

I QUADERNI
DELLA FONDAZIONE CRC

FEBBRAIO 2017

Formarsi in Granda

La formazione professionale
in provincia di Cuneo

Q30



La collana Quaderni della Fondazione CRC mette a disposizione i risultati delle ricerche socio economiche promosse dal Centro Studi per esplorare temi di interesse e di prospettiva per il territorio della provincia di Cuneo e per contribuire alla realizzazione e alla valutazione dell'attività propria della Fondazione.

La presente ricerca è stata promossa e finanziata dalla Fondazione CRC e realizzata in collaborazione con l'Istituto di Ricerca sulla Crescita Economica Sostenibile del Consiglio Nazionale delle Ricerche (IRCrES-CNR).

Centro Studi Fondazione CRC (coordinamento scientifico e redazionale): Elena Bottasso, Stefania Avetta, Renato Lanzetti.

IRCrES-CNR: Elena Ragazzi (coordinatrice), Igor Benati, Lisa Sella e Valentina Lamonica.

La ricerca è frutto di un lavoro collettivo, tuttavia l'introduzione è da attribuirsi a Elena Ragazzi, il capitolo 1 a Valentina Lamonica, il 2 e il 3 a Igor Benati, il 4 e il 5 a Lisa Sella. Valentina Lamonica ha predisposto il questionario di rilevazione. Igor Benati ed Elena Ragazzi hanno elaborato congiuntamente le conclusioni. Elena Ragazzi ha curato, inoltre, la direzione scientifica dell'intero volume.

Si ringraziano per la loro disponibilità e la fattiva collaborazione Franco Burdese, Walter Manzone e Gianluca Dho (CNOS FAP, Bra), Mario Barello (CFP Cebano Monregalese), Ingrid Brizio (AFP Dronero), Ines Noto (Confcommercio Cuneo e Ascomforma), Alessandro Chiari (Confartigianato Cuneo) e Federica Giordano (Confindustria Cuneo).

La rilevazione dei dati è stata possibile grazie al prezioso contributo di Mara Biral, Francesca Cilli, Giovanna Fraietta, Cristina Talpis e Maria Territo.

Infine si ringraziano i colleghi dell'Ires Piemonte per la cortese collaborazione e assistenza nell'utilizzo della base dati SISFORM e la Regione Piemonte per aver consentito l'accesso ai dati del database MONVISO.

Un ringraziamento particolare va alle persone formate che si sono rese disponibili a rispondere alla rilevazione diretta.

FEBBRAIO 2017

Formarsi in Granda

La formazione professionale
in provincia di Cuneo

A cura di
Elena Ragazzi

© 2017 Fondazione CRC
Via Roma 17 – 12100 Cuneo – Italia
www.fondazionecrc.it
ISBN 978-88-98005-16-1

Il documento in formato PDF è scaricabile dal sito www.fondazionecrc.it
È vietata la riproduzione dei testi, anche parziale, senza autorizzazione

Progetto grafico e impaginazione: Bosio.Associati – Savigliano
Stampa: Tipolito Europa

Chiuso in tipografia a febbraio 2017



Indice

p. 8	Presentazione
10	Introduzione
15	1. Il dibattito sulla formazione professionale
15	1.1 Natura, forme e paradigmi
18	1.2 Formazione professionale e inclusione sociale
20	1.3 Formazione professionale e contrasto dell'abbandono scolastico
24	1.4 Formazione professionale e transizione dei giovani al mercato del lavoro
31	1.5 In sintesi
33	2. Il sistema e le politiche della formazione professionale
33	2.1 Il sistema italiano
39	2.2 La politica europea
45	2.3 La politica nazionale
47	2.4 La politica regionale
52	2.5 In sintesi
55	3. La formazione finanziata in provincia di Cuneo: un quadro statistico
55	3.1 L'offerta formativa finanziata: caratteristiche e confronti
63	3.2 La formazione al lavoro
67	3.3 La formazione sul lavoro
69	3.4 La formazione permanente
72	3.5 Le azioni formative specifiche
75	3.6 In sintesi
76	4. Aspettative, esiti e giudizi sulla formazione professionale
76	4.1 L'indagine diretta
79	4.2 Immagine e aspettative
83	4.3 Gli esiti formativi
84	4.4 Gli esiti socio culturali
88	4.5 Gli esiti occupazionali
92	4.6 Qualità percepita e soddisfazione
98	4.7 In sintesi

100	5. L'analisi di impatto della formazione professionale
100	5.1 L'analisi di impatto netto: alcune riflessioni
101	5.2 L'utilizzo delle Comunicazioni Obbligatorie per l'analisi degli esiti occupazionali
103	5.3 L'analisi di impatto netto: i risultati
107	5.4 In sintesi
108	6. Considerazioni conclusive e indicazioni di <i>policy</i>
120	Allegato 1 - Il questionario
127	Bibliografia

Presentazione

La Fondazione CRC, nella consapevolezza che la società della conoscenza rappresenta oggi un fattore decisivo per lo sviluppo socio economico del territorio, ma anche come strumento di cittadinanza e antidoto alla disuguaglianza sociale, promuove la crescita del capitale umano, attraverso investimenti sia in ambito educativo, sia in quello sociale e del lavoro.

In questi anni la Fondazione, nell'ambito del Settore Educazione, istruzione e formazione, ha operato per contribuire ad aumentare la qualità del sistema scolastico e formativo in provincia di Cuneo, attraverso iniziative a sostegno dell'innovazione didattica, della motivazione di insegnanti e formatori, dell'educazione alla cittadinanza, dell'orientamento e della transizione scuola-lavoro. Oltre al Bando Innovazione didattica e al progetto Officina didattica, una delle iniziative più significative a favore dell'orientamento e dello sviluppo di competenze professionali dei giovani è il progetto *MoviMenti*, che interviene per orientare i giovani Cuneesi nelle scelte scolastiche e assicurare l'apprendimento di nozioni di base e competenze linguistiche, ponendo attenzione alla lotta all'abbandono scolastico, alle aree montane e non centrali del territorio, e al sostegno allo studio per giovani meritevoli ma privi delle risorse economiche necessarie. Nell'ambito del Settore della Promozione e solidarietà sociale, la Fondazione ha realizzato interventi a favore dell'inserimento e re-inserimento lavorativo dei giovani e degli adulti, dello sviluppo di nuove imprenditorialità, in particolare di tipo sociale, e dell'occupazione di persone in situazione di difficoltà.

In questo quadro di investimento nella società della conoscenza, il Centro Studi – che attraverso l'attività di ricerca socio economica ha la finalità di esplorare temi emergenti e prioritari in vista della programmazione e progettazione della Fondazione – ha promosso un'intensa attività di analisi delle varie dimensioni del sistema educativo locale, della formazione e dell'impiego del capitale umano, così come dei processi di innovazione e sviluppo che ne possono seguire. Tra i lavori più recenti, si ricordano il Quaderno 23 *Quelli che lasciano* (2014), sul tema della dispersione scolastica, e i Quaderni on line *Dalla scuola al lavoro* (2014), dedicato ai diplomati tecnici e professionali in provincia di Cuneo, e *Formazione dei giovani delle valli alpine cuneesi e sviluppo del territorio* (2013), incentrato sulle scelte formative dei ragazzi nelle terre alte, o il *Rapporto sull'innovazione sociale in provincia di Cuneo* (2015).

In virtù del ruolo strategico che ha assunto in questi anni la formazione professionale, riconosciuto in primis dall'Unione Europea come una delle

leve fondamentali per raggiungere gli obiettivi di Europa 2020, il Centro Studi ha ritenuto interessante proseguire questo filone di analisi con un'indagine sul sistema della formazione professionale in provincia di Cuneo.

Inoltre, nel corso del 2016 è stata parallelamente avviata una ricerca sul tema dei tirocini in provincia di Cuneo, realizzata dall'Associazione per lo Sviluppo e l'Analisi delle Politiche Pubbliche (ASVAPP) e pubblicata come Quaderno 29, *Imparare a lavorare*. Per la vicinanza dei temi e dell'analisi territoriale, può essere utile leggere insieme i due lavori.

Il Cuneese è molto attivo sul fronte delle politiche attive del lavoro, con un'offerta ampia e variegata di iniziative, anche sperimentali, che vedono numerosi attori operare in sinergia: istituzioni ed enti locali, scuola, agenzie formative, fondazioni, associazioni di categoria, genitori e ragazzi.

Le domande alla base dell'indagine sulla formazione professionale sono state: quali forme e funzioni ricopre attualmente la FP, e quali possono essere sviluppate in futuro? Come si sono evolute le politiche della FP dal livello europeo a quello locale, e come si caratterizza l'attuale sistema di governance, nell'ambito del quale ci si trova a operare a scala provinciale? Quali dimensioni e caratteristiche ha l'offerta formativa finanziata con il Fondo Sociale Europeo in provincia di Cuneo negli ultimi anni? Quali esiti formativi, sociali e culturali hanno concretamente avuto i corsi di formazione per le persone che vi hanno preso parte? Si può evidenziare un migliore esito lavorativo in relazione alla partecipazione a un corso? E infine, alla luce di questa analisi, quali suggerimenti di carattere strategico e operativo se ne possono trarre, per l'azione futura?

Il Quaderno, a partire dall'inquadramento dal livello europeo a quello locale, presenta la situazione del sistema della formazione professionale in provincia di Cuneo, dal punto di vista dei dati amministrativi, ma anche della percezione rilevata attraverso un'indagine diretta condotta su un campione di circa 600 formati.

In una fase in cui la Fondazione si appresta a definire il prossimo piano pluriennale 2018-2021, nonché a proseguire e ampliare le iniziative in questo ambito, ci auguriamo che l'analisi metta a disposizione approfondimenti e indicazioni di *policy* utili per tutti i soggetti che a vario titolo operano, attraverso lo strumento della formazione professionale, per lo sviluppo del capitale umano e la coesione sociale della nostra comunità.

Introduzione

La continua e rapida evoluzione cui è sottoposto il mercato del lavoro nella società contemporanea rende sempre più rilevante il ruolo della formazione professionale (FP). È attraverso quest'ultima, infatti, che si produce l'adattamento del capitale umano alle necessità del sistema produttivo. Fornire solide competenze professionali ai lavoratori, garantendo nel tempo la manutenzione delle stesse, costituisce una chiave primaria per assicurare la competitività economica di uno Stato. Questa affermazione risulta ancor più vera per i Paesi membri dell'Unione Europea, ormai avviati, secondo la strategia Europa 2020, alla costruzione di un'economia basata sulla conoscenza, nella quale il capitale umano è riconosciuto e valorizzato come una delle principali leve competitive e di innovazione. In questo contesto, l'invito che la UE fa agli Stati membri sostenendone finanziariamente lo sforzo, in particolare attraverso il Fondo Sociale Europeo (FSE), è quello di ampliare e migliorare l'offerta formativa, intervenendo anche sulla crescita qualitativa del sistema. La responsabilità di migliorare il sistema di FP grava tanto sui soggetti pubblici quanto sui privati, in un delicato equilibrio di ruoli e attribuzioni. Le istituzioni pubbliche devono avere un ruolo propulsivo, ma i soggetti economici, i cittadini e le imprese devono essere in grado di accompagnarne e indirizzarne l'azione, fornendo riscontri sulla capacità del sistema di FP di intercettare i bisogni attuali e futuri dell'economia.

È quindi fondamentale, per chiunque intenda porsi l'obiettivo di agire sul sistema della FP, comprendere innanzitutto gli assetti e i rendimenti dell'esistente, analizzandone punti di forza e di debolezza. In altre parole, prima di attivarsi per il miglioramento del sistema della FP è indispensabile comprenderne la struttura, il funzionamento e i risultati prodotti in uno specifico contesto territoriale. Nella provincia di Cuneo questo tipo di analisi assume particolare rilevanza alla luce di alcune considerazioni sull'economia provinciale. Infatti, nonostante quest'ultima goda complessivamente di buona salute e si connota per un trend di risalita del PIL che procede dalla metà del 2012, alcuni potenziali fattori critici si segnalano all'orizzonte. L'economia cuneese, storicamente caratterizzata da elevati tassi di occupazione generale e bassi tassi di disoccupazione giovanile, ha visto negli ultimi anni una crescita consistente di quest'ultima, che ha toccato il suo massimo nel 2012 con il 23,1% (nel 2007 era del 6,7%). I valori del 2015, pur essendo scesi al 17,1%, segnalano una perdurante difficoltà di accesso al mercato del lavoro delle coorti più giovani della popolazione (Camera di Commercio di

Cuneo, 2016). A questo dato si abbina, sul versante imprenditoriale, anche una certa difficoltà a riattivare, dopo la crisi, un saldo positivo tra tasso di nascita e mortalità delle aziende. Il tasso di crescita provinciale delle imprese, nel 2015, è ancora negativo (-0,18%), in linea con quello medio piemontese, posto al -0,11%, e in contrasto però con la tendenza nazionale che nello stesso anno ha fatto segnare un +0,75%. Il meccanismo di creazione dell'impresa sembra, quindi, incontrare ancora alcune difficoltà nel territorio provinciale. In particolare, il contributo dell'imprenditoria femminile e giovanile pare ancora inferiore alle potenzialità. La prima realizza nel 2015 un 6,4% delle imprese nuove nate (contro una media nazionale del 7,9%), mentre l'imprenditorialità giovanile si attesta su un 16,8% (contro una media nazionale del 18,6%). In altri termini, donne e giovani sembrano i target su cui lavorare per stimolare una decisa crescita dell'imprenditorialità.

Infine, un ulteriore elemento di preoccupazione è dato dal fatto che anche i settori trainanti o considerati rilevanti per il futuro dell'economia locale, quali, per esempio, turismo e agroalimentare, rischiano di andare in crisi per una mancanza di manodopera qualificata. Le indagini Excelsior segnalano come, nella provincia, le difficoltà di reperimento siano attribuite tanto a una inadeguatezza della preparazione dei candidati, quanto a una scarsità di profili disponibili per l'assunzione. A livello settoriale, le difficoltà di reperimento sono più frequenti nei servizi avanzati alle imprese (28% del totale) e nelle industrie meccaniche (15%). Al contrario, le assunzioni risultano più agevoli negli studi professionali e nell'industria del legno e dei mobili, dove non si segnalano particolari difficoltà.

L'insieme di queste questioni pone una serie di interrogativi e di sfide al sistema della FP cuneese, per le quali è opportuno verificarne l'adeguatezza complessiva. Il presente rapporto si propone di delineare un quadro della formazione professionale in provincia di Cuneo, basato principalmente sullo studio dell'intervento pubblico in materia, attraverso un approccio che armonizza elementi qualitativi e quantitativi.

In dettaglio, il capitolo primo ricostruisce i termini del dibattito sulla formazione professionale nella letteratura socio economica, proponendo una riflessione sulle forme, le funzioni e l'efficacia della stessa. Sulla base della letteratura, vengono fornite delle chiavi interpretative dell'assetto attuale della formazione professionale e prefigurate soluzioni alternative e innovative. L'analisi ricostruisce un quadro complessivo delle caratteristiche di questo dibattito, riportando le principali posizioni e teorie.

Il secondo capitolo contiene un'analisi storica dello sviluppo del sistema di formazione professionale in Italia e un focus sulle attuali politiche europee, nazionali e regionali. Per comprendere la performance di un sistema di formazione professionale territoriale è importante conoscere le politiche a cui esso afferisce, dal momento che queste determinano in larga parte le caratteristiche dell'offerta formativa, nonché l'assetto complessivo delle risorse disponibili per gestirla. Per comprendere la realtà della formazione professionale in provincia di Cuneo è quindi opportuno rappresentare e analizzare le politiche ai vari livelli di competenza – europea (con particolare riguardo all'impulso trasmesso dal Fondo Sociale Europeo), nazionale e regionale – in modo da poter giudicare la loro implementazione specifica, in particolare per quanto riguarda le esigenze e peculiarità espresse dal sistema socio economico locale. Inoltre, poiché il sistema della formazione professionale si rivolge a target differenti adottando strumenti differenziati, è fondamentale illustrare le caratteristiche e le finalità dei vari tipi di corsi attivati. Senza questa premessa risulta infatti difficile comprendere sia le scelte metodologiche di analisi, sia i risultati presentati.

Il terzo capitolo offre un quadro descrittivo della formazione professionale finanziata dal Fondo Sociale Europeo in provincia di Cuneo tenendo conto delle sue dimensioni finanziarie e delle caratteristiche dell'offerta formativa. A tal fine, l'analisi presenta il sistema formativo cuneese (risorse utilizzate, tipi di corsi erogati, durata dei percorsi formativi, numerosità e caratteristiche degli iscritti), a partire dalle dimensioni e dalle fattispecie formative principali: formazione al lavoro, formazione sul lavoro, formazione permanente e azioni formative specifiche.

Il quarto capitolo introduce un ragionamento sulla performance del sistema di FP cuneese a partire da un'analisi di *follow up* degli esiti culturali, formativi e lavorativi e del livello di gradimento e utilità percepita della formazione professionale realizzata a livello provinciale. L'analisi è stata indirizzata a individuare, tramite indagine campionaria, indicatori di efficienza ed efficacia rispetto a una pluralità di dimensioni – esiti lavorativi, culturali e formativi – nonché elementi di utilità percepita e gradimento degli utenti rispetto alle singole fattispecie formative, elaborati anche attraverso un modello a equazioni strutturali, illustrato in un'appendice separata (disponibile on line sul sito della Fondazione CRC, insieme al presente Quaderno).

Infine, il quinto capitolo si concentra sugli esiti lavorativi delle politiche formative e presenta un'analisi di impatto netto basato sull'impiego delle

comunicazioni obbligatorie. L'analisi di impatto netto permette di evidenziare l'effetto che la partecipazione a un corso di formazione professionale ha su una delle variabili obiettivo, lo stato occupazionale, depurando i dati osservati degli effetti inerziali, cioè di quella quota di inserimenti lavorativi che sarebbe potuta avvenire anche in assenza di formazione.

Le conclusioni del rapporto, elaborate a valle di una serie di interviste con enti di rappresentanza delle imprese ed enti di formazione, oltre a sintetizzarne i principali risultati, offrono un quadro complessivo delle dinamiche e delle potenziali criticità, proponendo alcune prospettive di intervento per il consolidamento e il miglioramento del sistema formativo provinciale.

1. Il dibattito sulla formazione professionale

1.1 Natura, forme e paradigmi

In termini generali, la formazione professionale può essere definita come l'insieme di attività che concorrono a strutturare nella popolazione le competenze per lo svolgimento di una professione. Si tratta quindi di attività strutturate per:

- trasmettere competenze (saper fare) piuttosto che conoscenze (concetti e metodi);
- trasmettere (in particolare, anche se non solo) competenze specifiche per la professione piuttosto che competenze trasversali;
- adottare un approccio induttivo ed esperienziale (il "provare a fare" come strumento fondamentale dell'apprendimento).

La necessità di formare gli individui alla pratica di un mestiere è stata presente fin dall'alba della società: ogni aggregazione umana dedita alla produzione di beni, infatti, avverte, prima o poi, il bisogno di organizzare una qualche forma di divisione del lavoro e specializzare i suoi membri in determinati ruoli professionali, strutturando le forme di trasmissione dei saperi relativi ai mestieri. Il trasferimento delle conoscenze, per lungo tempo, è avvenuto all'interno dei nuclei familiari, nell'ambito dei quali le competenze per l'esecuzione di una professione sono state trasferite da una generazione all'altra¹.

Storicamente, tuttavia, il crescente bisogno di manodopera qualificata da parte del sistema economico ha fatto sì che il compito di formare i lavoratori transitasse nelle mani di soggetti sempre più forti e organizzati. Di volta in volta, questi sono stati le organizzazioni religiose, l'associazionismo operaio e artigiano, le organizzazioni datoriali e il mecenatismo filantropico (Tognon, 2002). A partire dalla seconda metà del Settecento, anche lo Stato (o per meglio dire i pubblici poteri) ha cominciato a interessarsi alla formazione dei lavoratori: la rivoluzione industriale e la crescita esponenziale della richiesta di manodopera qualificata hanno determinato il fatto che, per la prima volta, la carenza di lavoratori con specifiche abilità fosse percepita come un problema collettivo e che si cominciasse a elaborare le prime politiche per farvi fronte. Ma non è

Che cos'è
la formazione?

Il problema
collettivo

¹ Il circuito della formazione familiare è stato messo in discussione dagli artigiani attraverso la formazione dei giovani apprendisti. I giovani "presi a bottega" provenivano spesso da altre famiglie, non necessariamente legate da vincoli di parentela, che affidavano la cura dei loro figli all'artigiano, con la speranza che questi potessero apprendere un mestiere e migliorare la propria condizione economica. In tal senso, l'apprendistato può a buon titolo essere considerato come la forma più elementare, diffusa e antica di formazione professionale.

Rivoluzione industriale e intervento pubblico

solo la quantità di nuove conoscenze o di manodopera assorbita dall'industria nascente che spiega perché divenne necessario l'investimento pubblico. La trasformazione dei processi di produzione da artigianali a industriali ha mutato profondamente gli aspetti sociali del tessuto produttivo. Il sistema che secolarmente aveva permesso la trasmissione dei saperi attraverso la modalità dell'apprendistato diveniva inefficace non solo per le nuove caratteristiche dei saperi stessi ma, soprattutto, per la perdita di rilevanza degli ordini professionali artigiani, del loro sistema valoriale e di funzionamento. Se l'artigiano provvedeva a istruire i suoi apprendisti in quanto questi erano legati al suo laboratorio per anni, ripagandolo con il proprio lavoro per i suoi insegnamenti, questo non è più garantito nell'organizzazione del nuovo mercato del lavoro. Per la prima volta nel mondo industriale è stato evidente che la formazione professionale ha natura di bene pubblico. Si tratta cioè di un bene per il quale i privati hanno insufficienti incentivi a investire, a causa della possibilità che il formato adotti un comportamento opportunistico e lasci l'impresa appena acquisite le competenze. Solo l'intervento pubblico, in tali condizioni, consente di raggiungere un livello di investimenti in formazione adeguato per il sistema.

La necessità dell'intervento pubblico nella formazione fu avvertito dapprima negli Stati industriali del Nord Europa (Regno Unito, Paesi Bassi, Germania, Francia) tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento. Questi, infatti, adottarono per primi delle leggi sull'apprendistato e altre misure atte a strutturare una prima organizzazione e regolazione della formazione professionale, dentro e fuori dalle aziende, a testimonianza di una raggiunta consapevolezza dell'importanza e della delicatezza della trasmissione dei saperi professionali, in particolare ai giovani all'inizio della loro vita lavorativa. In seguito, l'intervento dello Stato sulla FP si è diffuso anche negli altri Paesi europei, assumendo caratteristiche diverse a seconda dei contesti. La Francia, in particolare, si è distinta per aver dato un impulso alla presenza dello Stato nell'organizzazione della formazione professionale. Sotto la spinta della corrente filosofica dell'Illuminismo, dalla metà del Settecento cominciò a diffondersi nel Paese una notevole attenzione per l'educazione dei giovani. Furono create le *écoles des arts et métiers* con lo scopo di formare fonditori, tornitori e carpentieri per le aziende di Stato (CEDEFOP, 2004). In seguito, sulla spinta della progressiva industrializzazione del Paese, anche la Germania cominciò a organizzare una formazione professionale finanziata e definita dallo Stato: a partire dalla seconda metà dell'Ottocento i tedeschi istituirono vere e proprie scuole professionali per inserire i giovani lavoratori nel tessuto produttivo. Le scuole avevano un forte legame con il mondo delle imprese, caratteristica che il sistema tedesco ha conservato fino ai giorni nostri. Anche nei Paesi Bassi, infine, a partire dagli anni Sessanta dell'Ottocento ci fu una crescita rilevante dell'industria e furono istituite molte scuole artigiane e tecniche. Progressivamente lo

Stato cominciò a finanziare questi istituti di formazione, creando un sistema bilanciato nel quale le scuole professionali private (*ambacht schole*) convivevano con quelle pubbliche (*burgeravond schole*).

Da fenomeno embrionale e scarsamente organizzato, connesso alla rivoluzione industriale, la formazione professionale si è fortemente evoluta negli ultimi duecento anni. I Paesi europei oggi possiedono sistemi di formazione professionale che, pur differenziandosi per strumenti e modelli di intervento, perseguono tutti il medesimo obiettivo di sostenere la crescita delle competenze dei lavoratori, nel solco di un paradigma di sviluppo socio economico nel quale la crescita professionale delle risorse umane svolge un ruolo strategico.

L'articolazione dei sistemi di formazione professionale dei Paesi europei è complessa poiché risultano in continua evoluzione; ciò nonostante è possibile individuare dei macrosistemi che affondano le radici nella tradizione di fine Ottocento e che nelle loro generali caratteristiche risultano ancora attuali (CEDEFOP, 2004).

1. Il modello liberale o del mercato: sviluppato essenzialmente in Gran Bretagna e caratterizzato dall'organizzazione della FP da parte di privati, che ne determinano le caratteristiche generali. I corsi vengono realizzati tanto nelle scuole, quanto nelle aziende. La formazione non è pagata dal settore pubblico ma da chi ne usufruisce, siano essi individui o aziende. Il sistema della FP non fornisce certificazioni universalmente riconosciute.
2. Il modello pubblico: sviluppato in Francia, prevede una rigida regolamentazione delle attività riconosciute come formazione professionale attraverso norme statali elaborate in collaborazione con le parti sociali (lavoratori e datori di lavoro). L'erogazione della formazione avviene a cura di scuole professionali. Il finanziamento è in carico allo Stato che vi provvede attraverso la fiscalità generale. I certificati prodotti dal sistema della FP statale hanno valore universale.
3. Il modello duale: sviluppato dalla Germania, si caratterizza per una programmazione della FP decisa dalle Camere di commercio e artigiane, che sono però regolate e controllate dallo Stato. I contenuti della formazione sono decisi dallo Stato congiuntamente agli imprenditori e ai sindacati. La formazione viene erogata in alternanza predeterminata tra scuole professionali e aziende. I certificati prodotti dal sistema della FP hanno valore universale e consentono l'accesso all'istruzione superiore.

I tre modelli individuati cercano di dar risposta, seppure in modo differente, ai bisogni dei fruitori della formazione professionale.

Chi cerca formazione è interessato ad acquisire competenze per tre diverse ragioni:

- per entrare (o rientrare) nel mondo del lavoro apprendendo le competenze di base per l'esercizio di un mestiere: la formazione che assolve a questo ruolo è detta "iniziale" o "al lavoro" ed è principalmente rivolta ai giovani che si avvicinano per la prima volta al mondo del lavoro. In Ita-

Modelli di
formazione

I "bisogni"
di formazione

lia coincide perlopiù con l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e rappresenta, oltre che una preparazione alla professione, anche un percorso per assolvere all'obbligo di istruzione;

- per migliorare o mantenere la propria posizione lavorativa: la formazione che risponde a questo bisogno è detta "continua" o "sul lavoro", perché consente l'acquisizione delle competenze richieste dal mercato del lavoro o il miglioramento della propria qualifica professionale;
- per accrescere le proprie competenze anche al di fuori del proprio ambito lavorativo: si tratta della cosiddetta formazione permanente (*life-long learning*), che riguarda l'apprendimento durante tutto il percorso della vita del cittadino.

I tre modelli hanno determinato una varietà notevole di realizzazioni nei diversi Paesi. Le diverse filosofie, raramente presenti nella loro versione "pura", si sono spesso mescolate tra loro dando origine a sistemi ibridi, dove talora ruoli e responsabilità degli attori pubblici e privati si sono fusi in una pluralità di assetti. Indipendentemente dalle soluzioni adottate, il tratto unificante è rimasto quello della progressiva affermazione del paradigma della formazione come elemento cardine per la trasmissione delle competenze professionali e, di conseguenza, dello sviluppo socio economico di un Paese.

Tuttavia, nel corso del tempo, la formazione professionale si è andata ulteriormente arricchendo di finalità e attribuzioni. La letteratura sul tema discute dell'efficacia dei diversi sistemi di FP su piani che trascendono quello della mera trasmissione dei saperi professionali. In particolare, si vanno affermando perlomeno tre altre distinte concezioni della formazione professionale. La prima riguarda la dibattuta questione sul ruolo della stessa quale strumento di inclusione, non solo economica, ma anche sociale. La seconda riguarda la capacità della FP di operare come strumento di politica educativa, per contrastare l'abbandono scolastico. Infine, la terza identifica la formazione professionale quale strumento di politica del lavoro, finalizzato a facilitare la transizione al mercato del lavoro e il reinserimento lavorativo.

1.2 Formazione professionale e inclusione sociale

Sempre più frequentemente, soprattutto in Italia, le politiche formative vengono concepite come strumento di inclusione sociale². La questione se lo siano o meno è molto dibattuta nella comunità scientifica. Accanto a studi che confermano il ruolo di importante mezzo di inclusione sociale, ve ne sono altri che, all'opposto, rilevano la tendenza a "segregare" i suoi formati. Il dibattito è particolarmente acceso per quanto riguarda la IeFP, a causa della sua natura ibrida che la porta a confondersi con l'istruzione, dal momento che consente di assolvere all'obbligo scolastico, che in Italia

² Per un approfondimento sul tema in provincia di Cuneo, si veda il Quaderno n. 12 della Fondazione CRC, che ha indagato le esperienze di innovazione sociale anche in ambito pratico (2012).

Ruoli della
formazione

Formazione
strumento di
inclusione

è attualmente fissato a 16 anni. Quanti ipotizzano che la formazione porti a segregazione sostengono che essa aumenti, anziché ridurre, il divario fra classi e individui. Nel far ciò si riferiscono alle opportunità di crescita offerte all'individuo dai percorsi di FP, spesso percepiti come scelta di "serie B" rispetto alle altre possibilità del sistema educativo (licei e istituti tecnici e professionali). Tale percezione è retaggio di una cultura per cui i mestieri di "serie A" sono le professioni intellettuali, mentre quelli di "serie B" sono le professioni manuali. A cascata, questo viene fatto discendere anche sui sistemi educativi che a tali mestieri preparano. Accade così che siano i soggetti più svantaggiati a scegliere questo tipo di percorsi (Ballarino, Scheler, 2013). Per i sostenitori del primo filone interpretativo, dunque, l'inclusione – educativa prima e lavorativa e sociale poi – delle persone formate risulterebbe apparente, perché di fatto avviene indirizzandole verso luoghi di studio e professioni che non permettono un vero e proprio affrancamento dall'ambiente socio economico di provenienza, dibattito per molti versi simile a quello osservabile a inizio Novecento tra classi speciali e differenziali³.

Coloro che affermano la capacità inclusiva della formazione professionale, invece, osservano che nonostante le imperfezioni del sistema, soprattutto connesse all'accesso ai corsi, vi sono molteplici impatti positivi sulla condizione sociale del formato. L'impatto esercitato dalla formazione professionale deriva intrinsecamente dall'abbassamento dei divari, in termini di competenze e conoscenze dei formati (CEDEFOP, 2009). L'inclusione lavorativa ed economica dei formati è parte di un più ampio processo di inclusione, che riguarda ancor più la sfera sociale e culturale degli stessi (Cegolon, 2012; Grossman, 2006). In questo contesto, considerando in particolare il campo della formazione iniziale, la frequenza ai corsi permette di socializzare gli studenti preparandoli a entrare non solo nel mercato del lavoro, ma in generale nella società, come adulti (Santagati, 2015). Molteplici studi dimostrano come la formazione impatti altresì sulla salute, sulla soddisfazione della vita dei cittadini, sulla devianza e la partecipazione politica (Buonanno, Leonida, 2009; Lleras-Muney, 2005).

La maggiore capacità di inclusione della formazione si manifesta anche a livello di metodologie educative messe in atto per avvicinare i formati allo studio. L'adattamento delle metodologie alle esigenze e agli stili di apprendimento delle persone in formazione è una delle caratteristiche più importanti e maggiormente distintive del sistema di FP rispetto a quello di istruzione. L'intento è di tenere ancorati i formati a un sistema meno tradizionale, dove il *learning by doing* acquisisce maggior valore (CEDEFOP, 2008) e dove le lezioni in aula si arricchiscono anch'esse di metodi esperienziali e induttivi, che abbattano la tradizionale distinzione fra apprendimento e addestramento (Ragazzi, 2010). Le specifiche metodologie educative permettono altresì la riattivazione dei processi di apprendimento interrotti a causa della demotivazione, nonché una

Il ruolo
dei metodi

3 Per un maggiore approfondimento, vi rimanda a Dini (1966).

L'inclusione degli adulti

facilitazione nell'affrontare i problemi legati ai disturbi specifici dell'apprendimento (DSA).

La missione di inclusione sociale svolta dalle politiche formative si esplica anche, e in modo forse più diretto, nel caso degli adulti. Le disuguaglianze sociali hanno infatti un impatto negativo sullo sviluppo economico (Ostry et al., 2014). Per questo la Commissione europea ha promosso, nei Paesi che la compongono, la crescita dei livelli educativi, così come delle competenze di *literacy* e *numeracy*. La formazione professionale risulta un valido strumento per accrescere queste competenze nei cittadini adulti con bassi livelli educativi e, più in generale, per recuperare lo svantaggio iniziale dei formati caratterizzati da un background socio economico basso. Tale effetto di recupero è tanto più evidente quanto più alto è lo svantaggio iniziale dei formati.

Un esempio in tal senso è fornito da uno studio italiano (Ragazzi, Sella, 2014) che analizza gli effetti dei corsi di formazione professionale sul recupero dello svantaggio iniziale dato dal genere. Dai risultati emerge che l'integrazione socio economica delle donne è peggiore fra quelle che non frequentano corsi di formazione (svantaggio stimato a undici punti percentuali rispetto agli uomini), mentre si annulla nel caso delle formate. Lo stesso fenomeno si osserva tra gli stranieri formati, che recuperano circa nove punti percentuali di svantaggio. Tale effetto non ha solo una spiegazione tecnica, legata al recupero di competenze professionali essenziali per l'inserimento lavorativo, ma è anche legato, come già argomentato per la leFP, alla capacità di intervenire anche su aspetti motivazionali e di atteggiamento che ostacolano la piena socializzazione dell'individuo. Infine, da uno studio condotto nel 2010 su un campione di formati piemontesi, emerge altresì un impatto positivo della FP sull'aumento dell'autostima, sulla capacità progettuale a lungo termine e sulla prevenzione degli atteggiamenti devianti (Barbera et al., 2010).

1.3 Formazione professionale e contrasto dell'abbandono scolastico

Formazione e contrasto alla dispersione

Il secondo ruolo strategico della formazione professionale è strettamente connesso con le innovazioni pedagogiche adottate dalla FP e discusse poco sopra (personalizzazione dei percorsi, approccio esperienziale e induttivo all'apprendimento, presa in carico degli aspetti motivazionali). Esso riguarda la riduzione della dispersione e, più in generale, il disagio scolastico. Questa posizione è fortemente supportata dalla Commissione europea, che ha definito l'abbandono scolastico come uno dei fattori maggiormente rilevanti nel rallentamento dello sviluppo dei Paesi membri dell'UE. Tramite il documento *Europa 2020*, sono stati fissati una serie di obiettivi da raggiungere a livello nazionale, in modo che ciascuno Stato membro possa contribuire alla «strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva» (Commissione europea, 2010). L'abbandono scolastico è uno dei principali indicatori di svantaggio giovanile:

il suo recupero, tramite interventi di *policy* di diversa natura – non ultima la formazione professionale – è pertanto fortemente auspicato. Tra i diversi obiettivi individuati, due si riferiscono al sistema scolastico, inteso quale principale vettore per una crescita intelligente:

- il raggiungimento di un tasso di abbandono scolastico⁴ inferiore al 10% nei Paesi UE28;
- l'aumento del tasso di giovani laureati fino a oltre la soglia del 40%.

La letteratura in materia di dispersione classifica le determinanti in soggettive, cioè legate alle caratteristiche individuali dello studente, e oggettive, relative cioè ai servizi offerti e non alle persone (Nosvelli, 2008). Il capitale culturale della famiglia di origine e le condizioni socio economiche connesse al territorio di residenza sono considerate tra le principali cause soggettive della dispersione giovanile. Nonostante ciò, un recente studio (Colombo, 2013) osserva la diffusione crescente di studenti che a seguito di ripetuti insuccessi scolastici, indipendentemente dall'estrazione sociale, aderiscono al modello della rinuncia alla scuola. Proprio per questo è possibile osservare che la caratteristica comune ai dispersi è il disinvestimento nel sistema educativo, causato dal fatto che lo studio presenta difficoltà e la dimensione di successo personale a esso associata non è sempre facile da cogliere. L'allontanamento dalla scuola e dallo studio, tuttavia, non deve essere percepito come un evento, ma piuttosto come un processo graduale che può essere interrotto se si hanno gli strumenti per comprenderne precocemente i segnali (Rumberger, 2011). Tra le cause oggettive, il fenomeno della dispersione scolastica è alimentato dall'incapacità del sistema scolastico di prendere in carico i ragazzi con difficoltà programmando dei percorsi alternativi, meno rigidamente legati alla didattica tradizionale. Tale incapacità non è tanto legata alla volontà degli insegnanti, quanto piuttosto ai limiti di un sistema educativo non basato sulla premialità e orientato alla riproposizione di modelli didattici ed educativi classici, che in questi casi, più che in altri, risultano inefficaci. Il corpo docenti, inoltre, ha scarso accesso al *lifelong learning*, peraltro fortemente raccomandato dall'UE per educatori e formatori che potrebbe favorire l'acquisizione di quelle competenze "educative" sempre più necessarie per evitare il *disengagement*⁵ degli studenti. Ulteriori problematiche sono dovute all'incapacità nel sistema educativo italiano di valorizzare gli apprendimenti informali, fondamentali per stimolare la creatività e la partecipazione degli studenti. Molteplici studi, infine, osservano la tendenza a canalizzare gli studenti a rischio dispersione negli stessi istituti, generando quindi un potenziale effetto di composizione (Harker, Tymms, 2004) che può favorire la segregazione formativa: laddove vi è concentrazione di problematiche si può infatti osservare l'effetto scuo-

Dispersione
e limiti
dell'istruzione

4 Relativo alla quota di *early school leavers* (giovani 18-24enni con al più la licenza media che non frequentano corsi scolastici o formativi).

