



# RAPPORTO ISFOL 2012

## LE COMPETENZE PER L'OCCUPAZIONE E LA CRESCITA

L'ISFOL, ente nazionale di ricerca, opera nel campo della formazione, delle politiche sociali e del lavoro al fine di contribuire alla crescita dell'occupazione, al miglioramento delle risorse umane, all'inclusione sociale e allo sviluppo locale ed è sottoposto alla vigilanza del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. L'ISFOL svolge e promuove attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione e informazione fornendo un supporto tecnico-scientifico al Parlamento, al Ministero del Lavoro e ad altri Dicasteri, alle Regioni, agli Enti locali ed alle Istituzioni sulle politiche e sui sistemi della formazione ed apprendimento lungo tutto l'arco della vita, del mercato del lavoro e dell'inclusione sociale. Fa parte del Sistema Statistico Nazionale, e collabora con le Istituzioni comunitarie. Svolge inoltre il ruolo di assistenza metodologica e scientifica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo, è Agenzia nazionale Lifelong Learning Programme - Programma settoriale Leonardo da Vinci.

Commissario Straordinario: Matilde Mancini  
Direttore Generale: Aviana Bulgarelli

Riferimenti  
Corso d'Italia, 33  
00198 Roma  
Tel. + 39 06854471  
Web: [www.isfol.it](http://www.isfol.it)

Testo chiuso il: 15 giugno 2012

Copyright (C) [2012] [ISFOL]  
Quest'opera è rilasciata sotto i termini della licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Condividi allo stesso modo 3.0 Italia License.  
(<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/it/>)

ISBN: 978-88-903556-6-0

La versione digitale del volume è disponibile sul sito [www.isfol.it](http://www.isfol.it)

Dati catalografici  
Rapporto ISFOL 2012 : le competenze per l'occupazione e la crescita / ISFOL - Cava de' Tirreni : Ediguida, 2012





# INDICE

<b>CAPITOLO 1 – DOMANDA DI COMPETENZE E MERCATO DEL LAVORO</b>	<b>15</b>
1.1 Capitale umano, congiuntura economica e domanda di lavoro	16
1.2 Previsioni di occupazione: quali professioni e quali competenze?	21
1.3 Domanda di competenze nei sistemi produttivi locali	30
1.4 Le competenze nei modelli organizzativi di impresa	37
1.5 Focus: Labour market intelligence - Il sistema informativo Professioni, occupazioni, fabbisogni	42
<b>CAPITOLO 2 – OFFERTA DI COMPETENZE E MERCATO DEL LAVORO</b>	<b>51</b>
2.1 La partecipazione al mercato del lavoro	53
2.2 Le competenze per entrare e restare nel mercato del lavoro	61
2.3 Competenze chiave e lavoratori atipici	68
2.4 I rendimenti dell'investimento in istruzione e formazione	71
2.5 Il mismatch di competenze	78
2.6 Lo sviluppo sostenibile per l'occupazione e l'innovazione	86
2.7 Focus: l'indagine ISFOL - OCSE PIAAC	90
<b>CAPITOLO 3 – FORMARE COMPETENZE: I LUOGHI DELL'APPRENDIMENTO</b>	<b>103</b>
3.1 L'Italia nel contesto delle strategie europee per l'istruzione e la formazione	104
3.2 L'istruzione e la formazione tecnica e professionale	110
3.3 La formazione continua e la bilateralità	121
3.4 L'impresa che forma	132
<b>CAPITOLO 4 – LE POLITICHE E GLI STRUMENTI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE</b>	<b>141</b>
4.1 L'apprendistato nella riforma del mercato del lavoro	142
4.2 Le politiche per l'invecchiamento attivo	149
4.3 Le politiche per l'orientamento	156
4.4 I servizi per il lavoro: verso un sistema per le competenze	158
4.5 Strumenti per la trasparenza, la qualità e la certificazione delle competenze	160
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>183</b>

## INDICE TABELLE

Tabella 1.1	Contributi alla crescita congiunturale del PIL. I-IV trimestre 2011	17
Tabella 1.2	Confronto delle esportazioni per settore di attività economica per gli anni 2010 e 2011 (valori espressi in milioni di euro)	18
Tabella 1.3	Occupazione dipendente in Italia per branca di attività economica, anni 2010 e 2011 (valori assoluti in migliaia e contributi % alla crescita)	19
Tabella 1.4	Le previsioni di occupazione al 2015 per i 9 Grandi gruppi professionali. Stock dell'occupazione 2010 previsioni 2015 e variazione dello stock 2010-2015 (valori assoluti e %)	25
Tabella 1.5	Le classi professionali in ascesa, 3° digit (previsioni 2015: metodo ponderato)	26
Tabella 1.6	Livelli medi di importanza attribuita dai lavoratori alle <i>metaskills</i> secondo il gruppo professionale	27
Tabella 1.7	<i>Metaskills</i> delle 10 professioni in ascesa (indice di importanza da 0 a 100)	28
Tabella 1.8	Il livello delle competenze trasversali e caratteristiche delle imprese	39
Tabella 1.9	Il livello delle competenze trasversali e gestione delle risorse umane	40
Tabella 1.10	Il lavoro di gruppo nel comparto manifatturiero (valori %)	41
Tabella 1.11	Le dimensioni del cambiamento nell'organizzazione e nelle risorse umane, periodo 2004-2007 (valori %)	41
Tabella 2.1	Occupati di 15 anni e più e tasso d'occupazione dei 15-64enni per titolo di studio e genere, anni 2007 e 2010 (valori in migliaia e %)	56
Tabella 2.2	Occupati e disoccupati, tasso di occupazione e disoccupazione per titolo di studio e territorio, anni 2007 e 2010 (valori in migliaia e %)	57
Tabella 2.3	Disoccupati di 15 anni e più e tasso di disoccupazione per titolo di studio e genere, anni 2007 e 2010 (valori in migliaia e %)	58

Tabella 2.4	Tassi di trasformazione/transizione per tipologia contrattuale. Lavoratori 15-29 anni, periodi 2006-2007 e 2009-2010 (valori %)	66
Tabella 2.5	Esiti occupazionali per competenze informatiche e linguistiche lavoratori 18-39 anni, 2008-2010 (valori %)	69
Tabella 2.6	Esiti occupazionali per classi di età e competenze informatiche e linguistiche lavoratori 18-39 anni (valori %)	69
Tabella 2.7	Esiti occupazionali per classi di età e titolo di studio lavoratori 18-39 anni, 2008-2010 (valori %)	70
Tabella 2.8	Reddito medio mensile netto da lavoro secondo la classe di età e il livello d'istruzione. Occupati dipendenti, anno 2010	74
Tabella 2.9	Reddito medio mensile netto da lavoro secondo la classe d'età e il ramo disciplinare della laurea. Occupati laureati dipendenti, anno 2010	74
Tabella 2.10	Reddito medio mensile netto da lavoro e numero di occupati secondo la tipologia contrattuale, il livello d'istruzione e la classe di età. Occupati dipendenti, anno 2010	75
Tabella 2.11	Occupati secondo il canale di accesso all'attuale lavoro per caratteristiche demografiche e dell'occupazione, anno 2010	79
Tabella 2.12	Occupati di 25-64 anni per titolo di studio, tipo di <i>matching</i> e caratteristiche individuali (area geografica di residenza, genere e classe d'età), anno 2010 (valori %)	82
Tabella 2.13	Occupati di 25-64 anni <i>overeducated</i> per titolo di studio, carattere dell'occupazione, posizione professionale, orario di lavoro e settore attività economica, anno 2010 (valori %)	84
Tabella 3.1	Giovani 15enni con bassi livelli nelle abilità di lettura, matematica e scienze, anni vari (valori %)	105
Tabella 3.2	Alcuni <i>benchmark</i> ed indicatori in materia di istruzione e formazione. Italia e media UE27, anni vari (valori %)	105
Tabella 3.3	Alcuni <i>benchmark</i> ed indicatori in materia di istruzione e formazione. Confronti con alcuni Paesi UE. Anno 2010 (valori %)	106
Tabella 3.4	Andamento di alcuni indicatori di scolarizzazione, anni vari (valori %)	107

Tabella 3.5	Corsi realizzati dal 2005 al 2010, per tipologia di intervento, erogati dai CTP e dagli istituti di istruzione secondaria di II grado gestori di corsi serali (valori assoluti e %)	108
Tabella 3.6	Studenti iscritti al primo anno nelle scuole statali per tipo di istituto - a.s. 2011/2012 e 2012/2013 (valori %)	111
Tabella 3.7	Iscritti ai percorsi IFP - a.f. 2009/10 e 2010/11 (valori assoluti)	111
Tabella 3.8	Giovani 14-17enni fuori dei percorsi formativi per circoscrizione territoriale - a.s.f. 2010/2011 (valori assoluti e %)	117
Tabella 3.9	ITS costituiti, per area geografica e area tecnologica (valori assoluti)	119
Tabella 3.10	Corsi IFTS per area geografica, triennio 2007-2009 e annualità successive (valori assoluti)	120
Tabella 3.11	Adulti 25-64 anni che partecipano a iniziative di formazione nelle 4 settimane precedenti l'intervista (medie annuali). Comparazione con alcuni Paesi europei (valori %)	122
Tabella 3.12	Piani formativi approvati per tipologia, progetti, monte ore, lavoratori e imprese coinvolte, gennaio 2010-giugno 2011	125
Tabella 3.13	Distribuzione delle finalità dei Piani approvati rispetto ai Piani, alle imprese coinvolte e ai lavoratori partecipanti, gennaio 2010-giugno 2011 (valori %)	126
Tabella 3.14	Frequenza delle diverse tematiche formative nei progetti costituenti i Piani approvati (2007-2011) (valore %)	128
Tabella 3.15	Tipologie organizzative e livello delle competenze chiave	135
Tabella 3.16	Leve organizzative e competenze agite dai lavoratori. Indici aggregati di competenza	137
Tabella 4.1	Numero medio di rapporti di lavoro in apprendistato per ripartizione geografica di contribuzione: valori assoluti e variazione % su anno precedente, anni 2008-2010	143
Tabella 4.2	Flussi di lavoratori in e da un contratto di apprendistato, anni 2008-2010 (valori assoluti)	144
Tabella 4.3	Esiti occupazionali tra il 2008 e il 2010 per tipologia contrattuale (valori %)	144
Tabella 4.4	Popolazione attiva per titolo di studio e classe d'età. Secondo trimestre 2011	149



Tabella 4.5	Posizione nella professione. Per titolo di studio e classe d'età, anno 2010 (valori %)	150
Tabella 4.6	Interventi finanziati a valere sulla Legge n. 236/1993. Distribuzione totale dei lavoratori per classi di età (valori assoluti)	152
Tabella 4.7	Partecipazione ad attività di apprendimento non formale delle persone occupate 18-64 anni, a seconda del tipo di lavoro, per classe di età, anno 2011 (Italia, valori %)	154
Tabella 4.8	Partecipazione ad attività di apprendimento non formale delle persone occupate come dipendenti privati, a seconda del tipo di inquadramento, per classe di età, anno 2011 (Italia, valori %)	154
Tabella 4.9	Partecipanti ai corsi di formazione nelle imprese con 6 addetti ed oltre, secondo l'età, per classe di addetti, anno 2009 (valori % sul totale degli addetti di tutte le imprese)	154
Tabella 4.10	Sistemi in definizione	164
Tabella 4.11	Sistemi in implementazione	165
Tabella 4.12	Sistemi avviati	166
Tabella 4.13	Numero delle strutture formative accreditate a livello regionale	174
Tabella 4.14	Implementazione di procedure di monitoraggio e valutazione da parte delle strutture accreditate (valori %)	176

## INDICE FIGURE

Figura 1.1	Relazione tra crescita del valore aggiunto e crescita dell'occupazione per l'anno 2011	20
Figura 1.2	Variazione media annua dell'occupazione 2007-2011 secondo i gruppi professionali	24
Figura 1.3	Intensità innovativa	32
Figura 1.4	Aziende che hanno fatto investimenti in capitale umano negli ultimi 3 anni	33
Figura 1.5	Investimenti in capitale umano negli ultimi 3 anni per <i>cluster</i>	33

Figura 1.6	Competenze richieste per <i>cluster</i>	34
Figura 2.1	Persone di 25-64 anni per livello di istruzione, classe d'età e condizione professionale, anno 2010 (medie mobili)	54
Figura 2.2	Tasso di occupazione dei 25-64enni per titolo di studio ed età, anno 2010 (valori %)	55
Figura 2.3	Persone di 15 anni e più disoccupate da 12 mesi o più per titolo di studio, anni 2007 e 2010 (sul totale delle persone disoccupate) (valori %)	60
Figura 2.4	Tasso di disoccupazione e tasso di disoccupazione di lunga durata per titolo di studio, anni 2007 e 2010 (valori %)	60
Figura 2.5	Quota di persone disoccupate entrate nell'occupazione per fascia di età e titolo di studio posseduto	62
Figura 2.6	Tassi di permanenza nell'occupazione per titolo di studio e età, anni 2009-2010	63
Figura 2.7	Giovani 15-29enni che hanno terminato/interrotto gli studi per condizione, anni 2009-2010 (valori %)	64
Figura 2.8	Quota di occupati temporanei per anni dalla prima occupazione, anno 2010	64
Figura 2.9	<i>Tenure</i> lavorativa per anni di ingresso nell'occupazione e titolo di studio, anno 2010	65
Figura 2.10	Probabilità di uscita dall'occupazione per titolo di studio posseduto, anni 2007-2010	67
Figura 2.11	Incidenza dei laureati sull'occupazione e rendimenti dell'istruzione terziaria, popolazione in età 18-64 anni, anno 2010	72
Figura 2.12	Differenza tra i salari relativi degli occupati con titolo di studio terziario in età 55-64 anni e in età 25-64 anni, anno 2009	73
Figura 2.13	Reddito medio mensile netto da lavoro secondo la professione e la mobilità rispetto alla famiglia di origine, anno 2010	77
Figura 2.14	Relazione tra gli occupati nelle professioni <i>high skill</i> e gli occupati con titolo universitario nelle professioni <i>high skill</i> , 25-64 anni, anno 2010 (valori %)	80
Figura 2.15	Occupati di 25-64 anni per tipo di <i>matching</i> e titolo di studio e professione, anno 2010 (valori %)	81

Figura 2.16	Occupati di 25-64 anni per titolo di studio, tipo di <i>matching</i> e esperienza lavorativa, anno 2010 (valori %)	83
Figura 2.17	Occupati di 25-64 anni con titolo di studio universitario per tipo di <i>matching</i> e gruppo disciplinare di laurea, anno 2008 (valori %)	86
Figura 2.18	Esiti occupazionali delle Indagini ISFOL sulla formazione ambientale	89
Figura 2.19	Probabilità degli adulti da 16 a 65 anni di trovarsi in condizioni svantaggiate nell'accesso e nell'uso delle tecnologie informatiche, per livelli di abilità di base. Confronto risultati Indagine ALL, 2003-2007 vs. Indagine PIAAC Italia, 2010 (Fase Pilota)	92
Figura 2.20	Probabilità degli adulti da 16 a 65 anni di trovarsi in condizioni economiche svantaggiate per numero di competenze di base in cui gli adulti mostrano scarse prestazioni – Indagine ALL, 2003-2007 vs. Indagine PIAAC Italia, 2010 (Fase Pilota)	94
Figura 2.21	Probabilità degli adulti da 16 a 65 anni di trovarsi in condizioni sociali svantaggiate per numero di competenze di base in cui gli adulti mostrano scarse prestazioni – Indagine PIAAC Italia, 2010 (Fase Pilota)	95
Figura 2.22	Competenze cognitive di base ed età per gli adulti di età compresa tra 16 e 65 anni (punteggio medio per età) – Indagine ALL, 2003-2007	96
Figura 2.23	Le frequenze di utilizzo delle competenze agite sul lavoro (rip. % per competenza) Indagine PIAAC Italia, 2010 (Fase Pilota)	97
Figura 2.24	Probabilità degli adulti da 16 a 65 anni di trovarsi in condizioni svantaggiate nel conseguimento e nella partecipazione all'istruzione e alla formazione, per numero di abilità di base in cui gli adulti mostrano scarse prestazioni – Indagine ALL, 2003-2007	99
Figura 2.25	Punteggi ottenuti nei test cognitivi competenze su scala PIAAC (0-500 punti) per titolo di studio posseduto da adulti italiani 16-65 anni – Indagine PIAAC Italia, 2010 (Fase Pilota)	99
Figura 3.1	Condizione attuale prevalente	115
Figura 3.2	L'evoluzione nei territori (valori %)	117
Figura 3.3	Aspettative di coinvolgimento in formazione (in mesi)	123
Figura 3.4	Gli organismi realizzatori delle attività formative nei Piani approvati, anni 2007-2011 (valori %)	127

Figura 3.5	Attività determinanti per il raggiungimento del livello di competenze richiesto dalla posizione	134
Figura 3.6	Le pratiche di apprendimento formale e non formale negli ultimi 12 mesi	136
Figura 4.1	Apprendisti coinvolti nell'offerta pubblica di formazione nelle diverse ripartizioni geografiche, anni 2003-2010	145
Figura 4.2	Competenze possedute. Confronto occupati e totale della popolazione 18-64 anni, per classe d'età (valori %)	151
Figura 4.3	Lavoratori over 50 coinvolti nella formazione finanziata dai FPI, per titolo di studio, gennaio 2008-giugno 2011 (valori %)	153
Figura 4.4	Natura giuridica delle strutture formative accreditate (valori %)	175
Figura 4.5	Livello di istruzione degli operatori (valori %)	176

# CAPITOLO 1 |



# CAPITOLO | 1

## DOMANDA DI COMPETENZE E MERCATO DEL LAVORO

Nel corso degli ultimi anni le *policy* europee per la formazione hanno operato un progressivo cambiamento di rotta, spostando sempre più l'attenzione dai livelli di istruzione tradizionalmente intesi, cioè come espressione di un percorso formativo articolato in varie discipline, alle competenze, viste come capacità di utilizzare conoscenze e abilità al fine di svolgere compiti e di risolvere problemi. Questo approccio è stato incluso nel set di politiche di Europa 2020 (European Commission, 2008, 2010a, 2010b) e rappresenta uno dei nuovi paradigmi di riferimento per tutti i Paesi membri. Sulla stessa lunghezza d'onda, l'OCSE ha messo a punto una *skill strategy* (OECD 2011; 2012) con l'obiettivo di favorire l'investimento in competenze, incrementandone l'offerta e l'utilizzo<sup>1</sup>.

