi di istruzione e formazione per il conseguimento di un titolo di studio/qualifica o ad acquisire una maggiore qualificazione;</li> <li>- Intercettare la domanda di istruzione e formazione “inespressa” o “meno forte” degli adulti e promuovere l’orientamento all’apprendimento permanente da parte di fasce di popolazione con bassi livelli di studio e di competenze.</li> </ul> <p>Gli sportelli informativi sono collocati presso i Municipi, ripartizioni decentrate dell’Amministrazione cittadina, in servizi differenti: in alcuni casi nell’ambito del Servizio Sociale e degli Uffici Scuola in altri casi nell’ambito degli Uffici Relazioni con il Pubblico (URP) Municipali o dell’Accoglienza Unica al Cittadino.</p> <p>L’attività di informazione rivolta ai cittadini si realizza anche attraverso le sinergie con i diversi organismi della rete dell’educazione degli adulti che offrono servizi di prossimità nei diversi quartieri dei Municipi; tra questi: i COL-Centri per l’Orientamento al Lavoro, i CPT-Centri Territoriali Permanenti, le Agenzie formative, le Biblioteche, i Comprensori scolastici, i Consultori, i Soggetti del Terzo Settore, lo Sportello socio-sanitario.</p>	

**Tavola 4 – “FORM’ATTIVA - Per un migliore apprendimento non formale lungo tutto l'arco della vita attraverso forme di certificazione delle strutture”**

<b>Referente</b>	<b>AUSER Assoc. per l'autogestione dei servizi e la solidarietà onlus, Roma</b>
<b>Titolo</b>	<b>FORM’ATTIVA - Per un migliore apprendimento non formale lungo tutto l'arco della vita attraverso forme di certificazione delle strutture</b>
<b>Anno di avvio</b>	<b>2013</b>
<b>Aree tematiche</b>	<b>Qualità dei sistemi formativi</b>
<p>Il progetto FORM’ATTIVA, sostenuto finanziariamente dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali Direzione Generale per il Terzo Settore e le Formazioni Sociali persegue i seguenti obiettivi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La promozione del passaggio da circolo ricreativo a circolo culturale delle associazioni affiliate AUSER attraverso l’attestazione della qualità dell’offerta culturale e formativa erogata;</li> <li>- La diffusione del sistema di “Certificazione AUSER di qualità” nei confronti delle Università Popolari e dei Circoli culturali affiliati per farne un punto di riferimento anche identitario nell’ambito dell’apprendimento non formale degli adulti;</li> <li>- La valorizzazione della qualità dell’offerta culturale e formativa erogata attraverso la stesura di un Albo pubblico dei docenti accreditati AUSER.</li> </ul> <p>FORM’ATTIVA è un’iniziativa pilota per la certificazione di qualità delle Università e dei Circoli culturali affiliati AUSER e si articola nelle seguenti fasi di attività: <i>Fase 1 - Progettazione Esecutiva Direzione e Coordinamento, Monitoraggio e valutazione delle varie fasi e del progetto. Fase 2 - Realizzazione della Formazione e della Banca Dati.</i> La promozione</p>	

dell'iniziativa è a livello regionale in sei regioni: Lombardia, Veneto, Liguria, Toscana, Sicilia, Puglia. *Fase 3 - Diffusione dei risultati.* Diffondere le opportunità formative dei Circoli culturali e delle Università popolari agli adulti anziani.

Tavola 5 – Progetto “Orientamento al lavoro e Job Placement (OJP)”

<b>Referente</b>	<b>Università degli Studi di Firenze</b>
<b>Titolo</b>	<b>Orientamento al lavoro e Job Placement (OJP)</b>
<b>Anno di avvio</b>	<b>2011</b>
<b>Aree tematiche</b>	<b>Orientamento, inserimento occupazionale</b>
<p>Il progetto “Orientamento al lavoro e Job Placement (OJP)” è un servizio presente presso l’Università realizzato in sinergia interna con i vari Dipartimenti ed esterna attraverso protocolli di intesa con la Regione Toscana e accordi dedicati con le imprese del territorio per tirocini o incontro domanda/offerta di lavoro. Tra i suoi obiettivi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizza servizi di orientamento per l’inserimento al lavoro attraverso azioni di informazione e di formazione mirata rivolta ai laureati ai fini di un costruttivo incontro tra la domanda e l’offerta di lavoro sul territorio;</li> <li>- Accompagna e sostiene lo studente e il laureato nella costruzione di una propria identità professionale e nella progettazione di un percorso mirato di carriera professionale.</li> </ul> <p>Nell’attività realizzativa sfrutta il rapporto costante fra ricerca e sistemi produttivi che l'Università degli Studi di Firenze ha rafforzato con la gestione delle attività di trasferimento tecnologico (Centro Servizi di Ateneo per la Valorizzazione della Ricerca e Gestione dell'Incubatore - CsaVRI). Tra i servizi gratuiti erogati: Servizio di Career Counseling/Life Designing, Bilancio di competenze, Seminari di Orientamento al Lavoro, Palestra di intraprendenza per l'imprenditorialità, Incontri con le imprese, "Altri propongono" - Segnalazioni, Giornata delle professioni - Career Day 2013 (giornata dedicata all'incontro fra laureandi e laureati dell'Ateneo e rappresentanti del mondo del lavoro), Tirocini non-curricolari "Progetto GiovaniSi", Vetrina delle offerte di lavoro, Richiesta CV, Job-In Lab, FixO Scuola &amp; Università. E' un progetto che favorisce il trasferimento di competenze al sistema imprenditoriale e l'avvio di processi imprenditoriali di innovazione/internazionalizzazione. Ai laureati, dottorandi/dottorati e assegnisti di ricerca si offre un percorso formativo su lavoro in impresa e autoimprenditorialità, tirocini, contratti di apprendistato di alta formazione e ricerca. L'Ateneo fornisce alle aziende accreditate da OJP i curriculum vitae dei laureati per l’incrocio domanda/offerta di lavoro.</p>	

Tavola 6 – Progetto “Imparare a trovare lavoro attraverso la narrazione di storie digitali (L@jost)”

<b>Referente</b>	<b>Università degli Studi di Firenze</b>
<b>Titolo</b>	<b>Imparare a trovare lavoro attraverso la narrazione di storie digitali (L@jost)</b>
<b>Anno di avvio</b>	<b>2008</b>
<b>Aree tematiche</b>	<b>ICT, orientamento, empowerment, e-portfolio</b>
<p>Il progetto L@jost supporta gli studenti laureandi e laureati nel processo di inserimento nel mercato del lavoro e di ricerca di un’attività lavorativa se possibile adeguata al proprio percorso di studi. Ha mirato alla costruzione di strumenti operativi utili per l'inserimento nel mondo del lavoro di giovani laureati <i>con e attraverso</i> i media: dai social network ai portali specializzati. In primo luogo partendo dalla conoscenza delle proprie possibilità con lo strumento dell'e-Portfolio ossia “una selezione digitale, mirata, di prove, che dimostrano i propri successi come discente riflessivo e/o come professionista” che include informazioni sui propri valori, sui propri interessi, sul proprio percorso formativo, sui risultati raggiunti, sul livello di istruzione, sulle abilità e sulle competenze. In un secondo momento con la raccolta di testi narrativi di storie o biografie di successo di inserimento al lavoro utilizzando, dove disponibile, attrezzature</p>	

multimediali, audio e/o video per la loro narrazione. Le storie sono produzioni multimediali che contengono testo, grafica e audio. Sono prodotti in formato video digitale MS PhotoStory. Possono essere: cortometraggi interattivi, con effetti audio-visivi; una serie di diapositive accompagnate da un commento audio o musicale. Il Progetto ha condotto a selezionare una serie di biografie dove assumono rilevanza le “transizioni” personali affrontate: in generale le biografie hanno evidenziato la scelta di una formazione che mescola ai momenti di lavoro momenti di studio, o una formazione orientata all'imprenditorialità e alla libera professione. La lettura trasversale dei “momenti di transizione” nella vita o nel lavoro vissuti dai narratori ha portato a delineare itinerari di successo se possibile da replicare da parte di chi è in cerca di occupazione.

Tavola 7 – Progetto “Social Capital School. Parents, volunteering and community”

<b>Referente</b>	<b>Agenzia Intercultura e Mobilità/AIM</b>
<b>Titolo</b>	<b>Social Capital School. Parents, volunteering and community</b>
<b>Anno di avvio</b>	<b>2011</b>
<b>Aree tematiche</b>	<b>Inclusione sociale, rete, competenze chiave</b>

Il progetto “Social Capital School. Parents, volunteering and community” - “La scuola senza profitto. Genitori, collettività e volontariato: una risorsa per tutti!” - è un percorso di apprendimento permanente non formale/informale, nell’ambito del LLP-Programma settoriale Grundtvig, che ha coinvolto giovani, adulti, genitori, docenti, studenti, dirigenti scolastici, esperti in educazione degli adulti, rappresentanti del territorio, realizzando i seguenti obiettivi:

- Ha promosso una riflessione pubblica sui temi europei dell'educazione e della formazione, del volontariato, della solidarietà intergenerazionale e dell'invecchiamento attivo;
- Ha sviluppato nei giovani e negli adulti competenze sociali e civiche, spirito d'iniziativa, imprenditorialità e creatività;
- Ha implementato percorsi di *mentoring* tra adulti e giovani e di *peer tutoring* tra studenti;
- Ha potenziato l'apprendimento linguistico e la mobilità in Europa di adulti, giovani e studenti;
- Ha sperimentato l'uso del web secondo un mix di metodologie didattiche tradizionali e non (dibattiti, teatro forum, laboratori, workshop, open *space technology*).

La finalità complessiva del Progetto è stata concretizzare la dimensione europea dell'educazione e la valorizzazione del capitale sociale sia fuori che dentro le istituzioni formative, ad iniziare dalla scuola, in un dialogo continuo con il territorio e per un pieno esercizio della cittadinanza attiva europea. Tra le azioni e i prodotti realizzati dal Progetto: organizzazione di meeting nazionali ed internazionali pubblici; percorsi formativi mirati sui temi della cittadinanza, della comunicazione e della didattica; creazione di una *radioweb* “Radioscalo San Lorenzo” (<http://www.wix.com/radioscalo/home/page-0>); redazione di pubblicazioni/manuali didattico-formativi; realizzazione di filmati (video di archivio delle esperienze emerse, realizzazione del film “Sogno e volontariato”) e di strumenti operativi per l’animazione d’aula e territoriale; attuazione di stage rivolti a giovani adulti e docenti in paesi europei (Svezia e Bulgaria ). La documentazione, gli strumenti operativi, i prodotti didattici e multimediali relativi al Progetto sono reperibili dal sito web dedicato <http://socialcapital.europe2010-2020.eu/>.

