



**I percorsi di miglioramento delle
competenze degli Adulti in Italia**

**IL PUNTO SULLE POLITICHE,
I DISPOSITIVI E LE RISORSE PER
L'APPRENDIMENTO IN ETA'
ADULTA**

Rapporto finale

Sommario

Introduzione	4
1. La popolazione <i>low skilled</i> in Italia: caratteristiche generali e fattori di rischio	5
1.1 La mancata partecipazione alle attività formative ed educative: il primo fattore di rischio	8
1.2 I gruppi a maggior rischio	11
1.2.1 I disoccupati, le persone in pensione e chi svolge attività domestiche e di cura non retribuite ...	11
1.2.2 Gli occupati che svolgono attività di lavoro a basso valore aggiunto	11
1.2.3 Persone provenienti da contesti socio-culturali svantaggiati	12
1.2.4 I migranti.....	12
1.2.5 Giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione.....	13
1.2.6 I NEET.....	13
2. Implementazione in Italia della Raccomandazione del Consiglio “Percorsi di miglioramento delle competenze degli adulti”	14
2.1 L’offerta di servizi educativi, formativi e di supporto per la popolazione adulta: un sistema e una governance complessi	15
2.1.1 La mappa degli stakeholder.....	16
2.2 Identificazione e validazione, flessibilizzazione e certificazione: l’assetto organizzativo e didattico dei Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti	19
2.2.1 Implementazione del Piano Nazionale Triennale della Ricerca in materia di istruzione degli adulti (PNTR).....	22
2.2.2 Piano nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta.....	24
2.3 L’analisi dei fabbisogni e il sistema di qualificazione nazionale: gli strumenti esistenti	25
2.3.1 L’Atlante del lavoro e delle qualificazioni a supporto del miglioramento delle competenze degli adulti.....	25
2.3.2 Il Sistema nazionale di osservazione permanente delle professioni e dei relativi fabbisogni	28
3. Politiche, dispositivi ed esperienze nelle Regioni	31
3.1 Regione Lazio	32
3.2 Lombardia.....	36
3.3 Provincia Autonoma di Trento.....	39
4. Il ruolo delle Organizzazioni Sindacali nelle Reti Territoriali per l’Apprendimento Permanente e nella realizzazione delle tre Azioni Prioritarie.....	46
5. Risorse disponibili per l’implementazione della Raccomandazione	49
6. CVET e apprendimento permanente in Francia: un framework profondamente rinnovato	54

6.1 Lifelong Vocational Education and Training System in France, a short description.....	54
6.1.1 Vocational Lifelong learning	55
6.1.2 Composition of IVET	55
6.1.3 Apprenticeship.....	56
6.1.4 What does continuing VET Stands for?	56
6.1.5 Main beneficiaries and schemes of continuing training.....	57
6.1.6 Sources of financing CVET	58
6.1.7 Training Providers.....	58
6.2 The new regulation “freedom to choose one’s own vocational future”	59
6.2.1 The transformation of the personal training account (CPF).....	59
6.2.2 Guidance and counselling in professional evolution.....	60
6.2.3 Apprenticeship.....	60
6.2.4 Management and design of qualifications	61
6.2.5 France Competences	62
6.2.6 The newly established Competences Operators (OPCO)	62
6.2.7 The generation of a new larger training market	63
6.2.8 Founding of the new system	63
6.3 An overarching national policy of investments in competences specifically oriented to low qualified workers and job seekers.....	64
6.3.1 Developing mutual cooperation and complementarity among stakeholders	65
6.3.2 How PIC works.....	66
6.3.3 To act closer to territories	66
6.3.4 Better appraise competences needs.....	67
6.3.5 Foster Innovation.....	67
RIFLESSIONI CONCLUSIVE E RACCOMANDAZIONI.....	69
Bibliografia.....	77

“Una società che non comprende ciò che legge e che non sa utilizzare le proprie conoscenze matematiche per interpretare i numeri riportati sui giornali o che sente in televisione, è una società schiava di chi la governa... ...Una società i cui membri sono vittime di quello che viene comunemente chiamato analfabetismo di ritorno, ..., è una società che in larga parte non sa trovare percorsi alternativi a quelli già segnati”.

Introduzione

Il Rapporto *“Taking stock of existing adult learning policies, measures and resources: implementation of Upskilling Pathways in Italy”* restituisce in forma sintetica gli esiti di un processo euristico e di analisi condotto dagli esperti e dai ricercatori appartenenti agli organismi partner nel corso della prima fase di attuazione del Progetto E.QU.A.L.¹.

Si è trattato di un esercizio che ha potuto trarre grande vantaggio sia dal posizionamento istituzionale degli organismi coinvolti, sia dalle competenze esperte di tutti coloro che sono stati chiamati ad offrire il proprio contributo. In buona sostanza, la sfida è consistita soprattutto nel garantire che la complessità delle *policies* rilevanti e le prospettive dell’insieme degli *stakeholders* a vario titolo concorrenti nel disegno e nell’implementazione delle stesse, fosse presa esaustivamente in considerazione per arrivare a definire una *baseline* credibile e concorrente efficacemente:

- da un lato, ad orientare le successive previste indagini di campo;
- dall’altro, all’elaborazione di raccomandazioni e modelli di intervento di contrasto delle conseguenze che una grande parte della popolazione adulta italiana con bassi livelli di istruzione ed elevati livelli di analfabetismo funzionale, non necessariamente legati a titoli di studio o qualifiche possedute, già paga (e rischia di pagare ancora di più nel prossimo futuro).

Già nella Premessa del Rapporto **“Implementazione in Italia della Raccomandazione del Consiglio “Percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti”²** si richiamava la possibilità per gli stati membri di valorizzare le misure e i meccanismi esistenti considerandone la rilevanza specifica rispetto alla *“Three steps strategy”* richiamata nella Raccomandazione: una strategia di contrasto basata sul disegno e implementazione di una sequenza di passaggi, distinti ma inter-funzionali, che di fatto afferma e sostanzia, una volta per tutte, il principio dell’efficacia dell’intervento personalizzato non come diritto astratto degli individui ma come approccio da adottare a riferimento. È certamente importante nella concezione e nell’erogazione del servizio educativo e formativo l’adozione dell’approccio *tailor made* in funzione di stili cognitivi, vincoli e opportunità dei diversi destinatari ma, nei percorsi di *upskilling*, alcuni *step* operativi assumono il valore di precondizione e propedeuticità, laddove altri garantiscono che l’ingente investimento, (del sistema e dell’individuo), ottenga una remunerazione in termini di valore d’uso e di scambio delle nuove competenze e conoscenze acquisite.

I dati illustrano come l’Italia sia indietro rispetto alla media europea con una quota di competenze insufficienti (livello 1 o inferiore a 1) pari al 28% per le competenze di alfabetizzazione (contro il 20% della

¹ Il Progetto è stato approvato e finanziato nel quadro dell’EaSI Programme – *Awareness-raising activities in Member States on “Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults”*. Informazioni chiave su E.QU.A.L. quali obiettivi, attività svolte, risultati e prodotti del Progetto sono disponibili nel Sito Web: <http://www.upskillingitaly.eu>

²Rapporto ai sensi del Punto 16 della Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 (2016/C 484/01), trasmesso dai Ministri Di Maio e Bussetti alla Commissione Europea nel luglio 2018. Per la sua redazione e condivisione le Direzioni Generali e i Servizi competenti Servizi del Ministero per lo Sviluppo Economico, il Lavoro e le Politiche Sociali e dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca hanno beneficiato del confronto con i principali attori istituzionali, in primis le Regioni, e del supporto tecnico e scientifico di A.N.P.A.L. – Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro e I.N.A.P.P. – Istituto Nazionale per l’Analisi delle Politiche Pubbliche. Data la sovrapposizione temporale nella redazione dei due Rapporti, alcuni dei temi trattati nel Rapporto nazionale non sono stati ripresi in questo testo. D’altra parte, il coordinatore nazionale dell’Agenda europea per l’apprendimento in età adulta è uno degli estensori del Rapporto nazionale – come da incarico del Tavolo interistituzionale per l’apprendimento permanente - e ha coordinato anche la predisposizione di questo testo.

media UE), 32% rispetto al calcolo funzionale (24% media UE) e ben 57% nel campo delle competenze digitali di base (41% media UE). Nel disegnare opportune strategie di contrasto, dunque, occorre affrontare tale emergenza considerando la necessità di investire su interventi di alfabetizzazione funzionale per le categorie svantaggiate, quali disoccupati, NEET o chi non è in possesso di un titolo di istruzione secondaria, ma considerando, in parallelo, anche i bisogni di un gran numero di adulti che non necessariamente ricadono all'interno di target chiaramente definiti e circoscritti.

La struttura del Rapporto è conforme rispetto a quella pianificata al momento della predisposizione del progetto E.Q.U.A.L., con particolare riferimento al WP1 – *Stock-taking*. Gli obiettivi di questa macro-attività progettuale erano, infatti, quelli di mappare l'offerta esistente di accrescimento delle competenze della popolazione adulta, integrando tale informazione in un quadro complessivo comprendente la normativa rilevante, la *governance* chiamata a definire le strategie e a implementarle, anche al livello territoriale, in materia di *adult learning* e apprendimento permanente, l'identificazione e - se possibile - la quantificazione delle risorse allocate e disponibili, nonché pratiche e sperimentazioni di riferimento per eventuali azioni di trasferimento e *mainstreaming*.

Il Rapporto è, dunque, strutturato a partire dall'analisi dei microdati di PIAAC e dalle informazioni provenienti da surveys Eurostat (LFS e AES), integrate da approfondimenti derivanti da indagini *on desk* e da contributi informativi provenienti da tutti i membri del partenariato sulle singole componenti descrittive individuate (le *policies*, gli attori, l'offerta educativa e formativa, le normative specifiche il cui campo di applicazione è su scala regionale, dimensione e scopo delle risorse allocate per interventi rilevanti). Come pianificato, il testo è stato integrato dal contributo del CE.RE.Q. (FR), focalizzato sulla presentazione del profondamente rinnovato sistema della formazione continua e dell'apprendimento permanente in Francia.

1. La popolazione *low skilled* in Italia: caratteristiche generali e fattori di rischio

La stessa "Raccomandazione del Consiglio Europeo sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti (Upskilling Pathways)", utilizza, tra le varie fonti dati, i risultati dell'indagine internazionale OCSE-PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), promossa dall'OCSE tra il 2008 e il 2010 per descrivere la situazione delle competenze degli adulti nell'Unione.

Il capitolo fornisce una descrizione e un'analisi del tema degli adulti con bassi livelli di competenze, da ora in poi denominati *low skilled*, basato sui risultati dell'indagine realizzata in Italia tra il 2011 e il 2012.

Il principale valore aggiunto dell'indagine PIAAC riguarda la metodologia dell'indagine che consente di misurare direttamente le competenze possedute dagli individui attraverso test cognitivi appositamente predisposti e testati. La misurazione diretta delle competenze consente di definire i *low skilled* sulla base dei risultati ottenuti ai test distinguendoli dai *low qualified*, (persone in possesso di titolo di studio inferiore al diploma di scuola secondaria superiore), categoria tradizionalmente utilizzata nella ricerca sociale ed economica per identificare il segmento di popolazione con scarse competenze. Sebbene ci siano ampie aree di intersezione, i due insiemi di popolazione, come vedremo più avanti, non risultano pienamente sovrapponibili.

Nello specifico del nostro Paese, il quadro completo delle competenze della popolazione adulta italiana delinea una situazione piuttosto critica: l'Italia si colloca in quart'ultima posizione nel *ranking* internazionale per la *literacy* e in quint'ultima posizione per la *numeracy*.

Inoltre, l'Italia è tra i Paesi con la maggiore presenza di individui *low skilled*. Poiché le competenze che le persone possiedono, (o non possiedono), rappresentano una tra le principali cause della disuguaglianza

sociale (Isfol, 2016), risulta fondamentale analizzare i fattori socio-demografici associati ad una maggiore (o minore) probabilità di essere *low skilled*.

Obiettivo di questo paragrafo è, dunque, quello di delineare un quadro della popolazione *low skilled* in Italia che, partendo da alcune definizioni di carattere preliminare, descriva questo segmento di popolazione sulla base delle principali caratteristiche socio-demografiche ed economiche. Ciò consente di individuare, da un lato le variabili, e le relative combinazioni, che mettono le persone maggiormente “a rischio *low skilled*”, dall’altro i *driver* per lo sviluppo, il mantenimento e l’aggiornamento delle competenze.

Un *low skilled*, secondo la definizione OCSE PIAAC, è tale se non è in grado di usare in modo efficiente le abilità alfabetico/numerico funzionali, (la lettura, la scrittura e il calcolo), per affrontare i compiti posti dalla vita quotidiana in diversi ambiti: lavorativo, del tempo libero, nella gestione dei propri risparmi, dei consumi o nella tutela della propria salute³.

Dal punto di vista metodologico, la categoria dei *low skilled*, utilizzata per le elaborazioni dati che seguono, comprende gli individui che si collocano ai primi due dei sei livelli⁴ (livello 1 e livello inferiore a 1) costruiti sulla base dei punteggi ottenuti ai test cognitivi previsti dall’indagine PIAAC.

I dati riguardano in larga maggioranza la competenza di *literacy* e le sue associazioni con altre variabili socio- anagrafiche ed economiche.

Il *Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti* (Isfol, 2014) ha evidenziato che l’Italia si colloca in quart’ultima posizione nella “classifica” internazionale per quanto concerne la *literacy* (seguita da Turchia, Cile e Giacarta) e in quint’ultima posizione nella *numeracy* (Isfol 2016): gli adulti (16-65anni) considerati *low skilled in literacy* sono il 27,7%, mentre per la *numeracy* sono il 33,7%.

Il quadro che emerge dai dati PIAAC, come vedremo meglio di seguito, non permettere di individuare un gruppo omogeneo di adulti con bassi livelli di competenza e, quindi, di conseguenza, di fornire indicazioni semplici e di facile attuazione ai policy maker.

I *low skilled* sono presenti in maniera pervasiva, seppure in percentuali diverse, nei vari sottogruppi di popolazione: hanno una incidenza maggiore tra gli over 55 ma sono ampiamente presenti anche tra i giovani, prevalgono tra i *low qualified* ma sono tutt’altro che irrilevanti tra i diplomati e i laureati, e così via.

In Italia i *low skilled in literacy* sono circa 11 milioni: per il 52,6% dei casi uomini e per il 47,4% donne.

Le persone con scarso livello di competenza si concentrano nelle fasce d’età più avanzate (il 31,8% ha un’età compresa tra i 55 e i 65 anni), decrescono nelle fasce di età successiva, mantenendo, però, una presenza tutt’altro che irrilevante anche nelle fasce di età più giovani: il 9,6% dei *low skilled* italiani ha un’età compresa tra i 16 e i 24 anni e quasi il 15% appartiene alla fascia di età 25-34 anni. Per la restante quota parte, i *low skilled* sono individui di età compresa fra i 35 e i 44 (22,1%) e di età compresa fra i 45 e i 54 anni (21,7%).

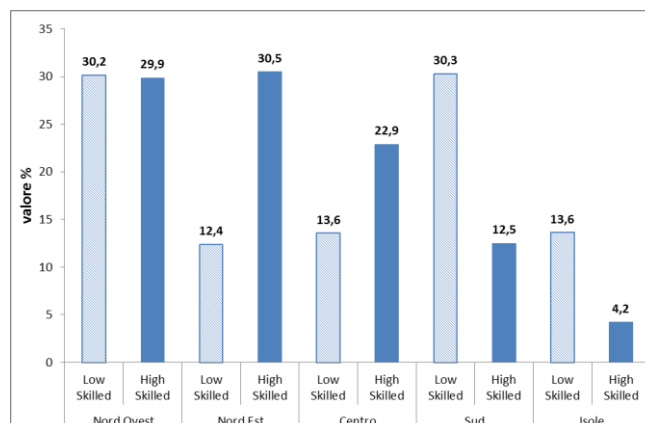
Anche la distribuzione sul territorio italiano, sulla base della residenza anagrafica, è tutt’altro che uniforme. Il Sud e il Nord Ovest del Paese sono le regioni in cui si registrano i valori più alti, ospitando da sole più del 60% dei *low skilled* italiani. Confrontando la distribuzione geografica delle persone con alte e basse competenze (fig.1), si nota come, in generale, le percentuali di *low* e *high skilled* abbiano andamenti opposti: laddove c’è un’elevata presenza di *low skilled* si rileva, per contro, una percentuale di *high skilled* piuttosto bassa e viceversa.

³ “...nel dominio di literacy se, ad esempio, è in grado di identificare un numero di telefono in un testo scritto, grazie alla presenza della sigla Tel. per la parola “telefono” o di trovare la percentuale di donne insegnanti in Grecia all’interno di una figura che mostra questa informazione per dieci Paesi, ma non è in grado di risalire ad un numero di telefono contenuto in una pagina web se esso si trova in corrispondenza del link “Contattatoci”; nel dominio di numeracy se, ad esempio, è in grado di calcolare il numero di bottiglie contenute in due casse mostratagli in fotografia o comprendere percentuali semplici (es. 50%) ma non è in grado di applicare due o più fasi e/o processi di calcolo con numeri interi e decimali comuni e di interpretare informazioni numeriche in una semplice tabella (incrocio riga e colonna per individuare la cella appropriata)....” . cfr. Inapp, La popolazione low skilled in Italia: caratteristiche generali e fattori di rischio, 2018.

⁴ L’indagine PIAAC ha definito sei livelli di proficiency, basati su intervalli di punteggio che variano su una scala da 0 a 500 punti. I livelli sono così suddivisi: inferiore al livello 1 (0-175); livello 1 (176-225); livello 2 (226-275); livello 3 (276-325); livello 4 (326-375); livello 5 (376-500).

Come già riscontrato in più situazioni nel primo rapporto dell'indagine PIAAC (Isfol, 2014), il Nord-Ovest del Paese fa registrare un andamento anomalo rispetto alla tendenza riscontrata a livello nazionale. In questa area risultano infatti risiedere oltre il 30% dei *low skilled* italiani ma anche circa il 30% degli *high skilled*.

Figura 1. Distribuzione per macroregioni dei cittadini low skilled e high skilled in literacy.

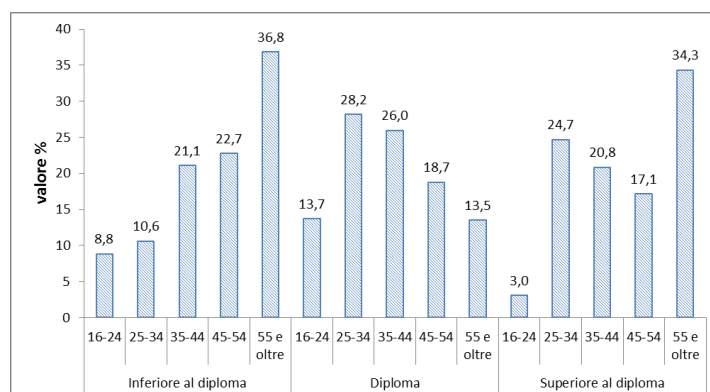


Per quanto concerne il legame tra competenze e livello di scolarizzazione raggiunto, PIAAC conferma quanto ampiamente documentato in letteratura: il raggiungimento di un titolo di studio medio o alto, (diploma di istruzione secondaria superiore o laurea ed equivalenti), riduce la probabilità per un individuo di collocarsi entro la categoria dei *low skilled*.

Tuttavia, nel nostro Paese, la categoria dei *low skilled* non corrisponde esattamente a quella dei *low qualified*, persone con bassi titoli di studio, in genere inferiore al diploma di scuola secondaria superiore (o equivalenti), utilizzata frequentemente ed erroneamente in maniera intercambiabile a quella di *low skilled*: i *low skilled* italiani sono per il 75% persone con un basso titolo di studio, cioè che non hanno raggiunto un diploma di scuola secondaria superiore, ma è da sottolineare che il 20,9% di queste persone possiede un diploma e il 4,1% addirittura una laurea. Un *low skilled* su quattro è, dunque, in possesso di un titolo di studio, che, in teoria, dovrebbe assicurarli un differente e più adeguato bagaglio di competenze.

Un'ipotesi è che il legame fra titolo di studio e bassi livelli di competenze dipenda principalmente dall'età, ma il fattore generazionale rende conto solo parzialmente del fenomeno.

Figura 2. Distribuzione dei low skilled italiani per titolo di studio e fasce di età (valori percentuali)

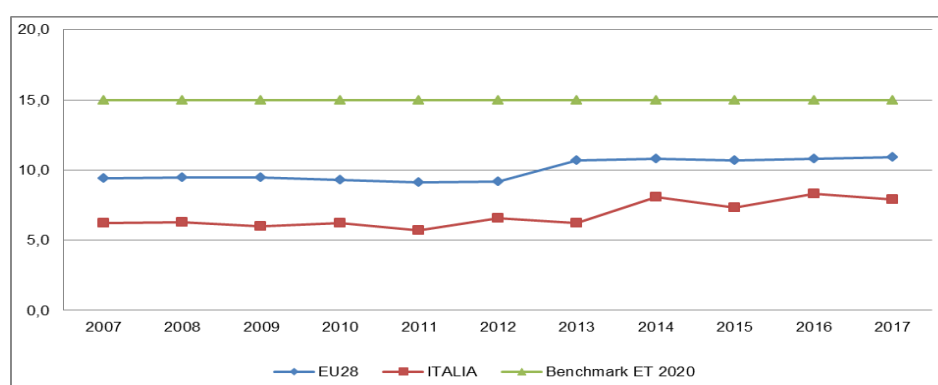


Come mostrato dal grafico (figura 2), un terzo circa (il 33,4%) dei *low skilled* con titolo di studio superiore al diploma, in effetti, appartiene alla fascia d'età over 55; è altresì vero che circa la metà di questi laureati, che mostrano scarsissimi livelli di alfabetizzazione funzionale, ha tra i 35 e i 44 anni e, ancora, che uno su 4 appartiene al gruppo dei giovani 25-34enni.

1.1 La mancata partecipazione alle attività formative ed educative: il primo fattore di rischio

In Europa l'incremento del tasso di partecipazione degli adulti ad attività di istruzione e formazione continua si mantiene progressivo ma lento e debole, con una media UE-28 inferiore all'11%. In Italia la crescita ha, invece, assunto un ritmo altalenante, con una distanza dal benchmark ET2020, (15% della popolazione totale degli adulti con età compresa fra 25 e 64 anni nel 2020), che nell'ultimo decennio si è intaccata di solo 2 punti circa, restando ancora molto ampia.

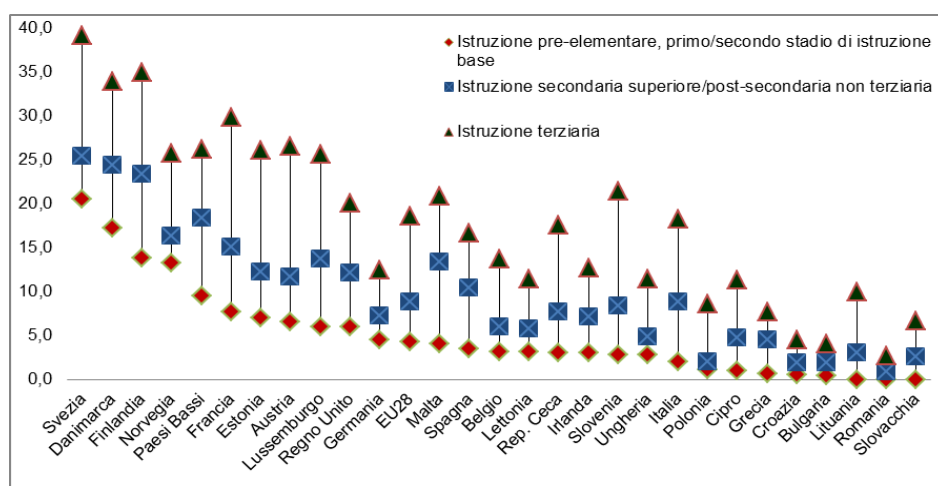
Figura 3. Tasso di partecipazione della popolazione di 25-64 anni alle attività di istruzione e di formazione - Anni 2007-2017, Italia, UE28, Benchmark ET 2020 (val. %)



Fonte: elaborazione Inapp su dati Eurostat LFS

Il livello di istruzione posseduto ha una relazione evidente con la capacità di partecipare alle opportunità formative: più è alto il livello di istruzione, più è elevato il livello di partecipazione e viceversa. Questo accade in tutti i Paesi europei ma in misura maggiore nei Paesi del Nord Europa.

Figura 4. Tasso di partecipazione della popolazione di 25-64 anni alle attività di istruzione e di formazione secondo il livello di istruzione posseduto – Paesi UE28, Anno 2017 (val. %)

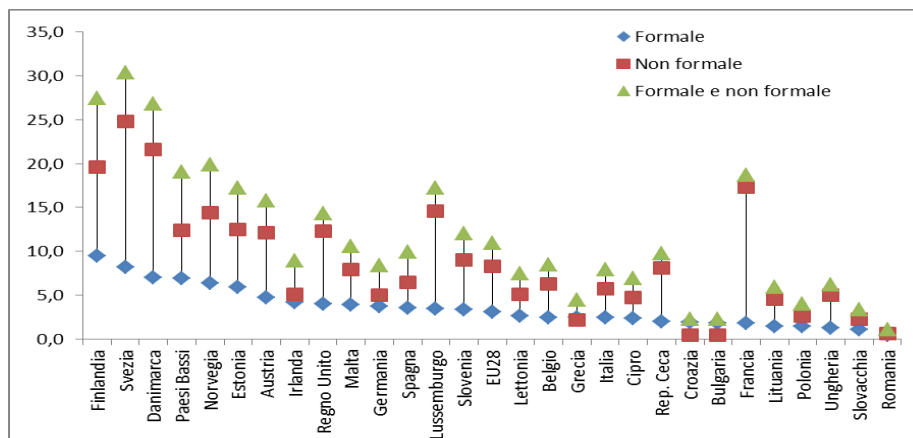


Fonte: elaborazione Inapp su dati EurostatLFS

La persistenza di fattori strutturali, che condizionano in modo rilevante l'accesso alla formazione da parte di determinati target, rende necessario cambiare radicalmente l'approccio nelle impostazioni di policy, ridefinendo finalità, target e obiettivi delle strategie formative, per migliorare l'attrattività della formazione e le opportunità di apprendimento permanente. Accanto alla difficoltà di accedere alle opportunità formative da parte degli adulti con basso livello di istruzione, il dato sul tipo di attività formativa

frequentata (formale, non formale, informale) indica una ulteriore tipicità per tutti i paesi europei, ossia si partecipa maggiormente a percorsi formativi di tipo non formale piuttosto che formale.

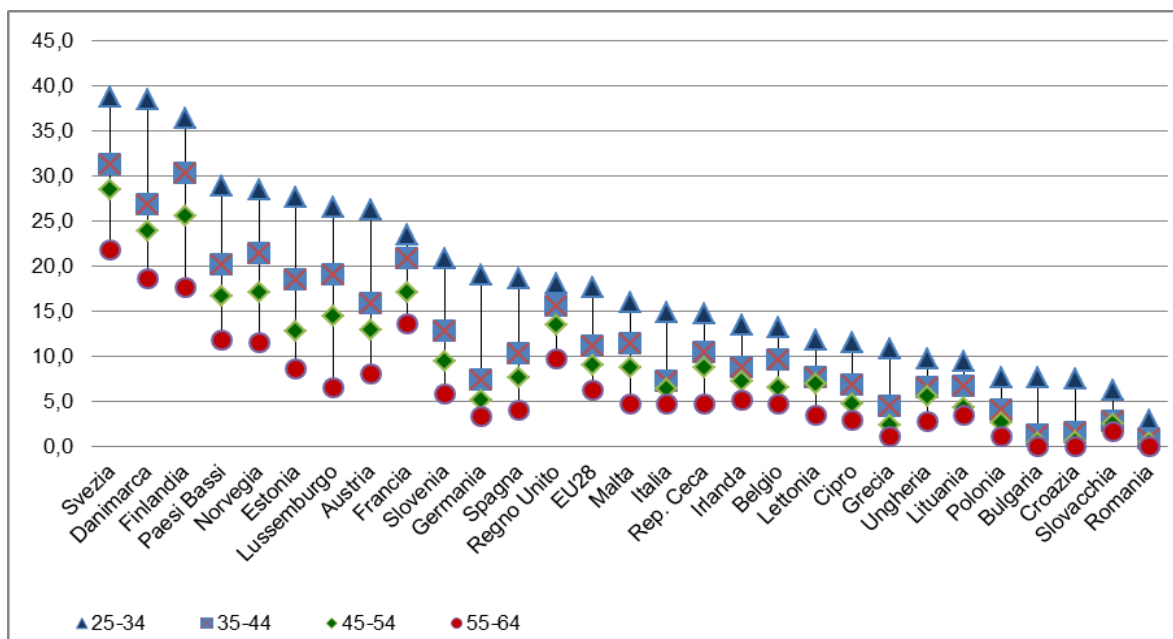
Figura 5. Tasso di partecipazione della popolazione di 25-64 anni alle attività di istruzione e di formazione secondo la tipologia di attività frequentata – Paesi UE28, Anno 2017 (val. %)



Fonte: elaborazione Inapp su dati Eurostat LFS

Il dato anagrafico evidenzia un ulteriore problema di inclusione, questa volta per le figure professionali vulnerabili over 50. La Figura 6 mostra un ampio gap tra la quota partecipativa della fascia di età giovane che va dai 25 ai 34 anni e le successive classi di età: in Italia la prima è del 14,9 % (rispetto ad una media Ue del 17,6); tale valore scende fino al 4,8 % per la fascia tra i 55 e i 64 anni (contro il 6,3 Ue-28).

Figura 6. Tasso di partecipazione della popolazione di 25-64 anni alle attività di istruzione e di formazione secondo la classe di età - Paesi UE28, Anno 2017 (val. %)



Fonte: elaborazione Inapp su dati Eurostat LFS, 2017

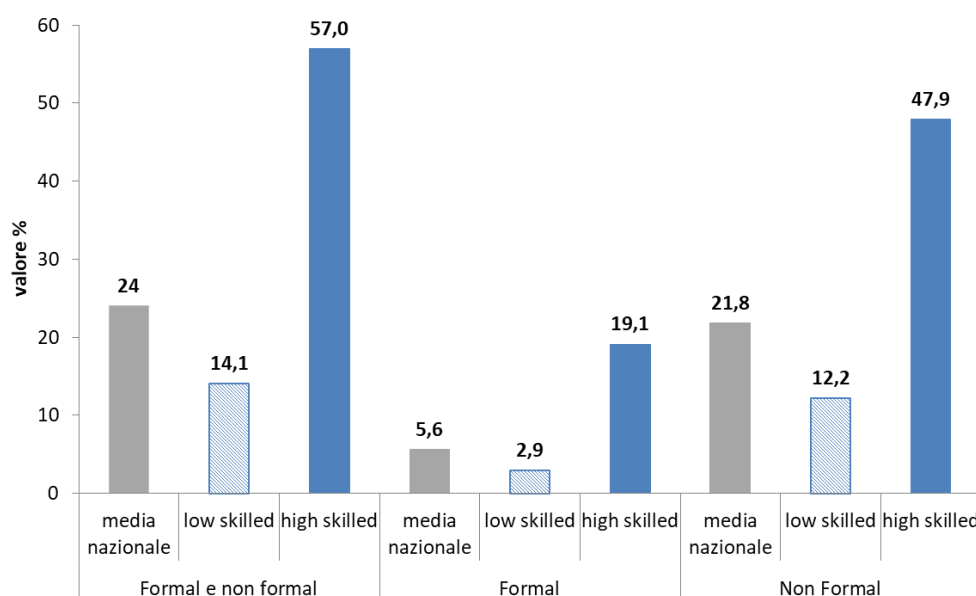
In sintesi, l'indiscutibile vantaggio competitivo offerto dall'istruzione e formazione in termini di competenze sembrerebbe essere messo fortemente in discussione, nel nostro Paese, da una percentuale troppo bassa

di partecipazione a queste attività da parte dei *low skilled*: l'Italia è al 24,3%⁵ a fronte di una media OCSE del 52%.

In generale, l'adesione ad attività formative, siano esse formali o non formali, è strettamente legata al livello di competenze di partenza degli individui (OECD, 2013): le persone con elevate competenze hanno, in generale, maggiori probabilità di partecipare ad attività formative di chi ha scarse competenze⁶. In Italia solo il 14% dei *low skilled in literacy* ha preso parte ad attività formative nei 12 mesi precedenti l'intervista mentre, per le persone *high skilled*, questa percentuale arriva fino al 57%, dato più che doppio rispetto alla media nazionale (Figura 7).

Occorre inoltre tener conto della diversa "consistenza" dei due gruppi in valore assoluto: gli *high skilled*, infatti, rappresentano il 3% della popolazione considerata, mentre i *low skilled* sono quasi dieci volte di più. I *low skilled* italiani, oltre ad essere coinvolti dall'offerta formativa - sia formale che non formale - in misura notevolmente inferiore rispetto ai più competenti, risultano essere anche molto meno interessati alla potenziale offerta formativa.

Figura 7. La partecipazione alle attività formative formali e non formali (ultimi 12 mesi): confronto tra *low skilled*, *high skilled* e media nazionale



Fonte: elaborazione INAPP su dati OCSE-PIAAC 2012

Se si vanno ad analizzare le motivazioni per le quali le persone con scarse competenze hanno rinunciato alla propria opportunità di formazione, si nota come la ragione principale (32,4%) sia legata al fatto di "essere troppo impegnati con il lavoro".

Contrariamente a quanto intuitivamente si possa ipotizzare, solo una piccola percentuale (intorno al 10%) di rispondenti individua nei costi della formazione un ostacolo. Peraltro, la "questione economica" non costituisce neanche una discriminante tra *low* e *high skilled*: la proporzione di *low skilled* e di *high skilled* che indica questa motivazione è pressoché identica.

Tra le motivazioni che limitano l'accesso alle attività di formazione, l'impegno nelle cure parentali e le responsabilità familiari sembrano essere un ostacolo maggiore per gli individui con elevate *skills* che non per la popolazione *low skilled*.

⁵ PIAAC fa riferimento alle attività sia formali che non formali svolte dagli individui nei 12 mesi precedenti l'indagine. Sono esclusi dalle analisi i giovani 16-24enni considerati nel loro ciclo iniziale di studi. Sono invece inclusi giovani 16-19enni se coinvolti in percorsi di studio fino a ISCED 3C e giovani 20-24enni coinvolti in percorsi di studio di livello pari a ISCED 3A,3B, 3C o inferiore.

⁶ In Italia una persona con livello di competenze 4/5 ha il doppio di probabilità di una persona appartenente al livello 1 o inferiore ad 1 di fare formazione (OECD, 2013).

Si riscontrano, inoltre, sostanziali differenze in funzione del livello di competenze per quel che concerne la “mancanza di sostegno da parte del datore di lavoro”, che costituisce un ostacolo per un *low skilled* su dieci, mentre è praticamente inesistente nel caso degli individui *high skilled*. La mancanza di sostegno da parte del datore di lavoro non è meramente riconducibile a fattori economici: è interessante notare, infatti, che nel caso delle persone con bassi livelli di competenza la formazione viene pagata interamente dal datore di lavoro nel 61,2% dei casi mentre per gli *high skilled* solo nel 36,8%. Tra l’altro, sebbene il database PIAAC non ci consenta, al momento⁷, di accedere ad informazioni più approfondite sul contenuto della formazione, il dato fa pensare ai corsi di formazione obbligatoria (sicurezza, normativa sanitaria, etc.) che sono interamente a carico dei datori di lavoro e che spesso, purtroppo, costituiscono l’unica opportunità formativa per le persone con basse competenze che sono inserite nel mercato del lavoro.

Infine, un ostacolo alla partecipazione alle attività di istruzione e formazione per i *low skilled* risulta essere la mancanza dei prerequisiti di accesso (circa 12%), motivazioni quasi del tutto assente tra i rispondenti *high skilled*. Il vincolo dei prerequisiti è generalmente legato alla richiesta di un titolo di studio formale che risulta essere condizionante rispetto all’accesso al corso (valido in particolare per il sistema di istruzione formale, ma non solo).

Una importante risposta in questo senso è rappresentata certamente dai percorsi di validazione e certificazione degli apprendimenti formali e informali, ormai ampiamente diffusi nelle varie Regioni e Province.

Non è comunque da escludere l’ipotesi per cui il mancato possesso stesso di alcune competenze di base di per sé, nella percezione dell’individuo, rappresenti un ostacolo rispetto alla partecipazione ad alcune attività formative.

1.2 I gruppi a maggior rischio

Attraverso l’incrocio dei risultati dei test cognitivi con i numerosi dati socio-anagrafici ed economici rilevati attraverso il Questionario, PIAAC permette di individuare target di popolazione «a rischio competenze» rispetto ai quali orientare politiche e interventi specifici.

1.2.1 I disoccupati, le persone in pensione e chi svolge attività domestiche e di cura non retribuite

Come già evidenziato nel Primo rapporto PIAAC, i disoccupati sono la categoria che ottiene un punteggio medio più basso rispetto agli occupati e alle “non forze di lavoro” (che includono gli studenti). Tra gli individui fuori dal mercato di lavoro, i pensionati e le persone dedite alle attività domestiche e di cura sono, in media, le categorie più svantaggiate dal punto di vista del possesso di competenze.