La consapevolezza che la disponibilità di un ricco patrimonio di competenze sia il presupposto per la crescita economica è dunque ormai assai diffusa sul piano internazionale. Massimizzare l'offerta di *skills* nella forza lavoro ed ottimizzare il loro pieno utilizzo è la chiave di volta anche per la crescita economica e occupazionale e per promuovere l'inclusione sociale delle persone. La mancanza di *skills* o un forte *mismatch* tra domanda ed offerta di competenze accresce i rischi degli individui di scivolare ai margini della società. Al tempo stesso ostacola la congiunzione virtuosa fra progresso tecnologico e sviluppo. Le aziende prive di adeguate *skills* rallentano i propri processi innovativi e subiscono un freno sul fronte della produttività. In una società globale basata sulla conoscenza ciò può determinare una minore competitività complessiva del sistema Paese.

Oggi qualsiasi lavoro ha in sé una quota molto maggiore di sapere rispetto al passato e questo processo va diffondendosi in tutti i Paesi industriali (Drucker, 1993; Stewart, 2001). Assistiamo ad una sorprendente crescita delle figure ad alta qualificazione – scienziati, manager, professionisti e tecnici – che in Italia sono passate dal 29% del 1995 al 41% del 2005 (Butera et al., 2008). Secondo il CEDEFOP l'incremento delle occupazioni ad alto contenuto di conoscenza, cioè *high skilled*<sup>2</sup>, è proseguita nel biennio 2009-2010 malgrado il periodo di congiuntura economica negativa (CEDEFOP, 2010; 2012).

Le proiezioni al 2020 mostrano come nei prossimi anni si avrà un rallentamento delle opportunità di lavoro in riferimento alle professioni che richiedono competenze di livello medio, di contro ad una più marcata

<sup>1</sup> Vedi anche ILO (2010).

<sup>2</sup> Vale a dire collocabili ai livelli 1, 2 e 3 della *International Standard Classification of Occupations* (ISCO-88).

tendenza alla polarizzazione, cioè ad un incremento delle professioni sia a maggiore sia a minore intensità di competenze. A tutti i livelli di competenza le professioni richieste saranno comunque caratterizzate da compiti di tipo non routinario e, nel complesso, la domanda si orienterà verso professioni che richiedono qualifiche molto specifiche. In sostanza, non vi sarà domanda di lavoro aggiuntiva per coloro che sono privi di una qualificazione e questo anche nelle occupazioni elementari. Alla polarizzazione delle professioni si affiancherà, dunque, una tendenza unica verso una forza lavoro più istruita e più qualificata.

A quasi quattro anni dall'inizio della crisi economica, l'Italia risulta ancora fortemente influenzata dal rallentamento della congiuntura globale. Nel 2011, il tasso di crescita dell'economia italiana è risultato pari allo 0,4%, il valore più basso tra i Paesi OCSE ad eccezione di Portogallo, Grecia e Giappone. Le recenti misure di consolidamento dei conti pubblici hanno inoltre contribuito ad una contrazione della domanda interna di beni e servizi, minando le aspettative di crescita per il 2012 che rimangono piuttosto deboli<sup>3</sup>. Tale ciclo sfavorevole ha ovviamente impattato in modo consistente sull'occupazione e sulla domanda di lavoro, colpendo in particolare i giovani (ISFOL, Baronio, 2012). Il dato relativo alla disoccupazione complessiva dei primi mesi del 2012 – superiore al 9% – ha persino superato le già pessimistiche previsioni dell'OCSE, che per l'anno in corso prevedono un livello medio del tasso di disoccupazione italiano pari all'8,3%. La crisi economica ha distrutto in Italia più di 700 mila posizioni lavorative tra il 2008 ed il 2011, mentre la rimodulazione dell'attività lavorativa ha comportato una riduzione delle unità di lavoro equivalenti immesse nell'economia pari ad oltre 900 mila unità<sup>4</sup>. Le misure di salvaguardia dell'occupazione messe in campo dal Governo già a partire dal 2009 hanno permesso un contenimento della perdita di posti di lavoro, ma non hanno potuto impedire un forte rallentamento dell'attività economica.

L'impianto teorico preso qui a riferimento è volto a verificare il tipo di mutamenti nella struttura occupazionale in relazione alla *performance* dei diversi settori produttivi. L'elasticità dell'occupazione alla *performance* complessiva dei comparti o delle singole imprese dipende, infatti, dai modelli organizzativi e produttivi prevalenti: siano essi di natura *capital* o *labour intensive*, flessibili o rigidi in termini numerici e organizzativi, orientati all'innovazione o alla produzione seriale, aperti o chiusi alla concorrenza internazionale. Si esaminano, nello specifico, i riflessi del mutamento in atto nelle organizzazioni italiane, in termini di innovazione e di nessi causali con le *skills* dei lavoratori, anche quelle sviluppate *on the job*, all'interno dei processi e delle pratiche lavorative e a valle dei percorsi formali di istruzione e di formazione. La risultante è la domanda complessiva di competenze del mercato del lavoro italiano e l'analisi del suo legame con la crescita e lo sviluppo.

## 1.1 | Capitale umano, congiuntura economica e domanda di lavoro

Il rallentamento della congiuntura nel secondo semestre del 2011 ha riguardato i settori economici in maniera piuttosto eterogenea. La debole ripresa di alcune economie avanzate, connessa ad un ritmo

<sup>3</sup> Le ultime stime diffuse dall'OCSE per l'Italia prevedono una diminuzione del PIL di mezzo punto percentuale nel corso del 2012, a fronte di un tasso di crescita dello 0,2% nell'area Euro. Le previsioni per il 2013 segnalano una timida ripresa delle attività economiche (+0,3%).

<sup>4</sup> Le posizioni lavorative si riferiscono al numero complessivo delle attività svolte dal totale degli occupati, mentre le unità di lavoro misurano il numero di posizioni lavorative riportate a unità standard a tempo pieno. Entrambe le misure differiscono dalla stima del numero di occupati, che si riferisce alle persone fisiche occupate.



di crescita comunque sostenuto da parte delle economie emergenti, ha permesso al nostro Paese di incrementare il livello delle esportazioni, grazie anche ad un lieve deprezzamento della moneta comunitaria rispetto alle principali valute mondiali. Se la crescita congiunturale del PIL degli ultimi due trimestri del 2011 è stata infatti negativa (rispettivamente -0,2% e -0,7%), riportando l'Italia in uno status di recessione *tecnica*, si deve osservare come sia rimasto positivo per tutto il 2011 il contributo alla crescita della ricchezza nazionale generato dalla domanda estera netta (+0,7% nel quarto trimestre e +0,9% nel terzo trimestre del 2011), come riportato in tabella 1.1.

**Tabella 1.1 Contributi alla crescita congiunturale del PIL. I-IV trimestre 2011**

Tipologia aggregato	Trimestre			
	T1-2011	T2-2011	T3-2011	T4-2011
Prodotto interno lordo ai prezzi di mercato	0,1	0,3	-0,2	-0,7
Domanda nazionale al netto della variazione delle scorte e oggetti di valore	0,1	-0,2	-0,5	-1,0
Spesa per consumi finali nazionali	0,1	-0,1	-0,3	-0,6
Spesa per consumi finali delle famiglie residenti	0,0	-0,1	-0,2	-0,4
Spesa per consumi finali delle amministrazioni pubbliche e delle istituzioni sociali private senza scopo di lucro al servizio delle famiglie (ISP)	0,1	-0,1	-0,1	-0,1
Investimenti fissi lordi	0,0	0,0	-0,1	-0,5
Variazione delle scorte e oggetti di valore	-0,7	-0,2	-0,6	-0,4
Domanda estera netta	0,7	0,6	0,9	0,7

Fonte: ISTAT - Conti Nazionali ediz. marzo 2012

Il valore complessivo delle esportazioni nel 2011 è salito a oltre 367 miliardi di euro, con un saldo positivo di 11,3 punti percentuali complessivi rispetto all'anno precedente. Come evidenziato dai dati riportati nella tabella 1.2, la crescita dell'*export* è trainata dalla metallurgia (+22,9%) e, a seguire, dalla produzione di macchinari (+13,9%), tradizionalmente settori di punta per il mercato estero.

Analizzando, ora, il valore aggiunto per branca di attività economica relativamente al 2011, è possibile configurare un quadro più composito ed esplicativo del fenomeno: ai significativi incrementi nel settore di macchinari e apparecchiature (+7,9%), in quello della fornitura di acqua e risanamento (+7,2%) e in quello metallurgico (+4,1%), fa da contrappunto la decisa contrazione registrata nel settore delle apparecchiature elettriche (-5,7%), in quello automotive (-3,9%), in quello delle costruzioni (-3,5%) e in quello dell'industria tessile (-3,4%).

Passando al dato occupazionale, che riflette tale diversificata composizione dell'attuale congiuntura economica, va innanzitutto sottolineata la necessità di cautela nella sua lettura interpretativa. Oltre al normale utilizzo del sistema di ammortizzatori sociali di natura ordinaria e straordinaria da parte delle aziende messo in campo per fare fronte alle fluttuazioni e agli *shock* negativi del ciclo economico, infatti, nell'ultimo anno le misure di sostegno al reddito hanno allargato significativamente la platea di imprese e lavoratori beneficiari della Cassa integrazione guadagni. Ne consegue che il dato sul numero di occupati può non riflettere adeguatamente le dinamiche produttive del sistema Paese. Tuttavia, poiché è legittimo ipotizzare che la domanda di lavoro si adegui al contesto istituzionale, il dato rappresenta comunque una stima affidabile.

**Tabella 1.2 Confronto delle esportazioni per settore di attività economica per gli anni 2010 e 2011 (valori espressi in milioni di euro)**

Settori	2010	2011	Variazioni	
			Ass.	%
1. Prodotti dell'agricoltura, della silvicoltura e della pesca	5.614	5.770	156	2,8
2. Petrolio greggio e gas naturale	467	472	5	1,1
3. Prodotti alimentari, bevande e tabacco	22.179	24.390	2.211	10,0
4. Prodotti tessili, abbigliamento, pelli e accessori	37.339	41.913	4.574	12,2
5. Legno e prodotti in legno; carta e stampa	7.151	7.614	463	6,5
6. Coke e prodotti petroliferi raffinati	14.794	16.770	1.976	13,4
7. Sostanze e prodotti chimici	22.575	24.911	2.336	10,3
8. Articoli farmaceutici, chimico-medicinali e botanici	13.973	15.311	1.338	9,6
9. Articoli in gomma e materie plastiche, altri prodotti della lavorazione di minerali non metalliferi	20.854	22.505	1.651	7,9
10. Metalli di base e prodotti in metallo, esclusi macchine e impianti	39.350	48.343	8.993	22,9
11. Computer, apparecchi elettronici e ottici	11.604	12.881	1.277	11,0
12. Apparecchi elettrici	19.380	20.298	918	4,7
13. Macchine e apparecchi n.c.a	60.061	68.418	8.357	13,9
14. Mezzi di trasporto	34.507	36.408	1.901	5,5
15. Prodotti delle altre attività manifatturiere	18.918	19.993	1.075	5,7
16. Energia elettrica, gas, vapore e aria condizionata	277	276	-1	-0,4
17. Prodotti delle attività di trattamento dei rifiuti e risanamento	1.395	1.485	90	6,5
Totale	330.438	367.758	37.320	11,3

Fonte: ISTAT - Commercio Estero

Il quadro che emerge dall'analisi della domanda nel 2011<sup>5</sup> è quello di un debole incremento nel numero di occupati rispetto all'anno precedente (+118 mila, pari allo 0,6%), concentrato per il 50% nell'ambito del lavoro di cura e assistenza domestica. A seguire si riscontra una crescita per il settore delle attività professionali (+46 mila) e per quello del commercio (+28 mila). Pesanti sono invece i saldi nel settore edilizio (-55 mila occupati dipendenti) e in quello dell'istruzione (-20 mila), mentre è pari a circa 7 mila unità la perdita di posti di lavoro nell'ambito della Pubblica amministrazione. In termini relativi, le variazioni percentuali riportate in tabella 1.3 confermano un significativo incremento nell'ambito del lavoro domestico e nel comparto alimentare.

Guardando, seppur sommariamente, al lavoro qualificato, si registra una discreta crescita occupazionale nell'ambito dell'*information technology* (+15 mila dipendenti, pari ad una crescita del 4,6%).

<sup>5</sup> Come scelta metodologica, abbiamo deciso di analizzare la domanda di lavoro attraverso l'analisi delle dinamiche del lavoro *dipendente*, ben conoscendo i limiti connessi al fatto che parte del bacino del lavoro autonomo è ormai quasi omogeneo, per caratteristiche e continuità, al lavoro di carattere subordinato. Inoltre, per mantenere omogeneità nelle fonti di dati finora utilizzate, abbiamo preferito al momento utilizzare il numero di occupati desunto dalle stime di contabilità nazionale, che ne descrive con maggior grado di accuratezza il settore di attività economica afferente.

**Tabella 1.3 Occupazione dipendente in Italia per branca di attività economica, anni 2010 e 2011 (valori assoluti in migliaia e contributi % alla crescita)**

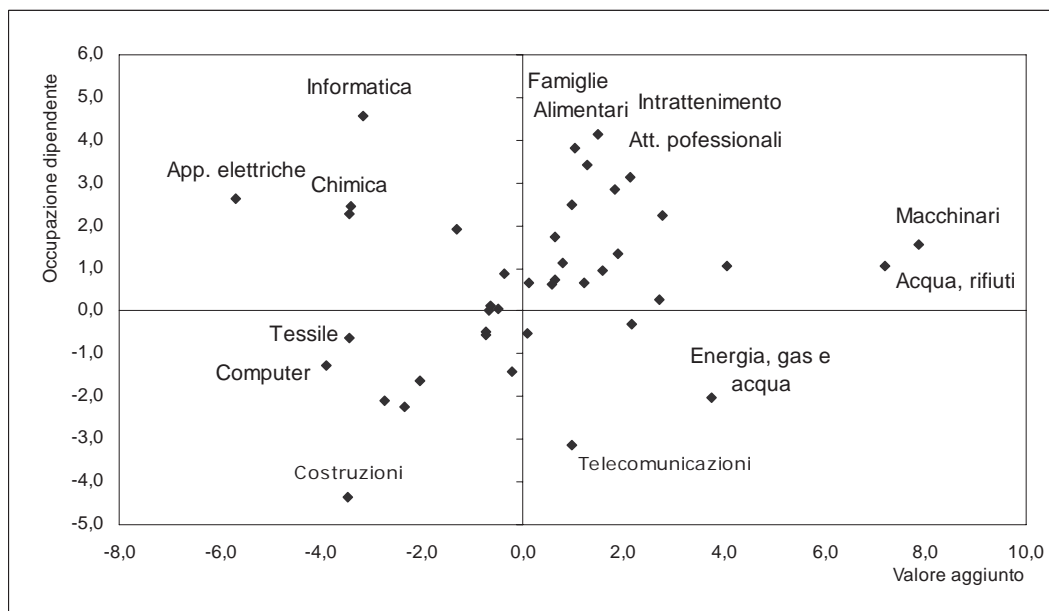
Branca di attività	2010 (migl.)	2011 (migl.)	Variazioni 2010-2011 (migl.)	Contributi alla crescita (%)
Totale attività economiche	18.887,6	19.005,8	118,2	100,0
Attività di famiglie e convivenze come datori di lavoro per personale domestico	1.552,0	1.611,4	59,4	50,3
Attività professionali, scientifiche e tecniche; amministrazione e servizi di supporto	1.634,9	1.681,3	46,4	39,3
Commercio all'ingrosso e al dettaglio; riparazione di autoveicoli e motocicli	2.067,3	2.094,9	27,6	23,4
Programmazione, consulenza informatica e attività connesse; attività dei servizi d'informazione	334,1	349,4	15,3	12,9
Sanità e assistenza sociale	1.433,0	1.445,4	12,4	10,5
Industrie alimentari, delle bevande e del tabacco	355,4	367,6	12,2	10,3
Altre attività di servizi	405,1	412,8	7,7	6,5
Fabbricazione di macchinari e apparecchiature n.c.a.	467,8	475,1	7,3	6,2
Attività metallurgiche; fabbricazione di prodotti in metallo, esclusi macchinari e attrezzature	676,4	683,6	7,2	6,1
Fabbricazione di articoli in gomma e materie plastiche e altri prodotti della lavorazione di minerali non metalliferi	372,1	378,6	6,5	5,5
Trasporti e magazzinaggio	921,1	927,1	6,0	5,1
Fabbricazione di apparecchiature elettriche	183,6	188,4	4,8	4,1
Fabbricazione di prodotti chimici	132,1	135,1	3,0	2,5
Attività immobiliari	57,9	60,3	2,4	2,0
Servizi di alloggio e di ristorazione	882,0	884,4	2,4	2,0
Fornitura di acqua; reti fognarie, attività di trattamento dei rifiuti e risanamento	181,0	182,9	1,9	1,6
Fabbricazione di prodotti farmaceutici di base e di preparati farmaceutici	57,7	59,0	1,3	1,1
Fabbricazione di coke e prodotti derivanti dalla raffinazione del petrolio	24,6	25,2	0,6	0,5
Agricoltura, silvicoltura e pesca	518,6	518,9	0,3	0,3
Fabbricazione di mobili; altre industrie manifatturiere; riparazione e installazione di macchine e apparecchiature	394,2	394,2	0,0	0,0
Attività artistiche, di intrattenimento e divertimento	184,9	184,9	0,0	0,0
Industria estrattiva	31,0	30,9	-0,1	-0,1
Fornitura energia elettrica, gas, vapore e aria condizionata	89,5	87,7	-1,8	-1,5
Attività editoriali; audiovisivi; attività di trasmissione	116,5	114,6	-1,9	-1,6
Attività finanziarie e assicurative	562,5	559,8	-2,7	-2,3
Fabbricazione di computer e prodotti di elettronica e ottica	133,4	130,6	-2,8	-2,4
Telecomunicazioni	92,9	90,0	-2,9	-2,5
Ind. tessili, confezione di articoli di abbigliamento e di articoli in pelle e simili	520,4	517,1	-3,3	-2,8
Fabbricazione di mezzi di trasporto	256,8	253,5	-3,3	-2,8
Industria del legno, della carta, editoria	259,7	253,9	-5,8	-4,9
Amministrazione pubblica e difesa; assicurazione sociale obbligatoria	1.344,5	1.337,2	-7,3	-6,2
Istruzione	1.379,9	1.360,2	-19,7	-16,7
Costruzioni	1.264,7	1.209,8	-54,9	-46,4

Fonte: ISTAT - Contabilità nazionale ediz. marzo 2012

In termini generali, non si può non osservare come il contenuto della crescita occupazionale risulti fortemente caratterizzato da occupazioni a bassa o media qualificazione, ovvero di tipo *low-skilled*, come nel caso del lavoro di assistenza (circa 60 mila lavoratori in più) e nel commercio (circa 30 mila addetti in più).

