
CONTRIBUTO TEORICO

Innovare l'offerta formativa dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: una strategia per garantire l'inclusione.

Innovating the training offer of the Provincial Centers for Adult Education: a strategy to guarantee inclusion.

Giovanni Di Pinto, Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti BAT Gino Strada di Andria Gino Strada di Andria.

ABSTRACT ITALIANO

Alcune indagini mostrano un quadro allarmante sul fenomeno italiano degli adulti lowskilled e lowqualified. Il contributo, muovendo dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, dal cambiamento identitario e dalle finalità dei corsi per adulti, riflette sull'offerta formativa dei CPIA, che devono offrire risposte idonee alle istanze di formazione delle imprese e della società. Da qui, la riprogettazione del curriculum dei CPIA, rappresenta una via per garantire il diritto all'apprendimento permanente.

ENGLISH ABSTRACT

Some surveys show an alarming picture on the Italian phenomenon of lowskilled and lowqualified adults. The contribution, starting from the National Recovery and Resilience Plan, the identity change and the aims of adult courses, reflects on the training offer of the CPIAs, which must offer appropriate responses to the training needs of businesses and society. Hence, the redesign of the CPIA curriculum represents a way to guarantee the right to lifelong learning.

Introduzione

Il comma 51 dell'articolo 4 della Legge n. 92 del 28 giugno 2012, nel definire l'apprendimento permanente quale "volano" per lo sviluppo dell'individuo nella dimensione personale, sociale, civica e occupazionale, pone le basi per l'avvio di politiche educative e formative caratterizzate dalla concertazione e dalla cooperazione multilivello (Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali, 2012).

Il quadro emerso nell'ambito del Seminario su: "La formazione per il lavoro e sul lavoro: verso un modello trentino di carattere europeo", tenutosi a Trento nella giornata del 21 marzo 2019, grazie all'azione sinergica dell'Agenzia del lavoro di Trento, in collaborazione con tsm-Trentino School of Management, fa da sfondo all'oggetto della presente trattazione, che vuol essere una riflessione teorica sul necessario cambiamento migliorativo che dovrebbe investire l'offerta formativa dei CPIA.

I risultati e le evidenze di alcune indagini (PIAAC (1)) e rilevazioni (AES(2) , LFS(3) e CVTS(4)) hanno restituito una situazione piuttosto preoccupante del fenomeno degli adulti *lowskilled* e *lowqualified*, che in Italia riguarda il 30 % circa della popolazione e che, in termini numerici, corrisponde a 13 milioni di italiani. Incrociando il dato relativo al possesso delle competenze di base (alfabetiche, numeriche e digitali) con quelli relativi ai livelli delle qualificazioni possedute, si arriva ad una platea di potenziali beneficiari adulti di percorsi di upskilling e reskilling pari a quasi 19 milioni di persone. L'urgenza di investire su interventi di alfabetizzazione funzionale rivolti a categorie svantaggiate quali disoccupati, NEET (*Neither in Employment nor in Education and Training*), ELET (*Early leavers from education and training*), appare evidente, come altrettanto importante appare l'adozione di azioni strategiche in risposta ai bisogni di un gran numero di adulti che non necessariamente rientrano nelle categorie sopra indicate ma che, parimenti, necessitano di interventi di supporto al fine di evitare processi di rapida obsolescenza delle competenze che li collocherebbe inevitabilmente a rischio di fuoriuscita dal dinamico mercato del lavoro (Vitali et al., 2019a).

Una situazione patologica, quella sopra evidenziata, che meriterebbe una seria presa di coscienza da parte del Governo e delle Istituzioni, a cui far seguire ponderate ed efficaci azioni di sistema miranti a ricercare soluzioni idonee all'emancipazione sociale e professionale della popolazione adulta.