Tavola 8 – Progetto “SINAPSI - Simulazioni INterattive per l'APprendimento di Skill Individuali”

<b>Referente</b>	<b>Centro Nazionale delle Ricerche-Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione (CNR-ISTC)</b>
<b>Titolo</b>	<b>SINAPSI - Simulazioni INterattive per l'APprendimento di Skill Individuali</b>
<b>Anno di avvio</b>	<b>2010</b>
<b>Aree tematiche</b>	<b>Nuove tecnologie, FAD, metodologie didattiche innovative</b>
<p>Il Progetto S.IN.AP.S.I. (Simulazioni INterattive per l'APprendimento di Skill Individuali) ha realizzato un percorso di sviluppo professionale per l'acquisizione di alcune capacità o <i>soft skill</i> quali: iniziativa personale, <i>problem solving</i>, creatività, negoziazione. Il percorso è basato su un “modello di simulazione delle dinamiche relazionali” (MMORPG- <i>Massively Multiplayer Online Role-Playing Game</i>), sviluppato dall'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Centro Nazionale delle Ricerche/CNR (coordinatore del Progetto) su piattaforma <i>on-line</i> in 3D, in grado di garantire un livello di efficacia simile ai percorsi di sviluppo professionale realizzati in presenza.</p> <p>Il Progetto, finanziato dal Programma di Apprendimento Permanente – Programma settoriale Leonardo da Vinci, ha previsto un percorso formativo modulare che ha considerato sia “momenti di diagnosi delle competenze” in <i>Assesment center</i> sia “momenti di training alle competenze” per un loro potenziamento, prevedendo due “sessioni in presenza” (iniziale e finale) e “sessioni formative on line” in numero variabile a seconda del livello di competenza “diagnosticato” utile da acquisire. Le sessioni on line seguono un approccio didattico induttivo con la presenza di un e-tutor: questi inizia a sottoporre ai partecipanti una serie di casi o situazioni a cui far corrispondere comportamenti interpersonali differenti sui quali confrontarsi sia a livello individuale che di gruppo in plenaria. In tal modo si identificano strategie di azioni, punti di forza o di debolezza delle decisioni da prendere in uno scambio di <i>feedback</i> costante tra partecipante e tutor. Dopo ogni sessione <i>on line</i> il tutor stila un <i>feedback</i> personale a ciascun partecipante sulla <i>performance</i> dimostrata. L'e-tutor è una figura importante nella gestione delle dinamiche indotte dall'apprendimento on line svolgendo tre funzioni: assistenza tecnica, supervisione metodologica, facilitazione dell'apprendimento in un ambiente virtuale e interattivo. La validità dello strumento/metodo tecnologico MMORPG è stata testata nei tre Paesi partner europei coinvolti nei confronti di tre target di utenza: insegnanti e operatori della scuola (Italia), lavoratori in PMI (Francia) e dipendenti dell'Amministrazione pubblica (Slovacchia).</p>	

Tavola 9 – Progetto “Donne, politica e istituzioni: Itinerari formativi per la cultura di genere e le buone prassi nelle pari opportunità”

<b>Referente</b>	<b>Università degli Studi di Foggia</b>
<b>Titolo</b>	<b>Donne, politica e istituzioni: Itinerari formativi per la cultura di genere e le buone prassi nelle pari opportunità</b>
<b>Anno di avvio</b>	<b>2011</b>
<b>Aree tematiche</b>	<b>Pari opportunità, WBL</b>
<p>Il progetto “Donne, politica e istituzioni: Itinerari formativi per la cultura di genere e le buone prassi nelle pari opportunità”, finanziato dal Dipartimento Pari Opportunità - Presidenza del Consiglio dei Ministri, è un percorso formativo di perfezionamento e aggiornamento professionale progettato e realizzato dall'Università degli Studi di Foggia, rivolto a studentesse/studenti, lavoratrici/lavoratori, che mira alla “diffusione della cultura di genere nelle istituzioni culturali, sociali e politiche finalizzate a qualificare e aumentare la presenza e la partecipazione delle donne nella vita attiva”.</p> <p>Gli obiettivi perseguiti dall'esperienza sono stati: - sviluppare gli aspetti teorici del complesso rapporto fra eguaglianza e differenze; - fornire competenze specialistiche e metodologie specifiche in merito all'applicazione pratica delle politiche di pari opportunità. Le attività svolte in coerenza con le finalità del progetto sono state: A) analisi dei bisogni formativi del territorio nell'ottica di una prospettiva di genere e di pari opportunità; B) progettazione del percorso formativo realizzato annualmente in sinergia nella realizzazione con vari interlocutori privati e pubblici del territorio e</p>	

le Università degli Studi di Ferrara, di Napoli, di Trieste; C) informazione, diffusione e sensibilizzazione sulle attività di formazione presso le scuole di secondaria superiore, organismi pubblici, imprese, parti sociali, addetti ai lavori, D) momenti di dialogo con le partecipanti/i partecipanti per una prima accoglienza e l'orientamento ai temi affrontati dal percorso formativo; E) realizzazione del percorso formativo con la seguente articolazione in: lezioni, seminari, laboratori per un totale di 96 ore; per ogni corsista uno stage di 50 ore presso un ente locale, un'associazione, una istituzione presenti sul territorio della Provincia di Foggia; previste 204 ore di Studio individuale e per la prova finale realizzata attraverso un *project work* ulteriori 25 ore per un totale complessivo di 375 ore di formazione in aula ed esperienziale sul campo; F) creazione della rete con i principali interlocutori sul territorio: dalle Associazioni no profit alla ASL; G) valutazione del percorso anche ai fini della certificazione delle competenze.

Tavola 10 – Progetto “FREE-Fundamental Rights Education in Europe”

<b>Referente</b>	<b>Università degli Studi di Firenze-Dipartimento di Formazione e Psicologia</b>
<b>Titolo</b>	<b>FREE-Fundamental Rights Education in Europe</b>
<b>Anno di avvio</b>	<b>2010</b>
<b>Aree tematiche</b>	<b>Istruzione degli adulti, cittadinanza, diritti, partecipazione, formazione continua (settore della giustizia penale)</b>

Il progetto FREE - *Fundamental Rights Education in Europe*, “La formazione al rispetto dei diritti fondamentali”, è stato finanziato dal programma comunitario “Diritti Umani e Cittadinanza”- Direzione Generale Giustizia, Libertà e Sicurezza della Commissione Europea e ha perseguito la seguente finalità: contribuire ad accrescere l'etica professionale del personale che lavora nel settore della giustizia penale in materia di diritti fondamentali, fornendo un sistema integrato comprensivo di un quadro teorico e di un complesso di “buone pratiche” per la loro formazione professionale, che possa essere adottato dalle Università, dalle Scuole di Formazione Professionale e dalle Accademie, sia a livello nazionale che europeo. Sono stati coinvolti vari Soggetti/Istituzioni quali: Personale degli organi di polizia, di giustizia, delle carceri e addetti alla sorveglianza dei detenuti in semi libertà; Organismi ed Istituzioni di Giustizia penale; Organizzazioni per i diritti umani; Scuole di polizia; Organismi per la formazione della polizia penitenziaria; Istituti di ricerca; Ministeri (Giustizia e Interno, ISSP-Istituto Superiore degli Studi Penitenziari). L'attività si è articolata nelle seguenti fasi: Fase 1: descrizione e identificazione, in prospettiva nazionale e comparata, delle differenti normative istituzionali e dei sistemi di formazione ed istruzione del personale del sistema penale (giudiziario, ordine pubblico e penitenziario) in relazione ai diritti fondamentali e al loro riconoscimento effettivo. Fase 2: esame di principi, discipline, approcci relativi a sistemi di formazione del personale afferente ai sistemi giudiziario, penitenziario e di ordine pubblico in ambito di diritti fondamentali. La fase 2 ha previsto la realizzazione di interviste e discussioni con esperti al fine di rivelare comportamenti, considerazioni e opinioni del personale impiegato nelle strutture della giustizia penale. Fase 3: elaborazione di modello/i formativo/i per il rispetto dei diritti umani nei sistemi giudiziari. Fase 4: sperimentazione in ciascuno dei Paesi partecipanti, del/i modello/i formativo/i elaborato/i con un gruppo pilota rappresentativo di ciascuno dei tre sistemi. Fase 5: analisi delle sperimentazioni per la valutazione del/i modello/i. La fase 5 ha mirato a far conoscere, agli organismi competenti nazionali e comunitari, le esperienze derivanti dall'attuazione degli standard europei per l'istruzione e la formazione al rispetto dei diritti umani fondamentali per il personale della Giustizia penale fino all'elaborazione di “standard europei per l'insegnamento e la formazione ai diritti umani”.



Tavola 11 – Progetto “Adulti nell’istruzione tecnica”

<b>Referente</b>	<b>Istituto di Istruzione Secondaria Superiore “Firpo Buonarroti” - Genova</b>
<b>Titolo</b>	<b>Adulti nell’istruzione tecnica</b>
<b>Anno di avvio</b>	<b>2011</b>
<b>Aree tematiche</b>	<b>Istruzione degli adulti, occupabilità, didattica laboratoriale, rete territoriale</b>

Il progetto “Adulti nell’istruzione tecnica” mira:

- Al rientro in formazione di giovani adulti/adulti con bassi livelli di istruzione e di competenze professionali per il conseguimento del titolo di studio superiore del diploma di geometra in collegamento con l’ente di formazione “Scuola edile genovese” e con il Collegio dei Geometri e Geometri laureati di Genova;
- A dare una risposta personalizzata alla domanda di istruzione professionalizzante proveniente dagli adulti ai fini dell’occupabilità nel territorio.

Il corso serale che conferisce il diploma di geometra è aperto a lavoratori autonomi, dipendenti, in cassa integrazione, iscritti alle liste di mobilità, pensionati e casalinghe che vogliono qualificarsi e specializzarsi. Nel corso del tempo lo sforzo prioritario è stato quello di mettere in atto azioni tali da rispondere a una domanda di istruzione (circa 60 adulti per anno scolastico) che si rivolge alla scuola per la necessità di completare e/o adeguare il proprio percorso di istruzione ai fini di una maggiore occupabilità e, sempre più frequentemente, nella prospettiva di concrete soluzioni occupazionali.

Le attività hanno presidiato tutte le fasi di implementazione e realizzazione del percorso scolastico-formativo: dall’analisi dei bisogni corredata da momenti di accoglienza/orientamento/riconoscimento delle competenze individuali, alla progettazione didattica modulare, alla valutazione dei risultati e certificazione delle competenze acquisite, alla comunicazione e diffusione delle iniziative nei riguardi dell’utenza interessata.

Il progetto “Adulti nell’istruzione tecnica”, mentre favorisce il rientro in formazione valorizzando l’esperienza pregressa degli utenti adulti attraverso la certificazione delle competenze possedute e il rafforzamento della didattica laboratoriale, potenzia la tradizione territoriale di lavorare in rete, in sinergia con il mondo produttivo e il mondo della formazione professionale; tra i partner di rete: Regione Liguria, Provincia e Comune di Genova, Ente di formazione “Scuola edile genovese”, Collegio dei geometri e dei geometri laureati della Provincia di Genova, Confindustria Genova, Studi tecnici privati, Università di Genova.

Tavola 12 – Progetto “Memoro - La Banca della Memoria”

<b>Referente</b>	<b>Associazione Banca della Memoria ONLUS</b>
<b>Titolo</b>	<b>Memoro - La Banca della Memoria</b>
<b>Anno di avvio</b>	<b>2007</b>
<b>Aree tematiche</b>	<b>Inclusione sociale</b>

Memoro - La Banca della Memoria è un progetto no profit internazionale dedicato alla raccolta, in parte autoprodotta e in parte spontanea, delle esperienze e dei racconti di vita delle persone nate prima del 1950. I ricordi arricchiscono un archivio on line in continua evoluzione presente sul portale dell’Associazione ([www.memoro.org](http://www.memoro.org)) ed implementato dai “Cercatori di memoria”; sono cittadini volontari che, attraverso foto e video-interviste di/a “Testimoni” di storie, eventi o di esperienze vissuti nell’arco di più di sessanta anni e classificati secondo determinati “Percorsi”, finiscono col tracciare uno spaccato reale della storia del nostro Paese.

