

Sommario

Introduzione.....	3
1. Apprendimento permanente, CPIA e reti territoriali.....	5
2. La survey sulle caratteristiche delle reti dei CPIA	7
2.1 Il contesto e i tempi della rilevazione: la realizzabilità di una Survey sulle reti dei CPIA.....	7
2.2 Il processo euristico attivato	9
3. I risultati dell'indagine.....	11
3.1 Le alleanze territoriali esistenti.....	11
3.2 I bisogni di ampliamento della rete: con quali attori?	16
3.3 I vantaggi percepiti del "fare rete"	19
3.4 Difficoltà e ostacoli alla creazione o al mantenimento delle reti	20
3.5 Fare rete: questione di risorse, di tempo o di competenze?	22
4. Incrementare e consolidare le reti: le riflessioni dei CPIA e i messaggi chiave	23
Appendice	27
BIBLIOGRAFIA.....	28

Introduzione

Le Reti rappresentano, attraverso la integrazione di soggetti, strumenti e luoghi, una struttura formalizzata e organizzata, in cui ogni soggetto aderente è anche un punto di accesso per i cittadini non solo per i propri servizi di orientamento, valutazione e certificazione delle competenze (comunque acquisite), erogazione di percorsi di apprendimento, ma anche per i servizi degli altri aderenti alla Rete. In questo percorso, centrale è il ruolo delle scuole pubbliche, in particolare i Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti. Secondo quanto anche stabilito dalle disposizioni nazionali esse sono "soggetto pubblico di riferimento per al costituzione delle reti territoriali di cui all'Art. 4 L.92/2012. Rappresentano quindi il punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso - per quanto di competenza - anche per il coordinamento e la realizzazione di azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento rivolte alla popolazione adulta, con particolare riferimento ai gruppi svantaggiati, finalizzate, tra l'altro, a fornire un sostegno alla costruzione di propri percorsi di apprendimento a sostenere il riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti e a favorire la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita.

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.

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.

L'indagine, i cui esiti sono presentati in questo Rapporto, è funzionale a raccogliere informazioni sulla dimensione, consistenza, composizione ed efficienza delle reti territoriali che i CPIA sono chiamati a costituire, ma anche - e soprattutto - a sottolineare l'importanza di tali reti quali precondizioni per l'attivazione di percorsi educativi e formativi per gli adulti caratterizzati da maggiori flessibilità, *matching* con i bisogni degli individui e i fabbisogni del mercato del lavoro e i cui risultati di apprendimento siano certificabili e assumano valore d'uso.

I CPIA dovrebbero essere protagonisti, nodi di riferimento all'interno di tali reti, capaci di coagulare e catalizzare spinte verso l'innovazione dei servizi educativi rivolti alla popolazione adulta: se questa è

l'intenzione del legislatore, allora occorre verificare l'implementazione delle diverse e rilevanti riforme e normative richiamate e studiare le condizioni abilitanti l'attuazione di questa strategia.

E' troppo presto per avviare un esercizio valutativo, ma alcune riflessioni possono essere comunque presentate osservando e ascoltando la voce di educatori, insegnanti dirigenti chiamati ad integrare l'insieme dei propri compiti con quello di attivare collegamenti con gli *stakeholder* territoriali. Si tratta di un lavoro complesso, in alcune situazioni e contesti particolarmente stressogeno, per la cui esecuzione efficace sono necessarie risorse economiche e, tempo dedicato e – come emerge nell'indagine, competenze specialistiche e trasversali che non necessariamente sono già disponibili.

Il Rapporto risponde, quindi, parzialmente ad alcuni degli interrogativi che sono stati posti alla sua origine, ma offre anche – nel formulare alcune raccomandazioni conclusive - stimoli per riflessioni su temi che assumono già, o assumeranno nel breve, una diversa e più marcata centralità:

- le risorse economiche disponibili presentano problemi di quantità o di allocazione?
- rispetto alle competenze necessarie per l'implementazione di politiche innovative e nuove strategie, occorre agire su riqualificazione degli operatori o immaginare e preparare nuove professionalità?
- quale deve essere l'intensità dell'investimento sulle *basic skills* in un contesto che vede un preoccupante ritorno all'analfabetismo funzionale?
- a quali condizioni e con quali argomentazioni o dispositivi incentivanti è possibile incrementare la proattività, la responsabilizzazione e l'engagement di stakeholder finora relativamente coinvolti nei processi di *upskilling* della popolazione adulta?
- come ridurre l'autoreferenzialità e promuovere condivisione e cooperazione in un contesto caratterizzato da maggiore *mutual trust*?

1. Apprendimento permanente, CPIA e reti territoriali

“Il CPIA, in quanto Rete Territoriale di Servizio del sistema di istruzione, deputata alla realizzazione sia delle attività di istruzione destinate alla popolazione adulta che delle attività di RS&S in materia di istruzione degli adulti, è soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l’apprendimento permanente, di cui all’art. 4, Legge 28 giugno 2012, n. 92. Infatti, le strategie e le azioni prioritarie delle reti territoriali per l’apprendimento permanente, così come puntualmente definite all’art. 4, comma 55, Legge 92/2012, trovano nel CPIA un soggetto pubblico di riferimento in grado di contribuire in maniera efficiente ed efficace alla loro attuazione. In tale contesto, il CPIA può contribuire, inoltre, alla realizzazione delle “misure prioritarie” delle politiche nazionali per l’apprendimento permanente ed al conseguimento degli “obiettivi specifici” delle reti territoriali, di cui rispettivamente al punto A.5 e al punto B.4 dell’Intesa siglata in Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012 sull’apprendimento permanente. Inoltre, come previsto dall’Accordo siglato in Conferenza Unificata in 10 luglio 2014, il CPIA - in quanto Rete Territoriale di Servizio articolata per livelli e deputata alla realizzazione di azioni di istruzione e azioni di RS&S – può rappresentare il punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso - per quanto di competenza - per il coordinamento e la realizzazione di azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento rivolte alla popolazione adulta, con particolare riferimento ai gruppi svantaggiati, finalizzate, tra l’altro, a fornire un sostegno alla costruzione di propri percorsi di apprendimento [art. 4 c. 55, lett. a), L.92/2012], a sostenere il riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti [art. 4 c. 55 lett. b), L. 92/2012] e a favorire la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita [art. 4 c. 55 lett. b), L. 92/2012].”

In questi termini si esprime la RIDAP –Rete Italiana Istruzione per gli Adulti che, costituitasi nel 2012 e da allora in continua espansione, persegue gli obiettivi di promozione di attività di accompagnamento del processo di riorganizzazione del sistema di istruzione degli adulti nella prospettiva dell’apprendimento permanente, supporta la creazione delle Reti Territoriali per l’Apprendimento permanente e sviluppa azioni di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo¹.

Se il CPIA deve costituire il punto di riferimento per il coordinamento e la realizzazione di azioni destinate alla popolazione adulta per favorire l’innalzamento dei livelli di istruzione e/o il consolidamento delle competenze chiave per l’apprendimento permanente, le differenziazioni territoriali presuppongono modalità di intervento e strategie altrettanto diversificate per la realizzazione delle attese sinergie tra gli *stakeholder* locali. Mettere insieme il livello istituzionale con quello di soggetti sociali ed economici presenti nel territorio è una sfida complessa: si tratta di far incontrare mondi, settori e culture organizzative che storicamente non hanno parlato tra loro.

Secondo la RIDAP, *“i CPIA, in questo processo, assumono un ruolo di primaria importanza in quanto permettono l’incontro tra i vari attori coinvolti e costituiscono un centro di sviluppo culturale in senso ampio, non solo formale, per tutta la popolazione adulta presente nel territorio. I CPIA, quindi, diventano un presidio per sviluppare le politiche che favoriscono l’innalzamento culturale complessivo, lo sviluppo*

¹ Cfr. http://www.ridap.eu/?page_id=32. Secondo il più recente aggiornamento disponibile (luglio 2017), alla rete RIDAP aderiscono 96 CPIA, pari a circa i 4/5 di quelli esistenti.

economico e la coesione sociale. Ciò presuppone un modo di pensare l'istruzione nella prospettiva dell'apprendimento per tutto il corso della vita: promuovere e sviluppare competenze, abilità e saperi funzionali non solo finalizzati all'acquisizione formale ma tali da sostenere le persone nel processo continuo dell'apprendimento che la Legge 92/12 riconosce come diritto.”

L'accordo del 2014 tra Governo, Regioni e Enti locali individua le linee strategiche di intervento per garantire l'implementazione dei servizi per l'apprendimento permanente, disegnando le architetture e le componenti delle reti territoriali che la dovrebbero rendere possibile. La struttura della rete territoriale prevede la partecipazione di servizi pubblici e privati di educazione, istruzione, formazione e lavoro attivi nel territorio, tra questi includendo specificamente 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;*
- 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.”²*

Box 1 – Apprendimento permanente: le norme rilevanti

LEGGE 28 giugno 2012 , n. 92 Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.

20/12/2012 Conferenza Unificata Intesa riguardante l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali.

16/01/2013 D.L. n.13 Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze

5/12/2013 Conferenza unificata Stato regioni Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente

10/07/14 Accordo tra governo, regioni, enti locali: linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali

² Fonte: 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>

2. La survey sulle caratteristiche delle reti dei CPIA

2.1 Il contesto e i tempi della rilevazione: la realizzabilità di una Survey sulle reti dei CPIA

Originariamente, le attività di indagine prevedevano l'organizzazione di *focus group* territoriali in alcune regioni (Liguria, Piemonte, Marche, Sardegna, Toscana, Calabria e Lazio): l'ipotesi era quella di coinvolgere nelle discussioni non solo docenti e dirigenti dei CPIA ma anche rappresentanze della società civile e degli attori economici e istituzionali locali.