L'analisi incrociata delle dinamiche produttive e di quelle occupazionali consente una lettura integrata della dinamica attuale. In prima battuta si registra una correlazione positiva tra ricchezza prodotta e incremento dell'occupazione. Tuttavia, una più approfondita analisi dei diversi settori produttivi consente di integrare la lettura del dato in considerazione della natura prevalentemente *labour* o *capital intensive* adottata dai sistemi produttivi. In figura 1.1 è rappresentata la relazione tra la crescita del valore aggiunto e la crescita dell'occupazione registrata nel 2011 per i diversi settori considerati.

**Figura 1.1** Relazione tra crescita del valore aggiunto e crescita dell'occupazione per l'anno 2011



Fonte: elaborazione ISFOL su dati di Contabilità nazionale

I settori dove la crescita del valore aggiunto ha dato luogo a un cospicuo incremento occupazionale (come avviene per il comparto dell'intrattenimento, quello alimentare e quello delle attività professionali) appaiono caratterizzati da un'elevata intensità di lavoro. Di converso, dove a fronte di un marcato incremento del valore aggiunto non si riscontra un corrispondente incremento dell'occupazione (come avviene per gli ambiti della produzione di macchinari e per quello della fornitura di acqua e del trattamento dei rifiuti) ci troviamo di fronte ad una tecnica produttiva centrata prevalentemente sull'intensità di capitale. Vi sono poi settori (come quello della produzione di energia, gas e acqua o quello delle telecomunicazioni) dove il prodotto cresce pur in presenza di una contrazione occupazionale, a segnalare una probabile ristrutturazione dei processi produttivi e dei modelli organizzativi in favore dell'utilizzo di macchinari e capitale fisico. Dinamiche speculari sembrano investire altri settori (come l'informatica, la produzione di apparecchiature elettriche e il comparto chimico) dove cresce la domanda di lavoro pur in presenza di un contrazione del valore aggiunto.

Tuttavia, anche un'analisi settoriale rischia di semplificare eccessivamente il quadro analitico di riferimento. Il caso del comparto tessile costituisce un esempio emblematico di questa difficoltà. Infatti, nonostante una profonda crisi generata dalla pressione internazionale che si trascina da alcuni anni – e che ha portato anche per il 2011 una contrazione del valore aggiunto di 4,4 punti percentuali – il valore delle esportazioni del settore è salito del 12,2%, arrivando a sfiorare i 42 miliardi di euro (erano poco più di 33 nel 2009). Al contempo, l'occupazione generata dal comparto si è ulteriormente contratta di 6 decimi di punto, deteriorando ulteriormente il quadro già pesante dell'ultimo decennio. Ciò a dire che all'interno dello stesso comparto convivono diverse tipologie di imprese: quelle aperte al commercio internazionale che puntano alla qualità dei prodotti e che riescono ad incrementare in maniera significativa i margini di profitto, quelle invece che soffrono la concorrenza sul costo della produzione dei beni e che finiscono per perdere quote di mercato sia all'interno del Paese che all'estero. Malgrado i segnali di forza registrati nel corso del 2011 dalle esportazioni, in parte attribuibili al peggioramento delle nostre ragioni di scambio a seguito del deprezzamento dell'euro, il valore aggiunto nel settore non ha tenuto il passo. Numerosi studi riferiscono che è in atto da anni nei distretti manifatturieri italiani una diversificazione del prodotto verso la cosiddetta "gamma alta", di qualità. Questa interpretazione spiegherebbe, ad esempio, nel settore tessile tradizionale (che rappresenta l'11% del totale del fatturato *export* nel 2011), al tempo stesso la flessione del valore aggiunto e la crescita in valore dell'*export*. Si tratta di produzioni *labour intensive* nelle quali il costo del lavoro rappresenta comunque una variabile importante, che può, tuttavia, essere compensata da un aumento della produttività, cioè del valore aggiunto per addetto. Le imprese specializzate nei prodotti ad alta qualità sarebbero le stesse che hanno incrementato il fatturato *export*, aumentando la produttività del lavoro, mantenendo o aumentando la competitività internazionale: *Economic growth is to be anchored in knowledge-intensive and high value-added activities* (Europe 2020, *Flagship Initiative on Innovation Union*).

Se sin qui la pur sommaria analisi del contesto produttivo nel nostro Paese ne descrive un quadro complesso e critico, è interessante, ora, verificare quali sono le competenze che il sistema chiede e come ne promuove e implementa lo sviluppo, anche in termini di capitale umano.

Assumendo che l'industria manifatturiera, specializzata nei settori tradizionali, in prevalenza composta da PMI, con forte vocazione all'*export* e da una funzione di produzione di tipo *labour intensive*, rappresenti ancora oggi il *core business* del sistema produttivo italiano, si prende spunto dall'analisi dell'andamento dell'occupazione e delle competenze richieste in questo settore per ampliare e sviluppare una serie di considerazioni. Se nell'ultimo trimestre, infatti, nonostante un calo complessivo del PIL su base congiunturale e tendenziale, sono proprio le esportazioni a "tenere", si è spinti a domandarsi quali siano le competenze richieste in Italia dalle imprese esportatrici che resistono alla crisi.

## 1.2 | Previsioni di occupazione: quali professioni e quali competenze?

Le previsioni diffuse dal CEDEFOP nel marzo 2012 per il totale dei Paesi comunitari indicano una robusta crescita delle opportunità di lavoro verso professioni caratterizzate da elevate competenze. Parallelamente si segnala una crescita sostenuta delle professioni *unskilled* o elementari. Si prevede

pertanto una tendenza verso la polarizzazione tra professioni di alto livello da un lato e di basso livello dall'altro. Un aspetto importante dello scenario futuro riguarda una domanda elevata di mansioni di tipo non routinario, non rimpiazzabili con l'innovazione tecnologica. Il processo di sostituzione tra mansioni routinarie e automazione tecnologia sembra, infatti, essere in fase di assestamento: il calo della domanda di mansioni di natura ripetitiva, sostituite progressivamente dalle tecnologie, farà emergere nei prossimi anni le professioni caratterizzate da mansioni non sostituibili.

Tuttavia, il processo di lungo periodo secondo cui le professioni con maggiore intensità di competenze cresceranno sensibilmente nel prossimo futuro prosegue nonostante il rallentamento dell'occupazione dovuto alla crisi economica. Tale processo è un fenomeno di medio-lungo periodo che generalmente accompagna il progresso tecnologico, l'aumento della produttività dei fattori e la delocalizzazione nei Paesi emergenti di filiere di produzione *labour-intensive*.

Il CEDEFOP individua alcuni fattori critici nella dinamica delle competenze nel mercato del lavoro, segnalando una più veloce crescita dell'offerta di competenze elevate rispetto alla domanda. Tale fenomeno potrà generare fenomeni di *overeducation* e sottoinquadramento.

Il nostro Paese si allontana dal trend europeo: le previsioni per il futuro mostrano in Italia una stagnazione della crescita delle professioni a elevata specializzazione e una crescita delle professioni elementari. Le professioni tecniche, dopo un quindicennio di crescita, mostrano un assestamento sui valori registrati nel 2010. Prosegue l'andamento decrescente delle professioni manuali qualificate. Il disallineamento tra offerta e domanda di competenze, segnalato al CEDEFOP, è in Italia più elevato rispetto ad altri Paesi: il fenomeno del sottoinquadramento caratterizza i livelli più scolarizzati della forza lavoro, specialmente la componente giovanile nella fase di ingresso nell'occupazione. Anche il livello delle competenze della forza lavoro qualificata nel nostro Paese risulta inferiore rispetto ai maggiori Paesi europei: oltre ad avere una quota di professioni ad elevata specializzazione<sup>6</sup> tra le più basse nel confronto continentale (superiore solo ad Austria e Portogallo), la base occupazionale con i livelli professionali più elevati è composta per poco più della metà (53,6%) da lavoratori con istruzione terziaria, a fronte del 70,6% della media comunitaria, del 72% della Germania e del 71% della Francia. La dinamica registrata nel periodo 2004-2010 evidenzia come in Italia ad un incremento di occupati con istruzione terziaria, di poco superiore alla media europea, non sia corrisposto un aumento delle professioni *high-skilled*, che risultano invece diminuite con un tasso di variazione negativo secondo solo a quello del Portogallo. Un simile scenario rivela una distorsione sensibile nella dinamica delle competenze nel nostro Paese, dove l'incremento di laureati non viene assorbito in misura sufficiente dall'aumento delle professioni ad elevata specializzazione, tradizionalmente composte da occupati con istruzione terziaria.

Il meccanismo virtuoso che rende incentivante l'investimento in capitale umano sia per i lavoratori che per le imprese (e in ultima analisi per l'intero sistema) sembra aver subito un rallentamento nel nostro Paese, allontanandolo dai principali *competitors* dell'area continentale. L'Italia sconta, rispetto all'Europa, una bassa incidenza di occupati con livello di istruzione terziaria e una più elevata incidenza di lavoratori con istruzione inferiore o pari alla licenza media. Mentre quest'ultimo dato è dovuto in parte alla quota di occupati in età avanzata della nostra forza lavoro – più elevata rispetto ad altri Paesi e sensibilmente meno scolarizzata rispetto alle nuove

<sup>6</sup> Primi due gruppi della classificazione ISCO-88

generazioni – il dato sulla quota di laureati specialmente nelle discipline tecnico-scientifiche rischia di rappresentare un freno allo sviluppo.

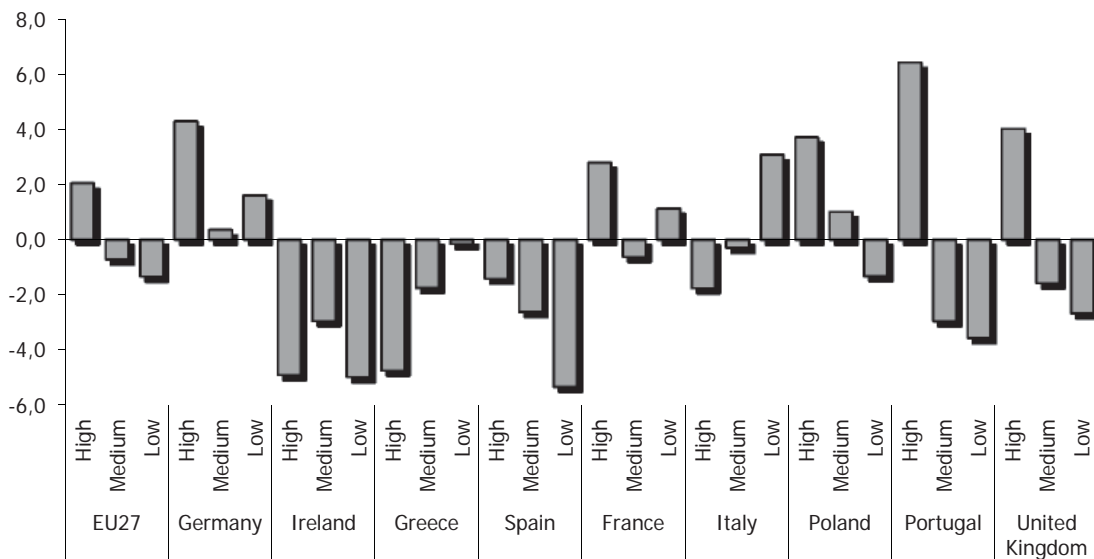
D'altra parte la particolare composizione del tessuto imprenditoriale italiano, composto per una parte cospicua di piccole e piccolissime imprese attive nei settori della manifattura tradizionale, rischia di rendere più lento, rispetto ai Paesi *competitors*, il processo di sviluppo tecnologico che, se attivo e dinamico, assorbirebbe rapidamente le nuove competenze uscite dal sistema di istruzione e di formazione, elevando i rendimenti dell'investimento in capitale umano per l'offerta di lavoro, sia in termini occupazionali che retributivi, e ampliando i margini di profitto per le imprese. Una conferma deriva dalla dinamica dei livelli di produttività nel nostro Paese, che hanno evidenziato una crescita praticamente nulla nel corso dell'intero decennio trascorso, perdendo margini di competitività rispetto agli altri Paesi dell'area continentale. Il nostro sistema produttivo, in molte realtà, non raggiunge la decisiva massa critica per avviare processi innovativi in grado di tenere l'Italia al passo con l'Europa. Da un lato le piccole imprese non offrono sufficienti garanzie per sostenere i propri investimenti con un adeguato accesso al credito industriale, dall'altro i margini di innovazione offerti da produzioni in settori manifatturieri tradizionali con tecnologia matura sono insufficienti per aumentare i livelli di produttività, obbligando le imprese a competere sui costi piuttosto che sull'efficienza.

Le evidenze fornite dai dati Eurostat<sup>7</sup> indicano negli ultimi 4 anni un netto incremento delle professioni *high skill*, a fronte di un declino sia delle professioni intermedie che, più marcato, delle professioni elementari. L'analisi tra i Paesi comunitari mostra come il Regno Unito sia in linea con la tendenza comunitaria, enfatizzandone i livelli, mentre Germania e Francia, ad un più elevato incremento delle professioni qualificate, accompagnano un aumento delle professioni elementari. Diverso il quadro in Irlanda, Grecia e Spagna, dove il forte calo occupazionale ha colpito tutti i livelli professionali, pur con sensibili differenze, evidenziano una diminuzione marcata delle professioni *high skill*. In Italia la flessione degli occupati in professioni qualificate ha coinciso con l'aumento delle professioni elementari. Tali evidenze sembrano confermare nel nostro Paese uno scenario dove ad una quota di professioni qualificate più bassa rispetto alla media europea non corrisponde una tendenza al recupero di posizioni, ma al contrario, si registra una ulteriore diminuzione delle professioni *high skill* e un aumento consistente delle professioni elementari. Le competenze immesse nel sistema produttivo sono pertanto in diminuzione, confermando un quadro di medio periodo che registra una sostanziale stagnazione della produttività, una crescita nell'ultimo decennio sistematicamente inferiore alla media comunitaria, un congelamento della dinamica dei salari nel settore privato e un debole aumento nel settore pubblico.

In un simile scenario il capitale umano investito nel processo di produzione di beni e servizi rischia, da un lato, un lento deterioramento dovuto all'obsolescenza delle competenze, e, dall'altro, di non essere più in grado di sostenere quel meccanismo virtuoso in grado di assicurare benefici paralleli e complementari per l'offerta di lavoro e per il sistema produttivo.

<sup>7</sup> I dati sono riportati secondo la classificazione Isco-88 delle professioni, accorpando tra le professioni *high skill* i primi due gruppi (1. legislatori, dirigenti, imprenditori; 2. professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione), nelle professioni *low-skill* le sole professioni elementari e nelle professioni di media qualifica i restanti gruppi. Sono escluse le forze armate.

Figura 1.2 Variazione media annua dell'occupazione 2007-2011 secondo i gruppi professionali



Nota: occupati di 15 anni e più, escluse forze armate.

Fonte: elaborazione ISFOL su dati Eurostat, 2012

La dinamica di innovazione, che utilizza parallelamente il ricambio di competenze e la leva degli investimenti, sembra essersi arrestata, generando il rischio di allontanare il nostro Paese dai *competitors* europei ed internazionali. La tendenza a competere sui costi piuttosto che sull'efficienza rischia di portare settori rilevanti del sistema produttivo italiano verso mercati dominati dai Paesi emergenti, le cui strategie commerciali sono basate sui bassi costi di produzione e concentrati su produzioni *labour-intensive*. L'impatto di simili dinamiche rischia di essere pesante sul mercato del lavoro, dove l'allocazione delle competenze, già caratterizzata da livelli rilevanti di inefficienza, sarà esposta ad una ulteriore diminuzione del rendimento dell'investimento in capitale umano, disincentivando la crescita delle competenze sia per le imprese che per l'offerta di lavoro.

Le previsioni prodotte dall'ISFOL sulla dinamica dell'occupazione secondo i grandi gruppi professionali fino al 2015 confermano alcune tendenze registrate negli ultimi anni, in particolare l'aumento consistente delle professioni elementari.