5 Le espressioni del *disengagement* sono di diverso genere. Starkey (2010) ne individua alcune quali le assenze ripetute, l'aggressività, la poca cura verso le strutture e gli oggetti caratterizzanti l'ambiente scolastico, i ritardi scolastici.

Meccanismi anti dispersione

la (scuole povere, studenti svantaggiati, docenti non motivati che appena possibile si spostano in un altro istituto), che innesca un circolo vizioso di sfiducia e demotivazione (Colombo, 2013).

Come si manifesta l'efficacia della formazione professionale nel contrastare la dispersione scolastica? La letteratura suggerisce in tal senso un ruolo specifico alla FP perché la sua azione consentirebbe principalmente di raggiungere due obiettivi:

- mantenere persone con insuccessi scolastici alle spalle all'interno del percorso di istruzione attraverso il circuito formativo;
- favorire il rientro dei propri formati in percorsi di istruzione.

Nel primo caso la formazione professionale, per le sue caratteristiche, costituisce un percorso alternativo a quello dell'istruzione. Con le sue specificità metodologiche, didattiche e di ancoraggio al sistema del lavoro garantisce una seconda possibilità per chi ha già sperimentato il fallimento scolastico (ISFOL, 2015). Taluni collegano questa capacità di includere le persone alle competenze dei docenti che in essa operano. Questi ultimi sono, infatti, abituati a un lavoro di recupero di soggetti spesso difficili, con il conseguente bagaglio di competenze nel motivare, orientare e coinvolgere anche gli allievi più provati da precedenti insuccessi formativi (ISFOL, 2015). Ma gli elementi che caratterizzano la capacità di contrasto alla dispersione da parte della formazione professionale non sono solo questi. Altri aspetti rilevanti risiedono nelle caratteristiche professionalizzanti che recuperano la teoria attraverso la pratica, la consistente quota di stage nel curriculum, la didattica per competenze, il riconoscimento del valore formativo del lavoro, la relativa presenza di adeguate strutture laboratoriali, l'enfasi sulle competenze trasversali, la didattica attiva, nonché un'azione formativa flessibile, personalizzata e inclusiva, che arriva a sensibilizzare le famiglie alle attività svolte nei centri. Esse, infatti, continuano a percepire la leFP come strumento di accesso al mondo del lavoro e leva di promozione sociale (ISFOL, 2015; CEDEFOP, 2014).

BOX 1. *Dispersione scolastica e NEET*⁶

Analizzando i dati forniti dal Dossier Tuttoscuola⁷ in tema di dispersione scolastica⁸ (2014), è possibile osservare che sono quasi 3 milioni i giovani tra i 15 e i 29 anni (mediamente uno studente su tre) che negli ultimi 15 anni hanno abbandonato gli studi durante la scuola secondaria.

Lo studio di Tuttoscuola stima che siano circa 25-30 mila i dispersi in Italia in istituti non statali o paritari, mentre altri 35-40 mila escono dalla scuola per entrare in percorsi di formazione professionale. Restano comunque più di 100 mila i giovani che ogni anno non risultano in nessun percorso di istruzione, formazione o lavorativo. Emerge altresì che l'incidenza della dispersione non è omogenea nei diversi ordini scolastici, ma vi sono interessanti differenze. Se consideriamo la dispersione nei licei classici, il tasso è stabile a 18,4% negli ultimi cinque anni, mentre i licei scientifici nel 2013 hanno sfiorato un tasso del 21,3% e i licei delle scienze umane (ex scuole magistrali) del 24%. Gli istituti professionali hanno il maggiore tasso di dispersione, tuttavia il calcolo tra il numero di iscritti al I e al IV anno non permette di cogliere la quota di ragazzi che terminano il percorso di formazione professionale con la qualifica al terzo anno, senza continuare per il diploma. In ogni caso, dal 2009 il tasso di dispersione al termine del quinquennio di scuola superiore ha iniziato a decrescere, attestandosi – secondo la stima di questa analisi – al 38% nel 2013-2014. A livello territoriale, emergono differenze significative tra le regioni. Le isole presentano i valori più alti in assoluto, con la Sicilia e la Sardegna che registrano un tasso di dispersione di circa il 35%. Dopo le isole vi sono le regioni del Nord Ovest: il Piemonte ha un tasso di dispersione del 27,7%, la Liguria del 28,2% mentre la Lombardia del 29,8%.

Se si considerano i dati relativi agli *Early School Leavers* (ESL, popolazione tra i 18-24 anni con al più la licenza media e che non frequenta corsi scolastici né svolge attività formative), nel 2014 in Europa risultavano essere in media l'11,2% dei giovani. L'Italia si situa al di sopra della media, con una percentuale del 15%, mentre il Piemonte si attesta al 12,7%, avendo recuperato più di 5 punti percentuali rispetto al 2008 (IRES Piemonte, 2015).

I dati ISTAT (2016) rilevano che il 23,9% dei giovani tra i 15 e i 29 anni non studia, non lavora, non è in apprendistato, e il 37% di questi proviene da istituti professionali. Il costo sociale della dispersione, secondo Confin-

6 Sul fenomeno della dispersione scolastica in provincia di Cuneo, si veda il Quaderno n. 23 della Fondazione CRC (2014).

7 I dati riportati in questo box, desunti dal Dossier Tutto Scuola, intendono la dispersione come indicatore del numero di abbandoni misurato al quinto anno di scuola secondaria di II grado rispetto agli iscritti al primo anno di corso. In questo modo si ha a disposizione l'universo completo di studenti iscritti alla secondaria statale forniti dal MIUR (Tuttoscuola, 2014).

8 La reale quantificazione del numero di giovani dispersi, ma anche la tempestività delle azioni di contrasto, richiederebbe la piena operatività dell'Anagrafe dell'Istruzione su cui si è già molto lavorato, ma che ancora non è attiva, sia per la difficoltà insita nel mettere a sistema ambiti operativi differenti (scuole statali, scuole paritarie e formazione professionale), sia per problemi tecnici legati alla gestione del database e dei problemi di privacy a esso connessi.

industria, è stimato intorno ai 32,6 miliardi di euro l'anno. I NEET (Not engaged in Education, Employment or Training) in Italia presentano percentuali nettamente superiori alla media europea, pari al 15,4%: la Germania ha il 9,7%, la Francia il 14,5% e il Regno Unito il 15,5%. La Spagna invece si colloca su valori vicini a quelli italiani, con il 21,1%. Il dettaglio della penisola permette di osservare importanti differenze territoriali, basti pensare che nella provincia di Bolzano i NEET sono solamente il 6% dei giovani 15-29 anni, mentre in Sicilia raggiungono il 37,7%.

Il rientro in istruzione

La formazione professionale risulta, dunque, un canale per prevenire la dispersione dei soggetti vulnerabili, attraverso percorsi flessibili, alternativi a quelli scolastici, ma è anche un mezzo attraverso il quale si può agire per arginare la dispersione in ottica reintegrativa, favorendo il rientro nel sistema di leFP di coloro che abbandonano precocemente il percorso educativo. Evidenze in tal senso sono presenti anche in recenti studi condotti in Regione Piemonte sulla FP (Benati et al., 2014). Tra i fattori che stimolano l'iscrizione a corsi di formazione professionale vi sono i precedenti fallimenti educativi nonché periodi di inattività. La formazione professionale viene quindi intesa quale mezzo per accrescere le competenze lavorative, ma anche come strumento per acquisire un titolo scolastico. Risulta altresì interessante sottolineare, come esito del percorso formativo, il consistente fenomeno di rientro in istruzione al termine del corso di formazione. Questo è reso possibile dalle passerelle tra sistemi educativi differenti previste dall'ordinamento italiano, che stanno con il tempo divenendo sempre più operative, grazie agli accordi tra gli istituti scolastici e i Centri di formazione professionale (Cfp). Il fenomeno della continuazione degli studi dopo il corso è più accentuato nella formazione iniziale, ma si estende anche agli altri tipi di formazione professionale (formazione di base e specialistica). È principalmente il desiderio di completare il percorso di istruzione (per il 60%) che spinge al "rientro", ma anche la ritrovata fiducia nelle proprie capacità, dunque la riattivazione della motivazione dei formati, che avviene durante il percorso di formazione professionale (Benati et al., 2014).

1.4 Formazione professionale e transizione dei giovani al mercato del lavoro

Formazione e transizione al lavoro

La formazione professionale può dunque essere uno strumento di politica educativa, efficace per contrastare il disagio scolastico e prevenire o rimediare all'abbandono scolastico e, più in generale, per favorire il reinserimento educativo dei formati. Il terzo ruolo della formazione professionale può essere anche quello di strumento di politica del lavoro, atto a facilitare e abbreviare il processo di transizione al mercato del lavoro, nonché il reinserimento lavorativo.

In Italia, nonostante gli sforzi messi in atto per raggiungere gli obiettivi prefissati con *Europa 2020*, si osserva una delle più complesse transizioni al lavoro a livello europeo, soprattutto per i giovani con basso livello di istruzione. Da uno studio condotto da Santagati (2015) emerge che le problematiche da risolvere sono principalmente due: innanzitutto, vi è un problema strutturale, che ha a che vedere con la disoccupazione giovanile, che i dati ISTAT del terzo trimestre 2016 indicano al 38,1%; in secondo luogo, vi è il disallineamento tra le competenze acquisite durante il percorso di istruzione e la spendibilità delle stesse sul mercato del lavoro. La formazione professionale può costituire una soluzione a questo problema.

La letteratura socio economica fornisce diversi spunti in materia. Quintini e Martin (2014) segnalano l'importanza del rafforzamento del sistema formativo, tra le azioni di *policy* avviate nei diversi Paesi OCSE per facilitare lo sviluppo del capitale umano e favorire la transizione dalla formazione al lavoro. La formazione diviene un mezzo attraverso il quale recuperare lo svantaggio dei soggetti deboli. A tale riguardo, i sistemi scolastici duali, portati avanti da Austria, Danimarca, Germania e Svizzera sono riusciti a coniugare molto bene l'apprendimento formale dei giovani con l'esperienza lavorativa, integrando il sistema di istruzione e l'accesso al mercato del lavoro. Secondo Quintini e Martin, il modello duale spiegherebbe i bassi tassi di disoccupazione giovanile di questi Paesi che, integrando formazione e mercato del lavoro, rendono la transizione più agevole, potendo godere di due competenze essenziali: quelle teoriche fornite dal sistema di istruzione e quelle pratiche derivanti dall'esperienza diretta in apprendistato.

Il ricorso alla formazione per agevolare le transizioni al lavoro, tuttavia, andrebbe abbinato anche ad altri strumenti. In questa direzione, la letteratura indica il rafforzamento dell'orientamento professionale e ancor prima educativo dei giovani quale azione fondamentale per facilitare la transizione (CEDEFOP, 2010; Stokes, 2003). Scelte avventate e poco consapevoli, infatti, possono far propendere per corsi la cui domanda sul mercato del lavoro è scarsa, oppure per i quali il giovane non ha una reale inclinazione, in quanto la scelta si basa su immagini mediatiche o stereotipi lontani dalla realtà, con conseguenze note per il futuro occupazionale dei formati. Investire nell'orientamento può aiutare a effettuare scelte più consapevoli, ma richiede azioni tempestive nella scuola secondaria di primo grado e soprattutto la necessità di prevedere del personale specializzato che possa assolvere a questo bisogno formativo. Infine, risulta indispensabile avere accesso ai dati amministrativi e statistici per poter fornire un quadro quanto più prossimo alle previsioni occupazionali del mercato del lavoro locale e per poter quindi orientare gli studenti verso percorsi formativi quanto più rispondenti alle loro richieste, tenendo conto delle specificità del mercato. Questo punto risulta problematico per tutti i Paesi, Italia *in primis*, che faticano a reperire le risorse da destinare all'orientamento scolastico, ad accedere in modo tempestivo ai dati e, conseguentemente, a programmare specifici interventi di *policy*.

Le transizioni
al lavoro in Italia

Formazione
orientamento
e accesso ai dati
del MdL

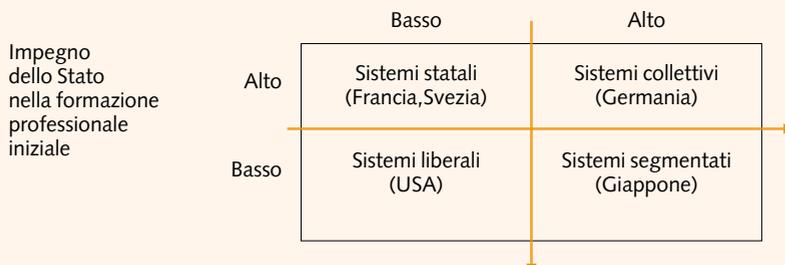
La capacità della formazione di facilitare la transizione al mercato del lavoro è testimoniata anche da alcune valutazioni condotte sui programmi avviati per facilitare la transizione nei diversi Paesi OCSE. Quelli di successo appartengono principalmente ad alcune categorie, individuate da Betcherman in due distinti contributi (Betcherman et al., 2004; Betcherman et al., 2007). Innanzitutto, vi è l'avvio di corsi di formazione professionale finalizzati all'assolvimento delle reali necessità del mercato. In tal senso, i programmi che risultano avere impatti positivi sull'occupazione dei formati sono quelli maggiormente integrati con le necessità del sistema produttivo, pensati e implementati grazie alla collaborazione tra pubblico e privato. Si tratta in genere di strumenti più agili e brevi rispetto ai sistemi di formazione iniziale per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione. I fabbisogni del mercato del lavoro sono caratterizzati da estrema frammentarietà (esistono innumerevoli profili professionali anche all'interno dello stesso settore) e dinamicità (un corso introdotto quest'anno potrebbe non essere più necessario dopo tre anni), che li rende poco conciliabili con il sistema leFP che, a causa della necessità di assumere caratteristiche compatibili con l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, è caratterizzato necessariamente da livelli di rigidità notevoli. Connessi all'avvio di corsi di formazione orientati all'ingresso nel mercato del lavoro, vi sono altresì i programmi specifici di accompagnamento. Questa tipologia di supporto risulta essere particolarmente efficace per i giovani in cerca di occupazione, che in questo modo non transitano attraverso lunghi periodi di inattività. Tuttavia, l'efficacia di questi programmi dipende dall'avvio di politiche che ne rendano obbligatoria la partecipazione. Non solo, in termini di efficacia il tempo che intercorre tra la fine del corso e il supporto all'inserimento deve essere breve, per evitare che i giovani, dopo mesi di disoccupazione, siano maggiormente esposti al rischio di esclusione sociale e di demotivazione. In tal senso, i programmi che hanno predisposto un accompagnamento al lavoro individualizzato, con una presa in carico olistica del soggetto, come avvenuto nel Regno Unito, risultano raggiungere gli obiettivi prefissati.

BOX 2. *I regimi di transizione*

Dalla comparazione dei regimi di transizione dei giovani nei diversi Paesi europei, si possono individuare molteplici tipologie, che differiscono per struttura del sistema educativo, del welfare e del mercato del lavoro. Il modello riportato è stato ideato da Busemeyer e Trampusch (2012) e permette di inquadrare i mutamenti diacronici dei sistemi di formazione dei diversi Paesi, tenendo in considerazione gli attori collettivi coinvolti nel processo, quindi lo Stato e le aziende (fig. 1).

Figura 1. Tipologia di Busemeyer e Trampusch dei sistemi di formazione delle competenze

Impegno delle aziende nella formazione professionale iniziale



Fonte: Busemeyer e Trampusch (2012)

Il coinvolgimento di questi due attori nella formazione delle competenze è differente, rendendo dicotomiche le variabili: incrociandole si ottengono quattro quadranti che rappresentano altrettanti tipi ideali di sistemi. In quanto idealtipi, ogni Paese presenta specificità e differenze rispetto al modello e uno dei punti di forza di questa classificazione è proprio dato dalla loro individuazione. Oltre a ciò, il modello è costituito sugli *input* del sistema e non sugli *output*, il che consente di contestualizzare la produzione di competenze, tramite la formazione, al momento storico di riferimento.

I sistemi che emergono dalla classificazione sono quattro (fig. 1).

Innanzitutto vi è quello *statale*, caratterizzato da un basso impegno da parte delle aziende nella formazione professionale iniziale: in questo contesto l'attore principalmente coinvolto nella formazione è lo Stato. La prerogativa di questi sistemi è la forte integrazione tra il sistema di istruzione e quello della formazione professionale, sostenuto dalle "passerelle" scolastiche, che rendono reversibili le scelte dei formati, in modo da rendere la formazione professionale una possibilità tra diverse opzioni e non una scelta per gli studenti meno bravi. Lo sviluppo del capitale umano specifico è supportato dalle richieste delle aziende, che orientano la progettazione e conseguentemente la gestione dei corsi di formazione, ma tale circolo virtuoso può interrompersi allo spostarsi della domanda, alla quale deve corrispondere una riorganizzazione dei corsi. In sintesi, la transizione verso il mercato del lavoro risulta supportata dalla forte integrazione tra il mercato e il sistema di istruzione, che cooperano per lo sviluppo di competenze realmente spendibili.

Il secondo sistema è quello *liberale*, tipico di Stati Uniti, Irlanda e Regno Unito, la cui caratteristica principale è data dalla mancanza di indirizzi tecnici o professionali: le scuole presentano curricula generalisti e proprio per questo la formazione tecnica e quella professionale godono di poco prestigio. Nei Paesi che adottano questo tipo di mo-

dello, la transizione dalla formazione al lavoro si basa sui meccanismi del mercato, nello specifico sulla flessibilità. Le aziende pertanto sono deputate allo sviluppo delle competenze specifiche dei lavoratori *on the job*, permettendo agli istituti scolastici di erogare una formazione di base eterogenea nonostante i diversi indirizzi. La flessibilità è quindi il punto di forza di questo sistema: il capitale umano che si viene a creare è molto più specifico rispetto a quello di altri modelli, ma il punto debole sta proprio nell'importanza delle aziende in questo processo di formazione. In altre parole, lo sviluppo del capitale umano è pressoché delegato alle aziende, che non avendo obblighi di alcun tipo rispetto allo sviluppo di competenze, spesso optano per il contenimento dei costi, da cui deriva l'indebolimento della professionalità dei lavoratori.

Il terzo sistema è definito *collettivo* ed è tipico di parte dell'Europa occidentale, in particolare di Germania, Austria e Danimarca. La principale caratteristica è data dal sistema duale, quindi dall'integrazione tra scuole tecnico-professionali e aziende: gli studenti sono assunti dalle aziende come apprendisti e parte del lavoro viene svolto a scuola. In questo contesto l'investimento statale è consistente, ma supportato dalle associazioni di interessi. Per questa categoria, il rischio maggiore è dato dalla possibile uscita dei molteplici attori coinvolti. Nello specifico le aziende, in particolare le piccole e medie imprese, risultano quelle maggiormente esposte perché non obbligate a prendere giovani in apprendistato, lasciando di fatto alle grandi imprese e alle multinazionali la maggior parte degli apprendisti. Questo poiché l'investimento formativo ed economico non viene ripagato in breve termine, a causa della flessibilità del mercato del lavoro.

Infine, l'ultimo sistema è definito *segmentato*: in questa tipologia le aziende detengono il ruolo principale nella formazione, con investimenti molto alti. Tra i Paesi che meglio rappresentano questa tipologia di sistema vi è il Giappone: qui le competenze si formano in scuole aziendali, ma la vera distinzione rispetto agli altri sistemi è data dall'attrazione che le aziende esercitano nei confronti dei lavoratori, mossi da una forte motivazione di base. Anche in questo caso, come per quello tedesco, la problematica maggiore è data dal rischio di *exit* delle aziende.

Dove si posiziona l'Italia?

In questa classificazione il posto dell'Italia appare controverso, o meglio, in transizione. Dall'analisi condotta da Ballarino (2013), attualmente l'Italia sarebbe collocabile tra i sistemi liberali. È quindi caratterizzata da un'istruzione generalista, mentre le competenze specifiche sono per lo più acquisite nelle aziende, che tuttavia non hanno grande interesse ad attivare programmi di formazione iniziale nel lungo periodo. A differenza dei sistemi liberali precedentemente osservati, si notano specifiche caratteristiche italiane. Da un lato, è possibile rilevare il progressivo indebolimento del rapporto tra istruzione professionalizzante e mercato

del lavoro: basti pensare alla sempre minor presenza delle aziende nelle scuole; dall'altro, questo processo porta con sé la liceizzazione degli istituti tecnici e professionali. Con tale termine Ballarino e Scheler (2013) intendono spiegare la tendenza a svalutare gli istituti tecnici o professionali, a favore dei licei, attivando in questo modo il circolo vizioso che porta questi istituti a divenire catalizzatori di svantaggio e di studenti meno bravi. L'Italia è in transizione rispetto ai quattro quadranti della classificazione di Busemeyer e Trampusch, nello specifico sta aspirando allo spostamento verso il modello tedesco, grazie alla valorizzazione da un lato dell'alternanza scuola-lavoro, dall'altra della formazione professionale regionale. Il processo tuttavia è ancora *in fieri* perché non vi sono tutti i presupposti affinché si possa procedere rapidamente. L'alternanza scuola-lavoro prevede l'inclusione degli studenti nelle aziende, per acquisire competenze che successivamente potranno essere spese nel processo di transizione verso il mercato del lavoro. Come osservato da Ballarino (2013), a oggi, si evidenzia una partecipazione degli studenti agli stage ampia, ma poco formativa proprio perché le scuole hanno deboli relazioni con le aziende. Divenuto un'attività irrinunciabile, lo stage viene svolto anche in realtà che operano in ambiti poco inerenti con il percorso degli studenti e proprio per questo il supporto per l'acquisizione di competenze professionali è minimo. La maggiore prerogativa del sistema duale è data dall'assunzione degli apprendisti nelle aziende, quindi la formazione è orientata alla creazione di basi di competenze solide. Quanto appena descritto è però distante dal sistema italiano, che non prevede esplicitamente l'assunzione dei ragazzi a seguito dell'alternanza scuola lavoro.

Gli indicatori impiegati per studiare l'efficacia della formazione professionale sono molteplici e variano nei diversi Paesi. In Italia l'indicatore atto a stimare l'efficacia delle FP è per lo più relativo ai salari percepiti, ma data la regolamentazione della formazione professionale a forte impronta regionale, i metodi di valutazione dell'efficacia differiscono nei diversi territori. In tal senso, risultano interessanti le analisi condotte da Ballarino (2013) sui dati emersi dallo studio SWG-IARD per ISFOL (2011) sugli utenti della formazione professionale in Italia a tre anni dal conseguimento della qualifica. Lo studio, finalizzato all'individuazione degli esiti occupazionali dei qualificati, deve essere letto con le dovute cautele poiché nasce dall'esigenza di incrociare i dati derivanti da banche dati differenti. Nello specifico, lo studio ha integrato la banca dati del MIUR e quella dell'ISFOL, caratterizzate da molteplici lacune (Ballarino, 2013), per costruire un database nazionale della formazione professionale. Tra i risultati emersi è interessante osservare come a tre anni dalla conclusione del corso di formazione il tasso di occupazione complessivo è poco inferiore al 60%, il 10% rientra in percorsi di istruzione e circa il 30% risulta disoccupato. Dal confronto sui formati presso istituti della FP e i diploma-

Le indicazioni
delle valutazioni

ti a tre anni dal diploma (confronto da considerare a titolo assolutamente indicativo, sia per la differente età posseduta dai giovani al termine del percorso, sia per le differenti condizioni iniziali e di contesto) emerge che il 46% dei formati risulta occupato mentre il 34% è ancora in percorsi di istruzione, infine il 16% risulta disoccupato (Ballarino, 2013). Gli esiti occupazionali dei qualificati risultano dunque positivi: questi ultimi, infatti, a tre anni dalla conclusione del corso di formazione presentano tassi di occupazione migliori. Tramite un modello di analisi multivariata, l'autore ha stimato i fattori maggiormente impattanti sull'occupabilità e tra questi spiccano i fallimenti scolastici: i formati che hanno avuto difficoltà durante il percorso di formazione, così come avviene per coloro che presentano percorsi frammentati in istruzione, hanno una maggiore probabilità di incappare in periodi di disoccupazione. Dal punto di vista del background socio culturale dei formati, emerge che i fattori maggiormente impattanti sono riconducibili al livello culturale della famiglia di origine, alla classe sociale e al genere. Risulta interessante osservare che a tre anni dalla conclusione del corso, i soggetti che risultano disoccupati o ancora in percorsi di istruzione hanno mediamente un background socio culturale più elevato. Tra le motivazioni individuate da Ballarino (2013) vi è innanzitutto la possibilità di rinviare l'ingresso nel mercato del lavoro, ma anche la precisa strategia che induce a procrastinarne l'entrata per attendere il giusto ingresso. Questa strategia risulta vincente in un mercato del lavoro poco flessibile, come si presenta quello italiano, nel quale le possibilità di carriera sono molto legate al tipo di ingresso.

Parallelamente allo studio appena presentato, vi sono molteplici esperienze di valutazione dell'efficacia della formazione professionale per utenze adulte condotte nelle diverse regioni italiane. Per quanto riguarda l'esperienza della Regione Piemonte, per la valutazione pluriennale orientata all'individuazione dell'impatto della formazione professionale in termini di occupabilità, si è scelto di procedere diversamente rispetto allo studio appena presentato (Benati et. al., 2013). La scelta è stata quella di procedere tramite il modello delle determinanti dell'occupabilità: in questo modo la valutazione è stata condotta su un campione composto dai formati della formazione professionale e da coloro che, pur avendo le stesse caratteristiche, non hanno seguito i corsi per i quali avevano fatto domanda⁹. L'effetto della formazione professionale sull'utenza risulta significativo, basti pensare che i formati hanno una possibilità di trovare lavoro pari a 17 punti percentuali in più rispetto ai non formati. La categoria di individui che incontra maggiori difficoltà a inserirsi nel mercato del lavoro è quella dei disoccupati di lunga durata. Si osserva, infatti, che la probabilità di trovare lavoro a seguito del corso di formazione diminuisce al crescere del periodo di disoccupazione vissuto prima della frequentazione del corso. Quindi, nonostante abbia un ruolo

9 Per una spiegazione dettagliata del campionamento, Ragazzi et al. (2015).

chiave nel recupero dello svantaggio dei soggetti deboli¹⁰, la formazione non riesce a recuperare questa categoria, che spesso resta intrappolata nella formazione senza riuscire a emergere (Ragazzi et al., 2015).

1.5 In sintesi

Il tema della formazione professionale negli ultimi anni è stato trattato in differenti declinazioni e, proprio per questo, per fare chiarezza sull'argomento si è scelto di focalizzare l'attenzione su tre principali prerogative. La letteratura socio economica sul tema, infatti, punta principalmente l'attenzione su tre ruoli della formazione professionale: favorire l'inclusione sociale, sostenere il recupero dello svantaggio e facilitare la transizione al mercato del lavoro. Per quanto concerne il primo ruolo, vi sono due filoni di pensiero. Il primo fa riferimento alla FP come una politica educativa che tende a separare i formati in un contesto educativo caratterizzato da svantaggio socio economico e culturale. Questa prima prospettiva definisce l'inclusione dei formati come apparente perché, se è vero che i formati rientrano nel percorso di leFP, essi lo fanno tramite un canale di "serie B". La seconda prospettiva, invece, considera il concetto di inclusione in modo più ampio riferendosi all'inserimento sociale, culturale ed economico dei formati. In tal senso, la FP risulta uno strumento efficace per favorire la crescita dei livelli educativi delle fasce svantaggiate dei Paesi europei, fattore che avrebbe impatti positivi sulla crescita economica degli stessi.

La formazione ha anche un ruolo nel contrasto all'abbandono scolastico. I dati a disposizione sulla dispersione in Italia presentano un quadro poco rassicurante: in base alle stime di Tuttoscuola (2014), sono infatti quasi tre milioni i giovani dispersi nella scuola secondaria statale negli ultimi 15 anni (iscritti al primo anno che non risultano più presenti all'ultimo anno), mediamente uno studente su tre. Il 23,9% dei giovani nella coorte 15-29 anni non studia, non lavora, non è in apprendistato, il 37% di questi proviene da istituti professionali. Basti pensare che la stima del costo sociale della dispersione, secondo Confindustria, è intorno ai 32,6 miliardi di euro l'anno. La Commissione europea combatte tenacemente contro il fenomeno e nel documento *Europa 2020*, ha invitato gli Stati membri a perseguire il raggiungimento di un tasso di abbandono scolastico, relativo alla quota di *Early School Leavers*, inferiore al 10% nei Paesi UE28 (attualmente pari al 15% in Italia e al 12,7% in Piemonte). Tra le indicazioni di *policy* finalizzate al recupero dell'abbandono scolastico vi è l'utilizzo della formazione professionale quale strumento per allineare i Paesi UE28 a valori conformi a una crescita intelligente.

¹⁰ Come è possibile osservare, per esempio, nel caso degli stranieri (Ragazzi, Sella, 2013).

Infine, il terzo ruolo della FP è quello di strumento per promuovere e facilitare le transizioni al mercato del lavoro. La formazione professionale si rivela particolarmente efficace in quest'ottica perché avvicina l'individuo al mondo del lavoro. L'efficacia dei sistemi duali, promossi da Austria, Danimarca, Germania e Svizzera, depone in tal senso. Questi, infatti, riescono a integrare il sistema di istruzione con il mondo del lavoro, favorendo le transizioni. Il ricorso alla formazione per agevolare le transizioni al lavoro, tuttavia, andrebbe abbinato anche ad altri strumenti. In quest'ottica, la letteratura indica il rafforzamento dell'orientamento professionale e ancor prima educativo dei giovani quali azioni fondamentali.

2. Il sistema e le politiche della formazione professionale

2.1 Il sistema italiano

L'esperienza italiana di formazione professionale è inquadrabile nell'ambito del già citato modello pubblico, sviluppato sull'esempio francese anche se, a differenza di quest'ultimo, il ruolo dello Stato centrale è meno rilevante.

BOX 3. Sviluppo storico della formazione professionale

Anche in Italia, fin dall'inizio, le politiche per la formazione professionale si sono sviluppate come appendici delle politiche per l'istruzione. Il rapporto conflittuale tra istruzione e formazione professionale risale, infatti, al primo tentativo di organizzare un ordinamento scolastico statale: la cosiddetta legge Boncompagni del 1848. Questo provvedimento definiva le scuole professionali come "speciali", le scorporava dal sistema dell'istruzione e ne avocava allo Stato il controllo (D'Amico, 2015) esercitato per materia dai singoli ministeri (Agricoltura, Industria e Commercio, Marina, Guerra).

La legge Casati del 1859, estesa nel 1861 al Regno d'Italia, prima legge sull'istruzione del nuovo Stato unitario, continuava nel solco della Boncompagni e confermava la separazione tra istruzione e formazione professionale, relegando quest'ultima a una funzione prettamente complementare. Fu solo con il regime fascista, nella sua fase matura, che si crearono le condizioni per nuovi interventi sul sistema della FP. Bottai, al fine di proporre un rilancio, ma anche un più rigido controllo della FP da parte dello Stato, varò la legge n. 739 del 2 giugno 1939, che introduceva gli "Istituti di Istruzione tecnica e professionale a ordinamento speciale". Questi ultimi costituirono gli antesignani dei futuri Istituti tecnici e professionali, introdotti poi negli anni Settanta (D'Amico, 2015).

Un'attenzione più significativa al tema della formazione professionale si ebbe con l'avvento della Repubblica. La Costituzione varata nel 1948 prevedeva l'obbligo per lo Stato di curare la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori. La necessità, al termine del conflitto mondiale, era quella di fornire al sistema produttivo nazionale una manodopera in grado di sostenere lo sforzo della ricostruzione e di adeguarsi ai rapidi cambiamenti del sistema industriale. Quest'ultima necessitava una formazione breve, di tipo tecnico-addestrativo, ai primi livelli di qualificazione. Venne emanata in quell'occasione la legge n. 264 del 1949 *Provvedimenti in materia di avviamento al lavoro e di assistenza dei lavoratori involontariamente disoccupati*, che disciplinava per la prima

La formazione professionale post-unità

La formazione nella Repubblica

La legge 845 del 1978

volta la materia dell'addestramento professionale (CEDEFOP, 2000). Il provvedimento si indirizzava a un'utenza adulta e in condizioni di disoccupazione, per la quale si prevedevano iniziative volte all'addestramento, alla qualificazione, al perfezionamento e alla riqualificazione professionale. La realizzazione dei corsi di addestramento professionale veniva demandata a grossi enti parastatali, come l'INACLI (Istituto nazionale dei lavoratori dell'industria) e l'ENALC (Ente nazionale addestramento dei lavoratori del commercio) e più tardi (1958) all'INIASA (per l'artigianato). Oltre a questi, l'organizzazione di corsi era posta in capo anche a enti, istituzioni, associazioni e centri di formazione di varia natura e matrice (CEDEFOP, 2000).

Negli anni Cinquanta si cominciò a rivolgere lo sguardo anche verso le esigenze formative dei giovani. Con la legge n. 456 del 1951 fu organizzata la prima esperienza di formazione professionale iniziale, che a oggi rappresenta il segmento più strutturato e articolato dell'intero sistema italiano di FP. La 456, infatti, estese i corsi di addestramento professionale anche ai giovani e nel 1955 venne istituito l'apprendistato, che prevedeva per gli apprendisti l'obbligo di frequentare corsi di formazione complementari all'addestramento pratico ricevuto in azienda.

A partire dal 1972 lo Stato, dando corso al mandato costituzionale, cominciò a cedere la competenza sulla formazione professionale alle regioni¹¹, che vedevano l'istruzione professionale e artigiana come uno dei campi dedicati alla loro potestà legislativa, secondo le previsioni dall'art. 117. Le problematiche di coordinamento e unitarietà, sorte nel settore dopo l'affidamento alle regioni, furono risolte con la legge n. 845 del 21 dicembre 1978 *Legge-quadro in materia di formazione professionale* che, pur conservando l'autonomia delle regioni in materia di FP, riconobbe una funzione di indirizzo e di coordinamento al governo. Alle regioni furono attribuite le competenze in materia di FP sia iniziale sia continua, ma per lungo tempo esse svilupparono solo la prima, trascurando la seconda.

Negli anni Novanta, la necessità di investire sul rafforzamento delle competenze dei lavoratori, vista come elemento per ridare competitività all'economia italiana, portò ulteriori cambiamenti nel sistema della FP, con particolare attenzione per la formazione continua. Furono allora predisposte la legge n. 236 del 1993 – che avviò la sistematizzazione della formazione continua, riconoscendo il principio della concertazione tra Stato, Regioni e parti sociali – e la legge n. 196 del 1997, cosiddetta legge Treu, che stabilì alcuni principi per la riforma del sistema di formazione professionale (CEDEFOP, 2000).

11 L'obiettivo del decentramento era quello avvicinare il sistema formazione professionale alle esigenze dei territori e dei sistemi produttivi locali.

Negli ultimi 15 anni la formazione professionale è entrata in una nuova fase. Una serie di norme hanno sistematizzato il rapporto tra istruzione e formazione. La prima è stata la legge 388 del 2000, che ha istituito i Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali per la formazione continua, costituiti attraverso accordi interconfederali tra le organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori. I Fondi sostengono e finanziano la qualificazione e la riqualificazione professionale dei lavoratori, attraverso il finanziamento di piani di formazione concordati tra imprese e sindacati. Ma la novità più rilevante è stata quella introdotta dalla legge 53 del 2003, che ha confermato e specificato il diritto/dovere all'istruzione-formazione (già introdotto dalla legge n. 144 del 1999), fino al compimento del diciottesimo anno d'età (o al conseguimento di una qualifica almeno triennale) e consentendone l'assolvimento tanto nel sistema di istruzione scolastica, quanto nel sistema della formazione professionale di competenza regionale o nell'esercizio dell'apprendistato. Il decreto legislativo n. 76 del 2005 ha introdotto, a partire dall'anno scolastico 2005/2006, il sistema educativo di istruzione e formazione, che comprende le istituzioni scolastiche e le istituzioni formative.

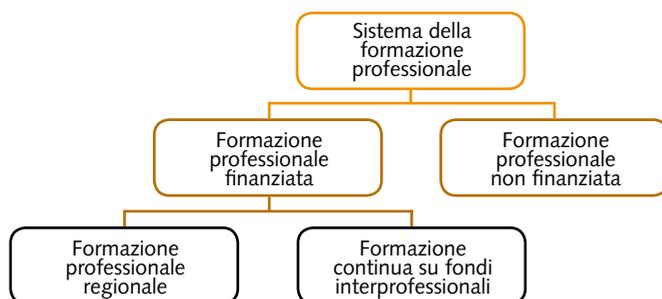
La legge 53
del 2003

Alla luce del succedersi di questi interventi legislativi, il sistema della formazione professionale in Italia si caratterizza oggi come un sistema complesso, fortemente interconnesso con il mondo dell'istruzione, all'interno del quale convivono una pluralità di attori pubblici e privati con ruoli e funzioni diverse. La prima distinzione che è opportuno fare per orientarsi è quella tra formazione professionale finanziata e formazione professionale non finanziata (o privata). La prima è quella i cui corsi ricevono finanziamenti di natura prevalentemente pubblica, la seconda è invece quella interamente pagata dall'utente che la acquista sul mercato. La formazione professionale finanziata comprende due filoni consistenti: la formazione professionale regionale, a valere principalmente sulle risorse del Fondo Sociale Europeo e la formazione continua a valere sui Fondi Interprofessionali¹². Nella prima è compresa l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), la cui organizzazione è delegata a Regioni e Province. All'interno della formazione professionale non finanziata confluiscono invece una pluralità di corsi professionalizzanti, realizzati da soggetti di varia natura: società di formazione, accreditate e non, scuole private, società di consulenza, ecc. (fig. 2).