Diverse sono le ragioni che hanno modificato tale impianto euristico nella componente di *field research*:

- difficoltà organizzative nel conciliare le diverse attività degli operatori dei CPIA. Occorre tenere presente che i carichi di lavoro nei CPIA sono distribuiti in modo non lineare nel corso dell'anno scolastico e sono caratterizzati da picchi nei carichi di lavoro che, solo parzialmente, vengono controbilanciati da periodi di attività relativamente meno pressante e caratterizzata da "programmabilità" maggiore (gestione attività didattica *strictu sensu*). Tali picchi sono rappresentati dal bisogno di avviare e concludere entro scadenze fisse processi riconducibili a programmazione delle attività didattiche, iscrizione degli allievi, accoglienza e redazione dei patti formativi individuali, prove di esame e scrutini. Azioni più trasversali, ma non per questo meno impattanti sulla gestione dei tempi, sono riconducibili alla predisposizione di materiali didattici da utilizzare in presenza o a distanza, alla pianificazione e realizzazione di azioni di ricerca e sviluppo, alla costruzione e gestione di reti territoriali, all'attuazione di progetti di ampliamento dell'offerta formativa. Pur considerando che al momento i CPIA non sono coinvolti nel Sistema Nazionale della Valutazione, gli stessi sono - comunque - sottoposti a monitoraggio e, quindi, a rilevazioni che, anche se periodiche, rappresentano ulteriori adempimenti;
- la difficoltà di conciliare i tempi di lavoro con le esigenze di programmazione di incontri per la realizzazione dell'indagine riguarda anche gli stakeholder più rilevanti. D'altra parte, la questione della scarsa disponibilità di spazi e tempi per incontrarsi è uno degli elementi ostativi al funzionamento efficace delle reti territoriali;
- è stato possibile, inoltre, osservare che esistevano differenti occasioni di incontro - distribuite nel corso dell'anno scolastico - con i CPIA e tra i CPIA, anche se per finalità diverse: seminari PAIDEIA, *meeting* della rete RIDAP, workshop informativi e formativi auto-organizzati o pianificati in seno alla programmazione relativa alla formazione di docenti e dirigenti, incontri multilaterali di progetti trans-regionali condotti da diversi CPIA, conferenze e fiere nazionali promosse da MIUR o altre Istituzioni regionali o nazionali, eventi organizzati da INDIRE per la promozione della rete EPALE. Nel ruolo di Coordinatore Nazionale per l'implementazione dell'Agenda europea dell'apprendimento in età adulta, la presenza dei ricercatori INAPP a tali eventi è prevista e parte del compito assegnato;

- tali incontri sono, infine, aumentati dal dicembre 2016, allorquando è stata predisposta la Raccomandazione *Upskilling Pathways*, rispetto alla quale l'esigenza di sensibilizzazione e informazione verso i CPIA è divenuta irrinunciabile.

Esistevano dunque le condizioni per assicurare che le “voci” dei CPIA sarebbero state adeguatamente raccolte e ascoltate, anche se in *setting* diversi e con diverse modalità di collazione, coniugando obiettivi di gestione efficace di risorse economiche e temporali disponibili.

Tali “voci” provengono da oltre 20 CPIA (1/6 del totale nazionale) e da 11 Regioni: si tratta di un insieme che non ha alcuna pretesa di significatività statistica.



Fonte: MIUR DGOSV

La volontarietà nell'adesione alla *survey*, proposta e realizzata in assoluta autonomia dallo staff INAPP, costituisce – *à la fois* – un limite e un vantaggio: da un lato, alcuni argomenti sono stati necessariamente solo sfiorati attraverso domande le cui risposte avrebbero avuto bisogno di essere approfondite e confrontate nel quadro di un *panel* di rispondenti più ampio e rappresentativo; dall'altro, è stato possibile cogliere alcuni elementi – non tanto informativi quanto di riflessione autonoma e, benché spesso condivisa tra Dirigenti e Docenti del CPIA, svincolata da qualsiasi “filtro”.

In altri termini, è stato soprattutto offerto uno “spazio” nel quale agire la riflessività dei diversi attori del cambiamento che sta attraverso uno dei settori dell'offerta educativa e formativa riservata agli adulti e che,

pur nella sua settorialità marcata, permette di osservare bisogni espressi dai cittadini e risposte dei servizi educativi preposti organizzate, sistemiche e strutturate.

2.2 Il processo euristico attivato

Nella tabella successiva si riporta l'elenco dei CPIA che hanno partecipato a tale indagine.

Non tutti hanno partecipato attraverso lo stesso canale: alcuni hanno risposto ad un questionario telematico (vedi Appendice), altri sono stati ascoltati nel corso di sessioni di interviste di gruppo. Le riflessioni e le conclusioni principali, offerte nei paragrafi e nei capitoli successivi, sono inoltre basate su una serie di contatti e incontri il cui obiettivo o tema principale non era quello della consistenza o dell'efficacia operativa delle reti territoriali, ma che - inevitabilmente - è stato toccato³.

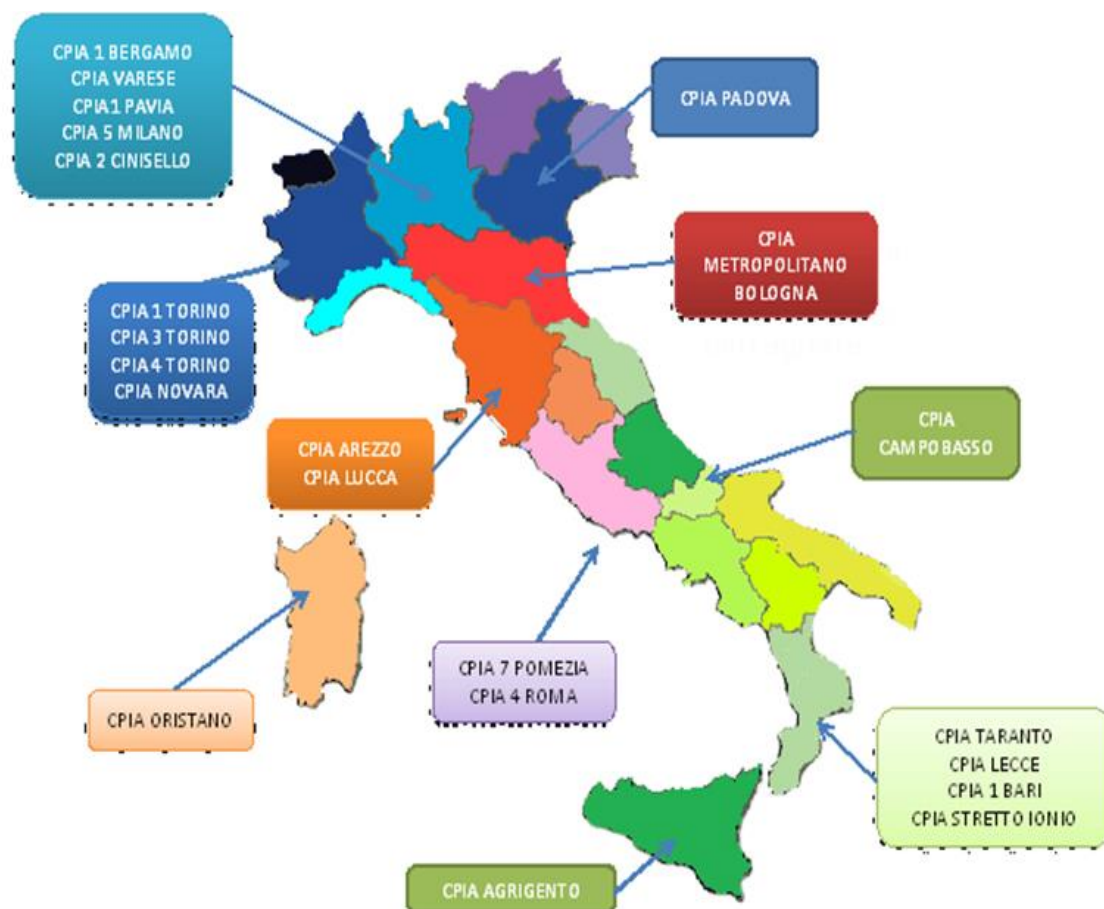
Tab. 1 – I CPIA partecipanti alla survey (interviste e questionario telematico)

ENTE	CITTA'	REGIONE
CPIA COSENZA	COSENZA	BASILICATA
CPIA METROPOLITANO BOLOGNA	BOLOGNA	EMILIA ROMAGNA
CPIA 7 POMEZIA**	POMEZIA (RM)	LAZIO
CPIA 4 ROMA*	ROMA	LAZIO
CPIA 1 BERGAMO*	BERGAMO	LOMBARDIA
CPIA VARESE	VARESE	LOMBARDIA
CPIA 1 PAVIA*	PAVIA	LOMBARDIA
CPIA CAMPOBASSO	CAMPOBASSO	MOLISE
CPIA 1 TORINO*	TORINO	PIEMONTE
CPIA 3 TORINO*	TORINO	PIEMONTE
CPIA 4 TORINO	TORINO	PIEMONTE
CPIA 1 NOVARA	NOVARA	PIEMONTE
CPIA TARANTO	TARANTO	PUGLIA
CPIA LECCE*	LECCE	PUGLIA
CPIA 1 BARI	BARI	PUGLIA
CPIA STRETTO IONIO	TARANTO	PUGLIA
CPIA 4 ORISTANO	ORISTANO	SARDEGNA
CPIA AGRIGENTO	AGRIGENTO	SICILIA
CPIA AREZZO	AREZZO	TOSCANA
CPIA LUCCA - IIS GALILEI-ARTIGLIO	LUCCA	TOSCANA
CPIA PADOVA	PADOVA	VENETO

*intervista in gruppo ** intervista in gruppo e questionario telematico

³ È il caso, ad esempio, delle riflessioni raccolte presso il CPIA 5 Milano e il CPIA 2 di Cinisello Balsamo, presso i quali sono stati osservati prevalentemente i processi che conducono alla redazione dei Patti Formativi Individualizzati. Si tratta di un tema che, però, è strettamente correlato a quello della rete, soprattutto perché la costruzione di un percorso individualizzato non dovrebbe ignorare l'insieme dell'offerta disponibile sul territorio tanto di altre opportunità educative e formative, tanto di inserimento sociale ed occupazionale: in questa prospettiva, la rete è un soggetto e un contesto in grado sia di fornire input informativi, sia di giocare un ruolo ancora più attivo integrando l'offerta curriculare e, addirittura, orientandone la "consistenza".