Analizzando i livelli di competenza emersi attraverso i test cognitivi di PIAAC all’interno delle varie condizioni occupazionali, risultano *low skilled* il 37,8% dei pensionati, il 35,9% delle persone che svolgono lavori domestici e di cura non retribuiti (in prevalenza donne) e il 35,3% dei disoccupati. In quest’ultima categoria emerge come il rischio sia più accentuato se la disoccupazione supera i 12 mesi.

Rispetto ai disoccupati va inoltre tenuta in considerazione la variabile età. Tra i disoccupati 16-24enni i *low skilled* sono circa il 24 %, superano il 27% nei 25-34enni, si aggirano intorno al 40% tra i 35-54 enni: tra i disoccupati con più di 54 anni i *low skilled* sono più del 60%.

1.2.2 Gli occupati che svolgono attività di lavoro a basso valore aggiunto

PIAAC conferma ulteriormente un dato ampiamente noto in letteratura socio-economica: il lavoro è uno dei *driver* fondamentali delle competenze, favorisce l’uso e il mantenimento di quelle che gli individui già possiedono e tende a svilupparne di nuove.

⁷ Per il secondo Ciclo di indagine (2022-23) sono previste modifiche alla sezione dedicata alle attività di istruzione e formazione.

Gli occupati sono infatti la categoria, dopo gli studenti, che hanno al loro interno la minore incidenza di individui *low skilled*⁸. L'analisi delle tipologie occupazionali dei lavoratori (attraverso la classificazione ISCO)⁹ mostra come il fattore discriminante per le competenze sia la qualità dell'attività lavorativa svolta. Tra le persone impiegate in attività a "basso valore aggiunto" (*elementary occupations*), quasi la metà (45,2%) sono *low skilled*. Tale percentuale tende notevolmente a ridursi (23% circa) tra gli occupati che appartengono alla categoria tipicamente impiegatizia (*semi-skilled white collar*), per ridursi nettamente (12,6%) tra i lavoratori impegnati in lavori ad elevata richiesta di competenze (*skilled occupations*).

Tabella 1 – Consistenza skills versus tipologie occupazionali (classificazioni ISCO)

Occupati	<i>Low skilled</i> (livello1 e inferiore a 1)	Livello 2	Livello 3	Livelli 4/5
	%	%	%	%
Skilledoccupations	12,6	37,1	42,2	8,2
Semi-skilled white-collar occupations	23,1	44,8	29,1	3,0
Semi-skilled blue-collar occupations	39,7	41,7	17,2	1,4
Elementaryoccupations	45,2	39,7	14,4	0,7

Fonte: elaborazione INAPP su dati OCSE-PIAAC 2012

Il rischio *low skilled* per lavoratori con bassa qualifica occupazionale aumenta in relazione al possesso o meno di un diploma. Infatti, in media, in Italia, i lavoratori occupati in occupazioni definite *elementary* o *semi-skilled* che non hanno completato l'istruzione secondaria superiore, presentano un rischio cinque volte maggiore di stare ai livelli più bassi di competenza, rispetto ai lavoratori impiegati in occupazioni *high-skilled* in possesso di un diploma. Per quanto il fenomeno risulti prevedibile, va comunque evidenziata e monitorata la dimensione preoccupante che esso assume nel nostro Paese.

1.2.3 Persone provenienti da contesti socio-culturali svantaggiati

Le competenze espresse dagli adulti sono fortemente correlate al background familiare di provenienza. Questo dato, ben noto in letteratura già da molti anni, è confermato in PIAAC in tutti i Paesi partecipanti: le persone con bassi livelli di competenze provengono prevalentemente da famiglie svantaggiate culturalmente, in cui i genitori hanno bassi livelli di istruzione (OECD, 2013). Questa tendenza è particolarmente evidente in Italia dove l'86% dei *low skilled* proviene da famiglie in cui entrambi i genitori hanno un titolo di studio inferiore al diploma mentre solo il 2,4% ha almeno un genitore laureato. Inoltre il 72,6% dei *low skilled* è cresciuto in una famiglia in cui erano presenti un numero limitato di libri¹⁰, percentuale significativamente più alta rispetto allo stesso dato medio nazionale (51,9%) e soprattutto più che triplo rispetto a chi si colloca ai livelli 4 e 5¹¹.

1.2.4 I migranti

Lo status migratorio rappresenta un'ulteriore variabile di background fortemente legata alla tematica degli adulti con bassi livelli di competenze. Come prevedibile, i risultati PIAAC mostrano che le persone nate in paesi diversi da quelli in cui risiedono e che hanno svolto i test in una lingua diversa dalla madrelingua, sono in una situazione di evidente svantaggio rispetto al possesso delle competenze necessarie per integrarsi nella realtà lavorativa e sociale del paese che li ospita. In Italia, il fenomeno appare particolarmente

⁸A fronte di ciò i dati ci dicono anche che, in tutti i Paesi partecipanti, i *low skilled* sono occupati in percentuali significativamente più basse rispetto agli *high skilled* e sono con maggiore frequenza esclusi dalla popolazione attiva. Inoltre, l'Italia è tra i Paesi in cui le persone con bassi livelli di competenze hanno tassi di occupazione più bassi (OECD, 2013a).

⁹I dati sono stati elaborati sulla base della classificazione internazionale delle occupazioni ISCO al 1° digit che prevede 9 tipologie occupazionali: 0-Forze armate; 1-Dirigenti; 2-Professioni intellettuali e scientifiche; 3-Professioni tecniche intermedie; 4-Impiegati di ufficio; 5-Professioni nelle attività commerciali e nei servizi; 6-Personale specializzato addetto all'agricoltura, alle foreste e alla pesca; 7-Artigiani e operai specializzati; 8-Conducenti di impianti e macchinari e addetti al montaggio; 9-Professioni non qualificate.

¹⁰Il numero dei libri posseduti è utilizzato tradizionalmente nella ricerca sociale come indicatore del background culturale familiare.

¹¹Solo il 20% degli *high skilled* proviene da un contesto culturale più svantaggiato (meno di 25 libri) mentre quasi la metà degli *high skilled* proviene da contesti familiari culturalmente "ricchi" (più di cento libri).

marcato: tra i migranti i *low skilled* in *literacy* sono il 43,3%, a fronte di una media OCSE PIAAC che è circa il 24%. Inoltre, la situazione peggiora se si analizzano i migranti di lingua straniera provenienti da un background socio-economico svantaggiato (che costituiscono, purtroppo, la maggioranza della popolazione migrante nel nostro Paese). Gli immigrati provenienti da contesti svantaggiati hanno una probabilità quasi sette volte maggiore di raggiungere i più bassi livelli di competenze nella scala di *literacy*, rispetto ai nativi provenienti da contesti svantaggiati.

Tra le variabili che incidono positivamente sulle competenze e sul conseguente processo di integrazione socio-culturale, si confermano l'età di arrivo e il tempo di permanenza nel Paese di immigrazione.

Infine, una informazione interessante emerge dai risultati relativi alla *numeracy*: in questo dominio i migranti raggiungono, in media¹², un punteggio medio più alto rispetto alla *literacy* e si rileva una percentuale minore di *low skilled* (41,7% vs 43,3% in *literacy*), un aumento consistente della percentuale di individui che raggiungono il livello 3 (19% vs 12,8% in *literacy*) e una maggiore percentuale di *high skilled* (2,8% vs 1,8% in *literacy*). Queste differenze segnalano come il gap di competenze tra nativi e migranti, in parte, dipendano dalla difficoltà di comprendere ed esprimersi correttamente nella lingua del Paese ospitante. In questo senso, oltre a supportare le esigenze di tipo linguistico-culturale, risultano particolarmente utili ed efficaci i servizi specifici che accompagnano le persone immigrate in un percorso individuale di riappropriazione delle proprie competenze finalizzato alla loro valorizzazione e riconoscimento e, laddove possibile, alla certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali¹³.

1.2.5 Giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione¹⁴

I giovani *early school leaver* ottengono nelle prove PIAAC un punteggio medio di *literacy* di 47 punti inferiore rispetto ai coetanei che sono ancora nei percorsi di istruzione formale (una distanza pari a quella che caratterizza un intero livello). I 16-24enni italiani che hanno abbandonato precocemente gli studi si collocano in media al livello 1 in *literacy*, un livello di competenze davvero insufficiente e allarmante per questa fascia d'età. Va inoltre sottolineato che neanche il lavoro sembra favorire le competenze, come di solito si verifica: nei 16-24enni lo status di occupato non è associato a migliori competenze, come accade per tutte le altre coorti d'età, ma alla percentuale più alta di *low skilled*.

L'inserimento precoce nel mondo del lavoro, non sostenuto da un adeguato bagaglio di competenze di base, colloca questi giovani per lo più in attività lavorative a basso valore aggiunto che non consentono loro né di agire le competenze che possiedono, né di svilupparne di nuove (poca probabilità di ricevere ulteriore formazione sul lavoro), imprigionandoli in una spirale negativa che li rende soggetti particolarmente vulnerabili sul mercato del lavoro.

1.2.6 I NEET

Questo segmento di popolazione, sul quale negli ultimi anni si concentra l'attenzione di studiosi e decisori politici, rappresenta¹⁵ l'11% dei giovani 16-24enni e oltre il 20% dei 25-34enni.

I dati emersi dai test cognitivi di PIAAC evidenziano che lo status di NEET riduce le competenze dei giovani e ne condiziona la qualità ed il successivo sviluppo.

La probabilità di stare al livello 2 o ad un livello più basso sulla scala di competenze di *literacy*, in Italia, per i NEET di 16-24enni è cinque volte maggiore rispetto ai coetanei che studiano o sono in formazione. Tra i giovanissimi NEET italiani, di fatto, quasi uno su tre è *low skilled* (32,6%). La situazione peggiora nella coorte d'età successiva: tra i NEET di età compresa tra i 25 e i 34 anni i *low skilled* sono il 33,2%.

¹² Ricordiamo che il punteggio medio sulla scala di *literacy* ottenuto dai migranti è pari a 225 a fronte del 253 dei nativi mentre per *numeracy* è 227 quella dei migranti contro 288 dei nativi.

¹³ http://librettocompetenze.isfol.it/lfc/elenco_progetti.php

¹⁴ Il dato PIAAC su questo fenomeno riguarda, nella media internazionale, circa il 10% dei giovani tra 16 e 24 anni. In il 17,5% (2012-13). I dati Eurostat relativi ai giovani di età compresa tra 18 e 24 anni evidenziano un trend in diminuzione che va dal 19,2% del 2009 al 15% del 2014 fino al 14% del 2017 (secondo i dati disponibili resi noti nella pubblicazione Eurydice Italia del 2018) che tuttavia ci vede ancora distanti dalla media europea (10,6%).

¹⁵ Dato PIAAC rilevato al 2012-13

2. Implementazione in Italia della Raccomandazione del Consiglio “Percorsi di miglioramento delle competenze degli adulti”

Obiettivo della Raccomandazione sui “Percorsi di miglioramento del livello di competenze: nuove opportunità per gli adulti” (Upskilling pathways) del 19/12/2016 (2016/C 484/01), è quello di garantire agli adulti con un basso livello di competenze l'accesso a percorsi di miglioramento del livello delle competenze per acquisire: un livello minimo di competenze alfabetiche, matematiche e digitali e/o competenze chiave per il conseguimento di una qualifica di livello EQF 3 o 4. Invita, inoltre, agli Stati membri ad individuare i destinatari per l'erogazione dei percorsi di miglioramento delle competenze in funzione delle circostanze nazionali e delle risorse disponibili.

La Raccomandazione individua tre fasi di intervento (in questo Rapporto tale sequenza sarà spesso richiamata come la “strategia dei tre passaggi”):

1. valutazione delle competenze: ai target beneficiari individuati, dovrebbe essere offerta la possibilità di sottoporsi ad un processo di identificazione e validazione per individuare e valorizzare le competenze possedute e le esigenze di miglioramento (ovvero, agire in applicazione delle modalità di convalida soprattutto dell'apprendimento acquisito in contesti non formali ed informali);
2. offerta formativa su misura e flessibile, ovvero un'offerta formativa che tenga conto delle esigenze individuate nella fase 1 (valutazione delle competenze), sia articolata in unità formative basate sui risultati di apprendimento (*learning outcomes*) per la registrazione dei progressi dei discenti, sia basata sulle esigenze del mercato del lavoro locale, regionale e nazionale, sia erogata in stretta collaborazione con gli stakeholders interessati;
3. convalida e riconoscimento: sviluppo di modalità di convalida degli apprendimenti acquisiti in ogni contesto per la certificazione in vista del conseguimento di una qualifica.

In maniera complementare alle 3 diverse fasi di intervento, vi sono, poi, le azioni trasversali, quali: il coordinamento dei principali stakeholders, le misure di orientamento, sensibilizzazione e sostegno (tra cui anche formazione dei formatori), il monitoraggio e la valutazione.

La Raccomandazione ha invitato, altresì, gli Stati membri – entro la metà del 2018 - a definire a livello nazionale appropriate misure per la sua implementazione, disponendo, infine, che la Commissione Europea “faccia il punto della situazione entro il 31/12/2018 nell'ambito delle vigenti procedure di segnalazione delle misure di attuazione definiti dagli Stati membri”.

Occorre qui ricordare che i tempi di approvazione del progetto E.Q.U.A.L., che si riprometteva tra i suoi obiettivi generali anche quello di contribuire alla predisposizione del Rapporto nazionale sopra richiamato, sono stati più lunghi del previsto, con una decisione di approvazione arrivata nei mesi immediatamente precedenti la scadenza per la predisposizione del Rapporto nazionale dovuto ai sensi del Punto 16 della Raccomandazione del Consiglio.

Alcuni dei membri del partenariato, (gli esperti di Inapp e delle Regioni, *in primis*), hanno contribuito con l'offerta di informazioni, di analisi alla stesura di quel testo¹⁶, riservando approfondimenti e riflessioni alla predisposizione del testo attuale, certamente meno descrittivo ed informativo di quanto originariamente previsto: è del tutto evidente che una restituzione di un quadro analitico e informativo più completa è acquisibile incrociando la lettura dei due rapporti.

Nella sua implementazione generale l'Italia, pur non avendo ancora sviluppato una *policy* specifica né sedi di *governance* espressamente dedicate a “Upskilling Pathways”, assolve alle tre diverse fasi di implementazione della Raccomandazione (“Three steps strategy”) grazie ad un quadro normativo esistente rispetto al quale si stanno apportando ulteriori elementi integrativi per la messa a regime.

¹⁶ Vedi nota 2

Detto quadro normativo, funzionale a rendere conto degli interventi pianificati e in corso di attuazione, accompagna e sostiene la definizione delle strategie di intervento, orienta il disegno dei dispositivi organizzativi e strumentali, definisce ruoli e responsabilità stabilendo i margini operativi, le regole e le modalità di interazione tra i diversi *stakeholder* istituzionali e socio-economici.

In particolare i temi portanti della Raccomandazione trovano ampio riscontro nell'azione legislativa e programmatoria in materia di valutazione delle competenze, flessibilizzazione e personalizzazione dell'offerta formativa, certificazione e convalida degli apprendimenti. Tali azioni risultano fondamentali nella costruzione del sistema nazionale italiano per l'apprendimento permanente, all'interno del quale va collocata tutta la filiera degli interventi finalizzati a promuovere percorsi di miglioramento delle competenze dei cittadini adulti. Al momento della redazione del Rapporto sull'implementazione della Raccomandazione una serie di attività erano state completate o in corso. Tra queste:

- *Attività di diffusione ed informazione circa i contenuti della Raccomandazione e la possibile implementazione a livello nazionale*

In conformità con i compiti stabiliti per lo svolgimento del ruolo di coordinatore nazionale per l'Agenda europea, fin dal novembre 2016, ovvero già prima della formalizzazione del testo definitivo, Inapp ha molto investito nella diffusione dei contenuti della Raccomandazione, inserendone la sua descrizione e sensibilizzando tutti i naturali interlocutori nel corso di numerosi convegni e seminari sulla necessità di incrementare e capitalizzare gli investimenti sulle azioni ricomprese nella strategia dei tre passaggi.

Una delegazione italiana composta dai rappresentanti dei principali stakeholders istituzionali e non, (MLPS, MIUR, Regioni, Anpal, Inapp, parti sociali, enti erogatori IFP), ha partecipato ad un'attività di *peer learning* con altri 6 Stati membri, organizzata dalla Commissione Europea (Bucarest, novembre 2017 e Roma, aprile 2018). Anpal, per la parte di sua competenza, ha informato gli stakeholders presenti nel Comitato Politiche Attive del Lavoro (14/2/2018) e nel Gruppo Istruzione (Obiettivo Tematico 10) del Sottocomitato Risorse Umane dell'Accordo di Partenariato 2014-2020 dei Fondi Strutturali (15/3/2018).

Nell'ambito della riunione dell'8 maggio 2018 del Tavolo Interistituzionale Apprendimento permanente per la realizzazione delle Reti territoriali, (di cui all'Intesa in Conferenza Unificata del 20/12/2012) - Tavolo istituito presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri - è stata sottoposta dal Ministero del Lavoro con Anpal, e condivisa dai presenti, la necessità di procedere alla redazione del Piano nazionale Upskilling Pathways entro i termini indicati dalla Raccomandazione stessa (metà 2018) e di una sua validazione da parte del Tavolo stesso.

- *Attività connessa alla predisposizione del Piano nazionale*

A seguito della citata riunione del Tavolo apprendimento permanente, il Ministero del Lavoro ha affidato l'incarico di predisporre una bozza di Piano al Coordinatore Nazionale dell'Agenda europea per l'Adult Learning, Claudio Vitali di Inapp, Coordinatore congiuntamente nominato dai Ministeri del Lavoro e dell'Istruzione. Una proposta di indice del Piano è stata, pertanto, inviata alla Presidenza del Consiglio dei Ministri, presso cui è istituito il Tavolo apprendimento permanente. Al fine di dare seguito alla lettera della Commissaria europea Tyssen, rispettando i termini della Raccomandazione, il Ministero del Lavoro, sempre per il tramite del Coordinatore dell'Agenda Adult Learning, ha predisposto un draft di Piano nazionale per le parti di competenza (MLPS-Anpal), avendo acquisito un accordo informale di massima da parte delle Regioni e del MIUR per la redazione delle sezioni di loro competenza.

L'attenzione ai temi della Raccomandazione sono, dunque, presi in carico nell'ambito dei lavori del Tavolo apprendimento permanente.

2.1 L'offerta di servizi educativi, formativi e di supporto per la popolazione adulta: un sistema e una governance complessi

L'implementazione della Raccomandazione è compito di tutte le istituzioni che hanno competenza in materia di innalzamento del livello di competenze degli adulti, in un quadro di coordinamento dei diversi

stakeholders non solo istituzionali. Altri organismi contribuiscono, infatti, a tale obiettivo, quali le parti sociali e gli organismi del terzo settore. Per una ricostruzione di una mappa così complessa è utile partire dalla composizione delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente di cui all'Intesa approvata in Conferenza Unificata il 20.12.2012.

2.1.1 La mappa degli stakeholder

Le politiche e le linee di azione necessarie per la promozione e lo sviluppo del Sistema nazionale di apprendimento permanente sono chiaramente identificate, come detto, nell'Intesa approvata in Conferenza Unificata il 20.12.12 riguardante "le politiche per 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". Si tratta dell'accordo con il quale, ai sensi dei commi 51 e 55 dell'art. 4 della Legge n. 92/2012, viene istituito il **Tavolo interistituzionale** con funzione di raccordo e monitoraggio degli interventi previsti, che si articola in gruppi tecnici di lavoro, in rapporto alle diverse materie ricondotte all'alveo dell'apprendimento permanente, con particolare riferimento agli ambiti dell'istruzione, della formazione professionale e del lavoro. Una delle prime azioni del Tavolo è stata proprio quella di approvare un programma di lavoro finalizzato a definire il sistema nazionale di apprendimento permanente, tenendo conto dell'insieme dei soggetti pubblici e privati di istruzione, formazione e lavoro attivi sul territorio e dei servizi che sono in grado di erogare e garantire la coerenza delle elaborazioni e dei risultati dei gruppi tecnici di lavoro, ivi compreso di quelli del Comitato Tecnico Nazionale costituito ai sensi del DLgs n. 13/2013). È evidente la rilevanza di quanto appena sinteticamente descritto rispetto al tema della governance e della definizione delle attorialità in gioco. La prospettiva dell'apprendimento permanente implica un vero cambiamento di paradigma, che si sostiene su quattro pilastri e principi: il primo è la centratura sul soggetto in apprendimento, il secondo riguarda l'assunzione della prospettiva dell'apprendimento lungo l'arco della vita (*lifelong learning*), il terzo riguarda l'ampliamento delle sedi e delle modalità dell'apprendimento da quelle formali a quelle non formali e informali (*lifewide learning*), il quarto si riferisce alla trasparenza e comparabilità degli apprendimenti a livello europeo, al fine di agevolare la mobilità (per lavoro e per apprendimento), valorizzare il capitale umano e l'investimento in istruzione e formazione anche in chiave europea.

Il riconoscimento del diritto all'apprendimento permanente implica, in concreto, la sua esigibilità da parte di ogni persona e, quindi, la necessità di dover prefigurare percorsi integrati di "presa in carico" in cui il cittadino possa accedere a servizi che lo orientano, lo accompagnano nell'esplicitazione dei bisogni formativi, gli presentano le offerte del territorio in termini di percorsi di apprendimento, di inserimento lavorativo o avvio al lavoro autonomo, ne valuta le competenze acquisite in qualsiasi contesto di apprendimento e le rende spendibili: tutto ciò può avvenire più efficacemente nell'ambito di un sistema condiviso e territorialmente integrato dei servizi di istruzione, formazione e lavoro che permette l'individuazione, validazione e riconoscimento del patrimonio culturale e professionale accumulato nella propria storia personale, formativa e professionale. Questo capovolgimento di prospettiva ha implicazioni rilevanti in termini di coinvolgimento dei soggetti e dei servizi, esige un *ripensamento interno* e la loro *ricollocazione in termini funzionali* nell'ambito del sistema stesso, con conseguente *perdita di autoreferenzialità*. Nel box seguente viene estrapolato un intero passaggio dell'Intesa per dare conto del carattere fondativo che la permea e la finalizza con chiarezza.

Box n. 1 – Obiettivi e priorità strategiche per l'implementazione del sistema dell'apprendimento permanente

L'Intesa approvata in Conferenza Unificata il 20.12.12 delinea come *obiettivi di policy* per rendere effettivo il diritto della persona all'apprendimento permanente:

- l'integrazione dei servizi per la ricostruzione e documentazione degli apprendimenti;
- una maggiore efficacia delle politiche attive;
- la strutturazione del sistema nazionale di orientamento permanente;
- il potenziamento delle azioni dei sistemi integrati di istruzione, formazione e lavoro per le finalità di crescita e sviluppo.
- il potenziamento e il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente di cui alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente come declinate col decreto Ministro Pubblica Istruzione 139/2007.

L'Intesa indica inoltre 5 *priorità* :

- l'ampliamento della platea dei soggetti a sostegno dell'apprendimento permanente;
- il potenziamento delle attività di orientamento permanente;
- lo sviluppo delle competenze di specifici target maggiormente deboli o svantaggiati;
- l'ampliamento dell'accesso anche attraverso strumenti specifici di trasparenza e lo sviluppo e l'integrazione dei servizi per l'apprendimento permanente;
- il miglioramento della pertinenza dei sistemi di istruzione e formazione al mercato del lavoro.

Tali obiettivi e priorità individuano i temi urgenti su cui occorre lavorare, in quanto rappresentano le carenze maggiori nel nostro Paese; essi corrispondono agli elementi fondamentali in cui si articola il sistema integrato delineato dall'art. 4, commi 51 – 68 della L. n. 92/2012:

- a) le *reti territoriali dei servizi* come ossatura del sistema dell'apprendimento permanente;
- b) l'*orientamento permanente* come sistema nazionale e parte del sistema dell'apprendimento permanente;
- c) il *sistema di individuazione e validazione degli apprendimenti e di certificazione delle competenze* ;
- d) un *sistema informativo* nell'ambito della dorsale unica informativa, ai fini del monitoraggio, della valutazione, della tracciabilità e conservazione degli atti rilasciati.

[...]il sistema si articola e si basa sull'integrazione dei sistemi di istruzione, formazione professionale e lavoro e degli ambiti di apprendimento formale, non formale e informale.

La Legge n. 92/2012, nell'indicare nelle reti territoriali per l'apprendimento permanente la modalità organizzativa attraverso cui si costituisce il sistema integrato dell'apprendimento permanente, ne individua anche l'*oggetto* (l'insieme dei servizi relativi agli ambiti di apprendimento formali, non formali e informali), la *finalizzazione* in termini di politiche di riferimento (i servizi devono essere "collegati organicamente alle strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del *welfare*, l'invecchiamento attivo, l'esercizio della cittadinanza attiva, anche da parte degli immigrati") e le *priorità* (il sostegno alla costruzione, da parte delle persone, dei percorsi di apprendimento, facendo emergere i fabbisogni di competenza in correlazione con le necessità dei sistemi produttivi e dei territori, con particolare attenzione alle competenze linguistiche e digitali, riconoscimento dei crediti e certificazione, fruizione dei servizi di orientamento permanente). Tali reti territoriali comprendono:

- **Enti Locali**, in particolare con i servizi informativi e di accoglienza che offrono un sostegno alle misure per ampliare l'accesso all'apprendimento permanente;
- **Centri per l'impiego e/o centri per i servizi al lavoro accreditati dalle Regioni**, che contribuiscono a sviluppare servizi di accoglienza e orientamento;
- **Soggetti titolari e titolati alla individuazione, validazione e certificazione** delle competenze comunque acquisite di cui al DLgs 13/2013 (vedi oltre);
- **l'insieme dei servizi pubblici e privati di istruzione, formazione e lavoro** attivi sul territorio;
- i **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 Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in materia di istruzione degli adulti (vedi par. 2.2). Il CPIA, inoltre, per ampliare l'offerta formativa stipula accordi con gli enti locali ed altri soggetti pubblici e privati, con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle Regioni;
- i **Poli tecnico-professionali**;
- le **Università e AFAM** che concorrono alla realizzazione delle reti attraverso l'inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali, l'offerta formativa flessibile e di qualità, che comprende anche la formazione a distanza, per favorire l'apertura degli accessi a diverse tipologie di studenti, la valorizzazione del capitale di conoscenze e competenze, per favorire il rientro negli studi superiori, promuovere la cittadinanza attiva e l'occupabilità, la partecipazione alla realizzazione di politiche attive del lavoro;
- i **partenariati nazionali, europei e internazionali** a sostegno della mobilità delle persone e dello sviluppo sociale ed economico;
- **le imprese**, attraverso rappresentanze datoriali e sindacali;

- **le Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura** nell'erogazione dei servizi destinati a promuovere la crescita del sistema imprenditoriale e del territorio che comprendono la formazione, l'apprendimento e la valorizzazione dell'esperienza professionale acquisita dalle persone;
- **l'Osservatorio sulla migrazione interna** nell'ambito del territorio nazionale e le strutture territoriali degli enti pubblici di ricerca;
- **Gli organismi che perseguono scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale**, svolgendo un ruolo specifico e non sostituibile, che integra il ruolo dell'offerta formale, pubblica e privata. In tale contesto, le Organizzazioni del *no-profit* possono entrare in contatto con cittadini spesso a rischio di esclusione sociale, grazie anche alle metodologie non frontali e interattive, alla flessibilità dei percorsi formativi, alle relazioni interpersonali e all'integrazione tra prestazioni sociali e offerte culturali. L'adesione delle Organizzazioni alle reti territoriali deve essere volontaria e riferita a soggetti che assicurano alcuni requisiti minimi di stabilità e di qualità.

Secondo l'Accordo, il modello organizzativo delle reti territoriali deve essere definito da ciascuna Regione e Provincia autonoma secondo le proprie scelte e peculiarità, nel rispetto dei principi generali anche mediante il confronto con i soggetti istituzionali, economico-sociali e associativi e deve includere e valorizzare i servizi di orientamento permanente e di individuazione e validazione e certificazione delle competenze, come servizi trasversali ai sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro e agli ambiti dell'apprendimento formale, non formale e informale.

Nella definizione del proprio *modello organizzativo* delle reti, ciascuna Regione è chiamata ad esplicitare:

- la dimensione territoriale (comunale, provinciale, sovra comunale, etc.);
- le connotazioni/vocazioni/specializzazioni settoriali, laddove presenti;
- la definizione dei Soggetti che le compongono;
- l'attivazione di processi di *governance* democratica e partecipativa delle reti;
- la definizione delle modalità di raccordo esterno rispetto al più complessivo sistema dei distretti produttivi e tecnologici;
- le tappe e le misure da intraprendere in relazione all'obiettivo comune di fornire al cittadino servizi che operano in forma coordinata e sempre più integrata;
- l'identificazione dei luoghi e delle modalità per veicolare a livello regionale trasparenza, informazioni e accessibilità, prossimità e interoperatività dei servizi, sia per i Soggetti della rete, sia per gli utenti dei servizi;
- le modalità di interoperatività con la dorsale informativa unica, a partire dall'acquisizione di informazioni di base concordate a livello nazionale e dalla messa a sistema degli elementi minimi informativi di cui al libretto formativo del cittadino;
- le modalità di costituzione e formalizzazione delle reti in termini di funzionamento interno e di coordinamento tra i Soggetti che le compongono.

Box 2 - Le reti territoriali nella governance dell'apprendimento permanente

"Le reti territoriali, in quanto strutture portanti del sistema dell'apprendimento permanente, si inseriscono nel quadro istituzionale e degli assetti di competenza definiti dalla Costituzione e dalle disposizioni normative di riferimento.

In coerenza con la prospettiva delineata dalla legge n. 92/2012 e in una prospettiva di governance multilivello, è possibile delineare il seguente quadro di ruoli e articolazioni:

a) nazionale: collaborazione interistituzionale tra Stato, Regioni e Province autonome ed Enti locali attraverso gli organismi tecnici e istituzionali già previsti, per assicurare, nel quadro degli indirizzi definiti dal tavolo Interistituzionale di cui all'Intesa 20 dicembre 2012, le funzioni di monitoraggio, valutazione e indirizzo, con l'individuazione delle priorità strategiche e di politiche specifiche quali ad es. l'implementazione e il funzionamento della dorsale informativa, l'adozione omogenea di elementi minimi informativi di cui al libretto formativo del cittadino, le indicazioni per il coordinamento dei sistemi dell'offerta di istruzione, formazione e lavoro, la promozione di una piattaforma comune di competenze trasversali, in rapporto a quelle chiave europee, lo sviluppo di pratiche e linguaggi comuni, il piano nazionale per la "Garanzia per i Giovani", le condizionalità ex ante del nuovo ciclo di programmazione comunitaria, e tc.;

b) regionale: Regioni e Province autonome programmano lo sviluppo delle reti e ne definiscono, con il coinvolgimento attivo dei

soggetti istituzionali, sociali compreso il Forum del terzo settore, ed economici del territorio, le modalità di organizzazione a partire dalla valutazione condivisa dei programmi di sviluppo territoriale, dei driver di innovazione e competitività e dei fabbisogni formativi e professionali, dell'uso integrato delle risorse disponibili, individuandone i modelli organizzativi e funzionali più idonei, con l'obiettivo di valorizzare i ruoli e le competenze di tutti i soggetti coinvolti;

c) locale: i soggetti che compongono la rete definiscono, nell'ambito degli indirizzi sopra richiamati, le proprie modalità di gestione e funzionamento in modo comunque di assicurare al cittadino punti di accesso alla rete dei servizi per la costruzione e il sostegno dei propri percorsi di apprendimento.

L'attuazione dell'Intesa del 20 dicembre 2012, così come le sue articolazioni di governance, si interconnettono e raccordano in modo organico e sistematico con i lavori di attuazione del decreto legislativo 13/13, nonché con il costituendo sistema nazionale di certificazione delle competenze."

Per alimentare e sostenere il sistema di relazioni sopra sinteticamente descritto, sono state istituite strutture di supporto e pilotaggio, composte dai firmatari dell'Accordo:

- **il Tavolo Interistituzionale** in materia di Apprendimento Permanente, composto dai firmatari dell'Intesa e dal MEF. Il Tavolo si articola in gruppi tecnici di lavoro in rapporto alle diverse materie dell'apprendimento permanente, che si confrontano con le Parti Sociali e che ha funzioni di raccordo e monitoraggio;
- **il Comitato tecnico nazionale per la definizione del Sistema nazionale di certificazione delle competenze**, presieduto da Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e composto dai rappresentanti del Ministero per la Pubblica Amministrazione e la Semplificazione, del Ministero dello Sviluppo economico, del Ministero dell'Economia e delle Finanze e delle amministrazioni pubbliche centrali, regionali e delle P.A. di Trento e Bolzano, in qualità di enti pubblici titolari ai sensi del decreto stesso. Il Comitato si confronta con le Parti Sociali;
- **il Gruppo di lavoro interistituzionale su l'Orientamento permanente** costituito nella sede della Conferenza Unificata, composto dalle istituzioni firmatarie dell'Accordo. Il Gruppo di lavoro organizza periodici incontri con le Parti Sociali.

2.2 Identificazione e validazione, flessibilizzazione e certificazione: l'assetto organizzativo e didattico dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti

Per dare conto – sinteticamente - del lungo e complesso processo di definizione del sistema nazionale di Istruzione degli Adulti si fa ricorso in questa sede al Box seguente.

Box 3: Il processo di definizione e ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, negli Atti normativi:

- Decreto-legge 25 giugno 2008 n. 112 (convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 e pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale – Serie Generale – n. 47 del 25 febbraio 2013), che all'articolo 64, comma 4 ha previsto la ridefinizione dell'assetto organizzativo-didattico dei centri di istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali;
- D.P.R del 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". Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale – Serie Generale – n. 47 del 25 febbraio 2013";
- Decreto Interministeriale MIUR – MEF del 12 marzo 2015 recante le linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, pubblicato in data 8 giugno 2015, sulla Gazzetta Ufficiale S.G. n. 130 - Suppl. Ord. n. 266;
- "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (Art. 11, comma 10, del D.P.R 263/2012)" del 2015 e gli Allegati alle Linee guida;

A livello nazionale, i principali atti normativi e dispositivi che fanno da riferimento e sfondo alla riforma dei CPIA sono:

- Ordinanza ministeriale n. 455 del 29/07/1997 "Istituzione dei Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta"

- Legge 296/2006 che all'art. 1 comma 632 dispone che "I centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e i corsi serali, funzionanti presso le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, sono riorganizzati su base provinciale e articolati in reti territoriali e ridenominati 'Centri provinciali per l'istruzione degli adulti'. Ad essi è attribuita autonomia amministrativa, organizzativa e didattica..."
- Decreto Ministeriale 22 Agosto 2007 n.139 "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione il D.M. 25 Ottobre 2007 sui criteri generali per il conferimento dell'autonomia ai "Centri provinciali per l'istruzione degli adulti" di cui al D.P.R n. 275/99"
- Legge 6 agosto 2008 n. 133 che all'art. 64 comma 4 lettera f) prevede la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri per l'istruzione degli adulti, ivi compresi i corsi serali previsto dalla normativa vigente
- D.P.R. 20 Marzo 2009, n. 89 "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, D.L. 25/06/2008, convertito, con modificazioni, dalla Legge 06/09/2008, n. 133"
- Legge 15 luglio 2009, n. 94 "Disposizioni in materia di sicurezza pubblica" che presenta innovazioni normative in materia di immigrazione.
- D.P.R. 15 Marzo 2010, n. 87 "Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64, comma 4 D.L. 25/06/2008, convertito, con modificazioni, dalla Legge 06/09/2008, n. 133"
- D.P.R. 15 Marzo 2010, n. 88 "Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4 D.L. 25/06/2008, convertito, con modificazioni, dalla Legge 06/09/2008, n. 133"
- D.P.R. 15 Marzo 2010, n. 89 "Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4 D.L. 25/06/2008, convertito, con modificazioni, dalla Legge 06/09/2008, n. 133."
- D.P.R. 14 Settembre 2011, n.179 "Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato, a norma dell'articolo 4-bis, comma 2, del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, di cui al D.L. del 25/07/1998, n. 286"
- Legge 28/06/2012, n. 92 "Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita"

Il bisogno di innalzare i livelli di istruzione (oltre 13milioni di adulti in Italia tra 25 e 65 anni hanno al massimo la licenza media) e di possesso delle competenze di base (oltre il 70% non raggiunge livelli sufficienti), la necessità da parte dei migranti di conoscere la lingua italiana, nonché l'esigenza di qualificazione e riqualificazione professionale, ha fatto sì che l'istruzione degli adulti sia stata fatta di recente oggetto di innovazioni normative e l'assetto organizzativo e didattico dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), ivi compresi i corsi serali ridefinito.

