

Learning in adulthood: training for transitions and job skills

Apprendere in età adulta: formare alle transizioni e alle competenze per il lavoro

Giovanna Spagnuolo^a

^a Anpal - Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro, giovanna.spagnuolo@anpal.gov.it

Abstract

Globalization and the social crisis have accelerated the changes and adaption in economies, primarily when it comes to work and its implications. Participation in training can help adults preserve their employability but also their active participation in society. In the knowledge society the link between education, work and social inclusion is fundamental: for this reason, training for transitions and job skills is the future perspective to design formal and non-formal lifelong learning paths for adults.

Keywords: adult learning; learning context; job skills; building skills; training for transitions.

Abstract

La globalizzazione e la crisi sociale hanno accelerato i cambiamenti e l'adattamento delle economie, coinvolgendo in primo luogo il lavoro e i suoi significati. La partecipazione alla formazione può aiutare gli adulti a preservare non solo la propria occupabilità ma anche la loro partecipazione attiva nella società. Nella società della conoscenza è importante il legame tra formazione, lavoro e inclusione sociale: per tale ragione la formazione alle transizioni e alle competenze per il lavoro diviene la prospettiva futura per progettare percorsi di apprendimento permanente formali e non formali per gli adulti.

Parole chiave: apprendimento degli adulti; contesto di apprendimento; competenze al lavoro; formazione alle competenze; formazione alle transizioni.

1. La visione del Modello sociale europeo

Nell'ultimo ventennio gli orientamenti e le strategie elaborati dall'Unione europea hanno evidenziato la scelta di una *via europea* al raggiungimento di obiettivi di benessere e di qualità della vita (Strategia di Lisbona per la crescita e l'occupazione 2000-2010, 2010-2020) che sia in grado di coniugare lo sviluppo economico per la competitività con un modello sociale e di welfare inclusivo: un modello sociale europeo di crescita inclusiva.

Lo sviluppo del *Pilastro europeo dei diritti sociali* (Raccomandazione 2017/L113/CE) è un rinnovato invito alla costruzione di “un modello di crescita più inclusivo e sostenibile” (p. 2) che migliori la competitività dell'Europa sia ai fini dello sviluppo economico e della creazione di posti di lavoro sia del rafforzamento della coesione sociale evidenziando nell'ambito dell'istruzione, formazione e apprendimento permanente come “ogni persona ha diritto a un'istruzione, una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro” (Capo I, art. 1). In coerenza con quanto dichiarato nella Carta dei diritti fondamentali europei all'art. II-14 per cui “Ogni individuo ha diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e continua”; e ancora nella Raccomandazione 2016/C 484 del Consiglio europeo sui *Percorsi di miglioramento del livello di competenze per gli adulti* che ribadisce come sia necessario che ogni persona “possieda un ampio corredo di abilità, conoscenze e competenze” (p. 1) per realizzare un ruolo attivo nella società.

Nella società della conoscenza emerge più chiaramente il legame tra formazione, lavoro e inclusione sociale e lavorativa (Beck, 2008) per cui la formazione alle transizioni e alle competenze diviene una prospettiva indispensabile, a fronte delle sfide poste dall'impatto delle tecnologie digitali sui processi produttivi e del lavoro, dal prolungamento della vita attiva, dalla globalizzazione e internazionalizzazione dei mercati; processi che hanno portato ad una “decomposizione del sociale e ad una polarizzazione tra esclusi e inclusi” (Touraine, 2010, p. 22), che mostra una crisi di rappresentatività di nuove istanze di diritti. Ciò renderebbe necessaria una governance del sistema globale come per le questioni economiche anche per la dimensione culturale e politica di adesione all'esercizio di propri diritti come persona e cittadino globale (Benhabib, 2006; Bobbio, 1990; Morin, 2006; Rousseau, 2003; Sen, 2002).

Questo è ancor più vero nell'attuale società in cui spesso la cittadinanza si sposta dal luogo di nascita alla pluralità dei luoghi in cui si vive o si lavora o si ha l'opportunità di migliorare la propria condizione umana e sociale.

Il rischio di polarizzazione tra esclusi e inclusi si realizza anche nei mercati del lavoro tra una élite di lavoratori e una maggioranza di senza lavoro, tra chi possiede competenze e risorse personali con cui fronteggiare i cambiamenti nelle professioni e nei processi lavorativi e chi sa di avere meno possibilità di inserimento o re-inserimento nel mercato del lavoro non possedendo competenze adeguate con l'aggravante di essere fuori da interventi mirati di formazione.