I CIA PARTECIPANTI ALLA SURVEY



Le questioni chiave selezionate e affrontate, sia nel caso dei questionari telematici distribuiti, sia nel corso degli incontri *de visu* che è stato possibile organizzare, hanno riguardato sostanzialmente:

- il processo di costruzione delle reti già esistenti. In particolare, occorre conoscerne le origini, ovvero se le stesse fossero un’“eredità” di attività svolte “ante riforma” o se la loro costituzione fosse un portato, anche adempimentale, dell’innovazione sistemica prodotta con l’entrata in vigore della normativa istitutiva dei CIA;
- la consistenza e composizione della rete attuale e le strategie previste nel breve e nel medio periodo per il suo consolidamento o ampliamento;
- le attività svolte grazie alla rete, con particolare riferimento a quelle percepite come realizzabili solo grazie alla collaborazione con gli altri attori territoriali. Ciò era di particolare interesse per verificare il reale valore aggiunto che le alleanze territoriali possono apportare, soprattutto in merito all’ampliamento dell’offerta formativa prevista dalla norma e all’esigenza di incrementare il *matching* tra offerta educativa e bisogni della cittadinanza locale;

- la raccolta di riflessioni e valutazioni in merito ai vantaggi, reali e percepiti, del lavoro di rete, a partire da giudizi sull'efficacia della strategia di rete attualmente implementata. In particolare, era interessante raccogliere le opinioni degli operatori educativi, (DS e Docenti), in relazione a distribuzione, integrazione e potenziamento dell'offerta educativa proposta e all'eventuale incremento delle opportunità di inserimento socio-economico beneficiari;
- l'individuazione delle difficoltà e degli ostacoli incontrati prevalentemente nella costruzione e gestione delle reti, a partire da quelle culturali e organizzative, burocratico-amministrative, logistico-tecniche, per arrivare in modo più approfondito a quelle connesse ad eventuali insufficienze di professionalità dedicate, carenze di competenze specifiche o di risorse dedicate;
- gli eventuali suggerimenti su pratiche migliorative attivabili.

In buona sostanza, il Rapporto è concepito per rendere conto dei risultati di queste interlocuzioni e, soprattutto, per dare voce ai protagonisti dei cambiamenti che stanno intervenendo in un settore importante del sistema di apprendimento in età adulta, (quello più propriamente connesso all'istruzione di questa fascia della popolazione). La scelta è, dunque, esplicitamente quella di presentare i risultati nel prossimo capitolo e di basare alcune prime conclusioni principalmente sui contributi raccolti⁴.

3. I risultati dell'indagine

3.1 Le alleanze territoriali esistenti

Nell'interlocuzione con i diversi CPIA che hanno offerto la propria collaborazione nel rispondere alle domande del questionario o nel riflettere nel corso degli incontri *de visu*, è stato immediatamente chiarito che - nel pensare al proprio capitale sociale - sarebbe stato relativamente utile considerare la cosiddetta rete interna: per sua natura costitutiva, infatti, il CPIA implica la relazione stabile tra sedi e istituti scolastici all'interno dei quali viene declinata l'offerta formativa di primo e secondo livello.

Il focus della *survey* era, infatti, posto su quelle relazioni che non sono solo regolate da vincoli amministrativi, ma che si basano principalmente sulla volontà e motivazione che spingono gli *stakeholder* territoriali a cooperare stabilmente (o congiunturalmente, su progetti definiti).

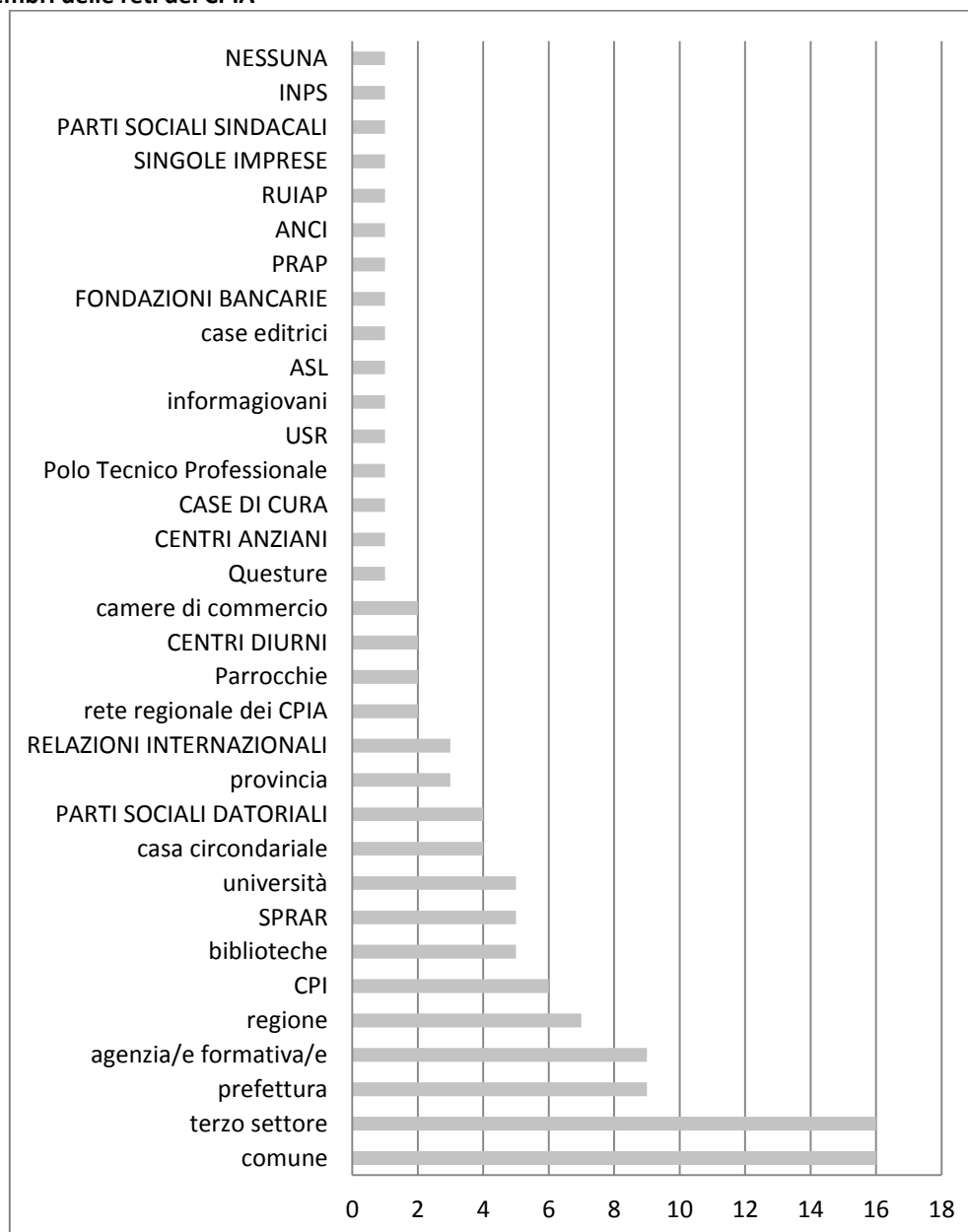
Nella tabella 2 sono sintetizzate le risposte fornite alla domanda *1.Consistenza della rete di relazioni del CPIA sul territorio*.

⁴ Nel periodo nel quale la rilevazione è stata effettuata, infatti, era in corso di svolgimento il monitoraggio del sistema dell'IdA da parte del MIUR (realizzato da INDIRE) e la realizzazione, sempre da parte del MIUR e di INDIRE di alcuni approfondimenti tematici i cui risultati saranno disponibili nei primi mesi del 2018: riflessioni critiche e un nuovo set di messaggi chiave saranno pertanto possibili in esito all'insieme di questa azione di ricerca, certamente più robusta e completa.

La prima evidenza emersa è la grande varianza che contraddistingue le composizioni delle reti formalizzate dei CPIA.

Sono architetture relativamente poco complesse e articolate, che solo in pochi casi vedono più di 9 attorialità diverse cooperare con il CPIA, laddove la media è di poco inferiore a 6. Nella tab. 2 è possibile notare che sono state citate più di trenta tipologie di interlocutori diversi, anche se i primi cinque della graduatoria assorbono il 50% delle menzioni totali.

Tab. 2 – I membri delle reti dei CPIA



Comuni e terzo settore rappresentano, certamente, gli interlocutori privilegiati dai CPIA.

Ciò è sicuramente spiegabile dal ruolo non solo educativo ma, anche, fortemente sociale che questa tipologia di “scuola” gioca sui territori. La relazione è perciò facilitata, da un lato, dall’insieme delle

competenze istituzionali proprie di queste amministrazioni territoriali - intestatarie delle politiche sociali, giovanili, dell'accoglienza dei migranti, dei servizi di orientamento e informazione -; dall'altro, dalla condivisione di obiettivi e di linguaggi tra docenti e operatori sociali, che semplificano e rendono quasi obbligata questa interlocuzione prioritaria.

Nonostante quanto evidenziato, diversi sono i livelli di istituzionalizzazione e formalizzazione dei rapporti tra CPIA e Comuni.

Ovviamente, nella maggioranza dei casi, la relazione origina dalla condivisione di un progetto, di un intervento o di una iniziativa specifica (normalmente, proposto dal CPIA): si tratta, quindi, di reti *ad hoc*, che presentano, come primo vantaggio, quello di rendere visibili e misurabili i risultati congiuntamente conseguiti nel breve e nel medio periodo.

In altri casi, la relazione assume carattere di permanenza e continuità ed è seguita dalla sottoscrizione di accordi e protocolli più stabili. Se, da un lato, questa soluzione è certamente da preferire e costituisce la base per una programmazione più articolata e ampia degli interventi da realizzare insieme, dall'altro implica uno sforzo e un investimento continuo nel mantenerla attiva ed efficiente. Tanto i CPIA quanto le amministrazioni locali sono, peraltro, sottoposte a frequente *turnover* del personale, con tutti i rischi che derivano dal cambiamento di persone che, spesso, giocano ruoli "chiave" nelle relazioni tra membri della rete.

Esistono, infine, livelli di formalizzazione dei rapporti tra CPIA e Comune che giungono fino alla definizione di vere e proprie piste di lavoro sulle quali – magari con un valore quasi "simbolico" – vengono previsti investimenti di risorse economiche e vere e proprie innovative soluzioni organizzative e logistiche.

È il caso, riportato ed evidenziato nel box seguente, dell'accordo tra Città Metropolitana di Bologna e CPIA 1 – Bologna.

Box 2 - Il Progetto "Bologna verso la rete metropolitana per l'apprendimento permanente"

La Città Metropolitana di Bologna ha assegnato, con apposita Determinazione, risorse economiche, (poco più di €20.000), al CPIA di Bologna per l'avvio del progetto di costituzione della Rete Metropolitana Apprendimento Permanente.