Il Progetto persegue i seguenti obiettivi: - promuovere la “memoria” e le “storie di vita” come argomento di apprendimento personale e di avvicinamento tra le diverse generazioni; - costruire e consolidare nel tempo una

“community” in continuo dialogo e scambio di opinioni sulle “storie di vita” e sugli eventi storici raccontati e fruibili da tutti. Il motto del sito dedicato al Progetto è infatti: “La Banca della Memoria, un luogo dove custodire e da cui diffondere i ricordi”.

“Memoro - La Banca della Memoria” nasce a Torino nell'agosto 2007; nel giugno 2008 si attiva il sito web dedicato. Memoro ha raggiunto nel tempo una dimensione europea ed internazionale: è presente in Africa, Nord e Sud America (Stati Uniti, Canada, Argentina, Venezuela), Asia (Giappone) e in Europa (Italia, Francia, Germania, Polonia, Cipro, Finlandia, Grecia, Irlanda, Belgio). In Italia il Progetto è gestito dal settembre 2009 dalla Associazione Banca della Memoria ONLUS; sul Portale dell'Associazione ([www.bancadellamemoria.it](http://www.bancadellamemoria.it)) sono presenti le descrizioni video/immagini delle storie/delle testimonianze (circa 5.000 racconti) raccolte nel Paese e distinte per Regione.

Tavola 13 – Progetto “PETRARCA 2/PETRARCA 3 - AREA FORMAZIONE FORMATORI”

<b>Referente</b>	<b>Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte</b>
<b>Titolo</b>	<b>PETRARCA 2/PETRARCA 3 - AREA FORMAZIONE FORMATORI</b>
<b>Anno di avvio</b>	<b>2012</b>
<b>Aree tematiche</b>	<b>Formazione e aggiornamento insegnanti formatori, competenze linguistiche ITL2</b>
<p>I progetti PETRARCA 2 e PETRARCA 3, finanziati dal 2011-2012 (PETRARCA 1) dal Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini dei Paesi terzi (FEI) - Azione Piani regionali per la formazione civica linguistica dei cittadini dei Paesi terzi del Ministero dell'Interno, rientrano nelle azioni di sistema che la Regione Piemonte promuove da tempo a favore dell'apprendimento della lingua e della cultura italiana da parte dei cittadini extracomunitari, mediante specifici accordi con il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali. La Regione Piemonte con i Progetti PETRARCA 2 e 3 si è posta i seguenti obiettivi: a) realizzare un piano regionale per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi, consolidando un sistema integrato di enti che coinvolge CTP, scuole, enti di formazione e privato sociale; b) aumentare le opportunità e le capacità dei soggetti coinvolti di lavorare in rete e di adeguare l'offerta formativa ai bisogni di ciascun territorio; c) sperimentare forme di didattica innovativa per rispondere in modo individualizzato ai bisogni di formazione delle persone coinvolte. Le attività dei Progetti sono articolate in tre principali macro azioni: - “formazione linguistica” rivolta a cittadini di Paesi terzi secondo le Linee Guida del MIUR, realizzata dai CTP partner di progetto, dalla Città di Torino, dalle agenzie formative partner del progetto, in collaborazione con i CTP del territorio, le scuole, i Comuni e le organizzazioni del privato sociale. - “formazione dei formatori”, realizzata in collaborazione con l'Ufficio Scolastico per il Piemonte del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca attraverso la stipula di un protocollo di intesa. - aggiornamento del catalogo online dei corsi di lingua italiana; in particolare il catalogo mostra la mappa dell'offerta formativa esistente sul territorio piemontese ed è consultabile da tutti gli operatori di settore: coloro che erogano corsi e coloro che orientano l'utenza straniera verso percorsi di lingua e cultura italiana. L'USR Piemonte nell'ambito dei progetti FEI PETRARCA 2 e PETRARCA 3, dei quali è capofila la Regione Piemonte, cura l'“Area Formazione Formatori” relativa all'insegnamento di Italiano L2 agli stranieri adulti.</p>	

Tavola 14 – Progetto “YALLA Stranieri in Campania -Servizio regionale di mediazione culturale”

<b>Referente</b>	<b>Regione Campania</b>
<b>Titolo</b>	<b>YALLA Stranieri in Campania -Servizio regionale di mediazione culturale</b>
<b>Anno di avvio</b>	<b>2012</b>
<b>Aree tematiche</b>	<b>Inclusione sociale, migranti, accoglienza, integrazione</b>
<p>YALLA Stranieri in Campania-Servizio regionale di mediazione culturale, un'iniziativa finanziata dalla Regione Campania (POR Campania FSE 2007/2013) e realizzata dall'ATI con Cidis Onlus (capofila) e Gesco, è il servizio di mediazione</p>	

culturale della Regione Campania, rivolto sia agli stranieri che ai servizi pubblici del territorio, attivo nel triennio 2012-2014.

Nella Regione Campania l'immigrazione è una dimensione ormai consolidata della struttura sociale e gli stranieri residenti, in costante aumento, sono una risorsa sia in termini sociali che economici. La Regione mira attraverso varie azioni di integrazione socio-culturale a soddisfare le esigenze dei cittadini immigrati, puntando nel contempo alla costruzione di una *governance* territoriale che faciliti i processi di inclusione e di interazione positiva tra i cittadini stranieri e la popolazione campana così da stabilire un giusto equilibrio tra coesione sociale e diversità culturali. La finalità del progetto YALLA è contribuire al successo dei percorsi di integrazione della popolazione immigrata residente in Campania ed in particolare: - promuovere le pari opportunità di accesso al sistema di tutela e garanzie dei diritti di cittadinanza; - sostenere e rafforzare il sistema dei servizi locali innalzando la loro capacità di risposta ai bisogni del territorio. - promuovere il dialogo interculturale, in un'ottica di reciproco riconoscimento e rispetto. YALLA offre servizi a diversi livelli, dedicati sia agli utenti stranieri sia ai servizi territoriali regionali sia alla cittadinanza campana. Tra i servizi e le attività svolte: - "Agenzia di mediazione culturale" attiva su tutte le province a disposizione dei servizi pubblici, Enti ed Organismi del territorio, che mette a disposizione un team di mediatori che assicurano interventi di facilitazione linguistica e culturale a chiamata. - "Consulenza per i servizi territoriali" a cura di esperti in materia di diritto dell'immigrazione. Il servizio è dedicato agli operatori dei servizi pubblici (ASL, anagrafe, scuole) che hanno bisogno di informazioni ed orientamento specifici sulla normativa sull'immigrazione. - "Corsi di aggiornamento per i dipendenti dei servizi pubblici" per offrire strumenti pratici per rispondere alle richieste dell'utenza straniera, gestire la comunicazione interculturale, conoscere le normative e le prassi sull'immigrazione. - 2Centri servizi per gli immigrati" sparsi in 13 Comuni su tutta la Regione, sono un punto di riferimento per gli stranieri che necessitano di consulenze per la richiesta e il rinnovo del Permesso di soggiorno, aiuto nel cercare un impiego, corsi di italiano, orientamento e accompagnamento ai servizi (ASL, CTP, scuola, anagrafe territoriale), assistenza per rifugiati e richiedenti asilo.

## Sezione II – L'apprendimento in età adulta nell'attuazione del PON FSE "Competenze per lo Sviluppo" 2007-2013

### 6. La tematica nel PON 2007-2013: i risultati dell'implementazione dell'Obiettivo Specifico G - "Migliorare i sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita"

Il contenuto e i meccanismi di implementazione dell'**Obiettivo Specifico G** (di seguito anche OS G o Obiettivo) "Migliorare i sistemi di apprendimento durante tutto l'arco della vita" si riconducono alla priorità 1.4.2. del **QSN 2007-2013** "Indirizzare il sistema di formazione continua a sostegno della capacità di adattamento dei lavoratori".

Per l'incremento della coesione sociale, sia attraverso l'accesso all'istruzione e l'acquisizione di un titolo di studio da parte di giovani e meno giovani e sia attraverso il contrasto ai nuovi analfabetismi, l'aggiornamento di saperi e competenze, la partecipazione attiva alla vita sociale e politica, l'AdG ha avviato le azioni riepilogate nella Figura 11.

Figura 2 - Azioni avviate dal PON sull'Obiettivo Specifico G

CODICE AZIONE	TITOLO AZIONE
G1	Interventi formativi flessibili finalizzati al recupero dell'istruzione di base per giovani privi di titolo di studio e adulti
G4	Interventi di formazione degli adulti sull'utilizzo dei servizi digitali

Sotto un profilo squisitamente finanziario, come dettagliato in tabella 1 indicante l'avanzamento al 1.07.2015 delle singole azioni attivate, è possibile rilevare che, rispetto alla dotazione complessiva dell'Asse I "Capitale Umano", pari a € 1.396.752.312,00, l'OS G ha registrato una capacità d'impegno del 6,53% ed una capacità realizzativa del 5,84%.

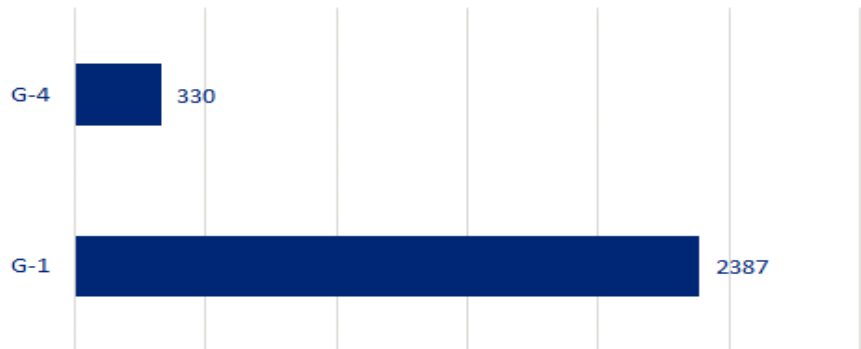
Tabella 1 - O.S.G: Azioni avviate al 01.07.2015: avanzamento finanziario

Azione	Impegni (b)	Pagamenti (c)	Certificato (d)	Capacità d'impegno (e) = (b) / dotazione ASSE I	Capacità realizzativa (f) = (c) / dotazione Asse I
G.1	€ 86.873.914,63	€ 77.562.539,51	€ 74.156.696,74	6,22%	5,55%
G.4	€ 4.393.290,18	€ 3.955.248,52	€ 3.591.295,92	0,31%	0,28%
<b>Tot. Ob. G</b>	<b>€ 91.267.204,81</b>	<b>€ 81.517.788,03</b>	<b>€ 77.747.992,66</b>	<b>6,53%</b>	<b>5,84%</b>

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR al 1.07.2015

In termini quantitativi, risultano finanziati **2.717 progetti**, con una concentrazione rilevante sulle azioni G1 "Interventi formativi flessibili finalizzati al recupero dell'istruzione di base per giovani privi di titolo di studio e adulti" con n. 2.387 interventi finanziati, ovvero pari all'88% sul totale dell'O.S. G.