Nel dettaglio le previsioni<sup>8</sup> al 2015, riportate nella tabella 1.4, mostrano per il gruppo dei legislatori, dirigenti e imprenditori una contrazione occupazionale del 3,2%, corrispondente a circa 30 mila unità in meno, dovuta essenzialmente alla forte flessione dell'occupazione relativa alle piccole imprese (-9,8%, circa 48 mila unità). Ma una riduzione significativa (-11%) è attesa anche per i direttivi nel comparto pubblico (9 mila unità in meno). In controtendenza il trend occupazionale dei dirigenti delle grandi imprese private, stimato in rialzo (+7,4%). Quanto all'occupazione nelle professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione gli studi in corso ne registrano un incremento del 5,5%, pari a oltre 138 mila unità in più. Tale crescita sembra prevalentemente trainata da un incremento consistente di architetti, ingegneri e avvocati (oltre 60 mila addetti in più previsti). Anche per gli specialisti in scienze matematiche si registrano andamenti positivi; in

<sup>8</sup> La classificazione qui utilizzata fa riferimento alla Classificazione delle professioni dell'ISTAT del 2001 e al successivo sviluppo nella Nomenclatura delle Unità Professionali (NUP); per approfondimenti si veda ISFOL, ISTAT (2007).



particolare per gli informatici (+13 mila unità), per gli specialisti in scienze gestionali e commerciali (+12 mila unità) e per gli specialisti in scienze della salute-medici e infermieri professionisti (+14 mila unità). Sempre nell'ambito delle professioni intellettuali, un incremento occupazionale del 3,2%, corrispondente a circa 147 mila addetti, si riscontra anche per le professioni tecniche. Nello specifico la crescita sarà a favore soprattutto degli occupati nelle professioni delle scienze quantitative, chimiche e fisiche (informatici e tecnici dell'elettronica) che conterranno circa 31 mila unità in più tra il 2010 e il 2015. Anche i tecnici della sicurezza e della protezione ambientale e smaltimento rifiuti (+11 mila unità) e gli occupati tra i tecnici paramedici (+23 mila unità), subiranno un incremento. Diversa la situazione per gli occupati nelle professioni tecniche dell'amministrazione e dell'organizzazione, per i quali si avrà una marcata diminuzione (-18 mila unità). Modesta crescita anche per le professioni impiegate dove si stima una crescita del 2,5%, con 66 mila impiegati in più. Una crescita più marcata è prevista per il personale di segreteria e per gli operatori su macchine di ufficio (quasi 81 mila unità in più), mentre una riduzione consistente si riscontra per il personale addetto alla gestione degli stock, degli approvvigionamenti e alla gestione amministrativa dei trasporti (quasi 39 mila unità in meno).

**Tabella 1.4 Le previsioni di occupazione al 2015 per i 9 Grandi gruppi professionali. Stock dell'occupazione 2010 previsioni 2015 e variazione dello stock 2010-2015 (valori assoluti e %)**

Grandi gruppi professionali		Occupati 2010*	Previsione occupati 2015	Variazione occupati 2010-2015	Variazione % occupati 2010-2015
1	Legislatori, dirigenti e imprenditori	951.760	921.455	-30.305	-3,2%
2	Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione	2.525.030	2.663.153	138.123	5,5%
3	Professioni tecniche	4.609.110	4.755.827	146.717	3,2%
4	Impiegati	2.652.024	2.718.188	66.164	2,5%
5	Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi	4.031.931	4.172.375	140.444	3,5%
6	Artigiani, operai specializzati e agricoltori	4.440.911	4.422.278	-18.633	-0,4%
7	Conduttori di impianti e operai semiqualeficati, addetti a macchinari fissi e mobili	1.843.038	1.756.687	-86.351	-4,7%
8	Professioni non qualificate	3.356.820	3.825.644	468.824	14,0%
9	Forze armate	247.177	237.394	-9.783	-4,0%
Totale occupazione		24.657.801	25.473.000	815.200	3,3%

\* I valori assoluti dell'occupazione 2010 sono stati riproporzionati ai valori di occupazione risultanti dai dati di contabilità nazionale ISTAT.  
Fonte: elaborazione ISFOL su microdati ISTAT Forze di lavoro e previsioni ISFOL

Le professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi nei prossimi cinque anni dovrebbero mostrare un aumento in termini percentuali del 3,5%, per un totale di circa 140 mila addetti aggiuntivi, soprattutto in relazione alle professioni connesse alle attività commerciali (specialmente nelle vendite all'ingrosso: +51 mila unità) e alle attività turistiche e alberghiere, con particolare riferimento agli addetti alla ristorazione e ai pubblici esercizi (+59 mila unità). Tra le professioni qualificate appartenenti ai servizi, si prevede che aumenteranno innanzitutto quelle attinenti ai servizi sanitari (+22 mila unità circa, pari ad un incremento del 12%). Di contro per il grande gruppo degli artigiani, operai specializzati e agricoltori, siamo di fronte a un trend negativo (-0,4%) dovuto alla corrispondente contrazione dell'occupazione nei settori dell'agricoltura, del tessile e dell'abbigliamento. Nello specifico sono il

gruppo dei conduttori di impianti e operai semi-qualificati addetti a macchinari fissi e mobili a vedere la riduzione di personale maggiore (-86 mila unità nel periodo 2010-2015, corrispondente al -4,7%). Si conferma, invece, il mercato trend positivo già evidenziato negli ultimi anni per le professioni non qualificate. Le proiezioni al 2015 prevedono, infatti, nel periodo compreso tra il 2010 e il 2015, una crescita occupazionale del 14% (pari a quasi 470 mila unità), che come già indicato nei paragrafi precedenti di questo stesso capitolo sarà a vantaggio soprattutto delle professioni per i servizi alla persona. In sintesi, le 10 classi professionali in ascesa riguardano quindi sia quelle ad elevata qualifica sia quelle a medio-bassa qualifica, confermando così il trend bipolare del nostro mercato del lavoro già evidenziato nelle pagine precedenti (tabella 1.5). In particolare, a un estremo abbiamo una crescita piuttosto sostenuta di ingegneri, di specialisti nella formazione, di tecnici delle attività assicurative e di specialisti in scienze giuridiche; all'altro estremo assistiamo a un'espansione di artigiani, di operai addetti alla pulizia e all'igiene degli edifici e di personale non qualificato addetto a servizi di pulizia.

**Tabella 1.5 Le classi professionali in ascesa, 3° digit (previsioni 2015: metodo ponderato)**

Professioni			Occupati		Quota su occupati totali (%)		Variazione occupati 2010-2015		
Liv. Qual.*	CP0 1	Classe professionale	2010	2015	Quota 2010	Quota 2015	Valori assoluti	Peso (%) su variaz. occ.**	Valori %
B	8.4.2	Personale non qualificato addetto ai servizi di pulizia, igienici e di lavanderia	1.931.436	2.436.992	7,8	9,6	505.556	39,8	26,2
M	5.1.1	Esercenti e addetti alle vendite all'ingrosso	301.309	352.662	1,2	1,4	51.354	4,0	17,0
M	6.1.5	Artigiani ed operai specializzati addetti alla pulizia e all'igiene degli edifici	182.743	212.312	0,7	0,8	29.569	2,3	16,2
M	6.2.2	Fabbri ferri costruttori di utensili	279.467	318.896	1,1	1,3	39.429	3,1	14,1
A	2.2.1	Ingegneri	185.225	208.344	0,8	0,8	23.119	1,8	12,5
B	8.2.2	Personale non qualificato nei servizi turistici	77.663	87.225	0,3	0,3	9.562	0,8	12,3
A	2.5.2	Specialisti in scienze giuridiche	242.984	272.789	1,0	1,1	29.805	2,3	12,3
A	2.6.5	Altri specialisti dell'educazione e della formazione	85.573	90.034	0,3	0,4	10.462	0,8	12,2
M	5.4.1	Professioni qualificate nei servizi sanitari	185.858	207.994	0,8	0,8	22.136	1,7	11,9
A	3.3.2	Tecnici delle attività finanziarie e assicurative	303.794	337.792	1,2	1,3	33.998	2,7	11,2

\* A=Alto (CPI 1/3), M=Medio (CPI 4/6), B=Basso (CPI 7/8)

\*\* Questa colonna riporta il peso, in termini % dell'incremento occupazionale osservato dalla classe professionale sul totale delle nuove posizioni create dalle professioni che sperimentano una variazione positiva nel periodo.

Fonte: elaborazione ISFOL su microdati ISTAT Forze di lavoro e previsioni ISFOL

Se queste sono le previsioni occupazionali, al di là dei livelli di istruzione, è lecito chiedersi ora quali competenze caratterizzano e descrivono le professioni, anche in termini di evoluzione dei sistemi e di cambiamenti organizzativi e del lavoro. A questo proposito, una specifica indagine ISFOL svolta congiuntamente con

ISTAT<sup>9</sup> su un campione di lavoratori da conto dell'importanza attribuita a 7 raggruppamenti di *metaskills* (alfanumeriche, cognitive, relazionali, *problem solving*, tecniche, controllo dei sistemi, gestione delle risorse)<sup>10</sup>.

**Tabella 1.6 Livelli medi di importanza attribuita dai lavoratori alle metaskills secondo il gruppo professionale**

Grande gruppo professionale	Alfanumeriche	Cognitive	Relazionali	Problem solving	Tecniche	Gestione e controllo di sistemi	Gestione di risorse
1 Legislatori, dirigenti e imprenditori	64	70	66	74	30	58	60
2 Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione	74	73	61	73	37	52	57
3 Professioni tecniche	62	63	60	63	35	42	52
4 Impiegati	56	52	52	50	23	29	38
5 Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi	49	50	56	48	28	33	46
6 Artigiani, operai specializzati e agricoltori	44	47	43	51	44	37	48
7 Conduttori di impianti e operai semiqualeficati di macchinari fissi e mobili	43	48	40	46	44	34	37
8 Professioni non qualificate	35	32	40	30	27	21	30
Valori medi sul totale delle professioni	54	54	52	55	34	38	46

Fonte: ISFOL-ISTAT, *Indagine campionaria sulle professioni, 2008*

9 L'indagine campionaria sulle professioni realizzata da ISFOL e ISTAT si inserisce nell'ambito delle iniziative avviate dall'ISFOL per il rafforzamento del sistema informativo *Professioni, occupazione e fabbisogni*, finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali. Obiettivo dell'indagine è la rappresentazione delle caratteristiche delle unità professionali riferite al lavoratore, al lavoro svolto e al contesto di lavoro. Il modello concettuale di riferimento per l'indagine e i questionari utilizzati sono stati mutuati dall'*Occupational Information Network, O\*Net* (<http://online.onetcenter.org>). La rilevazione prevede la somministrazione, con tecnica CAPI, di un questionario, articolato in dieci sezioni tematiche, ad un campione di venti lavoratori per ciascuna delle circa 800 unità professionali nelle quali è strutturata l'attuale *Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali*, per un totale complessivo di circa 16.000 interviste. Le domande esplorano due dimensioni diverse e complementari: a) l'importanza dell'aspetto considerato (item) nello svolgimento della professione; b) il livello di complessità per il quale lo stesso item è necessario. I risultati della rilevazione sono consultabili sul sito <<http://professionioccupazione.isfol.it>>.

10 *O\*Net* individua 35 *skills* organizzate in due grandi aree analitiche: le *basic skills* distinte al loro interno in due *metaskills* (alfanumeriche e cognitive) e le *cross-functional skills* organizzate in 5 *metaskills* (relazionali, *problem solving*, tecniche, controllo di sistemi e gestione risorse). Le *basic skills* sono quelle che consentono di padroneggiare i linguaggi e la comunicazione e rilevano i modi di acquisizione e controllo delle informazioni. Le *cross functional skills* rilevano i processi che sottostanno all'effettiva applicazione della conoscenza nelle attività di lavoro e con le quali le *basic skills* interagiscono. Nello specifico le 7 *metaskills* sono così definite:

- *alfanumeriche*: consentono di cogliere, sul versante dell'acquisizione e della veicolazione dell'informazione, i processi di base che permettono di padroneggiare i linguaggi (naturali e scientifici) e la comunicazione;
- *cognitive*: ovvero le modalità di riflettere, di acquisire e di controllare le informazioni fondamentali per imparare ad apprendere e a far fronte ai cambiamenti e alle innovazioni;
- *relazionali*: sottendono le interazioni che sul lavoro si stabiliscono con gli altri, sia colleghi che destinatari dell'attività lavorativa. Percezione delle reazioni degli altri e delle condizioni che le producono, l'adattamento e la coordinazione delle risposte a tali reazioni, gli stessi processi di generazione delle risposte in termini di persuasione, negoziazione, trasferimento delle informazioni, individuazione delle modalità per soddisfare le esigenze altrui;
- *problem solving*: attivano i processi che consentono di affrontare e risolvere i problemi sul lavoro attraverso procedure che comportano la loro identificazione, la ricognizione dell'informazione necessaria a precisare i termini in cui si pongono e l'individuazione e la valutazione di congruità delle possibili soluzioni;
- *tecniche*: sottendono i processi attivati quando si lavora con le macchine e con le tecnologie; per progettare prodotti analizzando i bisogni che dovranno soddisfare e i relativi requisiti; per realizzare o adattare attrezzature e tecnologie alle esigenze degli utenti; per programmare software; per monitorare macchine e strumentazioni; per controllare l'operatività di attrezzature e sistemi; per mantenere e riparare; per risolvere problemi imprevisti;
- *controllo dei sistemi*: mobilitano i processi cognitivi utilizzati per capire, controllare e migliorare i sistemi socio-tecnici in termini di valutazione dei costi e dei benefici di possibili azioni; di individuazione dell'azione più appropriata agli obiettivi perseguiti; di determinazione dei modi con cui un sistema dovrebbe funzionare e di come eventuali cambiamenti provenienti dall'esterno o dall'interno potrebbero modificare i risultati delle sue attività;
- *gestione risorse*: afferiscono quei processi attivati per gestire efficacemente le risorse disponibili in termini di allocazione e gestione del tempo; di determinazione e di contabilizzazione delle risorse finanziarie necessarie ad eseguire un lavoro; di individuazione e acquisizione delle attrezzature e dei materiali più appropriati per svolgerlo; di selezione, motivazione e direzione del personale.

La distribuzione delle *metaskills* rispetto ai gruppi professionali mostra come sia ampiamente diffusa l'importanza della capacità di *problem solving* con posizione guida sia per le professioni ad alta qualificazione che per le professioni artigiane. Si evidenzia altresì che le *skills* alfanumeriche, cognitive e relazionali si collocano nelle primissime posizioni in ordine di importanza generalmente per tutti i gruppi professionali. Infine dai dati appare evidente come le professioni a più elevata qualificazione siano caratterizzate da una polarizzazione su 3/4 meta *skills* mentre quelle a media e bassa qualificazione mobilitano nell'esercizio della professione l'intera gamma dei saperi in modo più omogeneo ma a livelli di importanza più modesti.

È utile analizzare la distribuzione di *metaskills* per professioni per le quali si prevede in futuro il maggiore incremento; in tal modo è possibile ricavare uno scenario del tipo di competenze per le quali si attende un incremento di domanda.

La Tabella 1.7 riporta il valore medio di importanza dei diversi 7 raggruppamenti di *skills* per le 10 professioni che abbiamo visto previste in ascesa per i prossimi 3 anni.

**Tabella 1.7 Metaskills delle 10 professioni in ascesa (indice di importanza da 0 a 100)**

CP01	Classi professionali	Metaskills						
		Alfa numeriche	Cognitive	Relazionali	Problem Solving	Tecniche	Controllo dei sistemi	Gestione Risorse
8.4.2	Personale non qualificato addetto ai servizi di pulizia, igienici e di lavanderia	30	27	35	21	23	16	30
5.1.1	Esercenti e addetti alle vendite all'ingrosso	52	49	54	50	26	35	51
6.1.5	Artigiani ed operai specializzati addetti alla pulizia e all'igiene degli edifici	45	43	42	56	45	34	46
6.2.2	Fabbri ferrai costruttori di utensili	45	49	40	55	51	36	46
2.2.1	Ingegneri	78	72	58	80	51	68	59
8.2.2	Personale non qualificato nei servizi turistici	32	30	33	25	18	13	26
2.5.2	Specialisti in scienze giuridiche	69	72	66	81	19	43	53
2.6.5	Altri specialisti dell'educazione e della formazione	72	81	76	75	32	57	61
5.4.1	Professioni qualificate nei servizi sanitari	39	35	48	42	19	18	26
3.3.2	Tecnici delle attività finanziarie e assicurative	65	64	62	68	24	42	54

Fonte: ISFOL-ISTAT, Indagine campionaria sulle professioni

Come atteso, complessivamente, i valori più elevati si riscontrano in relazione alle professionalità ad alta qualifica: ingegneri, specialisti dell'educazione, specialisti in scienze giuridiche, tecnici delle attività finanziarie e assicurative. Di contro, livelli di competenza più bassi sono richiesti a personale non qualificato: addetti ai servizi di pulizia, addetti ai servizi turistici, addetti alle pulizie. Interessante, e in linea con la recente letteratura internazionale sull'argomento, è il dato generale relativo alla

distribuzione delle competenze, indipendentemente dalle professioni. Le competenze a cui si attribuisce più importanza sono in primis il *problem solving* con una media di 55,3 punti, a seguire nell'ordine le competenze alfanumeriche, quelle cognitive e quelle relazionali (rispettivamente valori medi pari a 52,7, 52,2 e 51,4). Valori inferiori sono invece attribuiti alla gestione delle risorse, al controllo dei sistemi e alle competenze tecniche (valori medi rispettivamente pari a 45,2, 36,2 e 30,8). La lettura incrociata tra valore attribuito alla competenza in relazione alla diversa categoria professionale consente di articolare un quadro più composito di come l'evoluzione della cultura del lavoro ne stia modificando *pattern*, caratteristiche e istanze della domanda.

Tra le professioni ad elevata qualificazione quella per cui si prevede la miglior *performance* occupazionale è quella degli "ingegneri". Il set di *metaskills* che caratterizza l'esercizio di questa professione mobilita un numero considerevole di *skills* ad elevata importanza. Tra tutte un rilievo particolare è posto alla capacità di *problem solving* (80/100). Seguono le *metaskills* alfanumeriche (78/100), tra le quali comprendere testi scritti, registra l'indice di importanza più elevato (87/100). Di poco inferiori i valori generali attribuiti alle capacità di tipo cognitivo (72/100) tra le quali di primaria importanza è considerata la capacità critica, che presenta un valore medio molto elevato (89/100).