È l'Area Sviluppo Sociale della Città Metropolitana che ha affidato al CPIA la realizzazione del progetto "Bologna verso la rete metropolitana per l'apprendimento permanente" acquisendone il necessario servizio di supporto tecnico.

Nella Determinazione si legge, tra l'altro,: *"Alle Città metropolitane compete la funzione di promozione e coordinamento dello sviluppo sociale ed economico del territorio. La legge regionale 13/20156 riconosce alla Città metropolitana un ruolo specifico nelle politiche regionali, attraverso appositi strumenti di confronto e condivisione (accordi attuativi, sedi interistituzionali). In essa, per quanto concerne l'istruzione, le competenze attribuite sono la programmazione, sulla base degli indirizzi regionali, della rete scolastica e dell'offerta formativa per la istruzione superiore e per la educazione degli adulti. Per il sistema pubblico di*

istruzione degli adulti, significa definire l'articolazione delle sedi territoriali associate dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (Cpia), la loro rete con gli Istituti superiori che offrono corsi di 2° livello, la definizione dei loro indirizzi e percorsi in coerenza con i fabbisogni espressi dalle comunità locali, dal tessuto produttivo, dai bisogni di qualificazione della popolazione adulta. In coerenza con il proprio statuto, la Città metropolitana di Bologna promuove attivamente il sistema attraverso specifiche iniziative pubbliche e Guida on line per i cittadini. L'“Accordo attuativo fra Regione Emilia Romagna e Città metropolitana per lo sviluppo economico e sociale, in particolare negli ambiti della istruzione della formazione e del lavoro”, sottoscritto recentemente nell'aprile 2017, riconosce infine alla Città metropolitana un ruolo di promozione e coordinamento della Rete metropolitana dell'apprendimento permanente.”

La Città metropolitana di Bologna ha rilevato la necessità di implementare un Laboratorio di sperimentazione, nel quale promuovere l'avvio di un percorso, su base territoriale, che dovrebbe permettere di supportare la costruzione della Rete metropolitana dell'apprendimento permanente ed, al contempo, diffondere quanto più possibile le molteplici opportunità di apprendimento che la Rete può offrire.

Il compito del Laboratorio è quello di attivare e produrre prime ipotesi di individuazione e integrazione tra i molteplici soggetti pubblici e privati che costituiranno la Rete metropolitana per l'apprendimento permanente, tra i quali:

- le diverse Agenzie pubbliche e private che erogano percorsi formali, di valutazione delle competenze, di certificazione (sistema formale: Istruzione, Formazione professionale regionale, servizi per il lavoro);
- le Associazioni che erogano percorsi formativi non certificati-non formali, quali - ad esempio - le Università della terza età, Associazioni impegnate nella formazione linguistica da coinvolgere in un percorso di qualificazione e integrazione con essi, le associazioni datoriali, le imprese, le organizzazioni sindacali, in quanto portatori di interesse per la diffusione delle opportunità, per la qualificazione dei lavoratori e dei dipendenti;
- i Comuni e le loro Unioni, coinvolti nel sostegno alle Associazioni che operano nell'ambito informale, portatori di interesse per la diffusione delle opportunità ai propri cittadini, per la messa a disposizione di sedi per lo svolgimento di attività;
- altri soggetti, portatori di interesse e di competenze in particolare la Università.

Ulteriori obiettivi sono rappresentati dal miglioramento e potenziamento degli strumenti di promozione delle opportunità offerte ai cittadini dal sistema della Istruzione degli adulti e la ricerca di opportunità di sostegno comunitario a progetti metropolitanici nell'ambito dell'apprendimento permanente.

E' previsto che l'insieme delle attività necessarie al conseguimento di tali obiettivi si svolgano in stretta connessione tra CPIA e l'Area sviluppo sociale della Città metropolitana, *“nell'ambito di una specifica cabina di regia, composta dalla Città metropolitana, dall'Ufficio scolastico - Ambito di Bologna, dalla Regione Emilia Romagna”*.

Molti CPIA, nel passaggio da CTP alla nuova identità organizzativa, hanno mantenuto reti e rapporti preesistenti anche con altri interlocutori “storici”.

Decine di anni di sperimentazioni - che hanno visto lo stringersi e il consolidarsi di alleanze con le agenzie formative presenti sul territorio e con le amministrazioni regionali, (specialmente con gli Assessorati all'istruzione, alla FP e al Lavoro) - non sono certo stati dimenticati. Si tratta di relazioni che hanno permesso di sperimentare percorsi paralleli di acquisizione di titoli di studi e qualifiche professionali, consentendo veri e propri processi di ottimizzazione dei tempi di re-inserimento socio-occupazionale degli allievi. Sono, inoltre, contesti nei quali, altrettanto spesso, è stato possibile sviluppare o consolidare la familiarizzazione dei docenti con la progettazione per competenze e con la conduzione di esperienze di

alternanza, (che si sono rivelate, a distanza di anni, come modalità educative efficaci, nonché previste nello sviluppo normativo nel settore dell'istruzione).

Altrettanto frequenti – d'altra parte obbligate, laddove esistono sedi carcerarie – appaiono le relazioni con Prefetture, SPRAR e PRAP. Si tratta di connessioni funzionali e imprescindibili: in questo caso, l'analisi non si dovrebbe concentrare sulla semplice rilevazione, ma sulla qualità della collaborazione, sulla proattività, sugli eventuali aspetti innovativi capaci di promuovere il rapporto da adempimentale verso forme di "alleanze educative" tra i CPIA e tali istituzioni.

Discorso a parte la relazione tra i CPIA e il mondo delle diverse organizzazioni riconducibili al terzo settore. Nonostante il passaggio, controverso e non del tutto e da tutti accettato, da una più ampia idea di Educazione degli Adulti a quella, apparentemente più circoscritta, di Istruzione degli Adulti e, per altri versi, da una accentuazione di finalità di inserimento occupazionale, (direzione, peraltro, presa decisamente in altri Paesi dell'Unione europea e testimoniata "plasticamente" dal passaggio delle competenze in materia di apprendimento in età adulta dalla DG Educazione e Cultura alla DG Occupazione della Commissione europea), la finalità sociale che assume l'istruzione degli adulti resta chiaramente non discutibile.

Lo sviluppo, l'acquisizione o il mantenimento di buoni livelli di *mastery* di competenze di base da parte della popolazione adulta, che concorrono all'acquisizione di accettabili livelli di alfabetizzazione funzionale, restano obiettivi il cui raggiungimento è imprescindibile, laddove si resti convinti dell'adesione ad un modello sociale caratterizzato da inclusione e partecipazione alla vita attiva di tutti i cittadini.

Disuguaglianze sociali, povertà educativa, marginalizzazione di interi gruppi della popolazione, difficoltà di socializzazione, rigetto della partecipazione, scarsa capacità di affermare i propri diritti e di riconoscere i propri doveri: sono soltanto alcuni degli ambiti nei quali il terzo settore svolge un ruolo fondamentale e spesso non solo sussidiario e complementare rispetto a quello delle istituzioni preposte.

E' del tutto evidente che i CPIA sono chiamati a svolgere il proprio mandato educativo proprio a favore di molti dei cittadini che soffrono importanti fragilità o, quanto meno, si trovano in situazioni di alto rischio di esclusione. Il bisogno di rafforzare il proprio intervento attraverso la contaminazione dei registri comunicativi e le modalità di azione proprie delle agenzie del volontariato o dell'associazionismo sociale, contribuisce a spiegare la frequenza con la quale i CPIA avviano relazioni e accordi con questi Attori, programmano e gestiscono interventi, condividono soluzioni e strumenti (fino, in alcuni casi, a considerarli come veri e propri interlocutori privilegiati, se non unici).

La rilevazione ha consentito di ricevere conferma diretta del ruolo crescente che le biblioteche esercitano nel settore dell'apprendimento in età adulta. Un ruolo che era stato già evidenziato nel corso dei laboratori territoriali condotti nel quadro del progetto per l'Agenda europea 2012-2014 e ribadito nel corso di un *meeting* della rete dei Coordinatori nazionali, (Bruxelles, 2015), che aveva visto la partecipazione di un rappresentante di una rete internazionale delle biblioteche. Alcuni dei CPIA intervistati hanno dichiarato di avere già relazioni stabili con biblioteche pubbliche che operano nel proprio territorio e, nel corso delle interlocuzioni di gruppo, questa informazione ha suscitato vivo il interesse di altri Istituti, lasciando presupporre la creazione di nuove "alleanze" di questo tipo nel breve periodo.

Alcuni CPIA hanno avviato relazioni finalizzate alla realizzazione di progetti anche di respiro nazionale e internazionale, selezionando partner e interlocutori quali fondazioni bancarie, Università e reti universitarie e organizzazioni internazionali. Si tratta di relazioni non stabili ma che, certamente, concorrono a sviluppare e consolidare una cultura di rete che ancora stenta a diventare patrimonio condiviso.

Occorrerà riflettere sul fatto che esistono alcune tipologie di interlocutori che, in ipotesi, sembrerebbero essere quelli con i quali poter agevolmente sviluppare relazioni, ma che, nei fatti, vengono identificati come tali solo in rarissimi casi. È il caso degli USR e delle reti regionali dei CPIA, ma anche dei Poli Tecnici professionali e dei Consolati o delle Ambasciate (per tutte le problematiche relative all'utenza dei migranti).