Le criticità evidenziate dal piano nazionale di ripresa e resilienza

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza non rappresenta meramente un rilevante atto d'indirizzo politico che vincola le Istituzioni a perseguire l'auspicato ammodernamento del Paese, ma una palese ed encomiabile Epifania dell'intenzione del Governo di "prendersi cura" delle prossime generazioni che, purtroppo, si trovano a pagare lo scotto di precedenti scelte politiche alquanto discutibili.

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza non rappresenta meramente un rilevante atto d'indirizzo politico che vincola le Istituzioni a perseguire l'auspicato ammodernamento del Paese, ma una palese ed encomiabile Epifania dell'intenzione del Governo di "prendersi cura" delle prossime generazioni che, purtroppo, si trovano a pagare lo scotto di precedenti scelte politiche alquanto discutibili.

Per promuovere un concreto e significativo cambiamento migliorativo è necessario avere una nitida cognizione delle oggettive criticità che contraddistinguono il sistema di istruzione e formazione italiano. In tal senso, il PNRR offre ai differenti stakeholder una foto sullo stato dell'arte delle problematiche che affliggono non solo il singolo, ma anche l'intera società che, pertanto, non riesce a trovare quella idonea quanto indispensabile spinta propulsiva verso lo sviluppo di un'economia ad alta intensità di conoscenza, competitività e resilienza.

Nell'ambito della quarta missione (afferente all'istruzione e alla ricerca) del PNRR, è possibile rintracciare degli elementi tanto rilevanti quanto allarmanti, che costituiscono quelle sfide educative e formative alle quali i decisori politici e le Istituzioni tutte debbono conferire una risposta esaustiva e persuasiva.

Ciò premesso, nel suddetto documento, è possibile rintracciare alcuni indicatori, alquanto interessanti per lo scopo della presente riflessione, da attenzionare, quali il:

- 1) gap nelle competenze di base, l'alto tasso di abbandono scolastico e i divari territoriali;
- 2) bassa percentuale di adulti con un titolo di studio terziario;
- 3) fenomeno dello skills mismatch tra istruzione e domanda di lavoro.

In relazione al primo indicatore, si riscontra che gli studenti italiani di quindici anni si collocano al di sotto della media OCSE in lettura, matematica e scienze, con ampie differenze territoriali che documentano risultati migliori della media OCSE al Nord, ma decisamente inferiori al Sud.

Inoltre, il tasso di abbandono scolastico raggiunge il 3,8 per cento nelle scuole secondarie di primo grado, dov'è fortemente correlato a diseguaglianze reddituali e a un maggior tasso di povertà e di deprivazione materiale.

Come si legge nel già menzionato documento, l'abbandono scolastico e i divari di competenze sono tra loro fortemente connessi in quanto la mancata acquisizione di competenze di base (basic skills) rappresenta una delle principali cause dell'abbandono scolastico. Per quanto attiene al secondo indicatore, si evidenzia che la percentuale di popolazione di età compresa tra i 25 e i 34 anni in possesso di un titolo di studio di livello terziario è pari al 28 per cento, rispetto al 44 per cento di media nei paesi dell'OCSE.

Un divario, quello sopra presentato, dovuto anche alla carenza di un'offerta di formazione professionale avanzata e di servizi di orientamento e di transizione dalla scuola secondaria all'Università.

Per quanto concerne il terzo indicatore, si sottolinea che il 33 per cento delle imprese italiane lamentano difficoltà di reclutamento, mentre sono il 31 per cento i giovani fino a 24 anni che non hanno un'occupazione, pur cercandola. A tale dato poco rassicurante, se ne aggiunge un altro, stando al quale solo l'1,7% degli studenti terziari si iscrive a corsi di istruzione professionalizzante, pur avendo tali percorsi prodotto in anni recenti esiti occupazionali significativi che hanno condotto a più dell'80 per cento di occupati a un anno dal diploma (PNRR, 2021). Un'analisi puntuale che dimostra in modo oggettivo ed inequivocabile ai differenti attori pubblici e privati, impegnati nelle politiche locali del *lifelong learning*, la dimensione reale di un problema effettivamente esistente, sollecitandoli ad attivare una strategica rete territoriale per l'apprendimento permanente, soprattutto se si muove dal presupposto che questo rappresenta un irrinunciabile diritto della persona costituzionalmente garantito.