Il richiamo a considerare il benessere sociale non raggiungibile esclusivamente con interventi economico-finanziari proviene anche dall'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) che nell'Agenda 2030 evidenzia come necessario che i cittadini possano divenire agenti di trasformazione nelle organizzazioni e nel tessuto socio-culturale della società per uno sviluppo sostenibile e inclusivo (ONU, 2015).

Nel percorso di crescita dalla giovinezza all'età adulta uno degli strumenti più efficaci per costruirsi come identità sociale è il lavoro che si ha e si è svolto per lungo tempo: spesso

svolgere troppi lavori differenti, interrotti o precari non consente di costruire tale identità in taluni casi anche a discapito della sicurezza e delle tutele sociali in particolar modo durante le transizioni da un'attività e/o una condizione lavorativa ad un'altra.

Questo è uno dei motivi per cui quando si pensa alla povertà si pensa ad una definizione multidimensionale entro cui alla naturale constatazione che sia povero o a rischio povertà chi a basso reddito rispetto al reddito mediano del proprio Paese, si considerino altri indicatori di disagio/inadeguatezza, non solo il reddito o il consumo, ma ulteriori aspetti legati alla qualità della vita delle persone (ILO, 2010; Saraceno, 2015), tra cui la non partecipazione al mercato del lavoro e alla vita sociale. In tale platea sono da annoverare i cosiddetti *working poor* i lavoratori poveri, ossia a basso salario: generalmente sono i lavoratori con un più basso livello di istruzione e qualifica coloro maggiormente esposti al rischio di avere una bassa remunerazione retributiva svolgendo lavori temporanei e precari. In tempo di crisi ciò ha riguardato maggiormente i giovani, le donne, i migranti.

Sono nuove forme di povertà sul piano culturale e relazionale che generano isolamento sociale in particolare di gruppi sociali a rischio come disoccupati, soprattutto di lungo periodo, inoccupati e lavoratori scarsamente qualificati, per i quali diventa difficile inserirsi nel contesto sociale, conquistare uno status e un'identità sociale o nel peggiore dei casi comprendere o creare conoscenza.

2. L'apprendere adulto: i luoghi, le motivazioni e le scelte progettuali

Il rapporto tra l'adulto e l'apprendimento è complesso e si esprime in varie forme:

- come esperienza di vita attraverso cui gli adulti costruiscono un loro progetto personale, la loro identità, la loro unicità di persone;
- come acquisizione di informazioni, saperi, conoscenze, competenze utili al lavoro e al vivere quotidiano;
- come attività e pratiche intenzionali e non intenzionali, motivazione ad apprendere in particolar modo come affrontare i cambiamenti.

L'educazione e la formazione degli adulti è influenzata da alcuni aspetti socio-organizzativi e processi di innovazione; tra questi:

- il passaggio alla società della conoscenza, con la progressiva crescita nel lavoro di componenti intellettuali;
- il diffondersi delle teorie dell'apprendimento organizzativo (Argyris & Schön, 2002) che promuovono un investimento personale dell'individuo sull'adeguatezza della propria formazione e dei propri percorsi formativi non formali;
- l'esigenza di considerare le competenze culturali e di base indispensabili all'esercizio dei diritti di cittadinanza per rispondere alle esigenze della vita quotidiana e all'acquisizione di una cultura tecnologica per l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione digitali.

L'apprendimento dell'adulto risulta efficace se si privilegiano alcune dimensioni:

- l'esperienza come processo di maturazione della capacità di analisi e di inclusione di esperienze precedenti nel processo di apprendimento (Knowles, 2002; Kolb, 1984);
- la riflessione come costruzione di significati e di apprendimento trasformativo verso modelli d'azione sociale (Mezirow, 2003);

- il contesto socio-culturale e organizzativo di apprendimento nella lettura e nel dare senso e significato ai fenomeni (Bateson, 1976; Dewey, 2014).

Sono condizioni che implicano un ruolo attivo del soggetto nel processo di apprendimento e la sua responsabilizzazione rispetto ai risultati, negoziati secondo esigenze e scelte metodologico-didattiche confacenti ai diversi stili di apprendimento.