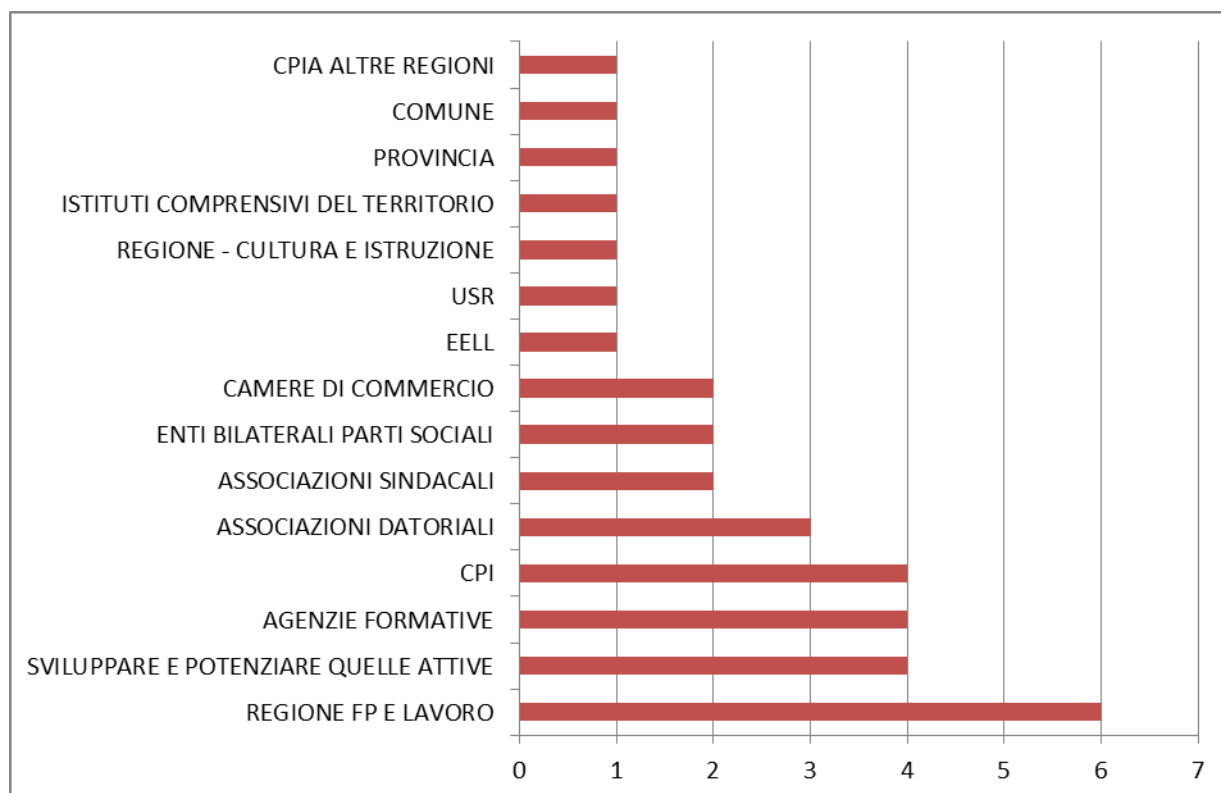
Il dato relativo alle relazioni con i CPI, le Parti sociali, le Camere di commercio e con le singole imprese, viene analizzato nel paragrafo successivo, congiuntamente alle risultanze delle risposte fornite in merito alla tipologia di attori con i quali i CPIA prevedono di attivare nuove interlocuzioni.

3.2 I bisogni di ampliamento della rete: con quali attori?

Un secondo focus della *survey* ha riguardato il tema delle alleanze previste o il cui sviluppo è da considerare prioritario nel breve periodo.

In primis, occorre sottolineare che una percentuale consistente delle risposte fornite riguarda il consolidamento delle relazioni esistenti (cfr. Tab.3).

Da un lato, il dato restituisce l'idea che le reti già sviluppate assolvano correttamente e funzionalmente al proprio compito e che non sia necessario un ulteriore investimento; dall'altro, però, la risposta cela la sensazione che tali reti siano spesso troppo congiunturali e soggette al rischio di sfaldamento e che, pertanto, se un investimento deve essere fatto, questo deve riguardare l'azione di rafforzamento e "puntellamento" di strutture ancora fragili.

Tab. 3 – Quali nuovi membri delle reti dei CPIA?


In secondo luogo, dalle risposte fornite e dai commenti raccolti, (vedi box 2 seguente), emerge con chiarezza quanto tendenzialmente si vada diffondendo nei CPIA la consapevolezza dell'importanza di assumere un ruolo nuovo, aggiuntivo, per rispondere alla nuova domanda dell'utenza: acquisire sapere che serve, per integrarsi socialmente ma anche per migliorare, grazie a nuove e più adatte competenze, la propria occupabilità o posizione sul mercato del lavoro. Abbiamo avuto modo di evidenziare nella Tab.2 come, in casi numericamente limitati, siano già state attivate relazioni con Attori quali i Centri per l'Impiego, le Parti sociali, le imprese locali e le Camere di commercio.

A giudicare dai programmi dei CPIA intervistati, tali relazioni debbono crescere per consentire, da un lato, di contrastare rischi di *mismatch*, (in questo caso, la relazione sarebbe funzionale a rilevare i fabbisogni ed elaborare programmi comuni e più funzionali all'inserimento lavorativo) e, dall'altro, ad offrire agli allievi relazioni dirette con soggetti e attori che ricoprirebbero ruoli chiave nell'intermediazione e nell'inserimento lavorativo al termine dei percorsi.

Nel **box 3** vengono testualmente riportate parti di interviste e risposte a questionari rispetto alla domanda: *Con chi sarebbe opportuno sviluppare relazioni di rete e perché.*

La prevista ricerca di accordi con Assessorati ai Servizi Sociali dei Comuni e con l'Associazionismo del mondo del volontariato rinvia, invece, ad un'altra funzione percepita come integrativa di quella educativa:

quella di collocarsi come punto di riferimento di una fascia della popolazione adulta che presenta forti sintomi di fragilità e rischi di esclusione sociale. Da un lato, tali relazioni sarebbero finalizzate ad intercettare, accogliere e monitorare i percorsi di rientri in istruzione di soggetti appartenenti alle fasce deboli della popolazione; dall'altro, offrirebbero la possibilità di ottenere supporto extrascolastico di studenti MSNA (*minori stranieri non accompagnati*), di allievi ristretti (detenuti in istituti penitenziari) e, comunque, di studenti drop-out, non occupati o, comunque, in cerca di occupazione e stranieri con bassa soglia di scolarizzazione.

Box 3 – Con chi e perché costruire nuove relazioni di rete: le parole degli intervistati

con Camere di commercio e CPI è strategica per occupabilità;

con il mondo del lavoro ed enti di formazione professionale, [creando] tavoli per l'apprendimento permanente al fine di favorire percorsi integrati di Istruzione e lavoro (apprendistato, alternanza scuola-lavoro);

[con] Centri per l'impiego e Agenzie formative del territorio, per la costruzione di percorsi integrati e sinergici volti all'occupabilità di adulti e giovani adulti;

con le Regioni e gli enti che si occupano di formazione professionale, allo scopo di fornire percorsi formativi per adulti più attrattivi e finalizzati [all'acquisizione di] competenze realmente funzionali ad un ingresso (o reingresso) nel mercato del lavoro;

con Assessorato alla formazione e lavoro, Associazioni di categoria, enti di formazione professionale, Camera di commercio per implementare l'offerta formativa e fornire ulteriori possibilità di aggancio con il mondo del lavoro;

con Associazionismo del mondo economico e produttivo, centri per l'impiego e agenzie formative del territorio, per la costruzione di percorsi integrati e sinergici volti all'occupabilità di adulti e giovani adulti.

Alcuni CPIA ritengono, inoltre, che per risolvere un "cronico" deficit di spazi adeguati dove svolgere attività extracurricolari, volte all'ampliamento e all'implementazione dell'offerta formativa, gli interlocutori principali restino Comune, Provincia e Regione. Come visto, tali relazioni sono presenti, ma spesso finalizzate alla realizzazione di progetti specifici e congiunturali: si tratterebbe, invece, di avviare relazioni più stabili e impegnative (un modello di convenzione che ampli i propri ambiti anche alla gestione di spazi potrebbe essere quello presentato nel Box 2).

Infine, secondo l'opinione di Docenti e di alcuni DS, sarebbe opportuno avviare collaborazioni con CPIA di altre regioni - con realtà diverse - al fine di condividere le buone pratiche e realizzare innovazioni sulle modalità di intervento nei confronti dell'utenza. Ciò implicherebbe la realizzazione di una mappatura dell'offerta di alcuni CPIA di altre regioni per comprendere meglio "quali settori sono coperti e quali no", anche funzionale alla realizzazione di reti CPIA transregionali.

3.3 I vantaggi percepiti del “fare rete”

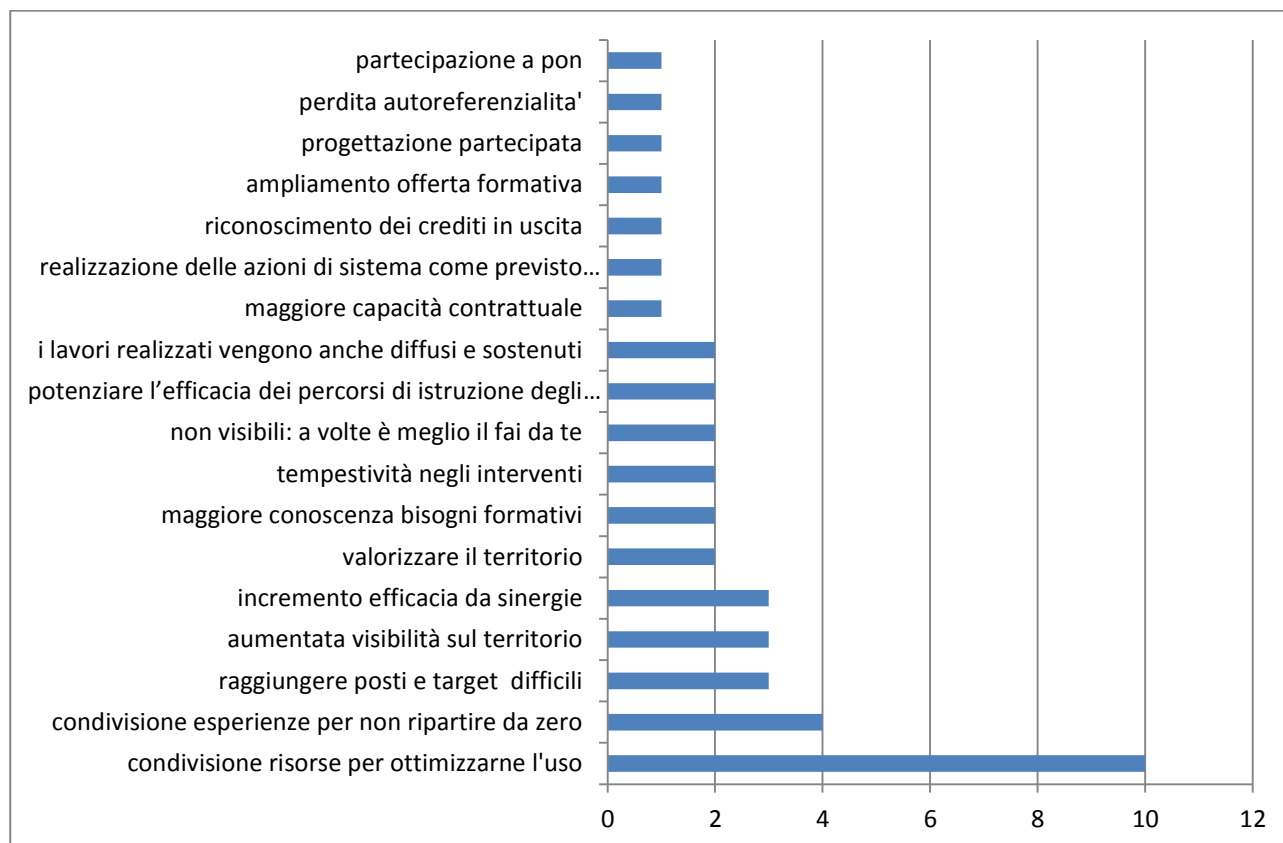
Nella visione della maggior parte degli intervistati, “fare rete” non è soltanto un’indicazione del legislatore. Se è vero che in due casi si è registrato un certo scetticismo, (*“Per ora non li ho ancora visti: mantenere relazione (sane e produttive) è faticosissimo e a volte è meglio il fai da te”*), associato ad esperienze e condizioni estremamente specifiche di difficoltà e di scarsa dotazione di competenze, risorse e tempo, è altrettanto vero che, sollecitati sulla questione riguardante i potenziali vantaggi del rafforzamento delle cooperazioni territoriali - multilivello e multiattoriali – i CPIA sono stati in grado di evidenziarne molti e diversi.