La metamorfosi identitaria e la particolare finalità dei corsi per adulti.

Allo stato attuale, la trasformazione identitaria dei corsi per adulti rappresenta certamente uno dei principali fattori che dovrebbero indurre i professionisti dell'Istruzione degli Adulti a ripensare l'offerta formativa. Tuttavia, prima di entrare nel merito del suddetto cambiamento, diviene opportuno riflettere su un dato tanto oggettivo quanto

estremamente rilevante che ha, di fatto, influenzato, nel corso del tempo, la finalità dei corsi per adulti.

Il lavoro, infatti, ha da sempre rappresentato il minimo comune denominatore delle politiche educative e formative destinate al target adulto. Andando a ritroso nel tempo, notiamo come in Danimarca, verso la metà dell'Ottocento, il pastore protestante Nicolas Grundtving e il ciabattino Cristian Kold, ritenevano che i ragazzi non potessero essere abbandonati appena finita la scuola primaria, ma che dovessero poter continuare un insegnamento nella vita anche durante il periodo del loro addestramento e del loro lavoro (Bertoldi, 1978, a). La *WorKers Education Association* (Associazione per l'educazione operaia), fondata in Inghilterra nel 1903 da Albert Mansbridge, aveva come fine proprio l'emancipazione dei lavoratori (Bertoldi, 1978, b). Il fatto che a distanza di settant'anni i "corsi delle 150 ore" diventino la diretta conseguenza di un istituto giuridico rivolto alle differenti categorie professionali, dimostra ulteriormente la chiara volontà del Legislatore di rispondere ad un'istanza sociale afferente alla categoria del lavoro. Non a caso, la Legge n°300 del 20 maggio 1970, che riconosceva il diritto allo studio dei lavoratori, venne definita la "norma pilota" del contratto collettivo dei metalmeccanici del 19 aprile 1973. Un istituto contrattuale, quello appena menzionato, che consentiva ai lavoratori di frequentare corsi di studio presso istituti pubblici, parificati o riconosciuti, usufruendo di permessi giornalieri retribuiti al fine di migliorare la propria cultura, anche in relazione all'attività aziendale (Bertoldi, 1978, c). Un diritto, quello di cui sopra, che verrà esteso a tutti i contratti collettivi dei diversi comparti produttivi, da quelli industriali a quelli pubblici e privati, che condurrà, tuttavia, alla nascita delle "Scuole delle 150 ore", quale denominazione dovuta proprio al permesso retribuito ottenuto su base contrattuale (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, [INDIRE]2018, a). Un contesto, quello appena descritto, che condusse, nel corso degli anni Settanta, ad un incremento di domanda d'istruzione, dovuta all'industrializzazione, ai processi di urbanizzazione e alla migrazione dal meridione verso il settentrione (INDIRE, 2018, b). Ciò premesso, diviene essenziale porre in evidenza quanto l'utenza dei corsi serali, nel corso degli anni, abbia subito una progressiva mutazione. In primis, l'età media è significativamente diminuita; motivo per cui se originariamente gli studenti appartenevano alla categoria degli adulti impegnati già in un'attività lavorativa, allo stato attuale, il target di riferimento risulta essere quello dei giovani-adulti, considerato che frequentano i corsi serali anche i ragazzi che sono stati espulsi da quella si suole definire impropriamente "scuola della mattina", in quanto hanno sperimentato più di un insuccesso formativo (INDIRE, 2018, c).

All'utenza sopra menzionata, è necessario aggiungere anche quella variegata di matrice non italoфона che, in sintonia con i desiderata degli autoctoni, giunge in Italia con la speranza di trovare una dignitosa collocazione professionale. Pertanto, appare evidente che a frequentare i corsi serali, non sono più solo gli adulti che vogliono conseguire un titolo di studio per migliorare la propria situazione lavorativa, ma anche coloro che sono in cerca di una prima occupazione (INDIRE, 2018, d).