Per offrire agli adulti con un basso livello di competenze, conoscenze e abilità "percorsi di miglioramento", sono stati potenziati Centri provinciali per l'istruzione degli adulti già istituiti con DPR 263/12. I CPIA sono una tipologia di istituzione educativa autonoma, strutturata in reti territoriali di servizio, organizzata in modo da stabilire stretti collegamenti con le autorità locali e il mercato del lavoro. I CPIA implementano percorsi formativi strutturati per livelli di apprendimento, finalizzati all'acquisizione di diplomi e certificazioni scolastiche. Inoltre, per ampliare l'offerta formativa, concludono accordi con enti locali e altri soggetti pubblici e privati, con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle Regioni (per es. iniziative per integrare e arricchire i percorsi di educazione degli adulti e/o facilitare il collegamento con altri tipi di percorsi di istruzione e formazione come corsi di formazione continua, percorsi leFP, percorsi in apprendistato, percorsi IFTS, percorsi ITS, ecc.).

Le strategie e le azioni prioritarie delle reti territoriali per l'apprendimento permanente trovano, quindi, nel CPIA un soggetto pubblico di riferimento in grado di contribuire alla loro attuazione. I CPIA svolgono anche attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo nel campo dell'educazione degli adulti, comprese quelle volte a progettare "misure di sistema" per la lettura dei bisogni della popolazione adulta dei rispettivi territori.

Il nuovo sistema di istruzione degli adulti si rivolge prioritariamente agli adulti con bassi livelli di istruzione e insufficienti livelli di competenze, NEET, stranieri e detenuti. Infatti, i CPIA erogano i seguenti percorsi (rivolti anche ai detenuti):

- percorsi di 400 ore di primo livello – primo periodo didattico destinati agli adulti privi del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione (l'orario può essere incrementato fino ad un massimo di ulteriori 200 ore per gli adulti non in possesso della certificazione conclusiva della scuola primaria);

- percorsi di 825 ore di primo livello – secondo periodo didattico destinati agli adulti con insufficienti competenze di base;
- percorsi di secondo livello destinati agli adulti privi del diploma di istruzione secondaria di secondo grado;
- percorsi di 200 ore di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana destinati agli stranieri (il titolo rilasciato ad esito utile ai fini dell'ottenimento e/o del rinnovo del permesso di soggiorno);
- percorsi di ampliamento dell'offerta formativa destinati agli adulti per potenziare competenze digitali, linguistiche e per l'occupabilità.

Per soddisfare le esigenze specifiche degli studenti adulti, i percorsi di apprendimento sono progettati per unità di apprendimento, erogate anche a distanza (massimo 20%), realizzate per gruppi di livello e organizzate in modo tale da consentire la personalizzazione del percorso sulla base di un Patto formativo individuale:

- i percorsi di primo livello consentono l'acquisizione dei risultati di apprendimento descritti in termini di competenze, *correlate alle 8 Competenze chiave per l'apprendimento permanente*;
- i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana consentono l'acquisizione delle competenze di cui all'allegato 2, *correlate ai livelli A1 e A2 del QCER*;
- i percorsi di secondo livello consentono l'acquisizione delle competenze *correlate al diploma di istruzione secondaria di secondo grado tecnica, professionale e artistica*;
- i percorsi di ampliamento dell'offerta formativa consentono il conseguimento di competenze di lingua italiana pre-A1, oltre A2, lingue straniere, digitali, per l'occupabilità, ecc.

I risultati di apprendimento dei percorsi si attestano ai seguenti livelli:

- Primo livello primo periodo didattico: EQF 1
- Primo livello secondo periodo didattico: EQF 2
- Secondo livello terzo periodo didattico: EQF 4

I CPIA sono attivi su tutto il territorio nazionale dal 1° settembre 2015. Nella Tabella seguente si riporta il dato relativo al numero delle strutture presenti e agli adulti iscritti.

Tabella n.2 – CPIA e iscritti 2015 – 2018

Anno scolastico	n. CPIA attivi	n. iscritti (PFI stipulati)
2015-2016	126	182.863
2016-2017	126	229.400
2017-2018	128	224.779
2018-2019	131	n.d.

A partire dall'anno scolastico 2017/2018 l'**anagrafe nazionale** degli studenti, prevista dal [D. Lgs. 76/05](#), **conterrà** oltre ai dati degli alunni di tutte le scuole, statali e paritarie, anche quelli degli **iscritti ai percorsi di istruzione degli adulti**, consentendo così il completamento e la messa a regime, in maniera organica e sistematica, del nuovo sistema di istruzione degli adulti previsto dal [DPR 263/2012](#). In particolare, **sono stati rilevati**, attraverso specifiche funzionalità messe a disposizione sul **portale SIDI**, i dati relativi ai frequentanti:

- i percorsi di istruzione di primo livello (primo periodo didattico e secondo periodo didattico);
- i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana;
- gli interventi di ampliamento dell'offerta formativa (percorsi di arricchimento e percorsi di raccordo)
- la sessione di formazione civica e di informazione.

Agli adulti che si iscrivono ai percorsi di istruzione sono destinate specifiche attività di accoglienza e orientamento. Tali attività sono finalizzate alla definizione del Patto formativo individuale, che consente la

personalizzazione del percorso. La partecipazione dell'adulto alla definizione del Patto formativo individuale equivale alla frequenza di una parte del periodo didattico del percorso richiesto dall'adulto all'atto dell'iscrizione in misura, non superiore al 10% del periodo didattico medesimo.

I CPIA realizzano attività di sensibilizzazione rivolte tanto all'utenza quanto agli *stakeholder* dei territori di riferimento. Infatti, il CPIA in quanto *Rete Territoriale di Servizio*, svolge non solo le attività di istruzione, ma anche attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (RS&S) in materia di istruzione degli adulti, esercitando - in quanto istituzione scolastica autonoma - l'*autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo* e attuando misure di sistema quali:

- la lettura dei fabbisogni formativi del territorio;
- la costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro;
- l'interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta;
- l'accoglienza e l'orientamento;
- il miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione degli adulti.

Il passaggio al nuovo ordinamento è accompagnato da misure nazionali di sistema per l'aggiornamento dei dirigenti, dei docenti e del personale amministrativo, tecnico e ausiliario dei Centri: allo scopo, il MIUR ha promosso P.A.I.DE.I.A (Piano di Attività per l'Innovazione dell'Istruzione degli Adulti), supportato da un Gruppo Nazionale. L'obiettivo del Piano è quello di sostenere la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo di personale dedicato per l'erogazione di percorsi di miglioramento del livello delle competenze, in particolare insegnanti e formatori professionali. Il Piano aiuta ad acquisire le competenze gestionali, organizzative e didattiche richieste ai vari livelli, ivi comprese le figure di sistema, per sostenere e favorire l'applicazione dei nuovi assetti organizzativi e didattici.

L'attuazione del Piano è giunta al suo quarto anno con i seguenti risultati:

Tabella n.3 – partecipanti attività PAIDEIA

EDIZIONE PIANO	ANNO SCOLASTICO	PARTECIPANTI ATTIVITÀ INTERREGIONALI			PARTECIPANTI ATTIVITÀ REGIONALI			PARTECIPANTI ATTIVITÀ NAZIONALI			PARTECIPANTI IN FAD
		DS	DOCENTI	ALTRO	DS	DOCENTI	ALTRO	DS	DOCENTI	REFERENTI USR	
PAIDEIA 1	2014/2015	69	206	31	-	-	-	-	-	-	
PAIDEIA 2	2015/2016	-	-	-	712	4457	98	71	245	21	
PAIDEIA 3*	2016/2017	-	-	-	386	1529	73	83	232	27	
PAIDEIA 4	2017-2018	attività di sensibilizzazione in corso di svolgimento									

* ai quali vanno aggiunti 380 partecipanti ad attività nazionali di tipo D

Il piano PAIDEIA è stato finanziato per un totale di 6.300.000,00 euro così suddivisi:

- PAIDEIA 2 a.s. 2015/2016: 1.900.000,00 euro;
- PAIDEIA 3 a.s. 2016/2017: 1.900.000,00 euro;
- PAIDEIA 4 a.s. 2017/2018: 2.500.000,00 euro.

2.2.1 Implementazione del Piano Nazionale Triennale della Ricerca in materia di istruzione degli adulti (PNTR)

La ricerca e la sperimentazione introducono fattori di trasformazione che agiscono sia sui docenti, (conoscenze, competenze teorico-metodologiche, pratiche didattico-formative), sia sui sistemi attraverso i processi che li costituiscono.

Sono state pertanto destinate risorse specifiche per l'attivazione in ogni regione di un CPIA quale Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRS&S) in materia di istruzione degli adulti.

Fin dalle prime fasi di attività, tali Centri hanno organizzato iniziative di raccordo che hanno portato alla firma del protocollo di Rete Nazionale dei CPIA-CRRSeS e alla definizione del Piano Nazionale Triennale della Ricerca.

Il Piano costituisce un importante strumento per definire l'identità progettuale dei singoli Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo per l'istruzione degli adulti e sostiene l'attuazione del "Piano di garanzia delle competenze" destinato alla popolazione adulta (vedi oltre). Gli obiettivi del Piano sono:

- garantire un coordinamento efficace per l'attuazione della presente raccomandazione e sostenere, se del caso, il coinvolgimento dei pertinenti attori pubblici e privati nei settori dell'istruzione e della formazione, dell'occupazione, sociale, culturale nonché in altri ambiti strategici di rilievo, e promuovere partenariati tra tali attori, compresa la cooperazione transfrontaliera e regionale;
- attuare misure di motivazione e di sensibilizzazione, tra cui: diffondere la consapevolezza dei vantaggi del miglioramento del livello delle competenze, mettere a disposizione informazioni sugli orientamenti disponibili, sulle misure di sostegno, sulle opportunità di miglioramento del livello delle competenze e sugli organismi responsabili e fornire incentivi a coloro che sono meno motivati a farne uso;
- offrire orientamento e/o tutoraggio a sostegno dei discenti in tutte le fasi del processo di miglioramento del livello delle competenze;
- esaminare la possibilità di progettare e attuare misure di sostegno che affrontino con equità gli ostacoli alla partecipazione ai percorsi di miglioramento del livello delle competenze. Potrebbe trattarsi, tra l'altro, di sostegno diretto ai discenti o sostegno indiretto ai datori di lavoro per il miglioramento del livello delle competenze dei loro dipendenti;
- sostenere la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo di personale dedicato per l'erogazione di percorsi di miglioramento del livello delle competenze, in particolare insegnanti e formatori professionali.

Inoltre, conformemente a quanto previsto dal protocollo di rete, il Piano valorizza:

- la partecipazione delle Università che fanno parte dei Comitati tecnico-scientifici dei Centri di Ricerca, dando loro modo di offrire contributi alle innovazioni che richiede questo periodo di trasformazione della scuola;
- il ruolo dell'Indire nel supporto alla ricerca anche attraverso la raccolta, l'elaborazione scientifica dei dati e la loro diffusione mediante l'attivazione di una "Biblioteca PAIDEIA".

Nella figura seguente si evidenzia l'allocazione delle risorse a supporto dell'azione dei CRRSeS.

Tabella n. 4 - Riparto fondi "Centri regionali di ricerca, sperimentazione e sviluppo" (art. 9 comma 2 lett. a) D.M.851/2017)

Regione	C.M. CPIA Centro regionale RS&S attivato con fondi ex art. 28, comma 2, lett. b) DM 663/2016	Denominazione CPIA Centro regionale RS&S attivato con fondi ex art. 28, comma 2, lett. b) DM 663/2016	Somma da erogare al CPIA centro regionale RS&S
Abruzzo	TEMM06000G	CPIA - PROVINCIA TERAMO	5.433,00
Calabria	CZMM19300V	CENTRO PROV. ISTR. ADULTI CATANZARO	14.121,00
Campania	NAMM0CQ00C	NAPOLI 2 C/O "E.DI SAVOIA-DIAZ"	29.855,00
Emilia Romagna	BOMM36300D	CPIA 2 BOLOGNA - BOLOGNA	41.333,00
Friuli Venezia Giulia	PNMM164001	CPIA 1 PORDENONE	9.025,00
Lazio	VTMM047008	CPIA 5	40.138,00
Liguria	SPMM06100R	CPIA LA SPEZIA	17.382,00
Lombardia	MIMM0CD00G	CPIA 2 MILANO	79.584,00

Marche	ANMM077007	CPIA SEDE ANCONA	9.201,00
Molise	CBMM205005	CPIA CAMPOBASSO	2.631,00
Piemonte	TOMM32500B	CPIA 3 TORINO	53.157,00
Puglia	LEMM31000R	CPIA 1 LECCE	26.473,00
Sardegna	CAMM202003	CPIA 1 CAGLIARI	16.913,00
Sicilia	CLMM04200B	CPIA CALTANISSETTA - ENNA	37.863,00
Toscana	GRMM09000T	CPIA 1 GROSSETO	24.012,00
Umbria	PGMM23500L	CPIA 1 PERUGIA	4.859,00
Veneto	VRMM136004	CPIA DI VERONA	38.020,00

2.2.2 Piano nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta

Le infrastrutture strategiche per l'implementazione del sistema dell'apprendimento permanente sono la dorsale informativa unica, il sistema nazionale di certificazione e le reti territoriali per l'apprendimento permanente (RETAP).

Il MIUR ha inteso sollecitare la riattivazione del Tavolo interistituzionale per l'Apprendimento permanente e promuovere la prima Conferenza nazionale sulle RETAP (Roma, 24 gennaio 2017).

La Conferenza è stata l'occasione per avviare un confronto tra le Amministrazioni, gli Attori e le Leve strategiche delle RETAP nella prospettiva della costruzione di un sistema integrato stabile ed organico e della definizione degli standard delle RETAP.

Inoltre, tenuto conto della Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 (*Upskilling pathways*) e della Strategia per le competenze dell'OCSE (Italia 2017), la Conferenza ha inteso avviare una riflessione sulle RETAP nella prospettiva di contribuire a favorire la definizione di un Piano Nazionale di Garanzia delle Competenze (PNGC) della popolazione adulta. Il Piano di Garanzia (PI.G.) si sviluppa nel triennio 2018-2020 e si compone di 5 azioni strategiche:

- 1) favorire e sostenere la partecipazione dei CPIA alla costruzione e al funzionamento delle reti territoriali per l'apprendimento permanente;
- 2) favorire e sostenere - in coerenza con quanto previsto da "Agenda 2030" e dalla "Nuova Agenda europea delle competenze" – l'attivazione di "Percorsi di Garanzia delle Competenze" destinati alla popolazione adulta in età lavorativa finalizzati all'acquisizione delle competenze di base (matematiche, alfabetiche, linguistiche e digitali), trasversali (capacità di lavorare in gruppo, pensiero creativo, imprenditorialità, pensiero critico, capacità di risolvere i problemi o di imparare ad apprendere e alfabetizzazione finanziaria);
- 3) potenziare e consolidare i Centri di ricerca, sperimentazione e sviluppo in materia di istruzione degli adulti, già attivati;
- 4) favorire e sostenere la piena applicazione, ai percorsi di istruzione degli adulti, di strumenti di flessibilità e, in particolare, della "fruizione a distanza";
- 5) favorire e sostenere l'attivazione di "Percorsi di Istruzione Integrati" finalizzati a far conseguire, anche in apprendistato, una qualifica e/o un diploma professionale nella prospettiva di consentire il proseguimento della formazione nel livello terziario (universitario e non).

Il Piano intende favorire e sostenere - in coerenza con quanto previsto da "Agenda 2030" e dalla "Nuova Agenda europea delle competenze" – l'attivazione, da parte dei CPIA in partenariato con gli "Attori" e le "Leve strategiche" del territorio, di "Percorsi di Garanzia delle Competenze" destinati alla popolazione adulta in età lavorativa finalizzati all'acquisizione delle competenze ivi indicate, (competenze di base: matematiche, alfabetiche, linguistiche e digitali; competenze trasversali: capacità di lavorare in gruppo, pensiero creativo,, imprenditorialità, pensiero critico, capacità di risolvere i problemi o di imparare ad apprendere e alfabetizzazione finanziaria....) e delle competenze che emergono ad esito della "lettura dei fabbisogni" di cui alle "Azioni prioritarie", tra cui percorsi per l'invecchiamento attivo destinati alla popolazione over 65 e percorsi per il servizio civile e per la difesa dell'ambiente.

2.3 L'analisi dei fabbisogni e il sistema di qualificazione nazionale: gli strumenti esistenti

2.3.1 L'Atlante del lavoro e delle qualificazioni a supporto del miglioramento delle competenze degli adulti

Il Decreto Legislativo n. 13 del 16 maggio 2013¹⁷, applicativo, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92 (riforma del mercato del lavoro), ha istituito il Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali (di seguito Repertorio Nazionale).

Il provvedimento, che mira ad un riordino del "Sistema di qualificazione"¹⁸ del nostro Paese, si muove nel solco delle strategie di sviluppo del life long learning di matrice europea, che, come noto, pongono l'individuo al centro del processo di apprendimento.

Il Repertorio è arricchito da due infrastrutture tecniche: L'Atlante del lavoro e delle qualificazioni (di seguito Atlante) e il Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ) istituito con decreto 8 gennaio 2018¹⁹.

L'Atlante è una mappa dettagliata del lavoro e delle qualificazioni, descritti secondo un linguaggio comune e condiviso fra le Istituzioni. All'interno sono presenti diversi strumenti informativi, ciascuno dei quali con una finalità e un utilizzo specifico. E' organizzato in tre sezioni: Atlante lavoro, Atlante e qualificazioni, Atlante e Professioni²⁰.

Nello specifico l'*Atlante lavoro* è un modello di rappresentazione universale dei contenuti del lavoro basato sulla descrizione delle attività comunemente svolte nei contesti lavorativi. Le attività sono descritte indipendentemente da chi è chiamato a svolgerle (professioni, figure, profili, ruoli ecc.) e da come esse sono svolte e con quali risorse (competenze, *skill*, *soft skill*, conoscenze, saperi ecc.). Esse costituiscono l'unità elementare di descrizione del lavoro e sono organizzate in insiemi più ampi che le contengono, denominati aree di attività. A loro volta, secondo una logica di progressiva descrizione dei contenuti del lavoro in insiemi sempre più ampi e aggregati, le aree di attività sono raggruppate funzionalmente e sequenzialmente in interi processi produttivi. I processi, infine, sono raccolti in settori che costituiscono l'unità di maggiore aggregazione informativa presente nell'Atlante lavoro.

L'Atlante nasce in esito a un lavoro di ricerca-intervento condotto dall'INAPP (già Isfol) a partire dal 2013, a supporto del Gruppo Tecnico Competenze costituito dal Ministero del lavoro e delle Politiche sociali, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Coordinamento delle regioni e Regioni, con l'assistenza tecnica di Tecnostruttura delle Regioni (Decreto interministeriale del 30 giugno 2015) ed è stata realizzata nell'ambito del lavoro di costruzione del Repertorio Nazionale.

Nella sua prima versione del 2011 l'Atlante conteneva i descrittivi del lavoro e non includeva le qualificazioni dei sistemi di offerta. Le qualificazioni sono state inserite attraverso una fase di "istituzionalizzazione" del modello Atlante avvenuta a partire dai provvedimenti di istituzione dell'offerta di istruzione e formazione professionale (con particolare riferimento a quanto contenuto nell'Accordo Stato-Regioni del 27 luglio 2011) e successivamente estesa, in termini di utilizzo, nei provvedimenti di riordino dell'istruzione e formazione tecnica superiore e di coordinamento dell'offerta. Successivamente, nel 2013, l'Atlante è stato adottato come modello tecnico di riferimento per l'istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni regionali (Decreto interministeriale 2015).

Le scelte concettuali²¹ e di metodo alla base della realizzazione dell'Atlante lo hanno reso uno strumento utile per l'applicazione delle policy nel campo dell'apprendimento permanente; in particolare l'Atlante agevola l'operativizzazione di quanto contenuto nella riforma del mercato del lavoro relativamente ai

¹⁷DL 13/13 "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".

¹⁸Il provvedimento vuole inserire in una stessa cornice regolatoria dispositivi già presenti nel sistema, come ad esempio i titoli di studio e/o le qualifiche ottenibili in esito a percorsi di formazione professionale, con altri di nuova introduzione, come la validazione e la certificazione delle competenze comunque acquisite anche in funzione di un loro riconoscimento, quali credito formativo, verso i titoli e le qualifiche tradizionalmente rilasciate in Italia dai sistemi formali di istruzione e formazione.

¹⁹G. U. n. 159 del 25/1/2018

²⁰www.atlantelavoro.inapp.org

²¹ Si veda Mazzearella F., Mallardi R. (2017), Atlante lavoro. Un modello a supporto delle politiche dell'occupazione e dell'apprendimento permanente, Sinapsi, 7, n. 2-3, pp. 7-26

commi dedicati all'apprendimento permanente, connessi appunto allo sviluppo di politiche attive del lavoro funzionali al rafforzamento dell'occupabilità degli individui.

In questo senso l'Atlante può avere una duplice funzione: da una parte aiutare l'individuo a ricomporre le risorse possedute a partire dalle sue esperienze, oltre che dalle posizioni qualificatorie; dall'altra supportarlo nella progressione e nella riqualificazione.

Infatti, l'Atlante può essere uno strumento adatto in ingresso alla lettura e alla codifica delle risorse delle persone e, allo stesso tempo, funzionale in uscita a meglio calibrare i potenziali progetti professionali degli individui, anche tenendo conto delle richieste del mercato del lavoro e delle competenze che si ha necessità di acquisire.

Una volta individuate le fonti rappresentative del portato esperienziale delle persone, (qualificazioni, posizioni professionali, competenze ecc.), è possibile non solo collocarle in tale spazio ma, soprattutto, immaginare e definire percorsi di mobilità lungo la rappresentazione reticolare²² dei contenuti del lavoro fornita dall'Atlante²³.

Proprio la prospettiva di rappresentare in forma reticolare i contenuti del lavoro percorsa dall'Atlante può costituire uno strumento di supporto utile alle persone per iscriversi nel sistema lavoro nell'ottica della "flexsecurity positiva"²⁴, intesa come la possibilità di gestire in modo attivo la propria mobilità nel mercato del lavoro.

Al fine di rendere l'Atlante un dispositivo utile a tali scopi nel campo dell'apprendimento permanente, il corredo descrittivo dei contenuti del lavoro presenti nel sistema (settori, processi, sequenze, ADA, attività, risultati attesi) è stato messo in relazione con i diversi canali di offerta operanti in Italia (università, istruzione tecnica superiore, scuola, istruzione e formazione professionale, formazione professionale regionale, apprendistato, professioni ecc.).

Ogni singola qualificazione identificata dai diversi canali di offerta, è stata messa a confronto con i descrittivi dei contenuti del lavoro, per individuare l'ADA, o le ADA, di riferimento, in una logica di altrettanti potenziali "sbocchi occupazionali".

Analogamente a quanto realizzato per la descrizione dei contenuti del lavoro, con l'identificazione di un sempre maggiore e progressivo livello di dettaglio delle informazioni dai settori ai risultati attesi, anche per quel che riguarda l'offerta di apprendimento, si è proceduto a percorrere la strada della progressiva finalizzazione delle informazioni a partire dai canali di offerta, fino ad arrivare alle singole qualificazioni e, per alcuni canali di offerta, anche alle relative competenze.

Tale procedura prevede la consultazione di una pluralità di soggetti a diverso titolo interessati e informati delle evoluzioni del mercato del lavoro in termini settoriali e/o professionali come, ad esempio: enti bilaterali, camere di commercio, fondi interprofessionali, istanze settoriali, associazioni professionali.

Il campo dell'apprendimento permanente è composto da contesti cognitivi con maggiore e minor grado di formalizzazione. Su di esso si posizionano da una parte i descrittivi del lavoro che rispondono alle domande dove operiamo, cosa facciamo, cosa realizziamo; cioè i settori, i processi e le attività lavorative, i risultati attesi. Dall'altra i descrittivi che rispondono alle domande come lo facciamo, in cosa ci qualificiamo e dove ci qualificiamo; cioè le competenze, i titoli di studio e le qualificazioni, i canali di offerta dell'apprendimento.

Agli estremi del campo si posizionano le informazioni più consolidate, (cioè a maggiore riconoscibilità sociale, come i settori e i canali di offerta), mentre al centro di esso si collocano le informazioni più destrutturate. In questo senso l'Atlante non solo prova a sistematizzare le informazioni (e quindi a far luce

22 Le descrizioni processuali dei contenuti del lavoro contenute nell'Atlante consentono, anche nelle specificazioni di maggior dettaglio, di esplicitare la complessità delle attività lavorative e dei risultati attesi (apporti congiunti, relazionalità, multidisciplinarietà, sequenzialità parallele ecc.) scongiurando, in questo modo, rappresentazioni parcellizzate tipiche di modelli di divisione organizzata del lavoro di stampo tayloristico.

23 A riguardo è stato messo a punto un algoritmo che consente di individuare, a partire da una o più aree di attività, le direzioni di mobilità occupazionali possibili all'interno dell'Atlante e il relativo costo cognitivo da sostenere nella mobilità, secondo una scala progressiva a livelli che va dal costo cognitivo minimo al costo cognitivo più alto, comunque sostenibile dall'individuo in base alle qualificazioni già possedute e alle esperienze pregresse.

24 Con flexsecurity positiva si intende un approccio in cui l'individuo, attraverso il supporto di efficaci politiche attive del lavoro, possa governare la richiesta di flessibilità proveniente dal mercato del lavoro con mirati progetti di mobilità professionale, senza che questa si trasformi necessariamente in precarietà lavorativa.

sui coni d'ombra) non univoche e frammentate, ma anche e soprattutto a individuare i possibili “valori di scambio”²⁵ tra risultati attesi (performance) e competenze, in altre parole tra lavoro e learning.

Accanto dunque alle funzioni istituzionali, che costituiscono il motivo originario della sua realizzazione, la proposta dell'Atlante ne somma anche altre in fase di sviluppo o potenzialmente implementabili nel medio periodo: funzione di supporto operativo, quale strumento utile nell'ambito dello sviluppo dell'apprendimento permanente e delle politiche attive del lavoro; di governance, per la gestione “informata” delle policy pubbliche per l'occupazione e l'apprendimento permanente; di ricerca, per la valutazione dei sistemi di offerta, l'analisi dei fabbisogni produttivi, l'innovazione tecnologica e le evoluzioni delle competenze nella domanda di lavoro.

In primo luogo, dunque, l'Atlante è utile come strumento operativo a supporto dei servizi, pubblici e privati, per il lavoro, il mantenimento dei requisiti di occupabilità (Mazzarella 2003; Grimaldi et al. 2014) e l'apprendimento permanente (orientamento al lavoro, consulenza orientativa, individuazione, validazione e certificazione delle competenze, intermediazione per l'incontro domanda e offerta di lavoro ecc.).

Sempre in termini di strumento operativo, l'Atlante costituisce un riferimento essenziale per la progettazione formativa, sia di percorsi di accesso al mercato del lavoro, sia nel *continuos learning* per lo sviluppo e la riqualificazione professionale o la riconversione professionale.

La seconda infrastruttura tecnica del Repertorio è il QNQ, strumento che, nella visione italiana, racchiude diverse funzionalità utili a supportare la partecipazione all'apprendimento permanente. Il quadro infatti rappresenta il parametro di riferimento che identifica le competenze minime acquisite al termine di un percorso di apprendimento (formale, non formale e informale) e al conseguimento di una qualificazione posizionata ad un determinato livello. Questa informazione è essenziale all'individuo per valutare eventuali gap nella propria preparazione e progettare in modo consapevole la propria carriera di apprendimento per innalzare e/o adeguare i livelli delle competenze.

In linea con l'Intesa approvata in Conferenza Unificata il 20.12.2012 riguardante le “politiche per 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”, che indica tra le priorità *l'ampliamento dell'accesso anche attraverso strumenti specifici di trasparenza e lo sviluppo e l'integrazione dei servizi per l'apprendimento permanente*, il quadro aumenta la trasparenza e la permeabilità dei diversi sistemi di apprendimento, fornendo una chiara rappresentazione delle relazioni tra di essi e tra le qualificazioni rilasciate.

Il quadro italiano non è solo uno strumento per la rappresentazione schematica dei livelli delle qualificazioni nazionali ma, nelle intenzioni del legislatore, deve contribuire a garantire il diritto della persona all'apprendimento favorendo un'offerta formativa flessibile, integrata e di qualità e la valorizzazione delle competenze pregresse, altresì acquisite in contesti non formali e informali, per facilitare la partecipazione e il rientro nei percorsi anche degli adulti. È pertanto uno strumento che promuove la centralità della persona.

In tale senso il QNQ ha il compito di coordinare e rafforzare i diversi sistemi che concorrono all'offerta pubblica di apprendimento permanente e ai servizi di individuazione, certificazione e validazione delle competenze.

Proprio con l'obiettivo di rendere il quadro uno strumento per l'apprendimento permanente, i descrittori di livello sono stati formulati in modo da rappresentare in modo più esaustivo possibile le caratteristiche specifiche del sistema italiano e per rendere il QNQ in grado di accogliere le qualificazioni afferenti diversi segmenti dell'offerta e significativo oltre che per gli attori dei sistemi di istruzione e formazione anche per quelli del mercato del lavoro.

Il QNQ è articolato in otto livelli definiti secondo una crescente complessità degli apprendimenti che esprimono le competenze secondo tre dimensioni: conoscenze, abilità, autonomia e responsabilità.

²⁵Le relazioni all'interno dell'Atlante tra risultati attesi e competenze non assumono, in termini di metodo, carattere di linearità, cioè non sono date relazioni univoche. Tali relazioni si presentano piuttosto come “geometrie variabili”, rispettando in questo il carattere di trasversalità tipico delle competenze. Per il complesso “gioco” di governo delle interazioni tra risultati attesi e competenze nell'Atlante si assume la logica degli insiemi sfumati, per cui una competenza è messa in interazione con uno o più risultati attesi (e viceversa) in una dimensione di piena associazione, oppure non-associata o anche associata parzialmente a vari diversi gradi possibili. Il valore di scambio si genera quando viene “riconosciuto” come appropriato al presidio di specifici generatori di valore un insieme di risorse di cui è potenzialmente portatore un contenuto qualificatorio (conoscenze, abilità, soft skills ecc.) o il curriculum di esperienze di un individuo. Tale riconoscimento costituisce il fondamento della tracciabilità (tenere memoria di cosa so, cosa so fare, come lo so fare ecc.) anche oggetto, in fasi successive, di potenziale certificazione.

2.3.2 Il Sistema nazionale di osservazione permanente delle professioni e dei relativi fabbisogni

Leggere il mercato del lavoro, limitando lo sguardo ai soli tassi di occupazione, disoccupazione e inattività della popolazione, senza tener conto delle dinamiche delle professioni richieste e dei fabbisogni professionali espressi dalle imprese, non consente di cogliere i controversi fenomeni all'interno dei trend evolutivi del mercato e di identificare e anticipare i cambiamenti, al fine di rendere possibile una risposta più incisiva del sistema dell'*education* verso le necessità del sistema economico-produttivo. La conoscenza di questi andamenti è necessaria se si vuole favorire un migliore incontro tra domanda e offerta di lavoro. Spesso chi cerca personale e chi cerca occupazione fanno fatica a incontrarsi proprio per mancanza di informazioni puntuali sul mercato del lavoro e, in particolare, sulle professioni. Cercare lavoro in modo efficace significa riuscire a cogliere le opportunità concrete di occupazione che purtroppo da alcuni anni scarseggiano. A tal fine risulta opportuno integrare la logica dei dati statistici con le informazioni di natura qualitativa sui contenuti delle professioni che agiscono nel mercato del lavoro, sui fabbisogni professionali e sulle opportunità di lavoro. Nella consapevolezza dell'importanza della lettura integrata dei fenomeni, l'Inapp ha sviluppato - e sta portando a regime - una serie di rilevazioni periodiche attraverso le quali intende contribuire a rendere più agevoli i processi di adattabilità e occupabilità del capitale umano. Si tratta di un consistente impegno di ricerca che si è concretizzato nel consolidamento di un punto di osservazione permanente sulle caratteristiche e sulla evoluzione delle professioni, sui fabbisogni professionali e sulle prospettive di occupazione.

In tale direzione opera il Sistema informativo messo in piedi dall'Inapp²⁶, che offre già ora un panorama completo ed analitico delle caratteristiche di tutte le professioni esercitate nel nostro Paese, la loro consistenza occupazionale attuale e le tendenze a breve e medio termine del mercato professionale e i trend di cambiamento delle loro competenze, le opportunità di impiego in tempo reale e strumenti per l'orientamento professionale. Ma si tratta anche di uno "strumento di supporto alle decisioni politiche" poiché, grazie agli studi anticipatori sui futuri andamenti dell'economie settoriali e del lavoro per professioni, costituisce un riferimento per la programmazione e per la progettazione degli interventi tesi a incrementare le possibilità di occupazione delle persone che entrano nel mercato del lavoro e di favorirne la permanenza per chi è già occupato. Il sistema informativo assume una generale funzione di risorsa conoscitiva per tutti gli attori istituzionali, economici e sociali interessati a comprendere natura ed evoluzioni in atto o tendenziali del lavoro, a fini di definizione di politiche del lavoro, di sviluppo organizzativo e di gestione delle risorse umane.

L'obiettivo dell'intervento risiede nel fornire una ricca base informativa sulle caratteristiche di tutte le professioni esistenti nel mercato del lavoro e sulle competenze necessarie al loro esercizio. Disporre di informazioni sulle professioni è strategico per un corretto funzionamento del mercato del lavoro. In particolare, lo è:

- **per le famiglie**, che devono decidere quali investimenti fare per il futuro dei figli e per orientarli al lavoro;
- **per le imprese**, che hanno accesso alle informazioni sulle caratteristiche della propria forza lavoro e su come intervenire per adattarla ai cambiamenti imposti dalla tecnologia e dalla competizione economica;
- **per le istituzioni pubbliche** che intendono monitorare i fabbisogni di professionalità e le competenze del personale inserito nelle loro organizzazioni;
- **per chi cerca lavoro**, soprattutto i **giovani**, interessati a capire su quali nuove conoscenze o competenze puntare per essere inseriti nel mercato del lavoro;
- **per chi lavora**, perché desidera capire come migliorare le proprie prestazioni lavorative;
- **per i decisori politici** che hanno bisogno di informazioni per adottare strategie e misure adeguate ad una crescita del mercato del lavoro al passo con i tempi;
- **per gli operatori della formazione** che progettano interventi mirati a sostegno dell'occupazione e volti a qualificare maggiormente i profili professionali;

²⁶ Vedi <http://fabbisogni.isfol.it/>

- **per gli operatori del mercato del lavoro**, che devono conoscere le professioni per orientare e facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

In via immediata, il sistema informativo delle professioni è uno strumento di supporto alle attività di orientamento dei servizi per il lavoro da utilizzare per guidare i **giovani**, alla scelta del percorso di istruzione/formazione e alle scelte professionali. Il set informativo verte su:

- caratteristiche delle figure professionali (attività svolte, connotazione delle risorse e dei contesti organizzativi tipici in cui la prestazione viene svolta, livello di istruzione e tipo di conoscenze, competenze e requisiti richiesti, tendenze degli eventuali mutamenti professionali) in funzione della scelta del percorso educativo e formativo di ingresso o reingresso sul mercato del lavoro;
- rappresentazione delle professioni;
- previsioni di occupazione di breve e medio termine.

In maniera indiretta fornisce risposte al *target giovani* in quanto consente di:

- **programmare l'offerta di formazione e di istruzione** fornendo informazioni relative alle prospettive di sviluppo dei diversi settori di attività economica e informazioni quali-quantitative sui fabbisogni di professionalità:
 - immediati (risposta di tipo reattivo alle criticità);
 - tendenziali (azioni di riallineamento lungo le direzioni verso cui mutano i sistemi professionali e i fattori che ne determinano i mutamenti);
 - previsivi (azioni di anticipazione basati sulle dimensioni degli stock di figure professionali ricercate in un dato scenario temporale) utili ai fini della definizione quantitativa e qualitativa delle politiche di offerta educativa e formativa;
- **progettare l'offerta formativa e di istruzione** per la quale il sistema fornisce elementi di riferimento concernenti l'evoluzione dei contenuti del lavoro, sviluppo di saperi e competenze.

In modo più analitico, nell'architettura del sistema le informazioni appena citate e quelle prodotte anche da altri soggetti istituzionali vengono organizzate e incrociate attraverso la Classificazione delle Professioni (CP2011) dell'Istat e quella delle attività economiche Ateco 2007.

Le tipologie di dati e informazioni prodotte dall'Inapp e messe a disposizione nel sistema sono l'esito di una serie di attività di ricerca e analisi concepite e sviluppate negli anni a partire dalla indagine campionaria sulle professioni che ci consente di avere una rappresentazione delle caratteristiche e dei contenuti delle professioni. L'indagine, condotta da Inapp e Istat coinvolge con interviste dirette 16.000 lavoratori. La rilevazione - mutuata dall'esperienza americana O*NET, di cui utilizza le tassonomie - attraverso 400 variabili, misura il livello di importanza e il grado di complessità di conoscenze, competenze, attività, stili e condizioni di lavoro, necessari per l'esercizio della professione.