Nella Tabella (4) seguente è stata tentata una sintesi delle risposte ricevute, dalle quali è possibile evincere che:

- la rete è un contesto organizzativo nel quale si realizzano, soprattutto, economie di scala nell’uso delle risorse disponibili. Efficienza gestionale, efficacia educativa e nel contrasto alla marginalità dell’utenza e ottimizzazione di tempi e risorse (competenze disponibili) sono raggiungibili operando in un quadro di sinergie e alleanze con Attori – non necessariamente solo erogatori di servizi educativi o formativi – possibilmente stabili e permanenti;
- le rete è anche un luogo virtuale di scambio di esperienze e conoscenze, che – una volta messe in comune - consentono “di non ripartire da zero”, di conoscere meglio la domanda di educazione e formazione dell’utenza, di dare visibilità alle azioni e ai relativi risultati;
- la comunicazione interna alla rete rende maggiormente visibili sul territorio i suoi componenti, consente il riconoscimento e la chiara individuazione da parte dei cittadini dei rispettivi compiti e margini di intervento possibile, facilita l’avvio di processi di *reach out*, permette di raggiungere target precedentemente inavvicinabili;
- i diversi *expertise* presenti in una rete territoriale consentono ai CPIA di avviare processi di progettazione e di programmazione delle attività in una dimensione più ampia, consentendo una accessibilità maggiore a fonti di finanziamento nazionali (PON), europee (Programmi UE) o anche promossi su scala locale (ad es., convenzioni con Fondazioni o EELL);
- la maggior conoscenza del territorio che si sviluppa all’interno delle reti permette di intervenire sui bisogni dei cittadini con maggior puntualità e tempestività;
- la perdita di autoreferenzialità, percepita da alcuni CPIA come fortemente ostativa di una crescita culturale, consentirebbe di ampliare l’offerta formativa e, soprattutto, la sua congruenza e pertinenza rispetto ai bisogni degli allievi;

- una rete forte, ampia, formalizzata, multilivello e pluriattoriale ha una capacità contrattuale maggiore, laddove si tratti di ottenere supporto e sostegno – istituzionale o privato – per la realizzazione dei propri programmi di intervento.

Tab. 4 – I vantaggi percepiti di operare in rete



3.4 Difficoltà e ostacoli alla creazione o al mantenimento delle reti

Fare rete è difficile e costoso. Richiede tempo, competenze, risorse economiche. Ma richiede anche volontà e propensione, voglia e desiderio di mettersi in gioco, una incrollabile fiducia sui benefici che ne deriverebbero e che, pure, sono stati chiaramente identificati (vedi paragrafo precedente).

A proposito di ciò, senza dubbio, esiste una distanza tra quanto dichiarato e quanto agito: la mancanza di interesse reale (non solo da parte dei CPIA, ma anche dei diversi *stakeholder* territoriali), a fronte della percepita utilità del lavoro cooperativo, si pone come una vera e propria dissonanza, un paradosso che mina alla base e rende ancora più difficile il compito di coloro che - coerentemente - perseguono l'obiettivo della collaborazione. Nelle interviste emerge chiaramente quanto siano ostativi meccanismi di difesa dei propri spazi in nome della salvaguardia della propria specificità e del "proprio" compito. Perdere l'autoreferenzialità, e non solo da parte dei CPIA, rappresenta, dunque, una preconditione.

Tab. 5 – Quali difficoltà e ostacoli nello sviluppare e mantenere le reti

Risposte	Somma
manca di tempo (da entrambe le parti)	3
tempi lunghi per promuovere reti	1
impossibilità assentarsi dalle lezioni	1
manca di interesse reale (da entrambe le parti)	3
scarsa partecipazione membri rete	1
manca di interesse da parte degli enti locali	1
assenza degli interlocutori istituzionali (es. USR)	1
manca impegno docenti e dirigenti	1
mantenere relazioni con EELL	1
agenzie formative temono perdita propria utenza	1
debole propensione culturale	2
percezione negativa dei CPIA da parte del territorio	1
disinformazione rispetto ai CPIA	1
scarsa visibilità sul territorio	1
percezione della rete come vincolo normativo	1
troppa focalizzazione su progetti micro	2
eccessiva parcellizzazione delle relazioni	2
soluzioni logistiche non condivise	1
l'assoluta incapacità di molta parte del corpo insegnante di saper usare in modo efficace i sistemi di comunicazione	1
manca di risorse economiche da destinare alla realizzazione di incontri	1
carenza (assenza) di figure capaci di interloquire e stabilire rapporti organizzati nel tempo	2
bisogno di figure dedicate capaci di monitorare e valutare i processi si attivati.	1

Ma *fare rete* implica non solo atteggiamenti e comportamenti adeguati ma, anche, competenze e conoscenze specifiche: occorre sapere “chi e chi e cosa fa” nel proprio territorio, conoscere registri comunicativi corretti, (alternandoli in funzione dell’interlocutore), essere in grado di definire priorità di intervento, restare aggiornati sulle politiche di sviluppo locale, conoscere i fabbisogni del sistema produttivo.

Fare rete richiederebbe, inoltre, tempi e risorse economiche dedicate, soluzioni logistiche adeguate e, soprattutto, una forte diminuzione del turnover del personale incaricato di mantenere i rapporti con i partner territoriali.

Box. 4 – Quali difficoltà e ostacoli nello sviluppare e mantenere le reti: le parole degli intervistati

I docenti del CPIA sono i primi (parlo di una buona parte) ad avere voglia di implicarsi in azioni e relazioni positive.

Il territorio ci dovrebbe vedere come una risorsa.

Scarsa conoscenza e visibilità sul territorio del Centro, anche all'interno dello stesso comparto dell'Amministrazione scolastica (Uffici di Ambito Territoriale, altre Istituzioni scolastiche).

Debole propensione culturale dei soggetti del territorio a "fare rete" mettendo in campo azioni, risorse e strumenti in comune volti al perseguimento di obiettivi condivisi.

Mananza collettiva di visione e di un orizzonte di senso ispirati autenticamente ai valori solidaristici del bene comune e dell'integrazione sotto vari aspetti delle varie compagini sociali in una prospettiva di medio e lungo termine.

Mananza di interesse da parte degli enti locali legata spesso a carenza (assenza) di figure valide di riferimento capaci di interloquire e stabilire rapporti organizzati nel tempo.

Ci sono iniziative singole, ma non esiste ad esempio l'abitudine di incontrarsi periodicamente. Ci si incontra anche molto spesso ma per seguire un unico progetto.

Assenza degli interlocutori istituzionali che dovrebbero promuovere e sostenere le reti territoriali.

Tempi biblici per promuovere incontri e tavoli di lavoro, scarso interesse, burocrazia e competenze limitate.

Quadri e vincoli normativi attenti più agli aspetti burocratici, formali e utilitaristici delle reti, piuttosto che al merito dei loro scopi e contenuti.

Il cambio di mentalità non è ancora avvenuto. Col passaggio dal CTP al CPIA molti docenti non hanno capito il loro ruolo e dipendono dal dirigente.

Diffidenza da parte di enti di formazione professionale per paura di perdere la propria utenza.

I Dirigenti delle altre scuole (Istituti comprensivi, Istituti superiori) dovrebbero essere maggiormente informati/formati sulla riforma dei CPIA per favorire la nascita della rete. Essa rappresenta una risorsa per tutta la popolazione studentesca.

La mancanza di tempo e l'impossibilità di assentarsi dalle lezioni e di creare recuperi per la classe.

Mananza di risorse economiche da destinare alla realizzazione di incontri, tavole rotonde, convegni, eventi utili al confronto sul territorio.

L'assoluta incapacità di molta parte del corpo insegnante di saper usare in modo efficace i sistemi di comunicazione che l'informatica offre.

Il CPIA ed enti, imprese ecc. avrebbero bisogno di figure dedicate capaci di promuovere le reti, ma anche di monitorare e valutare i processi si attivati.

3.5 Fare rete: questione di risorse, di tempo o di competenze?

Nel corso della survey sono emerse anche interessanti indicazioni su quali fossero le risorse più importanti, secondo gli operatori dei CPIA intervistati, per supportare più efficacemente l'obiettivo di ampliare e

consolidare le proprie reti. In particolare, anche per rendere le risposte più dirette, è stato richiesto di classificare in ordine di importanza le risorse economiche, il tempo e le competenze necessarie.

Abbastanza contro-intuitivamente, la necessità di acquisire le competenze specialistiche - attraverso la formazione o la riqualificazione dei Dirigenti e dei Docenti - o anche con il supporto di *expertise* esterno, è nettamente considerata dalla grande maggioranza dei rispondenti come prioritaria.