Grafico 1 - O.S.G.: N° di progetti attivati



L'attuazione dei progetti mette in luce un trend iniziale costante nel periodo dal 2007 al 2010, con un incremento nel 2008 con l'ammissione a finanziamento di 631 iniziative, ovvero l'8% del totale degli interventi finanziati dal PON in favore delle scuole beneficiarie. Nel 2013 viene avviata un'ultima tranche di 384 azioni (pari a circa il 10% sul totale).

Grafico 3 - O.S.G.: Timeline delle progettualità finanziate

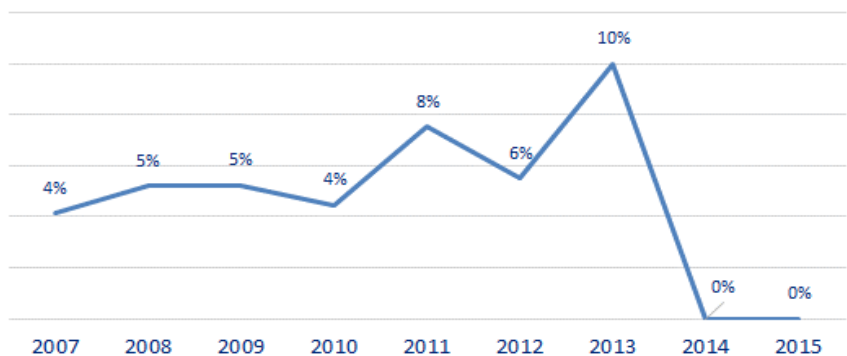


Grafico 2 - Territorialità degli interventi attivati

Con riferimento alla **territorialità degli interventi attivati**, la Puglia, con 882 progetti (ovvero il 33% del totale delle azioni finanziate), è la Regione che dimostra il più elevato livello di partecipazione alle iniziative avviate dal PON nel quadro di questo OS. Seguono la Campania, la Sicilia e la Calabria rispettivamente con 739, 681 e 415 interventi realizzati - ovvero il 27%, 25% e 15% del totale degli interventi realizzati.

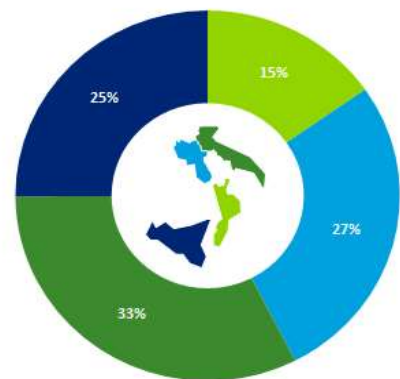


Grafico 4 - O.S.G.: Dimensione finanziaria per Regione Convergenza



I suddetti andamenti, come rappresentato nel grafico n. 4, vengono specularmente confermati in termini di contributo finanziario impegnato e speso per singola Regione Convergenza. Inoltre, vale la pena sottolineare che, se per la Calabria si registra una sostanziale coincidenza del livello d'impegni e pagamenti, in Campania, in controtendenza rispetto a Puglia e Sicilia, il livello di pagamenti registra un + 0,17% rispetto al livello d'impegni.

A completezza del quadro, di seguito si riporta la ripartizione degli interventi realizzati per tipologia di Istituto beneficiario.

Tabella 2 - O.S. G: Ripartizione del numero di progetti per singola regione convergenza e tipologia di istituto

CALABRIA		CAMPANIA		PUGLIA		SICILIA	
Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti	Tipologia d'istituto	N°Progetti
Centro Territoriale	130	Centro Territoriale	365	Centro Territoriale	202	Centro Territoriale	312
Ist. Professionali	29	Ist. Professionali	21	Ist. Professionali	46	Ist. Professionali	24
Ist. Magistrale	0	Ist. Magistrale	3	Ist. Magistrale	8	Ist. Magistrale	0
Ist. Tecnici	69	Ist. Tecnici	89	Ist. Tecnici	114	Ist. Tecnici	69
Licei	6	Licei	14	Licei	13	Licei	22
Primaria	0	Primaria	0	Primaria	0	Primaria	4
Secondaria I grado	0	Secondaria I grado	0	Secondaria I grado	10	Secondaria I grado	0
Istituto comprensivo	19	Istituto comprensivo	19	Istituto comprensivo	24	Istituto comprensivo	36
Istituti superiore	162	Istituti superiore	228	Istituti superiore	465	Istituti superiore	214
Convitti	0	Convitti	0	Convitti	0	Convitti	0
<b>Totale progetti OS B</b>	<b>415</b>	<b>Totale progetti OS B</b>	<b>739</b>	<b>Totale progetti OS B</b>	<b>882</b>	<b>Totale progetti OS B</b>	<b>681</b>

Fonte: Dati di monitoraggio MIUR al 1.07.2015

In ultimo, in termini di **numero di iscrizione ai corsi**, si rileva che sul totale dei destinatari pari a 197.181 unità, è stato coinvolto rispettivamente il 14% in Calabria, il 28% in Campania, il 26% in Sicilia e il restante 32% della Puglia, con una significativa partecipazione delle donne pari al 63% contro il restante 37% degli uomini.

Grafico 6 - O.S.G.: N° di progetti e relativi moduli formativi finanziati

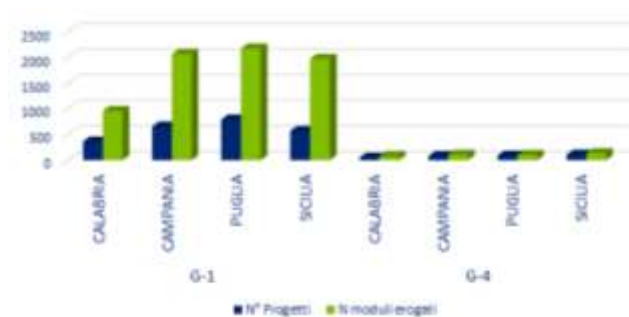


Grafico 5 - O.S.G.: Articolazione per genere degli adulti iscritti



La dinamica attuativa delle azioni previste sull'OS ha visto un articolazione di quelle riconducibili all'Azione G1 capace di una implementazione continuativa e che ha comportato che ogni annualità del programma ha visto la conclusione di un numero considerevole di iniziative progettuali; per quanto riguarda, invece, l'Azione G4 "Interventi di formazione degli adulti sull'utilizzo dei servizi digitali" la progettazione degli interventi è iniziata nel 2011.

Nella tabella seguente, tratta dal RAE FSE 2014 (con dati estratti dal SIGI MIUR INDIRE), la progettualità avviata ha consentito sull'O.S. G1 il coinvolgimento di circa 181.000 soggetti, mentre poco meno di 10.000 (9759) sono gli adulti coinvolti nelle iniziative finanziate a valere sull'O.S. G4.

Tabella 3 – Avanzamento fisico degli obiettivi specifici per azione - Asse I Obiettivo specifico G -Numero di destinatari

Avanzamento fisico degli obiettivi specifici per azione - Asse I Obiettivo specifico G -Numero di destinatari						
Obiettivo-Azione G	G2	G1	G5	G3	G4	Totale G
2007	Approvati					
	Avviati		86			86
	Conclusi					
2008	Approvati					

<b>Avanzamento fisico degli obiettivi specifici per azione - Asse I Obiettivo specifico G -Numero di destinatari</b>							
<b>Obiettivo-Azione G</b>		<b>G2</b>	<b>G1</b>	<b>G5</b>	<b>G3</b>	<b>G4</b>	<b>Totale G</b>
	Avviati		27.934				<b>27.934</b>
	Conclusi		20.201				<b>20.201</b>
2009	Approvati						
	Avviati		37.136				<b>37.136</b>
	Conclusi		25.686				<b>25.686</b>
2010	Approvati						
	Avviati		39.575				<b>39.575</b>
	Conclusi		26.494				<b>26.494</b>
2011	Approvati						
	Avviati		20.155			205	<b>20.360</b>
	Conclusi		13.967				<b>13.967</b>
2012	Approvati						<b>0</b>
	Avviati		26.793			4.361	<b>31.154</b>
	Conclusi		16.111			2.422	<b>18.533</b>
2013	Approvati						
	Avviati		10.622			2.166	<b>12.788</b>
	Conclusi		9.936			2.527	<b>12.463</b>
2014	Approvati						
	Avviati		18.523			3.027	<b>21.550</b>
	Conclusi		16.179			2.766	<b>18.945</b>
Totale cumulato al 31.12.2014	Approvati						
	Avviati		<b>180.824</b>			<b>9.759</b>	<b>190.583</b>
	Conclusi		<b>128.574</b>			<b>7.715</b>	<b>136.289</b>

Fonte: Sistema Informativo "Gestione Interventi" MIUR-INDIRE

Per quanto riguarda gli interventi educativi e formativi OS G1, le aree di apprendimento oggetto dei corsi avviati sono state le 7 seguenti:

1. Competenze tecnologiche<sup>21</sup>;
2. Competenze scientifico-tecnologiche;
3. Competenze matematico-scientifiche;
4. Competenze linguistiche (lingue straniere);
5. Competenze linguistiche (italiano);
6. Competenze linguistiche;
7. Competenze storico socio-economiche.

La cittadinanza posseduta (italiana o straniera) spiega in larga misura la polarizzazione o la distribuzione maggiormente equilibrata delle iscrizioni rispetto all'offerta educativa disponibile.

<sup>21</sup> L'area è suddivisa per livelli: base, intermedio e avanzato.

Se rispetto al totale delle iscrizioni è osservabile una forte concentrazione sull'area delle competenze tecnologiche (quasi il 47%) - con percentuali di adesione significative anche per quanto riguarda le competenze linguistiche - lingua straniera (20,8%) e storico-socio-economiche (poco più del 15%) -, **distinguendo per cittadinanza** è possibile osservare che **gli adulti italiani** hanno colto l'opportunità per adeguare le proprie competenze soprattutto in materia di conoscenze lingua straniera (quasi il 22%), conoscenze linguistiche (20,1%) e competenze tecnologiche di base (17,6%); **i cittadini stranieri** hanno, invece, decisamente rivolto la propria attenzione verso l'offerta di formazione sulla conoscenza della lingua italiana (più del 53%), soprattutto per essere supportati nel superamento del test per il conseguimento del permesso di soggiorno di lunga durata.

Gli interventi di formazione degli adulti sull'utilizzo dei servizi digitali, realizzati in OS G4 e finanziati con fondi PON-POR, hanno coinvolto, come evidenziato nella tabella precedente circa 9759 soggetti. I corsi offerti e realizzati hanno finalità certamente formative, ma non sono, evidentemente, orientati all'acquisizione di un titolo di studio o di una certificazione di una competenza specifica (nel caso degli stranieri, per esempio, all'attestato di conoscenza della lingua italiana al livello previsto dalla normativa). Ciò ha comportato una partecipazione di adulti stranieri molto più ridotta (comunque in linea con i dati sulla presenza in Italia) rispetto a quella riscontrata su G1.

Dalle rilevazioni effettuate attraverso l'indagine CAWI<sup>22</sup>, a conferma di un investimento relativamente significativo del PON sul tema, emerge una numerosità degli interventi sull'aggiornamento del personale docente sull'educazione degli adulti piuttosto ridotta.