Per Knowles (2002) l'apprendimento in età adulta non è avulso dal continuum nel percorso personale, tra il prima e il dopo vissuto dal discente, introducendo il concetto di *apprendimento autodiretto* come un processo in cui gli individui prendono l'iniziativa senza l'aiuto di altri per la diagnosi dei propri bisogni di apprendimento, per la definizione degli obiettivi; e in tale processo tendenzialmente autonomo acquista importanza l'esperienza acquisita nei contesti di lavoro. L'apprendimento dall'esperienza, come ci ricorda Dewey (2014), è una componente importante della propria formazione sia per l'acquisizione di contenuti o tematiche di tipo disciplinare e/o professionale, sia per l'emergere del "sottostante processo di formazione di abiti mentali, attitudini e interessi preminenti" (p. 33) ai quali gli individui si riferiscono nel corso dell'esistenza; sono gli stessi sui quali occorre agire se si intende avviare un reale processo di cambiamento personale quale esito formativo di medio-lungo periodo.

L'auto-apprendimento sollecita un processo trasformativo che nel ricorrere alla riflessione critica approda ad una approfondita conoscenza di sé e del proprio modo di essere. È tale conoscenza di sé la preconditione per apprendere in modo autonomo e auto-diretto (Mezirow, 2003), nella consapevole acquisizione di meta-cognizioni utili al processo di apprendimento e all'emancipazione individuale e sociale.

La metodologia didattico-formativa che ne scaturisce supera quella pedagogica tradizionale trasmissiva e contenutistica e punta a valorizzare il discente adulto in quanto protagonista e partecipe delle scelte di apprendimento. Diventa strategico il contratto o patto formativo tra docente e discente ossia la condivisione di un piano di attività didattico-formativa comprendente obiettivi formativi, fasi e risultati di apprendimento in itinere e finali. Nella formazione degli adulti occorre puntare su strategie di personalizzazione dei percorsi formativi per soddisfare stili di apprendimento, motivazioni, interessi, condizione sociale e obiettivi differenti espressi dagli utenti adulti.

2.1. La dimensione sociale dell'apprendimento

L'apprendimento come processo e pratica sociale influenza l'individuo, perché divenire membro di comunità sociali porta alla costruzione di una propria identità e all'adesione ad un *sistema culturale di riferimento*. Appare uno dei caratteri peculiari dell'apprendimento ossia la sua dimensione sociale entro cui sono privilegiati il carattere cooperativo, collaborativo dell'insegnare e dell'apprendere e che porta alla costituzione di comunità di apprendimento come risorsa per sé, per il gruppo o famiglia professionale di appartenenza e per il territorio: cittadini partecipativi che divengono *motore sociale di trasformazione* delle città e delle collettività.

La prospettiva sociale permette di rappresentare l'apprendimento nelle organizzazioni come:

- "situato nei contesti lavorativi quotidiani;
- distribuito entro le comunità che creano, impiegano e innovano corpi di conoscenze specialistiche;
- custodito entro relazioni sociali e trasmesso attraverso di esse;

- radicato entro situazioni e contesti materiali, oggettivato in artefatti e routine” (Gherardi & Nicolini, 2004, p. 33).

Le dimensioni del contesto, dell’esperienza e della riflessione soggettiva fanno dell’apprendimento adulto anche un processo di condivisione sociale: ne sono un esempio organizzativo le configurazioni della *City Learning* (Longworth, 2006; OECD, 2001), della *Community Learning* (Luciano, 2003), delle comunità di pratiche (Wenger, 2006).

3. Le competenze per il lavoro e per la vita

La discontinuità dei percorsi professionali richiede modalità di sincronismo con i percorsi formativi di istruzione e formazione indispensabili ad affrontare adeguatamente le transizioni al lavoro: si tratta di una riconversione cognitiva, sociale oltreché organizzativa che superando il concetto di occupazione nella logica tayloristica porti a pensare al lavoro come risorsa *transizionale* a cui far corrispondere percorsi formativi differenziati nei momenti di transizione dell’adulto tra un’attività e un’altra, da una condizione occupazionale ad un’altra. Una discontinuità intesa come componente fisiologica della vita professionale e lavorativa di una persona.