D'altra parte, già nel paragrafo precedente il tema delle competenze insufficienti era stato da molti citato come uno degli ostacoli incontrati dai CPIA nello sforzo di costituire o aderire a reti territoriali.

Si tratta, dunque, di una richiesta esplicita di interventi di formazione e riqualificazione da parte del MIUR che, d'altra parte, ha già dimostrato - attraverso le diverse edizioni del programma PAIDEIA - di voler investire significativamente.

La seconda tipologia di risorse necessarie in ordine di importanza percepita riguarda la copertura dei costi implicati dal fare rete. Si tratta di costi di comunicazione, di dotazioni infrastrutturali, di viaggio che non trovano copertura nei bilanci dei CPIA e che spesso restano a carico dei DS e degli insegnanti stessi.

Le risorse vengono spesso reperite nell'ambito di progetti avviati, ma il numero di queste iniziative non solo è estremamente limitato, ma tende a diminuire proprio perché fortemente vincolato alla dimensione del capitale sociale e relazionale dei CPIA.

A partire da queste evidenze, non sorprende la bassa partecipazione a bandi comunitari che, spesso, richiedono la presenza di un partenariato locale e transnazionale di dimensione anche piuttosto significativa per assicurare alle candidature migliori *chances* di essere approvate.

Per quanto riguarda la risorsa "tempo", la sua scarsa disponibilità non è percepita come realmente ostativa: sufficienti competenze e adeguate risorse economiche – unitamente a forte motivazione – sembrano poterne compensare i limiti:

4. Incrementare e consolidare le reti: le riflessioni dei CPIA e i messaggi chiave

Ai CPIA sono state contemporaneamente poste molte sfide. Tra le più significative vanno citate almeno le seguenti:

- attrezzarsi per poter garantire un servizio educativo più personalizzato possibile, a partire dai punti forza e dai bisogni di ciascun allievo da sintetizzare e formalizzare in un Patto formativo individuale;
- programmare e articolare la propria offerta educativa declinandola per competenze;
- integrare la stessa con ipotesi di ampliamento per poter rispondere meglio ai bisogni degli allievi e del mercato del lavoro;

- avviare processi e progetti di ricerca educativa e adottare innovative metodologie educative anche attraverso il ricorso alle nuove tecnologie;
- rappresentare uno dei nodi delle reti territoriali per l'apprendimento permanente.

Si tratta di compiti chiave, anche affidati *ex lege*, la cui corretta esecuzione sta mettendo alla prova le intelligenze e le capacità di centinaia di Dirigenti e Docenti.

A partire da alcune frasi registrate nei questionari e raccolte durante gli incontri, vengono presentati qui di seguito alcuni *messaggi-chiave (MC)*, il cui obiettivo è di aprire un dibattito su questioni sulle quali gli Operatori dei CPIA intervistati hanno esperienze, opinioni e conoscenze consolidate sulle quali non è rinviabile un confronto di merito da parte dell'insieme di quegli Attori chiamati ad infra-strutturare il sistema nazionale di apprendimento permanente.

...Le reti sono richieste, soprattutto, al fine della partecipazione a progetti, mentre sarebbe più utile stabilire azioni concrete e graduali....

MC: La costituzione di reti per il raggiungimento di obiettivi meramente congiunturali, (legati ad esempio, alla presentazione di un progetto o all'avvio di una iniziativa specifica), è considerata da molti estremamente onerosa e inefficiente. I costi organizzativi, umani ed economici non appaiono giustificati rispetto a risultati attesi, percepiti come transitori e instabili. D'altra parte, la sottoscrizione di accordi e protocolli non finalizzati, anche se funzionali rispetto all'adempimento delle norme, per quanto meno onerosa dal punto di vista di costruzione delle relazioni, presenta anch'essa limiti di efficacia ed efficienza. Occorre, dunque, investire sulla costruzione di reti i cui membri condividano strategie di medio-lungo periodo, congiuntamente disegnate per il raggiungimento di finalità, obiettivi generali e obiettivi specifici caratterizzati da misurabilità e reale capacità – se raggiunti – di produrre i cambiamenti attesi. Ciò sembra possibile solo a condizione che gli attori coinvolti trovino convenienze e motivazioni nell'agire "insieme", sappiano rinunciare ad autoreferenzialità e/o a interessi meramente settoriali e investano concretamente (risorse economiche, competenze e intelligenze e tempo) nella cooperazione.

...sviluppare la cultura dello "stare insieme" per affrontare i problemi

MC: la definizione di strategie d'azione e di programmi di intervento non può che partire da una analisi dei problemi e delle cause loro sottostanti. Oltre a rappresentare uno degli assiomi delle tecniche di progettazione e programmazione partecipata, il processo di analisi dei problemi, se condiviso in un contesto multi-attoriale, ne consente una destrutturazione più efficace e completa e favorisce la ricostruzione più credibile dell'insieme dei nessi causali che li hanno originati: è proprio agendo su ciascuna causa, con modalità di intervento diverse e adeguate, con intensità di investimenti e distribuzione mirata

delle responsabilità, in un quadro logico del programma capace di individuare più correttamente priorità e sequenze delle azioni da sviluppare che si realizzano le condizioni di successo del programma da avviare. *Stare insieme*, allora, significa soprattutto sviluppare capacità di ascolto e di attenzione e curiosità verso i contributi degli altri interlocutori, riconoscendo il valore di un contributo derivante da una cultura, identità organizzativa e prospettiva diversa dalla propria. Tale sforzo di cambiamento e disponibilità a mettersi in gioco non vanno chieste solo ai Docenti e ai Dirigenti dei CPIA. Se la leva della formazione è una di quelle utilizzabili per ottenere questo risultato di cambiamento, non appare né sufficiente né, tanto meno, efficiente ed efficace progettare percorsi educativi destinati solamente al personale dei CPIA. Occorre, invece avviare azioni di sensibilizzazione seguite da interventi di capacitazione sulle tematiche del lavoro cooperativo e in rete destinate a tutti coloro che dovrebbero comporre le reti territoriali dell'apprendimento permanente.

...Le reti sono fondamentali per perseguire l'ampliamento offerta formativa

MC: l'ampliamento dell'offerta formativa è stato spesso al centro delle discussioni negli incontri con i Docenti e i Dirigenti dei CPIA e frequenti sono i commenti e le riflessioni su questo tema riportate a margine dei questionari compilati. In un contesto organizzativo di servizi educativi caratterizzato da grande complessità, necessità di assorbire innovazioni recentemente introdotte dalla riforma, percezione estremamente diffusa, soprattutto tra i Docenti, di non essere adeguatamente strutturati (in termini di risorse umane, logistiche e strumentali), potrebbe apparire quasi giustificata una minore attenzione verso questo obiettivo. Al contrario, invece, l'ampliamento dell'offerta formativa viene percepito come una modalità efficace per raggiungere l'utenza più fragile, per garantire un *matching* migliore con i bisogni educativi e i fabbisogni del tessuto produttivo del territorio, per supportare obiettivi di inclusione o di ampliamento della partecipazione e della cittadinanza attiva. Ecco, dunque, che le reti dispiegano tutto il proprio potenziale e diventano i contesti organizzativi che consentono di programmare nuovi interventi educativi e formativi e di finalizzare meglio quelli istituzionalmente già offerti. E' all'interno delle reti che possono essere attivati percorsi in alternanza, meglio definiti ed erogati servizi di orientamento, facilitati i processi di inserimento occupazionale al termine dei percorsi "scolastici". E fondamentale, quindi, che non solo gli attori che si occupano di istruzione e formazione (i CPIA e gli istituti scolastici che non fanno parte delle reti dei CPIA, le agenzie formative, le università) cooperino per diversificare l'offerta formativa, ma anche tutti gli altri Attori che compongono le reti territoriali interpretino il proprio ruolo anche in funzione del raggiungimento di questo obiettivo (favorendo le analisi dei fabbisogni, mettendo a disposizione le proprie competenze e sedi, contribuendo alla definizione di priorità di intervento, favorendo processi di riconoscimento e certificazione delle competenze in uscita da percorsi formativi innovativi e personalizzati).

Esiste uno “scollamento” con le persone più fragili: outreach necessario

MC: l'incremento della visibilità sul territorio dei CPIA resta in molti casi ancora un problema, ma occorre dire che, a distanza di tre anni dall'avvio delle riforme, i canali informativi disponibili per la cittadinanza appaiono essere piuttosto efficaci ed efficienti (grazie anche all'impegno di Comuni e Terzo settore). Resta estremamente preoccupante il dato riguardante la partecipazione degli adulti alle attività formative, dato che si mantiene molto al di sotto della media europea e del benchmark stabilito in EU2020. Se a ciò si aggiunge che gli adulti *low skilled* appartengono spesso e prevalentemente alle fasce più fragili della popolazione, il tema dell'accessibilità assume nuovi e preoccupanti contorni e caratteristiche. Le performance negative in termini di *basic skills* e alfabetizzazione funzionale potrebbero non essere da imputare alla quantità e alla qualità dell'offerta educativa e formativa disponibile, quanto piuttosto a problematiche di accesso e di scarsa motivazione alla fruizione. D'altra parte, il bisogno di attivare processi di *outreaching* appare centrale anche nella recente Raccomandazione del Consiglio “Upskilling Pathways”, laddove l'efficacia della “*three steps strategy*” (*assessment*, flessibilizzazione dei percorsi e certificazione delle competenze) deve essere accompagnata da pratiche che favoriscano l'accessibilità e da monitoraggio e valutazione dell'intero impianto dell'offerta educativa così concepita. Anche in questo caso, una rete tra attori diversi che operano nello stesso territorio può favorire l'individuazione di potenziali utenti “invisibili” o difficili da raggiungere. Inoltre, in una rete - dove si parlano “linguaggi” diversi e altrettanto diversi sono i ruoli e i compiti - può essere più agevole trovare membri che sono in grado di utilizzare argomenti e chiavi motivazionali adatte a raggiungere target reticenti o distanti dai circuiti convenzionali dove l'informazione sull'esistenza dell'offerta educativa dei CPIA può giungere. In questi termini, allora, la rete può e deve costituire quindi una sorta di cassa di risonanza, all'interno della quale i messaggi possono arrivare anche nelle “periferie” più lontane.

...il CPIA ha potenzialità enormi, può diventare un riferimento territoriale e raggiungere obiettivi europei in tempi brevissimi, ma ha bisogno, per sostenere e favorire le reti, di risorse professionali competenti e adeguate numericamente....