Il sistema attuale

12 I Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali per la formazione continua sono organismi di natura associativa promossi dalle organizzazioni di rappresentanza delle parti sociali attraverso specifici accordi interconfederali stipulati dalle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori maggiormente rappresentative sul piano nazionale. I Fondi Paritetici Interprofessionali finanziano piani formativi aziendali, settoriali e territoriali, che le imprese in forma singola o associata decideranno di realizzare per i propri dipendenti. Inoltre, possono finanziare anche piani formativi individuali, nonché ulteriori attività propedeutiche o comunque connesse alle iniziative formative.

Figura 2. Sistema della formazione professionale in Italia



La governance

Il sistema della formazione professionale finanziata è di gran lunga il più strutturato e quello al quale si rivolgono la gran parte degli individui che necessitano di formazione. Secondo i dati dell'indagine sull'offerta di formazione professionale in Italia, a essa si rivolge il 67% degli allievi (ISFOL, 2012). Dal punto di vista della governance il sistema è fortemente connesso a quello dell'istruzione e va descritto congiuntamente a quest'ultimo. Il sistema dell'Istruzione Formazione Professionale (IeFP) è governato dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca che definisce il quadro nei percorsi scolastici nazionali (Istituti tecnici e professionali), per gli ITS e per gli IFTS, e di conseguenza lo spazio e i margini di autonomia della formazione regionale. L'organizzazione e l'erogazione della IeFP è demandata alle Regioni e alle Province autonome, con un piccolo ruolo attribuito anche al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali nel disegno della stessa. Regioni e Province autonome sono anche responsabili della pianificazione, organizzazione ed erogazione di ITS, IFTS, post-IeFP, dell'istruzione post universitaria e della maggior parte delle tipologie di formazione basate sull'apprendistato. Il Ministero fissa anche gli obiettivi della formazione continua erogata nell'ambito del sistema pubblico, mentre le attività di formazione continua sono gestite dalle Regioni e Province autonome o dalle parti sociali che ricoprono un ruolo importante nella promozione dei piani di formazione aziendale, finanziati dalle Regioni o realizzati tramite i Fondi Paritetici Interprofessionali per la formazione continua (CEDEFOP, 2014).

L'offerta formativa

L'offerta formativa nel sistema di formazione professionale finanziato dal pubblico è assai variegata e comprende (fig. 3):

- a. *Percorsi triennali e quadriennali di IeFP*: offrono ai giovani l'opportunità di assolvere al diritto/dovere di istruzione e formazione. La formazione è progettata e organizzata dalle Regioni. Il Repertorio nazionale delle qualifiche creato nel 2011 elenca le figure professionali e le rispettive qualifiche e percorsi o iter di apprendimento, nonché gli standard minimi di istruzione e formazione (validi a livello nazionale). Le qualifiche riferite a una data figura professionale nazionale devono essere descritte in ter-

mini di risultati dell'apprendimento e referenziate al corrispondente livello EQF (Quadro Europeo Qualifiche). I percorsi di leFP sono strutturati in moduli e si propongono di sviluppare competenze di base, trasversali e tecnico-professionali. L'articolazione in moduli permette agli studenti di cambiare area di studio grazie al riconoscimento dei crediti. Alle attività di formazione sul lavoro (soprattutto i tirocini) è riconosciuto un ruolo fondamentale e vengono svolte sotto la supervisione di due tutor, uno facente capo al soggetto formatore, l'altro all'impresa. Le metodologie includono la docenza frontale, le simulazioni, i giochi di ruolo e l'apprendimento cooperativo (CEDEFOP, 2014).

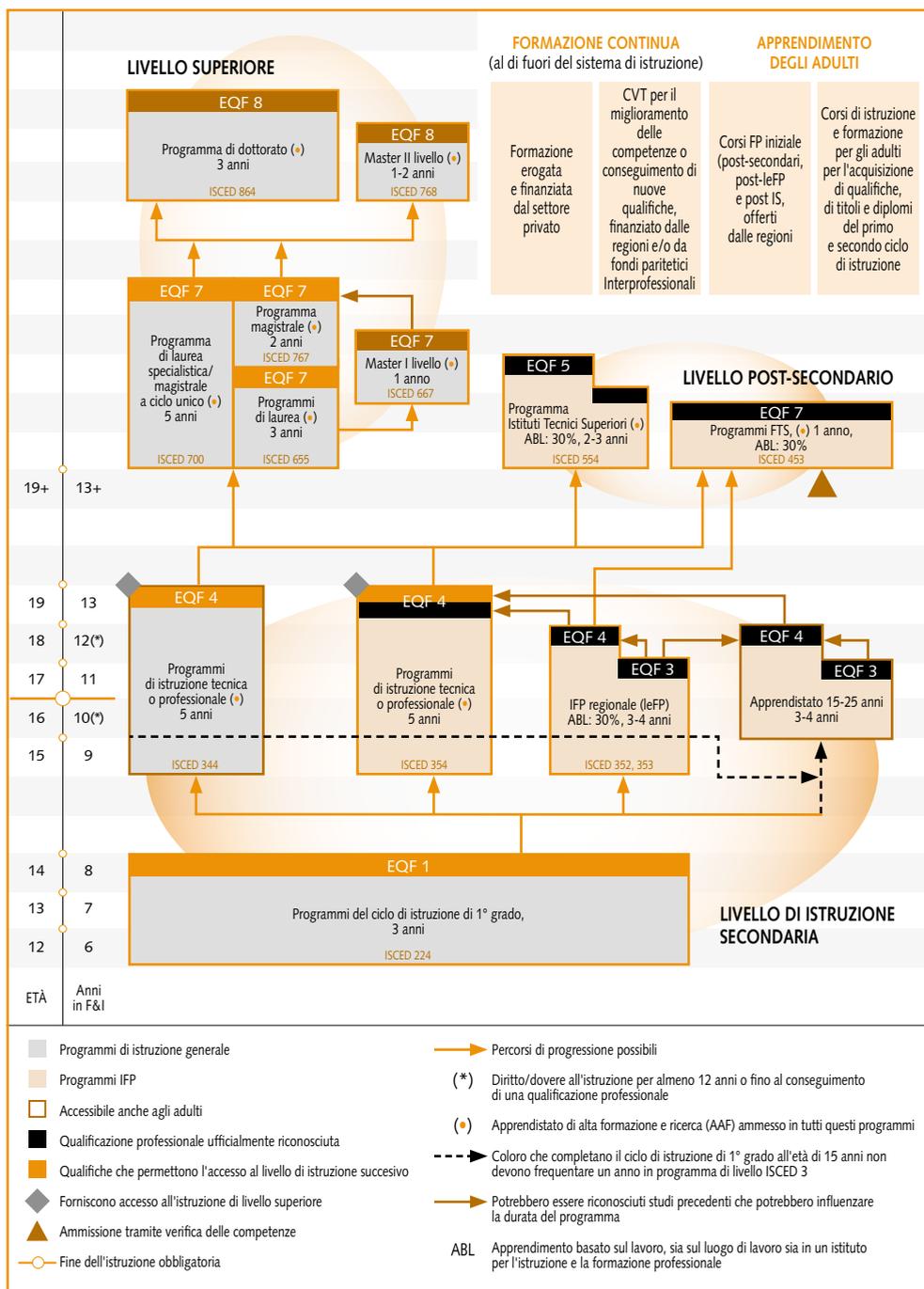
b. Percorsi di formazione tecnica superiore di livello post-secondario IFTS e ITS: sono percorsi che si propongono di approfondire la specializzazione a livello post secondario. Sono previsti due percorsi:

- percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS);
- percorsi realizzati nell'ambito degli Istituti Tecnici Superiori (ITS).

Sono programmati e organizzati dalle Regioni e dalle Province autonome sulla base di piani territoriali adottati ogni tre anni e la loro offerta varia da regione a regione. I percorsi IFTS si articolano in 20 aree di specializzazione a livello nazionale, che possono essere ulteriormente declinate a livello regionale, a seconda delle specifiche richieste del mercato del lavoro locale. Nei percorsi è incluso uno stage obbligatorio, cui è attribuito un peso del 30% sul carico di lavoro totale. I percorsi sono progettati e gestiti da almeno quattro soggetti formativi: una scuola, un centro di formazione professionale, un'università, un'impresa. Questi soggetti possono essere associati con atto formale, a seconda delle direttive regionali, come associazione temporanea o consorzio o strutturarsi come Poli IFTS. Gli ITS, invece, offrono opportunità di formazione post secondaria. Essi si rivolgono a un totale di 29 profili professionali stabiliti a livello nazionale. L'accesso richiede il possesso di un diploma di scuola secondaria superiore. Gli ITS si configurano come fondazioni di partecipazione, che possono coinvolgere i seguenti soggetti fondatori: un istituto d'istruzione secondaria, privato o pubblico, un'agenzia formativa accreditata dalla Regione per l'istruzione, un'impresa di uno dei settori produttivi cui si riferisce l'istituto tecnico superiore, un dipartimento universitario o altro organismo appartenente al sistema della ricerca scientifica e tecnologica, un ente locale (comune, provincia, città metropolitana, comunità montana) (CEDEFOP, 2014).

c. Percorsi post-leFP e altra formazione: si tratta di corsi professionalizzanti generalmente rivolti a giovani disoccupati, adulti, migranti e portatori di handicap. Hanno una durata di almeno 400-600 ore e sono cofinanziati dal Fondo Sociale Europeo (FSE).

Figura 3. Percorsi di istruzione e formazione professionale in Italia



Fonte: CEDEFOP, in cooperazione con REFERNET Italia

La realizzazione dell'offerta formativa finanziata, al netto del contributo degli istituti di istruzione secondaria, è affidata a enti di formazione accreditati nei diversi sistemi regionali. Dalle indagini ISFOL risulta che alla fine del 2011 le aziende formative accreditate e attive sul territorio italiano erano circa 4.000. In Piemonte, dati più recenti risalenti al 31/12/2015 identificano il numero di operatori accreditati a servizi di formazione a 323, per un totale di 551 sedi operative. La provincia di Cuneo invece ne conta 57, con 76 sedi complessive.

L'attuale assetto del sistema di FP in Italia è il frutto di un lungo percorso, determinato dall'azione di livelli di governo diversi, europeo, nazionale e regionale. La ricostruzione delle vicende storiche della FP in Italia evidenzia lo scenario di una costante tensione dello spazio di politica pubblica tra istruzione e formazione professionale, nonché un crescente ruolo dei livelli di governo più prossimi al cittadino nella programmazione, con una progressiva estensione dell'area di interesse del pubblico dalla formazione primaria alla formazione continua e permanente. Per comprendere appieno questo processo, può essere utile ricostruire un quadro dei diversi livelli di governo (europeo, nazionale e regionale) e dei relativi indirizzi programmatici, modalità di intervento e attori presenti nella politica della FP.

2.2 La politica europea

Attualmente l'Unione Europea è sicuramente tra i soggetti maggiormente attivi nella produzione di politiche pubbliche per la formazione professionale. Il trattato sul funzionamento dell'Unione Europea dedica al tema l'art. 166 (ex art. 150 TCE¹³), che riconosce la formazione professionale come area specifica di intervento della UE, prevede che l'Unione debba attuare «una politica di formazione professionale che rafforzi e integri le azioni degli Stati membri, nel pieno rispetto della responsabilità di questi ultimi per quanto riguarda il contenuto e l'organizzazione della formazione professionale». L'azione della UE deve perseguire, in dettaglio, una pluralità di obiettivi:

- facilitare l'adeguamento alle trasformazioni industriali, in particolare attraverso la formazione e la riconversione professionale;
- migliorare la formazione professionale iniziale e la formazione permanente, per agevolare l'inserimento e il reinserimento professionale sul mercato del lavoro;
- facilitare l'accesso alla formazione professionale e favorire la mobilità degli istruttori e delle persone in formazione, in particolare dei giovani;
- stimolare la cooperazione in materia di formazione tra istituti di insegnamento o di formazione professionale e imprese;
- sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di formazione degli Stati membri.

L'art. 168
del trattato UE

13 Trattato che istituisce la Comunità Europea.

Per ciascun obiettivo la UE deve collaborare con gli Stati membri, i Paesi terzi e le organizzazioni internazionali competenti in materia di formazione professionale. A rafforzare la competenza comunitaria in tema di formazione professionale contribuisce anche la Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea. L'articolo 14 della stessa stabilisce, infatti, l'esistenza di un diritto dei cittadini europei all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e continua.

Nel corso del tempo l'intervento dell'Unione è andato sempre più strutturandosi attraverso una consistente produzione normativa e l'adozione di una serie di strumenti di intervento specifici. Nel rispetto dell'autonomia dei singoli Paesi membri, essa agisce nel campo della formazione fondamentalmente attraverso quattro modalità:

- mettendo a disposizione risorse finanziarie per la realizzazione e lo sviluppo dei sistemi di formazione professionale nei Paesi membri;
- stabilendo modelli di qualità per la formazione professionale;
- creando istituzioni che abbiano una funzione di studio e controllo del settore della formazione professionale;
- attraverso programmi di intervento direttamente gestiti dalla Commissione europea.

Il Fondo Sociale Europeo

Nel primo gruppo può a buon titolo esser fatta rientrare l'istituzione del Fondo Sociale Europeo (FSE). Istituito nel 1957 con il Trattato di Roma, è il più vecchio tra i Fondi Strutturali ed è il principale strumento utilizzato dall'UE per sostenere l'occupazione, aiutare i cittadini a trovare posti di lavoro migliori e assicurare opportunità lavorative più eque per tutti. Il FSE mira essenzialmente allo sviluppo del capitale umano dei cittadini europei, agendo in particolare su quei soggetti che manifestano maggiori difficoltà nel trovare lavoro. Il FSE agisce attraverso Programmi Operativi (PO) predisposti dalle singole nazioni (e Regioni) il cui contenuto viene redatto secondo un definito schema di priorità, obiettivi e azioni, definito a monte dal Parlamento europeo attraverso specifici regolamenti. I singoli PO vengono poi definiti attraverso una puntuale trattativa basata sulla contrattazione tra Stato membro (o Regione, nel caso dell'Italia) e Commissione europea. La Commissione e gli Stati stabiliscono congiuntamente le priorità del FSE. Nella programmazione 2007-2013 queste sono state improntate al perseguimento di due principi generali:

- la promozione dell'adattabilità dei lavoratori e delle imprese attraverso lo sviluppo, rispettivamente, di nuove competenze e metodi di lavoro;
- il miglioramento dell'accesso all'occupazione, volto ad aiutare i giovani nella transizione dal mondo della scuola a quello del lavoro oppure a impartire formazione ai disoccupati scarsamente qualificati per migliorarne le prospettive occupazionali.

Pur non finanziando solo interventi di formazione professionale, questi ultimi costituiscono la parte più significativa di molti PO FSE, in particolare nel nostro Paese. Le regioni italiane, attraverso il FSE, finanziano interventi di formazione iniziale, formazione continua e formazione permanente.

La seconda modalità con la quale l'UE interviene nel campo della formazione professionale è quella dell'introduzione di standard di qualità. Tra questi, spicca in particolare il cosiddetto Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente (EQF). Adottato con raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio il 23 aprile 2008, costituisce uno schema di riferimento per "tradurre" quadri di qualifiche e livelli di apprendimento dei diversi Paesi e agisce come dispositivo per renderli più leggibili. Si tratta di una meta-struttura rispetto alla quale gli Stati membri sono chiamati, su base volontaria, a ridefinire i propri sistemi di istruzione e formazione, in modo da collegare i sistemi nazionali di riferimento e l'EQF. Il Quadro si applica a tutte le qualifiche, da quelle ottenute in un percorso scolastico obbligatorio, ai livelli più alti di istruzione e formazione accademica/professionale.

L'EQF

A livello nazionale, l'EQF promuove lo sviluppo di Quadri Nazionali di Qualifiche e Titoli per l'apprendimento permanente (NQF), che sostengono la formazione lungo tutto l'arco della vita, facilitando gli spostamenti tra differenti strutture educative e formative. L'intento finale è quello di:

- semplificare la comunicazione fra attori coinvolti nei Paesi e all'interno degli stessi;
- permettere traduzione, posizionamento, confronto tra diversi esiti dell'apprendimento, consentendo trasferimento/spendibilità di qualifiche e competenze anche al di fuori del Paese in cui sono state conseguite;
- facilitare il *matching* tra bisogni espressi dal mercato del lavoro e opportunità di istruzione/formazione offerte nei diversi Stati;
- sostenere i processi di validazione dell'apprendimento non formale e informale;
- fungere da riferimento comune di qualità per lo sviluppo di istruzione e formazione;
- contribuire allo sviluppo di qualifiche a livello settoriale facilitando gli *stakeholder* nell'identificazione di interconnessioni e sinergie con le qualifiche settoriali;
- stimolare e accompagnare riforme/sviluppo delle strutture nazionali di qualificazione.

L'Unione Europea interviene nel settore della formazione professionale anche attraverso specifiche istituzioni. Le due più rilevanti sono il Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale (CEDEFOP) e la European Training Foundation (ETF). Il CEDEFOP è un'agenzia europea dedicata alla formazione professionale. Il centro è stato istituito nel 1975 a Salonicco con il compito di realizzare attività scientifica e tecnica per promuovere la formazione professionale e permanente a livello comunitario. Concretamente esso effettua attività di varia natura volte a:

II CEDEFOP

- predisporre selezioni e analisi di dati;
- contribuire a coordinare e sviluppare la ricerca sui sistemi di formazione professionale;

- utilizzare e divulgare informazioni;
- promuovere approcci comuni ai problemi dell'istruzione professionale;
- fornire una sede per discutere e scambiare idee.

Il CEDEFOP costituisce quindi una sorta di *think-tank* il cui obiettivo è quello di studiare e contribuire a migliorare le politiche per la formazione professionale, aiutando a disegnare nuove opzioni di *policy* e favorendo il dialogo tra i soggetti interessati nei Paesi membri.

L'ETF

La European Training Foundation, Fondazione europea per la formazione, è un'agenzia dell'Unione istituita per contribuire allo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri dell'UE. Tra le attività della fondazione, che ha sede a Torino, è compresa l'assistenza «per elaborare adeguati sistemi di istruzione e formazione e per applicarli». L'ETF collabora con i Paesi membri (o con i Paesi in via di sviluppo sulla base di accordi con la UE) con le seguenti finalità:

- facilitare l'adeguamento alle trasformazioni industriali, in particolare attraverso la formazione e riqualificazione;
- migliorare la formazione professionale iniziale e continua, al fine di agevolare l'inserimento e il reinserimento professionale nel mercato del lavoro;
- facilitare l'accesso alla formazione professionale e favorire la mobilità degli istruttori e tirocinanti e in particolare dei giovani;
- stimolare la cooperazione in materia di formazione tra istituti di insegnamento e imprese;
- sviluppare lo scambio di informazioni ed esperienze in merito a problemi comuni dei sistemi di formazione degli Stati membri;
- aumentare l'adattabilità dei lavoratori, specie attraverso una maggiore partecipazione all'istruzione e alla formazione in una prospettiva di apprendimento permanente;
- concepire, introdurre e attuare riforme dei sistemi di istruzione e formazione al fine di sviluppare l'occupabilità e l'adeguatezza al mercato del lavoro.

Per raggiungere il suo obiettivo, l'ETF dispone di un ampio mandato, atto a elaborare informazioni, analisi politiche e consulenza in materia di sviluppo del capitale umano nei Paesi partner, a promuovere la conoscenza e l'analisi delle esigenze di competenze nei mercati del lavoro nazionali e locali, a sostenere le parti interessate nelle azioni di sviluppo del capitale umano.

BOX 4. Erasmus+ a sostegno della formazione professionale nell'UE

L'UE si occupa di formazione professionale anche attraverso specifici programmi di intervento coordinati dalla Commissione europea. Tra questi, vale la pena ricordare Erasmus+, il più consistente per stanziamenti economici. Si tratta del programma per l'Istruzione, la Formazione, la Gioventù e lo Sport, rinnovato per il periodo di programmazione 2014-2020. Esso integra e combina tutti i meccanismi di finanziamento attuati dall'Unione Europea fino al 2013 su diversi programmi:

- il Programma di apprendimento permanente (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig);
- il programma Gioventù in azione;
- i cinque programmi di cooperazione internazionale (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink e il programma di cooperazione bilaterale con i Paesi industrializzati)
- le Attività Jean Monnet e, per la prima volta, un sostegno allo sport¹⁴.

Per il periodo 2014-2020, Erasmus+ dispone di un bilancio di 14,7 miliardi di euro, che rappresenta un aumento del 40% rispetto alla programmazione precedente. Nello specifico, per l'anno 2015 il programma dispone complessivamente di 1 miliardo e 736 milioni di euro per finanziamenti volti a:

- promuovere opportunità per studenti, tirocinanti, insegnanti e altro personale docente, scambi di giovani, animatori giovanili e volontari;
- creare o migliorare partenariati tra istituzioni e organizzazioni nei settori dell'istruzione, della formazione e dei giovani e il mondo del lavoro;
- sostenere il dialogo e reperire una serie di informazioni concrete, necessarie per realizzare la riforma dei sistemi di istruzione, formazione e assistenza ai giovani.

ERASMUS+

In generale, la politica europea per la formazione professionale negli ultimi anni ha trovato nuova linfa nella strategia di sviluppo socio economico avviata dal Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000, incentrata in particolare sulla crescita e l'occupazione e delineata in dettaglio dal documento *Europa 2020*. La costruzione di una società della conoscenza, posta come obiettivo strategico da quest'ultimo, attribuisce un ruolo di grande rilevanza tanto all'istruzione quanto alla formazione professionale, intese come elementi in grado di produrre un rafforzamento del capitale umano. Di conseguenza, pur rimanendo i sistemi di istruzione e formazione una competenza degli Stati membri, l'UE si è progressivamente ritagliata un ruolo chiave nel sostenere e integrare gli sforzi da essi compiuti per migliorarli e modernizzarli. La realizzazione della strategia *Europa 2020* prevede che ogni anno gli Stati membri ricevano orientamenti specifici sulle riforme prioritarie sotto forma di raccomandazioni per singolo Paese.

14 Note tratte dal sito del programma www.erasmusplus.it

Il comunicato di Bruges

Per l'istruzione e la formazione, gli obiettivi, gli strumenti e le modalità di collaborazione a livello comunitario sono stabiliti nel quadro strategico "Istruzione e Formazione 2020" (IF), valido fino al 2020¹⁵. Accanto alla tendenza a omogeneizzare la qualità e l'offerta di formazione professionale sul territorio europeo, l'altro tratto rilevante della politica europea in questi ultimi anni è stata quella di spingere verso una progressiva strutturazione dei sistemi di formazione permanente. In questa direzione va ricordato il comunicato di Bruges del dicembre 2010 che, rinnovando i termini della strategia del Processo di Copenhagen, ha disegnato i futuri obiettivi dell'istruzione e della formazione professionale in campo europeo. Questi indirizzi prevedono di poter costruire entro il 2020:

- un sistema di Istruzione Formazione Permanente (IFP) attrattiva e inclusiva, con insegnanti e formatori altamente qualificati, metodi di apprendimento innovativi, infrastrutture e attrezzature di alta qualità, un'elevata pertinenza ai fini del mercato del lavoro e percorsi verso il proseguimento dell'istruzione e della formazione;
- un'Istruzione Formazione Permanente Iniziale (IFPI) di alta qualità, che i discenti, i genitori e la società in generale possano considerare un'opzione invitante, avente lo stesso valore dell'istruzione generale. L'IFPI dovrebbe dotare i discenti sia di competenze fondamentali che di capacità professionali specifiche;
- un'Istruzione Formazione Permanente Continua (IFPC) orientata alla carriera e facilmente accessibile a lavoratori, datori di lavoro, imprenditori e disoccupati, che agevoli lo sviluppo delle competenze e i cambiamenti a livello di carriera;
- sistemi flessibili d'Istruzione Formazione Permanente improntati a un approccio basato sui risultati dell'apprendimento, che sostengano percorsi flessibili di apprendimento, consentano la permeabilità tra i diversi sottosistemi dell'istruzione e della formazione (istruzione scolastica, IFP, istruzione superiore, istruzione per adulti) e provvedano alla convalida dell'apprendimento formale e informale comprese le competenze acquisite sul posto di lavoro;
- uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione con sistemi di qualifiche trasparenti che consentano il trasferimento e l'accumulazione dei risultati dell'apprendimento nonché il riconoscimento delle qualifiche e delle competenze e che facilitino inoltre la mobilità transnazionale;

¹⁵ Con la revisione intermedia del quadro dell'IF 2020 effettuata nel 2015, sono stati confermati i quattro obiettivi strategici e il ciclo di lavoro è stato fissato a cinque anni (rispetto ai tre del periodo 2010-2015). Gli aspetti su cui si concentra il quadro sono stati adeguati per rispecchiare l'importanza dell'istruzione e della formazione sia per l'occupazione sia per la promozione dei valori fondamentali e della cittadinanza attiva. Tale modifica trova riscontro anche nei sei ambiti prioritari:

- capacità e competenze significative e di alta qualità, con particolare attenzione ai risultati dell'apprendimento per l'occupabilità, l'innovazione e la cittadinanza attiva;
- istruzione inclusiva, uguaglianza, non discriminazione e promozione delle competenze civiche;
- istruzione e formazione aperte e innovative, anche attraverso una piena adesione all'era digitale;
- forte sostegno al personale del settore dell'istruzione;
- trasparenza e riconoscimento di competenze e qualifiche per facilitare la mobilità di studenti e lavoratori; investimenti sostenibili, prestazioni ed efficienza dei sistemi di istruzione e formazione.

- opportunità nettamente maggiori di mobilità transnazionale per gli studenti e per i professionisti del settore dell'Istruzione Formazione Permanente;
- servizi d'informazione, orientamento e consulenza permanenti facilmente accessibili e di alta qualità, che costituiscano una rete coerente e permettano ai cittadini europei di prendere decisioni responsabili e affrontare le loro carriere scolastiche e professionali al di là dei tradizionali profili di genere.

2.3 La politica nazionale

La base giuridica per l'intervento dello Stato è regolata dall'art. 35 della Costituzione, che mette in capo alla Repubblica la cura della formazione e dell'elevazione professionale dei lavoratori. In quest'ottica, spetta quindi allo Stato assicurare il diritto dei cittadini a essere preparati allo svolgimento di un'attività lavorativa, attraverso l'acquisizione di competenze professionali. Lo Stato, tuttavia, ha una funzione prevalentemente ordinatrice e regolatrice del sistema della FP, dal momento che la stessa Costituzione, con l'art. 117, colloca la competenza legislativa in capo alle Regioni.

La politica per la formazione professionale nazionale prevede però anche altri strumenti di intervento. Tra questi, vi sono gli incentivi fiscali, in particolare applicati alla formazione continua, che riguardano soggetti diversi e non sono sottoposti a una disciplina unitaria: la gran parte è costituita da deduzioni fiscali ma sono previste anche detrazioni ed esenzioni. Le più rilevanti sono quelle che riguardano i liberi professionisti e le agevolazioni fiscali concesse per il loro aggiornamento professionale (DPR 917/1986, p. 26, art. 54, comma 5) che possono essere dedotte fino al 50% dalla loro dichiarazione dei redditi.

L'art. 35 della
Costituzione

BOX 5. L'azione dell'ISFOL

Un altro dei metodi di intervento statale alternativi più rilevanti riguarda l'istituzione di una specifica agenzia destinata a occuparsi dello studio e del miglioramento della FP in Italia, l'ISFOL¹⁶, Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori, fondato nel 1973¹⁷. L'istituto, ente di ricerca sottoposto alla vigilanza del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ha il compito di svolgere e promuovere attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione, informazione e valutazione sul tema della formazione professionale. Svolge inoltre il ruolo di struttura nazionale di assistenza tecnica per varie iniziative europee come il programma Equal e il Fondo Sociale Europeo e fornisce supporto tecnico-scientifico

L'ISFOL

¹⁶ Dal 1 dicembre 2016 l'ISFOL è diventato INAPP, Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche.

¹⁷ Il 15 gennaio 1972 con Decreto del Presidente della Repubblica, n. 10- art.17, comma ultimo è stata prevista la sua costituzione, sancita il 30 giugno 1973, con Decreto del Presidente della Repubblica, n. 478.

allo Stato, alle Regioni e agli Enti locali. L'ISFOL opera per l'attuazione di una parte rilevante dei Programmi operativi nazionali a titolarità del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali che sono stati cofinanziati dalla Programmazione 2007-2013 dei fondi strutturali.

Inoltre, l'ISFOL è anche agenzia nazionale Erasmus+ 2014-2020. Il suo statuto prevede, tra i compiti specifici, che esso si dedichi:

- all'approntamento di studi, ricerche e dati necessari per la programmazione nazionale e il coordinamento del settore;
- a studi e previsioni concernenti i fabbisogni di formazione professionale;
- a formulare proposte per la predisposizione e l'assistenza tecnica di corsi di qualificazione e riqualificazione professionale, quando sopravvengano ipotesi di rilevante riconversione, riorganizzazione o cessazione di aziende;
- a formulare proposte per lo svolgimento di corsi per la formazione e l'aggiornamento del personale impiegato nelle attività di formazione professionale dei lavoratori, ivi compresa la sperimentazione di iniziative pilota;
- a svolgere, presso sedi opportunamente prescelte, corsi di cui sopra che il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, dopo aver sentito le Regioni interessate, abbia direttamente promosso o, su proposta dell'istituto, autorizzato;
- a operare, previa approvazione delle relative proposte da parte del Ministero, per l'assistenza tecnica alle Regioni che ne facciano richiesta al Ministero stesso;
- a ogni altra attività di studio e di ricerca affidatagli dal Ministero.

Il ridisegno
della relazione
istruzione
formazione

La politica nazionale per la formazione professionale si è evoluta in modo consistente negli ultimi quindici anni. Un primo indirizzo strategico è stato quello del ridisegno della relazione tra istruzione e formazione. Nell'ambito della formazione iniziale, lo Stato legifera sulla FP a livello di organizzazione generale, come conseguenza delle sue competenze in termini di istruzione. Le vicende della formazione professionale in Italia, in particolare quella iniziale, sono state sempre strettamente intrecciate con quelle dell'istruzione, in un rapporto che si potrebbe definire "ancillare". Perlomeno fino all'adozione della legge n. 144 del 17 maggio 1999, all'art. 68, che introducendo l'importante istituto dell'obbligo formativo (poi confermato e precisato dalla legge 53/2003 come diritto/dovere all'istruzione-formazione) ha messo per la prima volta sullo stesso piano formazione e istruzione, attribuendo pari dignità all'assolvimento dell'obbligo nell'uno o nell'altro dei sistemi, creando di fatto due sottosistemi.

Il sistema
di formazione
post secondario

Un secondo indirizzo strategico della politica nazionale è rappresentato dalla strutturazione del sistema di formazione post secondario. L'ampliamento dell'offerta formativa è legato alla necessità di formare tecnici specializzati con elevate competenze. La sua creazione, già adombrata nella legge n. 144 del 1999, è legata alla legge 296 del 2006 e al Decreto del

Presidente del Consiglio 112 del 2008, nel quale vengono definite struttura, funzioni e modalità di costituzione di ITS e IFTS. La creazione di un sistema di formazione post secondario è finalizzata a risolvere operativamente il problema del rapporto scuola-lavoro nel segmento del post diploma, mediante un'offerta formativa rivolta all'ampia fascia di diplomati che non hanno immediate opportunità e/o motivazioni per intraprendere un percorso accademico, divenuto sempre più lungo e impegnativo. La proposta dei corsi persegue l'obiettivo generale di fornire allo studente la possibilità di acquisire effettive competenze nell'esercizio di una tra le professioni attualmente più richieste, in modo tale da poter trovare rapidamente spazio sul mercato del lavoro. Si tratta di corsi progettati e realizzati in sinergia con università e aziende, centri di formazione professionale e istituti superiori, che intendono rispondere alle indicazioni europee relative alla cosiddetta *postsecondary vocational education*, ossia a quegli indirizzi di formazione professionale disponibili per chi provenga dalla scuola secondaria, in particolare riconducibili ai livelli 4, 5 e 6 del Quadro europeo delle qualifiche.

2.4 La politica regionale

Negli ultimi dieci anni, la politica regionale della formazione professionale in Piemonte ha prestato attenzione alla strutturazione e al consolidamento del sistema di formazione iniziale e continua, nello spazio d'azione definito dalla legislazione nazionale ed europea. L'azione si è rivolta principalmente al completamento e al rafforzamento dell'offerta formativa, da un lato, e all'accreditamento delle agenzie formative dall'altro. La legislazione regionale in materia, tuttavia, non ha subito modifiche negli ultimi anni. Il settore è infatti regolato dalla legge regionale n. 63 del 13 aprile 1995, *Disciplina delle attività di formazione e orientamento professionale*. La legge, che definisce gli obiettivi e le finalità dell'intervento pubblico e le caratteristiche fondamentali del sistema di FP regionale, identificando la FP come strumento finalizzato allo sviluppo delle culture professionali necessarie per la qualificazione della realtà economica e produttiva regionale e a rendere effettivo il diritto al lavoro. Essa individua anche i confini della formazione finanziabile dalla Regione, ascrivendola a un gruppo definito ma molto ampio di fattispecie formative:

- attività di formazione professionale finalizzate al primo inserimento lavorativo di giovani che abbiano assolto l'obbligo scolastico, diplomati, laureati, comprese le azioni di specializzazione professionale;
- iniziative formative rivolte a facilitare e supportare l'ingresso nella vita lavorativa, connesse ai contratti di formazione lavoro e di apprendistato;
- attività di formazione professionale continua, per lavoratori dipendenti o autonomi, individuali o associati;
- attività di formazione professionale finalizzate al sostegno dei soggetti non occupati, deboli sul mercato del lavoro a causa di motivazioni sociali, di emarginazione o disabilità;

La legge regionale 63 del 1995

- attività di formazione professionale finalizzate al reinserimento lavorativo di ex lavoratori disoccupati, in cassa integrazione guadagni, in lista di mobilità;
- attività di formazione professionale rivolte a donne finalizzate a concretizzare condizioni di parità sul mercato del lavoro;
- attività di formazione professionale attuate anche congiuntamente al sistema scolastico istituzionale;
- attività di formazione professionale finalizzate allo sviluppo di imprenditorialità e alla creazione di impresa o di nuove cooperative;
- attività di formazione professionale internazionali e transnazionali, finalizzate all'integrazione dell'Unione Europea o di aiuto ai Paesi in via di sviluppo.

Le direttive

La Regione, come prescritto dalla legge 63/1995, interviene nell'ambito formativo attraverso un approccio programmatico. Il collegamento tra il quadro normativo e la programmazione operativa viene oggi garantito attraverso il PO FSE e il sistema delle Direttive Annuali che gli danno attuazione. Le Direttive sono gli atti programmatici in cui si definiscono le normative (comunitarie, nazionali, regionali) di riferimento, le procedure di presentazione dei progetti di formazione professionale, i limiti di spesa delle azioni e le modalità di presentazione delle domande¹⁸. Nel programma operativo 2007-2013 le direttive emanate sono state complessivamente 31 (di cui alcune reiterate), indirizzate a coprire le diverse esigenze formative (tab. 1).

¹⁸ Le azioni formative previste dalle direttive annuali e regionali possono essere affidate per la loro realizzazione esecutiva, con le priorità e le limitazioni definite dalle direttive stesse e tramite apposite convenzioni, alle agenzie formative. Queste possono essere enti pubblici che svolgono attività di formazione professionale, enti senza fini di lucro (emanazione delle organizzazioni nazionali dei lavoratori dipendenti, dei lavoratori autonomi, degli imprenditori, del movimento cooperativo, o di associazioni con finalità statutarie formative e sociali), dai consorzi e società consortili con partecipazione pubblica e da imprese e consorzi di queste ultime (Cfr. art. 11, legge regionale 63/1995).