I mercati del lavoro sono una costruzione sociale basata su regole di funzionamento dei sistemi produttivi e sui significati e sul valore attribuiti al lavoro dal soggetto affinché individui il proprio status sociale (Negrelli, 2005) e possa perseguire le proprie aspirazioni personali. Il lavoro come valore educativo-formativo appare il contesto utile a promuovere la crescita e lo sviluppo della persona in quanto parte significativa dell’attività umana per la capacità di agire e di essere in relazione con il mondo, con l’altro valorizzando la formazione di se stessi.

In contesti non formali il processo di apprendimento si realizza partendo dalle esperienze di ciascuno coinvolto nell’attività e/o nella fruizione dei servizi e dalla sua motivazione ad interessare relazioni, entro cui si affinano o si acquisiscono competenze comunicative, civiche ed interculturali, competenze chiave indispensabili per la vita e per il lavoro quali: la comunicazione nella madre lingua, la comunicazione nelle lingue straniere, la competenza matematica e le competenze di base in scienza e tecnologia, la competenza digitale, l’imparare ad imparare, le competenze sociali e civiche, lo spirito di iniziativa e imprenditorialità, la consapevolezza ed espressione culturale.

Ciò che conta è riconoscere il valore dell’esperienza svolta dal soggetto nei diversi contesti organizzativi e produttivi nei quali si muove per cui si passa da una formazione intesa come *processo di apprendimento limitato ad una fase della vita*, il periodo scolastico-formativo, ad una formazione intesa come *processo di apprendimenti contestualizzati* dove il processo di conoscenza e/o acquisizione delle competenze avviene per tutto il corso della vita (familiare, del lavoro, dell’associazionismo, del tempo libero), integrato ad un percorso intenzionale di definizione del proprio sviluppo professionale e personale (Allegretta, 2016; Knowles, 2002).

Sono le competenze indispensabili per partecipare attivamente al mondo del lavoro in un contesto più complesso rispetto al passato: le competenze che l’indagine della Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) Programme for the international assessment of the adult competencies (PIAAC) sui livelli di competenza degli adulti 16-65enni definisce (oltre alle competenze di *literacy* e *numeracy*) *competenze interpersonali*

e *trasversali* tra cui la capacità di lavorare in gruppo, la capacità di usare ICT e media, la capacità di prendere decisioni (OECD, 2013).

L'Unione europea, in tema di competenze-chiave, raccomanda il miglioramento del livello di competenze posseduto dagli adulti, con un'attenzione particolare ai *low skilled* con bassi livelli di competenze (*literacy and numeracy proficiency*), che in Italia secondo l'OECD sono circa il 38% della popolazione, superiore alla media OECD del 26,3% (OECD, 2013). Inoltre il nostro Paese è caratterizzato da una situazione in cui ad una scarsa offerta di competenze, generalmente di scarso livello, è presente una domanda debole da parte delle imprese, di *low-skill equilibrium* (OECD, 2019a; 2019b), a cui vanno aggiunti i bassi livelli di investimento in ricerca e innovazione frenanti lo sviluppo economico e industriale (EU, 2018).

Generalmente al crescere del titolo di studio diminuisce la possibilità di divenire un *low-skilled*, una persona scarsamente qualificata o con un basso livello di competenze; infatti uno dei fattori che motivano la partecipazione alle attività di formazione e di vita sociale è il livello di studio conseguito, chi è in possesso di un livello di istruzione elevata ha maggiori probabilità di mantenere un atteggiamento positivo a continuare ad apprendere.

La partecipazione degli adulti alle attività di formazione in Italia, sebbene nel periodo 2007-2016 sia aumentata del 133% (OECD, 2019a, p. 13) rimane ancora bassa. Secondo Eurostat *Labour Force Survey 2017* la partecipazione degli adulti alla formazione è aumentata nell'ultimo quinquennio attestandosi al 7,9% contro una media EU27 dell'11% nel 2017. L'Italia è lontana dal raggiungimento dell'obiettivo della Strategia Europa 2020 (EU, 2010): almeno il 15% degli adulti dovrebbe partecipare ad attività di istruzione e formazione.

Nel Rapporto *Implementazione in Italia della Raccomandazione del Consiglio Percorsi di miglioramento del livello di competenze: nuove opportunità per gli adulti* redatto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e dal MLPS. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) e inviato alla Commissione europea (MLPS & MIUR, 2018) si evidenzia come il Paese possa contare su un'architettura normativa coerente e di sistema, nell'arco del sessennio ad iniziare dalla L. n. 92/2012 sul diritto all'apprendimento permanente con il rilancio delle reti territoriali al D.Lgs n. 13/2013 sul quadro unitario per la certificazione delle competenze al D. Interministeriale del 30 giugno 2015 sul quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali.