L'incremento degli utenti di altre etnie, associato ai giovani italiani che rientrano in formazione perché sprovvisti di un titolo di studio e agli adulti che ritornano a formarsi

per riqualificarsi, rappresentano degli indicatori significativi dei profondi mutamenti sociali che la nostra nazione si trova inevitabilmente ad affrontare quotidianamente.

Tuttavia, lo scenario che si presenta dinnanzi agli occhi dei differenti attori del sistema dell'Istruzione degli Adulti, sembra non voler assumere una configurazione stabile, soprattutto se si muove dal presupposto che l'età media della popolazione passerà dagli attuali 44,7 a oltre 50 anni nel 2065. Un Paese, quello italiano, demograficamente complicato che, come sottolineato da Fausto Benedetti, si trova ad affrontare delle sfide complesse lanciate da un mercato del lavoro instabile, difficile da leggere e, soprattutto, da dominare.

Nelle parole del Benedetti, tuttavia, continua ad emergere l'imprescindibile correlazione-attenzione nei confronti del mercato del lavoro, la cui evoluzione esige un costante impegno di interpretazione, di lettura meticolosa e di sforzo per comprendere la giusta direzione ove poter-dover dirigersi non solo nell'hic et nunc, ma anche in un futuro prossimo (INDIRE, 2018, d).

La rivisitazione dell'offerta formativa dei CPIA come occasione per garantire il diritto all'apprendimento permanente.

Una pioniera del lifelong learning, come Anna Lorenzetto, nel ricordare la finalità dell'educazione permanente, sottolineava come questa non avesse l'obiettivo di sostituire il sistema educativo, ma di modificarlo profondamente, in modo tale che le strutture formative potessero diventare tali da consentire a tutte le persone, e non solo ai giovani, di accedervi in periodi alternati al lavoro e ad altre attività, nel corso di tutta la vita (Lorenzetto, 1976).

Altrettanto illuminata ed attuale, appare la definizione di educazione ricorrente, come aspetto particolare dell'educazione permanente, data da Guidolin. Lo studioso sopra menzionato definiva l'educazione ricorrente come quell'attività destinata a mettere a disposizione di coloro, che non frequentano la scuola, gli strumenti per un periodico adeguamento della loro formazione alle esigenze della struttura sociale in cui operano (Guidolin, 1974, p. 650).

Se le trasformazioni che si verificano costantemente a livello sociale, incidono inevitabilmente anche sulla sfera professionale, è indispensabile prendere coscienza del complesso ruolo che l'educazione in età adulta è chiamata a svolgere in una società in cui prevale l'imprevedibilità e l'incertezza a tutti i livelli.

A tal fine, Calaprice, nel riflettere sull'educazione in età adulta che, allo stato attuale, si colloca all'interno del processo di educazione permanente, sottolinea come la prima non viene più letta solo nell'ottica di un'offerta formativa capace di abbattere le barriere dell'esclusione sociale e lavorativa, ma anche come modo di strutturare, modificare e gestire i continui cambiamenti sociali (Calaprice, 2007, p. 115). La suddetta nel disquisire sulla formazione degli adulti, evidenzia come questa non miri a produrre una conoscenza fine a sé stessa, un apprendimento non utile alla soluzione dei problemi, ma al contrario mirerebbe ad offrire opportunità di ricerca e di inserimento nel mondo anche lavorativo (Calaprice, 2007, p. 148).

Da qui il CPIA dovrebbe predisporre e promuovere un progetto formativo inedito, interessante e funzionale alle concrete e molteplici istanze formative della popolazione adulta, il cui scopo dovrebbe corrispondere ad un apprendimento in una dimensione *lifelong learning*, che renda il *lifelong learner* protagonista responsabile del proprio processo permanente di crescita personale e professionale.