Tabella 1. Direttive emanate dalla Regione Piemonte nell'ambito del POR FSE 2007-2013 sul tema della formazione

N	Nome della direttiva
1	ALTA FORMAZIONE PER L'APPRENDISTATO
2	ALTA FORMAZIONE PER L'APPRENDISTATO - DOTTORATO DI RICERCA
3	ALTA FORMAZIONE PER L'APPRENDISTATO - LAUREE
4	ALTA FORMAZIONE UNIVERSITARIA
5	APPRENDISTATO QUALIFICHE PROFESSIONALI
6	ATTIVITA' FORMATIVE PER APPRENDISTI
7	ATTIVITA' FORMATIVE SPERIMENTALI OBBLIGO ISTRUZIONE
8	AZIONI SPECIFICHE A GESTIONE PROVINCIALE
9	BANDO IFTS - POLI FORMATIVI
10	BANDO ITS - ISTITUTI TECNICI SUPERIORI
11	BANDO PER MASTER UNIVERSITARI DI I E II LIVELLO
12	BANDO PIANI FORMATIVI DI AREA
13	BANDO PIANI FORMATIVI DI AREA PROVINCIALI
14	BANDO PIANI FORMATIVI PLURIENNALI
15	BANDO PIANI FORMATIVI SICUREZZA
16	DIRETTIVA APPRENDISTATO PROVINCE
17	DIRETTIVA APPRENDISTATO PROVINCE
18	DIRETTIVA DISOCCUPATI - MERCATO DEL LAVORO
19	DIRETTIVA DISOCCUPATI - MERCATO DEL LAVORO
20	DIRETTIVA OCCUPATI
21	DIRETTIVA SOCIO ASSISTENZIALE
22	FORMAZIONE FORMATORI
23	FORMAZIONE INDIVIDUALE PROVINCE
24	INTERVENTI RIVOLTI A PERSONE DISOCCUPATE
25	MERCATO DEL LAVORO REGIONALE
26	MOBILITA' TRANSNAZIONALE
27	OBBLIGO D'ISTRUZIONE / BANDO REGIONALE
28	OBBLIGO D'ISTRUZIONE / DIRITTO DOVERE
29	OBBLIGO D'ISTRUZIONE / DIRITTO DOVERE
30	PROGETTO CRISI
31	PROGETTO OCCUPATI A RISCHIO

Fonte: elaborazione nostra su dati SISFORM – IRES Piemonte

I tipi di formazione

Le risorse per la formazione professionale sono fondamentalmente corrispondenti a quelle disposte tramite il Fondo Sociale Europeo. Per fornire un'idea di come funzioni, a regime, il sistema piemontese, è opportuno riferirsi alle informazioni contenute nell'ultimo *Rapporto dell'Osservatorio Istruzione e Formazione Professionale Piemonte* (2014), che osserva un anno della ormai conclusa programmazione FSE 2007-2013. Dalla lettura del rapporto emerge come le fattispecie di formazione professionale finanziate dalla Regione siano assai varie, ma riferibili sostanzialmente a quattro ambiti:

- formazione al lavoro;
- formazione sul lavoro;
- formazione permanente;
- azioni formative specifiche.

Nell'ambito della formazione al lavoro vengono finanziate la formazione iniziale, la formazione superiore, l'alta formazione, i percorsi ITS e la formazione per lo svantaggio. La formazione iniziale coincide con i percorsi e progetti formativi, anche integrati con l'istruzione, finalizzati alla qualificazione professionale degli adolescenti e dei giovani (IeFP) e al contrasto della dispersione; è inoltre regolata tramite le direttive "Obbligo di Istruzione" e "Diritto-Dovere". La formazione superiore si sostanzia, invece, di corsi post qualifica, post diploma e post laurea finalizzati all'inserimento e reinserimento lavorativo di giovani e adulti ed è a valere sulla direttiva "Mercato del Lavoro". L'alta formazione consiste in percorsi formativi finalizzati al conseguimento di titoli terziari progettati in collaborazione con il sistema produttivo e viene regolata dalla direttiva "Master universitari di primo e secondo livello e Percorsi ITS". La formazione per lo svantaggio consiste in azioni finalizzate all'integrazione sociale e lavorativa di soggetti deboli e anch'essa è a valere sulla direttiva "Mercato del Lavoro" (IRES Piemonte, 2015).

Nel novero della formazione sul lavoro è, invece, possibile individuare la formazione per l'apprendistato e la formazione aziendale. Nella formazione per l'apprendistato sono presenti tutte quelle azioni di formazione per soggetti assunti con contratto di apprendistato e finalizzate all'acquisizione di una qualifica contrattuale (apprendistato professionalizzante o di mestiere), ovvero di una qualificazione in regime di alternanza (apprendistato di primo e terzo livello), a valere sulle varie direttive per l'apprendistato. Nella formazione aziendale sono invece raccolti i brevi interventi di aggiornamento delle competenze professionali degli occupati, disposti con piani formativi d'area e le azioni specifiche a gestione provinciale.

Infine, nel gruppo della formazione permanente è possibile rinvenire la formazione individuale e la formazione degli adulti. Alla prima competono brevi interventi di aggiornamento delle competenze attivati su libera iniziativa dei lavoratori, percorsi formativi, concordati con i Centri per l'Impiego, destinati a lavoratori sospesi o alla ricerca di un'occupazione, così come attività formative di breve durata volte a favorire un aggiornamento delle competenze o una riconversione professionale di lavoratori a

rischio di perdita del posto di lavoro (o che l'hanno perso da relativamente poco tempo) nonché azioni formative, di breve e media durata, facenti parte di progetti di sostegno all'ingresso sul mercato del lavoro mediante esperienze di formazione all'estero. Queste iniziative vengono attivate tramite le direttive "Formazione individuale province", "Occupati a rischio" e "Mobilità transnazionale"¹⁹.

All'interno della formazione per adulti sono, invece, rinvenibili le attività formative finalizzate all'accrescimento professionale e culturale degli adulti a prescindere dalla condizione occupazionale, le azioni formative legate a progetti finalizzati alla ricollocazione professionale di persone che hanno perduto il lavoro, nonché le azioni formative finalizzate alla riconversione professionale e alla ricollocazione di persone coinvolte in situazioni di crisi aziendale. Le azioni sono a valere sulle direttive "Mercato del lavoro", "Interventi rivolti a persone disoccupate" e "Ricollocazione lavoratori di aziende in crisi" (IRES Piemonte, 2015).

Un secondo indirizzo riconoscibile nella politica regionale sulla formazione professionale è rappresentato dall'investimento sulla qualità delle strutture che la erogano, attraverso il processo di accreditamento. Si tratta dell'iter con cui la Regione riconosce alle sedi operative di un ente di formazione la possibilità di realizzare interventi di formazione e orientamento finanziati con risorse pubbliche. Il processo ha l'obiettivo di introdurre standard di qualità nei soggetti attuatori. Le norme relative alla procedura di accreditamento sono contenute nella D.G.R. del 19 giugno 2006, n. 29-3181 *Revisione delle procedure di accreditamento delle sedi operative per la formazione e per l'orientamento*. L'accreditamento per le attività di formazione professionale viene rilasciato in relazione a tre macro tipologie formative:

1. formazione volta all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione per 12 anni o fino al conseguimento di una qualifica professionale ai sensi dell'art. 2 della L. 53/2003, che comprende i percorsi realizzati nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale e nell'esercizio dell'apprendistato, di cui all'art.48 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, previsti dalla L. 53/2003, art. 2 comma 1 lett. c) e h);
2. formazione superiore, che include la formazione superiore o percorsi formativi successivi all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione, l'Istruzione Formazione Tecnica Superiore prevista dalla L. 144/1999 art. 69, l'alta formazione relativa a interventi all'interno di e successivi ai cicli universitari;
3. formazione continua, destinata a soggetti occupati, in CIG e mobilità, a disoccupati per i quali la formazione è propedeutica all'occupazione, nonché ad apprendisti che abbiano assolto il diritto-dovere all'istruzione e formazione.

L'accreditamento

¹⁹ Sono tre delle principali direttive che organizzano le attività formative finanziate a valere sul PO del FSE.

L'accreditamento per la formazione nell'area dello svantaggio e per adulti disoccupati viene rilasciato all'interno di ciascuna macro tipologia, a condizione che vengano rispettati gli ulteriori specifici requisiti.

La Regione Piemonte è stata una delle prime ad avviare un consistente processo di accreditamento dei soggetti erogatori di formazione professionale. A partire dal 2002, primo anno in cui è stata data attuazione al D.M. 166 del 2001, che prevedeva l'introduzione dell'accreditamento per poter gestire attività formative finanziate con risorse pubbliche, il numero dei soggetti accreditati è andato progressivamente aumentando, raggiungendo il massimo nel biennio 2006-2007 con 400 enti, valore sceso poi a 323 unità del 2015. I soggetti, per ottenere l'accreditamento, devono rispondere a una serie di requisiti che riguardano:

- le capacità gestionali (organizzazione delle attività e gestione delle risorse finanziarie);
- le capacità logistiche (risorse strutturali e infrastrutturali);
- la situazione economica;
- le competenze professionali;
- l'efficacia e l'efficienza delle attività formative precedentemente realizzate;
- interrelazioni maturate sul territorio (relazioni con il sistema produttivo, i partner territoriali e le famiglie).

2.5 In sintesi

La formazione professionale in molti Paesi europei, tra i quali l'Italia, è diventata progressivamente materia di interesse pubblico. Il sistema di FP operante nel nostro Paese si caratterizza per essere strettamente connesso con quello dell'istruzione, nonché per la presenza di attori pubblici e privati con ruoli e funzioni diverse. Al suo interno è possibile individuare due principali filoni: la formazione finanziata e quella non finanziata. Il sistema di formazione finanziata è quello al quale si rivolgono la maggior parte degli utenti. Esso è governato dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca ma l'organizzazione e l'erogazione dei corsi è perlopiù demandata alle Regioni, che gestiscono la cosiddetta Istruzione e Formazione Professionale (leFP), costituita da corsi triennali e quadriennali. Accanto all'leFP, il sistema prevede anche percorsi di formazione tecnica superiore di livello post-secondario (IFTS e ITS), nonché percorsi post leFP e di altra formazione (corsi di 400-600 ore). Il sistema di formazione professionale, nella sua attuale configurazione, è il prodotto dell'interazione fra politiche che operano su tre livelli: europeo, nazionale e regionale.

Le politiche europee, che hanno la loro base giuridica nell'art. 166 del Trattato UE e nell'art. 7 della Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea, operano attraverso quattro modalità principali. La prima è connessa alla creazione di fondi *ad hoc*, come il Fondo Sociale Europeo (FSE), istituito nel 1957, che rappresenta il principale strumento utilizzato dall'UE

per sostenere l'occupazione e contribuire allo sviluppo del capitale umano dei cittadini europei. La seconda è legata all'individuazione di standard di qualità, quali il cosiddetto Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente (EQF), che costituisce uno schema di riferimento per "tradurre" quadri di qualifiche e livelli di apprendimento dei diversi Paesi e che agisce come dispositivo per renderli più leggibili. La terza modalità verte invece sulla creazione di specifiche istituzioni, come il Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale (CEDEFOP) e la European Training Foundation (ETF). Il CEDEFOP è un'agenzia europea dedicata alla formazione professionale, una sorta di *think-tank* il cui obiettivo è quello di studiare e contribuire a migliorare le politiche per la FP, contribuendo a disegnare nuove opzioni di *policy* e favorendo il dialogo tra i soggetti interessati nei Paesi membri. L'ETF è invece un'agenzia dell'UE istituita per contribuire allo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri attraverso l'elaborazione di informazioni, analisi politiche e consulenza in materia di sviluppo del capitale umano per i Paesi partner. La quarta modalità riguarda la predisposizione di specifici programmi di intervento coordinati dalla Commissione. Tra questi, Erasmus+, il programma dell'Unione Europea per l'istruzione, è il più significativo in termini di stanziamenti economici.

La politica nazionale ha la base giuridica nelle previsioni dell'art. 35 della Costituzione, che dispone la cura della formazione e dell'elevazione professionale dei lavoratori. Spetta quindi allo Stato assicurare il diritto dei cittadini a essere preparati allo svolgimento di un'attività lavorativa attraverso l'acquisizione di competenze professionali. Lo Stato svolge una funzione prevalentemente ordinatrice e regolatrice del sistema della FP, dal momento che la stessa Costituzione all'art. 117, colloca la competenza legislativa in capo alle Regioni. Negli ultimi 15 anni la politica nazionale della FP si è mossa lungo due linee strategiche: una prima legata al ridisegno della relazione tra istruzione e formazione, culminata nell'introduzione del diritto/dovere all'istruzione-formazione (legge 53/2003) che ha messo sullo stesso piano formazione ed istruzione, attribuendo pari dignità all'assolvimento dell'obbligo nell'uno o nell'altro dei sistemi; una seconda volta alla strutturazione del sistema di formazione post secondaria (ITS e IFTS), finalizzata a risolvere operativamente il problema del rapporto scuola-lavoro nel segmento del post diploma, mediante un'offerta formativa rivolta all'ampia fascia di diplomati che non hanno immediate opportunità e/o motivazioni per intraprendere un percorso accademico.

Tuttavia, lo Stato non interviene nel settore della FP solo tramite la regolazione del sistema. Gli incentivi fiscali costituiscono un altro strumento di intervento, in particolare per la formazione continua. La gran parte di essi è costituita da deduzioni fiscali, ma sussistono anche detrazioni ed esenzioni. La politica per la formazione professionale nazionale prevede però anche altri strumenti di intervento. Uno dei più rilevanti riguarda

l'istituzione di una specifica agenzia dedicata all'analisi e al miglioramento della FP in Italia, l'ISFOL, l'Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori, avente il compito di svolgere e promuovere attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione, informazione e valutazione sul tema della formazione professionale. Congiuntamente, l'ente ha rivestito il ruolo di struttura nazionale deputata all'assistenza tecnica di varie iniziative e strumenti comunitari, come il programma Equal e il Fondo Sociale Europeo, fornendo inoltre un supporto tecnico-scientifico allo Stato, alle Regioni e agli Enti locali.

Le politiche regionali si attuano nell'ambito del quadro stabilito dalla legge regionale n. 63 del 13 aprile 1995, *Disciplina delle attività di formazione e orientamento professionale*, che definisce gli obiettivi e le finalità dell'intervento pubblico e le caratteristiche fondamentali del sistema regionale di formazione professionale. La L. 63/1995 stabilisce che la Regione intervenga in ambito formativo attraverso un approccio programmatico, che si tramuta in azioni concrete attraverso il PO FSE e il sistema delle Direttive Annuali che gli danno attuazione. Le risorse per la formazione professionale sono fondamentalmente corrispondenti a quelle stanziare tramite il Fondo Sociale Europeo. Negli ultimi anni, la politica regionale ha prestato attenzione alla strutturazione e al consolidamento del sistema di formazione iniziale e continua, nello spazio d'azione definito dalla legislazione nazionale ed europea. L'azione si è rivolta principalmente al completamento e al rafforzamento dell'offerta formativa, da un lato, e all'accreditamento delle agenzie formative dall'altro.

3. La formazione finanziata in provincia di Cuneo: un quadro statistico

3.1 L'offerta formativa finanziata: caratteristiche e confronti

Rappresentare in maniera completa le attività di formazione che si svolgono in un territorio è un'operazione assai difficile da realizzare. La pluralità dei canali di erogazione e delle fonti di finanziamento, nonché la diversa disponibilità di informazioni relative a corsi e frequentanti, rende arduo ricostruire un quadro organico. Tuttavia, esistono alcuni segmenti del sistema che, oltre a costituire il nucleo fondamentale ed economicamente più rilevante nell'ambito del sistema di formazione professionale in Italia, rappresentano anche la spesa per formazione per la quale è disponibile l'informazione più ricca e strutturata grazie agli strumenti di monitoraggio imposti dalla UE. Ne è un esempio la formazione finanziata, in particolare quella a valere sui fondi europei, come rilevato nei capitoli precedenti. Per tracciare un quadro della formazione professionale in provincia di Cuneo è quindi indispensabile fare riferimento a questo tipo di formazione e in particolare a quella finanziata dal Fondo Sociale Europeo (FSE) tramite lo strumento del Programma Operativo della Regione Piemonte. Il presente rapporto basa le proprie analisi sui dati contenuti nel catalogo MonVISO (Monitorare e Valutare Interventi a Sostegno dell'Occupazione – Formazione Professionale) della banca dati Sistemi Decisionali Istruzione, Formazione Professionale e Lavoro della Regione Piemonte. Da alcuni anni, l'IRES Piemonte organizza e rielabora i dati rendendoli disponibili al pubblico attraverso il motore SISFORM, il modello di classificazione delle attività formative sviluppato dall'istituto di ricerca regionale, a cui si fa riferimento. Il modello prevede una suddivisione del complesso delle attività formative finanziate in quattro macro categorie:

- *formazione al lavoro*: raccoglie tutte le attività formative variamente connesse con l'accesso al mondo del lavoro e comprende la formazione iniziale, la formazione superiore, l'alta formazione e formazione per lo svantaggio;
- *formazione sul lavoro*: comprende tutte le attività formative svolte da persone già occupate come la formazione per l'apprendistato e la formazione aziendale;
- *formazione permanente*: individua le attività formative volte allo sviluppo delle competenze e comprende la formazione individuale e la formazione degli adulti;
- *azioni formative specifiche*: raccoglie tutte le attività formative residuali, caratterizzate da target specifici di utenza o finalità quali la formazione socio assistenziale e la formazione formatori.

La spesa

Nel periodo 2011-2015 la Regione Piemonte, attraverso i propri strumenti di programmazione, ha stanziato complessivamente circa 710 milioni di euro per l'organizzazione di corsi di formazione professionale. In provincia di Cuneo lo stanziamento complessivo è stato di 102 milioni. In termini assoluti, questo stanziamento risulta essere il secondo più elevato dell'intera regione, dopo quello per la provincia di Torino (tab. 2).

Tabella 2. Spesa accertata per le attività di formazione professionale per le province piemontesi – valori assoluti in euro e percentuali (2011-2015)

Provincia	2011	2012	2013	2014	2015	Tot.	%
Alessandria	19.338.809,59	15.027.326,81	17.121.497,82	16.621.086,50	6.791.039,50	74.899.760,22	10,6
Asti	7.487.492,48	5.750.469,31	6.271.217,28	6.021.323,00	2.630.400,00	28.160.902,07	4,0
Biella	5.953.052,10	4.600.389,56	6.080.434,72	5.070.999,00	2.963.541,50	24.668.416,88	3,5
Cuneo	27.459.749,29	19.828.014,49	23.185.218,88	20.587.987,20	11.259.182,00	102.320.151,86	14,4
Novara	10.958.409,85	8.491.580,26	9.912.074,25	8.174.138,00	3.781.120,50	41.317.322,86	5,8
Torino	97.361.906,16	75.427.558,21	104.239.468,68	75.456.854,09	33.137.484,90	385.623.272,04	54,3
VCO	5.989.964,25	5.121.317,55	6.593.177,26	5.401.154,80	2.328.104,00	25.433.717,86	3,6
Vercelli	6.962.614,86	5.455.955,66	6.829.223,72	5.986.858,39	2.287.496,50	27.522.149,13	3,9
Totale	181.514.009,58	139.704.623,85	180.234.325,61	143.322.414,98	65.180.383,90	709.945.692,92	100,0

Fonte: elaborazione su dati MonVISO – Regione Piemonte

Il livello della spesa varia di anno in anno a causa degli andamenti della programmazione regionale. Le differenze rilevabili tra un anno e l'altro sono attribuibili in larga parte al flusso dei finanziamenti. Le risorse finanziarie, infatti, essendo messe a disposizione tramite direttive regionali pluriennali che intervengono in momenti specifici del periodo di programmazione non hanno un'erogazione stabile nel corso del tempo. Considerando la spesa media per abitante, stimata sulla spesa per ogni singola provincia nel quinquennio considerato in relazione alla popolazione in età da lavoro, emerge come la provincia di Cuneo abbia realizzato uno degli investimenti più corposi (pari a 270,32 euro per abitante), seconda solo alla provincia di Alessandria e superiore di ben 17 euro alla media regionale (tab. 3).

Tabella 3. Spesa accertata per le attività di formazione professionale per le province piemontesi – valori assoluti in euro e percentuali (2011-2015)

Provincia	Spesa totale	Pop. in età da lavoro (15-65)	Spesa per abitante
Alessandria	74.899.760,22	269.063	278,37
Asti	28.160.902,07	137.203	205,25
Biella	24.668.416,88	112.034	220,19
Cuneo	102.320.151,86	378.520	270,32
Novara	41.317.322,86	241.000	171,44
Torino	385.623.272,04	1.455.021	265,03
VCO	25.433.717,86	102.275	248,68
Vercelli	27.522.149,13	110.596	248,85
Totale	709.945.692,92	2.805.712	253,04

Fonte: elaborazione su dati MonVISO – Regione Piemonte

I corsi

In base ai dati SISFORM, emerge che, nel complesso, tra il 2011 e il 2015 il sistema della formazione finanziata in provincia di Cuneo ha generato un volume annuo medio di circa 1.000 corsi (per la precisione 976,6), con differenze abbastanza significative tra un anno e l'altro: si va, infatti, dai 630 corsi del 2015 ai 1.423 del 2012. I dati evidenziano come il ruolo principale sia stato svolto dalla formazione permanente che, con i suoi 2.330 corsi, ha costituito da sola il 47,7% del totale dell'offerta formativa nel quinquennio. Significativo, anche se più limitato, è stato anche il contributo della formazione sul lavoro, che ha fatto registrare il 26,8% dei corsi. Decisamente più contenuto è stato invece l'apporto della formazione al lavoro, che con il suo 19,1% ha avuto un ruolo più defilato nella composizione dell'offerta formativa. Le differenze rilevabili nel numero dei corsi, tra un anno e l'altro, sono attribuibili in larga parte alla variabilità del flusso dei finanziamenti.

Tabella 4. Corsi di formazione professionale effettuati in provincia di Cuneo per macro-tipo formativo – valori assoluti e percentuali (2011-2015)

Macro tipo formativo	2011	2012	2013	2014	2015	Tot.	%
Formazione al lavoro	202	182	200	174	176	934	19,1
Formazione sul lavoro	127	418	67	594	102	1308	26,8
Formazione permanente	542	646	467	340	335	2330	47,7
Azioni formative specifiche	80	177	2	35	17	311	6,4
Totale	951	1423	736	1143	630	4883	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

Confrontando l'offerta formativa di Cuneo con quella delle altre province, si osserva che la prima appare molto equilibrata tra i diversi macro tipi: i suoi valori sono quelli che si scostano in maniera meno sensibile dalla media regionale (tab. 5). Altre province hanno privilegiato in maniera molto netta alcuni macro tipi formativi: è il caso di Alessandria con la formazione permanente al 68,2% o di Novara per la formazione al lavoro con il 29,7% oppure ancora Vercelli con la formazione sul lavoro al 36,6%. Ciò testimonia che al di là delle griglie di programmazione regionale esiste poi un livello di programmazione e attuazione provinciale che determina le caratteristiche dell'offerta formativa effettivamente recapitata sui territori.

Tabella 5. Corsi di formazione professionale effettuati nelle province piemontesi per macro tipo formativo – valori percentuali (2011-2015)

Macro tipo formativo	AL	AT	BI	CN	NO	TO	VC	VCO	PIE
Formazione al lavoro	19,8	16,2	12,2	19,1	29,7	16,2	27,7	16,9	19,7
Formazione sul lavoro	8,4	23,9	40,0	26,8	9,6	31,5	36,6	29,0	25,7
Formazione permanente	68,2	55,5	41,9	47,7	52,2	47,7	32,5	49,3	49,4
Azioni formative specifiche	3,6	4,3	5,8	6,4	8,6	4,7	3,3	4,8	5,2
Totale	100,0								

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

Il contributo della provincia di Cuneo all'offerta formativa regionale è particolarmente consistente su tutte le tipologie formative. I valori infatti sono sempre superiori al 10% del totale regionale. In particolare, il contributo più significativo si rileva sulle azioni formative specifiche: i corsi realizzati nel Cuneese costituiscono il 16,1% dell'offerta regionale (tab. 6).

Tabella 6. Corsi di formazione professionale effettuati nelle province piemontesi sul totale regionale per macro tipo formativo – valori percentuali (2011-2015)

Macro tipo formativo	AL	AT	BI	CN	NO	TO	VC	VCO
Formazione al lavoro	10,8	3,9	3,1	13,3	5,8	52,1	3,6	7,4
Formazione sul lavoro	2,9	3,6	6,5	11,8	1,2	64,0	3,9	6,2
Formazione permanente	13,3	4,8	3,9	12,0	3,7	55,4	3,8	3,1
Azioni formative specifiche	7,1	3,7	5,4	16,1	6,1	54,7	3,7	3,2

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

I profili professionali

Per quanto riguarda i contenuti dell'offerta formativa provinciale, i corsi di formazione in provincia di Cuneo sono stati rivolti a una pluralità di profili professionali. Gli ambiti che hanno visto il maggior numero di iniziative sono stati quelli destinati alle professionalità dell'ambiente e della sicurezza (16,8%), all'insegnamento delle lingue straniere (15,2%), ai servizi d'impresa (11,7%), alla ristorazione e turismo (8,6%) e all'informatica (7,4%). Rispetto alla struttura occupazionale del Cuneese, che vanta un numero significativo di occupati nel settore agricolo, può apparire esigua la quota di corsi dedicata alle professioni dell'agricoltura, silvicoltura e pesca (0,4%). È però plausibile che la formazione in questi ambiti sia transitata prevalentemente attraverso una serie di misure del PSR regionale, non tracciate come iniziative formative all'interno del catalogo MonVISO della Regione Piemonte (tab. 7).

Tabella 7. Corsi di formazione professionale effettuati in provincia di Cuneo per ambito professionale – valori assoluti e percentuali (2011-2015)

Ambito professionale	2011	2012	2013	2014	2015	Tot.	%
Agricoltura, silvicoltura e pesca	0	0	4	10	5	19	0,4%
Alimentare	19	17	30	22	30	118	2,4%
Ambiente e sicurezza	117	296	86	251	71	821	16,8%
Artigianato artistico	3	5	4	4	2	18	0,4%
Attività commerciali	4	11	7	25	5	52	1,1%
Attività culturali	8	6	7	7	0	28	0,6%
Automazione industriale	17	32	21	24	22	116	2,4%
Colture e giardinaggio	3	14	0	0	0	17	0,3%

Edilizia e impiantistica	58	83	36	42	33	252	5,2%
Energie rinnovabili	4	7	0	2	0	13	0,3%
Grafica e multimedialità	9	19	11	12	11	62	1,3%
Informatica	114	135	42	39	33	363	7,4%
Informatica tecnica	4	10	5	2	2	23	0,5%
Legno e affini	9	16	10	9	9	53	1,1%
Lingua italiana	10	9	5	0	0	24	0,5%
Lingue straniere	123	206	126	185	104	744	15,2%
Meccanica e riparazioni	63	90	66	99	64	382	7,8%
Orientamento e sostegno all'inserimento	30	42	48	56	38	214	4,4%
Ristorazione e turismo	80	124	83	79	55	421	8,6%
Servizi alla persona	47	45	36	34	29	191	3,9%
Servizi amministrativi	35	0	0	0	0	35	0,7%
Servizi di impresa	81	177	62	163	86	569	11,7%
Servizi socio assistenziali	86	45	27	52	22	232	4,8%
Sistema di qualità	20	20	9	12	0	61	1,2%
Tessile e abbigliamento	7	14	11	14	9	55	1,1%
Totale	951	1.423	736	1.143	630	4.883	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

Durata dei corsi

I corsi finanziati in provincia di Cuneo hanno avuto perlopiù durata breve. Oltre il 77% di questi non ha superato, infatti, le 120 ore (meno di due mesi). I corsi lunghi, di durata perlomeno triennale, sono stati comunque un gruppo significativo, attestandosi al 9,8% del totale. La maggior presenza di corsi brevi si giustifica in base alla preponderanza di corsi nella formazione permanente che, tradizionalmente, ha tempi di somministrazione più rapidi, finalizzati a non sottrarre per periodi troppo prolungati le risorse umane al processo produttivo aziendale (tab. 8).

Tabella 8. Corsi di formazione professionale effettuati in provincia di Cuneo per durata del corso – valori assoluti e percentuali (2011-2015)

Durata del corso	2011	2012	2013	2014	2015	Tot.	%
fino a 50 ore	466	858	260	668	260	2.512	51,4%
51-120 ore	243	352	240	261	164	1.260	25,8%
121-300 ore	24	17	26	30	10	107	2,2%
301-600 ore	68	61	70	51	68	318	6,5%
601-1.200 ore	44	27	34	29	23	157	3,2%
1201-2.400 ore	11	12	11	8	9	51	1,0%
oltre 2.400 ore	95	96	95	96	96	478	9,8%
Totale	951	1.423	736	1.143	630	4.883	100,0%

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

Confrontando i dati di Cuneo con quelli delle altre province piemontesi si può osservare come il primo sia effettivamente in linea con quello delle altre province per quanto riguarda il concentrarsi dei corsi sui segmenti temporali più brevi. Cuneo è però la provincia che presenta la maggior presenza di corsi lunghi (oltre le 2.400 ore, più di due anni): il valore percentuale rilevato in questa categoria sul totale della formazione, nella media 2011-2015, è infatti 9,8% (tab. 9).

Tabella 9. Corsi di formazione professionale effettuati nelle province piemontesi per durata del corso – media (2011-2015)

Provincia	fino a 50 ore	51-120 ore	121-300 ore	301-600 ore	601-1.200 ore	1.201-2.400 ore	oltre 2.400 ore	Tot.
Alessandria	43,0	33,3	3,0	5,4	3,9	2,6	8,8	100,0
Asti	55,1	24,0	2,5	5,1	2,5	5,5	5,4	100,0
Biella	59,6	23,4	3,1	6,7	1,8	2,3	3,1	100,0
Cuneo	51,4	25,8	2,2	6,5	3,2	1,0	9,8	100,0
Novara	31,5	29,4	7,3	10,1	5,1	9,0	7,6	100,0
Torino	49,1	31,3	3,5	4,8	3,5	3,4	4,4	100,0
VCO	52,4	27,4	3,9	5,6	2,0	2,7	6,0	100,0
Vercelli	58,0	22,1	3,4	5,8	3,0	3,8	4,0	100,0
Piemonte	50,0	27,1	3,6	6,2	3,1	3,8	6,1	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

Gli iscritti

Il volume di corsi finanziato tra 2011 e 2015 ha prodotto una significativa partecipazione: il numero complessivo di iscritti alla formazione negli ultimi cinque anni è stato di 79.407, con una media di circa 16.000 iscrizioni all'anno (15.881 per l'esattezza). Il 2012 è stato l'anno nel quale si è registrato un maggior numero di iscrizioni, con 21.284 unità, mentre il 2015 è stato l'anno nel quale se ne sono registrate meno, con 11.345. Nel complesso, l'offerta formativa si rivolge perlopiù a un pubblico adulto: la formazione sul lavoro è stata quella nella quale si è verificato il maggior numero di iscrizioni, pari al 36,9% sul totale, seguita a breve distanza dalla formazione permanente (32,9%). Il sistema della FP nella provincia di Cuneo pare quindi aver privilegiato nel complesso un'offerta formativa basata su segmenti formativi rivolti, in via principale, agli occupati, con un'attenzione più limitata a studenti e disoccupati. La distribuzione degli iscritti della provincia di Cuneo, inoltre, appare in linea con quella regionale. Una differenza superiore ai due punti percentuali si rileva solo sulla formazione permanente (tab. 10).

Tabella 10. Iscritti a corsi di formazione professionale effettuati in provincia di Cuneo per macro tipo formativo – valori assoluti e percentuali (2011-2015)

Macro tipo formativo	2011	2012	2013	2014	2015	Tot.	%	% PIE
Formazione al lavoro	4.128	3.715	4.107	3.496	3.560	19.006	23,9	22,6
Formazione sul lavoro	4.473	7.608	3.610	9.696	3.888	29.275	36,9	36,2
Formazione permanente	6.070	7.013	5.570	3.786	3.672	26.111	32,9	35,1
Azioni formative specifiche	1.318	2.948	73	451	225	5.015	6,3	6,1
Totale	15.989	21.284	13.360	17.429	11.345	79.407	100,0	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

Nei paragrafi successivi le caratteristiche dell'offerta vengono approfondite, giungendo al dettaglio dei singoli tipi formativi, costitutivi dei quattro macro tipi osservati finora. L'idea è quella di fornire un quadro ancora più fine delle dinamiche della formazione finanziata in provincia di Cuneo.

3.2 La formazione al lavoro

La formazione al lavoro comprende al proprio interno quattro distinti tipi di formazione:

- la *formazione iniziale*, ovvero i percorsi e progetti formativi, anche integrati con l'istruzione, finalizzati alla qualificazione professionale degli adolescenti e dei giovani (IeFP) e al contrasto della dispersione. Nell'ambito della formazione iniziale è possibile riscontrare due diversi gruppi: da un lato, i piani ordinamentali basati sui percorsi triennali di qualifica, svolti interamente nella FP o con crediti in ingresso e i percorsi sperimentali per l'acquisizione del diploma professionale; dall'altro, l'offerta destrutturata, basata su progetti annuali flessibili, percorsi biennali integrati con la scuola e laboratori scuola-formazione;
- la *formazione superiore*, ovvero i corsi post qualifica, post diploma e post laurea finalizzati all'inserimento e reinserimento lavorativo di giovani e adulti;
- l'*alta formazione*, basata sui percorsi formativi finalizzati al conseguimento di titoli terziari progettati in collaborazione con il sistema produttivo;
- la *formazione per lo svantaggio*, legata alle azioni formative finalizzate all'integrazione sociale e lavorativa di soggetti deboli (direttiva "Mercato del Lavoro") (IRES Piemonte, 2014).

Nel periodo di osservazione 2011-2015, i corsi complessivamente realizzati in questo ambito sono stati 934, con una media di circa 186 corsi all'anno. Nell'ambito della formazione al lavoro, quella iniziale ha avuto un ruolo prevalente, con il 73,9% dei corsi organizzati. Più limitato invece è stato l'apporto di corsi per l'alta formazione che è andata poco oltre un 2% complessivo (tab. 11).

Tabella 11. Corsi di formazione professionale effettuati in provincia di Cuneo per tipo formativo nell'ambito della formazione al lavoro – valori assoluti e percentuali (2011-2015)

Tipo formativo	2011	2012	2013	2014	2015	Tot.	%
Formazione iniziale	141	137	138	137	137	690	73,9
Formazione superiore	28	19	25	18	19	109	11,7
Alta formazione	5	4	11	0	1	21	2,2
Formazione per lo svantaggio	28	22	26	19	19	114	12,2
Totale	202	182	200	174	176	934	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

Tipi di formazione al lavoro

Dal punto di vista degli iscritti, la formazione al lavoro ha fatto registrare un totale di 19.006 studenti, con un massimo d'iscrizioni nell'anno 2011 (4.128), in corrispondenza del picco dei corsi. La formazione iniziale, oltre a reclutare il maggior numero di studenti (15.127), è stata anche quella caratterizzata dal rapporto più elevato tra iscritti e corsi: ogni corso è stato frequentato infatti da una media di 21 studenti. L'alta formazione, per converso, è stata quella che ha registrato il rapporto più basso tra iscritti e corsi con circa 13 studenti per corso (tab. 12).

Tabella 12. Iscritti a corsi di formazione professionale effettuati in provincia di Cuneo per tipo formativo nell'ambito della formazione al lavoro – valori assoluti e percentuali (2011-2015)

Tipo formativo	2011	2012	2013	2014	2015	Tot.	%
Formazione iniziale	3.086	3.041	3.095	2.946	2.959	15.127	79,6
Formazione superiore	528	297	476	286	327	1.914	10,1
Alta formazione	46	40	176	-	23	285	1,5
Formazione per lo svantaggio	468	337	360	264	251	1.680	8,8
Totale	4.128	3.715	4.107	3.496	3.560	19.006	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

Per approfondire le caratteristiche degli iscritti consideriamo da qui in avanti l'andamento di una singola annualità, l'anno 2015, che, oltre a essere il più recente per il quale si dispone di dati completi, è anche l'anno nel quale risulta attivata la maggior parte dei segmenti formativi. Come prevedibile, la composizione per età rivela che la partecipazione alla formazione al lavoro è stata prevalentemente giovanile. Oltre il 92% degli iscritti aveva infatti meno di 25 anni e l'88% è risultato addirittura under 20. Nei segmenti specifici della formazione superiore e dell'alta formazione, ovviamente, si è rilevata una consistente partecipazione di soggetti adulti: gli over 30 infatti sono stati rispettivamente il 21,3% e il 34,7% del totale (tab. 13).

Tabella 13. *Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per età e tipo formativo nell'ambito della formazione al lavoro – valori percentuali (2015)*

Tipo formativo	fino a 14 anni	15-19 anni	20-24 anni	25-29 anni	30-34 anni	35-44 anni	45 anni e oltre	Tot.
Formazione iniziale	19,6	80,3	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Formazione superiore	0,0	36,4	30,9	11,3	7,0	7,6	6,7	100,0
Alta formazione	0,0	13,0	39,1	13,0	4,3	21,7	8,7	100,0
Formazione per lo svantaggio	0,0	10,0	18,7	11,6	13,1	27,1	19,5	100,0
Totale	16,3	70,9	4,5	1,9	1,6	2,8	2,1	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

Gli iscritti sono stati in larga maggioranza italiani (80%). Ovviamente tale percentuale è risultata essere più bassa nella formazione per lo svantaggio che ha riguardato in lieve prevalenza gli stranieri (51%), con una significativa presenza al loro interno di soggetti extracomunitari (43%). Il dato risulta facilmente spiegabile come effetto della specifica focalizzazione di questo segmento formativo su utenze particolarmente svantaggiate. Inoltre, i dati evidenziano come l'accesso all'alta formazione sia ancora molto limitato per gli stranieri: solo il 4,3% degli iscritti non è risultato essere italiano (tab. 14).

Tabella 14. *Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per provenienza geografica e tipo formativo nell'ambito della formazione al lavoro – valori percentuali (2015)*

Tipo formativo	Italia	UE	Europa non UE	Africa	Asia	America e Oceania	Tot.
Formazione iniziale	81,4	4,7	6,1	4,8	2,0	1,0	100,0
Formazione superiore	90,5	2,1	4,3	2,4	0,6	0,0	100,0
Alta formazione	95,7	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Formazione per lo svantaggio	49,0	8,0	8,4	31,5	0,0	3,2	100,0
Totale	80,0	4,7	6,1	6,4	1,7	1,1	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

Dal punto di vista dell'educazione, i dati testimoniano come l'utenza della formazione al lavoro sia complessivamente caratterizzata da bassa scolarità: l'88,2% degli iscritti ha dichiarato un livello di scolarizzazione inferiore alla scuola media. Ma in questo caso la lettura dei singoli segmenti

formativi è più significativa. Nella formazione superiore e nell'alta formazione, infatti, il rapporto si inverte: nell'alta formazione, come prevedibile, il 100% degli iscritti possedeva un titolo di studio almeno pari al diploma di scuola superiore, mentre nella formazione superiore questo titolo era in possesso del 70,3% (tab. 15).