Si delineano nel Rapporto le norme inter-istituzionali e gli Accordi in Conferenza Unificata Stato-Regioni che consentono l'avvio di percorsi di miglioramento delle competenze degli adulti e tra i punti essenziali il modello di governance multi-livello e multi-attore esistente con le reti dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), le Università, le agenzie formative, la presenza di Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) nell'ambito del riordino dei servizi per il lavoro: in tema di spendibilità delle competenze acquisite in uscita a percorsi e piani formativi realizzati, in conformità al quadro nazionale delle qualificazioni regionali, contribuiscono i Fondi Paritetici Interprofessionali (Anpal, 2018; OECD, 2019a).

4. Conclusioni

L'evoluzione degli orientamenti strategici maturati in oltre un ventennio in Europa in tema di apprendimento permanente ha condotto ad una condivisione terminologica di significati

e tendenzialmente di lavoro sistemico tra gli ambiti dell'istruzione e della formazione professionale e continua degli adulti. Si è guardato negli intenti ad una finalità più ampia di sviluppo, benessere e qualità della vita dell'individuo nel possedere saperi, conoscenze e competenze utili all'inserimento e re-inserimento nel mercato del lavoro e alla piena espressione delle proprie potenzialità di crescita culturale, formativa e occupazionale per un ruolo attivo nella società.

Il percorso ha riguardato anche il nostro Paese con la definizione di un'architettura normativa di sistema che impegna gli attori coinvolti nei processi di apprendimento degli adulti per lo studio, il lavoro e l'inclusione sociale. L'esigenza di una regia condivisa istituzionale e operativa tra politiche industriali, del lavoro, dell'istruzione e della formazione per una governance di lungo periodo delle politiche pubbliche che finanzia e attui un sistema di apprendimento permanente degli adulti basato su forme di maggiore accessibilità all'informazione e all'orientamento sulle opportunità formative a disposizione, coinvolgendo anche le imprese e i lavoratori per il valore dell'apprendimento non formale nei contesti di lavoro.

Considerare l'apprendimento lungo tutto il percorso dell'esistenza di una persona supera da un lato la distinzione tra le diverse fasi della vita (infanzia, adolescenza, adultità e senilità), dall'altro la distinzione tra formazione generale e di base e formazione professionale. Per molto tempo la formazione legata al lavoro per la qualificazione, la riqualificazione e l'aggiornamento professionale e la formazione generale sono stati settori poco comunicanti rivolti ad ambiti e finalità distinti: la prima orientata alle esigenze del mondo produttivo-aziendale, l'altra allo sviluppo personale e civico dell'individuo nella società. L'educazione e la formazione rivolta agli adulti è andata oltre la visione compensativa di recupero scolastico-formativo, il rientro in formazione per il conseguimento del titolo di studio, per dispiegarsi in iniziative orientate all'acquisizione di competenze chiave per la cittadinanza e lo sviluppo personale nell'ambito non formale ed informale: a quest'ultimo scopo si pensi al ruolo importante giocato dalle università popolari o della terza età e dall'associazionismo.

Per questo diviene importante lavorare alla creazione di *contesti abilitanti alla cultura dell'apprendimento permanente*, dove i sistemi di istruzione e formazione sostengano la valorizzazione e le potenzialità delle persone tenendo conto delle loro esperienze, progettando percorsi attraverso il riconoscimento e la certificazione delle conoscenze e delle competenze possedute. Il modello della *community learning* rimanda direttamente a questo legame tra apprendimento individuale e contesto sociale, un legame che si crea se si attivano network formali e informali che promuovono l'apprendimento e favoriscono lo scambio di buone pratiche, che coinvolgono le persone in attività di apprendimento informale, che nel tempo sviluppino sul territorio rapporti di fiducia e di collaborazione.

In tale accezione, l'apprendimento in età adulta ha sempre a che fare con la condizione di transizione più complessa meno determinata rispetto al passato con una buona dose di incertezza e di rischio che implica la necessità di attingere a risorse o capacità personali e acquisire competenze chiave e relazionali per essere in grado di elaborare un progetto personale auto-diretto di miglioramento e auto-realizzazione. Così come è evidente, in parallelo, una domanda sociale che esprime aspettative più ampie rispetto al diritto allo studio e al lavoro investendo di ulteriori responsabilità i sistemi educativi e formativi.