I risultati provenienti dall'indagine campionaria, oltre che fornire una rappresentazione del contenuto del lavoro e delle professioni, si configurano anche come benchmark per poter apprezzare il fabbisogno di conoscenze e skills espresso dal sistema produttivo. I fabbisogni professionali vengono rilevati attraverso l'indagine Audit dei fabbisogni professionali condotta presso un campione di circa 35.000 imprese rappresentativo dell'intera economia e del territorio nazionale. Utilizzando le medesime tassonomie dell'indagine precedente - per conoscenze e skills - gli imprenditori e i responsabili delle risorse umane sono sollecitati ad esprimersi sulle necessità di aggiornamento dei lavoratori occupati identificati per la professione che svolgono.

Il sistema informativo è stato progettato per essere pluridimensionale, ovvero, guarda, rispetto alla descrizione delle professioni, sia alla dimensione qualitativa che a quella quantitativa; alla dimensione contingente e a quella prospettiva.

La dimensione contingente e qualitativa è garantita dai risultati dell'Audit che restituiscono, per le professioni occupate nelle imprese italiane, quali sono i contenuti conoscitivi e le abilità da rafforzare. Per contro la dimensione quantitativa è curata da Unioncamere che con l'indagine Excelsior rileva quali sono le professioni sulle quali si concentra l'attenzione degli imprenditori italiani nei propri piani assunzionali di breve periodo.

Gli aspetti dinamici ed evolutivi quali-quantitativi sono desunti da altre linee di ricerca Inapp. Per prefigurare il cambiamento dei contenuti professionali, nel medio periodo, si realizzano degli studi settoriali basati sulle tecniche di scenario con il coinvolgimento di esperti settoriali e delle parti sociali. A partire dall'analisi dei trend, che si presume interesseranno i settori nel medio periodo, si focalizza l'attenzione sulle professioni che subiranno in misura maggiore l'impatto del cambiamento, quindi, come evolverà l'esercizio del ruolo professionale, quali compiti saranno innovati e quali invece saranno i compiti inediti, come cambieranno le priorità conoscitive e le abilità necessarie all'esercizio della professione nel nuovo contesto che verrà.

Sul versante quantitativo, attraverso l'uso di modelli macroeconomici e statistico - econometrici, si realizzano esercizi di previsione sugli andamenti dell'occupazione per professione, sia a livello nazionale che a livello regionale, con un orizzonte temporale a cinque anni.

Dal 2010, in collaborazione con l'Istat, è stata promossa la costituzione di una rete di soggetti che a vario titolo producono e/o erogano informazioni sulle professioni riuniti nella rete denominata Sistema informativo sulle professioni, al quale si accede dai siti web di ciascun partner che agiscono come nodi della rete.

In tal modo oltre al set informativo garantito dall'Inapp, sono fruibili in modo coordinato e complementare i dati Istat sulle forze di lavoro, quelli di Unioncamere sulle previsioni di assunzione di breve termine in esito alla rilevazione Excelsior. L'Inail fornisce informazioni riferite agli incidenti che si sono verificati nello svolgimento di una data professione e alle conseguenze che hanno prodotto sulle persone coinvolte. L'Inps mette in rete i dati relativi alle retribuzioni medie in ingresso per unità professionale. Il Miur collega gli sbocchi professionali dei percorsi di studio universitari alle professioni.

L'implementazione delle fonti di alimentazione del sistema informativo sulle professioni è in continua evoluzione. Si continua a operare per implementare la rete dei partner. Attualmente si sta lavorando con Rete delle Professioni Tecniche (Architetti, Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori, Chimici, Dottori Agronomi e Dottori Forestali, Geologi, Geometri e Geometri Laureati, Ingegneri, Periti Agrari e Periti Agrari Laureati, Periti Industriali e Periti Industriali Laureati, Tecnologi Alimentari), affinché vengano collegati nel Sistema informativo sulle professioni dati e informazioni sulle professioni ordinarie non reperibili da fonti amministrative.

Per colmare il gap informativo sulle professioni nella PA è stata avviata una sperimentazione con il MEF (Ragioneria dello Stato – conto annuale) per censire gli occupati per professione esercitata all'interno della Pubblica Amministrazione. Con la messa a regime della rilevazione, il Sistema Informativo sulle Professioni sarà in grado di erogare dati sugli occupati PA per unità professionale.

Per agevolare l'utilizzo della immensa mole informativa fin qui prodotta, sono stati progettati e realizzati una serie di strumenti che possono essere utilizzati sia in auto somministrazione - da soggetti che già svolgono un determinato lavoro ed hanno la necessità di ripensare la propria scelta professionale o dai giovani che devono operare la scelta del percorso di studi o che si affacciano sul mercato del lavoro – che dagli operatori dei centri per l'impiego come ausilio alle operazioni di presa in carico degli utenti. Gli strumenti disponibili online sono:

- **Genius job**, che consente di individuare il posto nella classificazione di una qualsiasi professione;
- **Confronta la tua preparazione**, che permette di misurare e valutare il proprio grado di preparazione a partire da una professione specifica agita concretamente;
- **Confronta con altra professione**, che consente il confronto tra due professioni attraverso la comparazione dei valori espressi su un determinato set di conoscenze e skills, segnalando le caratteristiche professionali da potenziare per passare dall'una all'altra;
- **Skillsprofiler**, che aiuta gli utenti nell'orientamento al lavoro e alla formazione e a capire se ci sono dei potenziali fabbisogni da colmare con riferimento al proprio bagaglio di conoscenze;
- **Il lavoro su misura per la tua personalità**, che permette di individuare la professione più adatta evidenziando e selezionando le caratteristiche principali della propria personalità.

Figura n. 8 – Il processo di profilazione



3. Politiche, dispositivi ed esperienze nelle Regioni

Questa sezione del Rapporto introduce e, in qualche misura, anticipa le linee di ricerca sul campo destinate ad approfondire cosa si sta facendo al livello regionale rispetto ai contenuti della Raccomandazione Upskilling Pathways. La definizione di un modello di intervento, che rappresenta la finalità ultima del progetto E.Q.U.A.L., infatti, non può prescindere dall'osservazione di come determinate policies (e relativi processi e strumenti associati) sono in corso di implementazione.

Alcune linee di attività, concepite e normate in esito a processi di *policy making* concertati al livello nazionale, si declinano al livello territoriale "solo curvate" rispetto a specificità socio-economiche dell'area di insistenza dell'azione; altre vengono disegnate localmente, sulla base di istanze che, di volta in volta, possono provenire dal livello politico locale o dal territorio e dalle comunità in esso presenti.

L'incrocio, a volte virtuoso e capace di produrre mutui aggiustamenti e vantaggi, a volte a rischio di sovrapposizioni e eccessi di autoreferenzialità, produce – comunque - una ricchezza in termini di suggestioni e stimoli che non può essere dispersa.

E, naturalmente, il primo passo da compiere è quello della messa in trasparenza dei risultati e delle implicazioni operative, economiche e politiche cui tali risultati sottostanno. Coesiste, quindi, insieme a quello euristico e di supporto alle decisioni che assume questo Rapporto, un secondo compito/obiettivo: quello di rendere *accountable* l'intervento pubblico – ancorché spesso sostenuto da un partenariato sociale e da un insieme di soggetti che operano, come detto, in un quadro di sussidiarietà orizzontale.

Nei paragrafi che seguono non si rende conto esaustivamente dell'azione compiuta al livello regionale per accompagnare funzionalmente l'implementazione della "strategia dei tre passi" della Raccomandazione del Consiglio, ma si introduce e delinea una cornice di massima, all'interno della quale leggere alcune specificità di intervento che saranno meglio definite e integrate da informazioni di dettaglio nel Rapporto previsto in una fase progettuale successiva.

Nei tre territori amministrativi e geografici considerati è possibile rintracciare una significativa quantità di azioni rilevanti rispetto ai 3 passaggi chiave della Raccomandazione. In questa sede si sceglie, però, di non descriverle esaustivamente ma di presentare quelle che, in ipotesi, sembrano contribuire, per originalità e

innovazione o per portata sistemica dell'intervento, alla copertura più efficace dei temi della identificazione e validazione, della flessibilizzazione e della certificazione delle competenze.

Il risultato di questo approccio porta a presentare sinteticamente:

- per la **Regione Lazio** i percorsi e progetti di identificazione e validazione di competenze acquisite nei contesti informali e non formali, il ruolo del terzo settore e del volontariato e gli interventi su fasce di cittadini fragili;
- per la **Regione Lombardia** i processi di certificazione e referenziazione, con particolare riferimento alle infrastrutture istituzionali e alle relazioni che tali processi hanno rispetto all'occupabilità e in genere al mercato del lavoro;
- per la **Provincia Autonoma di Trento**, l'insieme articolato di interventi formativi caratterizzati da flessibilità e adeguatezza rispetto ai bisogni di specifiche categorie di cittadini (con particolare riferimento ai disoccupati e ai sospesi, percettori di misure di sostegno sottoposte a condizionalità).

Ogni paragrafo si conclude, inoltre, con un repertorio di norme di portata regionale rilevanti.

3.1 Regione Lazio

In Regione Lazio le politiche del lavoro e quelle dell'apprendimento si coniugano funzionalmente in un approccio che:

- richiede partecipazione ed impegno personale;
- va rivolto ad obiettivi misurabili di crescita;
- conduce ad un cambiamento durevole delle persone attraverso lo sviluppo di conoscenze, competenze, quadro di senso e abilità.

Le politiche attive del lavoro si articolano in una pluralità di opportunità che coprono tutto il campo dell'apprendimento attraverso prevalentemente:

- percorsi di formazione rivolti alla acquisizione di qualificazioni e abilitazioni (*formal learning*) o conclusi da attestazioni semplici (*non formal learning*);
- tirocini extracurricolari, le cui recenti disposizioni rendono obbligatoria l'attestazione delle competenze in essi maturate²⁷;
- servizio civile, anche in questo caso rendendosi necessaria la referenziazione degli esiti in termini di competenze;
- azioni di accompagnamento al lavoro, mobilità ed altra progettualità individuale.

Il tema fondamentale è dare valore a tutti gli apprendimenti, formali, non formali e informali. La prospettiva dell'apprendimento mette al centro la persona, partendo non solo dai bisogni, ma anche dall'insieme delle risorse possedute (spesso senza piena coscienza delle loro potenzialità) attraverso un approccio individualizzato e fa in modo che gli esiti dell'apprendimento siano riconoscibili sia dalla persona impegnata nelle misure attive sia da tutti gli altri attori del sistema (in primo luogo dal mercato del lavoro).

²⁷In passato non si parlava di "competenze", ma veniva lasciata facoltà al soggetto promotore di individuare il format più adeguato per procedere all'attestazione delle attività svolte dal tirocinante sulle risultanze di un questionario che il soggetto ospitante e lo stesso destinatario compilavano al termine del percorso formativo. La nuova disciplina regionale (DGR 533/2017) prevede espressamente che le attività indicate nel PFI costituiscano la base per procedere all'Attestazione finale delle competenze acquisite durante il percorso formativo.

E' stato, pertanto, rafforzato e modernizzato il sistema complessivo dei servizi dell'impiego definendo il sistema di accreditamento per i servizi al lavoro (cooperazione tra servizi pubblici e privati accreditati) e sperimentato il sistema di individuazione/validazione delle competenze sui giovani NEET che scelgono la misura "servizio civile" in Garanzia Giovani.

La decisione strategica è stata quella di costruire un sistema misto pubblico/privato, dove è ben evidente la centralità del ruolo pubblico e la sussidiarietà del privato che supporta i Centri per l'Impiego nell'erogazione delle prestazioni ai destinatari.

Ci si confronta, quindi, con **un sistema cooperativo caratterizzato da governance pubblica e operatività privata**, che ha consentito - tra l'altro - di accompagnare la realizzazione di una serie di iniziative e progetti pilota.

Tra questi, emerge la sperimentazione volta a valorizzare l'esperienza di Servizio Civile nel percorso di apprendimento effettuato dal giovane per lo sviluppo e miglioramento delle sue capacità, abilità e attitudini per facilitare l'ingresso nel mercato del lavoro.

In applicazione dei vincoli stabiliti nelle Linee guida del Ministero del Lavoro (227/2015), ma anticipando le disposizioni della D.G.R. 122/2016, **con la Regione come soggetto titolare e i CPI e Centri di Formazione professionale come soggetti titolati di diritto**, si è proceduto alla individuazione e alla messa in trasparenza delle competenze acquisite durante l'esperienza di Servizio Civile.

In concreto, sono stati definiti i profili di certificabilità nei progetti di servizio civile su tutti i 409 progetti a valere sul bando nazionale di Servizio civile per individuare le competenze oggetto di validazione secondo l'approccio elaborato da ISFOL (oggi INAPP)²⁸.

È stato esperito il passaggio dal linguaggio comune al lessico settoriale delle Aree di attività (AdA): ciò è servito ad associare le azioni in cui è coinvolto il volontario all'AdA del Quadro Nazionale delle Qualificazioni regionali e al Repertorio delle Competenze e dei Profili formativi della Regione.

Successivamente, secondo la descritta metodologia, la Regione Lazio:

- con il supporto di Italia Lavoro (oggi ANPAL servizi), ha preso in carico l'elaborazione dei 94 Progetti a valere sul bando regionale di Servizio civile;
- ha selezionato gli operatori dei CPI e dei CPFP per la funzione di «Accompagnamento e supporto alla individuazione e messa in trasparenza delle competenze»;
- ha erogato due giornate formative a 16 operatori della Città metropolitana di Roma Capitale;
- ha elaborato strumenti e dispositivi per la costruzione del *Dossier individuale*;
- ha costruito le griglie di trasparenza precompilate di supporto agli Operatori per i colloqui con i volontari;
- ha condiviso con gli Operatori dei CPI e dei CFP di Città metropolitana i dispositivi per la costruzione del dossier individuale e per la compilazione del documento di trasparenza.

Dal punto di vista degli *output*, risultano ora disponibili i modelli di Documento di trasparenza e di Documento di validazione che sono stati utilizzati per la certificazione delle competenze degli operatori coinvolti nel processo.

Aldilà del numero dei certificati emessi, (la cui entità è limitata, ma importante per il carattere sperimentale ed esemplificativo), l'azione ha segnato il definitivo passaggio dalle politiche formative alle politiche dell'apprendimento, incrementando il ruolo e il peso della Regione nella garanzia dei diritti e nella promozione delle opportunità di apprendimento e ampliando l'insieme delle opportunità per gli attori del sistema dell'offerta formativa e dei servizi per il lavoro.

Si è, altresì, evidenziata la necessità di un "tempo di apprendimento" per tutti gli attori, (organismi formativi, imprese, cittadini e Istituzioni), attraverso un processo progressivo e finalizzato alla costruzione di una diffusa capacità di riconoscimento dei bisogni e di attuazione delle risposte.

²⁸ Per la Regione Lazio definizione del profilo di certificabilità su 38 Progetti a valere su bando nazionale

La sperimentazione ha mostrato, inoltre, la forte rilevanza orientativa e di progetto personale della fase iniziale di identificazione e messa in trasparenza, che appare un momento fondamentale di acquisizione di consapevolezza e capacità di efficace rappresentazione degli apprendimenti da parte dei loro portatori. Sono risultati che hanno alimentato anche il progetto pilota **“Formazione Valore Apprendimento”**, partito quasi contemporaneamente, e volto a:

1. estendere e rafforzare le pratiche di progettazione per competenze dei percorsi formativi;
2. avviare il sistema regionale di riconoscimento dei crediti formativi;
3. formare gli operatori coinvolti in vista della loro abilitazione all'esercizio delle funzioni di «Individuazione emessa in trasparenza delle competenze» e «pianificazione e realizzazione delle attività valutative».

In esito al progetto, sono definiti gli standard professionali delle unità di competenza:

1. «Accompagnare e supportare l'individuazione emessa in trasparenza delle competenze anche al fine di riconoscere i crediti formativi»;
2. «Pianificare e realizzare le attività valutative rivolte al riconoscimento dei crediti formativi»;
3. «Pianificare e realizzare le attività valutative rivolte alla validazione delle competenze»;

permettendo, di conseguenza, l'inserimento delle Unità di Competenza nel Repertorio regionale delle competenze e dei profili e, soprattutto, istituendo gli elenchi degli operatori abilitati all'esercizio delle funzioni di individuazione e validazione delle competenze e di quelli autorizzati alla realizzazione delle attività valutative di contenuto curriculare e professionale.

Due ulteriori linee di azione, riconducibili a finalità orientative e di valorizzazione di competenze non formalmente riconosciute e di cui sono portatori soggetti fragili, sono costituite:

- dal progetto **“Legami Integri”**, promosso da Roma Capitale con un finanziamento FAMI, nell'ambito del quale la Regione sta concludendo la sperimentazione del servizio di individuazione e messa in trasparenza per 10 rifugiati;
- dall'iniziativa pilota **“Prima il Lavoro”**, il cui obiettivo è quello di raggiungere 2.350 cittadini di paesi terzi regolarmente presenti in Italia per:
 - migliorare le loro conoscenze e l'accesso ai servizi al lavoro presenti sul territorio - anche mediante la semplificazione delle informazioni e delle comunicazioni;
 - realizzare interventi volti a validare le competenze non formali o informali acquisite, anche durante il percorso migratorio per 1880 cittadini di paesi terzi;
 - favorire la tracciabilità delle misure di politica del lavoro attivate a favore dei destinatari, anche attraverso il rafforzamento e/o messa in rete dei sistemi informativi/gestionali dei servizi.

Box n. 4 - Apprendimento permanente e in età adulta - Norme rilevanti e contenuti

DGR 122/2016

La Regione Lazio nella DGR indicata ha delineato gli elementi cardine del proprio sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, incentrato sul tema della validazione e certificazione delle competenze, nella logica dell'apprendimento permanente. È previsto nella DGR il varo di provvedimenti per la costituzione di più reti territoriali ed è stata assegnata priorità ad azioni finalizzate all'operatività del sistema di certificazione delle competenze. Da non trascurare la presenza attiva da tempo di reti costituite dal sistema dell'accreditamento della formazione, dal sistema di accreditamento dei servizi al lavoro, oltre a partenariati attivi ad es. sul tema della manutenzione ed aggiornamento del Repertorio regionale dei profili. Fanno parte integrante del sistema dell'apprendimento permanente, inoltre, l'offerta di servizi costituita da:

- percorsi di leFp;
- 7 Fondazioni ITS con connessi percorsi di istruzione e formazione;
- 1 Polo Tecnico Professionale Sperimentale "Galileo – informatica e meccanica";
- Individuazione di ambiti territoriali ai fini della costituzione di 10 CPIA competenti per l'istruzione adulti.

DGR 275 del 24/05/2016

Con la DGR 275 del 24/05/2016 "Approvazione delle Azioni di Rafforzamento del Sistema dei Servizi per il Lavoro del Lazio 2016-2017" sono state indicate le Azioni di rafforzamento del sistema dei Servizi per il Lavoro del Lazio (SPL), che si ispirano ad alcuni principi generali che costituiscono l'architettura di base del SPL, tra queste la Rete di operatori, pubblici e privati, in grado di sostenere il lavoratore in tutte le fasi del processo finalizzato alla riqualificazione, all'aggiornamento delle competenze professionali e all'inserimento occupazionale.

Inoltre per rafforzare il processo di condivisione degli indirizzi e degli obiettivi sui diversi aspetti di attuazione, la Regione prevede il coinvolgimento del partenariato allargato, che rappresenta la garanzia di capillarità dell'intervento e di coinvolgimento attivo di tutti i soggetti (stakeholder pubblici e privati), che direttamente o indirettamente partecipano alla filiera dei SpL.

DGR n. 349 del 21/06/2016

La Regione con la DGR 349 21/06/2016 "Approvazione dello schema del "Patto per le Politiche Attive" ha stipulato con le Parti Sociali il patto per il sistema di politiche attive regionale, basato sul Contratto di ricollocazione, il quale condivide con il modello nazionale molti punti tra cui la valorizzazione delle capacità della persona e il pagamento del corrispettivo prevalentemente a risultato occupazionale avvenuto.

DGR 433 del 26/07/2016

Con la DGR 433 26/07/2016 "Istituzione della" Rete Regionale dei Servizi per il Lavoro del Lazio" è stata istituita la Rete composta dalle Parti Sociali, dai Cpl, dalle Associazioni rappresentanti gli Operatori privati accreditati ai servizi per il lavoro, dal Forum dei Giovani, dall'Inps, dall'Inail, dalle Camere di Commercio e dall'ufficio scolastico regionale.

La Rete Regionale dei servizi per il lavoro promuove l'effettività delle opportunità di accesso ai servizi e alle misure di politica attiva sul territorio regionale a favore sia delle persone in cerca di occupazione sia delle imprese e ne opera il monitoraggio delle azioni.

La Rete Regionale dei servizi per il lavoro opera nel rispetto della centralità della persona, del miglioramento dell'efficienza dei servizi per il lavoro nonché della condivisione di informazioni e accesso alle banche dati per garantire un monitoraggio costante dei dati relativi ai servizi erogati e alle prese in carico. Inoltre, la natura sempre più interconnessa dei servizi regionali e la necessità di rispondere alla crisi nel modo più funzionale possibile ha portato la Regione Lazio alla creazione di diverse reti che erogano contemporaneamente servizi relativi alla formazione, al lavoro e alle imprese:

Rete Portafuturo

La realizzazione del network Porta Futuro, su tutto il territorio regionale, ha l'obiettivo di rafforzare i Centri per l'Impiego e favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, predisponendo un'offerta integrata di formazione breve, orientamento personale e alla professione, orientamento di secondo livello. Dall'esperienza di un progetto pilota avviato dalla Provincia di Roma, è in corso di sviluppo su tutto il territorio regionale un nuovo network di luoghi e servizi per l'orientamento, la formazione, l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, che accompagnerà la riforma e il rilancio dei Centri per l'Impiego. Sono previste almeno 5 sedi, una per Provincia.

Rete Portafuturo Università

La Regione ha deciso di intervenire, per favorire l'occupabilità e contribuire ad abbattere i tempi d'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro con una struttura pensata per laureati e laureandi ma aperta anche a tutti i cittadini e alle imprese che desiderano aumentare l'efficacia delle proprie tecniche di ricerca del lavoro o innovare i processi produttivi. Lo sportello offre servizi di: Accoglienza, Orientamento, Bilancio delle competenze, Servizi formativi brevi, Consulenza per lo start up di impresa, Eventi e convegni. Sarà aperto almeno uno sportello per ogni provincia negli atenei più importanti.

Rete degli Spazi attivi

È un network di hub regionali per i servizi ai cittadini e alle imprese, vogliono essere uno strumento per razionalizzare l'offerta dei servizi a favore della competitività dell'economia. Sono luoghi di incontro e di contatto in cui saranno disponibili in modo unificato i servizi regionali in materia di Europa, imprese, FabLab, startup, formazione, orientamento e lavoro. La possibilità di riunire in un'unica struttura per ogni provincia la pluralità di servizi della Regione favorisce l'interconnessione tra politiche per le imprese e quelle per il lavoro e la formazione, creando una forte ed efficiente rete di sportelli che renderà ancora più facile l'accesso alle opportunità fornite dall'Europa. Sono

anche luoghi di incontro, aperti ai territori e alla collaborazione tra enti locali, imprese, consorzi industriali, università e centri di ricerca.

Rete EURES/YfEj

EURES (EUROpean Employment Services - Servizi europei per l'impiego) è una rete di cooperazione avviata nel 1993 e formata attualmente dai servizi pubblici per l'impiego, a cui partecipano anche i sindacati e le organizzazioni dei datori di lavoro. Il suo obiettivo è facilitare la libera circolazione dei lavoratori nello Spazio economico europeo (i 27 paesi membri dell'Unione europea, Norvegia, Liechtenstein e Islanda) e in Svizzera.

La rete EURES offre tre servizi fondamentali di informazione, di assistenza e di collocamento, sia alle persone in cerca di lavoro interessate a trasferirsi in un altro paese per lavorare, sia ai datori di lavoro che desiderino assumere persone di un altro paese. La rete EURES nel Lazio conta 2Advisor e 55 Assistant.

Negli ultimi 3 anni la Regione Lazio partecipa come partner associato al progetto europeo Your first EURES job (YfEj), arrivato alla sua 4 annualità di finanziamento da parte della Commissione europea. Il progetto ha messo a punto e testato una metodologia di accompagnamento intensivo al collocamento internazionale, con il supporto di un software di matching particolarmente avanzato e la Commissione sta discutendo come integrare tale metodologia con la rete EURES.

La Regione Lazio ha già avviato, nell'ambito delle azioni previste in YfEj 4, l'integrazione di questo innovativo servizio nella sua rete EURES e con la rete dei CPI, in modo da poter rispondere efficacemente alla domanda di mobilità internazionale dei giovani della regione.

DGR 52 del 23/02/2016

Con la DGR 52 23/02/2016 "Avvisi pubblici per la presentazione di progetti a valenza territoriale a valere sul Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI)2014 -2020, adottati con decreto 24 dicembre 2015 n. 19738 dell'Autorità responsabile del Ministero dell'Interno. Partecipazione della Regione Lazio, con il supporto tecnico di ASAP Lazio" la Regione partecipa in qualità di Soggetto proponente e/o in partenariato con altri soggetti pubblici e organismi del privato sociale, agli Avvisi del Ministero dell'Interno, adottati con decreto 24 dicembre 2015 n. 19738 dell'Autorità responsabile del Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020 di seguito descritti:

- Potenziamento del sistema di 1° e 2° accoglienza" – Tutela della salute dei richiedenti e titolari di protezione internazionale in condizione di vulnerabilità psico-sanitaria attraverso il rafforzamento delle competenze istituzionali;
- Azioni volte a rafforzare la protezione dei minori migranti che giungono in Italia, siano essi separati o accompagnati da genitori. Attività di formazione e *capacity building* rivolti a tutti i soggetti impegnati nella gestione dei flussi migratori a favore di minori;
- Piani regionali per la formazione civico linguistica;
- *Capacity building* – potenziamento delle competenze degli operatori pubblici in materia di servizi per l'integrazione dei migranti;
- Potenziamento dei servizi previsti all'interno della rete antidiscriminazioni;
- Promozione del confronto tra le politiche per l'integrazione sviluppate in Italia e in altri Stati Membri.

3.2 Lombardia

In Lombardia è stato in questi anni costruito un sistema nel quale **istruzione, formazione professione e lavoro non sono compartimenti stagni ma sono interdipendenti**; un sistema che pone la persona e i suoi bisogni al centro delle politiche pubbliche e che, attraverso le politiche attive, valorizza la formazione e il capitale umano, che è speculare al modello economico della Regione Lombardia costituito da imprese competitive e innovative e che ha un unico scopo: l'occupazione.

Il **Quadro Regionale di Standard Professionali** (QRSP) è diventato negli anni una delle colonne del sistema di apprendimento permanente in Regione Lombardia.

Tutti i percorsi formativi, sia quelli finanziati attraverso Dote Unica Lavoro o Garanzia Giovani, sia autofinanziati, fanno esclusivo riferimento alle competenze del QRSP per la progettazione e la certificazione delle competenze.

Dal 2010 i Fondi interprofessionali fanno riferimento per i loro avvisi al sistema di certificazione regionale: i corsi infatti vengono avviati solo da Enti accreditati sulla base del QRSP e delle sue regole.

Recentemente, anche i tirocini extracurricolari possono essere attivati da enti accreditati solo con riferimento al QRSP.

Punto di forza del modello lombardo è l'aver costruito negli anni un impianto attraverso la DOTE che è rimasto uguale nel tempo, salvo alcuni correttivi introdotti per evitare pratiche distorsive e comportamenti opportunistici.

Il modello dotale si basa su tre punti fondamentali:

- a) Centralità della persona
- b) Libertà di scelta in un sistema nel quale convivono operatori pubblici e privati
- c) Orientamento al risultato

Per tutti i servizi (sia quelli legati alla formazione sia al lavoro) è stato identificato un costo orario: alcuni servizi sono pagati dalla Regione a processo, altri solo a fronte di un risultato (output) raggiunto (esempio inserimento lavorativo).

Il sistema di certificazione delle competenze in ambito formale non formale e informale è stato introdotto successivamente all'approvazione della legge di Regione Lombardia 6 agosto 2007, n. 19 "Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia" che, nel rispetto delle norme generali sull'istruzione, dei principi fondamentali, dei livelli essenziali delle prestazioni e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, esercita la potestà concorrente in materia di istruzione e la potestà esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale (e quindi non si è fatto più riferimento alla legge 845/78).

In coerenza con la normativa nazionale, (Legge 92/2012 e Dlgs 13/2013) e le direttive comunitarie in materia (raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 per la costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente - EQF), la Legge Regionale definisce finalità e modalità per il rilascio delle certificazioni formali a seguito della frequenza dei percorsi di istruzione e formazione professionale, dei percorsi di formazione continua, permanente e di specializzazione dell'offerta regionale e la certificazione in ambito non formale e informale.

Le finalità, definite all' Art. 10, Comma 2 della LR, sono quelle di:

- a) garantire la trasparenza delle competenze acquisite anche al fine della prosecuzione degli studi;
- b) favorire l'inserimento, la permanenza e il reingresso nel mondo del lavoro, nonché lo sviluppo professionale;
- c) assicurare il riconoscimento a livello regionale, nazionale ed europeo delle competenze acquisite nei diversi contesti formali, informali e non formali.

La certificazione avviene attraverso il rilascio di:

- a) certificato delle competenze di base acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione di II livello EQF;
- b) qualifica di istruzione e formazione professionale di III livello EQF;
- c) diploma professionale di istruzione e formazione professionale di IV livello EQF;
- d) certificato di specializzazione tecnica superiore di IV livello EQF;
- e) attestato di competenza a seguito di specializzazione, formazione continua, permanente e abilitante, nonché certificazioni in ambito non formale e informale."

Per realizzare un compiuto sistema di certificazione delle competenze, Regione Lombardia si è dotata dal 2008 di un Repertorio regionale delle professionalità/qualificazioni per il mercato del lavoro.

Tale repertorio costituisce il riferimento univoco per la progettazione dei percorsi e la certificazione delle competenze dei percorsi di formazione continua permanente e specializzazione. Gli accreditati possono rilasciare attestati di competenza regionale a conclusione del percorso formativo progettato su standard del QRSP, ivi compresi percorsi regolamentati e abilitanti e le competenze certificabili sono esclusivamente quelle del QRSP.

La struttura del QRSP prevede:

- 24 settori economico professionali (in coerenza con i 24 SEP nazionali)
- Profili professionali articolati in competenze conoscenze e abilità referenziati ATECO - ISCO – ISTAT - EQF
- Competenze libere e indipendenti referenziate EQF
- Sezione competenze di base
- Sezione competenze trasversali
- Sezione percorsi abilitanti a livello nazionale
- Sezione percorsi regolamentati regionali
- Sezione discipline bio-naturali

La struttura del QRSP permette, in fase di progettazione dei percorsi, di associare competenze di diversi profili o competenze tecnico professionali a competenze di base o a competenze trasversali

Il QRSP non è fisso e immutabile ma in continuo aggiornamento sulla base delle dinamiche del mercato del lavoro in Lombardia: le proposte di modifica o inserimento di profili o competenze o parti di competenza vengono presentate da Soggetti Accreditati o Parti Sociali o dalla Regione stessa e sono soggette a verifica di coerenza da parte di un Gruppo Tecnico Regionale e ad approvazione da parte della Sottocommissione QRSP della Commissione Regionale Politiche Lavoro Formazione Professionale (cui partecipano parti sociali e datoriali).

Sia nell'ambito formale che nell'ambito non formale ed informale, il processo di **certificazione delle competenze** deve rispondere a criteri di oggettività, responsabilità e trasparenza, stretta connessione tra la certificazione rilasciata dall'ente in nome e per conto della Regione e controllo e monitoraggio dell'attività di certificazione.

Il processo di certificazione ha alcuni elementi minimi comuni con l'ambito formale. Ad esempio:

- il QRSP e l'attestato regionale di competenza finale;
- può riguardare una competenza o un intero profilo;
- il carattere pubblico che ne assicura trasparenza e spendibilità.

Le fasi del processo di certificazione in ambito non formale e informale prevedono la sequenza:

- presentazione della domanda ad un accreditato per i servizi al lavoro;
- valutazione della domanda e coerenza con la competenza da certificare;
- costruzione del portfolio delle evidenze (ossia le prove che dimostrano l'effettivo possesso delle competenze);
- valutazione della documentazione e verifica in presenza di un Assessor esterno all'ente (eventuale integrazione della documentazione);
- rilascio della certificazione.

A seguito dei lavori dei tavoli interregionali, del Decreto legislativo 13/2013, del decreto interministeriale 30 giugno 2015 e delle Linee Guida di prossima emanazione, la Regione Lombardia sarà costretta ad aggiornare una parte della procedura di certificazione in ambito non formale e informale introducendo, per esempio, il documento di validazione e il documento di trasparenza per rendere il processo di certificazione omogeneo a quanto stabilito a livello nazionale.

Box n. 5 Apprendimento permanente e in età adulta -Norme rilevanti e contenuti

LR 05/10/2015, 30 "Qualità, innovazione e internazionalizzazione nei sistemi di istruzione, formazione e lavoro in Lombardia. Modifiche alle LLRR 19/2007 sul sistema di istruzione e formazione e 22/2006 sul mercato del lavoro"

Modifica Art. 16 delle LR 19/2007 (Reti territoriali per l'apprendimento permanente) che stabilisce che: "...La Regione promuove la costituzione di reti territoriali tra soggetti del sistema educativo e del sistema economico, ivi

compresi i poli tecnico-professionali.. Le reti territoriali hanno la finalità di sistematizzare e razionalizzare i servizi esistenti sul territorio, sviluppando un'efficace collaborazione tra sistema educativo e sistema economico, nel rispetto degli spazi di flessibilità organizzativa delle istituzioni scolastiche e formative, anche coinvolgendo le forme di aggregazione di impresa e le articolazioni territoriali delle rappresentanze dei datori di lavoro. Le reti garantiscono l'integrazione delle politiche di istruzione, formazione e lavoro, per diffondere la cultura tecnico-scientifica, migliorare la qualità dell'orientamento scolastico e professionale, per il pieno sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, anche sviluppando una forma di coordinamento con il sistema dei fondi interprofessionali”

Regione Lombardia ha portato a sistema, integrandoli, tutti i servizi rivolti al cittadino afferenti ai diversi sottosistemi (di istruzione e formazione, del lavoro, di certificazione competenze ed orientamento) già presenti sul territorio. Nel contesto di tale sistema integrato territoriale, rientrano il sistema di accreditamento alla formazione e ai servizi al lavoro, il sistema di certificazione competenze ovunque acquisite, il Quadro regionale di standard professionali ovvero il Repertorio regionale delle qualificazioni professionali, e il Quadro regionale degli standard minimi dei servizi al lavoro (nel quale rientrano l'accoglienza al cittadino, il colloquio specialistico, la definizione del percorso personalizzato fino ad arrivare all'inserimento lavorativo) identificando per ogni servizio il relativo costo standard (decreto 11053/2015).

Decreto regionale 11053 del 09/12/2015 “Aggiornamento della metodologia di calcolo del costo standard e degli standard minimi dei servizi al lavoro”

Le reti si costituiscono naturalmente sul territorio tra enti accreditati al lavoro, alla formazione e altri soggetti come le aziende, le istituzioni ecc; abbiamo sempre promosso l'integrazione tra istruzione, formazione e lavoro, per esempio stiamo dando un forte slancio al sistema duale che richiede necessariamente integrazione con il mondo delle imprese; anzi chiediamo che i percorsi vengano progettati congiuntamente proprio per essere più vicini alle esigenze del mercato del lavoro.

Abbiamo sempre promosso la costituzione di reti tra enti accreditati, enti territoriali, parti sociali e imprese, finalizzate a sviluppare azioni integrate di accompagnamento al lavoro; conseguentemente vari soggetti, di diversa natura lavorano insieme per dare una risposta ai cittadini.

Abbiamo costruito nel tempo un sistema in cui accreditati al lavoro (circa 900 sedi sul territorio) e 650 enti accreditati alla formazione lavorano insieme per fornire servizi ai cittadini con lo scopo di reinserimento lavorativo e potenziamento delle competenze.

In particolare, i servizi finanziati dal FSE fanno riferimento al quadro dei servizi al lavoro, abbiamo infatti identificato un elenco di servizi utili al cittadino e il relativo costo standard.

È compito dell'ente accreditato al lavoro fare un colloquio con la persona e definire un percorso individualizzato che può contenere servizi al lavoro (esempio accompagnamento al lavoro, servizio di autoimprenditorialità, coaching, certificazione delle competenze ecc.) o servizi di formazione che vengono svolti da un ente accreditato alla formazione.

Ci sono servizi che vengono pagati solo a risultato (ovvero se la persona trova lavoro) e servizi che vengono pagati a processo. E' stato inoltre identificato il costo orario di ogni singolo servizio.

3.3 Provincia Autonoma di Trento

La Provincia Autonoma di Trento, anche attraverso l'Ufficio formazione e sviluppo dell'occupazione dell'Agenzia del Lavoro, attua, a livello provinciale, diversi interventi in materia di Apprendimento permanente e in età adulta. Tra i più significativi si segnalano i seguenti.