Tabella 15. Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per titolo di studio e tipo formativo nell'ambito della formazione al lavoro – valori percentuali (2015)

Tipo formativo	Nessun titolo / Licenza elementare	Licenza media	Qualifica	Diploma	Titolo universitario	Tot.
Formazione iniziale	4,2	94,6	1,3	0,0	0,0	100,0
Formazione superiore	0,0	0,6	28,1	61,8	9,5	100,0
Alta formazione	0,0	0,0	0,0	95,7	4,3	100,0
Formazione per lo svantaggio	17,5	69,3	3,6	8,4	1,2	100,0
Totale	4,7	83,5	3,9	6,9	1,0	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

Infine, l'analisi degli iscritti in base alla loro condizione sul mercato del lavoro rivela altri elementi. Al netto della formazione iniziale, che si rivolge a un target di giovanissimi non ancora entrati nel mercato del lavoro, gli iscritti degli altri segmenti formativi erano perlopiù disoccupati o in cerca di prima occupazione. Gli occupati hanno partecipato in maniera significativa solo all'alta formazione, dove si sono attestati su un valore percentuale dell'8,7% (tab. 16).

Tabella 16. Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per condizione sul mercato del lavoro e tipo formativo nell'ambito della formazione al lavoro – valori percentuali (2015)

Tipo formativo	In cerca di 1a occup.	Disoccupati	Occupati	Studenti	Altra condizione	Tot.
Formazione iniziale	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
Formazione superiore	35,8	63,0	0,9	0,0	0,3	100,0
Alta formazione	26,1	56,5	8,7	8,7	0,0	100,0
Formazione per lo svantaggio	9,2	73,7	0,0	5,2	12,0	100,0
Totale	4,1	11,3	0,1	83,5	0,9	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

3.3 La formazione sul lavoro

Il macro tipo “formazione sul lavoro” si struttura su due diverse componenti: la formazione aziendale e la formazione per l'apprendistato. La prima raccoglie al proprio interno tutti gli interventi di aggiornamento delle competenze professionali degli occupati. La seconda, invece, consiste di tutte le azioni formative svolte a favore di soggetti assunti con contratto di apprendistato e finalizzate all'acquisizione di una qualifica contrattuale ovvero di una qualificazione in regime di alternanza (IRES Piemonte, 2014).

Nel periodo 2011-2015 la formazione sul lavoro in provincia di Cuneo ha riguardato complessivamente 1.308 corsi, con una media annuale di circa 261 iniziative formative (al netto di quelle per l'apprendistato)²⁰. L'anno in cui è stato realizzato il maggior numero di corsi (594) è stato il 2014. Il 2013, invece, è stato l'anno di minor attività, con solo 67 corsi realizzati (tab. 17).

Tabella 17. Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per età e tipo formativo nell'ambito della formazione al lavoro – valori assoluti e percentuali (2011-2015)

Tipo formativo	2011	2012	2013	2014	2015	Tot.	%
Formazione aziendale	127	418	67	594	102	1.308	100,0
Formazione per l'apprendistato	0	0	0	0	0	0	0,0
Totale	127	418	67	594	102	1.308	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

La formazione sul lavoro nel quinquennio considerato ha riguardato 29.275 soggetti, con un contributo quasi pari a quello della formazione aziendale e della formazione per l'apprendistato (rispettivamente 50,8% e 49,2%) (tab. 18).

Tabella 18. Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per età e tipo formativo nell'ambito della formazione sul lavoro – valori assoluti e percentuali (2011-2015)

Tipo formativo	2011	2012	2013	2014	2015	Tot.	%
Formazione aziendale	1.010	4.948	653	7.078	1.190	14.879	50,8
Formazione per l'apprendistato	3.463	2.660	2.957	2.618	2.698	14.396	49,2
Totale	4.473	7.608	3.610	9.696	3.888	29.275	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

²⁰ Le attività formative per l'apprendistato professionalizzante non sono conteggiate nel numero dei corsi. Queste attività, per lo più strutturate in moduli brevi e di durata variabile che, combinandosi, compongono un corso di 120 ore corrispondente al Piano Formativo Individuale, non sono comparabili ai corsi caratterizzanti gli altri tipi formativi.

Per quanto riguarda l'età degli iscritti, le due componenti della formazione sul lavoro si sono comportate in modo assai diverso tra loro. I soggetti iscritti alla formazione aziendale sono stati principalmente over 30 (84,1% degli iscritti). La formazione per l'apprendistato, che per sua natura si rivolge ai più giovani, ha invece reclutato i suoi iscritti principalmente nella fascia da 15 a 29 anni, nella quale si è concentrato ben il 96,5% dell'utenza (tab. 19).

Tabella 19. Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per età e tipo formativo nell'ambito della formazione sul lavoro – valori percentuali (2015)

Tipo formativo	15-19 anni	20-24 anni	25-29 anni	30-34 anni	35-44 anni	45 anni	Tot.
Formazione aziendale	0,2	5,1	10,6	12,4	29,9	41,8	100,0
Formazione per l'apprendistato	10,7	58,6	27,2	3,6	0,0	0,0	100,0
Totale	7,5	42,2	22,1	6,3	9,2	12,8	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

Dal punto di vista della provenienza geografica degli iscritti alla formazione sul lavoro, la partecipazione è stata principalmente di individui italiani, pari all'87,9% degli iscritti. Gli stranieri sono stati più presenti nella formazione per l'apprendistato dove hanno raggiunto una percentuale complessiva del 13,4%, con una maggioranza di europei (tab. 20).

Tabella 20. Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per provenienza geografica e tipo formativo nell'ambito della formazione sul lavoro – valori percentuali (2015)

Tipo formativo	Italia	UE	Europa non UE	Africa	Asia	America e Oceania	Tot.
Formazione aziendale	90,8	2,9	2,9	1,8	0,8	0,8	100,0
Formazione per l'apprendistato	86,6	4,9	4,4	2,3	1,4	0,4	100,0
Totale	87,9	4,3	3,9	2,1	1,2	0,5	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

La formazione sul lavoro ha intercettato un'utenza con una scolarizzazione medio alta. Il 64,9% degli iscritti, infatti, aveva perlomeno un titolo di scuola superiore. Le due componenti, però, hanno avuto un comportamento diverso: la formazione aziendale ha intercettato principalmente soggetti con scolarità medio-bassa (il 55,5% ha al più una qualifica professionale), mentre la formazione per l'apprendistato ha trattato prevalentemente iscritti con titolo di studio medio-alto (il 73,9% aveva almeno un diploma di scuola superiore) (tab. 21).

Tabella 21. Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per titolo di studio e tipo formativo nell'ambito della formazione sul lavoro – valori percentuali (2015)

Tipo formativo	Nessun titolo / Licenza elementare	Licenza media	Qualifica	Diploma	Titolo universitario	Non specificato	Tot.
Formazione aziendale	1,6	38,2	15,7	34,6	9,9	0,0	100,0
Formazione per l'apprendistato	4,7	15,8	5,5	63,6	10,3	0,1	100,0
Totale	3,7	22,7	8,6	54,7	10,2	0,1	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

3.4 La formazione permanente

La formazione permanente comprende al proprio interno tre distinte categorie di iniziative (IRES Piemonte, 2015):

- la *formazione individuale*, che raccoglie al proprio interno interventi di aggiornamento delle competenze attivati su libera iniziativa dei lavoratori; i percorsi formativi, concordati con i Centri per l'Impiego, destinati a lavoratori sospesi o alla ricerca di un'occupazione; le attività formative di breve durata intese a favorire un aggiornamento delle competenze o una riconversione professionale di lavoratori a rischio di perdita del posto di lavoro (o che l'hanno perso da relativamente poco tempo); infine, le azioni formative, di breve e media durata, facenti parte di progetti di sostegno all'ingresso sul mercato del lavoro mediante esperienze di formazione all'estero;
- la *formazione degli adulti*, che contiene attività formative finalizzate all'accrescimento professionale e culturale degli adulti a prescindere dalla condizione occupazionale, le azioni formative facenti parte di progetti finalizzati alla ricollocazione professionale di persone che hanno perduto il lavoro e le azioni formative finalizzate alla riconversione professionale e alla ricollocazione di persone coinvolte in situazioni di crisi aziendale;
- il *progetto Crisi* è la denominazione sotto la quale dal 2009 al 2012 sono state utilizzate le risorse del FSE europeo per sostenere le attività formative finalizzate a lavoratori in sospensione per periodi di breve durata (massimo 60 giorni) o in sospensione con riduzione orizzontale dell'orario di lavoro.

Tipi di
formazione
permanente

Nel quinquennio 2011-2015 sono stati realizzati complessivamente 2.330 corsi, realizzati prevalentemente nell'ambito del segmento della formazione individuale (1.742). Il progetto Crisi, pur risultando attivo per soli due anni in questo intervallo, ha realizzato 361 corsi, facendo segnare il 15,5% del totale (tab. 22).

Tabella 22. Corsi di formazione professionale effettuati in provincia di Cuneo per tipo formativo nell'ambito della formazione permanente – valori assoluti e percentuali (2011-2015)

Tipo formativo	2011	2012	2013	2014	2015	Tot.	%
Formazione individuale	347	385	425	310	275	1.742	74,8
Formazione degli adulti	58	37	42	30	60	227	9,7
Progetto Crisi	137	224	0	0	0	361	15,5
Totale	542	646	467	340	335	2.330	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

Gli iscritti alla formazione permanente nel periodo considerato sono stati complessivamente 26.111. Il 2012 è stato l'anno nel quale si è registrato un maggior numero di iscrizioni, anche grazie al contributo del progetto Crisi, che ha portato 1.587 individui. Negli anni successivi il trend complessivo è stato di progressiva riduzione anche a causa della conclusione del progetto stesso. La formazione individuale ha dato l'apporto complessivo maggiore con 19.437 iscritti, pari al 74,4% del totale (tab. 23).

Tabella 23. Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per età e tipo formativo nell'ambito della formazione permanente – valori assoluti e percentuali (2011-2015)

Tipo formativo	2011	2012	2013	2014	2015	Tot.	%
Formazione individuale	3.899	4.634	4.710	3.296	2.898	19.437	74,4
Formazione degli adulti	1.273	792	860	490	774	4.189	16,0
Progetto Crisi	898	1.587	0	0	0	2.485	9,5
Totale	6.070	7.013	5.570	3.786	3.672	26.111	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

Considerando i soli dati del 2015, alla formazione permanente si sono iscritti prevalentemente adulti over 30, pari al 69,3% del totale. A tale risultato ha contribuito in particolare la formazione individuale che, tra gli over 30, ha reclutato oltre il 72% dei propri iscritti. I giovani sono risultati essere presenti soprattutto nella fascia 20-24 anni, che ha fatto registrare il 10,7% di iscritti complessivi (tab. 24).

Tabella 24. Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per età e tipo formativo nell'ambito della formazione permanente – valori percentuali (2015)

Tipo formativo	15-19 anni	20-24 anni	25-29 anni	30-34 anni	35-44 anni	45 anni e oltre	Tot.
Formazione individuale	0,3	8,5	14,8	15,1	29,5	31,8	100,0
Formazione degli adulti	10,1	18,9	12,1	10,7	21,8	26,4	100,0
Progetto Crisi*	-	-	-	-	-	-	-
Totale	2,4	10,7	14,2	14,2	27,9	30,6	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

*corsi non effettuati nel 2015

Gli iscritti alla formazione permanente sono stati prevalentemente di origine italiana (87,4%). Gli allievi di provenienza africana hanno leggermente sopravanzato quelli di provenienza europea. Nella formazione degli adulti la presenza di studenti africani è stata particolarmente significativa, sfiorando il 17,7% (tab. 25).

Tabella 25. Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per provenienza geografica e tipo formativo nell'ambito della formazione permanente – valori percentuali (2015)

Tipo formativo	Italia	UE	Europa non UE	Africa	Asia	America e Oceania	Tot.
Formazione individuale	92,4	2,2	2,1	2,6	0,1	0,6	100,0
Formazione degli adulti	68,7	4,5	6,1	17,7	0,5	2,5	100,0
Progetto Crisi*	-	-	-	-	-	-	-
Totale	87,4	2,7	2,9	5,7	0,2	1,0	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

*corsi non effettuati nel 2015

Gli iscritti alla formazione permanente si sono caratterizzati per un'istruzione medio alta: il 59,1% del totale è risultato avere perlomeno un diploma. Osservando i singoli tipi formativi, si evidenzia come al risultato medio abbia contribuito in larga parte la formazione individuale, all'interno della quale il 70,6% degli studenti ha perlomeno un diploma di scuola superiore. All'opposto, il segmento della formazione degli adulti ha fatto registrare solo il 15,9% degli studenti con un titolo di scuola superiore (tab. 26).

Tabella 26. *Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per titolo di studio e tipo formativo nell'ambito della formazione permanente – valori percentuali (2015)*

Tipo formativo	Nessun titolo / Licenza elementare	Licenza media	Qualifica	Diploma	Titolo universitario	Non specificato	Tot.
Formazione individuale	2,4	15,6	7,0	47,8	22,8	4,4	100,0
Formazione degli adulti	2,6	45,1	11,8	15,0	0,9	24,7	100,0
Progetto Crisi*	-	-	-	-	-	-	-
Totale	2,4	21,8	8,0	40,9	18,2	8,7	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

*corsi non effettuati nel 2015

La gran parte degli iscritti alla formazione permanente è risultata essere occupata o in cerca di prima occupazione (85,7%). Un'elevata quota di occupati tra gli iscritti si è registrata in particolare nella formazione individuale (95,3%), mentre nella formazione per gli adulti la quota maggioritaria è rappresentata dai disoccupati (49,7%) (tab. 27).

Tabella 27. *Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per condizione sul mercato del lavoro e tipo formativo nell'ambito della formazione permanente – valori percentuali (2015)*

Tipo formativo	In cerca di 1 ^a occup.	Disoccupati	Occupati	Studenti	Altra condizione	Tot.
Formazione individuale	0,0	4,7	95,3	0,0	0,0	100,0
Formazione degli adulti	9,0	49,7	40,6	0,3	0,4	100,0
Progetto Crisi*	-	-	-	-	-	-
Totale	1,9	14,2	83,8	0,1	0,1	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

*corsi non effettuati nel 2015

3.5 Le azioni formative specifiche

Tipi di azioni formative specifiche

La categoria “azioni formative specifiche” costituisce un contenitore residuale nel quale confluiscono tre distinti tipi di formazione:

- la *formazione sulla sicurezza*, che comprende i corsi per la formazione di operatori del comparto socio assistenziale;
- la *formazione socio assistenziale*, che racchiude le azioni laboratoriali e formative di aggiornamento professionale del personale del sistema

regionale della formazione professionale, dell'istruzione e dei servizi al lavoro;

- la *formazione formatori*, che contiene tutte le azioni formative rivolte all'aggiornamento professionale degli operatori dell'istruzione e della formazione professionale.

Nel periodo 2011-2015, l'insieme di queste azioni ha determinato la realizzazione di 311 corsi, gran parte dei quali realizzati nell'ambito della formazione sulla sicurezza (70,7%) (tab. 28).

Tabella 28. Corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per tipo formativo nell'ambito delle azioni formative specifiche – valori assoluti e percentuali (2011-2015)

Tipo formativo	2011	2012	2013	2014	2015	Tot.	%
Formazione sicurezza	47	173	0	0	0	220	70,7
Formazione socio assistenziale	33	4	2	1	0	40	12,9
Formazione formatori	0	0	0	34	17	51	16,4
Totale	80	177	2	35	17	311	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

Gli iscritti alla formazione sono stati complessivamente 5.015. I corsi della formazione sulla sicurezza hanno registrato il maggior numero di iscritti con 3.437 unità complessive, grazie anche a un picco di 2.823 nel 2012 (tab. 29).

Tabella 29. Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per tipo formativo nell'ambito delle azioni formative specifiche – valori assoluti e percentuali (2011-2015)

Tipo formativo	2011	2012	2013	2014	2015	Tot.	%
Formazione sicurezza	614	2.823	0	0	0	3.437	68,5
Formazione socio assistenziale	704	125	73	19	0	921	18,4
Formazione formatori	0	0	0	432	225	657	13,1
Totale	1.318	2.948	73	451	225	5.015	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

La composizione per età, per la quale nell'anno 2015 è disponibile solo il dato della formazione formatori, ha evidenziato una partecipazione ai corsi quasi esclusivamente di soggetti adulti (tab. 30).

Tabella 30. Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per età e tipo formativo nell'ambito delle azioni formative specifiche – valori percentuali (2015)

Tipo formativo	fino a 14 anni	15-19 anni	20-24 anni	25-29 anni	30-34 anni	35-44 anni	45 anni e oltre	Tot.
Formazione sicurezza*	-	-	-	-	-	-	-	-
Formazione socio assistenziale*	-	-	-	-	-	-	-	-
Formazione formatori	0,0	0,0	0,0	0,9	8,4	30,2	60,4	100,0
Totale	0,0	0,0	0,0	0,9	8,4	30,2	60,4	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

*corsi non effettuati nel 2015

La composizione per nazionalità evidenzia come alla formazione formatori abbiano partecipato solo individui di nazionalità italiana (tab. 31).

Tabella 31. Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per età e tipo formativo nell'ambito delle azioni formative specifiche – valori percentuali (2015)

Tipo formativo	Italia	UE	Europa non UE	Africa	Asia	America e Oceania	Tot.
Formazione sicurezza*	-	-	-	-	-	-	-
Formazione socio assistenziale*	-	-	-	-	-	-	-
Formazione formatori	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Totale	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

*corsi non effettuati nel 2015

Gli iscritti alla formazione formatori hanno evidenziato un'istruzione medio-alta: il 72% possiede un titolo di studio pari o superiore al diploma di scuola superiore (tab. 32).

Tabella 32. Iscritti a corsi di formazione professionale in provincia di Cuneo per età e tipo formativo nell'ambito delle azioni formative specifiche – valori percentuali (2015)

Tipo formativo	Nessun titolo / Licenza elementare	Licenza media	Qualifica	Diploma	Titolo universitario	Non specificato	Tot.
Formazione sicurezza*	-	-	-	-	-	-	-
Formazione socio assistenziale*	-	-	-	-	-	-	-
Formazione formatori	0,0	2,7	25,3	43,6	28,4	0,0	100,0
Totale	0,0	2,7	25,3	43,6	28,4	0,0	100,0

Fonte: elaborazione su dati SISFORM – IRES Piemonte

*corsi non effettuati nel 2015

3.6 In sintesi

La formazione professionale in Piemonte è largamente finanziata tramite il PON del Fondo Sociale Europeo, che sostiene indifferentemente la formazione al lavoro, quella sul lavoro e permanente, nonché azioni formative specifiche, come quelle rivolte all'assistenza sociale o ai formatori stessi. Le risorse complessivamente stanziati nel quinquennio 2011-2015 per la provincia di Cuneo sono state poco più di 100 milioni di euro, con una spesa pro capite per abitante in età da lavoro pari a circa 270 euro: si tratta di un investimento consistente che posiziona la provincia al secondo posto in regione dopo Torino per risorse complessive e dopo Alessandria per spesa pro capite. Questi investimenti hanno prodotto una mole significativa di corsi, quasi 5 mila, prevalentemente rivolti alla formazione permanente (quasi il 50%). La formazione effettuata è stata indirizzata principalmente ad alcuni settori: professionalità dell'ambiente e della sicurezza (16,8%), insegnamento delle lingue straniere (15,2%), servizi d'impresa (11,7%), ristorazione e turismo (8,6%), informatica (7,4%). Oltre la metà dei corsi ha avuto una durata breve, inferiore alle 50 ore. Contestualmente, Cuneo si distingue dalle altre province piemontesi per avere realizzato anche il maggior numero di corsi lunghi, oltre le 2.400 ore, con ben un 10% circa dell'offerta formativa complessiva. Nel quinquennio 2011-15 il sistema della formazione professionale cuneese ha formato quasi 80 mila individui, servendo in prevalenza un pubblico di adulti.

4. Aspettative, esiti e giudizi sulla formazione professionale

4.1 L'indagine diretta

Al fine di rilevare giudizi e soddisfazione dei formati nei riguardi dell'esperienza formativa effettuata, nonché i suoi esiti ad ampio spettro della stessa, intesi come esiti formativi, culturali e occupazionali, è stata effettuata un'indagine diretta su un campione di persone che hanno frequentato un percorso di formazione professionale nel 2013-2014 in provincia di Cuneo. In particolare, per restituire un resoconto completo della soddisfazione dell'utenza, si sono indagati anche gli elementi di immagine e aspettative degli utenti all'atto dell'iscrizione, nell'ipotesi che la soddisfazione finale sia condizionata da ciò che gli utenti si attendevano a priori.

Il campione

L'indagine è stata condotta intervistando complessivamente 608 formati, tramite metodo CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*), diversamente distribuiti fra i principali tipi formativi nei quali si articola l'offerta formativa della provincia di Cuneo. A partire dalle caratteristiche dell'universo degli iscritti alla formazione professionale nell'anno formativo 2013-2014, è stato predisposto il campione dell'indagine, in modo da garantire che tutti i tipi formativi con un'adeguata numerosità di utenti fossero rappresentati²¹ e che gli intervistati fossero selezionati in maniera casuale.

Osservando l'universo degli iscritti nell'anno formativo 2013-2014 si evidenzia che complessivamente sono stati quasi 22 mila e che l'85% di essi ha concluso con successo il percorso formativo. La maggior parte ha frequentato corsi di formazione aziendale e per l'apprendistato, rispettivamente il 29% e il 35% circa. Va tuttavia segnalato come il dato sovrastimi la partecipazione "reale" degli individui a questi tipi formativi: nei segmenti della formazione sul lavoro gli iscritti, infatti, vengono inseriti a un numero plurimo di corsi, che costituiscono le componenti di un unico percorso formativo globale (cfr. nota 22 in tabella). È quindi più corretto contare le "teste", piuttosto che gli iscritti. La distribuzione, inoltre, ha evidenziato anche un consistente volume nella formazione iniziale e nella formazione individuale, che rappresentano entrambi circa il 14% del totale delle posizioni attivate (tab. 33).

²¹ La formazione socio assistenziale è stata esclusa a causa della bassa numerosità di formati. Nell'anno 2014 per questo tipo formativo sono stati formati solo 13 operatori.

Tabella 33. Esiti degli iscritti ai corsi in provincia di Cuneo per tipo e macro tipo formativo – valori assoluti e percentuali per esito; numerosità campionaria per tipo formativo (2013-2014)

Macro tipo formativo	Tipo formativo	Idonei		Non idonei e assenti		Totale iscritti		Campione intervistati
		v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Formazione al lavoro	Formazione iniziale	2.743	88,0	373	12,0	3.116	14,2	112
	Formazione superiore	313	86,5	49	13,5	362	1,6	55
	Formazione svantaggio	252	70,6	105	29,4	357	1,6	55
	Totale formazione al lavoro	3.308	86,2	527	13,8	3.835	17,5	222
Formazione sul lavoro	Formazione aziendale ²²	5.758	90,8	584	9,2	6.342	28,9	113
	Formazione apprendistato	6.180	81,0	1.448	19,0	7.628	34,8	85
	Totale formazione sul lavoro	11.938	85,4	2.032	14,6	13.970	63,7	198
Formazione permanente	Formazione individuale ²³	-	-	-	-	3.012	13,7	86
	Formazione adulti	506	69,1	226	30,9	732	3,3	57
	Totale formazione permanente	-	-	-	-	3.744	17,1	143
Azioni formative specifiche	Formazione socio assistenziale	13	68,4	6	31,6	19	0,1	0
	Formazione formatori	348	91,6	32	8,4	380	1,7	45
	Totale azioni formative specifiche	361	90,5	38	9,5	399	1,8	45
Totale formazione	16.113	85,1	2.823	14,9	21.948	100,0	608	

Fonte: elaborazione su dati MonVISO (eventuali scostamenti rispetto ai dati SISFORM sono da attribuirsi ai diversi periodi di riferimento)

Osservando la distribuzione della formazione erogata per settore economico²⁴ emergono altre interessanti considerazioni (tab. 34). Le attività formative comprese nell'etichetta "Varie", che raggruppa prevalente-

22 La tipologia formativa presenta un alto numero di individui che frequentano più di un corso. I numeri in tabella non indicano le "teste", bensì il numero di posizioni attivate. Contando le teste, il numero totale di iscritti alla formazione aziendale è 4.598, mentre in apprendistato è 2.957.

23 La tipologia formativa non registra esito di idoneità.

24 Il settore è stato identificato in base alla classificazione ex L. 845/78, la legge quadro in materia di formazione professionale. La piattaforma MonVISO offre altri campi che individuano settore e comparto del corso, ma le suddivisioni presentano numerose discrepanze, risultando complessivamente confuse. Inoltre, un'analisi dettagliata dei titoli dei corsi (campo "Denominazione corso") rivela in tutti i settori un'alta incidenza di corsi per il rafforzamento delle competenze trasversali (per esempio, corsi per la sicurezza, corsi di lingua, corsi di comunicazione e marketing, ecc.). Questo orientamento si origina direttamente dalle direttive comunitarie, che negli ultimi anni hanno posto particolare accento sul ruolo delle competenze trasversali per una più efficace integrazione dell'individuo nel mercato del lavoro.

mente attività del terziario (preparazione in lingue estere, servizi commerciali e servizi di impresa), hanno raccolto circa il 43% del totale degli iscritti; la formazione nei settori meccanica e metallurgia e nei servizi socio educativi ha superato la quota del 10%, mentre tutti gli altri settori hanno fatto registrare quote più o meno residuali.

La quota media di formati con titolo di qualifica o specializzazione, indicatore della presenza di corsi lunghi e strutturati rispetto ad altre tipologie di titolo rilasciato, è stata complessivamente del 13%, con rilevanti differenze fra un settore e l'altro. I settori "acconciatura ed estetica" e "industria abbigliamento e pelli" sono risultati altamente caratterizzati da percorsi lunghi, in entrambi i casi oltre il 79% della formazione erogata, con un monte ore mediamente oltre le 900 ore. Altrettanto consistente è stata la quota di formati e specializzati nell'artigianato artistico e nell'elettricità ed elettronica (oltre il 55%), con un impegno di 600 e 700 ore rispettivamente. Invece, i corsi afferenti all'etichetta "varie", preponderante in termini di formati (quasi il 43% del totale), sono caratterizzati da una durata media di sole 40 ore.

Tabella 34. FormatI (idonei di tutti i tipi formativi e iscritti alla formazione individuale) in provincia di Cuneo per settore economico (L. 845/78) – valori assoluti e percentuali; percentuale di formati con qualifica o specializzazione per settore; numero medio di ore frequentate per settore; composizione del campione intervistato (2014)

Settore (L. 845/78)	Formati				Campione		
	Totale	% settore sul totale	% qualificati e specializzati nel settore	Media ore frequenza	Intervistati	% settore campione	Media ore frequenza
Acconciatura estetica	732	3,8	79,0	937	37	6,1	885
Agricoltura	383	2,0	1,3	55	8	1,3	383
Artigianato artistico	1.301	6,8	61,4	713	45	7,4	686
Distribuzione commerciale	1.091	5,7	1,2	47	40	6,6	133
Ecologia e ambiente	192	1,0	0,0	34	3	0,5	39
Edilizia	420	2,2	11,9	204	23	3,8	498
Elettricità ed elettronica	544	2,8	55,0	629	18	3,0	883
Grafica, fotografia, cartotecnica	12	0,1	0,0	47	0	0,0	0
Industria abbigliamento pelli	56	0,3	82,1	934	2	0,3	1050
Lavori di ufficio	605	3,2	14,8	148	38	6,2	401
Meccanica e metallurgia	2.105	11,0	26,4	292	65	10,7	425

Servizi socio educativi	2.545	13,3	4,5	33	113	18,6	117
Spettacolo, sport e mass media	218	1,1	24,8	346	17	2,8	538
Turismo	751	3,9	31,4	379	45	7,4	714
Varie	8.170	42,7	0,9	39	154	25,5	107
Totale	19.125	100,0	13,6	190	608	100,0	354

Fonte: elaborazione su dati MonVISO

4.2 Immagine e aspettative

I dati raccolti tramite il questionario hanno consentito di fornire una pluralità di informazioni, a partire da elementi riguardanti l'immagine e le aspettative degli utenti all'atto dell'iscrizione ai corsi. Come era logico attendersi, ne emerge complessivamente un quadro molto orientato e condizionato dai riflessi che gli utenti si aspettano in ambito lavorativo.

Dalle risposte analizzate emerge un'immagine della formazione professionale complessivamente molto positiva (tab. 35): essa è percepita perlopiù come un'occasione per aggiornarsi e imparare un mestiere e meno come un modo per impiegare il tempo mentre si cerca un lavoro. Invece, la funzione di pubblica utilità della formazione professionale viene percepita soprattutto fra chi sceglie percorsi volti all'apprendimento permanente, il cosiddetto *lifelong learning*.

L'immagine

Tabella 35. Immagine della formazione professionale in generale – grado medio di accordo, in scala 1-10, per tipologia formativa sul campione intervistato

Macro tipo formativo	Tipo formativo	La formazione professionale è un ...			
		occasione per aggiornarsi e imparare un mestiere	modo per impiegare il tempo in attesa di trovare un lavoro	titolo/ esperienza apprezzato dai datori di lavoro	servizio pubblico utile per la società
		[scala 1-10]			
Formazione al lavoro	Formazione iniziale	8,5	7,4	8,0	8,1
	Formazione superiore	8,0	7,3	7,4	7,9
	Formazione svantaggio	8,1	7,8	8,0	8,2
	Media formazione al lavoro	8,3	7,5	7,9	8,1

Formazione sul lavoro	Formazione aziendale	8,5	7,0	8,2	8,2
	Formazione apprendistato	7,2	6,9	7,0	7,1
	Media formazione sul lavoro	7,9	7,0	7,7	7,7
Formazione permanente	Formazione individuale	7,9	7,3	7,3	8,5
	Formazione adulti	8,4	7,3	7,6	8,1
	Media formazione permanente	8,1	7,3	7,4	8,3
Azioni formative specifiche	Formazione socio assistenziale	-	-	-	-
	Formazione formatori	8,6	7,3	8,1	8,6
	Media azioni form. specifiche	8,6	7,3	8,1	8,6
Media formazione		8,1	7,3	7,7	8,1

Fonte: elaborazione su dati survey

Le aspettative

Riguardo alle aspettative di cui si investe la formazione, in quasi tutti i tipi formativi è risultato preponderante il voler acquisire nuovi strumenti per rispondere nel modo migliore alle richieste di un mondo del lavoro sempre più complesso e in evoluzione, sia nel caso di chi cerca un nuovo (o il primo) lavoro, sia nel caso della formazione aziendale e in apprendistato, in cui si decide di formarsi per rispondere al meglio alle esigenze del proprio posto di lavoro (tabb. 36-37). Chi frequenta la formazione permanente individuale si aspetta soprattutto percorsi formativi flessibili, adatti alle proprie esigenze personali, mentre i giovanissimi in formazione iniziale auspicano fortemente un approccio diverso all'apprendimento, caratterizzato dalle metodologie induttive dell'imparare "facendo" piuttosto che dallo "studiare teorie". Al contrario, in tutte le tipologie formative sono risultate medio-basse le aspettative su servizi di assistenza per il (re)inserimento nel mercato del lavoro (per esempio orientamento, aiuto alla compilazione dei cv, consulenze, incontro domanda/offerta).

Tabella 36. Aspettative sulla formazione professionale – grado medio di accordo, in scala 1-10, per tipologia formativa sul campione intervistato

Macro tipo formativo	Tipo formativo	Quando si è iscritto al corso, si aspettava...		
		di acquisire strumenti per rispondere al meglio alle richieste del mondo del lavoro	un percorso adatto alle sue esigenze	servizi di assistenza per problematiche di lavoro (prima e dopo il corso)
		[scala 1-10]		
Formazione al lavoro	Formazione iniziale	8,0	7,0*/8,4** ²⁵	7,7
	Formazione superiore	7,9	8,1	7,7
	Formazione svantaggio	8,3	7,8	7,7
	Media form. al lavoro	8,0	-	7,7
Formazione sul lavoro	Formazione aziendale	8,1 ²⁶	7,8	7,5
	Formazione apprendistato	6,9 ²⁶	6,7	6,8
	Media form. sul lavoro	7,6²⁶	7,3	7,2
Formazione permanente	Formazione individuale	7,2	7,8	6,7
	Formazione adulti	8,2	7,9	7,2
	Media form. permanente	7,6	7,9	6,9
Azioni formative specifiche	Formazione socio assistenz.	-	-	-
	Formazione formatori	8,0	8,0	7,3
	Media azioni form. spec.	8,0	8,0	7,3
Media formazione		-	-	7,8

Fonte: elaborazione su dati survey

Relativamente alle aspettative sulla qualità dei corsi al momento dell'iscrizione, le maggiori attese si sono riscontrate fra gli iscritti alla formazione superiore e alle azioni formative specifiche, ovvero fra chi utilizza il canale della formazione come strumento per rafforzare la spendibilità sul mercato del lavoro del proprio background culturale, mentre gli appren-

²⁵ Per i percorsi di formazione iniziale, sono state previste due domande: *"Voleva aiuto nello studio" e **"Voleva imparare facendo, piuttosto che studiare molta teoria". Questa eterogeneità nei quesiti rende impossibile il calcolo del giudizio medio nella formazione al lavoro e nella formazione nel suo complesso.

²⁶ Per la formazione sul lavoro, è stato chiesto: "Voleva aumentare le sue competenze professionali per migliorare la sua posizione all'interno dell'azienda". Questa eterogeneità nei quesiti rende impossibile il calcolo del giudizio medio nella formazione nel suo complesso.

disti hanno mediamente dichiarato di aspettarsi una qualità appena più che sufficiente, segnalando una sfiducia nell'efficacia della formazione di rafforzare il loro apprendimento sul campo. Riguardo alle strutture (per esempio aule, laboratori, attrezzature), invece, in tutti i tipi formativi ci si attendeva strutture di buona qualità.

Tabella 37. Aspettative sulla qualità della formazione professionale – giudizio medio, in scala 1-10, per tipologia formativa sul campione intervistato

Macro tipo formativo	Tipo formativo	Qualità complessiva del corso (prima di frequentarlo)	Strutture di qualità (aule, servizi comuni, laboratori, attrezzature)
		[scala 1-10]	
Formazione al lavoro	Formazione iniziale	7,9	8,3
	Formazione superiore	8,4	8,4
	Formazione svantaggio	7,8	8,0
	Media formazione al lavoro	8,0	8,2
Formazione sul lavoro	Formazione aziendale	8,0	8,3
	Formazione apprendistato	6,7	7,5
	Media formazione sul lavoro	7,4	8,0
Formazione permanente	Formazione individuale	8,0	8,1
	Formazione adulti	7,8	8,2
	Media formazione permanente	7,9	8,1
Azioni formative specifiche	Formazione socio assistenziale	-	-
	Formazione formatori	8,1	8,6
	Media azioni form. specifiche	8,1	8,6
Media formazione		7,8	8,2

Fonte: elaborazione su dati survey

4.3 Gli esiti formativi

La formazione professionale cuneese, come già rilevato nel paragrafo 4.1, ha un elevato tasso di idonei (soggetti che concludono positivamente il corso, ottenendo il titolo relativo), che nel 2013-2014 si è attestato oltre l'85%, con punte anche maggiori in singoli segmenti di formazione, come quella aziendale (90,8%) e nella formazione formatori (91,6%). Quello finale, tuttavia, non può essere considerato l'unico esito formativo rilevante. Per questa ragione, tramite l'intervista sono state approfondite altre dimensioni del concetto, quali le opinioni espresse dagli intervistati circa la formazione ricevuta, le competenze professionali acquisite e le nuove conoscenze sul funzionamento del mercato del lavoro (tab. 38). Dai dati delle interviste è emerso come la frequenza del corso sia stata complessivamente apprezzata, soprattutto nella formazione superiore, permanente e nelle azioni formative specifiche. Anche nella formazione in apprendistato – il tipo formativo che mostra i risultati complessivamente peggiori –, a 9 corsisti su 10 è piaciuto frequentare il corso. Si può quindi affermare che vi sia un elevato gradimento della formazione professionale da parte dell'utenza cuneese.

Inoltre, è possibile sottolineare alcuni risultati rilevanti anche indagando gli effetti del corso sul miglioramento delle competenze professionali individuali: nella formazione iniziale, per lo svantaggio, aziendale e per formatori, più del 90% degli utenti sente di aver migliorato le proprie competenze professionali; anche per la formazione permanente si rilevano buone performance. Diversamente, soltanto un apprendista su due si sente professionalmente rafforzato dai corsi. Infine, emerge che la formazione si occupa pochissimo di trasmettere conoscenze riguardanti il mondo del lavoro e il suo funzionamento. Fa eccezione la formazione iniziale, in cui questo aspetto è curato soprattutto in ragione della giovanissima età dell'utenza.