Tabella 4 – Interventi formativi per il personale docente sull'educazione degli adulti

	No	Si	Totale
<b>Docente referente autovalutazione o delegato</b>	912	135	1.047
<b>Docente referente laboratori informatica o delegato</b>	855	129	984
<b>Totale</b>	<b>1.767</b>	<b>264</b>	<b>2.031</b>

Rispetto ai contenuti dell'aggiornamento, essi hanno riguardato prevalentemente nuove metodologie didattiche e aspetti organizzativi, meno i nuovi contenuti.

<sup>22</sup> Gli interventi di aggiornamento dei docenti sono stati realizzati nel quadro dell'implementazione dell'OS B: vengono brevemente qui richiamati per l'evidente rilevanza e il potenziale impatto che gli stessi avrebbero potuto esercitare rispetto alle finalità dell'OS G.



## 7. Riflessioni finali e conclusioni

---

La tematica dell'apprendimento in età adulta ha, dunque, assunto nel PON una importanza piuttosto marcata e l'individuazione di un Obiettivo specifico di fatto dedicato allo sviluppo di questo segmento dell'offerta educativa ne costituisce una significativa riprova. In termini di ricostruzione sintetica della **teoria del Programma** sottesa, occorre ricordare che i meccanismi di implementazione individuati rispondevano ad un insieme di problemi che le analisi socio-economiche, gli studi settoriale e le strategie di sviluppo del capitale umano, sociale ed economico in campo al momento della sua concezione avevano evidenziato e considerato come aree prioritarie di intervento e investimento. In particolare, un intervento sulle competenze della popolazione adulta appariva quanto mai necessario in considerazione:

- Di una domanda crescente di istruzione e formazione, anche se non sempre esplicitata, associata ad un bisogno, questo si evidente di intervenire, soprattutto nel sud del Paese sui livelli di istruzione mediamente troppo bassi;
- Un bisogno di normare il sistema dell'offerta educativa e formativa per la popolazione adulta - tra l'altro richiamato nella legge finanziaria del 2007;
- La necessità di dare un seguito operativo all'insieme delle raccomandazioni contenute nel QCS e specificamente rivolte al miglioramento dell'organizzazione, dei contenuti, dell'accessibilità e della *governance* dei processi educativi per gli adulti;
- Il progressivo affermarsi della concezione di un apprendimento conseguibile *longlife e widelife* e non più soltanto in contesti formali ad esso deputati (Scuola, Università, centri di Formazione professionale);
- La necessità di investire risorse e intelligenze per perseguire obiettivi di coesione ed equità sociale, partecipazione e cittadinanza attiva;
- L'urgenza di contrastare l'insorgenza di nuovi analfabetismi e di continuare a lavorare contro l'analfabetismo funzionale degli adulti (soprattutto di quelli più anziani e dei nuovi cittadini).

Un investimento di risorse su questi temi e direttrici di intervento doveva - come poi è stato - essere compiuto (**teoria dell'implementazione**) per:

- Coinvolgere i CTP nella realizzazione di interventi formativi, con particolare riferimento a contenuti riguardanti le competenze chiave e quelle aree didattiche i cui contenuti sono stati definiti come standard al livello nazionale (aree dei linguaggi, socio economica, scientifica e tecnologica);
- Realizzare azioni di aggiornamento professionale di docenti e dirigenti, soprattutto su temi riguardanti la programmazione e la didattica per competenze;
- Sviluppare azioni in rete, coinvolgendo i territori e gli attori socio-economici in essi localizzati.

Nella figura seguente si identificano i riferimenti diretti alla tematica presenti nel PON: si noti che sono state previste significative azioni anche a valere sugli OS A e B dell'Asse 1 - Capitale umano.

Tavola 15 - La tematica nell'Articolazione del PON "Competenze per lo sviluppo" 2007-2013

ASSI FSE	Obiettivi di Asse	Obiettivi specifici	Azioni
ASSE I CAPITALE UMANO	<b>ESPANDERE E MIGLIORARE GLI INVESTIMENTI NEL CAPITALE UMANO PROMUOVENDO:</b>		
	<b>1) L'ATTUAZIONE DI RIFORME DI SISTEMI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE IN SPECIAL MODO PER AUMENTARE LA RISPONDEZZA DELLE PERSONE ALLE ESIGENZE DI UNA SOCIETÀ BASATA SULLA CONOSCENZA E SULL'APPRENDIMENTO PERMANENTE;</b>	<i>A) SVILUPPARE LA CAPACITÀ DIAGNOSTICA E I DISPOSITIVI PER LA QUALITÀ DEL SISTEMA SCOLASTICO</i>	A.1 - studi e ricerche per la definizione di standard relativi a progettualità educativa e formativa, organizzazione e gestione di ambienti e tempi di lavoro, di risorse finanziarie e materiali, di competenze tecniche e professionali, di livelli di apprendimento dell'istruzione secondaria, di diagnosi delle competenze di studenti e adulti
		<i>B) MIGLIORARE LE COMPETENZE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA E DEI DOCENTI</i>	B.6 - interventi di formazione dei docenti per l'insegnamento rivolto agli adulti
	<b>2) UNA MAGGIORE PARTECIPAZIONE ALL'ISTRUZIONE E ALLA FORMAZIONE PERMANENTE ANCHE ATTRAVERSO AZIONI INTESE A RIDURRE L'ABBANDONO SCOLASTICO E LA QUALITÀ DELL'ISTRUZIONE INIZIALE</b>	<i>G) MIGLIORARE I SISTEMI DI APPRENDIMENTO DURANTE TUTTO L'ARCO DELLA VITA</i>	G.1 - interventi formativi flessibili finalizzati al recupero dell'istruzione di base per giovani privi di titolo di studio e adulti G.2 - azioni di sostegno alla creazione dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti G.4 - interventi di formazione degli adulti sull'utilizzo dei servizi digitali

Per inquadrare correttamente i ragionamenti che saranno oltre presentati, può essere, anche, utile premettere un quadro riepilogativo circa il livello di raggiungimento dei due indicatori previsti nel PON in riferimento all'O.S. G<sup>23</sup>.

Tabella 5 - Indicatori e target Obiettivo Specifico G

Obiettivi specifici	Indicatori	Baseline	Obiettivo 2013	Risultati							
				2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Tasso di copertura dell'universo della popolazione adulta (di età 25-64 anni)</b>	Rapporto percentuale fra i destinatari delle azione G1 e G4 in età 25-64 anni e il totale della popolazione in età 25-64 anni.	0,4%	1,2%	0,0%	0,2%	0,3%	0,5%	0,6%	0,7%	0,8%	0,9% <sup>24</sup>
<b>Adulti che partecipano all'apprendimento permanente</b>	Percentuale della popolazione 25-64 anni che frequenta un corso di studio o di FP. Fonte: banca dati sulle politiche di sviluppo ISTAT.	5,2%	Allineam. alla media nazionale	5,2%	5,4%	5,1%	5,2%	4,8%	5,3%	4,9%	n.d. <sup>25</sup>

Fonte (RAE FSE 2014)

Rispetto al primo indicatore (vedi nota), con un obiettivo fissato al 2013 del 1,2% (rispetto ad una *baseline* pari allo 0,4%), le azioni sviluppate hanno portato al raggiungimento dello 0,8 (nel 2014 il dato dello 0,9 riportato nel RAE 2014 adotta per il calcolo la popolazione al all'anno precedente). A fronte di un risultato finale parzialmente negativo, si nota che l'andamento è stato regolarmente progressivo.

Per quanto riguarda il secondo indicatore, riguardante il tasso di partecipazione della popolazione adulta ad opportunità formative ed educative, con un obiettivo di allineamento alla media nazionale (attualmente situabile al 6,6%, e una baseline del 5,2%, il risultato appare estremamente deludente: in attesa del dato del 2014, al 2013 si registra addirittura un arretramento (4,9%).

Si concorda con INDIRE (RAE FSE 2014) che "il PON "Competenze per lo Sviluppo" abbia, su questo fronte, un margine di intervento e di impatto piuttosto contenuto: cionondimeno, questi dati confermano quanto il

<sup>23</sup> Il primo è il rapporto percentuale fra i destinatari delle azione G1 e G4 in età 25-64 anni e il totale della popolazione in età 25-64 anni, laddove il secondo consiste nella percentuale della popolazione 25-64 anni che frequenta un corso di studio o di formazione

<sup>24</sup>Non essendo ancora disponibile il dato al 2014, il tasso di copertura è stato calcolato ponendo al denominatore la popolazione al 2013.

<sup>25</sup>Il dato relativo al 2014 non è ancora stato reso disponibile dall'ISTAT.

nuovo sistema dell'IDA si trovi - negli anni a venire - di fronte ad una sfida impegnativa, rispetto alla quale all'investimento fatto nel riformare l'intera architettura del sistema dell'offerta educativa per questo target della popolazione (la riforma sui CPIA) dovrà corrispondere un investimento altrettanto ingente, focalizzato soprattutto sulla qualità delle competenze dei docenti e dei dirigenti e sulla creazione di elementi di attrattività e coinvolgimento della popolazione adulta.

L'innalzamento dell'istruzione/formazione della popolazione adulta, sia ai fini di una maggiore integrazione nel mercato del lavoro, che per la lotta contro l'esclusione sociale, è al tempo stesso *obiettivo e preconditione* per *operazionalizzare* l'approccio e la nozione - introdotta dalla strategia di Lisbona - di costruzione e rafforzamento di una economia della conoscenza come "chiave" per incrementare la crescita e la competitività dell'UE sul mercato globale.

Il tema dell'apprendimento in età adulta, se non esplicitamente inserito fra gli obiettivi di Europa 2020, viene, d'altra parte, inserito nel quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione - ET2020 – (Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009, 2009/C 119/02) e rilanciato dalla Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea per l'apprendimento degli adulti (2011-C 372/01). Le raccomandazioni e i messaggi inseriti in questi documenti tengono ovviamente in considerazione scenari e bisogni diversi tra Paese e Paese e, per quanto riguarda l'Italia, devono trovare adeguate risposte e misure di accompagnamento a partire da un contesto nel quale:

- Rispetto alla media europea (48%), solo una percentuale ridotta (41%) della popolazione con età compresa tra 25 e 64 anni ha conseguito un titolo di livello ISCED 3 e solo poco più di un cittadino italiano su sette raggiunge un livello di istruzione universitario (contro una media OCSE del 32%);
- Un quinto della popolazione 15-19enne ha abbandonato la scuola senza assolvere all'obbligo di istruzione e formazione;
- In Italia, più di 1 giovane su 5 dai 15 ai 29 anni è senza lavoro, non studia e non segue una formazione professionale (i cosiddetti NEET);
- La quota percentuale di popolazione 25-64enne che ha partecipato a iniziative di istruzione e formazione nelle 4 settimane precedenti l'indagine resta ancora stabilmente al di sotto della media europea. Nello stesso Accordo di Partenariato si è evidenziato che l'Italia non ha registrato significativi progressi in questo ambito, con una percentuale di adulti che partecipano all'apprendimento permanente che permane ancora inferiore alla media UE (9%), con punte più basse registrate in Sicilia (4,8%).<sup>26</sup>

*"Livelli alti di sviluppo non sono evidentemente raggiungibili con una qualità del capitale umano così bassa"* (Daniele 2014): ma, qui, preme sottolineare *non tanto* l'insieme delle implicazioni di questo scenario sul piano della competitività di un sistema economico, *quanto* ricordare che, se l'apprendimento permanente ha la funzione di contribuire all'occupabilità e alla crescita economica, occorre concentrarsi anche su una funzione altrettanto critica: ovvero, quella relativa alla risposta che deve saper dare alla sfida della coesione sociale.