1. Percorsi formativi per l'acquisizione delle competenze chiave

Si tratta di percorsi formativi (attivati ormai dal 2016) della durata di 60 ore finalizzati all'acquisizione delle otto competenze che l'Europa, nel proprio Quadro di riferimento, definisce “chiave” per l'apprendimento permanente. I soggetti destinatari sono i disoccupati o a rischio di disoccupazione ai sensi del decreto legislativo n.150 del 14 settembre 2015, i cassintegrati e coloro che sono a rischio di espulsione. L'apprendimento prevede l'integrazione della formazione d'aula tradizionale con tecniche di supporto di gruppo e/o individualizzate (coaching).

Nel 2017 sono proseguite le attività formative riguardanti le “Competenze chiave”²⁹ iniziate per la programmazione FSE 2014-2020 a maggio del 2016.

E' una misura di carattere formativo utilizzata in modo intensivo per l'applicazione dei Livelli essenziali delle Prestazioni (LEP) e del principio di condizionalità.

In tutti i percorsi sono state trattate anche le tecniche per la ricerca attiva del lavoro, 8 ore elementi di diritto del lavoro e la materia della previdenza obbligatoria e complementare, 4 ore salute e sicurezza sul luogo di lavoro, modulo di 8 ore rischio basso, informatica 4 ore. A livello organizzativo, annualmente sono proposte 10 tipologie corsuali, in quanto vengono svolti corsi per due lingue straniere (tedesco ed inglese) e due tipi di corsi di informatica, con contenuti diversi. Le realizzazioni dei corsi ha cadenza mensile, hanno avvio ogni terzo lunedì del mese di riferimento e coprono tutte le aree territoriali del Trentino.

Ad aprile 2017 è stata realizzata la procedura di proroga delle attività per ulteriori 12 mesi, a seguito della scadenza del primo anno di realizzazione.

Nel 2017 sono state svolte 221 edizioni corsuali, che hanno coinvolto 4.744 soggetti, di cui 1.491 giovani (nel 2016 si erano conclusi 132 corsi, con il coinvolgimento di 2953 utenti).

Relativamente al primo trimestre 2018, i dati sono i seguenti: 52 sono i percorsi avviati, per il coinvolgimento di 1.191 persone. E' inoltre in fase di istruttoria la procedura per l'attivazione di una nuova graduatoria, in base ad un nuovo avviso sulle Competenze chiave, che dovrebbe dare continuità allo strumento anche per i prossimi tre anni.

4. Percorsi formativi di brevissima durata

Nel 2017, come negli anni della crisi economica ed occupazionale precedenti, l'Agenzia del Lavoro ha realizzato un'offerta di percorsi di sensibilizzazione alla ricerca attiva di lavoro e formazione di brevissima durata, 18 ore, rivolti a soggetti disoccupati, in mobilità o sospesi, (in Cassa Integrazione Guadagni Ordinaria, Straordinaria e/o in Deroga), finalizzati a favorirne la riattivazione e l'acquisizione (o riacquisizione) di alcune competenze di base. Tali attività formative, chiamate “Pronti a ripartire”, sono quelle utilizzate principalmente, fino alla fine dell'anno 2017, per l'applicazione del principio di condizionalità nei confronti dei lavoratori disoccupati percettori di ammortizzatori sociali e cassintegrati.

Nell'anno di riferimento, sono stati attivati corsi “Pronti a ripartire” che hanno coinvolto complessivamente 2.293 persone; nell'anno precedente, i frequentanti sono stati 2.570 e nell'anno 2015 i corsisti erano 2.681. Nel 2017 è stata, inoltre, progettata e svolta un'attività formativa di natura straordinaria, breve e di piccolo gruppo, ispirata all'esperienza del modello “Job Club” inglese, che ha coinvolto 40 soggetti disoccupati di lunga durata, che in precedenza avevano evidenziato particolari difficoltà nella ricerca attiva del lavoro e non avevano tratto beneficio significativo frequentando altre iniziative di politica del lavoro.

La riduzione progressiva di partecipanti nell'ultimo triennio evidenzia un calo della tensione sul mercato del lavoro, al punto che per l'anno 2018 si è deciso di non confermare questo tipo di offerta formativa, a suo tempo pensata per gestire e formare un'ampia platea di utenti. Si è, infatti, pensato di mantenere, quale principale linea di interventi formativi per gestire la condizionalità, il sistema delle competenze chiave.

3. La formazione professionalizzante in preparazione alla nuova domanda di lavoro (Interventi del Documento degli Interventi di Politica del Lavoro 3Ac e 3G)

A partire dall'anno 2016, l'Agenzia del lavoro ha avviato una intensa attività di promozione e sostegno ai corsi di tipo professionalizzante, vale a dire con un forte carattere operativo e fortemente orientato a

²⁹ Le competenze chiave si identificano nelle seguenti aree di apprendimento:

- saper comunicare in modo appropriato in lingua italiana,
- comunicazione in lingua straniera,
- matematica e modelli logici di pensiero, scienze e tecnologia,
- concetti base di informatica e navigazione in rete,
- imparare ad imparare, con approfondimenti sugli stili di apprendimento e uso della memoria,
- comportamento civico e sociale, con analisi del territorio e approfondimenti sulla situazione demografica e culturale,
- imprenditorialità e auto-attivazione.
- consapevolezza ed espressione culturale

proporre competenze utili all'inserimento lavorativo. Tali corsi sono stati promossi nell'ambito di un portale informativo sul sito di Agenzia del Lavoro della Provincia autonoma di Trento, appositamente predisposto, denominato Formazionexte. Il Software è diventato rapidamente un punto di riferimento molto utilizzato dagli utenti, dagli Enti formativi e dai colleghi orientatori dei Centri per l'impiego, nell'ambito dello svolgimento di colloqui finalizzati alla scelta professionale o, più semplicemente, nell'ambito della condizionalità, o della ricollocazione.

I meccanismi adottati per questa azione intensiva sono del tutto nuovi e sono collegati all'utilizzo del Voucher oppure prevedono il rimborso al partecipante dei costi formativi.

Nell'anno 2017 è stato approvato un bando per la realizzazione di una serie di corsi per disoccupati e "lavoratori sospesi", di durata variabile e per un ventaglio ampio di professionalità ed ai quali è possibile l'accesso tramite il rilascio di Voucher da parte del Contro per l'impiego.

A seguito dell'esame dei progetti formativi da parte del Nucleo di Valutazione, i corsi sono stati inseriti in graduatorie sulla base di punteggi dallo stesso attribuiti e, in base alle risorse economiche disponibili, le durate variavano come di seguito: inferiori alle 120 ore, dalle 121 alle 240 ore e superiori alle 240 ore.

Parallelamente ai "corsi a voucher" è continuato, durante tutto il 2017, l'intervento attraverso cui l'Agenzia del Lavoro eroga un contributo ai disoccupati per la frequenza di corsi di formazione professionalizzanti, previa valutazione della domanda di contributo da parte del Nucleo di Valutazione.

In totale, nel solo 2017 ci sono state 1319 adesioni per i corsi professionalizzanti.

Molto interessanti sono gli esiti occupazionali di questi corsi. Per quanto riguarda i corsi a voucher finiti nel 2017, a 3 mesi dalla conclusione si riscontra il 34% di occupati (n. 129 su n. 378). Allagando la scala temporale e considerando tutti i formati dei corsi a voucher e professionalizzanti 2016 al 2017, si registra un universo di oltre un migliaio di persone formate e, quindi, il dato è statisticamente più significativo.

A 3 mesi dalla fine del corso si registra il 38% di occupati (608 su 1.616), a 6 mesi il 46% (524 su 1.144), a 12 mesi il 52% (513 su 990) e a 18 mesi il 57% di occupati (140 su 246). Il dato è ancora più significativo se consideriamo che molti partecipanti erano disoccupati di lunga durata o inoccupati: infatti, 12 mesi prima della partenza del corso, solo il 33% era occupato.

4. Formazione per lavoratori di settori produttivi connotati da stagionalità.

Per quanto riguarda i corsi effettuati in collaborazione con l'Ente Bilaterale del Turismo Trentino (EBTT), una lettura dei dati relativi alla primavera 2017, per i corsi avviati nel periodo compreso fra marzo e maggio 2017, consente di verificare che sono stati coinvolti 24 disoccupati, di cui 14 formati e 10 ritirati. La convenzione con l'EBTT ha esaurito i propri effetti con la fine del 2017 e non è stata rinnovata per volontà dell'Ente bilaterale stesso.

5. Percorsi formativi per rafforzare la conoscenza della lingua italiana

Sono corsi che mirano ad aumentare la conoscenza della lingua italiana e approfondire argomenti quali, ad esempio, la struttura del mercato del lavoro locale, la ricerca attiva del lavoro, la salute e sicurezza nei luoghi di lavoro. Vengono svolti presso i Centri EDA, Educazione Degli Adulti di **Rovereto e Trento** ed hanno una durata di **60 ore**. Inoltre, si è attivata una collaborazione con i Centri EDA di Pergine, Cles e Mezzolombardo: in questi territori, i disoccupati stranieri iscritti ai Centri per l'impiego possono assolvere l'obbligo formativo frequentando i corsi di italiano senza oneri a carico dell'Agenzia e potendo usufruire del trasporto gratuito. Ecco i dati relativi al 2017 suddivisi per Centro EDA.

Tabella n. 5 – partecipanti corsi EDA

Centro EDA	Adesioni 2017	Formati 2017	Adesioni 2018 (I° trim.)
Cles	40	16	12
Mezzolombardo	42	16	4
Pergine	33	17	20
Rovereto	213	84	40
Trento	260	117	82
Totale	588	250	158

Nel dettaglio, per quanto riguarda il Centro Eda di Trento, sono stati attivati 12 corsi (n. 117 i formati), mentre per Rovereto n. 9 corsi (n. 84 formati).

Nel corso del 2017 si è verificato un progressivo calo di adesioni per questa tipologia di corsi, continuato anche nel 2018, per cui diventa sempre più difficile per i Centri Eda far partire corsi con gruppi classi omogenei (cioè che abbiano un livello simile di conoscenza dell'italiano).

Nel primo trimestre del 2018, sono stati attivati solo 3 corsi al Centro Eda di Trento e nessuno nel Centro EDA di Rovereto.

6. Tirocini a carattere prevalentemente formativo (di alta formazione) 1.D.2.

I tirocini possono essere attivati nel caso in cui un'azienda sia interessata a conoscere meglio una persona, dando allo stesso tempo, modo al tirocinante di farsi conoscere e dimostrare le proprie capacità, attitudini e professionalità. Quelli di alta formazione sono caratterizzati da una forte impronta formativa, e mirano a sviluppare ed approfondire le competenze in vista di una possibile assunzione. Sono quindi attività tendenzialmente di lunga durata e con un progetto formativo consistente. Questi tirocini non sono riservati esclusivamente ai giovani, ma in prevalenza coinvolgono tale target.

Questa linea di intervento ha coinvolto, nel 2017, 154 soggetti, di cui 122 giovani, pari al 79,23% del totale (122 i tirocinanti nel 2016 ed 81 nel 2015). Nel primo trimestre 2018 i tirocini avviati sono stati 45. Sono numeri significativi, ma ancora contenuti e certamente non tali da provocare distorsioni nel mercato del lavoro ordinario.

7. Formazione continua

Il 2017 è stato un anno di svolta e di definizione di un nuovo assetto generale del settore della formazione continua dell'Agenzia del lavoro, il quale è volto al finanziamento della formazione aziendale dei lavoratori. Nel corso di tale anno, si è notato che sempre più i fabbisogni formativi delle aziende trovano adeguata risposta negli interventi realizzati mediante i Fondi interprofessionali o gli Enti bilaterali. Conseguentemente, si è ritenuto opportuno aprire un nuovo percorso di sviluppo dell'azione pubblica, caratterizzato dall'assunzione di un ruolo di *integrazione e rafforzamento* del nuovo sistema in fase di costruzione. Va quindi considerato superato il modello adottato nel corso della recente crisi economica, nel quale l'Agenzia ha sostenuto direttamente ed in maniera intensiva la formazione continua, secondo il meccanismo della gestione di proposte progettuali "a sportello", cofinanziate dal FSE oppure utilizzando risorse destinate allo scopo direttamente dalla Provincia stessa.

La possibilità di assunzione di questo nuovo orientamento era già da tempo presente nella strumentazione del Documento degli Interventi di politica del lavoro, che contempla la facoltà di sostenere e incentivare interventi di formazione, mediante convenzioni con Enti bilaterali e con Fondi interprofessionali. Tale indirizzo è stato ulteriormente rafforzato con la modifica del Documento della fine dell'anno 2016, mediante l'introduzione della condizione che il finanziamento provinciale per la formazione continua sia possibile solo in assenza di potenziale sovvenzione sui Fondi interprofessionali.

Nel 2017 si è dato seguito concreto al nuovo filone di sostegno, con l'avvio di corsi di formazione continua programmati dal fondo interprofessionale *Fondo artigianato formazione* (FondARTigianato - FART). Nell'autunno del 2016, infatti, era stata stipulata una Convenzione di collaborazione tra Agenzia e FART,

volta a sostenere forme e iniziative di politiche integrate del lavoro e della formazione. Grazie all'accordo, il FART ha messo a disposizione del territorio provinciale il 40% in più di risorse rispetto alla previsione iniziale. Con tale azione, si è voluto sostenere la sinergia nell'utilizzo delle diverse risorse, per migliorarne efficacia ed efficienza e dare quindi impulso allo sviluppo della formazione continua nel settore dell'artigianato e delle piccole e medie imprese (tipologia prevalente nel tessuto trentino) e rispondere, in particolare, ai bisogni espressi dagli imprenditori. Infatti, l'intervento dell'Agenzia del lavoro è stato circoscritto alle figure professionali escluse dai meccanismi di finanziamento della bilateralità, (datori di lavoro, collaboratori e familiari), volendo così innalzare conoscenze e competenze anche dei lavoratori non subordinati e dei titolari.

Il biennio della convenzione con il FART sta volgendo a conclusione e ha visto coinvolti complessivamente 124 soggetti, con un impegno economico totale dell'Agenzia di Euro 139.081,00 (Euro 27.740,00 finanziati nel 2017 e Euro 111.341,00 nel 2018) a fronte di una previsione iniziale di Euro 158.123,40. È stata già espressa la disponibilità dell'Agenzia per il rinnovo di tale meccanismo per ulteriori due anni.

Altra iniziativa della stessa natura è stata impostata, ancora nell'anno 2017, mediante la sottoscrizione di un accordo, innovativo e strategico nel suo genere, con l'allora neo-costituito Ente Bilaterale delle Casse Rurali trentine ed Enti collegati E.Bi.C.R.E.

Agenzia del lavoro e E.Bi.C.R.E. hanno condiviso il fatto che il settore del credito cooperativo sta attraversando, anche in provincia di Trento, una fase di profonda e repentina trasformazione, per effetto delle nuove tecnologie, della drastica riduzione dei margini reddituali, del deterioramento della qualità del credito a causa della recente crisi e della forte pressione normativa decisa dalle autorità europee dopo la crisi finanziaria mondiale iniziata nel 2007-2008. A fronte della situazione, è apparso necessario attivare delle misure straordinarie finalizzate sia a sostenere i processi di riorganizzazione che, nel contempo, ad agire con politiche volte a governare tali processi sul piano dei livelli occupazionali, delle risorse umane e delle professionalità impiegate nel settore.

Con tale finalità, l'Agenzia del lavoro si è impegnata a sostenere con risorse economiche le iniziative in materia di formazione realizzate da E.Bi.C.R.E., proposte nell'anno in corso e nel 2019 ai lavoratori dipendenti del settore e finalizzate alla loro qualificazione e riqualificazione professionale.

I primi progetti formativi relativi a tale accordo sono stati attivati nel maggio di quest'anno ed a oggi è stimato il coinvolgimento di circa 1.600 lavoratori all'anno, per un totale circa 3.200 persone interessate dalle attività formative previste.

La durata media dei corsi cofinanziati FART è stata di 29 ore e quella prevista per i corsi cofinanziati EBiCRE è di 20 ore.

Conseguentemente a quanto descritto, i dati di sintesi dell'attività del 2017 di formazione continua, registrano un calo sensibile, rispetto agli anni precedenti. In sintesi, nell'anno considerato, nell'ambito della formazione continua sono state coinvolte nelle iniziative dell'Agenzia del lavoro 262 persone, 87 delle quali "titolari di impresa".

Le tipologie prevalenti di attività economiche finanziate sono le seguenti: manifattura (20 progetti su 59), parrucchiere ed estetiste (11), costruzioni (6), attività professionali scientifiche e tecniche (6), servizi di informazione e comunicazione (6).

La durata media dei corsi finanziati a sportello è stata di 91,95 ore (su un massimo di 120 ammissibili). la durata media dei corsi cofinanziati FART è stata di 29 ore e quella prevista per i corsi cofinanziati EBiCRE è di 20 ore.

8. Interventi formativi per Maestri artigiani

Questa misura è stata introdotta a fine 2015 e costituisce un intervento di elevata qualità, in quanto riconosce ai maestri artigiani il compito di professionalizzare i giovani non tanto e non solo al fine di un inserimento lavorativo presso il maestro stesso, ma anche in favore delle altre aziende del medesimo settore. E' quindi il riconoscimento del maestro artigiano quale soggetto importante ed attivo nell'ambito del sistema formativo trentino. Nel corso dell'anno considerato, sono state attivate e seguite 28 esperienze di questa natura. Nel primo trimestre 2018 i tirocini avviati sono stati 4.

9. MoVE - Mobilità verso l'Europa

Nell'ambito del "Piano Trentino Trilingue" la Provincia autonoma di Trento, attraverso il Progetto MoVE – Mobilità Verso l'Europa, offre la possibilità alla popolazione adulta trentina con età 25-55 anni di partecipare ad esperienze di full immersion linguistica o di tirocinio all'estero.

Il progetto è finalizzato al miglioramento delle competenze nell'ambito delle lingue inglese e tedesca con lo scopo di rafforzare le possibilità occupazionali dei partecipanti attraverso l'innalzamento delle capacità necessarie per lavorare in contesti economici sempre più internazionali e ad alto contenuto di conoscenza.

10. PROGETTI FORMATIVI - Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)

Nell'ambito del "Piano Trentino Trilingue" la Provincia autonoma di Trento, attraverso i progetti presentati sull'"Avviso per la presentazione di progetti formativi rivolti alla popolazione adulta nell'ambito delle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)", offre la possibilità alla popolazione adulta trentina con età 25-64 anni di partecipare a percorsi formativi di sviluppo delle abilità e delle conoscenze o professionalizzanti in campo digitale.

L'iniziativa è finalizzata all'innalzamento sia delle competenze di base, come quelle linguistiche, sia delle competenze specifiche/professionalizzanti nel campo delle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

11. Programma di mobilità insegnanti per la frequenza di percorsi di lingua inglese e tedesca in paesi dell'unione europea

Il programma offre la possibilità per un numero indicativo di 300 docenti di prendere parte a percorsi di full immersion linguistica di lingua inglese e tedesca della durata di 2, 3 o 4 settimane in Austria, Germania, Irlanda e Regno Unito presso istituti e centri accreditati.

Il Programma di mobilità per gli insegnanti, realizzato nell'ambito del PO FSE 2014-2020 con il sostegno finanziario dell'Unione europea, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento, è finalizzato al potenziamento e miglioramento delle competenze linguistiche degli educatori e insegnanti.

12. Percorsi linguistici di tedesco e inglese per insegnanti del sistema educativo trentino

Corsi di lingua inglese e tedesca, attivati dalla Provincia autonoma di Trento nell'ambito del Piano Trentino Trilingue, finalizzati a preparare gli insegnanti al conseguimento delle certificazioni linguistiche di livello B1, B2 e C1 del Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue. I percorsi sono definiti dall'Amministrazione in un apposito catalogo articolato per sedi di svolgimento e per livelli linguistici, dal B1 al C1. La durata e le caratteristiche dei corsi sono individuate nel suddetto catalogo.

Il programma del corso viene svolto in parte in aula e in parte in modalità FAD (Formazione a Distanza).

Box n 6 Apprendimento permanente e in età adulta - Norme rilevanti e contenuti

LP 5 del 07/08/2006. Sistema educativo di Istruzione e formazione del Trentino

Gli articoli 68 (*interventi di educazione permanente*), 69 (*Educazione degli adulti da parte delle istituzioni scolastiche e formative*), 69 bis (*Formazione scolastica presso la casa circondariale di Trento*) riguardano il settore degli adulti

LP 10 del 2013 Interventi per favorire l'apprendimento permanente e la certificazione delle competenze

La legge si propone l'obiettivo di favorire l'apprendimento permanente delle persone in tutte le fasi della vita, quale strumento volto a sostenere la società della conoscenza, ad elevare la qualità dei saperi, delle abilità e delle competenze dei cittadini e il loro costante aggiornamento e ampliamento in una prospettiva personale, civica, sociale, occupazionale e di mobilità professionale.

DGP 503 del 04/04/2014

Percorsi di istruzione per adulti per l'anno scolastico 2015/2016 Discipline obbligatorie e quantificazione oraria di insegnamento delle stesse- Iniziativa innovativa ai sensi dell'articolo 57 LP 5 del 2006. Con l'iniziativa innovativa si è definito un quadro di riferimento certo per la predisposizione dell'offerta formativa a cura delle istituzioni scolastiche provinciali relativa all'intero quinquennio degli indirizzi di studio previsti dal nuovo ordinamento. Per la definizione dei relativi quadri orari si è tenuto conto di quelli stabiliti nei piani di studio provinciali per il secondo ciclo approvati

con DPP n. 11 del 5 agosto 2011, in raccordo con quelli proposti dal MIUR.

DGP 670/2015: - "Modello per la certificazione delle competenze nei percorsi per adulti di primo livello"

Il Dipartimento della Conoscenza, anche con il coinvolgimento di docenti e dirigenti del settore, ha attivato un percorso di studio e revisione del modello nazionale, anche al fine di pervenire ad un modello unico per tutta la provincia di Trento, tenendo conto della struttura del modello di certificazione previsto al termine dei corrispondenti corsi di ordinamento in provincia di Trento, approvato con DGP 301 del 27/02/2013.

DGP 2244 dell'11/12/2015 Approvazione regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'educazione degli adulti in Provincia di Trento.

Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'educazione degli adulti in provincia di Trento e successivo decreto del Presidente della provincia del 18/12/2015, 20-34/Leg. del decreto del Presidente della provincia del 18/12/2015, 20-34/Leg.

In sintesi, il regolamento approvato si sostanzia nei seguenti elementi qualificanti:

- comprende tutta la filiera formativa, non solo l'istruzione con i percorsi del primo e secondo ciclo, ma anche l'Istruzione e formazione professionale, in base alla prerogativa della Provincia cui è attribuita la competenza primaria sull'Istruzione e Formazione Professionale con la possibilità di disciplinare l'intero settore;
- il modello trentino prevede l'intera offerta formativa in un'unica istituzione scolastica anziché, come a livello nazionale nei CPIA, sia per i percorsi di primo livello sia per quelli del secondo livello; tutti i percorsi sono incardinati negli istituti superiori;
- si prevede un sistema diffuso sul territorio anziché un unico centro provinciale, in coerenza con il concetto di autonomia dei territori;
- il sistema non si occupa solo di istruzione ma anche di formazione continua delle persone di tutte le età, a supporto dello sviluppo culturale, professionale e economico dei territori;
- è previsto anche un percorso per adulti in ambito liceale (indirizzo economico sociale delle scienze umane);
- il sistema valorizza l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche e formative nell'ambito di una rete provinciale, cui appartengono tutte le scuole che attivano percorsi di educazione degli adulti sia di primo che di secondo livello
- viene definita l'attivazione di specifica offerta formativa presso la Casa Circondariale sulla base del protocollo d'intesa con la stessa e di successive deliberazioni della Giunta Provinciale in materia.

LP del 20/06/2016, 10. Modificazioni della LP sulla scuola 5 del 2006

Le modifiche introdotte dalla legge riguardano l'armonizzazione dell'ordinamento provinciale con i principi vincolanti derivanti dalle disposizioni statali, senza che ciò rappresenti un mero adeguamento, e al contempo introducono specifiche disposizioni di miglioramento della legislazione provinciale. Le disposizioni mirano infatti a dare una risposta alle specifiche esigenze che si sono manifestate nell'ambito del sistema scolastico trentino, coltivandone e valorizzandone le peculiarità, anche cogliendo le possibilità di miglioramento nell'impianto della legge 107 del 2015. In particolare, si è proposta l'introduzione di nuovi strumenti per rafforzare l'autonomia scolastica (con particolare riferimento agli aspetti didattici e organizzativi), che trova riconoscimento diretto nell'art. 117, comma 3 della Costituzione, in un solco di continuità rispetto alle caratteristiche del sistema scolastico trentino

DGP 1263 del 29/07/2016. Attuazione artt. 23, 14, 15 del decreto del Presidente della provincia del 18/12/2015, 20-34/leg. Riconoscimento dei crediti e personalizzazione del percorso-valutazione e certificazione degli apprendimenti nei percorsi di istruzione e formazione professionale

Il Regolamento del 18/12/2015, 20-34/Leg. prevede agli artt. 13, 14, 15 l'approvazione da parte della Giunta provinciale dei criteri e delle modalità per l'attuazione degli stessi.

Il sistema d'istruzione degli adulti definito dal Regolamento prevede, tra l'altro, che i percorsi d'istruzione siano organizzati in modo da consentirne la personalizzazione, sulla base di un Patto Formativo Individuale definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto. Il percorso che conduce alla definizione del Patto Formativo Individuale si svolge nell'ambito delle attività di accoglienza e orientamento, che si sviluppano in azioni propedeutiche alla definizione del Patto per un massimo del 10% del monte ore complessivo. In coerenza con le indicazioni europee contenute nella Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale, viene attivato un percorso di riconoscimento dei crediti comunque acquisiti.

Il nuovo sistema di istruzione degli adulti prevede che l'adulto possa fruire a distanza una parte del periodo didattico del percorso richiesto all'atto dell'iscrizione, in misura di regola non superiore al 20% del monte ore complessivo del periodo didattico medesimo. Considerate le scelte organizzative (sistema costituito da più istituzioni autonome e non da un unico CPIA), al fine di assicurare omogeneità, oggettività, imparzialità e trasparenza del servizio le istituzioni

scolastiche e formative provinciali che attuano i percorsi di istruzione di primo e di secondo livello degli adulti istituiscono la Rete provinciale dell'educazione degli adulti. L'accordo di Rete, già sottoscritto, definisce in particolare i criteri e le modalità per la progettazione condivisa dei percorsi, la previsione di strumenti comuni, anche attraverso l'uso di nuove tecnologie, nei limiti delle risorse allo scopo disponibili e delle dotazioni organiche.

Deliberazione 869 del 09/06/2017

modifica della DGP 2348 del 26/10/2007 recante "Approvazione delle linee guida per la sperimentazione dei percorsi di qualifica per adulti e della composizione della Commissione di valutazione in ingresso", per la sola parte relativa alla Composizione della Commissione. Con questa deliberazione si è ritenuto opportuno modificare la composizione della Commissione di valutazione in ingresso, di cui all'Allegato 2 della DGP 2348 del 26/10/2007, conferendo la responsabilità di tale procedura completamente a carico dell'Istituzione formativa provinciale e paritaria che ha la titolarità di attuazione dei percorsi. Dato atto conseguentemente che la composizione della Commissione di valutazione in ingresso ai percorsi di qualifica per adulti nel sistema di Istruzione e formazione professionale, a partire dai percorsi che saranno attuati dall'anno formativo 2017/2018, sarà così composta:

- il Dirigente/Direttore dell'Istituto/Centro di formazione professionale che realizza il percorso o suo delegato, con funzioni di Presidente;
- il coordinatore del percorso, con funzioni di Segretario verbalizzante;
- un docente di una disciplina afferente agli Assi culturali;
- un docente di una disciplina afferente all'Area Tecnico professionale;
- un esperto del settore professionale di riferimento del percorso

Con **DGP del 29/12/2017, 2470** è stato adottato il "Repertorio provinciale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali (art. 9 LP 10/2013)".

Si tratta dell'elenco dei profili professionali provinciali, organizzati in un sistema strutturato e raccordato con il Repertorio nazionale descritti per competenze che a loro volta sono riconducibili ai risultati riconoscibili nei contesti di lavoro. Viene aggiornato ed integrato con nuovi profili al fine recepire il fabbisogno che il mercato del lavoro potrà esprimere.

Con **DGP del 29/12/2017, 2471** è stato organizzato il Sistema provinciale di certificazione delle competenze (art. 7 LP 10/2013).

Tale sistema permette di riconoscere le competenze comunque acquisite dalla persona nel corso della sua esperienza lavorativa, formativa e di vita, riconducibili ad un profilo di qualificazione professionale individuato nel "Quadro provinciale dei profili e delle qualificazioni professionali" che è inserito nel Repertorio provinciale.

In fase di elaborazione:

Delibera che mette in rete tutti i soggetti che sul territorio operano al fine di attuare l'art.3 e 4 della LP 10 del 2013: interventi per favorire l'apprendimento permanente e la certificazione delle competenze che recepisce la L. 92 del 2012 e l'accordo 10/07/2014.

In questa cornice stiamo predisponendo lo Schema di "Regolamento di esecuzione dell'art. 8, comma 6, della LP 10/07/2013, n. 10 in materia di accreditamento degli enti titolati a operare nell'ambito dei servizi di validazione e certificazione delle competenze" (al momento al parere dei Servizi di Staff) e in parallelo abbiamo quasi ultimato la specifica dei criteri per poter aprire l'accREDITamento appena sarà possibile.

Dopo questa fase gli enti accreditati potranno svolgere i servizi previsti dal sistema.

4. Il ruolo delle Organizzazioni Sindacali nelle Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente e nella realizzazione delle tre Azioni Prioritarie

Dell'incremento dell'attenzione e dell'impegno delle Parti Sociali in materia di adeguamento e potenziamento delle competenze della forza lavoro, con particolare attenzione ai temi della personalizzazione dei percorsi e della certificazione delle competenze, si è dato ampiamente conto nel Rapporto nazionale sull'implementazione della Raccomandazione "Percorsi di miglioramento delle competenze della popolazione adulta".

Gli elementi sostanziali sono riconducibili:

- all'**Accordo interconfederale CGIL CISL UIL e CONFINDUSTRIA del 9 marzo 2018**, riguardante il nuovo sistema di relazioni industriali e modello contrattuale che spiani la strada ad un contesto di relazioni sindacali favorevole alla crescita del Paese, alla diminuzione delle disuguaglianze, alla distribuzione del reddito, al miglioramento della competitività delle imprese e all'aumento dell'occupazione. Si tratta di un Accordo che presenta una focalizzazione specifica sul ruolo svolto dalla formazione per lo sviluppo della competitività del sistema produttivo. Le parti sociali, (segnatamente i sindacati confederali e la Confindustria), anche in relazione ai processi di innovazione in corso, hanno convenuto sulla necessità di un nuovo impegno negli investimenti capace di fronteggiare il deficit cognitivo del paese, migliorare i percorsi di formazione iniziale e costruire un sistema integrato per l'apprendimento permanente. Le stesse Parti sociali si stanno confrontando sul tema dell'apprendimento permanente per l'avvio di un piano nazionale coerente con la strategia nazionale per le competenze indicata dall'OCSE, (Rapporto Italia 2017), e con le strategie europee, prioritariamente destinato agli adulti con bassi livelli di competenze e ai lavoratori impegnati a fronteggiare i processi di innovazione tecnologica. L'Accordo interconfederale, per sostenere l'insieme delle azioni necessarie, giunge a proporre una fiscalità di vantaggio e l'opportunità di utilizzare anche i Fondi paritetici interprofessionali;
- al nuovo impegno sottoscritto dalle Parti Sociali per l'apprendimento permanente con l'**Accordo nazionale firmato il 5 luglio 2018 da CGIL, CISL, UIL e Confindustria** sul credito di imposta per la formazione 4.0. Con tale accordo si definiscono i principi guida volti a regolare le modalità con le quali si potranno sottoscrivere gli accordi sindacali in attuazione delle finalità perseguite dalla legislazione in materia di credito d'imposta per le attività di formazione e le Parti si impegnano a potenziare gli strumenti che certificano le competenze acquisite, anche al fine di rafforzare il sistema delle politiche attive del lavoro e i percorsi di riqualificazione professionale. Va, quindi, considerato di particolare rilevanza l'intesa delle Parti sulla necessità di potenziare gli strumenti per la certificazione delle competenze che vengono acquisite nei contesti di apprendimento formali, non formali e informali, che conferma una nuova consapevolezza della rilevanza strategica nella valorizzazione dei processi di apprendimento in un'ottica di investimento sugli individui e per offrire strumenti sempre più rispondenti alle necessità di migliorare processi di inclusione lavorativa e conseguentemente sociale;
- al ruolo importante ricoperto dai Fondi Paritetici Interprofessionali, con particolare riferimento alla validazione e certificazione. Attraverso i piani dei Fondi interprofessionali aumenta il ricorso a dispositivi di certificazione regionale e questa scelta testimonia l'impegno, soprattutto di alcuni Fondi interprofessionali, nel promuovere e valorizzare la certificazione delle competenze dei lavoratori all'uscita dei percorsi formativi, legandola al quadro di riferimento nazionale delle qualificazioni regionali. Va anche specificato che, sulla base delle indicazioni delle "Linee Guida" dall'ANPAL, i Fondi Interprofessionali impegnati a configurare avvisi, formulari e criteri di valutazione tali da valorizzare e incentivare nei piani formativi la certificazione delle competenze. Al tempo stesso le organizzazioni sindacali, parte attiva nei Fondi stessi, possono svolgere una funzione di stimolo alla presenza della certificazione delle competenze nei Piani formativi oggetto di concertazione e al momento del monitoraggio e della valutazione dei Piani.

Le Organizzazioni Sindacali, in quanto *stakeholder* del sistema integrato dell'apprendimento permanente, svolgono un ruolo di promozione ed esercitano una funzione di partecipazione nella costruzione e nella *governance* delle Reti dell'Apprendimento Permanente. A livello territoriale svolgono un ruolo di *promozione della costruzione* delle Reti dell'Apprendimento Permanente attraverso le seguenti azioni:

- nell'ambito di Tavoli Regionali o Territoriali realizzano il confronto e la concertazione con le istituzioni locali insieme alle altre parti sociali, alle reti rappresentative dell'offerta formativa pubblica (CPIA ed ex corsi serali), alle associazioni e ai soggetti del Terzo Settore. In questo contesto, le organizzazioni

sindacali formulano proposte e realizzano azioni per la costruzione di un sistema integrato territoriale dell'apprendimento permanente;

- contribuiscono a promuovere sperimentazioni di modelli di rete (ambiti territoriali, forme di *governance*) e progetti che prevedono la costituzione di reti integrate tra il sistema dell'istruzione, formazione e lavoro;
- realizzano accordi per l'utilizzo integrato delle risorse (statali, regionali, europee, fondi interprofessionali, ...) dei Fondi Interprofessionali per la formazione dei lavoratori a livello territoriale;
- attraverso i diversi livelli di contrattazione e di confronto promuovono il diritto soggettivo dei lavoratori e dei cittadini all'apprendimento permanente, in un'ottica di partecipazione attiva in ogni età, ai processi di cambiamento sociale. Inoltre, promuovono la partecipazione dei lavoratori alle attività formative offerte dalle reti, realizzando accordi che prevedono permessi formativi retribuiti, congedi formativi non retribuiti, periodi sabbatici per la formazione;
- contrattano i percorsi di formazione legati al reintegro nei processi lavorativi, in caso di perdita del lavoro, anche con stato di disoccupazione. Realizzano accordi contrattuali basati sulla valorizzazione delle competenze comunque acquisite dei lavoratori attraverso riconoscimenti retributivi e di carriera;
- attraverso la contrattazione dei piani formativi aziendali, ottengono percorsi formativi che prevedono il bilancio delle competenze in ingresso e la certificazione delle competenze finale;
- attraverso la contrattazione ai diversi livelli, anche prevedendo l'utilizzo dei Fondi Interprofessionali, ottengono il supporto finanziario per fronteggiare gli eventuali costi a carico dei lavoratori per il bilancio e la certificazione delle competenze.

Le Organizzazioni Sindacali svolgono una funzione di *partecipazione alla governance* delle Reti dell'Apprendimento Permanente attraverso le seguenti azioni:

- partecipano alla *governance* multilivello e pluri-attore del Sistema Integrato dell'Apprendimento Permanente. Nelle Reti Territoriali contribuiscono all'analisi dei fabbisogni e all'individuazione delle priorità di intervento;
- contribuiscono all'informazione e alla sensibilizzazione dei lavoratori e dei cittadini nei confronti della fruizione dei servizi e delle attività formative delle Reti Territoriali;
- contribuiscono all'individuazione delle competenze e dei profili professionali da sviluppare in rapporto ai processi di innovazione, di sviluppo economico e sociale dei territori;
- partecipano ai processi di definizione e aggiornamento delle qualificazioni professionali dell'Atlante del Lavoro e dei Repertori Regionali delle Qualificazioni. Inoltre, attraverso la contrattazione promuovono la interoperabilità delle qualificazioni contrattuali con l'Atlante del Lavoro.