Tabella 38. Esiti della formazione professionale – percentuale di risposte affermative per tipologia formativa sul campione intervistato

Macro tipo formativo	Tipo formativo	Nel complesso, le è piaciuto frequentare il corso?	La FP l'ha aiutata a migliorare le sue competenze professionali?	Frequentando il corso, ha acquisito maggiori conoscenze sul mondo del lavoro e sul suo funzionamento?
[% SI]				
Formazione al lavoro	Formazione iniziale	93,8	92,0	89,3
	Formazione superiore	98,2	74,5	70,9
	Formazione svantaggio	96,4	90,9	52,8
	Media formazione al lavoro	95,5	87,4	77,0
Formazione sul lavoro	Formazione aziendale	95,5	92,0	69,6
	Formazione apprendistato	90,6	52,9	76,5
	Media formazione sul lavoro	93,4	75,1	72,6
Formazione permanente	Formazione individuale	97,7	81,4	33,7
	Formazione adulti	98,2	89,5	80,7
	Media formazione permanente	97,9	84,6	52,4
Azioni formative specifiche	Formazione socio assistenziale	-	-	-
	Formazione formatori	97,8	95,6	66,7
	Media azioni form. specifiche	97,8	95,6	66,7
Media formazione		95,6	83,3	69,0

Fonte: elaborazione su dati survey

4.4 Gli esiti socio culturali

Gli esiti relazionali

Come visto in precedenza, la formazione professionale non assolve ai suoi obblighi con la mera trasmissione dei saperi professionali, ma può (e deve) essere il vettore di una più ampia crescita socio culturale. Il questionario, coerentemente con tale assunto, ha inteso verificare direttamente, nell'opinione dei partecipanti ai corsi, se e in che misura la formazione abbia avuto degli effetti in questa direzione (tab. 39). Per circa otto intervistati su dieci la formazione è generalmente vista tanto come un'occasione per crescere e aprire la propria mente, quanto come un'opportunità per stringere nuovi contatti e fare rete. Anche in questo caso, tuttavia, il risultato sembra meno evidente per la formazione in apprendistato: per entrambi gli

aspetti, apertura culturale e rete sociale, essa riceve i giudizi più bassi (voto medio rispettivamente pari a 7,2 e 7,1). Gli aspetti di crescita culturale sono invece assai apprezzati nella formazione formatori (voto medio 8,8) e nella formazione aziendale (voto medio 8,5), mentre l'aspetto relazionale, che riceve in generale minor consenso, è tenuto molto in conto nella formazione formatori (voto 8,3) e solo discretamente in tutti gli altri tipi formativi.

Tabella 39. Percezioni sul percorso offerto dalla formazione professionale – giudizi medi in scala 1-10 per tipologia formativa sul campione intervistato

Macro tipo formativo	Tipo formativo	La FP è un'occasione per...	
		crescere e aprire la propria mente?	stringere nuovi contatti?
[scala 1-10]			
Formazione al lavoro	Formazione iniziale	8,2	7,9
	Formazione superiore	7,5	7,4
	Formazione svantaggio	8,0	7,8
	Media formazione al lavoro	8,0	7,7
Formazione sul lavoro	Formazione aziendale	8,5	7,7
	Formazione apprendistato	7,2	7,1
	Media formazione sul lavoro	7,9	7,5
Formazione permanente	Formazione individuale	8,4	7,3
	Formazione adulti	8,3	7,8
	Media formazione permanente	8,4	7,5
Azioni formative specifiche	Formazione socio assistenziale	-	-
	Formazione formatori	8,8	8,3
	Media azioni formative specifiche	8,8	8,3
Media formazione		8,1	7,6

Fonte: elaborazione su dati survey

Riguardo agli esiti di tipo relazionale (tabb. 40-41), nell'ambito legato alle relazioni con colleghi di corso e docenti, i rapporti più duraturi si sono instaurati nella formazione iniziale, in cui il 73% degli intervistati dichiara di aver mantenuto contatti con i colleghi anche dopo il corso e il 54% con i docenti/formatori. Il risultato non sorprende, soprattutto perché i corsi

in formazione iniziale si configurano molto frequentemente come iter di lunga durata, situazione che verosimilmente facilita l'interazione e la creazione di rapporti che proseguono anche dopo la fine del corso. Anche la formazione adulti (77,2%) e la formazione per lo svantaggio (63,6%) evidenziano una discreta funzione aggregativa. Le performance della formazione in apprendistato sono invece deboli anche sotto questo aspetto.

Tabella 40. Giudizi sugli esiti di tipo relazionale – percentuale di intervistati che ha mantenuto rapporti con colleghi e docenti anche dopo la formazione, per tipologia formativa

Macro tipo formativo	Tipo formativo	Dopo il corso, ha mantenuto i rapporti con...	
		i colleghi di corso?	i docenti o formatori?
		[% SI]	
Formazione al lavoro	Formazione iniziale	73,2	54,5
	Formazione superiore	52,7	29,1
	Formazione svantaggio	63,6	29,1
	Media formazione al lavoro	65,8	41,9
Formazione sul lavoro	Formazione aziendale	60,7	35,7
	Formazione apprendistato	44,7	9,4
	Media formazione sul lavoro	53,8	24,4
Formazione permanente	Formazione individuale	55,8	31,4
	Formazione adulti	77,2	42,1
	Media formazione permanente	64,3	35,7
Azioni formative specifiche	Formazione socio assistenziale	-	-
	Formazione formatori	60,0	48,9
	Media azioni formative specifiche	60,0	48,9
Media formazione		61,1	35,5

Fonte: elaborazione su dati survey

Relativamente all'aspetto relazionale con gli altri soggetti presenti all'interno del circuito formativo e del mercato del lavoro, come i datori di lavoro e gli operatori dei servizi per l'impiego, si osservano alcune discrepanze (tab. 41), principalmente attribuibili alle specificità dei diversi tipi formativi più che

alla qualità della formazione ricevuta. Per esempio, la formazione aziendale, la formazione per adulti e la formazione formatori hanno contatti quasi nulli con gli operatori dei servizi per l'impiego, al contrario della formazione superiore e in apprendistato. Inoltre i contatti con datori di lavoro sono scarsi nella formazione individuale e in quella per formatori, ma stupisce soprattutto che più della metà degli intervistati nella formazione svantaggio non ne abbia avuto alcuno durante il proprio percorso. Due intervistati su cinque nella formazione iniziale e nell'apprendistato, invece, hanno mantenuto rapporti con datori di lavoro incontrati durante il periodo formativo.

Tabella 41. Giudizi sugli esiti relazionali con gli altri soggetti presenti nel circuito formativo – percentuale di intervistati che ha mantenuto o meno rapporti con datori di lavoro e operatori dei servizi per l'impiego anche dopo la formazione, per tipologia formativa

Macro tipo formativo	Tipo formativo	Dopo il corso, ha mantenuto rapporti con...							
		datori di lavoro?				operatori servizi per l'impiego?			
		% SI	% NO	% Non ne ho conosciuti	% Tot.	% SI	% NO	% Non ne ho conosciuti	% Tot.
Formazione al lavoro	Formazione iniziale	41,1	32,1	26,8	100,0	19,6	25,9	54,5	100,0
	Formazione superiore	27,8	70,4	1,8	100,0	10,9	65,5	23,6	100,0
	Formazione svantaggio	20,0	18,2	61,8	100,0	7,3	18,2	74,5	100,0
	Media form. al lavoro	32,6	38,0	29,4	100,0	14,4	33,8	51,8	100,0
Formazione sul lavoro	Formazione aziendale	33,9	39,3	26,8	100,0	0,9	0,9	98,2	100,0
	Formaz. apprendistato	44,0	44,0	12,0	100,0	13,1	58,3	28,6	100,0
	Media form. sul lavoro	38,3	41,3	20,4	100,0	6,1	25,5	68,4	100,0
Formazione permanente	Formazione individuale	5,8	9,3	84,9	100,0	7,0	11,6	81,4	100,0
	Formazione adulti	33,4	36,8	29,8	100,0	19,3	31,6	49,1	100,0
	Media form. perman.	16,8	20,3	62,9	100,0	11,9	19,6	68,5	100,0
Azioni formative specifiche	Form. socio assistenz.	-	-	-	100,0	-	-	-	100,0
	Formazione formatori	13,3	11,1	75,6	100,0	20,0	8,9	71,1	100,0
	Media az. form. spec.	13,3	11,1	75,6	100,0	20,0	8,9	71,1	100,0
Media formazione		29,2	32,9	37,9	100,0	11,6	25,9	62,5	100,0

Fonte: elaborazione su dati survey

4.5 Gli esiti occupazionali

Uno degli aspetti più rilevanti della formazione professionale riguarda gli esiti occupazionali. La formazione, infatti, si configura (anche se non esclusivamente, come visto in precedenza) quale strumento di politica attiva del lavoro per il recupero, il (re)inserimento e la (ri)qualificazione dei lavoratori, soprattutto per i profili professionali più deboli. Anche in questo caso, i dati raccolti attraverso il questionario testimoniano esiti occupazionali differenziati, soprattutto per la specificità dei diversi tipi formativi²⁷.

Agli intervistati è stata chiesta quale fosse la loro attività lavorativa prevalente nel gennaio 2016, ovvero a più di un anno dalla conclusione del percorso formativo. In particolare, la formazione al lavoro ha registrato gli esiti occupazionali meno soddisfacenti (35,6% lavoro contrattualizzato, 3,6% autonomi, 1,4% lavoro non contrattualizzato e 9% inseriti a vario titolo, per un totale di 49,6% degli intervistati) (tab. 42). Va però considerato che si tratta di una formazione rivolta a soggetti giovanissimi, più svantaggiati e soprattutto a disoccupati. Infatti, appena il 24,1% dei giovanissimi in formazione iniziale lavora con contratto o come autonomo a circa un anno dalla formazione, mentre il 15,2% risulta inserito a vario titolo nel mercato del lavoro. Per valutare il successo formativo complessivo della formazione iniziale alla quota di occupati va aggiunto il 28,6% di studenti, arrivando al 68% di intervistati occupati, inseriti o ancora in formazione. Più preoccupante, invece, appare il dato di un formato su due in cerca di occupazione dopo aver frequentato la formazione per lo svantaggio.

Tabella 42. Attività lavorativa dichiarata dagli intervistati per il mese di gennaio 2016, per le tipologie formative della formazione al lavoro – valori assoluti e percentuali

Tipo formativo	Formazione...							
	iniziale		superiore		per lo svantaggio		al lavoro	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Dipendente con contratto	26	23,2	31	56,4	22	40,0	79	35,6
Autonomo	1	0,9	7	12,7	0	0,0	8	3,6
Lavoratore senza contratto	0	0,0	1	1,8	2	3,6	3	1,4
Tirocinio, stage, praticantato	17	15,2	1	1,8	2	3,6	20	9,0

²⁷ Non trattandosi di un'indagine condotta su un campione rappresentativo, è bene ricordare che gli esiti rilevati hanno un valore puramente indicativo e non godono di significatività statistica.

In cerca di occupazione	32	28,6	9	16,4	28	50,9	69	31,1
Studente	32	28,6	5	9,1	0	0,0	37	16,7
Non lavorava e non cercava lavoro	4	3,6	1	1,8	1	1,8	6	2,7
Totale tipo formativo	112	100,0	55	100,0	55	100,0	222	100,0

Fonte: elaborazione su dati survey

La situazione risulta essere completamente diversa nella formazione sul lavoro: trattandosi di formazione rivolta a occupati, a circa un anno dal corso il 92% dei formati è inserito nel mercato del lavoro, per lo più come dipendente con contratto (70,6%) (tab. 43). Percentuali analoghe si osservano nella formazione permanente e nella formazione formatori. L'unico dato aggiuntivo interessante è il 10,5% di lavoratori senza contratto (lavoro nero) nella formazione adulti.

Tabella 43. Attività lavorativa dichiarata dagli intervistati per il mese di gennaio 2016, per le tipologie formative della formazione sul lavoro – valori assoluti e percentuali

Tipo formativo	Formazione...					
	Aziendale		Apprendistato		Sul lavoro	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Dipendente con contratto	68	60,7	71	83,5	139	70,6
Autonomo	35	31,3	3	3,5	38	19,3
Lavoratore senza contratto	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Tirocinio, stage, praticantato	0	0,0	4	4,7	4	2,0
In cerca di occupazione	4	3,6	7	8,2	11	5,6
Studente	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Non lavorava e non cercava lavoro	5	4,5	0	0,0	5	2,5
Totale tipo formativo	112	100,0	85	100,0	197	100,0

Fonte: elaborazione su dati survey

Tabella 44. Attività lavorativa dichiarata dagli intervistati per il mese di gennaio 2016, per le tipologie formative della formazione permanente e delle azioni formative specifiche – valori assoluti e percentuali

Tipo formativo	Formazione...							
	Individuale		Adulti		Permanente		Formatori (azioni formative specifiche)	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Dipendente con contratto	62	72,1	29	50,9	91	63,6	43	95,6
Autonomo	6	7,0	8	14,0	14	9,8	0	0,0
Lavoratore senza contratto	0	0,0	6	10,5	6	4,2	0	0,0
Tirocinio, stage, praticantato	0	0,0	5	8,8	5	3,5	0	0,0
In cerca di occupazione	13	15,1	6	10,5	19	13,3	2	4,4
Studente	1	1,2	2	3,5	3	2,1	0	0,0
Non lavorava e non cercava lavoro	4	4,7	1	1,8	5	3,5	0	0,0
Totale tipo formativo	86	100,0	57	100,0	143	100,0	45	100,0

Fonte: elaborazione su dati *survey*

Infine, al di là del dato descrittivo sull'attività lavorativa dichiarata, è interessante rilevare la percezione che gli utenti hanno dell'utilità del corso a fini specificamente lavorativi, anche qui differenziata a seconda del tipo formativo fruito. Nella formazione al lavoro quasi un formato su tre ritiene di aver trovato un impiego grazie al corso, soprattutto nella formazione iniziale (29,5%), confermando il ruolo che essa riveste per l'inserimento lavorativo dei suoi utenti. Fra le altre tipologie, solo la formazione per adulti rileva una percentuale non trascurabile di formati che hanno trovato lavoro grazie al corso (17,5%) (tab. 45).

Tabella 45. Esiti occupazionali della formazione professionale – percentuale di risposte affermative per tipologia formativa sul campione intervistato

Macro tipo formativo	Tipo formativo	Ha trovato lavoro	Ha lavorato di più (ore, giorni, contratti)		Ha lavorato padroneggiando meglio le sue mansioni	Il corso ha portato miglioramenti nella sua situazione lavorativa
			[% SI]	[scala 1-10]		
Formazione al lavoro	Formazione iniziale	29,5	0,9	18,7	7,4	
	Formazione superiore	23,6	3,6	36,4	7,4	
	Formazione svantaggio	27,3	0,0	18,2	7,0	
	Totale formazione al lavoro	27,5	1,6	23,0	7,3	
Formazione sul lavoro	Formazione aziendale	0,0	4,4	74,3	7,4	
	Formazione apprendistato	2,4	4,7	44,7	6,2	
	Totale formazione sul lavoro	1,0	4,6	61,6	6,9	
Formazione permanente	Formazione individuale	4,7	1,2	44,2	6,2	
	Formazione adulti	17,5	8,8	24,6	7,1	
	Totale formazione permanente	9,8	4,2	36,4	6,6	
Azioni formative specifiche	Formazione socio assistenziale	-	-	-	-	
	Formazione formatori	0,0	2,2	91,1	7,1	
	Totale azioni formative specifiche	0,0	2,2	91,1	7,1	
Totale formazione		12,7	3,1	43,7	7,0	

Fonte: elaborazione su dati survey

Per contro, la formazione formatori e quella sul lavoro si dimostrano particolarmente efficaci nel trasmettere conoscenze e competenze che consentono al formato di padroneggiare meglio le sue mansioni lavorative (rispettivamente 91,1% e 61,6%). Nel complesso, gli utenti ritengono che la formazione abbia un effetto discreto per il miglioramento della loro situazione lavorativa: i giudizi mediamente migliori si registrano nella formazione al lavoro, mentre la formazione in apprendistato e quella individuale mostrano una performance appena sufficiente.

4.6 Qualità percepita e soddisfazione

Gli ultimi aspetti approfonditi nell'indagine diretta sugli utenti riguardano la qualità e il valore percepiti dopo aver frequentato la formazione, nonché la soddisfazione complessiva degli utenti. Per quanto riguarda la qualità, in tutte le tipologie formative è stato espresso un giudizio mediamente molto elevato sugli aspetti didattici, come la qualità delle strutture e del materiale, la preparazione degli insegnanti, l'organizzazione dei corsi (tab. 46). La qualità generale dell'insegnamento è complessivamente molto buona (8,3 su 10), con un giudizio leggermente inferiore fra gli apprendisti (7,7 su 10), a confermare le performance complessivamente meno positive di questo tipo formativo.

Tabella 46. Qualità percepita sugli aspetti didattici della formazione professionale giudizio medio – in scala 1-10, per tipologia formativa sul campione intervistato

Macro tipo formativo	Tipo formativo	Qualità delle strutture e del materiale didattico	Preparazione e capacità degli insegnanti	Orario e organizzazione dei corsi adatti alle proprie esigenze	Qualità generale dell'insegnamento
[scala 1-10]					
Formazione al lavoro	Formazione iniziale	8,0	8,5	8,1	8,1
	Formazione superiore	8,1	8,0	8,2	8,2
	Formazione svantaggio	8,2	8,6	7,8	8,4
	Media formazione al lavoro	8,1	8,4	8,0	8,2
Formazione sul lavoro	Formazione aziendale	8,3	8,9	8,3	8,6
	Formazione apprendistato	8,0	8,4	7,8	7,7
	Media formazione sul lavoro	8,2	8,7	8,1	8,2
Formazione permanente	Formazione individuale	8,2	8,6	8,2	8,3
	Formazione adulti	8,0	8,3	8,4	8,2
	Media formazione permanente	8,1	8,5	8,3	8,2
Azioni formative specifiche	Formazione socio assistenziale	-	-	-	-
	Formazione formatori	8,4	8,7	8,3	8,5
	Media azioni form. specifiche	8,4	8,7	8,3	8,5
Media formazione		8,2	8,6	8,2	8,3

Fonte: elaborazione su dati survey

La qualità percepita

Meno brillanti sono i giudizi sulle caratteristiche dei corsi più marcatamente orientati al mondo del lavoro: gli aspetti direttamente legati alle competenze professionali (compresi stage e laboratori, se previsti) risultano meno curati nella formazione formatori, nella formazione in appren-

distato e nella formazione individuale, mentre il giudizio è più che buono tanto nella formazione iniziale, quanto in quella aziendale (tab. 47). L'adeguatezza dei contenuti formativi a quanto richiesto sul mercato del lavoro è stata giudicata buona dai formatori e da coloro che si formano per l'azienda in cui lavorano, mentre giudizi più bassi – ma comunque più che discreti – si sono osservati nella formazione superiore, in apprendistato e nella formazione per adulti. Infine, la formazione per lo svantaggio evidenzia una certa carenza nella qualità dei servizi forniti per aiutare a trovare lavoro, giudicati invece più che discreti negli altri tipi di formazione al lavoro. La formazione in apprendistato, invece, è sembrata meno efficace della formazione aziendale nel rispondere alle esigenze formative del posto di lavoro del formato. Infine, la formazione formatori ha risposto in modo più che buono alle esigenze formative di chi l'ha frequentata.

Tabella 47. Qualità percepita sugli aspetti formativi legati al mondo del lavoro – giudizio medio – in scala 1-10, per tipologia formativa sul campione intervistato

Macro tipo formativo	Tipo formativo	Aspetti legati alle competenze professionali	Adeguatezza dei contenuti e delle attrezzature al mondo del lavoro		Capacità del corso di rispondere a esigenze formative
			[scala 1-10]		
Formazione al lavoro	Formazione iniziale	8,0	7,7	7,5	7,5
	Formazione superiore	7,6	7,4	7,4	7,4
	Formazione svantaggio	7,7	7,8	6,9	6,9
	Media formazione al lavoro	7,8	7,6	7,3	7,3
Formazione sul lavoro	Formazione aziendale	8,1	8,0	8,1	8,1
	Formazione apprendistato	7,2	7,4	7,3	7,3
	Media formazione sul lavoro	7,7	7,8	7,8	7,8
Formazione permanente	Formazione individuale	7,3	7,6	7,7	7,7
	Formazione adulti	7,8	7,3	7,7	7,7
	Media formazione permanente	7,5	7,5	7,7	7,7
Azioni formative specifiche	Formazione socio assistenziale	-	-	-	-
	Formazione formatori	6,0	8,0	8,1	8,1
	Media azioni form. specifiche	6,0	8,0	8,1	8,1
Media formazione		7,2	7,7	-	-

Fonte: elaborazione su dati survey

Data la specificità della formazione analizzata, il quesito è stato posto in modo differenziato per macro tipo formativo: nella formazione al lavoro è stato richiesto un giudizio su “la qualità dei servizi per aiutare a trovare lavoro”; nella formazione sul lavoro un giudizio su “la capacità del corso di rispondere alle esigenze formative del proprio posto di lavoro”; nella formazione permanente e nelle azioni formative specifiche un giudizio su “la capacità del corso di rispondere alle sue esigenze formative”.

Venendo al valore percepito, complessivamente i formati pensano di aver speso bene il loro tempo frequentando il corso: ancora una volta i giudizi meno positivi, seppur discreti, si riscontrano nella formazione in apprendistato (in media 7,2 su 10), mentre la performance più brillante è registrata dalla formazione permanente (in media 8,5 su 10). Quanto alle opinioni sull'utilità del corso per proseguire la propria carriera lavorativa, la formazione iniziale e la formazione aziendale hanno i giudizi medi più elevati, confermando l'elevato orientamento professionale di questi tipi formativi, mentre gli apprendisti sono mediamente meno concordi nell'attribuire utilità lavorativa ai corsi (6,9 su 10). A questo proposito, vale la pena segnalare che gli utenti della formazione superiore ritengono più degli altri tipi di aver acquisito tramite il corso competenze che difficilmente avrebbero potuto ottenere altrimenti (8,1 su 10), confermando il valore specialistico della formazione fruita (tab. 48).

Tabella 48. Valore percepito della formazione professionale – grado medio di accordo, in scala 1-10, per tipologia formativa sul campione intervistato

Macro tipo formativo	Tipo formativo	Il corso è stato del tempo ben speso	Il corso è stato un momento utile per continuare la sua carriera lavorativa	Per la sua carriera o per aiutarla a trovare lavoro, sarebbe stato più utile fare altre cose
Formazione al lavoro	Formazione iniziale	8,3	8,0	7,2
	Formazione superiore	8,2	7,8	5,9
	Formazione svantaggio	8,3	7,8	7,4
	Media formazione al lavoro	8,3	7,9	6,9
Formazione sul lavoro	Formazione aziendale	8,5	8,1	6,8
	Formazione apprendistato	7,2	6,9	7,0
	Media formazione sul lavoro	7,9	7,6	6,9
Formazione permanente	Formazione individuale	8,5	7,4	6,5
	Formazione adulti	8,7	7,9	6,3
	Media formazione permanente	8,5	7,6	6,4
Azioni formative specifiche	Formazione socio assistenziale	-	-	-
	Formazione formatori	8,3	7,9	6,2
	Media azioni form. specifiche	8,3	7,9	6,2
Media formazione		8,2	7,7	6,7

Fonte: elaborazione su dati survey

Infine, risulta interessante indagare in maniera diretta gli aspetti di soddisfazione e fidelizzazione. Complessivamente si rileva un grado di soddisfazione molto buono, con giudizi mediamente migliori nella formazione aziendale (8,6/10) e peggiori nella formazione in apprendistato (7,6/10), per la quale le aspettative iniziali sono state soddisfatte in misura minore rispetto agli altri tipi formativi (7,3/10). Il corso è risultato meno corrispondente all'ideale degli utenti (6,9/10) (tab. 49).

La soddisfazione

Tabella 49. *Soddisfazione per la formazione professionale – grado medio di accordo, in scala 1-10, per tipologia formativa sul campione intervistato*

Macro tipo formativo	Tipo formativo	È in generale soddisfatto per il corso frequentato	[scala 1-10]	
			Le aspettative iniziali sono state soddisfatte	Il corso frequentato risponde al suo ideale di corso
Formazione al lavoro	Formazione iniziale	8,4	8,1	7,7
	Formazione superiore	8,1	7,9	7,4
	Formazione svantaggio	8,4	8,3	7,6
	Media formazione al lavoro	8,3	8,1	7,6
Formazione sul lavoro	Formazione aziendale	8,6	8,4	8,1
	Formazione apprendistato	7,6	7,3	6,9
	Media formazione sul lavoro	8,1	7,9	7,6
Formazione permanente	Formazione individuale	8,4	8,0	7,7
	Formazione adulti	8,5	8,1	7,9
	Media formazione permanente	8,4	8,1	7,8
Azioni formative specifiche	Formazione socio assistenziale	-	-	-
	Formazione formatori	8,4	8,3	7,4
	Media azioni form. specifiche	8,4	8,3	7,4
Media formazione		8,3	8,3	7,6

Fonte: elaborazione su dati *survey*

Coerentemente, la formazione in apprendistato sembra funzionare peggio anche in merito alla fidelizzazione: i suoi formati consiglierebbero meno degli altri sia un corso in generale, sia lo specifico corso seguito, sia l'ente di formazione che lo ha erogato. Invece, i tipi formativi con utenti più fidelizzati sotto i tre aspetti indagati risultano essere la formazione aziendale e la formazione formatori (tab. 51).

Tabella 50. Fidelizzazione alla formazione professionale – grado medio di accordo, in scala 1-10, per tipologia formativa sul campione intervistato

Macro tipo formativo	Tipo formativo	Consiglierebbe di seguire il corso che ha frequentato	Consiglierebbe di rivolgersi al suo stesso ente di formazione	Consiglierebbe di seguire un corso di formazione
		[scala 1-10]		
Formazione al lavoro	Formazione iniziale	7,9	8,0	8,1
	Formazione superiore	7,9	7,8	8,0
	Formazione svantaggio	8,2	8,3	8,5
	Media formazione al lavoro	8,0	8,0	8,2
Formazione sul lavoro	Formazione aziendale	8,3	8,6	8,5
	Formazione apprendistato	7,3	7,5	7,8
	Media formazione sul lavoro	7,9	8,1	8,2
Formazione permanente	Formazione individuale	8,2	8,3	8,3
	Formazione adulti	8,1	8,3	8,6
	Media formazione permanente	8,2	8,3	8,4
Azioni formative specifiche	Formazione socio assistenziale	-	-	-
	Formazione formatori	8,3	8,4	8,6
	Media azioni form. specifiche	8,3	8,4	8,6
Media formazione		8,0	8,1	8,3

Fonte: elaborazione nostra su dati survey

Un ultimo aspetto interessante da indagare è la distribuzione degli indicatori di aspettativa e soddisfazione per settore professionale di formazione²⁸ (tab. 51). Le aspettative iniziali sulla qualità dei corsi sono generalmente più che discrete, con maggiori attese nell'industria abbigliamento e pelli e nei lavori di ufficio; sono minori nei vari corsi del terziario (in media 7,2/10). L'industria abbigliamento e pelli, però, mostra indicatori di soddisfazione davvero scarsi (tra 3,0 e 4,5). A questo proposito, è bene

28 Analoghe analisi sulle differenti fasce d'età non hanno evidenziato sostanziale variabilità nelle aspettative e nel gradimento (risultati non mostrati). Infatti, la formazione in oggetto si compone di tipi formativi molto eterogenei, con caratteristiche peculiari e, soprattutto, diretti a target diversi, non tanto per età quanto per condizione professionale. La dimensione realmente discriminante è dunque il tipo formativo, mentre le età sono variamente distribuite, eccezion fatta per la formazione iniziale (giovani in obbligo di istruzione) e per la formazione in apprendistato (giovani al di sotto dei 29 anni).

richiamare che non si è effettuato un campionamento specifico per settore, per cui gli esiti illustrati non garantiscono alcuna significatività statistica. In particolare, gli esiti dell'industria abbigliamento e pelli sono calcolati sui giudizi di due soli formati (vedi tab. 34 con le numerosità di intervistati per settore), per cui sono dati da utilizzare con molta cautela.

Per quanto concerne la soddisfazione per il corso frequentato, i settori con performance mediamente migliori sono l'agricoltura e l'elettricità ed elettronica (rispettivamente 8,8 e 8,9/10). L'offerta formativa di quest'ultimo settore in particolare è stata in grado più delle altre di rispondere alle aspettative iniziali degli intervistati. Infine, quasi tutti i settori offrono corsi giudicati utili per la carriera lavorativa, primi fra tutti i settori elettricità ed elettronica e meccanica e metallurgia (in media 8,1/10). Solo discreto, invece, il giudizio medio su spettacolo, sport e mass media (7/10).

Infine, ulteriori analisi sulla soddisfazione media espressa per esito occupazionale (occupati/non occupati, inseriti/non inseriti) non hanno evidenziato differenze significative nei giudizi a seconda dello stato occupazionale nel medio periodo, nemmeno analizzando separatamente i diversi tipi formativi (risultati non mostrati).

Tabella 51. Aspettative e soddisfazione dei formati – grado medio di accordo, in scala 1-10, per settore economico (L. 845/78) sul campione intervistato

Settore (L. 845/78)	Aspettative sulla qualità	Soddisfazione per il corso frequentato	Soddisfazione delle aspettative iniziali	
			[scala 1-10]	Il corso è stato utile per proseguire la carriera lavorativa
Acconciatura estetica	8,2	8,1	7,7	7,8
Agricoltura	7,9	8,8	8,3	8,0
Artigianato artistico	7,9	8,6	8,4	8,0
Distribuzione commerciale	8,0	8,4	8,3	8,0
Ecologia e ambiente	8,0	8,3	8,0	7,7
Edilizia	7,7	8,5	8,3	7,6
Elettricità ed elettronica	8,3	8,9	8,7	8,1
Grafica, fotografia, cartotecnica	-	-	-	-
Industria abbigliamento pelli	8,5	4,5	3,0	3,0
Lavori di ufficio	8,4	8,4	7,9	7,8
Meccanica e metallurgia	8,1	8,4	8,2	8,1
Servizi socio educativi	7,9	8,5	8,3	8,0

Spettacolo, sport e mass media	8,1	8,1	7,6	7,0
Turismo	7,9	8,2	8,0	8,0
Varie	7,2	8,0	7,8	7,2
Media settori	7,8	8,3	8,1	7,7

Fonte: elaborazione nostra su dati survey

4.7 In sintesi

L'indagine diretta ha indagato gli esiti formativi, socio culturali e occupazionali di un campione non rappresentativo di utenti. Gli intervistati hanno frequentato percorsi formativi soprattutto nell'ambito del terziario (25%), dei servizi socio educativi (19%) e della meccanica e metallurgia (11%).

Immagine e aspettative. Complessivamente, si configura un'immagine della formazione professionale molto positiva e orientata al mondo del lavoro. Chi si forma al *lifelong learning* ne percepisce meglio l'aspetto di pubblica utilità. In tutti i tipi formativi ci si aspetta di acquisire nuovi strumenti per rispondere alle richieste di un mondo del lavoro in continua evoluzione, ma la flessibilità che caratterizza la formazione professionale è apprezzata soprattutto nella formazione permanente. Le maggiori aspettative sulla qualità si riscontrano nella formazione più specializzata (superiore e formatori).

Esiti formativi. La formazione complessivamente piace, ma emergono discrepanze rispetto al miglioramento delle competenze professionali individuali: la formazione iniziale e per lo svantaggio, insieme alla formazione aziendale e alla formazione formatori registrano le performance migliori, mentre la formazione in apprendistato le peggiori. Inoltre, a eccezione della formazione iniziale, appare poco curato l'aspetto della trasmissione di conoscenze sul funzionamento del mondo del lavoro.

Esiti socio culturali. Circa otto intervistati su dieci vedono la formazione sia come un'occasione per crescere e aprire la propria mente, sia come un'opportunità per stringere nuovi contatti. La funzione aggregativa risulta più spiccata nella formazione iniziale, per lo svantaggio e per adulti. I maggiori contatti con operatori dei servizi per l'impiego si hanno nella formazione superiore e in apprendistato. Più della metà dei formati nell'ambito formazione svantaggio non è stato messo in contatto con datori di lavoro, al contrario di quanto avviene nella formazione iniziale.

Esiti occupazionali. A più di un anno dal termine dei corsi, la formazione al lavoro registra gli esiti occupazionali meno marcati, ma si tratta del tipo formativo specificamente rivolto ai disoccupati. Il successo della formazione iniziale è molto buono, collocando fra istruzione e mondo del lavoro il 68% dei formati; inoltre, quasi un formato su tre ritiene di aver trovato lavoro grazie al corso. I formati svantaggiati, invece, registrano il

più alto tasso di ricerca di lavoro nel medio periodo (50,9%). Gli altri tipi formativi erano indirizzati a occupati, per cui sono più rilevanti gli aspetti inerenti la qualità del lavoro: nella formazione aziendale il 74% dei formati ritiene di padroneggiare meglio le sue mansioni e, complessivamente, essi ritengono che il corso abbia portato un discreto miglioramento nella loro situazione lavorativa.

Qualità e valore percepiti, soddisfazione. La qualità generale dell'insegnamento è molto buona in tutti i tipi formativi e più che discreta nella formazione degli apprendisti. Gli aspetti direttamente legati alle competenze professionali risultano meno curati nella formazione formatori, nella formazione in apprendistato e nella formazione individuale, mentre il giudizio è più che buono sia nella formazione iniziale, sia in quella aziendale. La formazione per lo svantaggio evidenzia una certa carenza nella qualità dei servizi per il lavoro offerti, giudicati più che discreti negli altri tipi di formazione al lavoro. Invece, la formazione in apprendistato sembra meno efficace della formazione aziendale nel rispondere alle esigenze del posto di lavoro del formato. Complessivamente i formati ritengono di aver speso bene il loro tempo frequentando il corso, ma ancora una volta i giudizi sulla formazione in apprendistato sono meno brillanti, seppur discreti. Quanto alle opinioni sull'utilità del corso per proseguire la propria carriera lavorativa, la formazione iniziale e la formazione aziendale hanno i giudizi medi più elevati, confermando l'elevato orientamento professionale di questi tipi formativi, mentre gli apprendisti sono mediamente meno concordi nell'attribuire utilità lavorativa ai corsi. Nel complesso, il grado di soddisfazione è molto buono, con giudizi più alti nella formazione aziendale e più bassi in apprendistato. Coerentemente, la formazione in apprendistato funziona peggio anche dal punto di vista della fidelizzazione: i suoi formati consiglierebbero meno degli altri sia un corso in generale, sia lo specifico corso seguito, sia l'ente di formazione che lo ha erogato. Invece, i tipi formativi più fidelizzati sono la formazione aziendale e la formazione formatori.

5. L'analisi di impatto della formazione professionale

5.1 Analisi di impatto netto: alcune riflessioni

In questo capitolo ci si concentrerà sull'analisi dell'effetto della formazione professionale in termini di esiti occupazionali, che rappresenta da un lato una variabile obiettivo particolarmente rilevante, soprattutto in periodi di crisi e ristrutturazione, dall'altro l'esito più evidente e oggettivamente misurabile e quindi adatto a essere sondato con una tecnica di analisi di impatto.

L'effetto
deadweight

Analizzare l'impatto netto di una politica significa rispondere alla domanda valutativa: quale cambiamento sociale è effettivamente attribuibile all'implementazione della politica? Si tratta quindi di depurare l'esito visibile della politica dal cambiamento che si sarebbe comunque ragionevolmente realizzato anche in assenza della politica stessa, ovvero valutare il cosiddetto effetto *deadweight* (White, 2010). Nello specifico caso della formazione professionale, analizzarne l'impatto significa chiedersi quanti individui abbiano effettivamente trovato lavoro grazie al corso frequentato e quanti l'avrebbero comunque trovato anche senza il corso.

La sfida metodologica non è da poco, in quanto una stima affidabile dell'effetto netto richiede che si trovi un gruppo controfattuale di individui non trattati (in questo caso, non formati) che sia sufficientemente omogeneo rispetto ai formati per caratteristiche osservabili e non osservabili, in modo che i suoi esiti nella variabile obiettivo (in questo caso gli esiti occupazionali) rappresentino ciò che si sarebbe ragionevolmente verificato senza la politica formativa. Uno dei maggiori pericoli dell'analisi di impatto è la cosiddetta distorsione da selezione, ovvero quell'errore di stima in cui si incorre quando si confrontano gli esiti dei soggetti trattati (formati) con gli esiti di un gruppo controfattuale non sufficientemente omogeneo ai formati per caratteristiche che incidono sul valore della variabile obiettivo. Nel nostro caso, il pericolo è quello di confrontare gli esiti occupazionali dei formati con quelli di un gruppo che sia più (o meno) occupabile sul mercato del lavoro, tendendo a sottovalutare, o sopravvalutare, la stima dell'effetto netto della formazione. È evidente dunque quanto sia delicata la scelta di un appropriato gruppo controfattuale.

Nello specifico caso della valutazione di impatto della formazione cinese, l'opera è facilitata dall'impiego di banche dati amministrative e di monitoraggio che permettono di ricostruire con affidabilità e precisione la situazione occupazionale del gruppo dei formati e del gruppo controfattuale scelto, evitando di dover ricorrere ad altre fonti di dati, quali quelli ricavati dalla realizzazione di costose indagini *survey*.

5.2 L'utilizzo delle Comunicazioni Obbligatorie per l'analisi degli esiti occupazionali

Nelle valutazioni di impatto delle politiche formative, l'utilizzo di banche dati amministrative per l'analisi degli esiti occupazionali presenta numerosi vantaggi rispetto ad altre fonti dati – quali indagini *survey* –, ma anche qualche svantaggio, di cui si discute in questa sezione. Nella fattispecie, le analisi di impatto sulla formazione professionale cuneese proposte in questo capitolo sono state effettuate utilizzando le informazioni occupazionali disponibili sul catalogo Sistema Informativo Lavoro Piemonte (SILP), contenente i dati delle Comunicazioni Obbligatorie (COB) di tutti i rapporti di lavoro²⁹ non autonomo, attivati in Piemonte o in altre regioni di Italia, purché di individui domiciliati in Piemonte. In pratica, sovrapponendo i dati SILP con i dati sui formati 2013-2014, siamo in grado di ricostruire per ogni soggetto le carriere lavorative precedenti e successive alla formazione, lasciando da parte il lavoro autonomo e qualche altra forma contrattuale, come i *voucher*, come spiegato più avanti.