Occorre, in altri termini, declinare congiuntamente termini quali educazione, coesione sociale e cittadinanza attiva e democratica<sup>27</sup>, confrontandosi come sostenuto da Birzea (1994) con la scelta tra due visioni del ruolo

---

<sup>26</sup> Per tale ragione, tra i risultati attesi dall'azione del FSE 2014-2020, l'Italia prevede uno specifico innalzamento del livello di istruzione della popolazione adulta, con particolare riguardo alle fasce di istruzione meno elevate anche attraverso l'aumento della partecipazione ai percorsi finalizzati al conseguimento di titoli di istruzione primaria o secondaria e al rilascio di qualificazioni inserite nei repertori nazionali o regionali ed il miglioramento della qualità dei sistemi educativi rivolti agli adulti.

<sup>27</sup> Birzea C. (1994), Educational policies of the countries in transition, Strasbourg, Council of Europe Press.

dell'educazione: **l'una** consiste nell'assegnare la preminenza alla responsabilità circa la creazione di condizioni per le quali individui, gruppi e comunità si radunino attorno ad un progetto politico comune e a un sistema di valori condiviso, **laddove l'altra** prevede che l'educazione rappresenti – *piuttosto* - un'"*officina di riparazione*", **nella quale sanare i guasti della frammentazione sociale, del rigetto della politica, dell'alienazione e del disimpegno.**

In quest'ottica, quindi, **l'educazione, ma non solo degli adulti**, è un campo nel quale due spinte diverse si incontrano: **una**, *di segno inclusivo*, alla ricerca di convergenze dei destinatari verso concetti quali *il bene comune, il senso di appartenenza, la piena condivisione di credenze e valori*; e **l'altra** che tende a valorizzare *differenze e specificità, facendosi pieno carico dei bisogni dei destinatari.*

Nei luoghi formali dell'apprendimento in età adulta, *le aule*, questo campo è definito da quattro mura che includono, raccolgono e "mischiano" biografie e vissuti, età, generi, cittadinanze e appartenenze culturali, stili cognitivi, **bisogni estremamente diversificati**, ai quali l'offerta educativa risponde, oggi, con **stessi** tempi, strumenti, logistica, linguaggi, metodologie didattiche, messa disposizione di medesime opportunità per tutti e, **soprattutto**, con lo stesso **Educatore**.

Ancorare la coesione sociale all'interno di una relazione dinamica, mantenendo in equilibrio i diritti e i doveri dei cittadini con la valorizzazione della diversità, pluralismo, giustizia sociale, solidarietà, partecipazione attiva, responsabilità, **è perseguibile attraverso politiche educative che sappiano promuovere presso gli individui:**

- Consapevolezza e convinzione che essi sono - allo stesso tempo - portatori di diritti e di doveri;
- Senso di appartenenza e partecipazione attiva;
- Accesso libero e gratuito a tutte le opportunità educative, senza forme o rischi di discriminazione;
- Atteggiamento positivo e proattivo nella creazione di reti e partenariati;
- Capacità nella gestione pacifica dei conflitti;
- Pratica del dialogo, della ricerca del consenso, della cooperazione e della negoziazione.

Se la relazione tra cittadinanza attiva, equità sociale e apprendimento *lifelong e lifewide* trova in letteratura (scientifica e istituzionale) solidi riferimenti, un interessante sviluppo della riflessione riguarderà la *trasposizione didattica* di tali concetti/contenuti realizzabile nei diversi contesti nei quali gli adulti attivano processi di insegnamento e apprendimento.

In altri termini, appare attuale chiedersi **se e come** i temi dei diritti e dei doveri, della partecipazione e dell'equità sociale (come modello da perseguire), della democrazia e della responsabilità siano presi efficacemente in carico allorquando si tratti di procedere all'adattamento della programmazione didattica per adulti inseriti in processi di apprendimento/istruzione: *focus di attenzione tanto più importante* in un momento in cui il sistema dell'offerta educativa per gli adulti è investito da una profonda riforma della sua architettura, dei suoi contenuti e delle sue *mission*.

Proporre il tema dell'apprendimento e dell'insegnamento in età adulta relativo a contenuti e valori relativi alla cittadinanza attiva - con il meta-obiettivo di impattare positivamente sui temi dell'accesso alle opportunità, dell'incremento dei tassi di partecipazione, del ristabilimento di una cornice e un contesto caratterizzato da equità sociale, del rafforzamento di un modello sociale inclusivo - non deve essere interpretato come tentativo di proporre nuove interruzioni del continuum educativo.

La riflessione, dunque, non dovrebbe limitarsi ai contenuti dei programmi didattici, la loro modularità o cumulabilità, il ritmo dell'erogazione, i registri comunicativi adottati dagli educatori e dagli allievi: ma focalizzarsi sul "come" promuovere e rafforzare il paradigma del *Lifelong Learning*, investendo, legittimando e responsabilizzando una pluralità di attori e di contesti di nuovi ruoli e compiti<sup>28</sup>.

Il contributo del PON rispetto alle problematiche sollevate in questa chiave di lettura è rintracciabile, dunque, nella presa in carico di alcune di queste dimensioni contenutistiche e nell'attivazione, pur difficile e dal punto di vista quantitativo ridotta, di relazioni e reti territoriali con soggetti anche esterni ai CTP e agli istituti scolastici che le hanno promosse rafforzando l'immagine e la credibilità della leva "istruzione per gli adulti", non solo attraverso percorsi finalizzati esclusivamente al conseguimento di titoli, ma anche orientando gli interventi verso la ricostruzione di legami sociali.

Si ribadisce che la risposta all'esigenza di coniugare educazione con il trasferimento di ciò che è stato definito "*il sapere che serve*", contribuendo al contenimento di fenomeni di *mismatch* occupazionale, non può fare a meno della creazione o il rafforzamento di osservatori predittivi in grado di anticipare i fabbisogni professionali delle imprese e di configurare quindi percorsi formativi professionalizzanti in risposta: rispetto a questo punto, le sinergie possibili nell'utilizzo di risorse finalizzate alla realizzazioni di queste *infrastrutture conoscitive* dovrebbero prevedere nel corso dell'implementazione del PON MIUR 2014-2020 linee di collaborazione stretta con le misure presenti nel PON SPAO a titolarità del Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

Si ribadisce, **altresì**, la convinzione che occorra investire ancora molto sulla creazione e potenziamento di **reti "transcontestuali"** tra ambienti di apprendimento formale, informale e non formale, orientate sia all'apprendimento, sia al processo di riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi, sottolineando, però, che *certificare non basta*: occorre tenere insieme valore d'uso e valore di scambio di tale certificazione, sia nel mercato del lavoro, sia per agevolare i processi di inclusione e riconoscimento sociale.

Per quanto riguarda l'apprendimento lungo l'arco della vita e le strategie attuative del PON è utile richiamare qui, nelle conclusioni, alcuni degli ambiti problematici del contesto realizzativo a cui questo processo fa, ad oggi, riferimento e non solo in relazione alle strategie attuative del PON, ma da cui il PON 2014-2020, dovrà prendere necessariamente avvio.

- Essi sono principalmente due:
- Il basso livello di partecipazione degli adulti ad opportunità formative comunque presenti a livello territoriale (6.6% contro una media UE del 9% e un benchmark del 15%);
- L'altrettanto basso livello delle competenze di base rilevate dall'indagine PIAAC che situano l'Italia negli ultimi posti delle classifiche, tra i Paesi dell'Unione, sia in *literacy* sia in *numeracy*.

La concomitanza di questi due fattori sembra, perciò, interrogare non solo il sistema istruzione ma l'intera filiera istruzione-formazione e lavoro in merito alle strategie da suggerire per la affermazione stabile di un sistema attrezzato per svolgere al meglio i nuovi compiti a cui viene chiamato.

---

<sup>28</sup> In merito all'insieme delle questioni affrontate, per approfondimenti cfr. Vitali C., Speech presentato nel corso della Conferenza Nazionale "Apprendimento in età adulta e inclusione, cittadinanza attiva e coesione sociale" tenutasi a Napoli l'11 aprile 2014. Testo e videoregistrazione sono disponibili all'URL:<http://adultlearning.isfol.it/adult-learning-2012-2014/le-conferenze-nazionali/conferenza-napoli>

Essi sembrano situarsi ben al di là delle azioni di recupero dei *gap* di alfabetizzazione di base e funzionale degli adulti, all'interno, invece, di una capacità strategica, se non visionaria, di accompagnamento degli utenti adulti all'interno di un efficiente, polivalente e moderno sistema *lifelong learning oriented*, che abbia caratteristiche di capillarità e ricchezza di percorsi, adeguato alla pluralità di pubblici che ad esso si rivolge.

**In relazione a questa pluralità va richiamata qui una più generale complessità** - già presente nel sistema di EDA (Educazione degli Adulti) precedente alla riforma (DPR n. 263/2012) e traghettato per intero nel sistema IdA (Istruzione degli adulti) - che, nell'enfatizzare il tema delle competenze, della loro certificazione e del rilascio dei titoli di cittadinanza (alfabetizzazione funzionale di I e II livello, lingua, informatica e inglese), **allarga e specifica gli stessi obiettivi di sistema**. Uno dei limiti già evidenti di questo sistema, così come il legislatore ha inteso riformarlo, sembra risiedere nella mancata previsione di opportuni percorsi - "paracadute" organizzativi e metodologici - che possano sostenere le nuove emergenze e crescenti differenziazioni della domanda (personalizzazione spinta dei *patterns* e degli strumenti di accompagnamento).

Le criticità, a cui si faceva riferimento, si situano, comunque, su più versanti che qui elenchiamo brevemente.

La prima riguarda la compresenza in aula, o comunque tra coloro che accedono ai servizi offerti dal sistema, di portatori di bisogni molto differenziati:

- Adulti senza titoli e qualifiche professionali, espulsi e/o mai entrati nel mercato del lavoro reale;
- Adulti che in passato, e non sappiamo quanto in futuro dopo la riforma, si sono rivolti al sistema EDA perché spinti da curiosità, da una improvvisa disponibilità di tempo, da interessi nuovi che li hanno spinti ad interpretare, se si vuole, nel suo più pieno valore lo sforzo di camminare all'interno del percorso di apprendimento lungo l'intero corso della vita.
- Immigrati, che chiedono strumenti di capacitazione e abilitazione alla cittadinanza e si rivolgono per la certificazione A2 della conoscenza della lingua italiana;
- Giovani *dropout*, che hanno fallito a scuola, nella formazione professionale, nell'apprendistato e, in generale nei percorsi di transizione scuola-lavoro, che guardano ai CPIA come una opportunità inattesa, ma anche sconosciuta nelle sue potenzialità effettive.

A costoro, che sono portatori di stili cognitivi e fabbisogni educativi evidentemente differenti, e spesso molto distanti tra loro, la risposta di sistema è stata debole nel tempo e, oggi, ancora poco definita a partire da quella che al Valutatore sembra essere una ancora troppo incerta sistematizzazione organizzativa e funzionale necessaria ad una fase post riforma.