Le funzioni e i compiti delle organizzazioni sindacali nella realizzazione della Strategia identificata nella Raccomandazione del Consiglio si sostanziano nelle seguenti azioni:

- realizzazione indagini per la definizione dei fabbisogni formativi dei cittadini e dei lavoratori in relazione ai processi di innovazione e sviluppo;
- attivazione del confronto con le Regioni e gli Enti locali sugli investimenti necessari a rispondere al bisogno formativo, compresi gli interventi sull'Istruzione pubblica, in accordo con le Amministrazioni periferiche del MIUR;
- sostegno ai processi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze non formali e informali, anche in un'ottica di mantenimento attivo dei diritti di cittadinanza;
- sostegno, attraverso la contrattazione ai diversi livelli, alla personalizzazione dei percorsi formativi sostenuta da interventi di orientamento;
- promozione, attraverso la contrattazione aziendale dei piani formativi, di percorsi formativi rivolti ai lavoratori con bassi livelli di competenze che prevedano le tre fasi indicate dalla Raccomandazione sui percorsi di miglioramento della popolazione adulta;

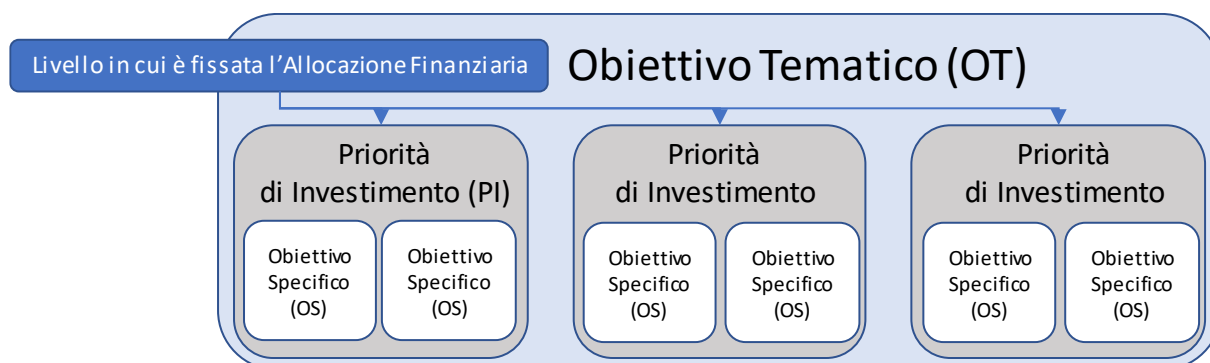
- attivazione di percorsi a sostegno delle transizioni scuola lavoro o tra lavoro e lavoro, che prevedano il bilancio delle competenze e percorsi formativi finalizzati all'apprendimento di competenze certificate e/o di titoli di studio, anche attraverso l'utilizzo del contratto di apprendistato;
- organizzazione della domanda formativa dei lavoratori nei confronti dell'offerta di servizi e percorsi formativi delle reti territoriali;
- sostegno all'accesso dei lavoratori a percorsi formativi finalizzati al conseguimento di titoli di studio (qualifica, diploma, ITS, laurea) basati sul riconoscimento dei crediti formativi acquisiti in contesti non formali e informali, sulla flessibilità organizzativa e sull'integrazione di formazione in presenza e a distanza.

5. Risorse disponibili per l'implementazione della Raccomandazione

Il presente paragrafo intende far luce sulle risorse che potrebbero essere potenzialmente attivate per sostenere l'attuazione della Raccomandazione sui percorsi di miglioramento del livello di competenze (*Upskilling pathways initiative*, da ora in poi "UP") in Italia, nonché sulle iniziative con le quali è possibile realizzare sinergie. Il paragrafo si concentra sul Fondo Sociale Europeo (FSE), in quanto non sono ancora disponibili informazioni dettagliate che approfondiscano l'esistenza di altri strumenti nazionali e regionali che possano sostenere l'UP.

Il FSE è il principale strumento europeo che sostiene la politica sociale dell'UE, nel quadro della politica di coesione dell'UE. Il FSE si basa su una programmazione pluriennale delle risorse e su una serie di obiettivi correlati. Nel periodo di programmazione 2014-2020, il FSE è costituito dagli elementi illustrati nella figura sottostante.

Figura 9 – Struttura del FSE



Il FSE in Italia è attuato tramite 29 Programmi Operativi (PO) che dettagliano le strategie nazionali o regionali.

Per comprendere in che misura l'UP potrebbe essere supportata nel contesto del FSE italiano, il presente paragrafo è stato prodotto attraverso due fasi:

1. Analisi documentale dei PO, delle Priorità di investimento (PI) e degli Obiettivi Specifici (OS) che perseguono un obiettivo entro il quale è rintracciabile la possibilità di finanziare il supporto all'UP;
2. Analisi dei risultati della ricerca sul campo svolta nel contesto dello studio sul contributo del FSE alla New Skills Agenda e all'UP.³⁰

³⁰ Fondazione Giacomo Brodolini for the European Commission (2018), *ESF contribution to the new skills agenda: thematic report*, disponibile a questo link: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/75a3c826-4445-11e8-a9f4-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF>.

In generale, si potrebbe ritenere che la formazione per gli adulti pertinente ai percorsi di miglioramento delle competenze possa essere promossa nell'ambito delle Priorità di Investimento illustrate nella tabella sottostante, correlate ad una serie di Obiettivi Specifici. La tabella è costruita sulla base della formulazione degli Obiettivi Specifici pertinenti, tenendo anche conto dei relativi Indicatori di Risultato riportati nell'Accordo di Partenariato italiano.

La logica nella loro selezione si basa sul fatto che qualsiasi Obiettivo Specifico che si concentri sul miglioramento delle competenze e/o sull'inclusione nel mercato del lavoro degli adulti, in particolare quelli più svantaggiati o senza competenze di base, potrebbe essere perseguito offrendo alla popolazione adulta percorsi di miglioramento delle competenze.

Dunque, questo risulta essere potenzialmente rilevante al fine di supportare l'attuazione della UP.

Tabella 6 – Obiettivi Specifici entro cui poter rintracciare sostegno per l'UP

Priorità di Investimento	Obiettivo Specifico
8.vi – L'invecchiamento attivo e in buona salute	SO 8.3 – Aumentare l'occupazione degli adulti e favorire l'invecchiamento attivo e la solidarietà tra le generazioni
8.i – L'accesso all'occupazione per le persone in cerca di lavoro e inattive, compresi i disoccupati di lunga durata e le persone che si trovano ai margini del mercato del lavoro, nonché attraverso le iniziative locali per l'occupazione e il sostegno alla mobilità professionale	SO 8.4 – Accrescere l'occupazione degli immigrati
	SO 8.5 – Favorire l'inserimento lavorativo e l'occupazione dei disoccupati di lunga durata e dei soggetti con maggiore difficoltà di inserimento lavorativo, nonché il sostegno delle persone a rischio di disoccupazione di lunga durata
9.i – L'inclusione attiva, anche per promuovere le pari opportunità e la partecipazione attiva, e migliorare l'occupabilità	SO 9.1 – Riduzione della povertà, dell'esclusione sociale e promozione dell'innovazione sociale
	SO 9.2 - Incremento dell'occupabilità e della partecipazione al mercato del lavoro, attraverso percorsi integrati e multidimensionali di inclusione attiva delle persone maggiormente vulnerabili
9.ii – L'integrazione socioeconomica delle comunità emarginate quali i rom	SO 9.5 - Riduzione della marginalità estrema e interventi di inclusione a favore delle persone senza dimora e delle popolazioni Rom, Sinti e Camminanti
10.iii – Rafforzare la parità di accesso alla formazione permanente per tutte le fasce di età nei contesti formali, non formali e informali, aggiornare le conoscenze, le abilità e le competenze della manodopera e promuovere percorsi di apprendimento flessibili anche tramite l'orientamento del percorso professionale e il riconoscimento delle competenze acquisite	SO 10.3 Innalzamento del livello di istruzione della popolazione adulta
10.iv – Migliorare l'aderenza al mercato del lavoro dei sistemi d'insegnamento e di formazione, favorire il passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro, e rafforzare e i sistemi di istruzione e formazione professionale e migliorandone la loro qualità, anche mediante meccanismi di anticipazione delle competenze, l'adeguamento dei curricula e l'introduzione e lo sviluppo di programmi di apprendimento basati sul lavoro, inclusi i sistemi di apprendimento duale e di apprendistato	SO 10.4 Accrescimento delle competenze della forza lavoro e agevolazione della mobilità, dell'inserimento e del reinserimento lavorativo
	SO 10.6 Qualificazione dell'offerta di istruzione e formazione tecnica e professionale

Se si esamina la distribuzione di queste Priorità di Investimento e degli Obiettivi Specifici in tutti i PO italiani, risulta che la grande maggioranza dei PO mira a fornire un supporto i cui obiettivi possono essere ampiamente allineati a quelli dei percorsi di miglioramento delle competenze. Ciò significa che vi può essere ampio margine di manovra per finanziare iniziative rilevanti per l'UP nell'ambito dei programmi del FSE italiano, come mostrato nella tabella sottostante.

Tabella n. 7 – Numero e distribuzione degli OS in cui è possibile trovare un margine di finanziamento per l'UP, riportati per PO

Programma Operativo	Priorità di Investimento						Totale per PO
	10iii	10iv	8i	8vi	9i	9ii	
2014IT05M2OP001-PON FESR FSE per la Scuola, competenze e ambienti per l'apprendimento	1	1					2
2014IT05SFOP001-PON FSE Inclusione					2	1	3
2014IT05SFOP002-PON FSE Sistemi di politiche attive per l'occupazione	1	2	2				5
2014IT05SFOP003-POR FSE Emilia Romagna			1		1		2
2014IT05SFOP004-POR FSE Friuli Venezia Giulia	1	1	1		2		5
2014IT05SFOP005- POR FSE Lazio		2	1		2		5
2014IT05SFOP006-POR FSE Liguria		2	1		2		5
2014IT05SFOP007-POR FSE Lombardia		2	1		2	1	6
2014IT05SFOP008-POR FSE Marche	1	1	1		1		4
2014IT05SFOP009-POR FSE Abruzzo		2	1		2		5
2014IT05SFOP010-POR FSE Umbria	1		1		2		4
2014IT05SFOP011- POR FSE Valle d'Aosta	2		2		2		6
2014IT05SFOP012-POR FSE Veneto			1	1	2		4
2014IT05SFOP013- POR FSE Piemonte		2	1		2		5
2014IT05SFOP014-POR FSE Sicilia	2	1	1		2		6
2014IT05SFOP015-POR FSE Toscana		2	1		1		4
2014IT05SFOP016-POR FSE Basilicata	2	1	1		2		6
2014IT05SFOP017- PORFSE PA Bolzano		3	2	1	1		7
2014IT05SFOP018- POR FSE PA Trento	1		1		1		3
2014IT05SFOP020-PORFSE Campania	2	1	1		2		6
2014IT05SFOP021-POR FSE Sardegna	2	1	2		2		7
2014IT16M2OP001-POR FESR FSE Molise		2	1		2		5
2014IT16M2OP002-POR FESR FSE Puglia		3	2		2		7
2014IT16M2OP003-PON FESR e FSE Legalità						1	1
2014IT16M2OP006-POR FESR FSE Calabria		1	1		2		4
Totale	16	30	27	2	39	3	117

In termini relativi, risulta che 117 OS (su un totale di 358) in 25 PO (su un totale di 29) presentino obiettivi entro i quali è possibile rintracciare potenziale supporto per l'UP.

Guardando a un livello di maggior dettaglio, sempre basandosi sull'analisi degli OS, vale la pena soffermarsi sull'OS 10.3 ("Aumentare il livello educativo della popolazione adulta"). Questo sembra infatti essere un OS il cui scopo coincide in gran parte con quello della Raccomandazione UP. I PO e le relative dotazioni finanziarie alla PI 10.iii sono riportati nella tabella seguente.

Tabella n. 8 – PO Italiani che hanno selezionato l’Obiettivo Specifico “Aumentare il livello educativo della popolazione adulta” e risorse allocate alla PI corrispondente, in euro

POR e PON	Allocazione
2014IT05M2OP001- PON FESR FSE per la Scuola delle competenze e ambienti per l'apprendimento	72.591.613
2014IT05SFOP002 - PON FSE Sistemi di politiche attive per l’occupazione	17.484.886
2014IT05SFOP008-POR FSE Marche	3.480.995
2014IT05SFOP011 - POR FSE Valle d'Aosta	2.760.000
2014IT05SFOP014-POR FSE Sicilia	75.653.896
2014IT05SFOP016-POR FSE Basilicata	11.133.153
2014IT05SFOP018 - POR FSE PA Trento	13.441.007
2014IT05SFOP020-POR FSE Campania	37.672.500
2014IT05SFOP021-POR FSE Sardegna	6.672.000
Totale	240.890.050

Pertanto, l’analisi documentale evidenzia che le risorse potenzialmente utilizzabili per sostenere l’attuazione dell’UP sono significative e fornisce anche un’indicazione su dove rintracciarle.

Nella primavera del 2017, uno studio condotto per la Direzione Occupazione della Commissione Europea comprendeva l’analisi documentale e la ricerca sul campo finalizzata a mappare gli interventi attivati nel contesto del FSE potenzialmente attinenti ai percorsi di miglioramento delle competenze. Di seguito, vengono presentati gli elementi salienti degli interventi più rilevanti per l’UP finanziati dai PO Italiani identificati durante la ricerca sul campo.

Come principio generale, va detto che tutti i PO, in particolare nell’ambito degli Obiettivi Tematici 8 e 9, prevedono azioni finalizzate a promuovere lo sviluppo delle competenze per gli adulti fornendo sostegno ai lavoratori colpiti da crisi aziendali, ai disoccupati di lungo periodo o ad altri gruppi svantaggiati come migranti o lavoratori anziani, in termini di opportunità di formazione/apprendistato che portano a una qualifica, o una formalizzazione delle competenze acquisite.

Tuttavia, queste misure differiscono in diversi aspetti rispetto a quanto previsto dalla Raccomandazione Upskilling Pathways perché:

1. non sono specificamente destinate ad adulti scarsamente qualificati;
2. sono focalizzate sull’aiutare i destinatari a (ri)entrare nel mercato del lavoro, piuttosto che aiutarli a raggiungere un livello di istruzione e qualificazione di base; e
3. raramente prevedono un approccio in tre fasi, concentrandosi su tappe specifiche.

Eppure, alcune azioni hanno mostrato alcune interessanti sinergie con l’UP.

Queste azioni sono illustrate nei paragrafi seguenti.

Il pacchetto per adulti – POR FSE Umbria

In Umbria, il POR FSE finanzia, attraverso la rete regionale dei servizi per l’impiego, una misura rivolta agli adulti disoccupati. La dotazione finanziaria è destinata a tre categorie di destinatari: (i) di età superiore a 30 anni; ii) di età superiore a 40 anni; e iii) a rischio di esclusione sociale.

La misura si compone dei seguenti elementi:

1. A seguito di una registrazione sul portale dei servizi per l’impiego, l’individuo affronta una prima sessione di valutazione delle proprie competenze che porta alla stipula di un cosiddetto “patto di servizio”. Segue una seconda sessione (consulenza approfondita: da una a due ore, assimilabile al

tutorato menzionato nella raccomandazione 13 dell'UP)³¹ alla fine della quale al soggetto interessato vengono presentate una o entrambe delle seguenti opzioni: i) dote formativa, cioè un voucher che l'individuo può utilizzare con qualsiasi ente di formazione accreditato, entro una gamma predefinita di settori/campi tematici secondo le sue inclinazioni/competenze, scegliendo dal registro regionale di formazione; ii) un'opportunità di tirocinio che porti a una certificazione delle competenze acquisite. La dote è erogata al beneficiario in due *tranches*: la prima alla fine della formazione o del tirocinio e la seconda al momento dell'assunzione, se del caso;

2. un incentivo all'assunzione per il datore di lavoro sotto forma di esenzione fiscale.

Le azioni di sensibilizzazione si basano su: avvisi pubblicati sul sito web, sui social media e sulle informazioni standard fornite agli utenti dei servizi per l'impiego.

Misura per l'istruzione degli adulti – PON FESR FSE per la Scuola, competenze e ambienti per l'apprendimento

Nell'ambito del PON FSE FESR per la Scuola, competenze e ambienti per l'apprendimento, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) ha pubblicato un avviso per l'educazione degli adulti (cfr. "invito all'educazione degli adulti dal Ministero dell'Istruzione Italiano"), volto ad aumentare il livello di competenze degli adulti registrati presso i CPIA che offrono programmi di primo livello finalizzati all'ottenimento delle qualifiche e alla certificazione delle competenze di base.

La misura mira a ridurre il deficit di apprendimento degli adulti attraverso la formazione e il completamento dei percorsi di istruzione. La misura prevede l'adozione di strumenti per la certificazione delle competenze e si rivolge anche ai migranti adulti - che rappresentano approssimativamente il 50% delle persone che frequentavano le classi offerte dai Centri Territoriali Permanenti (CTP), i centri che sono stati sostituiti da CPIA). Il PO prevede l'adozione di strumenti per la certificazione delle competenze non formali e informali, in linea con la raccomandazione 9 dell'UP. Sarà tuttavia interessante monitorare lo sviluppo e il contributo della misura al consolidamento dell'UP. Come confermato dalle parole di un "potenziale beneficiario", l'avviso finanzia azioni innovative, integrando le attività standard dei CPIA finanziate attraverso fondi nazionali del Ministero dell'istruzione.

L'autorità di gestione (AdG) del PON "Per la scuola" ha assegnato l'importo di € 15.719.525,40 nell'ambito dell'avviso 2165/2017 *"Progetti per il potenziamento delle competenze delle adulte e degli adulti iscritti presso i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), comprese le sedi carcerarie e presso le istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado che hanno sedi di percorsi di secondo livello per l'istruzione degli adulti comprese le sedi carcerarie"*.

POR FSE Emilia Romagna - Formazione per le competenze digitali di base

Un'altra interessante iniziativa è "Pane e Internet", finanziata dall'Emilia Romagna, finalizzata alla formazione di base nelle competenze digitali e rivolta principalmente alle persone di età compresa tra 45 e 75 anni. Il progetto è stato lanciato nel 2009 ed è finanziato tramite linee di bilancio nazionali, sebbene sia stata valutata la possibilità di ricevere finanziamenti nell'ambito del POR FSE.

In questo contesto, ci sono una serie di lezioni che possono essere tratte dalle Autorità di Gestione italiane sulle azioni che possono essere messe in piedi nel prossimo futuro per affrontare adeguatamente le sfide future:

1. le interazioni con le parti sociali locali sono cruciali per modellare le classi di formazione e il quadro di qualificazione in base alle esigenze evidenziate dal contesto locale;

³¹ "Fornire servizi di orientamento e/o mentoring per sostenere la progressione degli allievi attraverso tutte le fasi del processo di riqualificazione".
Testo completo a: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:JOC_2016_484_R_0001

2. la formazione dei formatori è fondamentale per offrire formazione di alta qualità ai destinatari. l'esperienza maturata in altre iniziative (come Garanzia Giovani) può indubbiamente rappresentare un punto di partenza importante al riguardo;
3. l'obiettivo dovrebbe essere quello di fornire un'offerta formativa flessibile al fine di aiutare le persone che hanno abbandonato l'istruzione formale per ottenere le competenze di base (idealmente fino a EQF 4). Anche i metodi di validazione dovrebbero essere sufficientemente flessibili, tenendo conto della formazione informale e non formale.

È importante notare che sono state rilevate attività corrispondenti alla strategia dell'UP, ma sono finanziate con linee di bilancio comunitarie, non provenienti dal FSE. A titolo di esempio, tra queste c'è P.R.A.L.I.N.E. ("Peer Review in Adult Learning" per migliorare l'educazione non formale di fine formale"), un progetto Erasmus+ della Regione Umbria. Il progetto ha avuto l'obiettivo di formare esperti di formazione per gli adulti e di introdurli a una nuova metodologia creata ad hoc, e di progettare peer-review sperimentali. La metodologia è stata sviluppata tramite un approccio incrementale e ciò la rende particolarmente allineata con le azioni della New Skills Agenda e pertinente rispetto ai percorsi di miglioramento delle competenze.

PON "Per la Scuola"

Alle risorse provenienti dal FSE e dai programmi comunitari vanno naturalmente aggiunte quelle provenienti da **misure nazionali**. Il Decreto Ministeriale 851/17, *"Criteri e parametri per l'assegnazione diretta alle istituzioni scolastiche nonché per la determinazione delle misure nazionali relative la missione Istruzione Scolastica, a valere sul Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche"*, ha destinato **1.500.000,00 euro** per sostenere il **rafforzamento e il funzionamento degli assetti organizzativi e didattici dell'istruzione degli adulti**.

In particolare, l'art. 9 comma 2 prevede che le risorse siano così finalizzate:

- a. **€ 450.000,00** per potenziare in ciascuna regione i *"centri regionali di ricerca, sperimentazione e sviluppo"*;
- b. **€ 750.000,00** per realizzare e diffondere le iniziative che implementino il **piano di attività per l'innovazione dell'istruzione degli adulti (PAIDEIA)**;
- c. **€ 300.000,00** per la promozione dell'**educazione finanziaria** per gli adulti nei CPIA aderenti al Progetto EDUFIN-CPIA (20%).

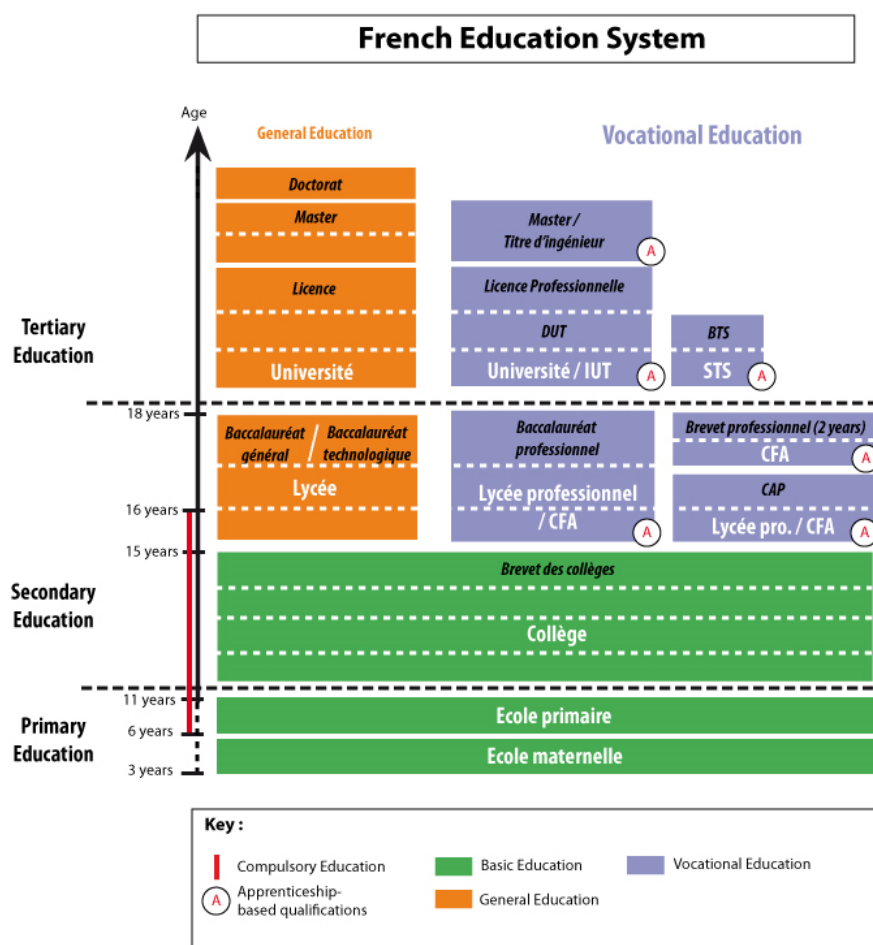
6. CVET e apprendimento permanente in Francia: un framework profondamente rinnovato

6.1 Lifelong Vocational Education and Training System in France, a short description³²

The current Continuing Vocational Training (CVT) system was launched at the beginning of the 1970s. It involves a set of actors: central government, local authorities, public institutions, public and private schools, business sector, trade association, labor union, representatives of family organizations. It is usually the result of collective agreement between social partners, and the publication of law, decrees. One of the particularities of the continuing vocational training in France is the importance of parity negotiation governance process.

³² The note is based on a collection of multiple sources on the process of implementation of the VET's 2018 reform named "Loi liberté de choisir son avenir professionnel" (Freedom To Choose One's Own Vocational Future) and on the implementation phase of the Competences Investment Plan (PIC 2018-2022). Main external sources used are Ministry of Labour (<https://travail-emploi.gouv.fr/>) web pages and documents and Centre Inffo web platform and documents (<https://www.centre-inffo.fr/>).

Figura n.10 – French Education System



Source: Onisep

6.1.1 Vocational Lifelong learning

French VET system makes possible for each individual to benefit from training as part of a basic school, or university education or as part of continuing vocation training for young people or adults already active in the labor market. The initial VET is managed by ministries, mainly the ministry of national education who offers accredited study programmes. The continuing VET also gives the opportunity to return to a training programme aimed to obtain degrees of the initial system, to enter other certified qualifications or other non-formal training. In that matter, CVET has generally short term duration.

6.1.2 Composition of IVET

The initial education can be general, vocational and technological, according to selected programmes of study. It starts at the upper secondary school. VET degrees enable students to access to the labor market. To a growing extent, programme preparation includes in-company training. The ministry of education manages IVET both materially and financially and partially other ministers too, according with the sector. The VET at upper secondary level leads to a vocational skill certificate (CAP) or a high school professional diploma (*Baccalaureat professionnel*), in the specific professional area. The technological education leads to a technician's certificate or high school diploma in technology (*Baccalaureat technologique*) which is embedded in the general education stream and, for so, more specifically conceived to get access to higher education; it is nonetheless a qualification in the technical field. At post-secondary level, VET could lead to a university certificate in technology (DUT) or high technician certification (BTS). At tertiary level, there is VET in licenses, master but also private higher colleges (*grandes écoles*).

All these degrees be part of a special kind of working contract and/or can be delivered in the framework of accreditation of life experience (VAE).

6.1.3 Apprenticeship

Apprenticeship is meant for the 16-25 years old (recently prolonged until 29 years old). It provides with general, theoretical and practical training to enable young students enrolled in initial education with a VET degree, ranging from CAP to Engineer. It is possible to obtain a certification registered in the RNCP (National register of VET qualifications). During the apprenticeship period, the young person is both employee of a firm and student in an apprentice training center (CFA).

CFA is generally a private body managed by the professional branches, consular chambers, associations, but it can also be located within a public vocation school, or a university. The opening of a CFA implies de definition of an accreditation agreement between the CFA managing body and the Region where the school is located. We'll see in the next chapter that the terms for the opening and the management of a CFA are sensibly changing with the new reform. Apprenticeship in France involve between 400,000 and 450,000 apprentices each year, meaning around 25% of the initial training participants.

Figura n.11 . Financing Apprenticeship in France

FINANCING APPRENTICESHIP IN 2012: 8,175 million euros			
Funders	en 2004 Millions of Euro	en 2010 Millions of Euro	en 2012 Millions of Euro
Regional Authorities (Supply of training, financial assistances to apprentices and incentives for the employers)	1,321	1,967	1,980
Central government (financial assistances to apprentices and to employers through social and fiscal exemptions and tax credits)	1,254	2,143	1,923
Firms (In particular apprenticeship tax)	735	992	1,068
Employers (Apprentice wages)	1,350	2,360	2,620
Others (family of apprentices, other local authorities, etc)	504	567	584

Source : Le financement et les effectifs de l'apprentissage en France (Figures 2012 ; CNEFOP ; January 2015).

6.1.4 What does continuing VET Stands for?

The CVET has several objectives: promoting professional integration or reintegration; maintaining people at work (by adapting their competences to new needs), encouraging development of new skills, contributing to economic and structural development and social progress;

Main Stakeholders:

- State and regions: they share CVET responsibility. The regions are fully competent in matters of VET. They can draft their own training policies. The state votes laws and general frameworks. The new 2018 law operates a substantial change in apprenticeship competences attributions at disadvantage of regions that will lose the management of a share of the apprenticeship tax mainly used to steer the CFA offer on the territory.
- Social partners: their aim is to develop continuing vocation training policy and cooperate in its implementation. With the new 2018 law, they lose control on CVET tax collection (see the next chapter) but they are acquiring new prerogatives in the management of apprenticeship contracts and also the co-definition of qualifications standards.

- Companies: they have a fiscal obligation to finance the CVET. They can receive support by their respective branches organization for the definition of internal continuing training policies and actions, especially in the case of SMEs.

Figura n.12 CVET Partnership in France



6.1.5 Main beneficiaries and schemes of continuing training

Each individual benefits from training measures based on their status (private, public self-employed workers, job seekers...). However, since the **creation on the 1 January 2015 of the Personal Training Account** establish the individual right for training irrespectively from the status.

Public sector employees, 3 main possibilities:

- The training plan. It is offered by administration to its employees. Thus, you are considered on duty so the salary is maintained.
- Training leave: the person receives a training of its choice, during work hours and gets paid.
- Individual training right benefit: it is a credit of 20h per year which allows pursuing a vocational programme.

Self-employed workers: They have to involve themselves financially by paying a contribution to a collecting body.

Private sector employees:

- Company competences plan: professional assignment. It is the responsibility of the employer and it is paid by the firm.
- Individual training leave: maintained and paid. There are other training leaves (skills audit leave and life experience accrediting leave).

Job seekers:

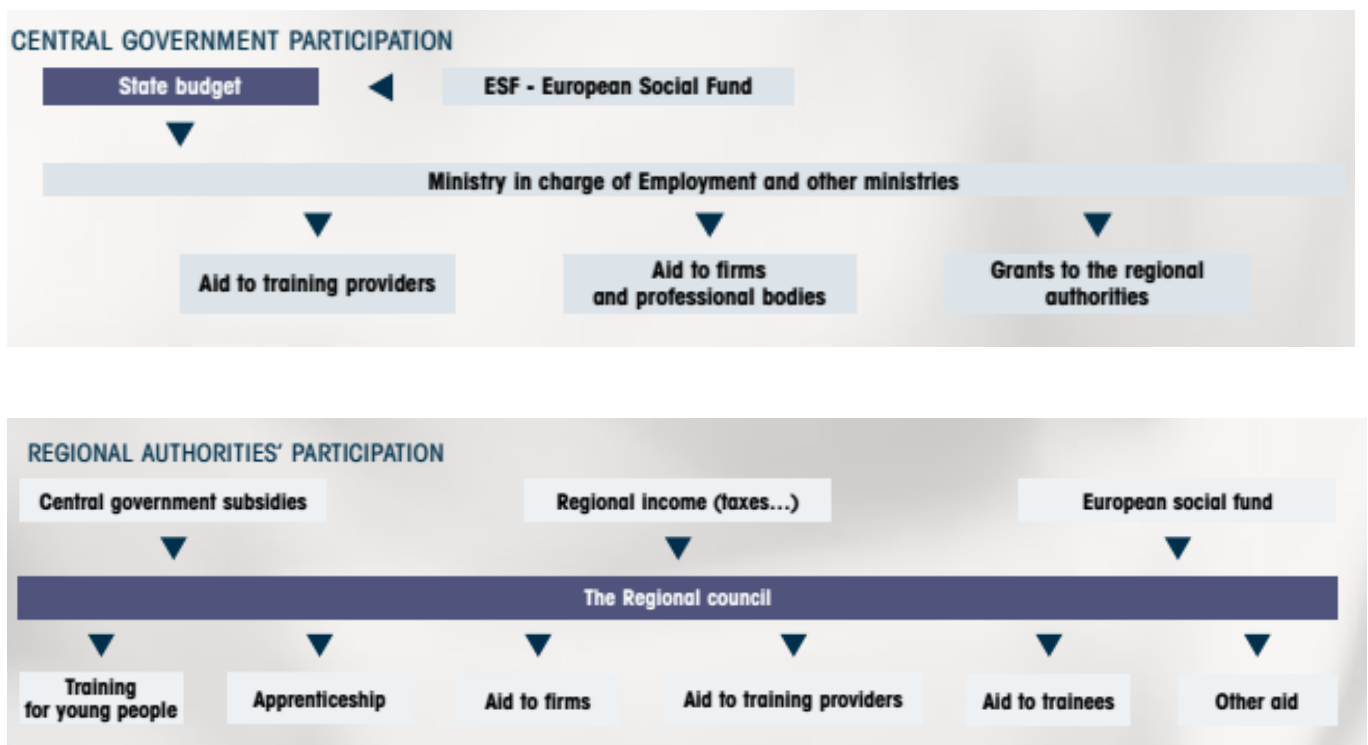
- Under certain conditions, the 16-25 years old can all receive paid training
 - Specific work contracts as professionalization. The person is paid by the company, exempted from social security contributions. The work study training is attested by a vocational certificate.
 - Training courses: especially managed by regions

- For adults:
 - Specific work contracts (also professionalization but may also include training courses)
 - Training courses regional and central authorities: this specifically targets some groups
 - Training courses financed by the UNEDIC (social insurance)
 - Personal training account: From 16 years old, each employee opens its personal training account where is accumulated training hour's right. In that case, losing its job does not involve losing the training hours.

6.1.6 Sources of financing CVET

The regional authorities finance CVET and apprenticeship thanks to subsidies allocated and decentralization. The state has several possibilities to finance CVET. It can accept exemption from social charges, offer tax credits, or give aid to professional branches. Finally the firms must participate to the funding of training through a tax. They have a "legal obligation". The training contribution based on a percentage of the gross annual wage bill: 0.55% of the Gross annual wage bill for enterprises with less than 10 employees; 1% of the Gross annual wage bill for enterprises with more than 10 employees.

Figura n.13 – CVET Central/Regional Government Participation



6.1.7 Training Providers

They are three different types: the training providers, the VAE and the skill audit centers. The continuing training is an open market which implies that there cannot be any monopoly or dominant position. It is provided by people, companies, association, private or public institution, organizations. In 2012, they were 62.658 training bodies included 19.000 which practiced training on a main basis.

The main training providers are firstly the government owned and government assisted training providers (GRETA, AFPA, Agricultural training and promotion centers, training establishments). Secondly they are private training providers such as non-profit organizations, private organizations, and self-employed works.

6.2 The new regulation “freedom to choose one’s own vocational future”

Facing the challenge of employment and competences by targeting job seekers and the least qualified as a priority, simplifying the system, improving the rights of individuals, this are the ambitions of the new law “*liberté de choisir son avenir professionnel*” (freedom to choose one’s own professional future), promulgated on September 5th 2018 by the President of the French Republic. This law represents a real turning point in training and learning reforms providing a new framework and a general reconfiguration of the attributions of the actors involved in the governance of VET in France.

Among the novelties of the law: the monetization of the CPF and its simplified access through a mobile application, the collection of the apprenticeship tax and the contribution of the companies entrusted to the Urssaf³³, the change of the role and the number of OPCA newly called OpCo (competences operators), new rights for apprentices and simplified recruiting procedures for employers, a new quality assurance framework for training organizations.

The governance of these public policies will be profoundly transformed by the creation of a new national agency called **France Compétences**, responsible in particular for the regulation of quality and costs of training, and redistribution of training funds dedicated to the development of apprenticeship and work-based learning. The new body merges former organisations such as FPSPP³⁴, Cnefop³⁵, Copanef³⁶, CNC³⁷, taking their functions. The timetable for the implementation of the reforms will run until 2021.

We will see now in detail how the new reform will impact the above aspects engendering a stronger participation social partner and private sector in the system of governance of VET and apprenticeship in France.

6.2.1 The transformation of the personal training account (CPF)

Created in 2015 in the framework of the 2014 Vocational Training Reform which came into effect on January 1, 2015, aims at providing any person aged 16 or more with a personal account. This account starts at the moment of the first access to the professional active life and it will remain open until the retirement age. The account was topped up at regular intervals with available hours of training, thus a full-time employee accumulated 24 hours a year and the account limit were set at 150 hours (this threshold was higher when dealing with low-skilled populations). These training programs lead to recognized qualifications or certifications, programs included on specific lists created either at the national level or at the regional level by social partners.

With the 2018 reform CPF will run in euros and no longer in hours. 500 € each year until 5 000€ (8000 € for low skilled). A mobile application will allow active population to freely purchase their training without any intermediate body.

A second type of CPF specific for professional transitions is also introduced: aimed to finance professional reconversion projects (the employee can ask a specific training leave).

The renovated CPF offers more freedom and autonomy to the beneficiaries even if the market should remain very regulated. A training provider before positioning itself has to consider all the constraints: to be eligible for CPF, training must prepare for diplomas and titles registered in the National Register of Professional Certifications (RNCP), or should lead to certificates or habilitations listed in the so called “Directory” (ex-Inventory, which gathers qualifications normally shorter than those registered in RNCP and often owned by private providers³⁸). The CPF can also be mobilized for actions such as validation of prior

³³Unions de Recouvrement des cotisations de Sécurité Sociale et d’Allocations Familiales (URSSAF) are private bodies entitled of the public service task to collect the employers and companies contributions supporting the general system of social security.