L'adulto, infatti, è chiamato a progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita, non solo per la sua emancipazione personale, ma anche per il progresso dell'intera società (Richardson, 2012) che, tuttavia, rappresenta il contesto educante che offre questi i mezzi culturali e gli orientamenti generali.

Tuttavia, se tra la società e le differenti agenzie educative e formative si può ravvisare un palese legame non trascurabile, tale che i cambiamenti dell'una influenzano l'altra e viceversa, diviene necessario affrontare in maniera proficua i processi educativi e formativi, in modo tale che la complessità della società contemporanea possa essere fronteggiata efficacemente. Muovendo da tale angolazione, il CPIA dovrebbe cercare di stimolare quel necessario dialogo tra il settore dell'istruzione e quello della formazione, considerato che l'autoreferenzialissimo dei suddetti condurrebbe tutte le istituzioni e, dunque, i differenti stakeholder verso un *cul de sac*.

Come sostenuto da Sibilio, sia la "scuola che la formazione devono essere capaci di collegarsi in modalità permanente con le diverse anime produttive e sociali del territorio in modo da stabilire progetti comuni per rispondere con azioni di anticipazione ai veloci mutamenti di una società in rapida trasformazione e generare adeguati programmi di riqualificazione e riconversione" (De Luca Picione & Madonia, 2017, pp.125-126, a).

Appare sempre più evidente, come in tale società dell'instabilità diventi essenziale acquisire ed aggiornare durante tutto l'arco dell'intera esistenza, quel prezioso patrimonio di competenze che si manifesta più esteso e duttile rispetto a quello che era indispensabile per vivere e lavorare in passato: ergo, istruzione e formazione ricoprono una funzione chiave inderogabile nell'ambito delle differenti politiche di sviluppo (Quaglino, 2005).

Le parole di Sibilio sembrano quasi un vestito su misura cucito su quelle che dovrebbero essere le finalità istituzionali dei CPIA innovativi, nel momento in cui sottolinea che diventa di primaria rilevanza che le istituzioni formative stringano legami solidi con i territori, in modo tale da modificare celermente i propri *curricula* che, pertanto, dovrebbero trasformarsi da semplici ricettori in anticipatori delle trasformazioni del sistema produttivo e del mercato del lavoro (De Luca Picione & Madonia, 2017, b).

Come si legge espressamente nelle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, il CPIA, in quanto soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente (di cui all'art. 4 della Legge 28 giugno 2012, n. 92), dovrebbe diventare il punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso per il coordinamento e la realizzazione di quelle azioni destinate alla popolazione adulta, al fine di favorire l'innalzamento dei livelli di istruzione e/o il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, di cui alla Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006, anche in relazione a quanto

previsto dal DM 139/2007 (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ministero dell'Economia e delle Finanze, [MIUR, MEF], 2015, a).

Un mandato, quello conferito ai suddetti centri dall'Amministrazione Centrale, che valorizza ampiamente la strategica struttura reticolare e l'originalità-unicità dell'identità multilivello dei CPIA che, certamente, li rende degli ambiti partner ideali con cui costruire un progetto formativo fruttuoso tanto inclusivo quanto innovativo che garantisca un apprendimento permanente di qualità, il miglioramento delle competenze e la riqualificazione professionale per tutti, compresi gli adulti scarsamente qualificati, tenendo conto delle competenze digitali e di altre specifiche esigenze settoriali (come, per esempio, la trasformazione industriale verde), mediante il riconoscimento dell'apprendimento precedente e una migliore capacità di anticipare i nuovi fabbisogni di competenze (Commissione Europea, [CE], 2019).

Quanto sopra premesso, dovrebbe indurre tutti i professionisti che prestano servizio nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, a riprogettare l'offerta formativa facendo in modo che questa rappresenti il risultato di un'attenta lettura dei fabbisogni formativi del territorio e di una scrupolosa interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta (MIUR, MEF, 2015, b).