Più in dettaglio, sintetizzando brevemente i risultati di precedenti studi (Ragazzi e Sella, 2014), è bene notare che i dati amministrativi consentono di effettuare l'indagine di *follow up* occupazionale sull'intero universo dei formati invece che su un solo campione, collegando i record degli archivi di monitoraggio MonVISO con i micro-dati occupazionali SILP attraverso la chiave del codice fiscale. Inoltre, l'arco temporale analizzabile è molto più esteso e affidabile di quanto consentirebbe una rilevazione *survey* delle carriere lavorative. Infatti, la disponibilità, a partire da marzo 2007, di un archivio telematico dei rapporti di lavoro, permette di ricostruire con una certa affidabilità sia i dati occupazionali precedenti il corso, in modo da verificare l'incidenza sull'occupabilità individuale di periodi di disoccupazione pre-formazione, sia gli esiti post-corso, con informazioni dettagliate in merito alla tipologia di contratto, alla durata, al datore di lavoro, al settore di impiego. La disponibilità di tali dati apre le porte a numerose analisi di tipo longitudinale, miranti a comprendere gli effetti delle politiche sulle carriere lavorative.

I dati SILP, però, non tracciano tutti gli episodi lavorativi possibili, escludendo, al di là del lavoro nero, come è logico, le seguenti tipologie: lavoro autonomo propriamente detto, lavoro autonomo con partita IVA, *voucher*, tirocini curricolari e i contratti di qualche pubblica amministrazione (per esempio le forze dell'ordine). Pertanto, gli occupati in queste tipologie non vengono registrati dalla banca dati, diventando di fatto indiscernibili dai non occupati. Questo è il maggiore difetto di questa fonte e ovviamente non è eliminabile, in quanto connesso alla natura delle informazioni rese disponibili dalla banca dati. Un secondo limite strutturale è dato dall'impossibilità di rilevare tutte le informazioni di interesse per l'analisi di impatto netto, dovendo attenersi ai dati raccolti negli archivi disponibili, che rispondono alla finalità

Il Sistema
Informativo
Lavoro e le COB

²⁹ Le Comunicazioni Obbligatorie riportano tutti i dati relativi all'instaurazione, proroga, trasformazione e cessazione di un rapporto di lavoro, compresi i dati sensibili delle parti interessate.

Dati amministrativi vs dati survey

per cui la banca dati è stata creata e non alle specifiche domande di ricerca alle quali si vuole dare risposta. Infine, la stessa qualità del dato è spesso dubbia e va sottoposta a controlli molto accurati.

Ma quale distorsione può derivare dall'utilizzare dati amministrativi piuttosto che dati *survey* nell'analisi di impatto della formazione professionale? In uno studio su dati piemontesi della formazione professionale per l'anno 2011, Ragazzi e Sella (2014) mettono a confronto gli esiti occupazionali dichiarati da un campione rappresentativo di intervistati con i rispettivi rapporti di lavoro registrati in SILP. Mettendo a confronto un semplice indicatore dicotomico (SI/NO) dello stato occupazionale durante il mese di ottobre 2012, da un lato rilevato tramite intervista a distanza di tre mesi (gennaio 2013), dall'altro calcolato su dati SILP estratti dopo un lasso di tempo sufficiente a garantire la registrazione telematica dei rapporti di lavoro, emerge che in circa il 20% dei casi (su un campione di 2.023 individui) le due fonti presentano esiti discordanti. In dettaglio, 201 individui dichiarano nell'intervista di essere occupati, ma in SILP non si rintraccia alcun episodio occupazionale nel periodo di riferimento, mentre SILP registra 207 episodi lavorativi in periodi in cui gli individui dichiarano di non essere occupati. Curiosamente, le due quote quasi si equivalgono, per cui la percentuale di formati occupati è sostanzialmente simile secondo le due fonti. Però, approfondendo, gli individui presenti nei due gruppi hanno caratteristiche osservabili differenti (per esempio, cittadinanza, grado di istruzione, tipologia formativa, durata della disoccupazione precedente all'iscrizione), per cui il calcolo dell'impatto netto attraverso un modello probabilistico multivariato restituisce stime diverse dell'impatto a seconda della fonte che si usa per calcolarlo. Alcune verifiche sui meccanismi di alimentazione della banca dati SILP hanno evidenziato problemi procedurali che possono avere influito sulle discordanze fra le fonti, per esempio relativi alla gestione di errori di registrazione in fase di comunicazione delle cessazioni. Inoltre, si registrano alcune disomogeneità nell'invio delle diverse fattispecie COB e, dunque, nella procedura di alimentazione della banca dati SILP che ne deriva automaticamente: mentre le comunicazioni di soggetti non appartenenti alla pubblica amministrazione avvengono istantaneamente, le comunicazioni della PA e di contratti di somministrazione vengono inviate massivamente, con cadenza mensile. Inoltre, mentre le comunicazioni di cessazione dei contratti a tempo indeterminato sono obbligatorie e a carico dell'azienda, le comunicazioni di cessazione dei contratti a tempo determinato vengono inserite automaticamente dal sistema alla data di scadenza del contratto, per cui un'eventuale cessazione anticipata potrebbe non venire registrata. Questa distorsione trae origine dal fatto che le COB sono state concepite essenzialmente con finalità ispettive e di verifica, ma mancano veri e propri incentivi alla comunicazione delle cessazioni anticipate.

L'esperienza accumulata nel frattempo³⁰ dai sistemi informativi in

30 Lo studio citato si riferisce a rapporti di lavoro del 2012.

merito all'uso delle COB a fini di monitoraggio e valutazione ha permesso di prendere coscienza di numerose problematiche della fonte e di iniziare a porvi rimedio, per cui è presumibile che le discrepanze qui sintetizzate si siano ridotte. Inoltre, tutte le problematiche legate alla gestione locale dei sistemi informativi, oggi caratterizzati da forti specificità territoriali, dovrebbero gradualmente risolversi con il processo di centralizzazione e uniformazione attualmente in essere della gestione delle COB, che in futuro verranno comunicate direttamente al Ministero del Lavoro.

5.3 L'analisi di impatto netto: i risultati

Venendo alle analisi dell'impatto netto della formazione, l'esercizio di valutazione richiede il confronto fra gli esiti occupazionali dei formati e di un gruppo controfattuale.

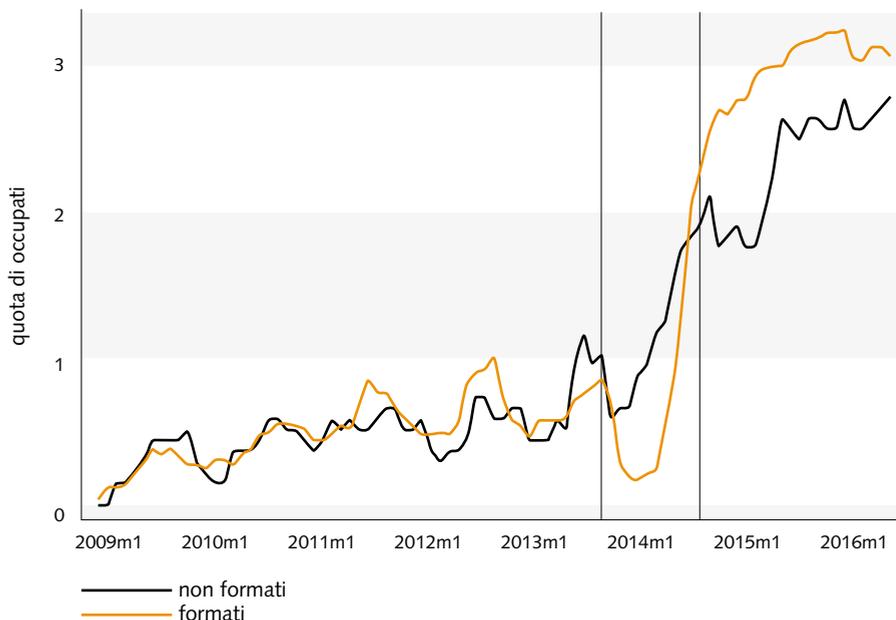
Il gruppo
controfattuale

Nel presente rapporto, la valutazione di impatto netto della formazione professionale è stata effettuata sul solo macro tipo formazione al lavoro, in quanto una corretta valutazione degli impatti richiede che i trattati non siano occupati prima del corso³¹. Pertanto, la valutazione è stata effettuata sulla formazione superiore e sulla formazione svantaggio. Per motivi di confronto con precedenti studi e analisi (IRCRES-CNR, 2015), il gruppo controfattuale è stato identificato fra i cosiddetti *no-shows* (Bell et al., 1995), ovvero fra coloro che si sono iscritti alla formazione, ma di fatto non l'hanno frequentata. Questo gruppo, infatti, è omogeneo rispetto ai formati per quanto riguarda l'atteggiamento verso la formazione professionale, che risulta essere una *proxy* di caratteristiche individuali non osservabili, riducendo così l'eventualità di potenziali distorsioni da selezione (Heckman et al., 1999)³².

31 Per dare conto dell'impatto della formazione per occupati bisognerebbe studiare eventuali miglioramenti negli aspetti qualitativi del lavoro, che sono di difficile misurazione. Invece, la formazione iniziale è stata esclusa dalla valutazione per la difficoltà nell'individuare un adeguato gruppo controfattuale: i giovanissimi non trattati dalla formazione professionale né da alcun altro tipo di politica educativa sono generalmente dispersi, ovvero individui caratterizzati da una forte debolezza intrinseca, che non li rende un adeguato termine di paragone.

32 Tali distorsioni si verificherebbero nelle stime se il gruppo controfattuale venisse invece scelto fra generici disoccupati, poiché chi si iscrive alla formazione in Italia ha mediamente caratteristiche non osservabili diverse da quei disoccupati che non scelgono tale strumento di (ri)qualificazione delle proprie competenze (per esempio particolari situazioni di svantaggio socio economico, come illustrato in dettaglio nei primi due capitoli del volume). Per una maggiore discussione si veda Benati et al. (2013).

Figura 4. Ricostruzione delle carriere lavorative dei formati e non formati da gennaio 2009 a maggio 2016. A destra, ingrandimento dei sei mesi precedenti la formazione, fino a 27 mesi dopo il suo inizio



Fonte: elaborazione su dati amministrativi SILP

Utilizzando i dati contenuti negli archivi SILP, sono pertanto state ricostruite le carriere lavorative pre e post corso di 520 formati cuneesi e 136 *no-shows*, ovvero individui che si sono iscritti alla formazione ma non l'hanno frequentata per diverse motivazioni. Emerge una sostanziale sovrapposizione dei percorsi lavorativi di formati (linea rossa) e non formati (linea blu) prima dell'inizio del corso (da gennaio 2009 a settembre 2013), con quote di occupazione non superiori al 10% degli individui (fig. 4). Inoltre, lo spiccato andamento stagionale della serie mette in evidenza la precarietà che caratterizza le carriere lavorative pre-corso. Il periodo corrispondente alla formazione è identificato dalle due linee nere verticali, rispettivamente corrispondenti al mese di inizio del primo corso analizzato (settembre 2013) e al mese di fine dell'ultimo (agosto 2014). L'ingrandimento a destra mostra una flessione occupazionale nei quattro mesi precedenti l'inizio del corso, sia per i formati, sia per i non formati, che ha sicuramente influito sulla decisione di iscriversi alla formazione. Nel periodo dei corsi, chiaramente, i non formati lavorano più dei formati, scegliendo (o cogliendo l'occasione) di rafforzare la loro esperienza lavorativa piuttosto che le proprie competenze attraverso l'offerta formativa. Però, man mano che la formazione termina, i formati si collocano sul mercato del lavoro, sopravanzando le performance occupazionali di chi ha rinunciato

alla formazione e mostrando, al contempo, percorsi occupazionali meno oscillanti. Le carriere lavorative dei formati sembrano quindi assestarsi su livelli occupazionali significativamente superiori, sia in un confronto pre/post fra i percorsi occupazionali individuali precedenti e seguenti la formazione (solo la linea rossa), sia confrontando l'andamento dei soggetti trattati con quello del gruppo di confronto (linea rossa / linea blu). È comunque interessante notare che anche gli andamenti occupazionali dei non formati si assestano su livelli significativamente superiori rispetto al periodo pre-iscrizione, confermando che l'iscrizione al corso è segnale di una precisa volontà individuale (non osservabile altrimenti) di maggiore attivazione sul mercato del lavoro. Per questo motivo, scegliere il gruppo di confronto da un insieme diverso, selezionato sulla base di sole caratteristiche osservabili, quali età, genere, disoccupazione pregressa, potrebbe introdurre significative distorsioni nella stima degli impatti.

Tabella 52. Modello di stima probit sulla probabilità di occupazione spiegata da caratteristiche individuali dei formati e non formati no-shows – effetto marginale medio della formazione

Probabilità di occupazione a un anno dalla formazione (ottobre 2015)	Coefficiente	Errore standard
Femmina	0,048	0,126
Straniero	-0,369**	0,154
Istruzione (anni)	-0,008	0,018
Disoccupazione precedente (giorni)	-2,99e-04***	8,23e-05
Ritirato per lavoro	0,360	0,381
Formazione	0,298*	0,170
Costante	-0,623**	0,279
<i>Effetto Marginale Medio della formazione (AME)</i>	<i>0,073*</i>	<i>0,042</i>

Ossewazioni=656; LR chi2(6)=24,56; Pseudo R2=0,041

Fonte: elaborazione nostra su dati amministrativi SILP

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Per pervenire a un'effettiva quantificazione dell'impatto netto della formazione, però, è necessario ricorrere a modelli multivariati, che consentono di depurare l'analisi dall'effetto che alcune caratteristiche osservabili hanno sull'occupabilità individuale e dunque di stabilire quale sia l'effettivo ruolo della formazione sull'incremento delle possibilità occupazionali. In particolare, si illustrano i risultati dell'utilizzo di modelli probabilistici di tipo probit (si veda per esempio Greene, 1993) nella

Tipi di azioni formative specifiche

L'impatto netto

stima dell'impatto dei diversi fattori sulla probabilità di occupazione nel medio periodo, ovvero nell'ottobre 2015³³, circa un anno dopo il corso. I risultati dell'analisi effettuata sulla variabile obiettivo dicotomica occupato SÌ/NO mostrano che caratteristiche individuali quali il genere o l'istruzione non hanno un impatto significativo sulla probabilità occupazionale degli individui analizzati (tab. 52). Le cause di svantaggio sono invece la nazionalità e la durata del periodo di disoccupazione prima dell'inizio del corso: a parità di tutte le altre condizioni, l'essere straniero determina maggiori difficoltà occupazionali, così come l'essere stato disoccupato a lungo prima della formazione.

Ma frequentare un corso di formazione aumenta realmente le probabilità occupazionali? Il coefficiente significativamente positivo in tabella dà una risposta affermativa e la stima dell'effetto marginale medio³⁴ (AME) dimostra che, secondo il modello proposto, le probabilità di occupazione dei formati aumentano di circa il 7,3%, a parità di tutte le altre condizioni. Inoltre, non si manifesta alcun vantaggio occupazionale per chi ha abbandonato la formazione per lavorare, segnalando che l'accumulo di esperienza sul mercato del lavoro non compensa l'aumento di competenze che deriva dalla formazione.

Questi risultati sono sostanzialmente in linea con quanto osservato in precedenti analisi di *follow up* sulla formazione professionale piemontese (Benati et al., 2017). In particolare, è interessante rilevare la portata un po' inferiore dell'impatto occupazionale della formazione cuneese rispetto a quanto osservato in tutto il Piemonte. Stime su dati regionali per l'anno formativo 2014 (IRCRES-CNR, 2015) calcolano un impatto netto pari al 13% circa su tutto il territorio piemontese, ma il risultato è sostanzialmente trainato dagli esiti positivi della formazione torinese. Tale discrasia è riconducibile alle differenze nella popolazione target: la formazione professionale mostra i suoi risultati migliori quando raggiunge individui con particolare svantaggio socio economico, molto presenti nelle periferie torinesi, ma decisamente meno nel territorio cuneese.

33 È stata scelta questa data di riferimento per consentire di effettuare confronti con i risultati ottenuti in precedenti analisi di valutazione del *placement* della formazione piemontese.

34 In pratica, l'AME è la media dell'effetto marginale della formazione su tutti gli individui osservati, calcolata stimando la differenza nella loro probabilità di occupazione se formati o non formati, a parità di tutte le altre variabili osservate.

5.4 In sintesi

Questo capitolo presenta la valutazione di impatto netto su dati amministrativi degli esiti occupazionali di due tipi formativi, pertinenti il macro tipo di formazione al lavoro: la formazione superiore e la formazione per lo svantaggio. Non è possibile stimare l'impatto netto della formazione per occupati.

Quale valutazione su fonti amministrative e di monitoraggio? Si tratta di basi dati predisposte per fini diversi dalla valutazione e che quindi non si adattano perfettamente ai quesiti valutativi di interesse, sia per via di informazioni incomplete, sia per una qualità del dato non sempre soddisfacente. Nonostante ciò, le banche dati amministrative consentono analisi massive con costi ridotti, mentre le analisi *survey* sono molto dispendiose e consentono numerosità campionarie molto limitate.

Quale valutazione di *follow up* sulle COB? I dati utilizzati derivano dalle cosiddette Comunicazioni Obbligatorie, ovvero tutti i dati relativi all'instaurazione, proroga, trasformazione e cessazione di un rapporto di lavoro, compresi i dati sensibili delle parti interessate. Con le COB si perdono informazioni su: lavoro autonomo propriamente detto, lavoro autonomo con partita IVA, *voucher*, tirocini curriculari e contratti di alcuni organi della pubblica amministrazione, per cui gli occupati in dette tipologie diventano di fatto indiscernibili dai non occupati. Con le COB si guadagna, però, la possibilità di ricostruire le carriere lavorative pre e post formazione di tutti i beneficiari a partire dal 2009.

La formazione ha un impatto sull'occupabilità individuale? Le ricostruzioni delle carriere lavorative dei beneficiari e del gruppo di confronto, nel periodo compreso tra gennaio 2009 e maggio 2016, mostrano percorsi pre-formazione abbastanza omogenei e una netta divaricazione delle carriere dopo l'inizio dei corsi. I non formati dapprima lavorano di più, mentre gli altri si formano, ma in seguito mostrano livelli di occupazione stabilmente più alti e meno oscillanti. Analisi multivariate con modelli probit mostrano, inoltre, maggiori difficoltà occupazionali per gli stranieri e per i disoccupati di lungo periodo. In questo contesto, la formazione aumenta le probabilità occupazionali dei formati di circa il 7%.

6. Considerazioni conclusive e indicazioni di *policy*

Lo scopo della ricerca sulla formazione professionale in provincia di Cuneo è stato quello di offrire un quadro conoscitivo del sistema, arricchito di elementi relativi al suo funzionamento, alla percezione che i suoi utenti ne hanno e al più ampio contesto di *policy* nel quale si trova a operare.

La **rassegna della letteratura** ha evidenziato come la formazione professionale sia andata assumendo nel corso degli anni una sempre maggiore rilevanza nei sistemi socio economici occidentali. La transizione al modello dell'economia della conoscenza ha reso sempre più urgente il bisogno di disporre di una forza lavoro estremamente formata e costantemente aggiornata. Gli sviluppi tecnologici e commerciali, infatti, rappresentano continui elementi di stress per l'adeguatezza della forza lavoro e la competitività dei sistemi. Da qui deriva una costante necessità di meccanismi che consentano un continuo riallineamento delle competenze alle mutate esigenze del mercato del lavoro. In questo senso, la FP svolge un ruolo insostituibile: la creazione e il rafforzamento di competenze professionali su larga scala vengono sempre più frequentemente operate da sistemi pubblici o pubblico-privati di FP.

L'esame della letteratura evidenzia, tuttavia, come sui sistemi di FP convergano anche altre istanze e sollecitazioni. La prima pone la FP come uno strumento di riequilibrio sociale: favorendo la riduzione dello svantaggio, essa consente una riduzione delle differenze socio economiche tra i cittadini. La seconda è quella che vede la FP come uno strumento di politica educativa, per contrastare l'abbandono scolastico. La terza sollecitazione, infine, orienta la FP ad agire come una vera e propria politica attiva del lavoro, il cui compito è quello di integrare e reintegrare il cittadino nel mercato del lavoro.

Queste tre istanze risultano essere fortemente recepite anche nel sistema piemontese. In particolare, osservando dispositivi come le direttive Mercato del Lavoro e Obbligo di Istruzione e Diritto Doveri, con cui vengono stabiliti i capisaldi adottati nel sostegno al sistema formativo, ci si rende conto di quanto queste dimensioni siano ormai stabilmente integrate, perlomeno nella programmazione regionale. La sfida del futuro è quindi quella di costruire un sistema di formazione professionale sempre più capace di veicolare, attraverso strumenti differenziati, anche istanze di tipo sociale e di politica attiva del lavoro, oltre al più tradizionale ruolo di rafforzamento e aggiornamento delle competenze professionali.

L'**analisi delle politiche sulla formazione professionale**, invece, ha mostrato come l'ambito di *policy* della formazione professionale costituisca uno spazio complesso, con una pluralità di livelli di governo, di attori e di

interventi, che rendono assai difficile una sistematizzazione della materia e l'identificazione di linee di tendenza comuni. L'attuale sistema della formazione professionale in Italia è il prodotto dell'interazione di politiche che operano su tre livelli: europeo, nazionale e regionale. L'Unione Europea, in particolare, interviene in modo significativo nel finanziamento della FP attraverso il Fondo Sociale Europeo (FSE) e, di conseguenza, ne condiziona anche le linee di sviluppo. Ciò risulta particolarmente vero per il nostro Paese, che ha progressivamente utilizzato i fondi messi a disposizione dall'UE per sostituire le risorse nazionali della FP. Lo Stato, infatti, ormai svolge una funzione prevalentemente ordinatrice e regolatrice rispetto al sistema di FP, mentre la programmazione dell'offerta formativa è perlopiù in mano alle Regioni, che gestiscono le risorse europee. Sono queste ultime a governare quindi la realizzazione dei corsi e a decidere contenuti, popolazioni target e modalità di realizzazione.

L'analisi sulla formazione finanziata in provincia di Cuneo, condotta sui dati dei finanziamenti FSE, ha messo in evidenza un quadro complessivamente positivo. L'offerta formativa della provincia è una delle più consistenti e articolate in ambito regionale e sostiene tutto l'arco dei possibili strumenti formativi, includendo la formazione al lavoro, quella sul lavoro e quella permanente, nonché azioni formative specifiche, come quelle rivolte all'assistenza sociale o ai formatori stessi. Le risorse pervenute nel quinquennio 2011-2015 alla provincia di Cuneo sono state consistenti: sul territorio sono stati spesi più di 100 milioni di euro e la spesa pro capite (per abitante in età da lavoro) è stata pari a circa 270 euro, un dato che posiziona la provincia Granda al secondo posto in Piemonte dopo Alessandria. A fronte di questi investimenti, il sistema della FP ha realizzato un numero significativo di corsi, quasi 5.000, prevalentemente rivolti alla formazione permanente (quasi il 50%), con un'attenzione particolare ai settori dell'ambiente e della sicurezza (16,8%), dell'insegnamento delle lingue straniere (15,2%), ai servizi d'impresa (11,7%), alla ristorazione e al turismo (8,6%), all'informatica (7,4%). Nel quinquennio 2011-2015 il sistema della FP cuneese ha formato quasi 80.000 individui, servendo in prevalenza un pubblico di adulti.

L'analisi degli esiti formativi, socio culturali, occupazionali della FP, basata su interviste con un campione di formati, ha evidenziato complessivamente delle buone performance del sistema cuneese, indagato sotto diversi aspetti. Innanzitutto, gli utenti della FP dichiarano un grado di soddisfazione mediamente elevato per i corsi frequentati. L'aspettativa di acquisire nuovi strumenti per rispondere alle richieste di un mondo del lavoro in continua evoluzione viene soddisfatta per tutti i diversi tipi formativi. Gli utenti, in particolare, hanno apprezzato anche la flessibilità che caratterizza l'offerta formativa cuneese, soprattutto quella a valere sulla formazione permanente. Anche sul versante del miglioramento delle competenze professionali il giudizio dell'utenza è stato complessivamente positivo. Solo la formazione in apprendistato ha raccolto meno consensi, rivelando una

sua fragilità legata alla formula adottata, non completamente integrata alle mansioni effettivamente svolte dagli apprendisti sui luoghi di lavoro. Le interviste hanno anche valorizzato la capacità della FP di creare contatti e reti relazionali. Questa è risultata essere più significativa nella formazione iniziale, in quella per lo svantaggio e in quella per gli adulti, mentre la capacità di creare contatti con le strutture dei servizi per l'impiego si è sviluppata maggiormente nella formazione superiore e nell'apprendistato. La capacità di far rete con soggetti del mondo del lavoro è apparsa ancora troppo debole nella formazione per lo svantaggio, che pur ne avrebbe bisogno: più della metà dei formati non ha avuto contatti con datori di lavoro, al contrario di quanto avviene nella formazione iniziale, in cui tale aspetto è molto curato.

Dal punto di vista degli esiti occupazionali, la formazione al lavoro ha registrato i risultati meno positivi, in particolare da parte dei frequentanti corsi diretti ai disoccupati, che si rivolgono alla FP proprio per le difficoltà riscontrate nella (ri)collocazione lavorativa. Il successo della formazione iniziale sugli esiti occupazionali, invece, è stato molto buono, collocando fra istruzione e mondo del lavoro il 68% dei giovanissimi formati. Per i tipi di formazione rivolti a occupati, valgono invece altre considerazioni: per giudicare l'esito occupazionale vanno osservati aspetti inerenti la qualità del lavoro. In questa direzione, i formati, nel complesso, ritengono che il corso abbia portato un discreto miglioramento nella loro situazione lavorativa. Quelli della formazione aziendale, in particolare, hanno giudicato in larga maggioranza (74%) di padroneggiare meglio le proprie mansioni lavorative al termine del corso.

La qualità generale dell'insegnamento è stata giudicata buona dagli utenti di tutti i tipi formativi, con voti più bassi per la sola formazione apprendisti. Gli aspetti direttamente legati alle competenze professionali risultano meno curati nella formazione formatori, nella formazione in apprendistato e nella formazione individuale, mentre il giudizio è più che buono sia nella formazione iniziale, sia in quella aziendale. I formati della formazione per lo svantaggio hanno evidenziato una certa carenza nella qualità dei servizi per il lavoro, giudicati più che discreti negli altri tipi di formazione al lavoro.

Il giudizio complessivo sulla formazione è stato positivo, con voti in generale più alti nella formazione aziendale e più bassi in apprendistato. È opinione diffusa tra i formati quella di aver speso bene il loro tempo frequentando il corso. Quanto alle opinioni sull'utilità del corso per proseguire la propria carriera lavorativa, la formazione iniziale e la formazione aziendale hanno ricevuto giudizi medi più elevati, confermando l'elevato orientamento professionale di questi tipi formativi, mentre gli apprendisti sono apparsi meno concordi nell'attribuire utilità lavorativa ai corsi.

Infine, l'**analisi di impatto**, condotta sui corsi per disoccupati utilizzando i dati delle Comunicazioni Obbligatorie, ha evidenziato un effetto netto positivo attribuibile alla FP sulla possibilità di essere impiegato al termine del corso. I soggetti che partecipano alla FP cuneese hanno infatti un 7% in più

di probabilità di trovare impiego, rispetto a coloro che non hanno partecipato alla formazione. Ciò indica come la formazione sia portatrice di un valore aggiunto, che in termini occupazionali si rivela attraverso un miglioramento della possibilità di collocazione lavorativa dei formati rispetto ai non formati. Le caratteristiche individuali quali il genere o l'istruzione non sembrano avere un impatto significativo sulla probabilità occupazionale, mentre risultano fattori di svantaggio la nazionalità e la durata del periodo di disoccupazione prima dell'inizio del corso: a parità di tutte le altre condizioni, l'essere straniero o l'essere stato disoccupato a lungo prima della formazione determina maggiori difficoltà occupazionali.

Alla luce delle evidenze e delle riflessioni espresse sopra, quali spazi di azione si aprono per migliorare ulteriormente il sistema della formazione professionale in provincia di Cuneo? Per rispondere a questo quesito si possono fare due ordini di considerazioni, alcune di carattere strategico, altre di natura prevalentemente operativa. Sul piano strategico, appare utile indirizzare due suggerimenti al sistema della FP sia a livello generale, sia a scala provinciale. La prima riguarda l'impegno a promuovere una sempre maggiore adesione alle richieste del mercato del lavoro in evoluzione, in particolare concentrandosi sui settori più dinamici. Il sistema non può quindi correre il rischio che lo sviluppo delle aziende che vi appartengono sia limitato da problemi di reperimento di professionalità o dalla bassa qualità delle stesse. E' quindi necessario che la programmazione della FP sui territori locali si indirizzi sempre più sui settori trainanti, coinvolgendo le aziende nella rilevazione dei fabbisogni e nella progettazione dei percorsi formativi.

Il secondo suggerimento è che si ponga costante attenzione allo sviluppo delle politiche europee in materia di FP e ci si adoperi, a tutti i livelli, per predisporre il sistema ai cambiamenti che al loro interno si prefigurano. L'UE ha giocato un ruolo effettivo nella convergenza dei Paesi membri verso modelli e standard virtuosi di FP. Ma le politiche che essa disegna hanno uno scopo prevalentemente di sostegno e sono aggiuntive rispetto alla politica nazionale. Gli Stati membri devono dunque essere capaci di innovare autonomamente i propri sistemi di formazione. In generale, la costruzione di un sistema efficiente di formazione permanente appare essere il vero terreno di sfida per le politiche nazionali e regionali. L'obiettivo centrale della Strategia di Lisbona è favorire il passaggio da un accesso all'istruzione e formazione centrato sui primi anni della vita a un accesso continuo alle opportunità formative, di tipo sia formale, sia informale, che si sviluppa nel corso di tutta la vita (Alulli, 2015).

La politica nazionale, nel suo ruolo eminentemente regolatore, ha già cominciato a costruire le fondamenta giuridiche di questo sistema con la legge 28 giugno 2012, n. 92 (c.d. legge Fornero), che nel comma 51 e successivi dell'art. 4 introduce il sistema dell'apprendimento permanente anche in Italia. Ai sistemi regionali e sub-regionali spetta il compito di facilitare

tare questo transito, garantendo il diritto del cittadino ad accedere a offerte formative lungo tutto l'arco della sua vita e al riconoscimento degli apprendimenti e delle competenze acquisite, in modo formale o informale.

La politica regionale, negli ultimi anni, si è mossa nell'ottica di un raccordo sempre più organico con il mondo delle imprese e i suoi bisogni e questo elemento, a maggior ragione, dovrà essere ulteriormente rafforzato nella progettazione del sistema di formazione permanente. La tendenza è quella di una sempre più marcata integrazione della FP con le politiche attive del lavoro. La passata programmazione europea 2007-2013, a causa della crisi economica, ha imposto di riprogettare gli interventi di FP all'interno di un ciclo di politiche attive e passive più ampio. Questa esperienza va capitalizzata e posta alla base della progettazione del sistema di formazione permanente, anche alla luce dei risultati ottenuti in precedenti studi, secondo cui la FP produce un effetto "moltiplicatore" degli esiti occupazionali, se opportunamente combinata con altri interventi di politica attiva del lavoro (Sella, 2014).

In questo senso appare prioritario l'investimento per valorizzare e rafforzare sul territorio, a livello regionale e provinciale:

- reti territoriali dei servizi (che comprendano i servizi pubblici e privati di istruzione, formazione e lavoro) come ossatura del sistema dell'apprendimento permanente;
- attività di orientamento permanente, rivolto alle diverse categorie di utenza potenziale;
- un sistema di individuazione e validazione degli apprendimenti e di certificazione delle competenze non solo formali.

Venendo a un piano più strettamente operativo, quali sono le indicazioni che, a partire dai risultati di questo lavoro, possono essere suggerite per preservare o migliorare la qualità e l'efficacia del sistema della FP a Cuneo? In termini generali, un buon sistema formativo è quello in grado di dare risposta ai fabbisogni professionali del sistema produttivo, sia in termini quantitativi che qualitativi, utilizzando al meglio le risorse disponibili. In questa prospettiva, e alla luce dell'analisi effettuata e delle opinioni espresse dagli stakeholder, si possono individuare tre aree nelle quali è possibile identificare delle criticità e proporre suggerimenti operativi:

1. Identificare i fabbisogni professionali attuali e prospettici del sistema produttivo

Comprendere i fabbisogni professionali del sistema produttivo costituisce un'operazione complessa e di non facile gestione, come sempre accade quando si ha il compito di cogliere da pochi segnali del presente l'evoluzione futura. Eppure, trascurare l'analisi dei fabbisogni formativi può avere conseguenze pratiche negative molto rilevanti. La difficoltà del sistema formativo

nel programmare le proprie attività sulla base delle competenze richieste dal mercato del lavoro può determinare, infatti, una costante difficoltà di reperimento per alcune professionalità. A questa problematica non si sottrae il sistema formativo di Cuneo. Le interviste con gli enti di rappresentanza delle imprese (Confcommercio, Confartigianato e Unione Industriali), nonché i dati delle indagini Excelsior (19,2% di profili di difficile reperimento nel primo trimestre 2016), hanno fatto emergere alcune difficoltà del sistema a coprire determinati profili professionali, in particolare nel settore turistico e alberghiero, ma anche nella meccanica, nelle vendite e nel marketing, nella sanità e nei servizi socio assistenziali. Si tratta tanto di profili tradizionali (muratori esperti in antiche lavorazioni, saldatori, meccanici, operatori turistici) quanto di nuove professioni (per esempio, esperti di domotica, tecnici dell'industria agroalimentare).

La soluzione operativa a questa problematica passa attraverso un miglioramento della rilevazione dei fabbisogni. Il sistema che gestisce la formazione finanziata dal Fondo Sociale Europeo ha sviluppato degli strumenti propri: la rilevazione è gestita a livello regionale attraverso un approccio previsivo, che si basa sull'analisi di due distinte fonti statistiche: i dati sullo stock di occupati dipendenti dell'Osservatorio dell'Istituto Nazionale di Previdenza Sociale (INPS) e i dati sui flussi occupazionali (assunzioni, cessazioni, trasformazioni e proroghe) registrati dal sistema delle Comunicazioni Obbligatorie delle imprese, gestito dai servizi pubblici per l'impiego. Utilizzando queste informazioni, e costruendo alcuni indicatori di sintesi, per ogni provincia vengono individuati dei settori prevalenti su cui indirizzare prioritariamente gli investimenti formativi, definendo, al loro interno, le figure professionali più richieste. Viene inoltre utilizzata la domanda di lavoro espressa dalle imprese per gruppo professionale aggregato, riferendosi alla classificazione ISTAT 2011 e utilizzando una griglia di approfondimento che tiene conto di indicatori sviluppati dall'Osservatorio Regionale sul Mercato del Lavoro. Questo metodo ha il pregio di basarsi su dati secondari disponibili e di essere quindi spiegabile in modo tempestivo e senza l'impiego di ingenti risorse. Poiché però esso guarda alle assunzioni effettuate dalle aziende in termini prevalentemente quantitativi e aggregati, non può tener conto né di quello che le aziende cercano ma non trovano, né di particolari attività produttive in espansione. Per migliorare questo aspetto, potrebbe essere opportuno complementare in modo sistematico l'indagine regionale con analisi territoriali mirate, organizzate su base provinciale o per aree sub-provinciali, in grado di fornire queste informazioni. Al fine di rilevare i fabbisogni professionali delle aziende, sarebbe interessante promuovere delle indagini *survey*, eventualmente gestite direttamente dagli enti di categoria delle imprese (Confindustria, Confcommercio, Confartigianato, ecc.) tra i propri associati, con l'utilizzo di un modello unico di questionario, sviluppato congiuntamente dai diversi enti coinvolti. La rilevazione dei fabbisogni potrebbe seguire il modello di quella utilizzata per implementare la banca dati Excelsior che, oltre a segnalare le

previsioni di professionalità necessarie nel mercato del lavoro locale, segnala anche la difficoltà nel reperirle. Un'operazione di questo tipo consentirebbe di disporre di informazioni sui fabbisogni professionali attuali delle aziende del territorio. Ciò, tuttavia, non risolverebbe il problema dei fabbisogni futuri: un sistema integrato di rilevazione dei fabbisogni dovrebbe infatti consentire di offrire elementi di riflessione anche sui fabbisogni prospettici delle imprese. Per avvicinarsi a questo obiettivo occorrerebbe agire contemporaneamente su due fronti, ovvero da un lato intercettare i bisogni emergenti e dall'altro creare opportunità per il sostegno di iniziative che tentino di darvi risposta e che spesso, per la loro natura dinamica e di nicchia, non riescono a trovare un giusto inquadramento nel sistema attuale di finanziamento pubblico.