³⁴Fond paritaire de Sécurisation de Parcours Professionnel, having the task to finance continuing training for workers.

³⁵Conseil national emploi formation et orientation professionnelles, organisation responsible for the social dialogue and coordination of strategic national orientations in VET, guidance and employment.

³⁶Comité paritaire interprofessionnel pour l’emploi et la formation ; social partners consultative body at national level.

³⁷Commission Nationale pour la Certification Professionnelle supervising requests for including qualifications in it the French registry of qualifications and made recommendations to the Ministry of Labour, which then made the final decision.

³⁸Three types of qualifications are eligible to enter the inventory: A) qualifications and accreditations, resulting from a legal or regulatory obligation, that are required to work in a particular trade or profession in France; B) qualifications that relate to a specific field, are highly valued in a particular occupational environment and whose possession is recommended by a body representing the social partners; C) qualifications that apply to a

learning (VAE), skills assessments and preparation for driving license (license B and heavyweight). Having an extensive offer of certifying training is therefore a prerequisite. Most large training organisations, are expanding their catalog in this direction.

6.2.2 Guidance and counselling in professional evolution

In the French System lifelong guidance has been always guaranteed to all individuals, facilitating access to full and objective information on careers, training, qualifications, etc. It also facilitates access to excellent advisory and support services, mainly via dematerialized tools, events or services of guidance delivered at territorial level.

The Professional Development Counseling (CEP) is a free and personalized accompaniment scheme offered to anyone wishing to take stock of their professional situation and, if necessary, to establish a career development project (conversion, recovery or activity creation ...). It is provided by professional advisers belonging to 5 authorized organizations: PôleEmploi³⁹, APEC⁴⁰, Cap Emploi⁴¹, Local Mission⁴² and the OPACIFs⁴³.

The provisions of the new law lead to a restructuring of the landscape of the operators authorized to deliver this service. Four of out of the five players mentioned above - Apec, Cap Emploi, Local Missions and PôleEmploi - will continue to provide (free of charge) advice to specific audiences: managers, people with disabilities, young people and jobseekers. To do this, they will rely on the public subsidies they receive.

On the other hand, the role of the OPACIFs, which intervened for employees wishing to benefit from an individual training leave, is called into question. By January 2020 at the latest, active employees will be advised by new operators, selected at regional level, on the basis of calls for application. Their activity will be financed by funds from the contribution of companies to vocational training. This new measure open a new market of guidance operators addressed to employees. New operators strictly linked with the economic and social needs of the different territories should come up. The OPACIFs should take part of the new bidding process but their coverage of the new rising market is questioned since they will have to compete with new subjects.

6.2.3 Apprenticeship

The new reform aims to considerably change in many aspects governance, the status of the apprentice, the supply of training and the financing of system.

Political statements were particularly ambitious: “to intervene on mentality of people”, on the “representations that families and students could have of apprenticeship in France”, boost the system, significantly raise the number of student that chose apprenticeship at any level of initial education, in sum “to operate a Copernican reform”.

The management of the new scheme is entrusted to the sector skill councils (branches) rather than the Regions as it was until 2018 (the regions will no longer decide on the opening of apprentice training centers, the administrative authorization to open CFA is removed), an apprenticeship contract will be even closer to that of common law, the possibility for companies or training providers to open Apprentices Training Centres (CFA), these are some of the novelties.

Nevertheless, the main changing point is the funding mechanism: CFA will receive funding proportional with the number of stipulated work contracts, meaning the number of apprentices they host. In the starting phase of the reform OPCO will quantify the costs of the contract drawn up by their respective

homogeneous set of competences that may be required in one or more occupations and that help and encourage holders to enter the labour market (Ministry of Labour Order of 31 December 2014).

³⁹PôleEmploi is the French main public employment It has been created on 19th of December, as a results of a merge of two different previous public organisations ANPE and Assédic (<https://www.pole-emploi.fr/>)

⁴⁰Agency for the employment of cadres (www.apec.fr)

⁴¹Agency for the promotion of employment for persons with disabilities (<https://www.agefiph.fr>)

⁴²Agency specialized in the promotion of employment for youth aged 16-25 years old experiencing difficulties for labour market insertion. It is based on a network of local agencies coordinated in partnership with PôleEmploi and local authorities.

⁴³Collecting parity body (OPCA) having the task to funds employees personal training leaves. It is one of the bodies particularly affected by the 2018 reform since the mechanism redistribution of funds for continuing education will be centralized to URSSAF and managed by France Competences.

branches. France Competences will provide the necessary resource to OPCOs making recommendations on these costs. Starting from in the second half of 2019 the regions and the OPCO will sign agreements of objectives and means for the development of apprenticeship with the possibility to co-finance a part of the costs.

Other main points of the reform:

- Age limit for entry into apprenticeship scheme moved from 25 to 29 years old.
- Maximum working time enlarged from 35 to 40 hours per week for the young apprentices, and, from 8 to 10 hours per day, for some specific activities.
- Creating a new school grade "Preparation for trades ", aimed to promote apprenticeship towards young student in basic level of secondary education.
- Obligation, for CFA and the vocational high schools, to make public every year their number of graduates and the job insertion rates.
- Economic support for companies with less than 250 employees. (3,000 euros per year and per contract).
- Salaries for of young people aged 16 to 20 is revalued: they will earn € 30 net more and the older will see their remuneration closer to that of the guaranteed minimum salary (Smic). Added to this is the possibility of doing part of the training abroad (Erasmus +) and financial aid to the driving license (500 euros.)

The system governance has radically shifted from Region-centred to a Branch-centred and this caused lively controversy in the phase of preparation of the reform.

Regions state good performances of apprenticeship system in the last years (youth participation +4-5% per year) and they call for keeping them involved in a continuing dialogue with branches, social partners and CFAs. In addition they should still play a role in the regulation of public aid (for the support of CFAs in remote areas for example) that could be done through negotiation process and regional agreements with the branches.

Companies and branches seem willing to continue working with the Regions. Nevertheless, they highlighted significant advancements in the involvement not only in the governance system of apprenticeship but also in their participation in qualification design where their assent is now necessary to update qualification, and downstream, they will also exert close control on pedagogical issues.

6.2.4 Management and design of qualifications

The 2002 law on social modernization created the National Commission for Vocational Qualifications (CNCP) with the task to set up and update a national register of vocational qualifications (RNCP). In so doing, it also guarantees the consistency and complementarity of qualifications listed in the register and ensures that they are upgraded and adapted in line with competences developments affecting qualifications. CNCP also ensured up-to-date and clear information to those institutions that award qualifications, the general public and the business.

From now on, all CNCP tasks are transferred to the new agency France Competence. The new agency will be in charge of establishing and updating the register (RNCP) listing qualifications and the parallel Inventory which is deemed to be reviewed. A new "Directory" will replace the "Inventory" and will correspond to "professional skills certifications" complementary to main professional qualifications. The professional qualification certificates (CQP), private certificates established by the branches, may be registered in the National Register or the Specific Directory.

The law also establishes the obligation for public and private qualification providers to assembly all standards in the so called "skill blocks". These blocks can be acquired separately and for life in the context of training or VAE. The blocks should encourage people to progressively acquire full qualifications over a longer period. Beyond the possibility of gradual training, the logic of skill blocks also aims to facilitate equivalences and bridges between different certifications.

Starting from 1st January 2019, all training leading to RNCP qualifications, or to parts of their constitutive parts (blocks), or registered in the Specific Directory will be directly eligible to CPF. It will also be possible to mobilize personal CPF account to carry out personal skills assessment, guidance for VAE or even, obtain a driving license or for auto entrepreneurship coaching and advice.

6.2.5 France Competences

The management of the national register of qualification is just one of the multiple missions that are assigned to the new agency France Competences. It will merge the function of 4 original bodies (Copanef, du FPSPP, du Cnefop et de la CNCP) taking over their functions:

- to contribute to the public debate on competences (conducting prospective studies ...)
- to regulate the quality of the training offer (supervising costs monitoring and regulations implementation)
- to redistribute training and apprenticeship funds to Opco and regions
- to finance the CEP at regional level (including organizing and funding of employees CEP)
- manage certifications (establishes the RNCP and the specific directory)

Placed under the aegis of the Ministry of Labor, France Compétences is a national public institution representative of 5 stakeholders: State, trade unions of employees, organizations of employers, Regions and qualified personalities. The board of directors comprises 15 members and the general director will be appointed by State decree. At the center of the system, France Compétence coordinates and works in close collaboration with all stakeholders: regional inter-professional joint committees, Caisse des Dépôts, Regions, OPCOs⁴⁴.

6.2.6 The newly established Competences Operators (OPCO)

The 2018 law disrupts the model of OPCA⁴⁵ from the French landscape. OPCAs were parity organizations responsible for collecting funds for continuing vocational training and financing training programmes for employees such as professionalization actions, training plans and supporting companies and employees for the better use of the personal training account. OPCAs had also the task to specify the distribution of the training contributions to the companies.

Renamed Competence Operators (OPCO), these joint bodies lose the funds collector function, from now on entrusted to Urssaf⁴⁶, and move toward a new set of services provision. The reform foresees new responsibilities in terms of skills forecast, competences planning and in the construction of vocational qualifications and certifications standards. OPCO should support companies with data provision and analyses on the development of competences (in coordination with branches labour market observatories), carry out prospective actions on the ever fast-changing the world of work.

OPCOs will acquire new key tasks for the management of the apprenticeship system. They will determine the cost and the level of co-financing of apprenticeship contracts according to the strategic axes defined by their reference branches organisations. This task is crucial for CFAs business model, and it determines the development of a completely new expertise.

In addition, a specific offer of services targeted to SMEs (less than 50 employees) will be developed around two priorities: defining and anticipating skills needs and improving employees' access to vocational training. The reform imposes to professional branches and their OPCA to initiate a restructuring process. Following Government guidelines the new OPCO mission changes the critical size and the field of intervention so as to preconize the merging of the old OPCA enlarging their perimeter of intervention. The restructuring process

⁴⁴More information on the website: <https://www.francecompetences.fr/>

⁴⁵Organisme Paritaire Collecteurs Agréés (OPCA) established with the Decree No. 2014-1240 of October 24, 2014, following the law of March 5, 2014 on vocational training.

⁴⁶ Organizations for the Collection of Social Security and Family Benefit Contributions is a network of private organizations created in 1960 whose main task is to collect employee and employer social security contributions that finance the Régime général (general account) of France's social security system.

led to establish 10 OPCO, out of the original 20 OPCA, following a criteria of coherence of economic sectors covered, similar competences and training issues, mobility, proximity services and business needs. At 31 December 2018, all economic branches must have chosen their operator by a constitutive agreement. Otherwise, the administrative authority will automatically appoint a competency operator. But the deadline for the latest approvals of future competence operators has been set for April 1, 2019. All new OPCO will sign an agreement (objectives and resources) with the State binding themselves to deliver specific results. In case of repeated dysfunction or non-respect a temporary administrator may be appointed.

6.2.7 The generation of a new larger training market

It is not too risky to say that the new reform pushes towards a liberalization of the VET system in France. To some extent we record a shift of decision power back to the State reversing a trend of progressive decentralization that distinguished the previous reforms. In the same time the place of professional and branches organization in the governing system is sensibly reinforced leading to a perfect parity governance model (State, Region, Business organization and Trade Unions on the same level). Business and employees organizations will acquire additional responsibilities at different level of the governance system: qualifications design and transformation, guidance, apprenticeship, training provision, etc.

It is a change of paradigm that requires specific attention to quality issues on one hand and on open market regulation on the other hand:

- Regulation by quality. All training organizations must be certified by 2021, if they wish receive public or parity funds. In charge of this mission, France Competences is responsible to define quality assurance standards and process.
- A market of training is established. With the CPF in euros, each individual can buy his training directly via a mobile application, without intermediary (planned for the 2nd semester of 2019). Training organizations will have to adapt their offer to take into account this "disintermediation" of the purchase of training.
- A market of apprenticeship and work-based learning is established. From 2020, any registered training organization may create a CFA provided that it complies with the specific CFA regulations. Training organizations will therefore be able to offer to their customers both "continuing training" and "apprenticeship" offer.
- A specific training market for SMEs. The new funds collection system will enhance its redistribution towards the SMEs. The training organizations will have to develop an offer specifically addressed to very small businesses (to this respect a quest for innovative and tailored pedagogies would be also wanted).
- A market without intermediation and without parity funds. Large companies will continue to buy directly training not subject to certification requirements.
- A market of new training products. The legal definition of the training action has been extended (eg work based learning). Organizations have to rethink their offer around individualized courses, modularized offers or even package courses.

6.2.8 Founding of the new system

The weight of the reform is mainly sustained by companies' fiscal contribution.

A unique contribution is introduced but divided into two distinct regimes: the contribution to vocational continuing training (CFP) and the apprenticeship tax. No later than January 1, 2021, it will be collected by the Urssaf excluding an out-of-quota part (0.08% of the company overall salary charge).

The CFP will be modulated according to the size of the business: 0.55% of company overall salary charge for companies with less than 11 employees; 1% for companies with 11 or more employees.

The apprenticeship tax rate remains set at 0.68% (0.44% in Alsace Moselle) but divided into two parts: a share equal to 87% of the product of the apprenticeship tax directed to France Competences.; the balance, amounting to 13%, intended at discharge apprenticeship expenses directly incurred by the employers.

France Competences will have a central role of redistribution of funds, under the supervision of the Ministry of Labor, it will be in charge of distributing the funds for vocational training towards multiple channels:

- Low qualified jobseekers training (via the PIC) – see next chapter
- Consulting in professional evolution CEP (via calls for tenders)
- CPF (via Caisse des Dépôts et des Consignations)
- CPF for professional reconversion (via Regional Inter-professional Joint Committees)
- Work-based training and apprenticeship (via the OPCO)
- TPE-SME training investment plans (via the OPCO)
- Additional contributions for apprenticeship contracts costs (via the Regions)

6.3 An overarching national policy of investments in competences specifically oriented to low qualified workers and job seekers

Despite a long process of decentralization of powers to regions, in particular in VET system governance, France endures as a centralized State. The most recent reform “freedom to choose one’s own vocational future” confirms it. It’s up to the central government to address policy strategy and allocate major resources for reaching strategic objectives. French government is fully aware that promoting training is the best way to fight against unemployment. This is the reason because the VET reforms have been accompanied by a very ambitious initiative aimed to tackle unskilled workers and job seekers.

In the current context of rapid technological and ecological change it has been launched a 5-years Competences and Skills Investment Plan (PIC) funded with 56 billion €. It is a huge investment aimed to build a “society of competences”. Specific objective is twofold: 1/ train one million of low qualified youngsters and one million of adult long-term job-seekers; 2/ to speed-up the transformation of the national VET system, starting from the analysis of competences needs and new pedagogical design and methods.

Figura n.14 – PIC in France

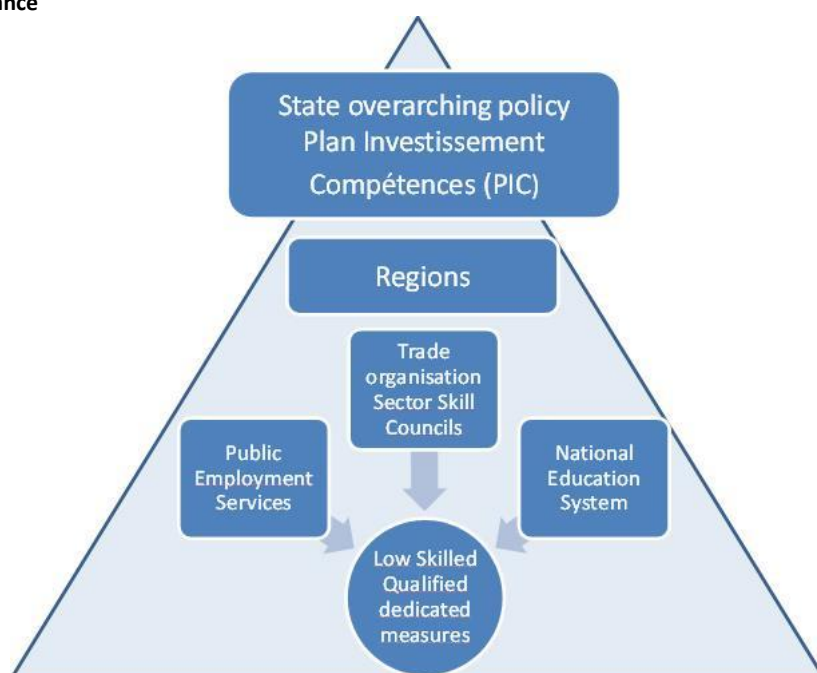


Figure 1. PIC governance conceptual scheme

The governance model of PIC is based on a negotiating process between the State and the Regions resulting in bilateral cooperation agreements for the use of PIC resources. These agreements will support measures for the reinforcement of VET for job seekers (French regions are fully competent on this topic), training guidance, and local economic development.

National and regional call for proposals are also issued for encouraging all labor market stakeholders (trade organizations, sector skill councils, Public Employment services, National Education System) to implement social experimentations and develop new instruments.

The PIC has the objective to transform the existing offer of training for job seekers which is characterized by a high degree of complexity, a plurality of actors involved and difficulties in coordinating their interventions.

It is a complexity that directly impacts individuals wishing to integrate a training action. Since the inception of their job research they have to deal with a chain of intermediaries of various kinds: the proposers of the fitting training (public employment services like PôleEmploi, Missions Locales, Cap Emploi), the financers (mainly the Regions, PôleEmploi, the State, social partners), the training providers. One of the objectives of the PIC is therefore to rethink intermediation in a less administrative way and more directly focused on personal service and support for the construction of training pathways that make sense for the job seekers, businesses and territories.

6.3.1 Developing mutual cooperation and complementarity among stakeholders

What clearly emerged by the observation of French VET governance settings is an affirmative will to privilege quadripartite governance the widespread participation of major stakeholders to the implementation of measures. Different experience of mutual sharing of resources and ideas were developed and all parties feel to share the responsibility to support citizenship through employment and reaching common social goals.

This is particularly true for public actors like PES or Education and training providers but also private actors (i.e. trade and industry branches organizations) contribute actively in creating synergies aimed to develop workers competences and boost the economy on the territories. Mutual cooperation is also completed and facilitated by a quite clear complementarity among different actors which is summarized in scheme below.

Figura n.15 –A marked complementarity of tasks among VET players



6.3.2 How PIC works

The PIC covers three area of intervention:

- Axis 1. Better analyze skills needs to better guide training policies and people;
- Axis 2 Fund new training paths and support for sustainable employment;
- Axis 3 Innovate and transform through experimentation, within the framework of calls for projects.

These general lines are articulates among the different actors who cooperates in a complementary way to their achievement. Three main levels of intervention are identified

- 1) **Act closer to territories.** Implementation at regions level regions, in the framework of multi-year Competences Investment Pacts (PRIC) signed between the State and the Regions.
- 2) **Better appraise competences needs.** Intensification of national actions focused on supporting the employment of vulnerable people and support business to tackle transformation issues (emerging needs).
- 3) **Foster innovation.** Launching national calls for projects aiming to innovate and transform through experimentation

6.3.3 To act closer to territories

The Competences Investment Pacts (PRICs) are the output of a negotiating process between the State and the Regions resulting by bilateral iterations for the use of PIC resources.

The State provided some specific guidelines for the construction of PRICs, they had to be structured over 3 mains axes:

- *Axis 1.* support **qualifying pathways towards employment** based on innovative contents and linked with economy needs, based on real-time forecasted perspectives

- *Axis 2.* Guarantee the access of **disadvantaged groups** to training via the strengthening of key competences
- *Transversal axis.* **Modernise** training design processes, pedagogy and training guidance

Regions were called to put forward local **experimentations** distributed on the 3 axes through a fully shared process involving all local actors: SSCs, competence operators (OPCA/OPCO), labour market observatories, guidance professionals, companies, training providers, clusters, etc.

Regions were free to choose which of the local experimentation would be put forward to be eligible to PRIC. Operations clearly based on innovative approaches and capable to be assessed through an independent evaluation process would be privileged.

The experimentations emerged locally or got inspired by a substantial proactive work carried out by national **PIC Scientific Committee** who set a toolkit (*boîte à idées*) of best practices selected on the basis of observations at national level and also abroad. To this extent, regions had the possibility to enlarge and reinforce existing actions fitting PIC criteria or to start new initiatives.

A national forum organised by the PIC scientific committee was organised the 17th October, 2018 gathering regional project ideas and research teams (including Céreq). The first PRICs came into function at the beginning of 2019.

A systematic evaluation process is integrated to PRICs since their inception; it will be supported by the Scientific Committee which has the task to capitalize on and disseminate positive experiences and accelerate the transformation of training actions

6.3.4 Better appraise competences needs

The first objective of the Skills Investment Plan is to better identify jobs, activities and the skills of tomorrow. These analyses should enable active population to move towards the jobs of the future and permit branches organizations, regions, public employment services to anticipate new needs in terms of skills and to design appropriate training courses.

Through several recent laws, the public authorities are now seeking to give substance to the concept of competence, and to make it more operational, for example by considering the division of qualifications into a block of skills, and by establishing forms of evaluation of these skills. Nevertheless the concept of competence remains unclear in many regards and hard to be measure and reported.

In parallel with negotiated State-Regions initiatives a series of national calls for proposal (coordinated by the Ministry of Labour) will be issued. In 2018 a first call for projects has been distributed for professional branches aimed to develop forecasts and identify in real time companies skills need. The selected projects should aim to better meet the recruitment needs of companies and to promote gateways between trades and professions within and outside the professional branch;

Other calls are in preparation and in particular a call for innovative projects on big data methodologies and AI applied to labor market and competence analysis.

6.3.5 Foster Innovation

Many associations, local authorities, companies and training organizations work and innovate to reintegrate people furthest to employment. The transformation of vocational training system can only take place by experimenting new pedagogical approaches and new uses of digital technologies. The State wishes to stimulate pedagogical innovation. Targeted call for proposals, should be issued regularly, in waves, every four or six months.

Among the first calls published in 2018 :

100% inclusion, promote the best of innovation in terms of inclusion.

The 100% inclusion call for projects aims to identify innovative projects, able to involve young people and job-seekers, remobilise them and accompany them to employment. Among the objectives: restore self-confidence, promote sport and cultural Activities as leverages for integration, invent and promote new territorial alliances. 200 million euros will be engaged on this accompaniment.

Finance actions to promote professional integration of refugees.

Access to employment is a powerful lever for inclusion and social emancipation for refugees, the PIC is funding a call for projects with 15 million of euros to experiment various solutions, adapted to the diversity of profiles, territories and jobs. It encourages new alliances between charity associations, businesses and public institutions, to better integrate migrants and contribute to economic development.

Preparation to apprenticeship learning.

Pre-apprenticeship classes will allow insufficiently prepared young people, to successfully enter into this particular form of learning format very promising for further job insertion. From a few weeks to five months, this training will help them to: acquire a good professional posture (*savoir-être*) enhancing other transversal skills such as teamwork, punctuality, autonomy, altruism; consolidate basic skills (read, write, count); define their professional choice. The call financed with 150 million is mainly targeted to CFAs. The goal is 75 000 young people trained.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE E RACCOMANDAZIONI

Come evidenziato già dal primo rapporto Internazionale OCSE- PIAAC (OECD, 2013), in alcuni Paesi le politiche educative e l'acquisizione di un titolo di studio (almeno di un diploma) sembrano essere misure efficaci che favoriscono nelle persone, in particolare nelle nuove generazioni, l'acquisizione di competenze e diminuiscono il rischio di ritrovarsi in condizione di analfabetismo funzionale.

Questo pare non essere scontato nel nostro Paese dove, di fatto, uno su quattro dei cittadini ha bassissime competenze, pur possedendo un diploma o addirittura una laurea, e dove, purtroppo, queste "anomalie" sono fortemente presenti anche tra le nuove generazioni. Il dato rivela, dunque, una realtà drammatica: un cospicuo numero di giovani adulti con scarsa alfabetizzazione funzionale, pure in presenza di un titolo di studio che susciterebbe tutt'altre aspettative. Volendo rappresentare questi dati in valore assoluto, stiamo parlando, all'epoca della rilevazione PIAAC, di oltre 2.600.00 italiani in possesso di diploma o laurea con basse competenze; di questi poco più di un milione ha tra i 16 e 34 anni. Questo non può che sollecitare, ancora una volta, una riflessione sul nostro sistema di istruzione formale e, come vedremo anche in seguito, sul sistema di *life long (e life wide) learning* più in generale.

Se il titolo di studio non sempre risulta "sufficiente" a garantire un adeguato livello di alfabetizzazione funzionale, è ampiamente documentato che la formazione lungo tutto l'arco di vita costituisca un *driver* fondamentale per le competenze, per sostenerne lo sviluppo, il mantenimento e l'aggiornamento.

Nel nostro paese sembra essere ampiamente disponibile una offerta educativa e formativa capace di rispondere ad una potenziale domanda di *upskilling* e *reskilling* e, con altrettanta evidenza, esistono infrastrutture normative e organizzative in grado di garantire ormai adeguati processi di identificazione e validazione di competenze e *saperi*, comunque e ovunque acquisiti. Tali processi possono essere considerati come preordinati e facilitanti non solo la personalizzazione dell'offerta educativa e formativa, ma anche - e soprattutto - una certificazione che abbia valore d'uso e di scambio anche sul mercato del lavoro.

Il tema critico - e, per certi versi, drammatico per le sue dimensioni e le potenziali conseguenze su diversi piani (consapevolezza e benessere individuale, economico, sociale e culturale) - è quello del persistere di un tasso di partecipazione degli adulti a questo ventaglio di opportunità estremamente basso, certamente in aumento ma a ritmi estremamente lenti e con discontinuità (*stop and go*).

La criticità è, fondamentalmente, da ricondurre al fatto che i livelli di padronanza delle competenze in literacy, numeracy e nell'uso delle risorse digitali e delle tecnologie detenuti da cosiddetti low skilled, sono propriamente all'origine di:

- scarsa fiducia nella redditività dell'investimento in formazione o nel rientro nei circuiti dell'istruzione;
- distanza dall'informazione dell'esistenza stessa dell'offerta e della sua piena disponibilità;
- sottostima da parte dei *low skilled* sul proprio *locus of control*, ovvero scarsa autostima sulle risorse possedute per produrre cambiamenti della propria condizione sociale ed economica;
- scarsa capacità di agire le proprie competenze – comunque presenti – a causa della difficoltà a mobilitare e a far interagire le proprie risorse di saperi e conoscenze (evidente, in questa riflessione, l'influenza della nozione di competenza così come definita da Le Boterf);
- insufficienti capacità di apprendimento o di utilizzo di quanto appreso in eventuali percorsi upskilling di tipo professionalizzante.

Occorre, quindi, riflettere molto attentamente sull'efficacia di investimenti su progetti finalizzati a professionalizzare o a qualificare formalmente tali soggetti che non prevedano significative quote - nell'economia complessiva dell'intervento - di recupero e potenziamento di quelle competenze che abbiamo definito come preordinate e condizionanti l'efficacia stessa della formazione e la sua utilizzabilità nei diversi contesti (famiglia, società, lavoro).

Una seconda, ma non meno importante area critica, è costituita dalle connessioni sempre più evidenti tra problematiche di esclusione e marginalità e diminuzione della partecipazione attiva, difficoltà nell'esercizio di diritti di cittadinanza ed equità sociale seriamente a rischio⁴⁷.

È stato già altrove sottolineato che C. Birzea, declinando congiuntamente termini quali educazione, coesione sociale e cittadinanza attiva e democratica, sosteneva che ci si può confrontare con due concezioni del ruolo dell'educazione piuttosto diverse:

- la prima assegna all'educazione un ruolo di responsabilità preminente nel far sì che individui, gruppi e comunità si radunino attorno ad un progetto politico comune e a un sistema di valori condiviso;
- la seconda 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.

Come strumento per incrementare la coesione sociale, (non unico), l'educazione dovrebbe tenere insieme due spinte apparentemente distinte se non opposte:

1. una, di segno inclusivo, che ricerchi e stimoli la convergenza dei destinatari verso concetti quali il bene comune, il senso di appartenenza, la piena condivisione di credenze e valori;
2. l'altra, che persegue – per contro - obiettivi di valorizzazione delle differenze e delle specificità, facendosi pieno carico di bisogni specifici di specifici gruppi di destinatari.

Se per molto tempo si è interpretato il concetto di coesione sociale come risultato di una omogeneizzazione nazionale, culturale, religiosa e linguistica, globalizzazione, crisi e incremento della complessità nelle nostre società ci suggeriscono, piuttosto, di ancorarla all'interno di una relazione dinamica, che mantenga in equilibrio i diritti e i doveri dei cittadini.

Se le priorità – in questa prospettiva – sono rappresentate da valorizzazione della diversità, pluralismo, giustizia sociale, solidarietà, partecipazione attiva, responsabilità, allora la coesione sociale è perseguibile attraverso politiche educative che promuovano presso gli individui:

- consapevolezza e convinzione che essi sono - allo stesso tempo - portatori di diritti e di doveri;
- senso di appartenenza e partecipazione attiva;
- l'accesso libero e gratuito a tutte le opportunità educative, senza forme o rischi di discriminazione;
- un atteggiamento positivo e proattivo nella creazione di reti e partenariati;
- la capacità nella gestione pacifica dei conflitti;
- la pratica del dialogo, della ricerca del consenso, della cooperazione e della negoziazione.

Continuando ad assumere gli elementi di contesto già richiamati, (conseguenze della crisi economica, globalizzazione e complessità crescente della società), ai quali vanno, sicuramente, aggiunti un crescente disimpegno (testimoniato, ad esempio, dalla diminuzione progressiva dell'esercizio del voto) e un diffuso sentimento di sfiducia nelle istituzioni e nelle organizzazioni di rappresentanza, riflettere sul tema della cittadinanza attiva e del suo rafforzamento trova giustificazione nel tentativo di colmare quello che alcuni hanno definito come ***permanent democratic deficit***.

A partire da tali premesse, una definizione di cittadinanza attiva possibile è quella data dalla Commissione nel Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente: "La cittadinanza attiva riguarda l'eventuale partecipazione dei cittadini a tutte le sfere della vita sociale ed economica, le opportunità di cui essi

⁴⁷ La definizione adottata in PIAAC per literacy è la seguente: "...l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere a, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale....."

beneficiano e i rischi che tutto ciò implica, cercando di determinare fino a che punto essi si sentano appartenenti alla società nella quale essi vivono e di avervi voce in capitolo”.

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 riguarda 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 allorché 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 attesa e 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 non dovrebbe limitarsi a riguardare i contenuti dei programmi didattici, la loro modularità o cumulabilità, il ritmo dell'erogazione, i registri comunicativi adottati dagli educatori e dagli allievi: ma il “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.

Un altro ambito di riflessione riguarda la dimensione relativa alle *policies*. S. Meghnagi, interrogandosi sulla natura della formazione degli adulti e, in particolare, su quando e a quali condizioni possa essere uno strumento di emancipazione culturale o meno, giunge alla conclusione che competenza professionale e competenza sociale siano costitutive del “sapere che serve”.

Meghnagi giunge a tale conclusione partendo dall'analisi del contesto in cui si collocano gli eventi formativi ed educativi e, delimitando il campo in relazione al lavoro, punta sul nodo delle disuguaglianze e delle riduzioni delle tutele. E' da questa prospettiva che reintroduce la nozione di “discriminazione positiva”, considerando necessario l'investimento del massimo delle risorse a favore delle fasce sociali più deboli. Esistono, quindi, buone ragioni perché venga, da un lato, riequilibrato l'investimento in attenzione sul tema della cittadinanza attiva anche per la popolazione adulta coinvolta in attività di apprendimento permanente - non relegando quindi il tema alla sola popolazione in età scolastica - e, dall'altro, sulla possibilità di adottare l' “affirmative action”, ovvero, politiche di discriminazione positiva nei confronti della popolazione adulta, anche in considerazione della composizione di questo target che vede prevalere tipologie di utenza caratterizzate da differenti, ma critiche, fragilità, (difficoltà di inserimento, scarsa conoscenza della lingua italiana, stili cognitivi estremamente diversi nei “gruppi-classe”, scarse o inadeguate competenze e conoscenze pregresse, biografie spesso contraddistinte da fallimenti, ecc.).

L'esercizio di *stock-taking* compiuto si è svolto in contemporanea con la predisposizione del Rapporto nazionale sull'implementazione della Raccomandazione del Consiglio sui “Percorsi di miglioramento delle competenze della popolazione adulta”: molte interviste e la gran parte dell'analisi della letteratura rilevante hanno alimentato entrambi i Rapporti, costituendo una importante base informativa finalizzata, però, a diversi obiettivi:

- il primo è consistito nel dare conto di come il sistema educativo per gli adulti italiano – nell'accezione più ampia del termine – sia capace di rispondere (o sia attrezzato per farlo) alle sollecitazioni identificate nella strategia “dei tre passi” suggerita nella Raccomandazione, sulla base di analisi necessariamente generali e non necessariamente disegnata su specificità del singolo Stato membro;
- il secondo, a cui risponde questo testo, è stato quello di identificare nelle *policies* e nei dispositivi esistenti i punti di forza da consolidare e “cantieri di lavoro” ancora aperti.

Queste riflessioni conclusive e le conseguenti raccomandazioni si concentrano sui margini di miglioramento e su alcuni “correttivi” urgenti da introdurre per trarre i maggiori benefici possibili dagli approcci e dalle esperienze in atto.

Appare evidente come l’infrastruttura normativa costituisca un notevole punto di forza del sistema nazionale. Il *framework* legislativo è oggi in grado – anche in esito a processi definitivi molto lunghi e dibattuti – di cogliere la complessità derivante dalla necessità di tenere sotto controllo e garantire regole chiare rispetto alle molte componenti dell’apprendimento permanente e, soprattutto, delle relative connessioni con il mercato del lavoro e con le politiche sociali.

Il diritto soggettivo all’apprendimento permanente, la pari dignità e valore degli apprendimenti acquisiti indipendentemente dai contesti nei quali il risultato è stato raggiunto, la garanzia di accesso alle opportunità educative e formative a costi nulli o agevolati, il riconoscimento formale delle reti territoriali dei servizi del lavoro e della formazione come, *à la fois*, contesti e attori di riferimento per la presa in carico dei bisogni della popolazione più fragile, il sostegno economico condizionato alla partecipazione a percorsi formativi o a processi di orientamento: sono queste le più importanti – ma non le uniche – aree rispetto alle quali il quadro normativo offre nuovi elementi di tutela e di chiarezza.

Ma la *governance* che ha reso possibile il disegno complessivo di questi dispositivi permane complessa, multilivello e multiattore: si pone oggi, pertanto, il tema dell’implementazione e del relativo controllo, così come del monitoraggio degli effetti e della valutazione degli impatti.

Occorre, inoltre, sottolineare come i diversi impianti normativi siano stati disegnati con livelli di dettaglio necessari ma che potrebbero far perdere di vista l’esigenza di una *reconductio ad unum*, ovvero la relativa iscrizione in un quadro strategico ed in una *vision* complessiva caratterizzata da programmi di medio lungo periodo.

In altri termini, il Paese non appare dotato - come invece avviene in altri grandi Stati dell’UE - di un Piano nazionale finalizzato al superamento dell’analfabetismo funzionale, (laddove, invece, rispetto agli obiettivi di innalzamento dei livelli educativi della popolazione, un segnale importante sembra essere costituito dal rallentamento della tendenza a diminuire gli investimenti in educazione che aveva caratterizzato il periodo della grande crisi economica). Una pianificazione di tale spessore richiede certamente una intensificazione degli sforzi nel trovare le migliori forme di dialogo possibile tra i diversi attori, in vista del superamento della parcellizzazione con la quale sono stati affrontati i processi decisionali (e, quindi, dell’approccio dell’incrementalismo disgiunto⁴⁸ che ha costituito, anche in questo in questo settore, il modello prevalente di *policy making*).

Una *governance* efficiente può presidiare non solo l’implementazione delle *policies* (e il suo adattamento progressivo a nuovi scenari), ma anche - e soprattutto - l’operazionalizzazione dei dispositivi in esse delineati.

Come ampiamente trattato nella relazione di R. Salomone tenuta nel corso del Convegno “*La formazione per il lavoro e sul lavoro: verso un modello trentino di carattere europeo*”, realizzato nell’ambito del progetto E.QU.A.L., il bisogno di consolidare le relazioni tra i diversi *stakeholders* è preso in carico già al livello di legge costituzionale, (più precisamente all’art.118), laddove viene evocato il principio di *sussidiarietà orizzontale*, detto anche di sussidiarietà sociale.

Tale principio prevede che Stato, Regioni ed Enti locali debbano favorire l’autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale: in pratica, dovrebbero essere valorizzate quelle forme di organizzazione spontanea della società civile - per esempio associazioni di volontariato, Onlus, Cooperative sociali - per la gestione dei servizi da offrire alla cittadinanza.

⁴⁸ Rispetto all’incrementalismo disgiunto (o sconnesso) cfr. C. Lindblom, *The Science of Muddling Through* (1959) per quanto riguarda la teoria del mutuo aggiustamento partigiano e *The intelligence of Democracy* (1965) per quanto riguarda le decisioni incrementali.