Box – Il questionario CPIA

Indagine sulla consistenza e l'efficienza delle Reti territoriali attivate dai CPIA

L'analisi è funzionale sia a raccogliere informazioni sulla dimensione, consistenza, composizione ed efficienza delle reti territoriali che i CPIA sono chiamati a costituire, ma anche e soprattutto a sottolineare l'importanza di queste reti che la stessa CE considera precondizioni per l'attivazione di percorsi educativi e formativi per gli adulti anche basati su WBL.

Questioni chiave per Dirigenti e Docenti dei CPIA

Si prega di rispondere in modo estremamente conciso, anche per punti, seguendo – ove presenti – le brevi indicazioni riportate per ciascuna domanda.

Denominazione dell'Istituto (es.: CPIA 4 Roma)	
Indirizzo (Via, Città)	
Eventuale sito web	
Nome e cognome di chi risponde	
Ruolo (Dirigente, Docente, ecc.)	

1. Consistenza della rete di relazioni del CPIA sul territorio

Si prega di indicare la tipologia degli attori sociali, economici o istituzionali con i quali esistono relazioni stabili (formalizzate o meno) finalizzate a svolgere attività in comune. (Esempio: Comune di..., Regione - Assessorato alla formazione e lavoro, Camera di commercio, Associazione sindacale....., Associazioni di volontariato, agenzie formative, biblioteca,)

--

2. Con chi sarebbe opportuno avviare al più presto una collaborazione? Per quale finalità?

--

3. Quali sono le maggiori difficoltà incontrate nel costruire e mantenere la rete delle relazioni sul territorio?

--

4. Brevemente, quali sono i maggiori vantaggi derivanti dal lavorare in rete sul territorio?

--

5. Di che cosa si ha bisogno per fare rete in modo efficace ed efficiente?

Si prega di fornire la risposta semplicemente ordinando (1 più importante - 3 meno importante) le tre seguenti opzioni:

- RISORSE (IN SENSO ECONOMICO E FINANZIARIO)
- TEMPO
- COMPETENZE (GENERALI O SPECIFICHE)

Note, suggerimenti, commenti

BIBLIOGRAFIA

- EACEA - Eurydice, Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2016, Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Bruxelles, 2016
- Vitali C.M., La capacità di sviluppare azioni di rete, in AUR “Verso una offerta formativa di qualità”, AUR Quaderni 2008
- I.S.F.O.L., Ricette per una buona partnership. Guida alle attività transnazionali, ISFOL, Roma, 1995
- Wenger E., Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità, Raffaello Cortina Editore, 2006
- Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale – ISFOL, Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità, Isfol, Roma, 2000
- Bussi F., Progettare in partenariato, Franco Angeli, 2001
- Messinas S., Viccaro A., La progettazione di attività di sviluppo cofinanziate con risorse comunitarie, Datanews, Collana Explorer, 2004
- Allega A. M., Progettiamo insieme. Networking projects, Risa, 2003
- E.N.A.I.P., Il lavoro di rete, Editoriale AESSE, 1999
- Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale – ISFOL, Lavorare efficacemente con i partner europei , ISFOL, 2004
- Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale – ISFOL, Guida alla cooperazione transnazionale, EQUAL II fase, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale – ISFOL, 2004
- ISFOL, Strategie di successo per lo sviluppo del territorio, ISFOL, 2000
- YPEER, Peer Education. Training of Trainers manual, UN Interagency Group on Young Peoples Healths
- Agenzia Nazionale Leonardo da Vinci – ISFOL, Griglia di Osservazione degli incontri di partenariato, ISFOL, 2004
- Agenzia Nazionale Leonardo da Vinci – ISFOL, Guida alla conduzione dell’osservazione di incontri di partenariato, ISFOL, 2004
- Dale N. Bonsworth, Partnership capacity assessment tool, US Forest Service Department, 2006
- Regione Umbria, A.U.R., Scheda di rilevazione “capacità di sviluppare relazioni di rete , Regione Umbria, 2008
- Trainer W., Andors J., Network organizing: A strategy for building community engagement , Shelter Force ONLINE, National Housing Institute, 2005
- Bonomi A. (1998): Comunità artificiali. Le strategie degli attori nei Patti Territoriali, nelle coalizioni locali, per la coesione sociale, in G. De Rita, A. Bonomi, Manifesto per lo sviluppo locale, Bollati Boringhieri, Torino.
- Di Staso M. (2000), Esercizio dell’attività e qualità ambientale. Un approccio secondo la teoria dei costi sociali, Rivista di Politica Agraria, 3, pagg. 7-45.
- Freeman L.C. – Freeman S.C. – Michaelson A.G. (1989): How humans see social groups: A test of the Sailer-Gaulin models, Journal of Quantitative Anthropology,

- Goldstein M. - Pasqui G. (a cura di) (1999): Politiche di sviluppo territoriale e pianificazione: riflessioni ed esperienze nella regione milanese e lombarda, Archivio di studi urbani e regionali, n. 65.
- Lipparini A. (1997): Sistemi territoriali e comunità interorganizzative, in A. Lomi (a cura di), L'analisi relazionale delle organizzazioni, il Mulino, Bologna.
- Lomi A. (1991): Reti organizzative. Teoria, tecnica e applicazioni, Il Mulino, Bologna.
- Mitchell J.C. (1969): The concept and Use of Social Network, in Mitchell J.C. (eds.), Social Networks in Urban Situations, Manchester University Press, Manchester.
- Wasserman S. - Faust K. (1994): Social Network Analysis. Methods and Applications, Cambridge University Press.
- CEDEFOP, The role of modularization and unitization in vocational education and training, Working Paper n.26, Luxembourg: Publications Office of the EU, 2015
- ISFOL, Organizzazione, apprendimento, competenze : indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia, Isfol , Roma 2006
- AEEF, Education, orientation et formation des adultes: une priorité européenne, SOLEO, n. 11 settembre 2014
- Allulli G., Dalla strategia di Lisbona a EU 2020, Collana Studi CNOS FAP, 2015
- 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., Support to the work on policy guidance on basic skills for adults, DTI-Technopolis group-ICF International, European Commission DG Empl., Brussels 2015
- Borkowsky, A. , "Monitoring Adult Learning Policies: A Theoretical Framework and Indicators", OECD Education Working Papers, No. 88, OECD Publishing, 2013
- Cedefop (2015), Stronger VET for better lives: report on VET policies 2010-14 [Una IFP migliore per vite migliori: rapporto sulle politiche IFP 2010-14].
- Cedefop (2014), Policy handbook: access to and participation in CVET in Europe [Linee guida per l'accessibilità e la partecipazione alla IFPC in Europa].
- 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, 20 dicembre 2012
- Cimmino M.G., 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, 5 novembre 2014,
- Ciampi S, et Alii, Il FSE e la dimensione integrata delle politiche, Collana Isfol Research Paper, n. 22 -2015
- Daniele L. et Alii, IT Implementation of EU Agenda for Adult Learning. Rapporto finale, Isfol, Roma 2014.
- Di Francesco G., Le competenze per vivere e lavorare oggi, Collana ISFOL Research Paper n.9, ottobre 2013
- Eurobarometro - TNS Qual+, La promessa dell'UE, European Commission, Bruxelles, 2014.
- European Commission, Country report Italy, COM (2015) 85 Final, Commission staff working document, Brussels 2015
- European Commission, 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 2015

- European Commission/EACEA/Eurydice, European. Adult education and training in Europe. Programmes to raise achievement in basic skills. Background document, Luxembourg: Publications Office of the EU, 2015.
- European Commission/EACEA/Eurydice, Adult Education and Training in Europe: Widening access and training opportunities. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.
- European Commission, "Country Report Italy 2015 - Commission Staff Working Document." Brussels, 2015.
- European Commission DG EAC, SGIB Consultation Paper, The mapping and assessment of data availability for the monitoring of Adult Learning policies, November 2014
- European Commission, DG Research and Innovation, Adult and continuing education in Europe, using public policy to secure a growth in skills, Luxembourg Publications Office of the EU, 2013
- European Commission DG Empl. Thematic Working Group, Quality in Adult Learning, Final Report, Brussels, October 2013
- European Commission - Eurydice, L'éducation formelle des adultes en Europe: politiques et mise en œuvre, EACEA, 2011
- European Commission, EU High Level Group of Experts on Literacy, Final Report, Luxembourg 2012
- Eurostat (2011), Adult Education Survey, Brussels
- Eurostat (2013), Labour Force Survey, Brussels
- GELLIS, European Guide. Strategies for improving participation in and awareness of Adult learning, EU DG EAC, 2012
- Hanusek E., Wssmann L., Education quality and economic Growth, The World Bank, Washington DC, 2007
- ICF Consulting Services Ltd, An in depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe, Indire (2012), Istruzione degli adulti, Rapporto di monitoraggio 2012, Roma
- Isfol (2014), PIAAC OCSE, Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti, Roma
- JRC (2011) The distribution of adult training in European countries, Luxembourg
- LLP - Grundtvig, Implementation of the EU Agenda for Adult learning, EACEA, Brussels 2012
- Ministero Istruzione, dell'Università e della Ricerca, PON per la Scuola: Nuove opportunità dall'Europa, Roma, 2015
- Ministero Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Progetti assistiti a livello nazionale. 10 passi verso i CPIA - Testo, Roma, 2013
- Ministero Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Istruzione degli Adulti, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, Roma, 2013
- Motschilnig R., Ebner G., Fritz T., Outreach Empowerment diversity. Policy Récommendations for European and national/regional policy makers and for adult education providers, Brussels: OED, 2014.
- NIACE (2009), Adult Numeracy & Museums and Archives, MLA, London
- NIACE, EU Agenda for Adult Learning – Final Report (2012-2014), NIACE 2014
- OECD, Skills Outlook 2013, First Results of the Piac Survey, Paris 2013
- OECD, Skilled for life? Key findings from the survey of adult skills, Paris 2013
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, 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, 10 luglio 2014

The World Bank, Economics of education, www.worldbank.org/en/topic/education/brief/economic-of-education.print, 2014

UNESCO - UIL, Global Report on adult learning and education , Rethinking Literacy, Unesco Institute for Lifelong Learning, Hamburg, 2013

RISOLUZIONE DEL CONSIGLIO su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti (2011/C 372/01) 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

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_eda.pdf