Tra le professioni ad elevata qualificazione seguono, con prospettive di crescita professionale, gli *specialisti in "scienze giuridiche"* per i quali la *skill* di gran lunga più importante è quella legata alle capacità di *problem solving*, che registra un indice di 81/100. Seguono le *metaskills* di natura cognitiva (72/100) e quelle alfanumeriche (69/100). Tra le abilità cognitive il senso critico è quella che contraddistingue in maniera più significativa questo raggruppamento professionale, con un indice di importanza di 88/100, mentre quella che viene indicata di meno risulta essere l'adottare strategie di apprendimento (55/100).

Il terzo raggruppamento professionale ad elevata qualificazione, destinato a crescere nei prossimi anni è quello della classe "specialisti dell'educazione e della formazione". Questi professionisti mettono in campo un ampio ventaglio di *skills*. In questo caso e in linea con la specifica *mission* professionale a cui sono dediti, di primaria importanza risultano essere le *metaskills* di tipo cognitivo (81/100), con una distribuzione omogenea dei valori relativi a tutte le competenze del raggruppamento. Il *range* di valori riscontrato è infatti molto stretto, andando da 75/100 per le strategie di apprendimento a 83 punti su 100 per il senso critico. Rilevanti anche le competenze relazionali (76/100) e il *problem solving* (75/100).

Tra le professioni tecniche quelle per le quali è prevista la maggiore crescita occupazionale sono quelle dei "tecnici delle attività finanziarie e assicurative" per i quali la *metaskill* più importante è la capacità di *problem solving*, che registra un indice di 68/100. Seguono di stretta misura per ordine di importanza le capacità alfanumeriche (65/100), le cognitive (64/100) e quelle relazionali (62/100). All'interno del gruppo delle capacità alfanumeriche le componenti più importanti risultano essere il comprendere testi scritti (82/100) e la comunicazione orale (79/100).

Tra le professioni di tipo artigianale quelle per quali il maggior incremento occupazionale sono quelle dei "fabbricanti costruttori di utensili" per i quali, sebbene con valori decisamente inferiori, è il *problem solving* la *skill* più importante con un indice pari a 55/100. Seguono le competenze di tipo tecnico (49/100), tra le quali la più importante è la capacità di selezionare i materiali necessari allo svolgimento del lavoro (72/100).

Per gli "esercenti e addetti alle vendite all'ingrosso" le *metaskills* più significative, come atteso, sono quelle relazionali (54/100). Tra queste la capacità di comprendere gli altri con un indice di importanza di 61/100 e l'adattabilità delle proprie azioni in relazione a quelle degli altri (53/100) assumono una centralità rilevante.

Per la classe degli "artigiani ed operai specializzati addetti alla pulizia ed all'igiene degli edifici" è ancora una volta la capacità di *problem solving* ad avere la meglio (56/100), seguita a discreta distanza da un nutrito numero di *metaskills* con indice di importanza di valore omogeneo: gestione delle risorse (46/100), in particolare gestione del tempo e dei materiali. Segue il raggruppamento di *skills* di tipo alfanumerico (45/100) tra le quali gli indici di importanza più elevati sono espressi per la capacità di interloquire in modo efficace (60/100), la capacità di ascolto (57/100) e il comprendere testi scritti (55/100).

Tra le professioni qualificate quelle per le quali si prevedono spazi occupazionali sono le "professioni qualificate nei servizi sanitari". Per questi operatori, le *metaskills* più rilevanti sono legate alle capacità relazionali (48/100) e al *problem solving* (42/100). A ridosso, per ordine di importanza si collocano le meta *skills* alfanumeriche (39/100) e quelle di tipo cognitivo (35/100). Tra le capacità relazionali quella che caratterizza in modo più marcato la classe professionale è comprendere gli altri con un indice di importanza pari a 67/100 mentre la meno utile all'esercizio della professione risulta essere la capacità di persuasione (28/100).

Il "personale non qualificato addetto a servizi di pulizia, igienici e di lavanderia", rappresenta la classe professionale per la quale si attende la miglior performance occupazionale. Per queste professioni il primo posto, per importanza, è delle capacità relazionali ovvero quell'insieme di competenze che consentono di adattare le proprie azioni in relazione a quelle degli altri, la capacità di persuasione e negoziazione, l'orientamento al servizio (35/100). Nel raggruppamento spiccano per importanza la capacità di ascolto (49/100) e di interloquire in modo efficace (45/100).

Infine, tra i dieci raggruppamenti professionali per cui sono attese le migliori prospettive occupazionali troviamo il "personale non qualificato nei servizi turistici" che è caratterizzato da abilità di tipo relazionale con un indice di importanza di 33/100 seguite da *skills* alfanumeriche (32/100) e cognitive (30/100). Tra le abilità relazionali quella più significativa per il raggruppamento professionale è l'orientamento al servizio vale a dire la disponibilità a individuare attivamente soluzioni che soddisfino le esigenze di altri che registra un indice di importanza pari a 50/100. Tra le capacità alfanumeriche quelle della comunicazione orale e dell'ascolto attivo sono le più importanti con indici rispettivamente di 51/100 e 50/100. Infine, tra le *metaskills* di natura cognitiva è il senso critico ad assumere il valore più elevato, con un indice di importanza pari a 40/100.

### 1.3 | Domanda di competenze nei Sistemi produttivi locali

La crisi occupazionale ha investito l'Italia in maniera non lineare rispetto ai diversi settori produttivi, nel quadro delle marcate differenze territoriali che, soprattutto in riferimento al dualismo Nord-Sud, caratterizzano il nostro Paese. Alcuni interessanti spunti di riflessione emergono, in tal senso, da un'indagine svolta dall'ISFOL nel biennio 2010-2011 sui fabbisogni di competenze all'interno delle

imprese dei Sistemi produttivi locali e Distretti industriali (SPL/DI)<sup>11</sup>.

Il modello di sviluppo rappresentato dai Sistemi produttivi locali e dai Distretti industriali è una peculiarità del tessuto economico-produttivo del nostro Paese. Uno dei principali vantaggi della formula distrettuale è sempre stato lo specifico modo in cui funziona il mercato locale del lavoro. Se da un lato i lavoratori in possesso di competenze specializzate hanno interesse ad insediarsi nelle aree in cui tali capacità sono richieste, dall'altro anche le imprese trovano conveniente localizzarsi in territori ricchi di professionalità già formate. Questo "vantaggio reciproco", esistente tra imprese e lavoratori specializzati, sta alla base della formazione originaria e dello sviluppo competitivo dei distretti. I processi cognitivi, la diffusione delle conoscenze, l'innalzamento delle competenze, nonché scambi informativi, imitazioni e un fitto sistema di interazioni che si riscontrano nel mercato del lavoro locale sono i motori fondamentali nell'adattamento dei distretti produttivi alla variabilità delle condizioni tecnologiche e di mercato. Le imprese distrettuali e quelle fortemente radicate sul territorio hanno dimostrato, infatti, una maggiore capacità di resistenza e adattamento alle difficoltà, rispetto ad altre realtà del sistema economico-produttivo italiano. Molte aziende, soprattutto di piccole dimensioni, sono rimaste travolte dalla crisi. Ma di fronte ai cambiamenti le imprese dei distretti hanno saputo investire più di altre sulle tecnologie, sulla qualità, sul riposizionamento dei prodotti, sui marchi, sulle reti distributive e di servizio. In molti casi le imprese maggiori hanno cambiato fisionomia, per sviluppare maggiormente attività quali progettazione, *design*, prototipazione, sviluppo dei prodotti, logistica e organizzazione delle reti di fornitura, post-vendita.

La ricerca si basa sulla convinzione che esistano specifiche interazioni tra sviluppo di conoscenza e innalzamento delle competenze da un lato, e *performance* delle imprese collegate all'introduzione di cambiamenti e innovazioni dall'altro. Due, quindi, le ipotesi che la sostengono: i) le competenze e le conoscenze professionali sono sempre più implementate con modalità formali e "regolate", a svantaggio dei meccanismi, più diffusi in passato, di apprendimento e circolazione informali delle conoscenze; ii) la promozione dell'innovazione e dello sviluppo in questi sistemi è prevalentemente il risultato di questa nuova modalità formale e "regolata" di acquisizione di competenze nei Sistemi produttivi locali.

Il quadro emerso dall'indagine è piuttosto articolato. In generale si riscontra soddisfazione da parte delle imprese per la qualità dell'offerta di lavoro nei distretti e in particolare per le figure specializzate inserite in compiti operativi – innanzitutto operai specializzati e tecnici – e collegate a pratiche di *learning by doing*. Viene inoltre segnalata, in tutti i distretti osservati, la carenza di competenze professionali nelle attività di bassa qualifica.

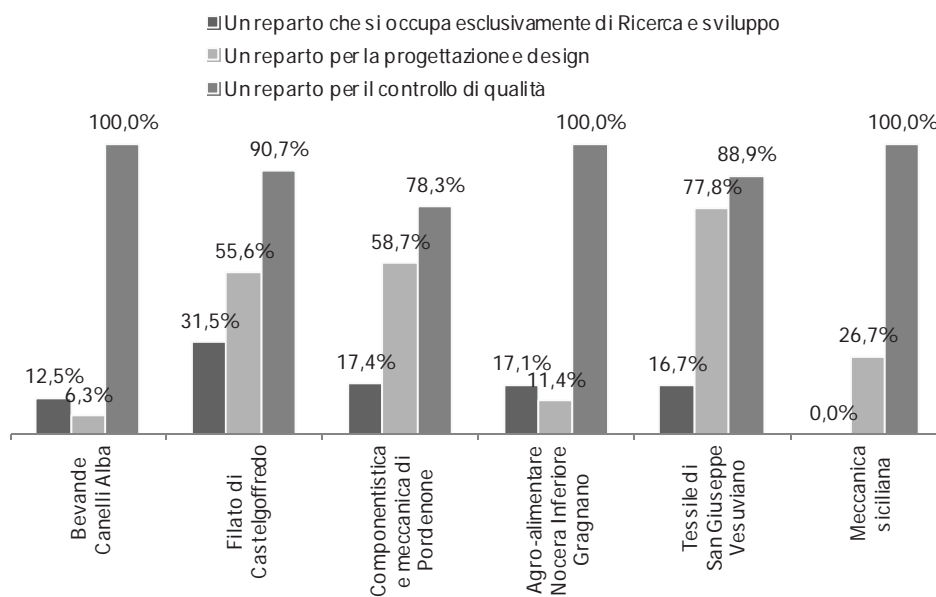
In relazione a quest'ultima evidenza empirica, il dato più alto che si è riscontrato è relativo agli operai generici, che nel 44,4% dei casi sono ritenuti carenti; mentre per le altre figure professionali si hanno percentuali minori (34% gli operai specializzati, 29,1% i tecnici, il 17% i dirigenti). Va comunque sottolineato che il dato enfatizza esclusivamente la componente quantitativa e non va confuso con la rilevanza strategica che assume tale figura professionale. In altri termini, gli operai generici possono anche non essere ritenuti la figura professionale più strategica per lo sviluppo del distretto, tuttavia, se ne lamenta la scarsa presenza. D'altro canto la carenza di offerta nelle attività meno qualificate – dovuta in gran parte al cambiamento culturale dei giovani – rappresenta un'istanza fondante dell'evoluzione sociale, oltre che di quella economica, dei distretti. Naturalmente il fenomeno va letto

<sup>11</sup> Il progetto prevede un'indagine in 6 distretti industriali selezionati in base alla filiera produttiva e alla localizzazione. Il campione è di 1.600 imprese stratificato per classe dimensionale.

anche in relazione alla domanda, soprattutto per l'esigenza di un riposizionamento competitivo delle imprese per fare fronte alle condizioni di scenario.

Va inoltre segnalato come, tra le figure professionali, un ruolo importante sia attribuito anche ai tecnici e alle figure manageriali e impiegatizie, figure a cui sempre più spesso si chiedono esperienze pratiche e al tempo stesso capacità relazionali. In definitiva, i segnali di un'evoluzione verso nuovi assetti competitivi dei distretti si colgono anche nei rispettivi mercati locali del lavoro, nonostante le misure quantitative non restituiscono l'effettiva rilevanza strategica delle nuove figure. La specializzazione industriale e le dimensioni aziendali che connotano i distretti del *made in Italy* tendono a mantenere bassi i livelli di innovazione formale, senza tuttavia precludere le strade nel rinnovamento dei prodotti e dei processi. È emerso, infatti, che più di un terzo delle imprese dichiarano di avere un ufficio R&D (ricerca e sviluppo), e, in percentuali ben superiori (*range* compreso tra il 60 e l'80%) dispongono di uffici dediti alla progettazione e al *design*. Sono invece ancora poche le imprese che investono per brevettare le innovazioni. La figura 1.3 riporta i risultati ottenuti nel dettaglio, mentre la figura 1.4 illustra gli investimenti in capitale umano messi in campo dalle aziende.

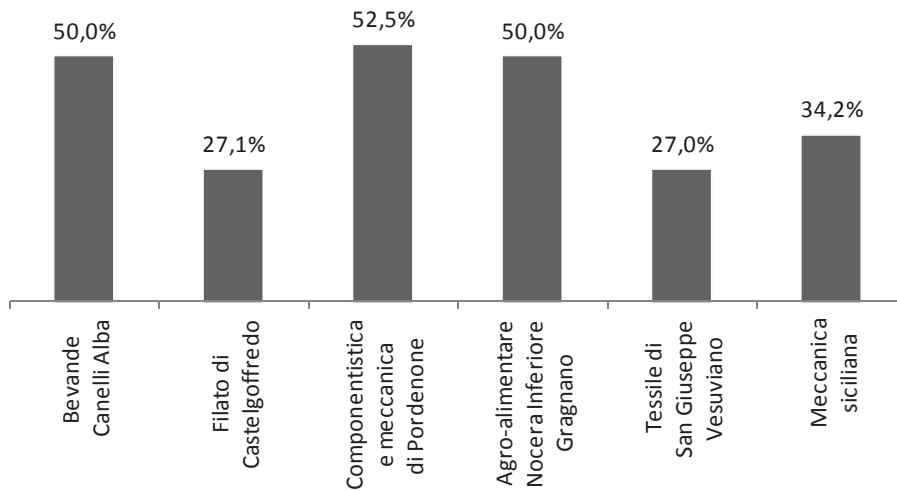
**Figura 1.3 Intensità innovativa**



Fonte: ISFOL



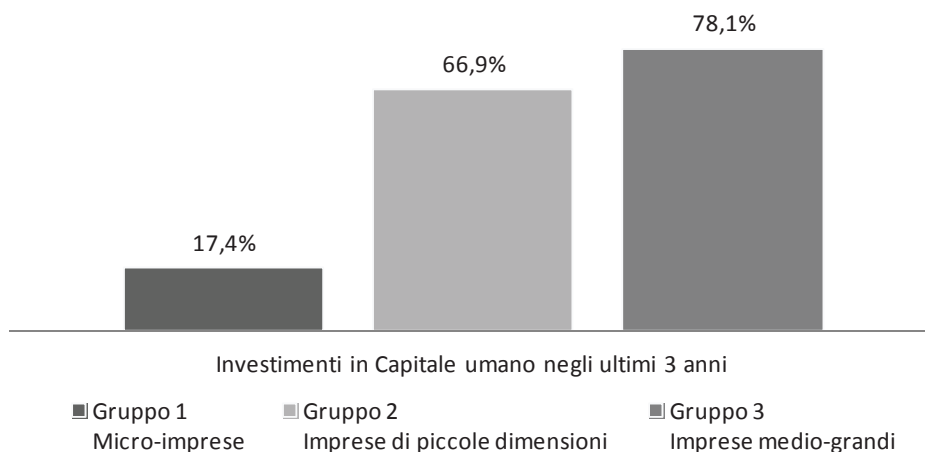
Figura 1.4 Aziende che hanno fatto investimenti in capitale umano negli ultimi 3 anni



Fonte: ISFOL

Per una lettura integrata e trasversale del dato a tutti i territori è stata effettuata una *cluster analysis* prendendo in considerazione alcune variabili strutturali (il distretto di appartenenza e la classe dimensionale) e alcune variabili organizzative (lunghezza della filiera e livello d'internazionalizzazione). Si è così giunti all'individuazione di tre gruppi con caratteristiche molto diverse, a conferma dell'ipotesi di condizioni eterogenee all'interno dei distretti (figura 1.5).