Traducendo in termini pragmatici quanto appena esposto, i CPIA dovrebbero promuovere iniziative tese ad integrare ed arricchire i percorsi di Istruzione degli Adulti e/o favorire il raccordo con altre tipologie di percorsi di istruzione e formazione. Si pensi, per esempio, ai percorsi di formazione continua, a quelli di Istruzione e Formazione Professionale, in apprendistato, a quelli di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, a quelli di Istruzione Tecnica Superiore (MIUR, MEF, 2015, b).

I professionisti dell'*adult learning* dovrebbero promuovere motivanti percorsi didattici che si configurino come il risultato di un "processo di sviluppo orientante" (in grado di accogliere la domanda di formazione della società e delle imprese), all'interno del quale si articolino momenti calibrati e congiunti di istruzione, formazione professionale e lavoro.

Un modus operandi, quello previsto, che consideri il potenziamento delle politiche e delle misure per l'utenza adulta con bassi livelli d'istruzione e qualifiche, quale prioritario fine ultimo da perseguire con successo.

L'ampliamento dell'offerta formativa e la sottoscrizione di appositi accordi con gli enti locali ed altri soggetti pubblici e privati (con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle Regioni) rappresenta quel combustibile, legittimato dall'art. 9 del D.P.R. 275/99, in grado di mettere in moto quella sofisticata rete territoriale per l'apprendimento permanente, in assenza del quale il CPIA assume le sembianze di un pesce fuor d'acqua.

Conclusioni

Il ripensamento dell'offerta formativa, non può esser concepito come un mero adempimento burocratico suggerito dal comma 23 dell'articolo 1 della Legge 107 del 2015 che, tuttavia, prevedeva la possibilità di apportare delle modifiche al Regolamento istitutivo dei CPIA ad esito di un monitoraggio annuale posto in essere dal Ministero

dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca con la collaborazione dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Pazzaglia, 2016).

L'architettura rinnovata dell'offerta formativa dei summenzionati centri, deve prefiggersi il non semplice obiettivo di risvegliare l'interesse e, dunque, la motivazione e la fiducia verso una complessa istituzione dalle inaudite potenzialità, quale risulta essere un qualsiasi CPIA che investe nella costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro e che crede nella valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona (MIUR, MEF, 2015, c).

Il percorso formativo, predisposto con cognizione di causa dai differenti attori dell'Istruzione degli Adulti, deve concretizzarsi in una offerta pertinente, sostenibile e accessibile da parte di un'utenza di riferimento, la cui decisione di investire sulla propria persona è generalmente ancorata su basi molto fragili (Vitali et al., 2019, b).

Un'offerta formativa innovativa, quella ipotizzata, che coniugando sapientemente istruzione e formazione professionale, risulti essere in grado di offrire all'adulto quel set di competenze chiave per l'apprendimento permanente (previste espressamente dalla Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 e dalla Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018) sperimentabili in qualsiasi contesto d'azione.

Un percorso integrato, quello auspicato, che sfruttando le *chance* di una *governance* istituzionale ed interistituzionale consolidata, riesca a dotare l'adulto di quei dispositivi indispensabili attraverso i quali fronteggiare un contesto sociale e professionale contraddistinto dall'instabilità, dall'incertezza e, quindi, dalla complessità.

Da qui l'ibridazione tra istruzione e formazione si configura come possibile soluzione al problema della disaffezione nei confronti di quegli strumenti atti a garantire una concreta emancipazione di un'utenza che guarda con attenzione a tutto quanto concerne la professione.

Un traguardo ambizioso, quello sopra suggerito, che consentirebbe di offrire alla popolazione adulta pari opportunità di formazione e inclusione in una società caratterizzata da una costante ed impellente evoluzione.