Sostanzialmente si intravedono alcune scelte strategiche di sistema non residuali che si fondano:

- Su un utilizzo degli insegnanti curricolari "del mattino" in una struttura che funziona in differenti orari (sera);
- Sulla razionalizzazione delle sedi, che ha modificato gli assetti preesistenti, opacizzando e depotenziando il sistema informativo preesistente e, con esso, l'intera rete di sostegno delle attività territoriali del sistema istruzione (reti, Protocolli, accordi, titolarità), che i CTP avevano costruito nel tempo rendendo scarsamente visibili i vecchi percorsi di opportunità (territoriali).

Sul piano dell'offerta formativa, la prevalenza data, tra le competenze chiave, all'informatica sembra rispondere ad un fabbisogno di alfabetizzazione funzionale: importante, ma che enfatizza non tanto il

compito dell'Istruzione nella formazione della persona adulta, quanto la sua caratteristica di gratuità o di costo contenuto del servizio (che, in considerazione delle fragilità economiche dei destinatari potenziali è pur sempre un dato positivo). In trasparenza, però, appare evidente un depotenziamento strategico del ruolo della scuola, se si allarga la visuale alla analisi di altri aspetti del cambiamento avviato.

Tale depotenziamento, infatti, appare più evidente se osserviamo il sistema dal lato delle carenze di servizi educativi e formativi con finalità di *empowerment*, *assessment*, di *coaching*, di tutoring ecc. servizi, cioè, che fanno delle metodologie di educazione e formazione degli adulti il proprio riferimento forte.

L'enfasi data ai servizi di accoglienza e "smistamento" della domanda – che se rispondono ad un moderno concetto di prima accoglienza - non superano il livello dell'accoglienza, testimonia involontariamente una fragilità organizzativa nella proposta, più mirata e specialistica, di un primo orientamento e accompagnamento alla scelta del percorso interno e/o ad altri servizi.

Parliamo dell'acquisizione del **sapere che serve**, come dicono alcuni degli utenti, per la vita e per il lavoro e non di quello che attraversa le discipline e le materie: un sapere che serve che potrebbe, secondo la UE e la comunità scientifica, essere acquisito anche in contesti e con modalità *Web e Work Based*.

Da qui, sembra nascere, anche se il sistema deve maturare naturalmente nell'elaborazione degli obblighi previsti dalla legge, il problema dell'incapacità/disinteresse/impossibilità oggettiva di fare rete, attività più volte richiamata in questo Rapporto che, nel caso della educazione e formazione degli adulti, appare come una *conditio sine qua non*, per evitare la costruzione di un sistema già datato nelle sue competenze e fortemente autoreferenziale nei suoi processi di offerta.

A rompere questa autoreferenzialità potrebbero contribuire piani personalizzati altamente flessibili e realizzati in differenti aree dei servizi territoriali presenti.

Di qui il problema della flessibilizzazione dei percorsi - affrontato certamente dalla riforma dei CPIA con i Patti formativi individuali, a modello delle azioni previste per i CPI o nel Programma Garanzia Giovani - che, però, non trovano nel sistema istruzione professionalità per essere correttamente redatti e gestiti: sono gli insegnanti stessi, infatti, a dover ricostruire i saperi pregressi degli adulti all'atto dell'iscrizione, insegnanti che, soprattutto, non conoscono e non frequentano, anche per ragioni di rigidità del mandato professionale, servizi paralleli e strutture con le quali intraprendere percorsi multilaterali e integrati.

Osservando il problema da questa visuale potenziata dai processi di riforma attivati, il PON sembra aver agito in una dimensione parallela: il mondo dell'istruzione per gli Adulti (significativo sembra essere anche il cambiamento terminologico: da EDA a IDA). Se il nome cambia, e con essa la centralità dell'istruzione che viene, almeno, concettualmente riaffermata, non cambia il modo di pensare gli interventi sul piano strategico.

Le azioni realizzate dal PON si sono svolte nei primi anni di implementazione del Programma (Indire 2012) in presenza di un altro sistema organizzato (EDA) e sono andati, via via, rarefacendosi. Le azioni pensate e realizzate hanno relativamente accompagnato il cambiamento, non considerando questi elementi, pur così rilevanti, salienti per curare un utilizzo più mirato delle risorse in una nuova direzione.

La scuola, così come appare dalle esperienze realizzate, ha stentato a trovare una sua collocazione nei processi di apprendimento permanente. Si pensi al fatto che la stessa legge sul *lifelong learning* (la legge 92/2012- Legge Fornero) è una legge promossa dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e appare essere, prevalentemente, una legge di cornice del sistema piuttosto che, come ci si sarebbe aspettati, di



indirizzo. Ma rappresenta, al tempo stesso, ad avviso del valutatore una "proxy" per descrivere un certo ritardo di comprensione degli elementi di strategia e del posizionamento del sistema educativo, peraltro, richiamato dalla legge di indirizzo dei CPIA con una forte volontà di ri-centraggio sull'Istruzione delle attività previste, in futuro.

Inoltre, non si può troppo sorvolare sul fatto che le competenze regolative in materia di *lifelong learning* sono riorientate dalla Commissione europea in senso spiccatamente lavoristico, passando dalla *DG Education alla DG Employment, Social Affairs and Inclusion*. Seppur non spetta al Valutatore Indipendente esprimere un giudizio di merito a questa scelta della Commissione, va da sé che essa appare in netta controtendenza con i processi di riforma del sistema avviati in Italia.

Nel predisporre i curricula dell'offerta formativa e nel predisporre anche i servizi di accompagnamento dell'utenza, il sistema dell'IDA **dovrebbe**, pertanto, avere presenti, nel proprio scenario di riferimento, il problema della transizione e dell'accompagnamento al lavoro che, se per i giovani (vedi la legge sulla Buona Scuola) può portare, anche nei Licei, ad enfatizzare il tema di una precoce socializzazione di giovani al lavoro (tirocini e attività di alternanza o riforma dell'apprendistato in senso duale (alla tedesca) etc.), nei CPIA tende a riverberarsi necessariamente nell'enfasi da dare ai percorsi in direzione dell'occupabilità, del rientro in formazione degli utenti adulti, soprattutto di quelli fragili, nella ricerca del lavoro "vero".

Se, volendo semplificare riferendosi a quanto già sostenuto sul tema delle reti e della *governance*, la scuola del mattino ha difficoltà nel fare rete territoriale, come può la scuola della sera riuscirci con le stesse tipologie di personale, negli stessi contesti socio-economici, ma con un evidente ridotto appeal degli presso gli "studenti della sera", i propri naturali destinatari, che sappiamo caratterizzarsi come target fragile, da conquistare faticosamente al *self-empowerment* centrato sul rientro in formazione?

**Una riflessione ulteriore riguarda gli ostacoli alla partecipazione.** Secondo l'indagine Ocse PIAAC nel 2012 sui 16-65enni di 28 paesi gli adulti impegnati in attività di istruzione/ formazione sono il 24% contro il dato Ocse del 52%.

Tabella 6 - Partecipazione ad opportunità di apprendimento per area geografica - Italia

Area geografica	% partecipato	% non partecipato	% non ha potuto partecipare pur volendo (calcolati tra i non partecipanti)
Nord-ovest	26	74	18
Nord-est	27	72	22
Centro	31	49	21
Sud	20	80	11
Isole	14	84	9

Fonte: OCSE-PIAAC

L'eccesso di impegni lavorativi per (il 38%), gli impegni familiari e cura dei figli (per il 18%), i costi troppo elevati (per il 16%), di offerta non conforme alle proprie esigenze (per il 6%) rappresentano le cause della mancata partecipazione più frequenti. Un problema, quindi, che sembra riguardare non tanto e soltanto il livello di presenza e accessibilità dell'offerta di opportunità di apprendimento, quanto una domanda carente - se non assente - delle stesse determinato anche da un deficit di consapevolezza, se non da una sua assenza, circa l'importanza per ogni persona di incrementare il proprio stock di competenze, determinata anche, come sostiene Gallina (2014), la "sottovalutazione di quello che effettivamente si conosce e che potrebbe essere la base di ulteriori acquisizioni di sapere."

Va da sé che, stanti queste premesse, come i suggerimenti del Valutatore vadano a concentrarsi su la necessità di:

- “Ingaggiare” personale specializzato in accoglienza e orientamento, anche in rotazione con i servizi per il lavoro territoriali;
- Rendere disponibili ambienti di apprendimento dedicati con altissime caratteristiche di flessibilità e appeal (informatica, spazi sempre fruibili, iniziative di osmosi e di valorizzazione della vita reale, utilizzo delle associazionismo in funzione di esempio educativo, degli opinion *leaders* delle comunità immigrate come esperti, degli esperti settoriali, delle pratiche migliori già sperimentate);
- Prevedere uno sforzo strategico su una didattica e programmazione per competenze. Le competenze della vita adulta sono sì quelle della comprensione del contesto e della motivazione (riduzione dell’analfabetismo di ritorno e sviluppo della alfabetizzazione funzionale), ma sono anche competenze di *empowerment*, di cittadinanza, di imprenditorialità, cioè tutte quelle competenze che per i target di riferimento costituiscono *entitlements* di corrispondenti panieri di cittadinanza e di inclusione sociale. La valutazione ci dice che siamo ancora lontani, per il personale educativo utilizzato, dalla padronanza metodologica nel trasferimento di questo genere di competenze;
- La responsabilizzazione degli enti locali e del sistema delle imprese sul versante *dell’education* e del *lifelong learning* come leve dello sviluppo locale;
- Corollario di questo percorso è la creazione e lo sviluppo esponenziale di un sistema delle opportunità di stage e tirocini per gli utenti adulti;
- Allargamento della visuale (internazionalizzazione dei CPIA) in relazione alla apertura di un dibattito e di un filiera di ricerca educativa sulle buone prassi internazionali e sul benchmarking sui metodi;
- Rafforzare, attraverso *empowerment* e servizi di orientamento specializzate le motivazioni all'apprendimento degli adulti, puntando su metodologie di *counselling* e *coaching* gestite da personale specializzato e dedicato;
- Sviluppare reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio, moltiplicando le fonti/occasioni di apprendimento istituzionale e organizzativo, aprendo la Scuola e le scuole a visioni del cambiamento “altre”. Conoscenza distribuita, reti di apprendimento, studio di esperienze di successo nella cultura, nell’arte, nella tecnologia, nell’organizzazione aziendale, nell’integrazione delle persone svantaggiate, nella comunicazione sono filoni attorno ai quali rivedere e promuovere una nuova concezione del cambiamento e dell’*expertise* utile alla crescita delle competenze interne al sistema istruzione, promuovendo logiche di ascolto attivo e di cooperazione su compiti comuni (educazione territoriale, sviluppo locale, promozione della conoscenza situata) come fonte primaria di apprendimento;
- Costruire occasioni di natura laboratoriale (*benchmarking* tra esperienze) e di riflessione specifica (buone pratiche) che potenzino la *capacity building* come esito e non come pre-requisito della azione territoriale delle scuole;
- Ridare protagonismo ai territori e utilizzare risorse significative per la valorizzare le reti e le scuole più capaci;
- Ridare vigore alle iniziative di sostegno all’apprendimento lungo tutto l’arco della vita a partire dalla valorizzazione dei percorsi integrati a sostegno della cittadinanza e del rientri in formazione;

- Stimolare la co-progettazione con i servizi di supporto all'inclusione sociale (servizi sociali comunali per i giovani difficili, che - attraverso il lavoro di rete - costruiscono progetti integrati sui minori e giovani a rischio, minori immigrati non accompagnati);
- Stimolare la co-progettazione di interventi con i servizi del lavoro, soprattutto quelli promossi attraverso la Garanzia Giovani;
- Potenziare le attività di orientamento avviando collaborazioni più strutturate con i servizi per il lavoro territoriali e con le imprese.