Figura 1.5 Investimenti in capitale umano negli ultimi 3 anni per cluster



Fonte: ISFOL

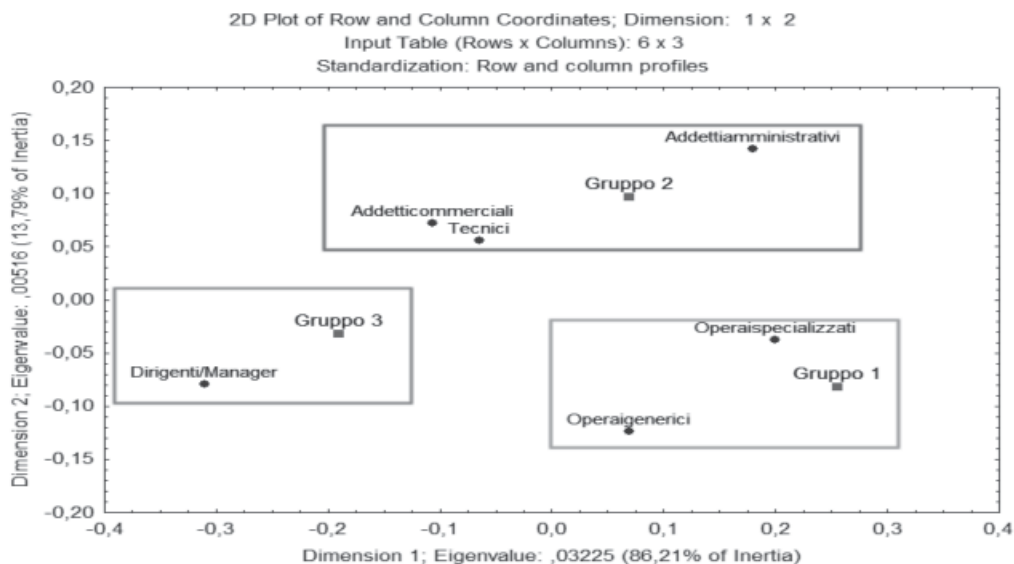
I tre gruppi rispondono a profili d'impresa in cui la variabile statisticamente più significativa è quella della dimensione aziendale, seguita dal sistema di innovazione e dal grado di apertura internazionale. Così il *Primo gruppo* comprende micro-imprese (3-9 addetti) con limitati investimenti in innovazione che operano in mercati chiusi sia a valle che a monte del ciclo produttivo. Questo gruppo è caratterizzato dalla più alta percentuale d'impresе che non hanno né registrato brevetti né introdotto innovazioni (92,2%) e

da una bassissima percentuale d'impreses in cui è presente un reparto per il controllo di qualità (17,4%). Il *Secondo gruppo* rappresenta le imprese di piccole dimensioni (25 addetti di media) che, a dispetto di un profilo di innovazione consolidato, dedicano comunque attenzione al prodotto e alla formazione continua del personale. Il gruppo è composto da un'alta percentuale d'impreses che hanno introdotto innovazioni (56,7%), con una percentuale pari a 75,8% di imprese che hanno attivato un reparto per il controllo qualità. Il *Terzo gruppo* comprende le imprese medio-grandi (140 addetti in media) spesso *leader* di filiera, con forte orientamento all'innovazione, all'apertura internazionale e all'investimento sistematico sul capitale umano. Nel gruppo è presente la più alta percentuale d'impreses che hanno sia registrato brevetti sia introdotto innovazioni (40,6%), e un'altrettanto elevata percentuale (pari a 93,8%) per ciò che riguarda la presenza di un reparto per il controllo qualità.

È interessante richiamare l'attenzione sulle differenze emerse nei tre raggruppamenti relativamente alla domanda di figure professionali, di competenze e al rapporto con le istituzioni formative. Il gruppo delle imprese leader (terzo gruppo) evidenzia un più marcato interesse alla crescita occupazionale, e ricerca fundamentalmente dirigenti e manager, non escludendo tuttavia la presenza di tecnici e di operai specializzati. Figure professionali, queste ultime due, molto richieste per gli altri due *cluster*, con un peso maggiore dei tecnici per il secondo gruppo e degli operai per il primo. È bene sottolineare la difficoltà di reperimento di operai specializzati lamentata dalle aziende.

Se ora esaminiamo la domanda di competenze questa riflette tra i tre raggruppamenti le differenze emerse a proposito di *mission* e figure professionali. Così se per il secondo e terzo *cluster* le imprese chiedono in prevalenza competenze relazionali e abilità tecniche, il gruppo caratterizzato da micro-impreses domanda fundamentalmente esperienza (figura 1.6).

Figura 1.6 Competenze richieste per cluster



Fonte: ISFOL

Le caratteristiche sin qui delineate e le differenze emerse in proposito si riflettono, naturalmente, anche nel diverso approccio verso le istituzioni formative: mentre le imprese *leader* valutano positivamente i rapporti

e le collaborazioni dirette con l'università e le scuole professionali e considerano insufficienti e poco efficaci le sole interlocuzioni con le associazioni di categoria, le micro-imprese assumono invece le associazioni di categoria come mediatori principali per le proprie politiche formative e demandando a loro la realizzazione delle attività. Si tratta di aspetti di cui è utile tenere conto in fase di pianificazione e progettazione di interventi formativi; a riguardo va anche segnalata l'esigenza, avvertita da quasi tutte le imprese e in tutti i distretti, di maggiori investimenti per la formazione e di rafforzare e dare sistematicità alle reti territoriali, incrementando i rapporti tra le imprese e l'istruzione tecnica, i centri di ricerca e le università.

In conclusione vogliamo richiamare, ancora una volta, l'attenzione sull'evidenza di un marcato *mismatch* tra l'offerta e la domanda di competenze che caratterizza l'esperienza italiana, comprovata dall'insieme degli studi effettuati. Evidenza, del resto, confermata anche dai risultati delle analisi effettuate nell'ambito del Progetto *Skills for competitiveness* del Programma LEED/OCSE<sup>12</sup> (vedi relativo box). In Italia le politiche per lo sviluppo del capitale umano sono tradizionalmente focalizzate sul versante dell'offerta. Per contro, il ruolo di una domanda intelligente e di un mercato del lavoro sollecito e stimolante è fondamentale nel determinare innovazione e promuovere un cambiamento culturale e fattivo. Le analisi intraprese nell'ambito del progetto *Skills for competitiveness* evidenziano come e quanta innovazione e crescita del capitale umano sia possibile sollecitare e conseguire con interventi da parte del mondo produttivo.

È il caso eccellente, ad esempio, del Distretto calzaturiero della riviera del Brenta (nelle province di Padova e Venezia), dove la domanda di competenze specialistiche da parte delle imprese ha stimolato e favorito l'emergere di un'organizzazione strutturata dell'offerta formativa, che si è concretizzata in un Politecnico calzaturiero sostenuto e sorretto dall'associazione delle imprese del Distretto, nonché dalla collaborazione con le Facoltà di Ingegneria e Architettura delle università venete.

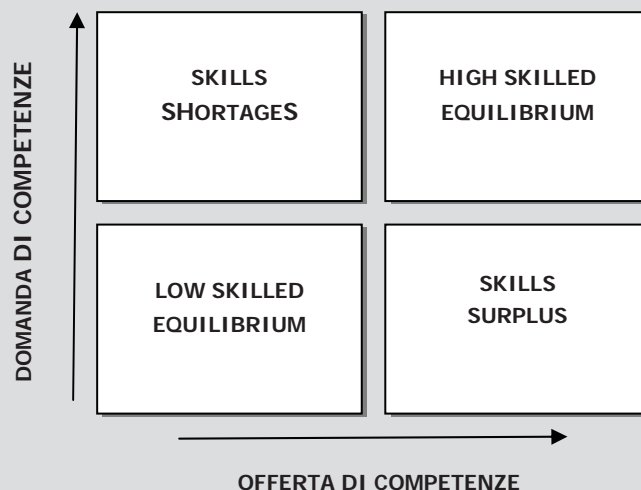
Sebbene recentemente le politiche per il capitale umano siano più orientate ai fabbisogni espressi dalle imprese, la loro implementazione risente ancora delle rigidità del passato, realizzandosi in maniera estremamente frammentata a livello locale. Ad esempio, la collaborazione e il coordinamento tra i vari soggetti (istituzioni locali, imprese, università, centri di ricerca) auspicata anche nei documenti *Industria 2015*, non trova ancora un effettivo riscontro a livello pratico, evidenziando un disequilibrio nell'incontro tra offerta e domanda di competenze a livello locale. La ricerca sui Sistemi produttivi locali ha evidenziato una forte resistenza al cambiamento da parte delle aziende. In nessun caso, infatti, nei sei territori analizzati, abbiamo riscontrato scenari di trasformazione radicale del distretto, che prevedano traiettorie di sviluppo che si discostino significativamente dagli ambiti tecnologici e di mercato finora percorsi. Come spiegato dal *fenomeno del lock-in* ci si trova di fronte ad una classica dissonanza cognitiva: si tende ad essere catturati dalle proprie logiche ed è difficile intravedere percorsi diversi in altre aree tecnologiche e produttive. È quello che succede anche a proposito dello stesso processo cumulativo della conoscenza che porta ad accrescere la propria specializzazione all'interno di un sistema specifico di divisione del lavoro, internazionale e non.

<sup>12</sup> A partire dal 2004 l'ISFOL aderisce al *Club dei Partners* del Programma LEED dell'OCSE in qualità di *Partner Leader*. Il Programma LEED (Local Economic and Employment Development – Sviluppo Economico e Creazione di Occupazione a livello locale) dell'OCSE si concretizza in una rete di governi regionali e locali, di istituti di sviluppo e fondazioni, finalizzata allo sviluppo economico e alla creazione di occupazione a livello locale. Creato nel 1991, il Club comprende oltre 100 organizzazioni provenienti da oltre 25 Paesi differenti. L'ISFOL in qualità di responsabile del partenariato tecnico-scientifico del Programma LEED/OCSE, ha effettuato attività di ricerca, accompagnamento e supporto tecnico-scientifico alle iniziative promosse dal Programma. Dal 2009 l'ISFOL è partner italiano per il Progetto OCSE *Skills for Competitiveness*.

## Progetto Skills for competitiveness – Programma LEED/OCSE

Il Progetto *Skills for Competitiveness* - realizzato nell'ambito del Partenariato ISFOL-OCSE/Programma LEED - ha effettuato un'analisi comparativa in alcuni Paesi membri OCSE (Italia, Regno Unito e Canada) per la definizione di strumenti utili all'innalzamento del livello delle competenze, in particolare dal lato della domanda, con l'obiettivo di aumentare la competitività e a migliorare la qualità dell'occupazione a livello locale.

È stata posta attenzione a quei territori che, in una fase di grande dinamismo mondiale, appaiono "intrappolati" in quello che viene definito come *low skilled equilibrium*, espressione che rinvia alla combinazione di una pluralità di dimensioni: produzioni a basso valore aggiunto, lavori *low skills*, bassi livelli di reddito e delle retribuzioni. Tali fattori si combinano in un circolo vizioso, la "*trappola dell'equilibrio al ribasso*", dove ogni fattore influisce negativamente sugli altri. Poichè, come è noto, qualsiasi intervento focalizzato a innalzare l'offerta di competenza deve essere accompagnato da un corrispettivo innalzamento della domanda, è importante operare contemporaneamente su entrambi questi fronti: dall'incrocio tra domanda e offerta è possibile individuare quattro diverse situazioni, rappresentate nello schema seguente.



Si individuano: *high skilled equilibrium*, in cui a prodotti e processi di alta qualità corrisponde una equilibrata offerta e domanda di forza lavoro ad alta qualificazione; *low skilled equilibrium*, con prodotti e processi di bassa qualità e offerta e domanda di forza lavoro a bassa qualificazione; *skills surplus*, caratterizzata da un'offerta più qualificata di quella richiesta; e infine la *skills shortage* dove è l'offerta ad essere meno qualificata di quella domandata.

Le indagini ISFOL effettuate sul territorio italiano evidenziano una bi-polarizzazione, nella distribuzione nei quadranti del *diagnostic tool*, delle province appartenenti ai territori del Centro-Nord rispetto a quelle del Centro-Sud, mostrando in particolare un'eccellenza per le province venete caratterizzate da un buon equilibrio tra domanda e offerta di competenze qualificate.

Il progetto, che si è concluso nel 2011, si inserisce nella più ampia *Skills Strategy*<sup>13</sup> dell'OCSE.

13 OECD, OECD Skills Strategy, maggio 2012 < <http://alturl.com/mk455> >.

## 1.4 | Le competenze nei modelli organizzativi di impresa

Le competenze sono la risultante di una serie di processi di apprendimento, formali, informali, acquisite in diversi contesti e in diverse fasi del ciclo di vita. Abbiamo già avuto modo di sottolineare quanto per le organizzazioni sia importante poter disporre di un solido capitale umano. Ma se, come già discusso in altra parte di questo stesso capitolo, per molte organizzazioni è necessario che i lavoratori abbiano acquisito competenze all'interno dei percorsi formali di istruzione e di formazione, allo stesso tempo c'è necessità di competenze sviluppate *on the job*, all'interno dei processi e delle pratiche lavorative. La necessità di sviluppare competenze al di fuori dei percorsi formali di istruzione e di formazione è dovuta alla natura parzialmente tacita della conoscenza (Polany, 1966), all'alta percentuale di apprendimento che avviene al di fuori dell'ambiente scolastico (Statistics Sweden, 2006; Vergeat, 2002) e alla necessità di "apprendere ad apprendere" (Alberici, 1999). Le competenze, però, per essere sviluppate abbisognano di luoghi di lavoro progettati e strutturati per facilitare l'apprendimento (Burns e Stalker, 1961; Lam, 2005). Va poi considerato che organizzazioni con determinate caratteristiche raggiungono migliori risultati in termini di *performance*, di innovazione e di coinvolgimento dei lavoratori (Appelbaum e Batt, 1994; Becker e Huselid, 1998; Osterman, 2000). Si viene pertanto a creare una situazione ben delineata: le organizzazioni devono acquisire competenze – e tanto più devono acquisirne a seconda dei settori cui appartengono o della *mission* che si sono date – ma l'acquisizione in sé non è sufficiente e deve essere sostenuta da modelli organizzativi, pratiche e luoghi di lavoro funzionali alla creazione di conoscenza. La rapida obsolescenza delle competenze specialistiche e tecniche, inoltre, fa sì che guadagnino in importanza quelle "trasversali" (ISFOL, 2003) o "chiave" (Ryken e Salganik, 2003, pp. 66-67), adattabili a settori, organizzazioni, professioni e produzioni differenti. Le nuove forme organizzative che sempre più si vanno diffondendo (*lean organization*, *flat organization*, *temporary organization*, *virtual global village*, imprese rete, *self-managing-team*, ecc.), inoltre, richiedono le competenze chiave più delle forme tradizionali (Koike, 2008). È adottando queste forme organizzative e le relative *key competence*, del resto, che le organizzazioni possono "cercare di essere sempre più in ascolto, capaci di comprendere il mutamento, proattive, capaci di anticipare e di governare gli eventi; flessibili, capaci di adattarsi; orientate alla soddisfazione del cliente esterno, capaci di garantire la qualità dei servizi/prodotti" (Montedoro, 2004, pp. 37-38).

Da queste considerazioni – qui sinteticamente riportate<sup>14</sup> – sono discese delle linee di ricerca che hanno portato la comunità scientifica a importanti risultati. Alla conclamata crisi del modello fordista ha fatto seguito una vasta ed articolata sperimentazione di modelli organizzativi ad esso alternativi. "Il dato finora più certo di questa ampia sperimentazione" però "è il mancato raggiungimento di un modello alternativo, unico e universale" (Varchetta, 1997, p. 21). Uno dei progetti organizzativi più significativi per la *knowledge society* – ad esempio – è stato quello della "organizzazione a ipertesto" (Nonaka e Takeuchi, 1995), ovvero di un'organizzazione la cui caratteristica centrale "è l'abilità di spostarsi dall'uno all'altro dei vari "contesti" della creazione della conoscenza per conciliare le esigenze mutevoli all'interno e all'esterno dell'organizzazione" (Nonaka e Takeuchi, 1997, pp. 58-59). Ma questa proposta, pur seminale

<sup>14</sup> Per un quadro complessivo della tematica oggetto del presente paragrafo si rimanda al *Green Article on Partnership for a new organisation of work*, prodotto dalla Commissione europea nel 1997, e ai successivi documenti: la Comunicazione ufficiale del 1998 (*Modernising the Organisation of Work: A Positive Approach to Change*) e il *Joint Employment Report 2000*, nel quale la Commissione richiamava l'attenzione sul limitato progresso nell'adozione di nuove forme organizzative da parte delle imprese europee.

per la ricerca, patisce tutt'ora una mancanza di conferme sperimentali ed empiriche (McLean, 2004; Gourlay e Nurse, 2005). Empiricamente più robuste sono state invece le ricerche condotte da Lorentz e colleghi (Lorentz e Valeyre, 2005; Holm et al., 2008). Queste ricerche, condotte in collaborazione con l'OCSE e sulla base dei dati raccolti dall'indagine ESWC<sup>15</sup> in quindici Paesi europei, hanno consentito di realizzare la prima mappatura europea dell'adozione delle diverse forme organizzative. I risultati mostrano che la diffusione delle forme organizzative più adatte all'apprendimento e che più richiedono competenze (quelle che gli autori definiscono *discretionary learning*) ha uno spettro di variazione piuttosto ampio nei Paesi europei studiati, passando, nel 2005, dal 65% in Svezia al 20% in Spagna, con l'Italia che fa registrare un 38%. Gli stessi risultati, inoltre, mostrano come nel periodo 1995-2005 ci sia stata una diminuzione nel numero di lavoratori attivi in organizzazioni caratterizzate da alti livelli di apprendimento, complessità e discrezionalità. Si tratta di un trend negativo sorprendente, se si tiene conto della forte enfasi data dai documenti di *policy* e dalla letteratura scientifica alla costruzione di economie della conoscenza sia a livello nazionale, sia a livello europeo (OECD, 2010a).

La prima indagine<sup>16</sup> nazionale sui modelli organizzativi e le competenze è stata realizzata dall'ISFOL nel periodo 2004-2006, con interviste in modalità CAPI ai lavoratori italiani. Una seconda indagine<sup>17</sup> – in questo caso con interviste CAPI a imprenditori, direttori di unità locali e responsabili delle risorse umane – è stata realizzata dall'ISFOL nel 2007-2008. Entrambe le indagini rientrano nel progetto di ricerca *Organizzazione, Apprendimento, Competenze* (OAC). Nella parte restante di questo paragrafo ci focalizzeremo sulla seconda indagine (d'ora in poi: OAC - Imprese)<sup>18</sup>.

L'indagine OAC - Imprese ha inteso analizzare la domanda di competenze del settore manifatturiero, correlate ad un insieme di altri elementi: formazione e apprendimento dei profili occupazionali; motivazioni, struttura degli incentivi e remunerazione; tecnologie impiegate nell'impresa; gestione delle attività economiche; modello organizzativo; gestione delle risorse umane; *performance*.