Note

- (1) PIAAC è un programma internazionale finalizzato alla valutazione delle competenze della popolazione adulta. Ideato dall'OCSE, organismo che valuta anche le competenze dei quindicenni, vede la partecipazione di molti Paesi del mondo, tra cui l'Italia. Nel nostro Paese l'indagine è curata dall'INAPP – Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche. L'Indagine PIAAC misura le competenze possedute dagli adulti tra i 16 e i 65 anni e raccoglie informazioni su come gli adulti utilizzano le loro competenze a lavoro e nella vita quotidiana.
- (2) L'indagine europea Adult Education Survey (AES) è disciplinata da un apposito regolamento Eurostat. Viene realizzata ogni 5 anni a partire dal 2012. I risultati dell'indagine AES mostrano che deve essere promossa in Italia una cultura dell'apprendimento continuo che porti a: più partecipazione, più offerte di corsi, metodi di insegnamento diversi e vari per rimuovere gli ostacoli.
- (3) Labour Force Survey (LFS) è la più grande inchiesta sulla forza lavoro dell'UE su tutti i membri dei nuclei familiari. Il suo principale obiettivo statistico è quello di classificare la popolazione in

età lavorativa (15 anni e oltre) in tre gruppi: occupati, disoccupati (entrambi costituiscono la cosiddetta "forza lavoro") e la popolazione al di fuori della forza lavoro, ad esempio studenti, pensionati e casalinghe o uomini. Essa esclude tutti i cittadini che vivono in strutture collettive come caserme, ospedali, residenze per anziani.

- (4) CVTS è una indagine sulla formazione professionale continua che fa parte delle statistiche dell'UE sull'apprendimento permanente. Essa mira a raccogliere informazioni statistiche comparabili sulla formazione professionale continua nelle imprese.

Bibliografia

Baldazzi, B., Verzicco, L. (2018). *La partecipazione degli adulti alle attività formative*. AISRE - XXXIX Conferenza scientifica annuale Bolzano.

https://aisre.it/images/aisre/5b9bdf49616f22.64494145/AISRE_Baldazzi_Verzicco.pdf

Calaprice, S. C. (2007). *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*. Edizioni Giuseppe Laterza.

Commissione Europea. (2019). Documento di lavoro dei servizi della commissione. Relazione per paese relativa all'Italia 2019. Allegato d-orientamenti in materia di investimenti finanziati dalla politica di coesione 2021-2027 per l'Italia. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/2019-european-semester-country-report-italy_it.pdf

Eurostat (2021). Rilevazione sulle Forze di Lavoro. (2021). Eurostat.

[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Labour_force_survey_\(LFS\)/it](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Labour_force_survey_(LFS)/it)

Guidolin, E. (1974). *L'educazione degli adulti. Questioni di metodologia e didattica*. La Scuola.

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa. (2018). Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni. Full report. <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/05/Viaggio-istruzione-adulti-in-Italia.pdf>

Le competenze degli adulti nell'Indagine OCSE PIAAC. (2020). INVALSI open. <https://www.invalsiopen.it/competenze-adulti-indagine-ocse-piaac/>

Lorenzetto, A. (1976). *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Studium.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2012). LEGGE 28 giugno 2012, n. 92, Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. (12G0115) (GU Serie Generale n.153 del 03-07-2012 - Suppl. Ordinario n. 136). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2015). DECRETO 12 marzo 2015 Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. (15A04226) (GU Serie Generale n.130 del 08-06-2015 - Suppl. Ordinario n. 26).

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg>

PNRR Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. (2021) pp.171-172 <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>

Quaglino, G. P. (2005). *Fare formazione: i fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*. Raffaello Cortina Editore.

Sibilio, R. (2017). L'istruzione degli adulti in Campania. Rapporto preliminare del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo. In G. L. De Luca Picione, & E. Madonia (a cura di), *Istruzione e formazione. Il ruolo strategico del CPIA* (pp. 125–127).

Vitali, A., Spinelli, M., Ghirotti, P.A., Varesi, R., Salomone, G., De Lucia, F., Gagliardi, M., & Sgarzi. (2019). *La formazione per il lavoro e sul lavoro: verso un modello trentino di carattere europeo*.