## BIBLIOGRAFIA

---

- AEEF (2014), *Education, orientation et formation des adultes: une priorité européenne*, SOLEO, n. 11
- Allulli G. (2015), *Dalla strategia di Lisbona a EU 2020*, Collana Studi CNOS FAP
- Associazione Treelle Fondazione Rocca (2012), *I numeri da cambiare*, Genova
- Associazione Treelle (2011) *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa/2*, Genova
- Beadle S. (2015), *Support to the work on policy guidance on basic skills for adults*, DTI-Technopolis group-ICF International, European Commission DG Empl., Brussels
- Borkowsky, A. (2013), *"Monitoring Adult Learning Policies: A Theoretical Framework and Indicators"*, OECD Education Working Papers, No. 88, OECD Publishing
- Bulgarelli A. (2013), *Per una strategia sulle competenze degli adulti*, Osservatorio Isfol n. 3-4
- Ciampi S, et Alii (2015), *Il FSE e la dimensione integrata delle politiche*, Collana Isfol Research Paper, n. 22
- Cimmino M.G. (2014), *Dai CTP ai CPIA: alcune tappe normative e ruolo degli EELL*, Presentazione al seminario "Le politiche per l'educazione degli adulti", ruolo degli enti locali, Napoli
- Coleman J. (1988), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, American Journal of Sociology 94
- Coleman J. (1990), *Foundations of Social theory*, Cambridge, Harvard University Press
- Consiglio UE, *Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti (2011/C 372/01)*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea C 372/1
- Council of Europe (2014), *Linguistic integration of adult migrants. Guide to policy development and implementation*, Strasbourg
- Damesin R., Fayolle J., Fleury N. (2012), *Attori, pratiche e sfide dell'apprendimento non formale e informale e della sua validazione in Europa*, ETUC CES, Bruxelles
- Daniele L. (2014), *IT Implementation of EU Agenda for Adult Learning. Rapporto finale*, Isfol, Roma
- Di Francesco G. (2013), *Le competenze per vivere e lavorare oggi*, Collana ISFOL Research Paper n.9
- Eurobarometro - TNS(2014) (2014), *Qual+, La promessa dell'UE*, European Commission, Bruxelles
- European Commission (2015), *Country report Italy*, COM (2015) 85 Final, Commission staff working document, Brussels
- European Commission (2015), *Communication from the Commission to the EU Parliament, the Council, the EESC and the Committee of Regions, Draft Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in education and training (ET 2020) – New Priorities for European cooperation in education and training*, SWD (2015) 161 Final, Brussels
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *Adult education and training in Europe. Programmes to raise achievement in basic skills. Background document*, Luxembourg: Publications Office of the EU
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015) *Adult Education and Training in Europe: Widening access and training opportunities*, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Commission (2015), *Country Report Italy 2015 - Commission Staff Working Document*, Brussels
- European Commission DG Empl. (2014) – *Employment Analysis and Social Analysis Units, Human capital availability across the EU – Skills perspective, EU Employment and social situation*, Quaterly Review, POEU, Luxembourg

- European Commission, DG REGIO (2014), *Enabling synergies between European Structural and Investments Funds, Horizon 2020 and other research, innovation and competitiveness-related Union programmes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Commission DG EAC (2014), SGI-B Consultation Paper, *The mapping and assessment of data availability for the monitoring of Adult Learning policies*
- European Commission, DG Research and Innovation (2013), *Adult and continuing education in Europe, using public policy to secure a growth in skills*, Luxembourg Publications Office of the EU
- European Commission – CEDEFOP (2012), *Conference Adult Learning: spotlight on investment*, Conference outcomes, Brussels 12/13
- European Commission – Eurydice (2011), *L'éducation formelle des adultes en Europe: politiques et mise en œuvre*, EACEA
- European Commission (2012), *EU High Level Group of Experts on Literacy, Final Report*, Luxembourg
- Eurostat (2011), *Adult Education Survey*, Brussels
- Eurostat (2013), *Labour Force Survey*, Brussels
- Farinelli F. (2014), Le reti territoriali per l'apprendimento permanente tra luci ed ombre, in LLL RIVISTA INTERNAZIONALE di EDAFORUM 9/ N. 24
- Field J. (2003), *Social Capital*, Routledge, London
- GELLIS (2012), *European Guide. Strategies for improving participation in and awareness of Adult learning*, EU DG EAC
- Hanusek E., Wssmann L. (2007), *Education quality and economic Growth*, The World Bank, Washington DC,
- Indire (2012), *Istruzione degli adulti, Rapporto di monitoraggio 2012*, Roma
- Isfol (2013), *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*, Roma, I libri del FSE
- Isfol (2013), *XIV Rapporto Formazione continua*, Roma
- Isfol (2014), PIAAC OCSE, *Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, Roma
- «Italia - Accordo di partenariato.» 29 ottobre 2014. <http://www.dps.gov.it/it/AccordoPartenariato/>
- JRC (2011), *The distribution of adult training in European countries*, Luxembourg
- LLP - Leonardo da Vinci (2014), *Le competenze chiave del cittadino*, ISFOL
- LLP – Grundtvig (2012), *Implementation of the EU Agenda for Adult learning*, EACEA, Brussels
- Ministero Economia e Finanze (2014) *Documento di Economia e Finanza, Programma Nazionale di Riforma 2014*, Roma
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015), *PON per la Scuola: Nuove opportunità dall'Europa*, Roma
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013), *Progetti assistiti a livello nazionale. 10 passi verso i CPIA*, Roma
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013), *Istruzione degli Adulti, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, Roma
- Motschilnig R., Ebner G., Fritz T. (2014), *Outreach Empowerment diversity. Policy Récommendations for European and national/regional policy makers and for adult education providers*, Brussels: OED

- Nardi E., a cura di (2004), *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*, Franco Angeli, Roma
- NIACE (2009), *Adult Numeracy & Museums and Archives*, MLA, London
- NIACE (2014), *EU Agenda for Adult Learning – Final Report (2012-2014)*
- OECD (2014), *Education at glance 2014*, Paris
- OECD (2013), *Skills Outlook 2013, First Results of the Piacac Survey*, Paris
- OECD (2013), *Skilled for life? Key findings from the survey of adult skills*, Paris
- Portes A. (1998), *Social capital: its origins and applications in modern sociology*, Annual Review of Sociology 24
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2014), *Accordo tra Governo, Regioni ed EELL sul documento: Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali*
- Putnam R.D. (1993), *La tradizione civica delle regioni italiane*, Milano, Mondadori
- Putnam R.D. (2000), *Capitale sociale e individualismo. Crisi e crescita della cultura civica in America*, ed. Il Mulino Saggi
- Regione Toscana (2014), *POR FSE Toscana 2014-2020*
- Sabatini F. (2004), *Che cosa è il capitale sociale, Dis/Uguaglianze, Trimestrale per l'analisi dei processi di sviluppo e sottosviluppo*, Vol. 03
- Spagnuolo G. (2013), *Istruzione degli adulti: politiche e casi significativi sul territorio*, I libri del FSE n. 188, Isfol
- Thematic Working Group (2013), *Quality in Adult Learning, Final Report*, Brussels
- Thematic Working Group (2013), *Financing Adult Learning, Final Report*, Brussels
- The World Bank (2014), *Economics of education*, [www.worldbank.org/en/topic/education/brief/economic-of-education.print](http://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/economic-of-education.print)
- Trigilia C. (2002), *Capitale sociale e sviluppo locale*, in Bagnasco, Piselli, Pizzorno, Trigilia, *Capitale sociale: istruzioni per l'uso*, Bologna, Il Mulino
- UNESCO - UIL (2013), *Global Report on adult learning and education , Rethinking Literacy*, Unesco Institute for Lifelong Learning, Hamburg
- RISOLUZIONE DEL CONSIGLIO su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti (2011/C 372/01) del 28.11.2011  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:IT:PDF>
- CONCLUSIONI DEL CONSIGLIO sull'istruzione destinata agli adulti del 22.05.2008 (2008/C 140/09) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0010:0013:IT:PDF>
- RISOLUZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO sull'educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere (2007/2114(INI)) del 16.01.2008 – (2009/C 41 E/05) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:041E:0046:0052:IT:PDF>
- COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al comitato delle Regioni del 27.09.2007. "Piano d'azione in materia di educazione degli adulti. È sempre il momento di imparare" COM(2007) 558 definitivo  
[http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_post\\_secondaria/allegati/com558\\_it.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/allegati/com558_it.pdf)

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE del 23.11.2006 “Educazione degli Adulti: Non è mai troppo tardi per apprendere” COM (2006) 614 definitivo [http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_post\\_secondaria/allegati/com\\_edu.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/allegati/com_edu.pdf)

RELAZIONE DELLA COMMISSIONE al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni del 07.07.2011 “Valutazione intermedia del programma per l'apprendimento permanente” COM(2011) 413 definitivo <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0413:FIN:IT:PDF>

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE Ue (COM 2010/2020) “Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva”, adottata dal Consiglio europeo il 17.06.2010 [http://www.parlamento.it/web/docuorc2004.nsf/8fc228fe50daa42bc12576900058cada/26737823c7025a77c12576dd0059a14f/\\$FILE/COM2010\\_2020\\_IT.pdf](http://www.parlamento.it/web/docuorc2004.nsf/8fc228fe50daa42bc12576900058cada/26737823c7025a77c12576dd0059a14f/$FILE/COM2010_2020_IT.pdf)

ITALIA 2020 – Piano d'azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione fra apprendistato e lavoro (versione 16 giugno 2010) [http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/56F52DEC-F9A1-4D48-BCF0-C3C444251A37/0/pianogiovani\\_print.pdf](http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/56F52DEC-F9A1-4D48-BCF0-C3C444251A37/0/pianogiovani_print.pdf)

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni “Competenze chiave per un mondo in trasformazione del 25.11.2009 COM(2009)640 definitivo [http://www.parlamento.it/web/docuorc2004.nsf/8fc228fe50daa42bc12576900058cada/60c553d0d9405927c125767e00529a87/\\$FILE/COM2009\\_0640\\_IT.pdf](http://www.parlamento.it/web/docuorc2004.nsf/8fc228fe50daa42bc12576900058cada/60c553d0d9405927c125767e00529a87/$FILE/COM2009_0640_IT.pdf)

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18.06.2009 sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) (2009/C 155/02) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:IT:PDF>

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18.06.2009 sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (2009/C 155/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001:0010:IT:PDF>

CONCLUSIONI DEL CONSIGLIO del 12.05.2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) (2009/C 119/02) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF>

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 23.04.2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) (2008/C 111/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:it:PDF>

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18.12.2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente -2006/962/ CE <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>