Per quanto riguarda le competenze "trasversali" l'indagine OAC - Imprese ha preso in esame una serie di comportamenti organizzativi, ricondotti successivamente<sup>19</sup> a quattro insiemi o indici coerenti: 1) la "efficacia nella realizzazione e nella gestione dell'incertezza"<sup>20</sup>; 2) le "capacità di interagire e relazionarsi"<sup>21</sup>; 3) le "capacità cognitive di base"<sup>22</sup>; 4) le "capacità psicofisiche"<sup>23</sup>. Si tratta di valori standardizzati, con media uguale a zero e devianza standard uguale a 1. I valori negativi indicano un

<sup>15</sup> *European Survey of Working Conditions*.

<sup>16</sup> Indagine sulle competenze dei lavoratori dell'industria e dei servizi privati in Italia.

<sup>17</sup> Indagine sulle competenze richieste ed espresse nelle imprese manifatturiere italiane.

<sup>18</sup> Per l'indagine OAC - Lavoratori si rimanda al par. 2.7. Il campione dell'indagine è stato composto da 1.822 imprese con almeno 11 dipendenti in rappresentanza delle oltre 65.000 imprese censite dall'*Archivio statistico delle imprese attive* dell'ISTAT (ASIA 2004). I risultati dell'indagine danno una prima rappresentazione del metodo utilizzato e delle sue possibilità di impiego per quanti interessati al legame tra caratteristiche e modelli organizzativi e competenze.

<sup>19</sup> Per costruire degli indicatori sintetici delle competenze si è fatto ricorso alla tecnica dell'analisi in componenti principali (ACP). L'obiettivo principale dell'ACP è stato quello di ottenere degli indici delle competenze definiti dai coefficienti componenziali, con media uguale a 0 e deviazione standard uguale a 1 (Di Franco e Marradi, 2003).

<sup>20</sup> Ovvero: prendere delle iniziative; organizzare il proprio tempo; conoscere o comprendere il funzionamento dell'organizzazione; pianificare l'attività di altre persone; risolvere problemi o difetti (riferibili sia al proprio lavoro sia a quello di qualcun altro); avere particolare affidabilità nell'esecuzione del lavoro.

<sup>21</sup> Ovvero: istruire, addestrare o insegnare alle persone individualmente o in gruppo; svolgere attività di consulenza, di consigliere, di cura degli altri; interagire con altre persone e trattare con loro; concorrere allo sforzo del gruppo di lavoro.

<sup>22</sup> Ovvero: leggere e comprendere documenti (non destinati alla semplice comunicazione); scrivere in forma corretta da un punto di vista ortografico e grammaticale; eseguire calcoli utilizzando procedure matematiche o statistiche (utilizzando un calcolatore o un computer se necessario); utilizzare un personal computer o altri strumenti computerizzati.

<sup>23</sup> Ovvero: accuratezza e abilità nell'usare mani e dita; possesso di una buona resistenza psico-fisica o una buona concentrazione.

utilizzo della competenza sotto la media e viceversa.

Se si analizza la domanda di queste competenze facendo riferimento alla tassonomia Pavitt<sup>24</sup>, la contrapposizione fra i settori tradizionali e *quelli scale intensive* da una parte e quelli *science based* è evidente. Per i primi l'unica competenza richiesta che risulta superiore alla media (e cioè superiore a 0) è quella delle *skill* fisiche. Per le imprese *science based* (chimica, farmaceutica, elettronica), invece, la richiesta superiore di competenze si ha per le capacità cognitive, dell'agire con gli altri e dell'essere efficaci del saper fronteggiare l'incertezza.

Sempre per quanto riguarda le competenze trasversali, interessanti evidenze emergono se si considerano le classi dimensionali e la forma proprietaria. Nel caso delle dimensioni, le domande minori di competenze sono manifestate dalle imprese più piccole che, di fatto, evidenziano richieste superiori alla media per le sole capacità fisiche (tabella 1.8) Per quanto riguarda la struttura proprietaria, la domanda di competenze aumenta con l'appartenenza ad un gruppo, soprattutto se internazionale.

**Tabella 1.8 Il livello delle competenze trasversali e caratteristiche delle imprese**

	Livello delle competenze chiave richieste			
	Efficacia e gestione incertezza	Interagire e relazionarsi	Capacità cognitive	Abilità fisiche
<b>Profilo occupazionale</b>				
Posizioni professionali	1,18	1,28	1,78	-0,79
Posizioni impiegatizie e di segreteria	0,65	0,62	1,42	-0,95
Operai specializzati e qualificati	0,14	0,06	-0,08	0,10
Posizioni in ambito marketing-commerciale	0,93	1,17	1,90	-1,40
Operai comuni e personale non qualificato	-0,55	-0,41	-0,37	0,11
<b>Attività</b>				
Supplier dominated	-0,06	-0,03	-0,11	0,01
Scale intensive	-0,07	-0,09	-0,06	0,07
Specialised suppliers	0,27	0,21	0,31	-0,09
Science based	0,24	0,39	0,58	-0,37
<b>Dimensione</b>				
Da 11 a 15 dipendenti	0,03	-0,01	-0,08	0,18
Da 16 a 50 dipendenti	-0,05	-0,07	-0,05	-0,02
Da 51 a 100 dipendenti	0,02	0,11	0,20	-0,19
> 100 dipendenti	0,18	0,37	0,44	-0,33
<b>Parte di un gruppo</b>				
Nazionale	0,02	0,08	0,28	-0,21
Internazionale	0,22	0,25	0,76	-0,64

Fonte: Indagine ISFOL OAC - Imprese, 2008

<sup>24</sup> La tassonomia Pavitt distingue quattro settori all'interno del comparto manifatturiero: quello "dominato dai fornitori (*supplier dominated*)", come il settore tessile e delle calzature; quello "dominato da fornitori specializzati (*specialized suppliers*)", quale ad esempio le unità di produzione di beni strumentali nei quali l'innovazione è quasi esclusivamente di prodotto; quello "caratterizzato da produzione su larga scala (*scale intensive*)", caratterizzati dalla presenza di grandi dimensioni come ad esempio quelle di alimentari, autoveicoli, elettrodomestici, elettronica; e, infine, quello "a più elevata capacità di ricerca ed innovazione impegnate alla elaborazione di nuovi paradigmi tecnologici (*science based*)" come ad esempio, la chimica farmaceutica, la bioingegneria, la microelettronica, ecc. (Pavitt, 1984).

Concludiamo la breve presentazione dei dati sulle competenze trasversali, rilevando che lo sviluppo di queste competenze e l'innovazione tecnologica mostrano percorsi evolutivi convergenti: alla presenza delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e dell'automazione corrisponde, infatti, sempre la richiesta di competenze superiori alla media; a ogni livello della diffusione intra-impresa delle tecnologie il valore attribuito all'efficacia nella "realizzazione delle attività e nella gestione dell'incertezza" risulta sempre quello più alto, quasi a voler sottolineare le attese delle imprese rispetto alla complementarità di innovazione tecnologica e capacità di *problem solving*. Per quanto invece riguarda il legame tra la gestione delle risorse umane e le competenze trasversali, dove più le politiche di gestione sono orientate a sostenere il ruolo dei lavoratori (con il coinvolgimento nel lavoro di gruppo, con la valutazione e con il ricorso all'incentivazione), maggiori sono i livelli delle competenze richieste (tabella 1.9). In questo caso, per esigenza di brevità, si propone un indice di sintesi complessivo delle competenze trasversali.

**Tabella 1.9 Il livello delle competenze trasversali e gestione delle risorse umane**

Politiche di gestione dei profili occupazionali	Livello complessivo delle competenze chiave richieste
<b>Coinvolgimento in attività di gruppo</b>	
No	-0,43
Sì	0,25
<b>Valutazione</b>	
No	-0,74
Sì	0,51
<b>Ricorso all'incentivazione</b>	
No	-0,14
Sì	0,31

Fonte: Indagine ISFOL OAC - Imprese, 2008

Una *proxy* delle soluzioni organizzative che consentono lo sviluppo del capitale umano è generalmente individuata nel ricorso al "lavoro di gruppo", cui sono associate maggiore flessibilità, partecipazione, integrazione e responsabilizzazione della forza lavoro. Nella tabella 1.10 sono sintetizzati il livello di diffusione del lavoro di gruppo per il comparto manifatturiero.

Il ricorso al lavoro di gruppo caratterizza oltre il 60% delle imprese, ma questo ricorso è appannaggio prioritario delle imprese ove maggiori sono la sofisticazione tecnologica e le dimensioni. Il dato di per sé più significativo è il ricorso al lavoro di gruppo da parte del 74% delle imprese *science based*, ovvero imprese legate – solitamente – da un rapporto simbiotico con il mondo della ricerca scientifica di base, e caratterizzate da elevati investimenti in R&S (Sorrentino, 2008).



Tabella 1.10 Il lavoro di gruppo nel comparto manifatturiero (valori %)

	Imprese che ricorrono al solo lavoro individuale	Imprese che ricorrono al lavoro di gruppo
<b>Attività</b>		
Supplier dominated	42,3	57,7
Scale intensive	38,1	61,9
Specialised suppliers	33,2	66,8
Science based	25,9	74,1
<b>Dimensione</b>		
Da 11 a 15 dipendenti	45,0	55,0
Da 16 a 50 dipendenti	38,3	61,7
Da 51 a 100 dipendenti	30,0	70,0
> 100 dipendenti	25,5	74,5
Totale	38,6	61,4

Fonte: Indagine ISFOL OAC - Imprese, 2008

Infine, proponiamo alcune considerazioni sui cambiamenti avvenuti, a livello organizzativo, nelle imprese manifatturiere italiane. I dati riportati in tabella 1.11 evidenziano come una percentuale decisamente significativa delle imprese manifatturiere italiane (dalla metà ai due terzi del comparto nazionale) abbia intrapreso diverse iniziative per migliorare la propria competitività. La ricerca di livelli di produttività superiori ha abbracciato sia gli orientamenti esplicitamente rivolti a migliorare l'efficienza – "carichi di lavoro dei collaboratori" (65% delle imprese) e "flessibilità nel muovere i dipendenti da un compito ad un altro" (60%) – sia quelli rivolti ad accrescere il livello del coinvolgimento delle risorse umane.

Tabella 1.11 Le dimensioni del cambiamento nell'organizzazione e nelle risorse umane, periodo 2004-2007 (valori %)

	Cambiamenti intervenuti		
	No	Sì	Se sì, c'è stato incremento
Carichi di lavoro dei collaboratori	34,7	65,3	62,4
Flessibilità nel muovere i dipendenti da un compito ad un altro	40,4	59,6	58,7
Ammontare di informazioni fornite ai dipendenti sull'azienda	43,8	56,2	66,3
Importanza attribuita alle relazioni con i collaboratori nel fissare scopi e obiettivi organizzativi	43,9	56,1	63,0
Proporzione retribuzione collegata a misure di performance individuale	45,3	54,7	61,3
Livello di influenza dei dipendenti sui modi con cui gli stessi svolgono il loro ruolo	46,3	53,7	56,6
Responsabilità dei capi su questioni di relazione con i collaboratori	47,5	52,5	55,0
Livello di influenza dei dipendenti sulle decisioni di natura gestionale	49,6	50,4	52,0

Fonte: Indagine ISFOL OAC - Imprese, 2008

La necessità di incrementare la competitività delle imprese italiane e la gravità della congiuntura economica possono essere meglio affrontate se, da un lato, si considerano le domande di competenze delle imprese e se, dall'altro, si favoriscono quanto più possibile quelle pratiche che contribuiscono a sviluppare le competenze (trasversali e non).

Certo, alla luce dei dati discussi in questo capitolo e delle evidenze riportate non è semplice prefigurare una strada univoca da percorrere per consentire al nostro Paese una crescita economica e sociale che consenta a livello comparativo di recuperare posizione in Europa, dal momento che gli operatori del mercato reagiscono alle pressioni competitive entro i vincoli imposti dal sistema economico e dall'assetto regolamentativo. Le imprese non in grado di avviare il volano dell'innovazione tendono a competere sui costi di produzione, riuscendo in un contesto difficile a mantenere in vita le proprie attività nel breve periodo. Dal lato dell'offerta di lavoro la tendenza delle famiglie a spingere i giovani verso un aumento dell'investimento in capitale umano e nello sviluppo di competenze appare un processo inarrestabile, caratterizzato anche da aspirazioni di promozione sociale, ma soprattutto necessario dato il basso livello medio di istruzione della forza lavoro italiana.

L'incremento delle competenze dell'offerta presenta alcuni elementi di inefficienza, con una preferenza da parte delle famiglie per discipline di natura umanistica che non offrono livelli di occupabilità adeguati agli investimenti sostenuti e alle reali necessità della domanda di lavoro. La scelta dei percorsi di istruzione avviene in un contesto informativo carente, dove le famiglie non conoscono in misura adeguata le potenzialità occupazionali dei percorsi intrapresi. Il sistema produttivo non riesce parallelamente a sostenere una domanda di competenze in linea con i nostri *competitors* europei.

## 1.5 | Focus: Labour market intelligence – Il sistema informativo Professioni, occupazione, fabbisogni

Il sistema informativo *Professioni, occupazione, fabbisogni* dell'ISFOL allinea rispetto alle Unità professionali<sup>25</sup> dati e informazioni provenienti da indagini diverse.

Il sistema informativo, inserito nel Piano statistico nazionale, è stato progettato come un'interfaccia che, attraverso una semantica condivisa delle professioni, consente la comunicazione tra sistema economico-produttivo e mercato del lavoro da un lato e sistema istruzione-formazione professionale dall'altro, per favorire l'attivazione di politiche integrate del lavoro e dell'*education*. Si tratta quindi di uno strumento di supporto alle decisioni politiche per la programmazione e per la progettazione degli interventi tesi a incrementare le possibilità di occupazione delle persone che entrano nel mercato del lavoro e di favorirne la permanenza per chi è già occupato.

Il sistema è primariamente rivolto a supportare i processi di scelta relativi a:

- *programmazione* dell'offerta di formazione e di istruzione, per la quale il sistema fornisce informazioni relative alle prospettive di sviluppo dei diversi settori di attività economica e informazioni quali-quantitative sui fabbisogni di professionalità:
  - immediati (risposta di tipo reattivo alle criticità);
  - tendenziali (azioni di riallineamento lungo le direzioni verso cui mutano i sistemi professionali)

<sup>25</sup> Per migliorare la funzionalità del sistema, ISFOL e ISTAT hanno sviluppato un'ulteriore disaggregazione della Classificazione delle Professioni creando l'Unità professionale (aggregato di professioni omogenee) che assolve una duplice funzione: da un lato, grazie al maggior livello di disaggregazione, consente di codificare in modo più specifico i fabbisogni professionali espressi dal mercato del lavoro, dall'altro consente la possibilità di collegare queste informazioni di natura qualitativa con i dati di natura quantitativa e previsiva rispetto ai fabbisogni occupazionali di breve e medio termine.

e i fattori che ne determinano i mutamenti);

- previsivi (azioni di anticipazione basate sulle dimensioni degli stock di figure professionali ricercate in un dato scenario temporale) utili ai fini della definizione quantitativa e qualitativa delle politiche di offerta educativa e formativa;
- *progettazione* dell'offerta formativa e di istruzione per la quale il sistema fornisce elementi di riferimento concernenti l'evoluzione dei contenuti del lavoro e lo sviluppo di saperi e competenze;
- *orientamento alla scelta* del percorso di istruzione/formazione e orientamento alle scelte professionali, per i quali il sistema fornisce informazioni su:
  - caratteristiche delle figure professionali (attività svolte, connotazione delle risorse e dei contesti organizzativi tipici in cui la prestazione viene svolta, livello di istruzione e tipo di conoscenze e competenze richieste, tendenze degli eventuali mutamenti professionali) in funzione della scelta del percorso educativo e formativo di ingresso o reingresso sul mercato del lavoro;
  - rappresentazione delle professioni;
  - previsioni di occupazione di breve e medio termine.

Complessivamente il sistema informativo<sup>26</sup> assume una generale funzione di risorsa conoscitiva per tutti gli attori istituzionali, economici e sociali interessati a comprendere natura ed evoluzioni in atto o tendenziali del lavoro a fini di definizione di politiche del lavoro, di sviluppo organizzativo e di gestione delle risorse umane.

Nell'architettura del sistema le informazioni vengono organizzate e incrociate attraverso la Classificazione delle Professioni (CP) dell'ISTAT e quella delle attività economiche ATECO. Le tipologie di dati e informazioni ospitate si riferiscono a:

- previsioni sugli andamenti dell'economia e della occupazione settoriale nei prossimi anni;
- occupazione per professioni e previsioni di medio termine a livello nazionale e regionale;
- rappresentazione dei contenuti professionali;
- aspetti evolutivi dei contenuti professionali nel breve e medio termine.

L'Unità professionale è la principale porta di accesso al sistema. Per ognuna delle circa 800 UP sono disponibili informazioni (circa 250 variabili) raccolte attraverso una indagine campionaria che coinvolge tutte le professioni esistenti in Italia<sup>27</sup>. Alle caratteristiche delle professioni sono collegate le previsioni di occupazione di medio periodo (5 anni), realizzate con tecniche di *forecast*<sup>28</sup> e disponibili a livello nazionale, per ogni classe professionale (3° digit) stime dei valori assoluti e variazione percentuale; stima della domanda sostitutiva e aggiuntiva e trend di variazione per le categorie (4° digit) in cui la classe si distingue e a livello regionale, per ogni gruppo professionale (2° digit) stime dei valori assoluti e variazione percentuale.

Per quanto attiene ai fabbisogni, attualmente il sistema ospita gli esiti delle indagini nazionali condotte congiuntamente dalle parti sociali e a breve il sistema informativo fornirà informazioni qualitative sui fabbisogni professionali espressi dalle imprese in termini di *skills* e conoscenze e

<sup>26</sup> Il sistema, denominato *Professioni, occupazione, fabbisogni* è navigabile on line all'indirizzo <<http://professionioccupazione.isfol.it>>.

<sup>27</sup> Il modello concettuale di riferimento per l'indagine e i questionari utilizzati sono stati mutuati dall'*Occupational Information network, O\*Net* (<<http://online.onetcenter.org>>). Per maggiori informazioni cfr la sezione note metodologiche nel sito <<http://professionioccupazione.isfol.it>>.