L'identificazione dei fabbisogni futuri è un'operazione complessa, che necessita di una capacità prospettica di leggere e comprendere gli andamenti socio economici del territorio e di orientare la rilevazione verso quei settori produttivi che si ritengono di maggior sviluppo. Per fare questo è necessario analizzare gli elementi di innovazione tecnologica e organizzativa che modificano i processi di lavoro di un settore, consentendo di rilevare i profili di competenze emergenti, in grado di garantire la competitività delle imprese e sostenere l'occupabilità delle persone. Ma molto spesso i primi segnali dell'evoluzione non sono coglibili neppure da un'approfondita analisi di dinamiche macro e possono essere evidenziati solo dall'osservazione diretta dell'innovazione sociale ed economica sul territorio. In questa direzione, il sistema FP trarrebbe beneficio dalla progettazione e implementazione nel Cuneese di un' "antenna sociale" per la rilevazione dei bisogni dell'utenza del sistema (Lamonica, Ragazzi, Sella 2016), mirata a sanare l'asimmetria informativa esistente fra operatori della governance e operatori socio economici. Infatti, molto spesso gli attori della governance non dispongono della percezione in tempo reale del cambiamento del contesto su cui intendono intervenire. Al contrario, gli operatori socio economici, che agiscono concretamente e attivamente sul territorio, dispongono di segnali immediati sulle evoluzioni e trasformazioni del contesto, ma non sempre sono in grado di tramutare questi segnali in informazioni fruibili, ovvero in giudizi di valore generale. Soprattutto perché essi hanno per lo più una prospettiva parziale, connessa alla specificità della propria azione. Lavorando sul sistema locale cuneese, sulla rete di connessione fra gli operatori che lo caratterizzano, sulle informazioni messe a disposizione e su un approccio sistematico per la rilevazione dei fabbisogni e del cambiamento sociale, si renderebbe molto più efficace ed efficiente la programmazione della formazione, ma anche di molti altri interventi di *policy* e di sostegno sussidiario all'intervento pubblico.

A valle di ciò, occorre poi tenere presente che spesso le difficoltà a reperire personale riguardano professioni di nicchia. In questi casi è impensabile che l'attuale sistema della FP, basato sulla struttura gestionale imposta dal FSE (bandi pluriennali per nuovi corsi, accreditamento preventivo dei

soggetti ammessi ai bandi, finanziamento basato sulla numerosità dei frequentanti, corsi di durata media piuttosto elevata) possa lasciare spazio per avviare iniziative formative particolari. Considerato ciò, emerge quindi un ruolo essenziale per gli attori della governance locale che, anche con risorse limitate, ma mettendo a frutto la prossimità con il territorio e la libertà di agire fuori dagli schemi, possono svolgere un'azione efficace sussidiaria a quella del sistema regionale/europeo. Anche a partire dalle esperienze già sperimentate a livello locale, si potrebbero concertare strumenti per il supporto di azioni formative innovative e mirate, da progettarsi al di fuori degli schemi di funzionamento della formazione finanziata. Si prenda l'esempio, emerso durante l'indagine sul campo, della professione del posatore dei tetti in ardesia, figura molto richiesta nelle vallate cuneesi per i vincoli urbanistici imposti dagli antichi borghi, ma difficilmente reperibile in loco, al punto da dover ricorrere a imprese straniere. Soluzioni a fabbisogni come questo potranno difficilmente trovare spazio in un corso inserito nella programmazione pluriennale FSE, sia perché il numero ridotto di posti di lavoro esaurirebbe in poco tempo le possibilità occupazionali, rendendo il corso rapidamente obsoleto, sia perché sarebbe complesso anche solo trovare un corpo docenti adeguato. Ma, al di fuori della formazione finanziata, possono essere concepiti percorsi alternativi e ugualmente validi, di dimensioni e durata commisurati alle esigenze effettive, progettati di concerto con le imprese locali e basati su una combinazione di tirocini all'estero e in loco, alternati a brevi periodi di didattica frontale per la concettualizzazione delle competenze apprese durante la fase di stage.

2. Orientare sempre più efficacemente alla formazione professionale

Un buon sistema formativo si riconosce anche dalla sua capacità di proporre percorsi professionali più idonei alle caratteristiche e aspettative dei singoli, offrendo uno sguardo aderente alla realtà del mercato del lavoro e delle persone. L'orientamento, in questo senso, svolge la funzione di ottimizzare l'utilizzo delle risorse disponibili nel sistema, evitando investimenti formativi errati e privi di prospettiva. Le attività di orientamento svolte in provincia di Cuneo hanno una natura composita e si rivolgono tanto al target dei giovani, quanto a quello degli adulti. Per i primi vengono effettuati prevalentemente:

- percorsi di educazione alla scelta nelle classi seconde e terze delle scuole secondarie di I grado;
- servizi di consulenza orientativa per studenti in situazione di disagio scolastico o giovani che hanno abbandonato la scuola;
- percorsi di stage e tirocini formativi;
- attività informative organizzate dagli enti di rappresentanza delle imprese.

Queste attività vengono svolte dal sistema degli attori locali composto dai Centri per l'Impiego, le scuole, le agenzie di formazione professiona-

le, gli operatori e i consulenti. Accanto a questi, operano i diversi soggetti accreditati a realizzare azioni di orientamento nelle rispettive macroaree e mediante bandi di chiamata ai progetti, gestiti dalla Regione Piemonte, che promuovono, per esempio:

- azioni di sostegno nel passaggio tra il primo e il secondo ciclo di istruzione e formazione, rivolte a studenti di età compresa tra i 13 e i 16 anni frequentanti la scuola secondaria di I grado;
- laboratori di rinforzo rivolti agli studenti del biennio della scuola secondaria di II grado e della FP;
- laboratori di contatto con il mercato del lavoro rivolti agli studenti del triennio della scuola secondaria di II grado e della FP;
- laboratori di gruppo sperimentali per affrontare casi-studio e da effettuare con la metodologia dell'affiancamento.

Inoltre, sono da tempo in corso interessanti sperimentazioni di progetti innovativi, che promuovono approcci quali l'orientamento precoce, il coinvolgimento delle diverse figure che partecipano alle scelte (insegnanti, formatori, orientatori, genitori, giovani) e il contrasto all'abbandono scolastico collegato al tema del successo e dell'insuccesso scolastico³⁵. A fronte di questo significativo lavoro svolto sul territorio per accompagnare le scelte formative e professionali, i dati relativi alla partecipazione ai percorsi di FP mostrano ancora delle criticità in termini di abbandono, che possono offrire elementi di riflessione anche per il sistema di orientamento. La quota di soggetti che non portano a termine i corsi di FP (non idonei e assenti) è circa del 15% sul totale degli iscritti (circa 3.000 persone se riferito ai dati 2013-2014). Si tratta di un numero rilevante di individui e di risorse che non vengono finalizzate. Considerando che in media una percentuale inferiore all'1% è dovuta a veri e propri ritiri, la restante quota è data da soggetti che, pur terminando il percorso, non vengono giudicati idonei. È ipotizzabile che l'attivazione di un processo di orientamento possa ridurre questa quota e appare quindi utile proseguire a intervenire in questa direzione per mitigare il problema. Ma come si può operare concretamente? Per quanto riguarda l'orientamento per i giovani, occorrerebbe rafforzare e mettere a sistema le iniziative che affrontano la scelta dei percorsi formativi e professionali in modo complesso e articolato. Dal riconoscimento del ruolo dei contesti nella costruzione della carriera dei ragazzi deriva il bisogno di considerare l'analisi dei progetti individuali delle persone come il risultato di processi non solo interpersonali ma anche intra-familiari e sociali contestualmente costruiti

³⁵ Interessanti, in questa direzione sperimentale, i progetti avviati a partire dalla misura Orientamento, promossa nell'ambito del più ampio programma *MoviMenti* della Fondazione CRC, finalizzata a guidare il percorso scolastico degli studenti, per orientare la scelta della scuola superiore da frequentare e combattere l'abbandono degli studi (www.fondazionecrc.it – Settore Educazione, istruzione e formazione). Oltre al sostegno dei progetti locali, nell'ambito di *MoviMenti* la Fondazione CRC ha promosso un Tavolo Orientamento, coinvolgendo la Regione Piemonte, il capofila della Rete territoriale per l'orientamento e i soggetti attuatori dei cinque progetti avviati.

e condivisi (Soresi, 2010). È dunque necessario moltiplicare le occasioni di coinvolgimento e confronto, in particolare con le famiglie, per maturare le scelte dei giovani. Di formazione e lavoro all'interno della famiglia si parla piuttosto spesso e anche molto tempo prima dell'approssimarsi di scadenze a proposito di scelte e decisioni, ed è proprio per questo che è fondamentale coinvolgere i genitori precocemente nelle azioni preventive di orientamento (Regione Piemonte, *Orientare per preparare al futuro*, 2012). La scelta di un percorso nella formazione professionale deve essere oggi maggiormente spiegata, tanto allo studente, quanto ai suoi familiari. L'orientamento per gli adulti, invece, ha caratteristiche diverse da quello per i giovani ed è quindi necessario prospettare per quest'ultima attività mirate. In questa direzione è opportuno che il sistema della formazione si orienti verso un modello di *lifelong guidance* (ELGPN, 2015). L'azione di un orientamento che si estende lungo l'intero arco della vita di una persona aumenta l'ampiezza e l'eterogeneità del proprio pubblico e delle conseguenti situazioni da affrontare. Il processo orientativo, a contatto con l'eterogeneità di bisogni individuali a cui deve rispondere, richiede di conseguenza una maggior specializzazione per target di utenza e per singoli individui. Nell'orientamento professionale degli adulti andrebbero abbandonate dunque le pratiche standardizzate di orientamento in favore di modalità di intervento rispondenti alle diverse caratteristiche e necessità di coloro che si rivolgono al servizio. In questa direzione il sistema della FP cuneese potrebbe promuovere nuove sperimentazioni di servizi di *lifelong guidance* attraverso, per esempio, servizi di sviluppo di carriera o di ricollocazione nella formazione continua, che potrebbero essere implementati all'interno degli enti di formazione.

3. Garantire un elevato livello tecnologico nelle infrastrutture e nei macchinari degli enti di formazione

Poiché la peculiarità pedagogica della formazione professionale è l'apprendimento esperienziale, la qualità dell'esperienza rivolta ai corsisti dipende, oltre che dall'adozione di adeguati metodi didattici, in larga misura anche dalla disponibilità di attrezzature tecniche moderne e adeguate agli scopi formativi. La trasmissione di alcune competenze professionali non può, infatti, aver luogo senza un adeguato supporto di infrastrutture e macchinari. La rilevanza di questo elemento risulta evidente anche nell'opinione dei soggetti che hanno frequentato la FP cuneese, intervistati nel corso dell'indagine. La media dei valori attribuiti alla qualità di questo fattore in una scala da 1 a 10 è molto elevata e raggiunge il valore di 8,2. È quindi fondamentale assicurare che gli enti di formazione del territorio siano provvisti di adeguate infrastrutture e macchinari. Tuttavia, dotarsi di queste ultime può rivelarsi estremamente oneroso. Dalle interviste con gli stakeholder emerge che in alcuni settori (per esempio, in meccanica e robotica) l'adeguamento comporta significativi investimenti per gli enti di formazione

del territorio con tempi di ammortamento estremamente lunghi, mentre il meccanismo di copertura dei costi tende a lasciare poco spazio all'ammortamento delle strutture. Il rischio, in assenza di questi investimenti, è di promuovere una formazione professionale meno efficace, perché tecnicamente non adeguata e al passo con i tempi.

Il tema diventa quindi quello delle modalità con cui rendere sostenibili gli investimenti degli enti di formazione. Accanto al sostegno finanziario, un aiuto in questa direzione potrebbe venire dal supporto alla creazione di nuove modalità organizzative, che consentano un migliore sfruttamento degli asset e una suddivisione del relativo costo. Una possibilità esemplificativa potrebbe essere quella di concertare modalità per la condivisione di infrastrutture e macchinari tra più istituzioni formative. Si tratterebbe di ridurre i costi di struttura, attraverso una qualche forma di condivisione di laboratori, mutuando la lezione dei FabLab, laboratori di prototipazione aperti a tutti, in cui la tecnologia è collaborativa e, soprattutto, diffusa. Concretamente si potrebbe passare da un sistema basato sull'accreditamento delle aule per singolo ente a un concetto di aula accreditata all'interno del "sistema regionale della formazione professionale" e quindi utilizzabile da qualsiasi ente accreditato (e anche dalla Comunità locale). Nell'organizzazione dei laboratori potrebbero essere coinvolte anche le aziende. In questa direzione vanno anche le indicazioni dell'UE, come indicato dal "Comunicato di Bruges su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale per il periodo 2011-2020" del 2010. La comunicazione, infatti, afferma esplicitamente che deve essere garantito "ai discenti della formazione professionale l'accesso ad attrezzature tecniche, materiale didattico ed infrastrutture aggiornati e adeguati. I fornitori della formazione dovrebbero ripartire i costi e le attrezzature tra di loro e in cooperazione con le imprese. Dovrebbe altresì essere promosso l'apprendimento basato sul lavoro presso imprese che dispongono delle infrastrutture pertinenti".

In conclusione, il sistema della formazione professionale cuneese presenta un assetto complessivamente positivo. Il flusso delle risorse che lo alimenta, proveniente in particolare dal PO FSE, determina una spesa pro capite per la FP tra le più alte a livello regionale ed appare quindi come una dotazione consistente per le necessità del territorio. L'offerta formativa presenta un profilo di equilibrio tra i diversi tipi formativi, con una polarizzazione delle risorse rivolta alla formazione al lavoro ed alla formazione permanente, in linea con la media delle altre province piemontesi. Inoltre, la soddisfazione dell'utenza si attesta su livelli elevati e non si segnalano particolari elementi di criticità se non per il segmento dell'apprendistato. Alla luce di queste considerazioni, il sistema della FP cuneese non sembra necessitare di significativi correttivi alla sua struttura, quanto piuttosto di valorizzare e mettere a sistema interventi mirati e innovativi, fundamentalmente orientati a elevare la qualità dell'offerta formativa e la sua capacità di rispondere ai bisogni del-

le imprese del territorio, ma anche alle istanze individuali e sociali. In questa direzione, in particolare, appare rilevante muoversi nell'ottica di un sistema di FP sempre più orientato a soddisfare la domanda di formazione permanente, potenziando da un lato la sua capacità di interagire con il sistema produttivo locale e regionale, dall'altro la capacità di orientare e accompagnare i cittadini nei loro investimenti formativi e professionali.

Allegato 1 – Il questionario

INDAGINE SUGLI ESITI FORMATIVI IN PROVINCIA DI CUNEO

A) TIPOLOGIA CORSO

1. Indicare la tipologia di corso frequentato dall'intervistato*

Scegli solo una delle seguenti:

- Obbligo di istruzione
- Formazione SUL lavoro
- Formazione AL lavoro (no OI)
- Altra formazione

B) IMMAGINE DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

2. Indichi un valore da 1 a 10 per esprimere il suo accordo con le seguenti affermazioni (dove 1= per niente d'accordo - 10= molto d'accordo) Cosa ne pensa della formazione professionale in generale?

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Un titolo/esperienza apprezzato dai datori di lavoro	<input type="checkbox"/>									
Un modo per impiegare il tempo in attesa di trovare un lavoro	<input type="checkbox"/>									
Un modo per aggiornarsi o imparare un mestiere	<input type="checkbox"/>									
Un'occasione per crescere e aprire la propria mente, al di là del problema di trovare lavoro e/o fare carriera	<input type="checkbox"/>									
Un'occasione per stringere nuovi contatti utili per la propria carriera(entrare/rientrare/migliorare la propria posizione nel mondo del lavoro)	<input type="checkbox"/>									
Un servizio pubblico utile per la società	<input type="checkbox"/>									

3. Principalmente che cosa faceva nel mese di gennaio 2016?
Ci si riferisce all'attività (lavorativa) praticata prevalentemente dall'intervistato. Scegli solo una delle seguenti:

- Era lavoratore dipendente con contratto
- Era un lavoratore autonomo
- Era un lavoratore senza contratto (lavoro nero)
- Faceva un tirocinio, stage o praticantato
- Era in cerca di occupazione
- Era studente (compreso altro corso di formazione)
- Non lavorava e non cercava lavoro (esclusi studenti)

C) ASPETTATIVE SULLA QUALITÀ

4. Indichi un valore da 1 a 10 per esprimere il suo accordo con le seguenti affermazioni (dove 1= per niente d'accordo - 10= moltissimo d'accordo)
 Quali erano le sue aspettative sul corso quando si è iscritto?
 (Solo se la risposta era 'Obbligo di istruzione' Alla domanda '1 [D2]')
 Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Voleva avere gli strumenti per rispondere al meglio alle richieste del mondo del lavoro	<input type="checkbox"/>									
Voleva aiuto nello studio	<input type="checkbox"/>									
Voleva imparare "facendo", piuttosto che studiare molta teoria	<input type="checkbox"/>									
Si aspettava di trovare una struttura di buona qualità in cui si svolgevano i corsi (aule, servizi comuni, laboratori, attrezzature)	<input type="checkbox"/>									
Si aspettava di trovare dei servizi di assistenza durante e dopo il corso per le proprie problematiche di lavoro (orientamento, aiuto alla compilazione cv, incontro domanda/offerta, consulenza sui contratti)	<input type="checkbox"/>									

5. Indichi un valore da 1 a 10 per esprimere il suo accordo con le seguenti affermazioni (dove 1= per niente d'accordo - 10= moltissimo d'accordo)
 Quali erano le sue aspettative sul corso quando si è iscritto?
 (Solo se la risposta era 'Formazione SUL lavoro' Alla domanda '1 [D2]')
 Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Voleva aumentare le sue competenze professionali per migliorare la sua posizione all'interno dell'azienda	<input type="checkbox"/>									
Voleva un percorso adatto alle sue esigenze personali	<input type="checkbox"/>									
Si aspettava di trovare una struttura di buona qualità in cui si svolgevano i corsi (aule, servizi comuni, laboratori, attrezzature)	<input type="checkbox"/>									
Si aspettava di trovare dei servizi di assistenza durante e dopo il corso per le proprie problematiche di lavoro (orientamento, aiuto alla compilazione cv, incontro domanda/offerta, consulenza sui contratti)	<input type="checkbox"/>									

6. Indichi un valore da 1 a 10 per esprimere il suo accordo con le seguenti affermazioni (dove 1= per niente d'accordo - 10= moltissimo d'accordo).
Quali erano le sue aspettative sul corso quando si è iscritto?
(Solo la risposta era 'Formazione AL lavoro no OI' Alla domanda '1 [D2]')
Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Voleva avere gli strumenti per rispondere al meglio alle richieste del mondo del lavoro	<input type="checkbox"/>									
Voleva un percorso adatto alle sue esigenze personali	<input type="checkbox"/>									
Si aspettava di trovare una struttura di buona qualità in cui si svolgevano i corsi (aule, servizi comuni, laboratori, attrezzature)	<input type="checkbox"/>									
Si aspettava di trovare dei servizi di assistenza durante e dopo il corso per le proprie problematiche di lavoro (orientamento, aiuto alla compilazione cv, incontro domanda/offerta, consulenza sui contratti)	<input type="checkbox"/>									

7. Indichi un valore da 1 a 10 per esprimere il suo accordo con le seguenti affermazioni (dove 1= per niente d'accordo - 10= moltissimo d'accordo).
Quali erano le sue aspettative sul corso quando si è iscritto?
(Solo se la risposta era 'Altra formazione ' Alla domanda '1 [D2]')
Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Voleva avere gli strumenti per rispondere al meglio alle richieste del mondo del lavoro	<input type="checkbox"/>									
Voleva un percorso adatto alle sue esigenze personali	<input type="checkbox"/>									
Si aspettava di trovare una struttura di buona qualità in cui si svolgevano i corsi (aule, servizi comuni, laboratori, attrezzature)	<input type="checkbox"/>									
Si aspettava di trovare dei servizi di assistenza durante e dopo il corso per le proprie problematiche di lavoro (orientamento, aiuto alla compilazione cv, incontro domanda/offerta, consulenza sui contratti)	<input type="checkbox"/>									

8. Che aspettative aveva sulla qualità del corso, prima di iniziarlo?
indichi un valore da 1 a 10 (dove 1= molto basse - 10= molto alte)
Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aspettative sulla qualità del corso	<input type="checkbox"/>									

D) VALORE PERCEPITO

9. Con quali delle seguenti persone, che ha conosciuto durante il corso, ha mantenuto rapporti anche dopo?
Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	Ne ho conosciuti ed ho mantenuto i rapporti	Ne ho conosciuti ma non ho mantenuto i rapporti	Non ne ho conosciuti
Colleghi di corso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Docenti o formatori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Datori di lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Operatori dei servizi per l'impiego (Centri per l'Impiego, agenzie per il lavoro, Informagiovani)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Indichi un valore da 1 a 10 per esprimere il suo accordo con le seguenti affermazioni sul corso da lei frequentato, (dove 1= per niente d'accordo - 10= moltissimo d'accordo)
Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
È stato del tempo ben speso	<input type="checkbox"/>									
Rispetto al tempo che vi ha dedicato, ha imparato abbastanza	<input type="checkbox"/>									
Per la sua carriera o per aiutarla a trovare lavoro, sarebbe stato più utile fare altre cose (es. stage, mandare CV, fare esperienza all'estero)	<input type="checkbox"/>									

11. Complessivamente, le è piaciuto frequentare il corso?
Scegli solo una delle seguenti:

- Sì
 No

E) QUALITÀ PERCEPITA

12. Indichi un giudizio da 1 a 10, dove (1= molto scarso - 10= ottimo) sui seguenti aspetti del corso:

(Solo se la risposta era 'Obbligo di istruzione' o 'Formazione AL lavoro no OI' Alla domanda '1 [D2]')

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Qualità delle strutture (laboratori, aule, attrezzature didattiche) e del materiale didattico	<input type="checkbox"/>									
Preparazione e capacità degli insegnanti	<input type="checkbox"/>									
Gli aspetti direttamente legati alle competenze professionali (compresi stage e laboratori, se previsti)	<input type="checkbox"/>									
L'adeguatezza dei contenuti e delle attrezzature rispetto a cosa richiede oggi il mondo del lavoro	<input type="checkbox"/>									
La qualità dei servizi per aiutare a trovare lavoro	<input type="checkbox"/>									
Orario e organizzazione del corso adeguati alle sue esigenze	<input type="checkbox"/>									
La qualità generale dell'insegnamento ricevuto	<input type="checkbox"/>									

13. Complessivamente, il corso l'ha aiutata a migliorare le sue competenze professionali?

Scegli solo una delle seguenti:

- Sì
 No

14. Indichi un giudizio da 1 a 10, dove (1= molto scarso - 10= ottimo) sui seguenti aspetti del corso:

(Solo se la risposta era 'Formazione SUL lavoro' Alla domanda '1 [D2]')

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Qualità delle strutture (laboratori, aule, attrezzature didattiche) e del materiale didattico	<input type="checkbox"/>									
Preparazione e capacità degli insegnanti	<input type="checkbox"/>									
Gli aspetti direttamente legati alle competenze professionali (compresi stage e laboratori, se previsti)	<input type="checkbox"/>									

L'adeguatezza dei contenuti e delle attrezzature rispetto a cosa richiede oggi il mondo del lavoro	<input type="checkbox"/>									
La capacità del corso di rispondere alle esigenze formative del proprio posto di lavoro	<input type="checkbox"/>									
Orario e organizzazione del corso adeguati alle sue esigenze	<input type="checkbox"/>									
La qualità generale dell'insegnamento ricevuto	<input type="checkbox"/>									

15. Indichi un giudizio da 1 a 10, dove (1= molto scarso - 10= ottimo) sui seguenti aspetti del corso:

(Solo se la risposta era 'Altra formazione' Alla domanda '1 [D2]')

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Qualità delle strutture (laboratori, aule, attrezzature didattiche) e del materiale didattico	<input type="checkbox"/>									
Preparazione e capacità degli insegnanti	<input type="checkbox"/>									
Gli aspetti direttamente legati alle competenze professionali (compresi stage e laboratori, se previsti)	<input type="checkbox"/>									
L'adeguatezza dei contenuti e delle attrezzature rispetto a cosa richiede oggi il mondo del lavoro	<input type="checkbox"/>									
La capacità del corso di rispondere alle esigenze formative del proprio posto di lavoro	<input type="checkbox"/>									
Orario e organizzazione del corso adeguati alle sue esigenze	<input type="checkbox"/>									
La qualità generale dell'insegnamento ricevuto	<input type="checkbox"/>									

F) SODDISFAZIONE

16. Indichi un valore da 1 a 10, dove (1= molto scarso - 10= ottimo) per esprimere il suo accordo con le seguenti affermazioni sulla soddisfazione per il corso

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
È in generale soddisfatto per il corso frequentato	<input type="checkbox"/>									
Le sue aspettative iniziali sono state soddisfatte	<input type="checkbox"/>									

Il corso frequentato risponde al suo ideale di corso di formazione

Giudica il corso frequentato un momento utile per continuare la sua carriera lavorativa

17. Frequentando il corso, ha acquisito maggiori conoscenze sul mondo del lavoro e sul suo funzionamento?
- Sì
 - No

G) FIDUCIA

18. Esprima il suo accordo per le affermazioni che seguono con un valore da 1 a 10 dove (1 = per niente d'accordo - 10= molto d'accordo)
Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Consiglierebbe a un conoscente nella sua situazione di seguire il corso da lei frequentato	<input type="checkbox"/>									
Consiglierebbe a un conoscente di rivolgersi allo stesso ente di formazione presso cui ha frequentato il corso	<input type="checkbox"/>									
Consiglierebbe a un conoscente di seguire un corso di formazione	<input type="checkbox"/>									
Il corso di formazione ha portato dei miglioramenti nella sua situazione lavorativa	<input type="checkbox"/>									

19. Pensa che grazie al corso siano accadute le cose seguenti?
- Ha trovato lavoro
 - Ha lavorato di più (più ore, più giorni, più contratti, più straordinari)
 - Ha lavorato meglio, padroneggiando meglio le sue mansioni
 - Altro:

Bibliografia

- Abburrà L., a cura di, (2011) *L'innovazione sociale in provincia di Cuneo. Servizi, salute, istruzione, casa*, Quaderno n. 12 della Collana della Fondazione CRC.
- Allulli G. (2015) *Politiche europee della formazione e delle risorse umane. Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, CNOS FAP.
- Ballarino G. (2013) *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*, Rapporto di ricerca IRPET.
- Ballarino G., Scherer S. (2013) *More investment – but less returns? Changing returns to education in Italy across three decades*, «Stato e mercato», n. 99, pp. 359-388.
- Barbera F., Cavaletto G. M., Dagnes, J., Molino D., Romanò S. (2010) *La formazione professionale tra inclusione sociale e inclusione nel mercato del lavoro*, Università di Torino, Forma Piemonte, Torino.
- Bell S. H., Blomquist J. D., Cain G. G. (1995) *Program applicants as a comparison group in evaluating training programs: Theory and a test*, Books from Upjohn Press.
- Benati I., Lamonica V., Ragazzi E., Sella L. (2017) *I benefici delle valutazioni "ripetute". Evidenze da un'esperienza piemontese*, «RIV Rassegna Italiana di Valutazione» (in corso di pubblicazione).
- Benati I., Ragazzi E., Sella L. (2013) *Valutare l'impatto della Formazione Professionale sull'inserimento lavorativo: lezioni da una ricerca in Regione Piemonte*, «RIV Rassegna Italiana di Valutazione», n. 7 (56-57), pp. 26-47.
- Betcherman G., Godfrey M., Puerto S., Rother F., Stavreska A. (2007) *A review of interventions to support young workers: Findings of the youth employment inventory*, «World Bank Social Protection Discussion Paper», n. 715, Washington DC.
- Betcherman G., Olivas K., Dar A. (2004) *Impacts of Active Labour Market Programs: New Evidence from Evaluations with Particular Attention to Developing and Transition Countries*, «World Bank Social Protection Discussion Paper», n. 402, Washington DC.
- Buonanno P., Leonida L. (2009) *Non Market Effects of Education on Crime: Evidence from Italian Region*, «Economics of Education Review», n. 28 (1), pp. 11-17.
- Busemeyer M. R., Iversen T. (2012) *Collective skill systems, wage bargaining, and labor market stratification*, in *The Political Economy*

- of *Collective Skill Formation*, a cura di M. R. Busemeyer e C. Trampusch, University Press, Oxford, pp. 205-233.
- Camera di Commercio di Cuneo (2016) *Rapporto Cuneo*, «Notiziario Economico della Camera di Commercio di Cuneo», Nuova Serie anno X, n.3.
- CEDEFOP (2000) *Il sistema di formazione professionale in Italia*.
- CEDEFOP (2004) *A history of vocational education and training in Europe*, «European Journal Vocational Training», n. 32 (May – August 2004/II).
- CEDEFOP (2008) *The role of vocational education and training in enhancing social inclusion and cohesion*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- CEDEFOP (2009) *Modernizzare l'istruzione e la formazione professionale*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- CEDEFOP (2010) *The skill matching challenge. Analyzing skill mismatch and policy implications*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- CEDEFOP (2014) *A history of vocational education and training in Europe. From divergence to convergence*.
- CEDEFOP (2014) *Relazione sull'istruzione e la formazione professionale (IFP) in Italia*.
- CEDEFOP, Cegolon A. (2012) *Il valore educativo del capitale umano*, Franco Angeli, Milano.
- Colombo M. (2015) *Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*, «Scuola democratica», n. 2, pp. 411-424.
- Colombo M. (2013) *Disadvantaged Life Itineraries and the Use of Personal Agency Among Italian Early School Leavers and At-risk Students*, «Estudios Sobre Educaciòn», n. 24.
- Commissione Europea (2010) *Comunicazione della Commissione Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva- COM (2010) 2020*, Bruxelles.
- Commissione Europea/Eacea/Eurydice/CEDEFOP (2014) *Tackling Early School Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, Eurydice and CEDEFOP Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Crispolti E., Spigola C., a cura di, (2013) *Percorsi di qualificazione: l'istruzione e la Formazione Professionale oltre la seconda opportunità*, «Research Paper», ISFOL n. 8, Roma.
- ISTAT (2016) *Occupati e disoccupati, statistiche flash*, www.istat.it/it/archivio/177 (ultima consultazione settembre 2016).
- D'Amico N. (2015) *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Franco Angeli, Milano.

- Dini P. L. (1996) *Classi differenziali e scuole speciali: ordinamento italiano e cenni di legislazione comparata*, Armando, Roma.
- ELGPN (2015), *EU Guidelines for Lifelong Guidance Politics and Systems*.
- Greene W. H. (1993) *Econometric analysis, 2000*, Upper Saddle River NJ.
- Grossman M. (2006) *Education and nonmarket outcomes*, «Handbook of the Economics of Education», n. 1, pp. 577-633.
- Harker R., Tymms P. (2004) *The effects of student composition on school outcomes. School effectiveness and school improvement*, «An International Journal of Research, Policy and Practice», n. 15 (2), pp. 177-199.
- Heath A., Brinbaum Y. (2007) *Explaining ethnic inequalities in educational attainment*, «Ethnicities», n. 7 (3), pp. 291-304.
- Heckman J. J., LaLonde R. J., Smith J. A. (1999) *The economics and econometrics of active labor market programs*, «Handbook of Labor Economics», n. 3, pp. 1865-2097.
- Lamonica V., Ragazzi E., Sella L. (2016) *Antenne sociali per la formazione iniziale: un approccio strutturale per la rilevazione dei bisogni*, (in corso di pubblicazione).
- Lleras-Muney A. (2005) *The Relationship Between Education and Adult Mortality in the United States*, «Review of Economic Studies», vol. 72, n.1, pp. 189-221.
- IRES Piemonte (2015) *Osservatorio Istruzione e Formazione Professionale Piemonte*, Rapporto 2014.
- Istituto IARD, SWG, a cura di, (2011) *Gli esiti formativi e occupazionali dei giovani qualificati nei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale*, rapporto di ricerca, SWG-IARD, Trieste-Milano.
- Luciano A. Santi R., a cura di, (2014) *Quelli che lasciano. La dispersione scolastica in provincia di Cuneo*, Quaderno n. 23 della Collana della Fondazione CRC.
- OECD (2010) *Closing the Gap For Immigrant students. Policies, Practice and Performance*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2011) *Equity and quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2015) *Education at a Glance Interim Report. Update Of Employment And Education Attainment Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Ostry M. J. D., Berg M. A., Tsangarides M. C. G. (2014) *Redistribution, inequality, and growth*, International Monetary Fund.
- Quintini G., Martin S. (2014) *Same Same but Different: School-to-work Transitions in Emerging and Advanced Economies*, «OECD Social, Employment and Migration Working Papers», N. 154, OECD Publishing, Paris.
- Ragazzi E., a cura di, (2014) *Gli esiti occupazionali delle politiche formative in Piemonte – 2° rapporto annuale di placement 2012 – Indagine su qualificati e specializzati nell'anno 2011*, CNR-Ceris e Regione Piemonte, Torino.

- Ragazzi E., a cura di, (2015) *Gli esiti occupazionali delle politiche formative in Piemonte – 3° rapporto annuale di placement 2013 – Indagine su qualificati e specializzati nell'anno 2012*, CNR-Ceris e Regione Piemonte (www.regione.piemonte.it/europa/dwd/2015/FSE_rapporto_placement_2013.pdf), Torino.
- Ragazzi E., Sella L. (2013) *Migration and work: the cohesive role of vocational training policies*, «CNR-Ceris Working Paper», WP, vol. 16, n. 13.
- Ragazzi E., Sella L. (2014) *I dati amministrativi per la valutazione delle politiche: riscontri dall'esperienza piemontese sul FSE*, «RIV Rassegna Italiana di Valutazione», n. 8 (60), pp. 123-146.
- Ragazzi E., Sella L. (2016) *Migration and work: the cohesive role of vocational training policies*, «Mondi Migranti», n. 1, pp. 139-160.
- Rumberger R. W. (2011) *Dropping out*, Harvard University Press.
- Santagati M. (2015) *Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale*, «Scuola Democratica», (Maggio), pp. 395-410.
- Santagati M. (2015) *Una diversa opportunità. Classi multiculturali ed esperienze di successo nella formazione professionale*, «Quaderni Ismu», pp. 5-138.
- Sella L. (2014) *Enhancing Vocational Training Effectiveness Through Active Labour Market Policies*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences», n. 141, pp. 1140-1144.
- Schroder L. (2004) *The role of youth programmes in the transition from school to work*, «Working Paper», n. 5., Institute for Labour Market Policy Evaluation, Uppsala.
- Scuola D. T. (2014) *Dossier Dispersione nella Scuola Secondaria Superiore Statale*, Roma (www.tuttoscuola.com/dossier-dispersione/) (ultimo accesso giugno 2016).
- Soresi S. (2007) *Orientamento alle scelte. Rassegne, ricerche, strumenti ed applicazioni*, Giunti, Firenze.
- Stokes P. (2003) *Exploring the relationship between mentoring and counselling*, «British Journal of Guidance and Counselling», n. 31 (1), pp. 25-38.
- Tognon G. (2002) *L'industria e le politiche per la formazione. Storia, problemi e prospettive della formazione professionale in Italia*, «L'industria», n. 23 (4), pp. 719-744.
- White H. (2010) *A contribution to current debates in impact evaluation*, «Evaluation», n. 16 (2), pp. 153-164.

I Quaderni della Fondazione CRC

- 1. Il bilancio dell'Unione Europea 2007**
L'accesso ai finanziamenti comunitari per il territorio (2007)
- 2. Percezione e notorietà della Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo** (2007)
- 3. "Senectus Ipsa Morbus"**
Ricerca sui servizi socio-assistenziali per gli anziani nell'area di Cuneo, Mondovì ed Alba/Bra (2008)
- 4. L'Università in provincia di Cuneo**
Gli studenti residenti in provincia iscritti nelle sedi locali e nella sede di Torino (2008)
- 5. Cluster produttivi e traiettorie di sviluppo nei territori del cuneese** (2009)
- 6. Il Politecnico di Torino in provincia di Cuneo**
Dai dati statistici alle opinioni degli studenti (2009)
- 7. Il settore delle utilities in provincia di Cuneo**
Analisi e prospettive (2009)
- 8. Università e sviluppo del territorio**
Laureati cuneesi della facoltà di Scienze Politiche e mercato del lavoro (2010)
- 9. L'arte della Fondazione**
Valutazione dei progetti di conservazione e valorizzazione del patrimonio artistico e architettonico finanziati dalla Fondazione CRC (2010)
- 10. Un patrimonio valorizzato**
Descrizione dei 100 maggiori interventi di restauro architettonico e artistico finanziati dalla Fondazione CRC (2011)
- 11. La ricerca della Fondazione**
Valutazione di tre anni di Bando Ricerca della Fondazione CRC (2011)
- 12. L'innovazione sociale in provincia di Cuneo**
Servizi, salute, istruzione, casa (2011)
- 13. Il valore della cultura**
Per una valutazione multidimensionale dei progetti e delle attività culturali (2011)
- 14. L'impatto economico delle università decentrate: il caso di Cuneo** (2012)
- 15. Capitale umano e società della conoscenza: i laureati nelle imprese cuneesi** (2012)
- 16. Innovazione in Comune**
Percorsi innovativi nei sette maggiori Comuni della provincia di Cuneo (2013)
- 17. Disagio psicologico**
Diffusione, fattori di rischio, prevenzione e cura (2013)
- 18. Il mondo a scuola**
Alunni stranieri e istituzioni formative in provincia di Cuneo (2013)
- 19. Terre alte in movimento**
Progetti di innovazione della montagna cuneese (2013)
- 20. Facciamo cose**
Progetti di giovani per la provincia di Cuneo (2013)
- 21. Granda e Green**
Green economy in provincia di Cuneo (2014)
- 22. Langhe e Roero**
Tradizione e innovazione (2014)
- 23. Quelli che lasciano**
La dispersione scolastica in provincia di Cuneo (2014)
- 24. Alla prova della crisi**
L'innovazione sociale in provincia di Cuneo (2015)
- 25. Sviluppo locale**
Politiche e progetti in provincia di Cuneo (2015)
- 26. Prevenire e promuovere**
Politiche e progetti per la salute in provincia di Cuneo (2015)
- 27. Startup in Granda**
Imprenditoria innovativa in provincia di Cuneo (2015)
- 28. Pedalare per lo sviluppo**
Il cicloturismo in provincia di Cuneo (2016)
- 29. Imparare a lavorare**
I tirocini in provincia di Cuneo (2017)