Ma il processo di messa in rete dei servizi territoriali, come recita anche il testo dell'Accordo in Conferenza unificata, *“non può e non deve comunque essere ridotto a un'ingegneria istituzionale e organizzativa che consideri le strutture e gli stessi servizi in termini meramente sommatori e funzionali. Le reti territoriali devono, anzi, costituire la modalità con cui l'insieme dei servizi viene ripensato in funzione della risposta che esso deve dare alla persona e al suo diritto all'apprendimento permanente.”*

Naturalmente, la declinazione del principio di sussidiarietà orizzontale nella Costituzione e nelle sue interpretazioni esemplificative è stata ampliata ed estesa a nuove attorialità portatrici di interessi e capaci di esercitare il proprio ruolo rispetto al tema dell'apprendimento in età adulta: ad esempio, Salomone ha espressamente ricordato le linee di cooperazione attivate con i Fondi Interprofessionali, gli Enti Bilaterali e le sinergie con i Fondi territoriali.

È all'interno delle reti territoriali di servizi per il lavoro e la formazione, previste tra le infrastrutture abilitanti nella normativa che istituisce il sistema di apprendimento permanente nazionale (L.92/12), che si debbono sperimentare ed esercitare forme di alleanze e collaborazioni permanenti tra tutti quegli attori socio-economici ed istituzionali che, a vario titolo, possono contribuire a contenere le conseguenze derivanti da scarsa partecipazione alle opportunità di *upskilling* messe in campo.

Tra queste, l'individualizzazione dei percorsi, ovvero la messa a disposizione di un'offerta educativa e formativa adatta a bisogni degli individui e alla loro capacità di fruizione, è considerata una delle condizioni che permettono di trarre il massimo beneficio dall'investimento che sistema e persone fanno sullo sviluppo delle competenze.

Dalle indagini effettuate risulterebbe come la prassi della personalizzazione stia progressivamente uscendo dalla “scala della sperimentazione isolata” e faccia parte ormai di modalità di erogazione previste in diversi contesti. Due gli esempi più rilevanti: il primo è la flessibilizzazione dei percorsi, con consistenti riduzioni del monte-ore considerato necessario per l'acquisizione delle conoscenze prescritte negli assi didattici che costituiscono il riferimento per il raggiungimento di titoli scolastici nei CPIA, (cfr. Cap. 2.2); il secondo è rappresentato dai Piani formativi individuali che vengono progettati ed erogati nei contesti di formazione continua in azienda.

Per quanto riguarda la personalizzazione in ambito CPIA, essa avviene anche attraverso l'uso delle tecnologie abilitanti l'apprendimento a distanza. Infatti, il DPR 263/12 prevede che l'adulto possa **fruire a distanza** di una parte del percorso formativo e le Linee guida adottate con il [Decreto Interministeriale 12 marzo 2015](#) stabiliscono che, a fronte di *documentate necessità*, la fruizione a distanza può prevedere lo svolgimento di *attività sincrone*, (conferenze *on line*), fra docente presente nelle sedi dei CPIA e gruppi di livello presenti nelle aule a distanza, denominate **AGORA**.

E' rilevante in questa sede riproporre - in termini di riflessione e di raccomandazione - la necessità di considerare, come preconditione per non disperdere il consistente investimento implicato dall'individualizzazione, lo sviluppo di processi di *assessment* anche rispetto alla capacità dei singoli di apprendere e - se rilevati deficit rispetto a tale competenza - l'inclusione di *moduli dedicati allo sviluppo della competenza chiave dell'apprendere ad apprendere nell'offerta educativa*.

Sottovalutare l'importanza di questa competenza sarebbe un grave errore nell'allocazione di risorse e nella progettazione formativa ed educativa. Si tratta di una competenza chiave preordinata, che negli adulti dovrebbe corrispondere all'abilità di mobilitare e combinare risorse di diversa natura, (conoscenze, abilità tecniche, atteggiamenti e valori, esperienze, reti e capitale sociale posseduto, ecc.): i *low skilled* sembrano non avere esattamente questa capacità, oltre probabilmente ad avere poche risorse da mobilitare e combinare.

Occorre, inoltre, sottolineare che si registrano probabilmente differenze di padronanza tra giovani adulti, adulti con età compresa tra 35 e 50 anni, disoccupati di lunga durata: le competenze di tipo alfabetico-funzionale sono soggette a rapida obsolescenza. Altrettanto a rischio sono le competenze maturate in contesti organizzativi e produttivi caratterizzati da processi e strumenti di produzione non più in uso. Sembra utile, ad esempio, approfondire e trarre indicazioni da dispositivi già localmente sperimentati (in alcuni casi, anche su base pluriennale). Uno di questi è senz'altro costituito dagli interventi che la Provincia

Autonoma di Trento ha previsto e finanziato per lo sviluppo delle competenze chiave per disoccupati inseriti in percorsi che fanno parte della condizionalità posta per la fruizione di supporto nella fase di ricerca del lavoro e per la fruizione di misure passive di politiche del lavoro. Tale esercizio di approfondimento viene rinviato alle fasi preparatorie del Rapporto previsto in un *working package* successivo del progetto E.Q.U.A.L. (WP3 - *Regional case studies*) e, certamente, contribuirà alla definizione del modello di intervento che costituisce la finalità del progetto.

Per quanto riguarda i bassi livelli di partecipazione, le linee di azione sembrano essere sostanzialmente due: “dare gambe” e potenziare i servizi previsti già al momento dell’accordo in Conferenza unificata e individuati nel quadro del potenziamento dell’orientamento permanente e agire sul fronte dell’*outreach*.

Nel primo caso, l’infrastruttura che appare più efficace sembrerebbe quella del *one stop shop*, ovvero di un luogo fisico all’interno del quale siano rintracciabili per l’utenza un insieme di servizi, distinti per finalità immediate, ma limitrofi e interfunzionali rispetto ai bisogni delle persone. Si tratta, è bene ricordarlo, di necessità che spaziano dal supporto alla ricerca di occupazione, al sostegno nelle fasi di scelta e transizione, dall’aiuto immediato e concreto – anche finanziario – fino a giungere a bisogni di integrazione e recupero di fiducia in sé stessi e di socialità minima.

Counselling and coaching, informazione e assistenza tecnica, pratica dell’ascolto e capacità di far emergere bisogni reali, spesso latenti, sono le attività cui sarebbero chiamati gli operatori di questi “sportelli unici”.

Naturalmente, se da un lato la soluzione desiderabile è quella della concentrazione dell’insieme dei servizi richiamati in un unico spazio fisico, appare evidente che occorrerà giungere a questa forma di infrastruttura *per gradi*: ad esempio, mettendo in rete servizi distinti ma prossimi per vicinanza territoriale, capaci di interagire e di prendere in carico i problemi complessi dell’utenza, accelerando la risposta grazie a servizi informativi pienamente condivisi, percorsi di aggiornamento e di scambio tra il personale e gli operatori e costruzione di progetti sociali e interventi condivisi.

Certamente, attivare pratiche di *outreach* è più complesso e costoso. Inoltre, nonostante alcuni esempi di questa pratica siano rintracciabili – anche in letteratura – la dimensione delle sperimentazioni è limitata, così come limitate sono le possibilità di un completo trasferimento di tali pratiche.

La prima sfida consiste nel “rendere visibile ciò che visibile non è”: il disagio latente e profondo degli individui che dovrebbero esser raggiunti e sostenuti gioca un ruolo dominante, riproducendo e rafforzando continuamente comportamenti di “fuga” – con la maturazione di percezioni di inutilità dell’intervento, soprattutto pubblico – e di sottrazione dagli impegni, per quanto minimi, richiesti per accedere ai servizi.

Anche in questo caso la strategia percorribile non può che essere caratterizzata da progressività e distinzione in fasi da attivare nel breve e azioni da programmare nel medio-lungo periodo.

Nel breve occorrerebbe:

- incrementare la visibilità di quelle esperienze che hanno mostrato significative capacità di intervento e di rottura anche se sviluppate su territori limitati e su target fragili molto specifici. Ad esempio, molte lezioni possono essere apprese studiando e diffondendo pratiche che si sono sviluppate localmente nell’ambito della lotta alla dispersione scolastica, quali quelle dei “maestri di strada” napoletani e siciliani, nelle componenti più specificamente finalizzate all’individuazione, reclutamento e riattivazione dei giovani *dropout*;
- ricorrere massicciamente a campagne di sensibilizzazione, utilizzando *role-models* e testimoni e studiandone attentamente i linguaggi per offrire una *narrativa* dei servizi offerti più comprensibile e “rassicurante”;
- mappare le risorse disponibili sui territori, prestando particolare attenzione a luoghi di aggregazione finora esclusi dalle (poche) reti territoriali di servizio esistenti e sostenerne il ruolo attrattivo con risorse finanziarie e messa a disposizione di *task forces* di operatori specializzati (ASL, uffici postali, terminal di trasporti pubblici, mercati alimentari, ecc.).

In parallelo, e con aspettative di risultati più sul medio-lungo periodo, potrebbero essere considerate azioni di sistema volte a:

- potenziare le competenze degli operatori dei Servizi per l'Impiego, dei servizi sociali, dei dirigenti scolastici e degli insegnanti dei CPIA, dei volontari – soprattutto operativi nel servizio civile -, delle associazioni dei cittadini, dei responsabili di biblioteche e musei;
- avviare massicce campagne di sensibilizzazione attraverso media convenzionali (TV, radio, giornali e periodici, cartellonistica stradale) e *social networks*;
- istituire premi e riconoscimenti – in beni e servizi, fino ad arrivare a piccole esenzioni fiscali -, la cui esigibilità e riscossione potrebbe essere assoggettata a condizionalità in campo educativo e formativo.

Rafforzare l'immagine e la credibilità della leva «istruzione per gli adulti», promuovendone non solo le finalità tipiche, (acquisizione di titoli e qualifiche e crescita e sviluppo personale), ma anche quelle legate a obiettivi di occupabilità, implica la drastica riduzione delle risposte educative e formative non adeguate ai bisogni dei discenti. Ciò significa poter contare sempre di più sull'affidabilità delle rilevazioni e degli strumenti legati alla *Labour market intelligence* (cfr. par.2.3.1. e 2.3.2.) potenziando, nel contempo, la capacità di definizione dei percorsi educativi e formativi offerti.

La sequenza logica proposta (rilevazione fabbisogni e disegno dei *curricula*) non è una risposta nuova: ciò che potrebbe migliorare l'efficacia consiste nell'adozione di un approccio più partecipativo all'elaborazione dei percorsi da parte dei destinatari. In altri termini, occorrerebbe passare ad un più deciso coinvolgimento dei beneficiari: non più solo "*target group*", ma chiamati in causa come co-progettisti.

Un primo beneficio di questo approccio consisterebbe nell'incremento del *commitment* da parte dei destinatari e nella riattivazione di capacità e competenze dei progettisti e degli insegnanti/formatori chiamati a nuove sfide di elaborazione di contenuti e metodologie e strumenti didattici innovativi. È del tutto evidente che questa riflessione si ricollega strettamente al tema trattato in precedenza e riguardante la personalizzazione e flessibilizzazione dei percorsi.

Ma la co-progettazione, quando avviata e correttamente gestita, ha anche un effetto positivo sul piano della ricostruzione di legami sociali (tra i diversi partecipanti al processo) e del potenziamento delle capacità riflessive e di autoanalisi dei potenziali discenti con conseguente recupero dell'autostima. Naturalmente, una delle precondizioni abilitanti l'avvio di tali processi è rappresentata dal continuo consolidamento 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.

Anche in questo caso esistono esempi, (come quelli costituiti dalle esperienze condotte negli ultimi anni dalla Regione Lazio "in alleanza" con il settore del volontariato e del Servizio Civile; dalla Regione Lombardia nel quadro di numerosi protocolli con ANCI; o, ancora, dalla Provincia Autonoma di Trento con le agenzie formative e con i Fondi interprofessionali), che potrebbero indirizzare tale sforzo di costruzione di "infrastrutture a composizione ibrida", reti a legami di intensità variabile, capaci di coniugare intelligenze e risorse provenienti da mondi diversi che, come si diceva all'inizio del paragrafo, sostanzierebbero *de facto* i principi costituzionali della sussidiarietà orizzontale e verticale.

La qualità e pertinenza dell'offerta educativa per gli adulti sono fortemente correlate alle competenze degli educatori, indipendentemente dai contesti in cui operano.

Tra gli operatori del sistema da considerare in un'ampia strategia di riqualificazione e formazione in servizio occorre includere, anche a seguito delle nuove architetture organizzative previste dalle riforme che hanno avuto impatto sia sui servizi per il lavoro, sia sull'offerta educativa e formativa in ambito scolastico e regionale:

- coloro che nei CPI presidiano le fasi di accoglienza, orientamento, *profiling*;

- i Dirigenti Scolastici e i DSGA dei CPIA;
- gli esperti coinvolti nei processi di certificazione delle competenze;
- i progettisti e i formatori impegnati in processi di formazione continua per lavoratori adulti;
- i formatori e gli educatori del terzo settore;
- gli attori del dialogo sociale e tutti coloro che partecipano alla costruzione di un nuovo sistema di relazioni industriali caratterizzato da una marcata e nuova attenzione alla qualità dell'offerta formativa come leva per la competitività delle aziende e per il mantenimento e l'incremento di posti di lavoro e della relativa qualità.

Avviare e dare continuità agli interventi di formazione continua e aggiornamento a beneficio di tale complessa e articolata platea di destinatari, produrrebbe non soltanto effetti di *upskilling*, per affrontare i nuovi compiti, e di *reskilling*, per aggiornare competenze già possedute, ma *meta-comunicherebbe* un riposizionamento al centro dell'importanza strategica del ruolo che essi giocano.

Significherebbe agire sull'incremento della reputazione della professione "educatore degli adulti", annettendo ad essa una nuova e marcata specificità derivante dalla predisposizione di percorsi *ad hoc*, non generici ma specialistici, identificando questa carriera come "*a sé stante*" e non come una professione i cui contenuti di competenze non variano al variare del gruppo classe, dei destinatari del servizio educativo e formativo, dei *setting* didattici e dei contesti organizzativi ed operativi nei quali si dispiega.

In buona sostanza, occorrerebbe:

- potenziare l'immagine e migliorare la percezione sociale del ruolo e del lavoro dell'educatore degli adulti, insistendo sulla sua specificità e alta professionalità, *anche accettando una riduzione drastica della retorica e della narrativa ricorrente che associa l'impegno professionale di questi mediatori dell'apprendimento soprattutto ad una missione di recupero sociale*;
- coinvolgere le università, per sostenere l'innovazione nel curriculum e ampliare il numero di quelle che stanno seriamente operando sulla tematica e sulla terza missione;
- diversificare le carriere degli insegnanti, selezionando *ab ovo*, coloro che sono destinati ad operare in quelle che viene ancora chiamata "la scuola del mattino", da quelli che saranno chiamati ad operare nei CPIA;
- e, ancora una volta, creare le condizioni e le infrastrutture che permettano realmente la costruzione di ponti tra formatori e insegnanti, ricorrendo ad esempio all'organizzazione di frequenti e periodiche Peer Learning Activities.

Quanto riportato in queste riflessioni e conclusioni non esaurisce certamente l'insieme delle lezioni apprese nel percorso di *stocktaking* compiuto nell'ambito del progetto E.QU.A.L..

Alcune piste di lavoro dovranno essere maggiormente focalizzate nel corso dell'azione di approfondimento sulle esperienze regionali prevista nei prossimi mesi. Le relative risultanze dovrebbero consentire la definizione di un modello di intervento che possa considerare e valorizzare quanto già acquisito come efficace e sottolinearne i margini di ottimizzazione.

Ciò che, però, sembra essere già evidente, è che tale modello non potrà prescindere dall'essere implementato in una prospettiva di visione strategica complessiva e non potrà dispiegare tutte le proprie potenzialità di efficacia ed efficienza se semplicemente giustapposto ad un insieme di interventi parcellizzati, orientati da principi adhocratichi, sommati l'uno all'altro e senza una regia e una responsabilità condivisa tra gli attori che compongono la governance che presidia questa tematica.

Bibliografia

- AA.VV, Focus - La persona che apprende e le competenze dell'apprendimento permanente, in Formamente, Anno 4, Agosto 2008, Ministero del Lavoro della Salute e delle Politiche Sociali, Roma, 2008
- AEEF, Education, orientation et formation des adultes: une priorité européenne, SOLEO, n. 11 septembre 2014
- Ajello A.M., Belardi C., Ed. Carocci Faber Valutare le competenze informali
- Ajello A.M., Meghnagi S., Ed. Franco Angeli La competenza tra flessibilità e specializzazione
- Ajello A.M., Meghnagi S., Cevoli M., Ed. Collana Ires La competenza esperta
- 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
- Auteri G., Di Francesco G., Ed. Franco Angeli La certificazione delle competenze, innovazione e sostenibilità
- Banfi E., Còveri L., Demetrio D., Marcato G., Parisi D., Pedagogia del linguaggio adulto, Ed. Franco Angeli
- Baker, D.P., B. Goesling and G.K. LeTendre (2002), *"Socio-economic status, school quality and national economic development: A cross-national analysis of the 'Heyneman-Loxley Effect' on mathematics and science achievement"*, Comparative Education Review, Vol. 46/3, pp. 291-312.
- Bastianelli M., Mineo S. (a cura di), (2016), Il secondo round dell'indagine OCSE PIAAC: Le competenze per vivere e lavorare oggi, Research paper, 34, Roma, Isfol.
- 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
- Bednarz F., Coronas G, Marinoni C., Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e G. italiane a confronto, Provincia Autonoma di Trento, Trento 2007
- Berlinguer L., Nardiello M.G., Vertecchi B., L'educazione permanente degli adulti, il confronto europeo e la strategia nazionale, STUDI E DOCUMENTI degli Annali della Pubblica Istruzione
- Biondi G., Zuccaro A., Virdia U., Guasti L, Le competenze di base degli adulti V. 1-2, Ed. Le Monnier
Ed. MIUR, Ciid, C.E., Percorsi curriculari nell'Eda: I. esempi di progettazione e sperimentazione in rete 3° rapporto ciid
- Bondioli A., Meghnagi S., Pagnoncelli L., Lavoro ed Educazione degli adulti, Ires
- Borgonovi, F. et al. (2017), "Youth in Transition: How Do Some of The Cohorts Participating in PISA Fare in PIAAC?", OECD Education Working Papers, No. 155, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/51479ec2-en>

Borkowsky, A. , “Monitoring Adult Learning Policies: A Theoretical Framework and Indicators”, OECD Education Working Papers, No. 88, OECD Publishing, 2013

Bjornavold J. “Making learning visibile” Cedefop 2000.

CEDEFOP (2015), “European Guidelines for validating non-formal and informal learning” Office for Official Publications of the European Communities

CEDEFOP (di prossima pubblicazione), Continuing VET in Europe: the way ahead [La formazione continua in Europa: la strada da percorrere].

CEDEFOP (di prossimapubblicazione), Job-related adult learning and continuing vocational training in Europe: a statistical picture

CEDEFOP (2011), Learning while working Success stories on workplace learning in Europe, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

CEDEFOP (2013), Return to work: work-based learning and the reintegration of unemployed adults into the labour market. [Il reinserimento professionale: apprendimento basato sul lavoro e reinserimento di adulti disoccupati nel mercato del lavoro].

CEDEFOP (2013), Benefits of vocational education and training in Europe for people, organisations and countries.

CEDEFOP (2014a) “Fondi paritetici interprofessionali per la formazione continua joint interprofessional funds for continuing training”,
webpage,<http://www.CEDEFOP.europa.eu/FinancingAdultLearning/DisplayInstrumentNames?countryName=Italy&instrumentType=training%20fund>, (Accessed 15 June 2017)

CEDEFOP (2014b), Vocational education and training in Italy: Short description, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

CEDEFOP (2014), Policy handbook: access to and participation in CVET in Europe [Linee guida per l’accessibilità e la partecipazione alla IFPC in Europa].

CEDEFOP, The role of modularization and unitization in vocational education and training, Working Paper n.26, Luxembourg: Publications Office of the EU, 2015

CEDEFOP (2015), Stronger VET for betterlives: report on VET policies 2010-14 [Una IFP migliore per vite migliori: rapporto sulle politiche IFP 2010-14].

CEDEFOP (2015), Nota informativa Luglio 2015 – 9099 IT
http://ec.europa.eu/education/policy/vocationalpolicy/doc/brugescom_en.pdf
<http://www.CEDEFOP.europa.eu/en/news-andpress/news/european-ministers-endorse-rigaconclusions-vet>

CEDEFOP (2016), 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning, Country Report Slovenia

CEDEFOP (2016), 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning, Country Report Belgium-French

CEDEFOP (2016), 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning, Country Report Germany

CEDEFOP (2016), 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning, Country Report Latvia

CEDEFOP (2016), 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning, Country Report Portugal

CEDEFOP (2016), 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning, Country Report Luxembourg

CEDEFOP (2016), 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning, Country Report Italy

CEDEFOP (2016), "Improving career prospects for the low-educated. The role of guidance and lifelong learning", Research Paper, No. 54, European Centre for the Development of Vocational Training, Publications Office, Luxembourg.

Charraud A. (2010), European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010, Cedefop

Ciampi S, et Alti, Il FSE e la dimensione integrata delle politiche, Collana ISFOL ResearchPaper, n. 22 -2015

CIID, Educazione degli adulti-Scuola e sistema integrato in Italia e in altri Paesi dell'U.E., 2°Rapporto Ciid, Ed. M.P.I.

CIID, C.E., Percorsi curriculari nell'Eda: 2. esempi di modelli organizzativi in tre Paesi europei 3°rapporto ciid

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,

CISL Ufficio Studi, Numeri e qualità del lavoro sotto la lente, Osservatorio mercato del lavoro n.1, Roma 2015

Coleman, J.S. (1988), "*Social capital in the creation of human capital*", American Journal of Sociology, pp. S95-S120

Corradi C., Evans N., Valk., Recognising Experiential Learning, practices in European Universities, Ed.Tartu University Press

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_edu.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)

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)

Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni "Una nuova Agenda per le competenze per l'Europa: Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività {SWD(2016) 195 final}

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>

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>

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

Council of Europe (2014), Linguistic integration of adult migrants. Guide to policy development and implementation, Strasbourg

Dames, in R., Fayolle J., Fleury N., Attori, pratiche e sfide dell'apprendimento non formale e informale e della sua validazione in Europa, ETUC CES, Bruxelles 2012

Daniele L. et Alii, IT Implementation of EU Agenda for Adult Learning. Rapporto finale, ISFOL, Roma 2014.

Demetrio D., Manuale di educazione degli adulti, Ed. Laterza

Di Francesco G., Amendola M., Mineo S. (2016), **I low skilled in Italia. Evidenze dall'indagine PIAAC sulle competenze degli adulti**, Osservatori Isfol, VI, n. 1-2.

Di Francesco G. (a cura di), (2014a), **PIAAC-OCSE Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti**, Temi e ricerche 5, Roma, Isfol.

Di Francesco G., Le competenze per vivere e lavorare oggi, Collana ISFOL Research Paper n.9, ottobre 2013

Di Francesco G., Ricostruire l'esperienza, ISFOL, Strumenti e Ricerche, Roma, 2003

Duvekot R. (2010), European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010, Country Report: Netherlands

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

Eurobarometro - TNS Qual+, La promessa dell'UE, European Commission, Bruxelles, 2014.

European Commission, Europe 2020, *a Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*, COM (2010) 2020 final, Brussels, 3.3.2010.

European Commission, *An Agenda for New Skills and Jobs. A European Contribution towards Full Employment*, COM (2010) 682, Brussels, 23.11.2010.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission - Eurydice, *L'éducation formelle des adultes en Europe: politiques et mise en œuvre*, EACEA, 2011

European Commission - CEDEFOP, *Conference Adult Learning: spotlight on investment*, Conference outcomes, Brussels 12/13 december 2012

European Commission, EU High Level Group of Experts on Literacy, Final Report, Luxembourg 2012

European Commission DG Empl. Thematic Working Group, *Financing Adult Learning*, Final Report, Brussels, October 2013

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 DG Empl. – Employment Analysis and Social Analysis Units, *Human capital availability across the EU – Skills perspective*, EU Employment and social situation, Quaterly Review, POEU, Luxembourg, September 2014

European Commission, DG REGIO 02. *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, 2014

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; CEDEFOP; ICF International (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Thematic report: validation methods*. <http://libserver.CEDEFOP.europa.eu/vetelib/2014/87240.pdf>.

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/EACEA/Eurydice (2015a), Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2016) "Description of national education systems: Italy", webpage, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Redirect>, (Accessed 08 June 2017)

European Commission (2017b) Upskilling Pathways - New opportunities for adults, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1224&langId=en> (Accessed on 17 April 2017)

European Commission (2017a) EURES The European Job Mobility Portal, <https://ec.europa.eu/eures/main.jsp?catId=8440&acro=living&lang=en&parentId=7783&countryId=IT&living=> (Accessed on 17 April 2017)

Eurostat (2011), Adult Education Survey, Brussels

Eurostat (2013), Labour Force Survey, Brussels

Federighi P., Glossario dell'educazione degli adulti in Europa, I Quaderni Di Eurydice

Gallina, V. (2000), *La competenza alfabetica in Italia*, Franco Angeli, Roma /Milano.

Gallina, V. (2000), *Letteratismo e abilità per la vita*, Armando, Roma.

GELLIS, European Guide. Strategies for improving participation in and awareness of Adult learning, EU DG EAC, 2012

Ghaye T., Barile A., Bednarz F., Cavicchiolo E., Consoli F., Giannini D., Lucattini B., Marchi S., Markova G., Sarcina R., Tomassini M., *Riflettere per trasformare*, Ed. Carocci

GHK & Research voorBeleid (2011), Country Report on the Action Plan on Adult Learning: Italy 16

Gina Rosamarì Simoncini, La certificazione delle competenze: definizione e inquadramento giuridico Una rassegna sulla letteratura di riferimento, AdaptUniversity Press, WorkingPaper n. 4/2016

Grotlüschen, A., et al. (2016), "Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy", OECD Education Working Papers, No. 131, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jm0v44bnmnm-en>.

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,

ICF Cedefop European Commission 2017 "European inventory on validation of non-formal and informal learning 2016"

Imberciadori F., Ed. LLP Grundtvig per l'inclusione degli adulti nei percorsi educativi

INAPP, “I low skilled in Italia: profilo degli adulti a rischio di esclusione sociale”, Researchpaper, Roma, 2017

INDIRE (2012), Istruzione degli adulti, Rapporto di monitoraggio 2012, Roma

INDIRE (2014), “The Italian Education System”, Eurydice,
http://www.INDIRE.it/lucabas/lkmw_img/eurydice/quaderno_eurydice_30_per_web.pdf

Inghilesi P., Ed. Formazione per il lavoro, EDIESSE

ISFOL (2016), Bastianelli M, Mineo S. Il secondo round dell’indagine OCSE PIAAC: Le competenze per vivere e lavorare oggi, Roma, Isfol, (researchpaper, 34).

ISFOL (2014a), *PIAAC-OCSE Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, (a cura di Di Francesco G.). (Temi Et ricerche; 5)

ISFOL (2014b), *Il framework teorico del programma PIAAC. Metodologia e strumenti per la valutazione delle competenze degli adulti*, (Temi Et ricerche; 4).

ISFOL (2013), *Le competenze per vivere e lavorare oggi: principali evidenze dall’indagine PIAAC* (a cura di Di Francesco G.)- Roma ISFOL. - ResearchPaper ; 9

ISFOL, Organizzazione, apprendimento, competenze : indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia, ISFOL , Roma 2006

Isfol (a cura di E. Perulli), Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa, IsfolRubbettino – Edizione 2013

ISFOL [a cura di Gabriella Di Francesco ed Elisabetta Perulli], Il libretto formativo del cittadino : dal decreto del 2005 alla sperimentazione : materiali e supporti metodologici, ISFOL, Roma 2007

ISFOL [a cura di E.Perulli], Esperienze di validazione dell’apprendimento non formale e informale in Italia e in Europa ISFOL, Roma, 2008

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

ISFOL (2016), “Rapporto Formazione Continua (Report on lifelong learning)”, Institute for the Development of Vocational Training of Workers.

ISFOL (2017), “XVII Rapporto sulla Formazione Continua In Italia”, ISFOL Rome.

ISTAT (2016), Rapporto BES 2016: Il benessere equo e sostenibile in Italia.

«Italia - Accordo di partenariato.» 29 ottobre 2014. <http://www.dps.gov.it/it/AccordoPartenariato/>

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

JRC (2011) The distribution of adult training in European countries, Luxembourg

Kao, G. and J.S. Thompson (2003), "Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment", *Annual Review of Sociology*, pp. 417-442

Knasel E., Meed J., Rossetti A., Ed. Raffaello Cortina Editore Apprendere sempre, l'apprendimento continuo nel corso della vita

Le Boterf G. Costruire le competenze individuali e collettive, Equal Campania, Napoli, 2008

LLP - Leonardo da Vinci, Le competenze chiave del cittadino, ISFOL, 2014

LLP - Grundtvig, Implementation of the EU Agenda for Adult learning, EACEA, Brussels 2012

Mapelli B., Le 150 ore e la formazione professionale in azienda, il caso ITALTEL, Ed. Franco Angeli

Makarenko A. S., Bandiere sulle Torri , Voll. 1 e 2, Ed. Cultura Sociale

Marescotti, E. (2014), 'The Formal System of Adult Education in Italy from CTPs (1997) to CPIAs (2013/2014): an Inside View of the Situation' in *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 4, No. 12; October 2014.

Meghnagi S., Il sapere che serve, Saggine, Donzelli Editore, Roma, 2012

Mineo S., Amendola M., (a cura di), (2018), Focus PIAAC: i low skilled in literacy, profilo degli adulti a rischio di esclusione sociale, Research Paper, 7, Roma, Inapp. <https://goo.gl/EFUoxq>

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

MIUR (2015), Istruzione degli Adulti – Quadro di Sintesi, unpublished

Ministero Istruzione, dell'Università e della Ricerca, PON per la Scuola: Nuove opportunità dall'Europa, Roma, 2015

Ministero Economia e Finanze (2014) Documento di Economia e Finanza, Programma Nazionale di Riforma 2014, Roma

Montedoro C., Calaminici P., Perona L., Governatori G., Gaudio F., Luciano A., Insegnare agli adulti: una professione in formazione, I libri del fondo sociale europeo, Isfol, Roma

Montedoro C., L'orientamento degli adulti sul lavoro, linee guida e strumenti per gli operatori, Ed. Monolite Editrice di Roma

Motschilnig R., Ebner G., Fritz T., Outreach Empowerment diversity. Policy Recommendations for European and national/regional policy makers and for adult education providers, Brussels: OED, 2014.

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, *EU Agenda for Adult Learning – Final Report (2012-2014)*, NIACE 2014

Nicoletti P., *Apprendere sempre*, Ed.Franco Angeli

OECD (2012), *Survey of Adult Skills (PIAAC) (database)*, www.oecd.org/site/piaac/surveyofadultskills.htm.

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

OECD, *Education at glance 2014*, Paris 2014

OECD (2016), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>

OECD (2016), *Education at a Glance*, OECD Publishing.

OECD (2015), *OECD Skills Strategy Diagnostic Report Executive Summary*, Portugal

OECD (2017), *OECD Skills Strategy - Diagnostic Report Italy*, OECD Publishing.

OECD (2017), *Strategia per le competenze dell'OCSE ITALIA – Sintesi del Rapporto*, OECD Publishing

OECD (2017a), *Economic Surveys: Italy*, OECD Publishing.

OECD (2017b), *Getting Skills Right: Italy, Policy Review*, OECD Publishing.

OECD (2017c), "OECD Database on Labour Market Programme", <http://stats.oecd.org> (Accessed on 15 June 2017)

OECD (2017), *OECD Skills Strategy Diagnostic Report Executive Summary*, Slovenia

OECD (2017a), "Why are immigrants less proficient in literacy than native-born adults?", *Adult Skills in Focus*, No. 6, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/30b23d82-en>

OECD (2017b), "Do socio-economic disparities in skills grow between the teenage years and young adulthood?", *Adult Skills in Focus*, No. 5, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/3c7dc862-en>

OECD (2016a), "What does low proficiency in literacy really mean?", *Adult Skills in Focus*, No. 2, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jm0v427jl9p-en>

OECD (2016b), "What does age have to do with skills proficiency?", *Adult Skills in Focus*, No. 3, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jm0mq158zjl-en>

OECD (2016c), "What is the relationship between education, literacy and self-reported health?", *Adult Skills in Focus*, No. 4, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlqz97gb6zp-en>

OECD (2016d), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.

OECD (2016e), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris

OECD (2015a), *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2015b), *All on board: Making inclusive growth happen*, OECD Publishing , Paris 2015.

OECD (2015c), "Does having digital skills really pay off?", *Adult Skills in Focus*, No. 1, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5js023r0wj9v-en>

OECD (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing.

OECD (2013b), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, OECD Publishing.

OECD (2013c), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing.

OECD (2013d), *International Migration Outlook 2013*, OECD Publishing. <http://www.OECD.org/els/mig/imo2013.htm>

OECD (2012a), *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en>

OECD (2012b), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>

OECD (2012c), *Closing the Gender Gap: Act Now*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179370-en>

OECD (2011a), *OECD Employment Outlook 2011*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2011-en

OECD (2011b), PIAAC conceptual framework of the background questionnaire. Main survey. Retrieved from the OECD

OECD and Statistics Canada (2011c), *Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/9789264091269-en>

OECD and Statistics Canada (2005), *Learning a living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Ottawa and Paris.

OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, OECD Publishing

OECD/Human Resources Development Canada (1997), *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results of the International Adult Literacy Survey*, Paris and Ottawa.

OECD/Statistics Canada (1995), *Literacy, Economy and Society*. Paris.

Paino, M. and L.A. Renzulli(2013), "Digital dimension of cultural capital: The (in)visible advantages for students who exhibit computer skills", *Sociology of Education*, Vol. 86/2, pp. 124-138.

Perulli, E. "Dall'esperienza alla competenza: Valorizzazione e riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale" Nuova Cultura Roma, 2015

Perulli E. "Validazione e certificazione delle competenze" in Reggio P. e Righetti E. "L'esperienza valida" Ed. Carocci 2013

Perulli E. "Apprendimento permanente e validazione delle competenze: approcci e pratiche in Italia e in Europa" in Alessandrini G. e D'Agnese V. (a cura di) "L'apprendimento permanente e lo sviluppo del territorio", Quaderni di Pedagogia del Lavoro Ed. Pensa 2013

Perulli E., "Recognising non-formal and informal learning: an open challenge" in The quality of higher education Vol. 6, 2009

Perulli E., Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze: il concetto di competenza nella domanda clinica e sociale di benessere e sviluppo, Franco Angeli 2007.

Piaac Literacy Expert Group (2009), PIAAC Literacy: Conceptual Framework, OECD Education Working Papers, No. 34, OECD, Parigi. Disponibile on line su: <http://ideas.repec.org/p/oec/eduaab/34-en.html>

Piaac Numeracy Expert Group (2009), PIAAC Numeracy: Conceptual Framework, OECD Education Working Papers No. 35, OECD, Parigi. Disponibile on line su: <http://ideas.repec.org/p/oec/eduaab/35-en.html>

PIAAC (2011), *PIAAC Technical Standards and Guidelines*, OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies. [www.OECD.org/site/piaac/PIAAC-NPM\(2010_12\)PIAAC_Technical_Standards_and_Guidelines.pdf](http://www.OECD.org/site/piaac/PIAAC-NPM(2010_12)PIAAC_Technical_Standards_and_Guidelines.pdf)

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

Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti (2016/C 484/01)

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>

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>

Regione Toscana, POR FSE Toscana 2014-2020, 12 dicembre 2014.

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>

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>

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>

Sarchielli V., Napoleone M., Ed. Franco Angeli Valutare le competenze per il lavoro, l'assessment nei Centri per l'impiego

Sabatini J.P. e K.M. Bruce (2009), PIAAC Reading Components: Conceptual Framework, OECD Education Working Papers No. 33, OECD, Paris. Disponibile on line su: <http://ideas.repec.org/p/oec/eduab/33-en.html>

Schleicher A. (2008), *PIAAC: A New Strategy For Assessing Adult Competencies*. "International Review of Education", Springer, DOI 10.1007/s11159- 008-9105-0.

Spagnuolo G., Istruzione degli adulti: politiche e casi significativi sul territorio, I libri del FSE n. 188, ISFOL, 2013

SVIMEZ & IDP (2015), Country Profile: ITALY, Comparative Analysis of Regional Policies for Adult Learning.

Tikkanen T., Nyhan B., Promoting lifelong learning for older workers, an international overview, Cedefop

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

Tuijnman A, Kirsch I, Murray S, Jones S (1995) *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*.

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

Werquin P. (2010) Recognising non-formal and informal learning: outcomes, policies and practices, OECD

Werquin P. (2010) Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices, Paris, OECD

Windisch, H. (2015), "Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention", OECD Education Working Papers, No. 123, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/5jrxnjdd3r5k-en>