Riferimenti bibliografici

- Allegretta, L. (2016). *Il lavoro che verrà. Significati, approcci e pratiche di analisi previsionale dei fabbisogni formativi e occupazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Anpal. Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro (2018). *XVIII Rapporto sulla formazione continua. Annualità 2016-2017*. Roma: ANPAL. <https://www.anpal.gov.it/documents/20126/41627/XVIII+Rapporto+Formazione+Continua+2016-2017.pdf/77c00283-bc59-4146-aa07-cec82b4c5dbd> (ver. 29.05.2019).
- Argyris, C., & Schön D.A. (2002). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Beck, U. (2008). *Che cos'è la globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Benhabib, S. (2006). *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'art. 4, commi 58 e 68, della legge 28.6.2012, n. 92*.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore (Original work published 1938).
- EU. European Commission (2010). *Communication from the Commission. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020> (ver. 29.05.2019).
- EU. European Commission (2018). *Science, Research and Innovation Performance of the EU 2018*. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/rec-17-015-srip-report2018_mep-web-20180228.pdf (ver. 29.05.2019).
- Eurostat (2017). *EU Labour Force Survey*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_labour_force_survey_%E2%80%93_data_and_publication#Europe_2020_and_policy_making_indicators (ver. 29.05.2019).
- Gherardi, S., & Nicolini D. (2004). *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- ILO. International Labour Office (2010). *A skilled workforce for strong, sustainable and balanced growth. A G20 training strategy*. Geneva: International Labour Office.
- Knowles, M. (2002). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: FrancoAngeli (Original work published 1973).
- Kolb, D.A. (1984). *Experimental Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Legge 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del lavoro in una prospettiva di crescita*.

- Longworth, N. (2006). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Luciano, A. (2003). Le comunità di apprendimento: una risposta possibile alla domanda di formazione degli adulti. In ISFOL (ed.), *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo rapporto nazionale sulla domanda* (pp. 227-238). Roma: ISFOL.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e MLPS. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2014). *Migliorare le competenze degli adulti italiani. Rapporto della commissione di esperti sul progetto Piacac-Programme for International Assessment of Adult Competencies*. http://www.istruzione.it/allegati/2014/PIAAC_finale_14feb.pdf (ver. 29.05.2019).
- MLPS. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Implementazione in Italia della Raccomandazione del Consiglio "Percorsi di miglioramento del livello di competenze: nuove opportunità per gli adulti". Rapporto ai sensi del Punto 16 della Raccomandazione del Consiglio del 19.12.2016 (2016/C 484/01)*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/Italian-Report-on-upskilling-Pathways-New-Version-04102018.pdf> (ver. 29.05.2019).
- MLPS. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). Decreto interministeriale 8 gennaio 2018. *Istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze di cui al decreto legislativo 16 giugno 2013, n. 13*.
- MLPS. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). Decreto interministeriale 30 giugno 2015. *Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'art. 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13*.
- Morin, E. (2006). *Culture e barbarie europee*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Negrelli, S. (2005). *Sociologia del lavoro*. Roma/Bari: Laterza.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2001). *Cities and regions in the new learning economy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2013). *Survey of adult skills. Programme for the international assessment of adult competencies (Piaac)*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/skills/piaac> (ver. 29.05.2019).
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2019a). *Adult learning in Italy: What role for training funds? Getting skills right*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311978-en> (ver. 29.05.2019).

- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2019b). *Getting skills right: Future-ready adult learning systems*. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264311756-e>. (ver. 29.05.2019).
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (ver. 29.05.2019).
- Raccomandazione 2016/C 484 del Consiglio dell'Unione europea, 19 dicembre 2016. *I percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32016H1224%2801%29&from=IT> (ver. 29.05.2019).
- Raccomandazione 2017/L113/CE della Commissione europea, 26 aprile 2017. *Pilastro europeo dei diritti sociali*. https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_it (ver. 29.05.2019).
- Rousseau, J.J. (2003). *Il contratto sociale*. Milano: Feltrinelli (Original work published 1762).
- Saraceno, C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.
- Sen, A. (2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Touraine, A. (2010). *Après la crise*. Paris: Édition du Seuil.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.