<sup>28</sup> Forecast: previsioni basate su modelli matematico-statistici, per stimare gli andamenti dei fenomeni nel prossimo futuro (es. occupazione).

direttamente collegati con le Unità professionali<sup>29</sup>. Oltre agli esiti della rilevazione contingente il sistema informativo ospita anche i risultati di studi di carattere anticipatorio (su un arco temporale di 5 anni) sui fabbisogni professionali indagati a livello settoriale che evidenziano, per le Unità professionali interessate al cambiamento, informazione su compiti nuovi ed innovativi e la prefigurazione delle tendenze di medio termine rispetto al set di conoscenze e *skills* più importanti per l'esercizio della professione.

Con particolare riferimento ai servizi per il lavoro, nel sistema informativo, è stata implementata una serie di strumenti a supporto degli operatori. Un primo *tool* consente di confrontare<sup>30</sup> la propria preparazione con quella ritenuta necessaria per un'efficace *performance* lavorativa. Per la mobilità tra professioni è stato ideato un secondo strumento<sup>31</sup> che permette di confrontare le caratteristiche di due unità professionali rispetto a conoscenze, *skills*, attività, condizioni di lavoro, stili di lavoro, valori professionali. Questo *tool* è particolarmente utile per individuare gli ambiti di rafforzamento professionale nel caso si voglia intraprendere una nuova professione. Un terzo strumento, immaginato per l'orientamento, "gioca" sulle caratteristiche della personalità, che influenzano l'attività lavorativa e condizionano il rapporto con l'ambiente di lavoro. Dal momento che è l'interazione tra personalità, lavoro e ambiente ad incidere sulla qualità della prestazione professionale, ne consegue che alcune caratteristiche della personalità si abbinano meglio a determinate professioni piuttosto che ad altre.

Tale strumentazione è nata dalle sollecitazioni espresse dagli operatori coinvolti nella gestione delle doti promossa dalla Regione Veneto nell'ambito del piano anti-crisi nel 2010. In quella occasione di sperimentazione della fruibilità del sistema informativo per la fase di accoglienza del lavoratore in CIG<sup>32</sup>, gli operatori coinvolti hanno espresso l'esigenza di poter disporre di strumenti finalizzati ad un utilizzo immediato e *user friendly* dei contenuti informativi sulle caratteristiche delle professioni.

Negli ultimi anni, in *partnership* interistituzionale con l'ISTAT, è stata progettata e sviluppata un'evoluzione del sistema con la creazione di un *network* di soggetti istituzionali e non che, a vario titolo, producono e/o erogano informazioni e dati sulle professioni. Sono state individuate basi di dati amministrativi, di dati statistici e collezioni di informazioni variamente generate dall'attività di soggetti diversi che, opportunamente trattate, forniscono informazioni associabili ad Unità professionali o a gruppi di Unità professionali consentendo di ricostruire il contesto sociale ed economico e le condizioni in cui queste sono svolte e si riproducono.

Oltre al set informativo su fabbisogni professionali e previsioni di occupazione, garantito dall'ISFOL,

29 I fabbisogni professionali sono raccolti attraverso una rilevazione denominata *Audit dei fabbisogni professionali* che fornisce informazioni sulle necessità di potenziamento del set di *skills* e conoscenze utilizzate nell'esercizio della professione del capitale umano occupato. Le interviste, effettuate con tecnica CATI (Computer Assisted Telephone Interview) sono rivolte ai responsabili delle risorse umane di 35.000 imprese campionate sulla base della dimensione, della ripartizione geografica e del settore di attività economica.

30 Lo strumento denominato *Confronta la tua preparazione* è stato costruito dal dato medio di risposta dei lavoratori che sono stati intervistati con l'indagine campionaria delle professioni ISFOL-ISTAT 2007. Per procedere al confronto si deve individuare all'interno della classificazione la professione che si esercita. Selezionata l'Unità professionale di appartenenza della professione compaiono una serie di definizioni associate a *skill*, conoscenze, attitudini, attività. A fianco di ciascuna definizione una barra riporta degli esempi che indicano i diversi livelli di complessità della variabile presa in considerazione. Gli esempi non sono riferiti ad una specifica professione ma al tema della variabile.

31 Il tool *Confronta con un'altra professione*, utilizza i valori medi in esito alla campionaria sulle professioni.

32 La sperimentazione in Veneto ha prodotto come effetto di non secondaria importanza il collegamento al sistema di tutti i centri regionali preposti all'incontro domanda e offerta.

l'ISTAT collega i propri dati sulle forze di lavoro, Unioncamere associa le previsioni di assunzione di breve termine, il Ministero del Lavoro partecipa tramite il portale Cliclavoro per l'accesso ai servizi per il lavoro erogati sul territorio nazionale, l'INAIL supporta il sistema con informazioni riferite agli incidenti che si sono verificati nell'annualità precedente nello svolgimento di una data professione e alle conseguenze che hanno prodotto sulle persone coinvolte, il MIUR contribuisce con informazioni sul panorama delle opportunità formative per ogni professione.

La filosofia organizzativa su cui il sistema si fonda, si pone in una logica di servizio sia rispetto ai compiti specifici dei soggetti che vi partecipano sia rispetto al raggiungimento delle finalità del sistema stesso. Le fondamenta del sistema, in altri termini, sono solidamente costruite sull'opportunità di condividere, in uno spettro più ampio, informazioni pertinenti alle professioni prodotte nei modi e per le finalità più varie, di farle risiedere presso chi le genera e di connetterle al sistema via web, lasciando inalterata la titolarità e la visibilità del soggetto che le ha generate e, se del caso, di fornire allo stesso la strumentazione operativa e metodologica per metterle a produzione. In questo contesto organizzativo, alla descrizione di ciascuna Unità professionale derivata dai dati dell'indagine campionaria sulle professioni possono essere associate informazioni ulteriori, riferite a diversi sistemi e contesti entro i quali quell'Unità professionale si colloca e si riproduce. Tali informazioni vengono quindi riorganizzate e tenute insieme da una stessa semantica – quella delle professioni – e dalle estese possibilità, offerte dalle nuove tecnologie web, di rilasciare, connettere e dare senso a dati che si presentano per definizione molto complessi per modalità di generazione, significato di base e logica di produzione.

Il sistema informativo sulle professioni, a cui l'ISFOL partecipa con il sito *Professioni, occupazioni, fabbisogni*, sta ora sperimentando iniziative di *linked open data* per consentire a studiosi e a sviluppatori di applicazioni di estrarre in modo selettivo le informazioni e i dati contenuti nel sistema in funzione delle loro necessità. Sarà inoltre caricato sullo *European Skills Panorama* della Commissione europea che dovrà essere finalizzato entro il 2012. Il sistema informativo sulle professioni presenta caratteri di originalità in quanto si basa su una cooperazione interistituzionale ampia che coinvolge numerosi soggetti che hanno saputo trovare un terreno comune di interessi e condividere logiche di aggregazione sinergica.

## ESCO - European Skills/Competences, Qualifications and Occupations

Nel quadro dell'iniziativa *New skills for new jobs*, a livello europeo si è individuata la necessità di sviluppare un linguaggio comune delle competenze che crei un legame più solido tra formazione, educazione e mondo del lavoro. Tale necessità è stata confermata con la Raccomandazione Europa 2020 (*A European Strategy for Smart sustainable and inclusive growth*) così come dall'*Education Council* il 13 maggio 2010. Uno degli strumenti per raggiungere tale obiettivo è ESCO - *European Skills/Competences, Qualifications and Occupations*.

Si tratta di una classificazione tassonomica multilingue promossa della Commissione europea e coordinata congiuntamente dalla *DG Employment, Social Affairs and Inclusion* e dalla *DG Education and Culture*. Obiettivo di tale classificazione è quello di creare una tassonomia delle Abilità, Competenze, Qualifiche e Occupazioni condivisa con tutti gli attori coinvolti nei processi di gestione e sviluppo del mercato del lavoro. ESCO si basa:

- per quanto riguarda le competenze, sulla classificazione attualmente adottata da EURES, il portale europeo della Mobilità, e sviluppata dallo *Swedish Public Employment Service* e su DISCO (*European Dictionary of Skills and Competences*);
- per quanto riguarda le occupazioni, sulla classificazione ISCO, lo standard internazionale di classificazione delle occupazioni sviluppato dall'*ILO (International Labour Organization)*.

Con ESCO si mira a creare uno strumento disponibile gratuitamente per tutti gli attori del mercato del lavoro, dell'educazione e della formazione, integrabile con i vari sistemi di classificazione nazionali, regionali e settoriali e con le più rilevanti classificazioni internazionali e standard quali NACE, ISCED e EQF rendendo possibile il reciproco scambio di informazioni fra i vari sistemi.

ESCO nel complesso si basa su tre pilastri (*pillars*) dotati di propria struttura tassonomica:

- 1) occupazioni;
- 2) abilità/competenze;
- 3) qualifiche.

Ma mentre la struttura tassonomica delle occupazioni a livello internazionale è già esistente (ISCO), la sfida maggiore sarà quella di realizzare delle strutture semantiche condivise a livello europeo per le abilità/competenze e per le qualifiche. In termini generali il pilastro abilità/competenze rimane il nucleo centrale di ESCO e si suddividerà in due macro categorie: quella delle competenze trasversali, di natura trans-settoriale e quella delle competenze settoriali, di natura specialistica e strettamente connesse a specifiche professioni.

Per l'implementazione di ESCO sarà fondamentale un efficiente processo di interscambio di informazioni tra sistemi differenti e, siccome la rapidità di reperimento, l'affidabilità e l'accuratezza delle informazioni scambiate sono fattori centrali per un sistema informativo efficiente, l'interoperabilità semantica dovrà essere la caratteristica qualificante di ESCO.

Per ottenere l'interoperabilità semantica è necessario adottare standard comuni per la descrizione, tramite meta dati, delle informazioni contenute nelle banche dati. Oltre a permettere la mappatura dei diversi sistemi di classificazione, tramite l'adozione di tecnologie semantiche e formati aperti si possono anche realizzare applicativi in grado di velocizzare e rendere più efficienti le procedure automatiche di *job matching* anche tra sistemi differenti. Un tale livello di interoperabilità si può ottenere tramite una mappatura dei diversi sistemi riconosciuti da ESCO.

Un campo di applicazione importante riguarderà i servizi per l'impiego nazionali in modo da facilitare lo scambio di informazioni tra la domanda/offerta di lavoro nazionale con quella europea e favorire così la mobilità dei lavoratori sia in ambito nazionale che internazionale. In effetti, se a livello nazionale, stiamo assistendo ad uno sforzo considerevole da parte dei sistemi di istruzione e formazione per mettere in trasparenza la loro offerta formativa alle nuove esigenze del mercato del lavoro anche tramite l'adesione a programmi di scambio di esperienze inter-europee, osserviamo tuttavia che vi è ancora una carenza nella disponibilità di modelli concettuali e infrastrutture che velocizzino ed agevolino queste dinamiche. È ora possibile realizzare infrastrutture condivise per lo scambio di informazioni tramite l'adozione di meta dati descrittivi delle informazioni, adottando standard di classificazione che non modificano in maniera invasiva i diversi sistemi locali. Si tratta, una volta definita nel dettaglio la tassonomia ESCO, di favorirne l'adozione da parte dei servizi per il lavoro, non eliminando le classificazioni già adottate, ma mappando le classificazioni in essere in modo da permetterne l'intercomunicabilità.





## CAPITOLO 2 |



## CAPITOLO | 2

### OFFERTA DI COMPETENZE E MERCATO DEL LAVORO

Il bagaglio di conoscenze, competenze e abilità possedute dagli individui rappresenta un elemento cruciale nello sviluppo economico e nel progresso sociale di un Paese. Un maggior patrimonio di saperi accompagna sistematicamente nel lungo periodo i processi di sviluppo della collettività. Sebbene sia innegabile che un aumento delle conoscenze generi crescita, tuttavia i meccanismi che sottendono tale relazione sono così numerosi e complessi da non consentire di determinare una relazione causale univoca; se migliori livelli di competenze e conoscenze determinano una crescita dell'efficienza del sistema produttivo e del livello di benessere, d'altro canto una maggiore disponibilità di risorse favorisce e promuove la crescita del capitale umano (Bramanti, Odifreddi, 2006; Bulgarelli, 2012; Sarchielli, 2009). Gli effetti dell'aumento del patrimonio di saperi sulle dinamiche di sviluppo avvengono in forme diverse, sia dirette che indirette. La spinta alla specializzazione dei saperi e l'accrescimento delle competenze inserite nel processo produttivo generano, da un lato un effetto sulla produttività aumentando l'efficienza dell'utilizzo dei fattori produttivi e accompagnando lo sviluppo tecnologico e l'innovazione; dall'altro, producono rendimenti diffusi in termini di coesione e di condivisione di valori, di maggiore capacità degli individui di effettuare scelte economiche intelligenti ed efficienti (Schultz, 1961), di accesso a comportamenti di consumo maturi, favorendo il progresso sociale e il benessere delle popolazioni.

Il bagaglio di saperi e competenze, anche nella sua accezione più ampia, è assimilabile a un fattore di produzione, in accordo con il paradigma della teoria del capitale umano, ed è in grado, al pari del capitale fisico, di generare un rendimento in termini economici. In tale ottica il suo aumento è un investimento che implica un costo e dal quale ci si attende un ritorno in termini economici. Tuttavia esso possiede una natura intrinsecamente multidimensionale, difficilmente riconducibile ad un sistema di definizione univariato che caratterizza al contrario il capitale fisico. Il capitale umano posseduto dagli individui è il risultato di abilità innate, di competenze acquisite, di esperienze di vita e di lavoro, di aspetti caratteriali specifici e del livello di elasticità nella reazione al cambiamento e all'innovazione. I diversi tentativi di definizione e di misurazione del capitale umano si sono confrontati sistematicamente con la spiccata eterogeneità della sua composizione, giungendo spesso alla conclusione che esso non è misurabile in modo univoco, ricorrendo semplicemente alla rilevazione del titolo di studio o al profilo delle competenze agite sul lavoro.

Una misura del valore del capitale umano è data dalla misura del suo rendimento; ma anche tale riduzione, concettuale prima che operativa, presenta aspetti complessi da chiarire e ipotesi implicite

rilevanti. Una misura del rendimento, relativamente semplice da ottenere, riguarda il ritorno in termini economici di determinati livelli di capitale umano, in forma di retribuzione per i lavoratori e di maggiori profitti per le imprese. Il salario più elevato di un lavoratore con istruzione terziaria rispetto a chi possiede un diploma di scuola secondaria rappresenta in tal senso un rendimento del maggiore investimento in istruzione; parallelamente, livelli più elevati di produttività di un'impresa che accompagna gli investimenti in innovazione con programmi di formazione al proprio personale rappresentano un rendimento economico delle spese sostenute per aumentare il livello di competenze dei lavoratori. In un simile quadro analitico l'osservazione della dinamica dell'offerta e della domanda di competenze appare relativamente semplice. Tuttavia si rendono necessarie alcune precisazioni sulle evidenze presentate più avanti e sulle chiavi di lettura dei fenomeni oggetto di studio. In primo luogo le competenze offerte sul mercato e richieste dalle imprese sono una delle possibili declinazioni del capitale umano, che non necessariamente risponde in maniera più adeguata ad un'analisi del mercato del lavoro condotta in termini di rendimenti economici, e allo stesso tempo non è in grado di considerare interamente i numerosi elementi di eterogeneità del capitale umano. Inoltre, la dinamica dell'offerta e della domanda di competenze, declinate come fattori produttivi, non considera elementi intangibili, come le abilità innate o le reazioni all'innovazione, che pure agiscono nel determinare il livello dei rendimenti, sia in termini di retribuzioni che di maggiori margini di profitto delle imprese.

Due ulteriori aspetti rilevanti riguardano la dinamica strutturale del mercato del lavoro e la composizione del tessuto produttivo che esprime la domanda di competenze. Nel primo aspetto, alcuni fenomeni legati alle tendenze macroeconomiche di fondo, che influenzano le modalità di incontro tra domanda e offerta di lavoro, tendono a riportare una misura imprecisa del rendimento delle competenze, di cui occorre tener conto nella lettura delle evidenze empiriche. Nel secondo caso occorre considerare che la domanda di competenze è il risultato di un tessuto produttivo caratterizzato nel nostro Paese da una forte asimmetria dimensionale e da una prevalenza nel settore manifatturiero di produzioni con basso apporto di capitale umano, che offre pochi margini all'innovazione tecnologica e organizzativa. Tali elementi contribuiscono a delineare un mercato del lavoro dove il rendimento delle competenze, sia per i lavoratori che per le imprese, è poco dinamico e si evolve con spiccate dosi di inefficienza allocativa. La prevalenza nel nostro Paese di forme di intermediazione di lavoro di tipo informale consente, inoltre, pochi margini al recupero di bacini di inefficienza nella distribuzione delle competenze nel processo produttivo, con il risultato di deprimere i rendimenti dell'investimento in istruzione e formazione operato dalle famiglie e dalle imprese. Un ultimo aspetto, di carattere operativo, riguarda la particolare declinazione del tema delle competenze utilizzata nelle analisi che seguono. Il livello di istruzione formale, misurato dal titolo di studio conseguito dagli individui, rappresenta un aspetto parziale del capitale umano e un elemento solo in parte correlato con il profilo delle competenze. Tuttavia il grado di scolarizzazione permette, da un lato, di sintetizzare in maniera adeguata le scelte operate dall'offerta di lavoro nell'investire nel proprio capitale umano, e dall'altro, di rilevare la tendenza delle imprese nel dotarsi di competenze più o meno elevate in grado di accompagnare le strategie di produzione e di penetrazione nei mercati. Il profilo e la dinamica dell'incontro tra domanda e offerta di competenze sono stati pertanto studiati ricorrendo al titolo di studio conseguito dagli individui. Ciò ha permesso di osservare numerosi elementi di criticità nel processo di incontro tra competenze offerte e competenze richieste sul mercato del lavoro, evidenziando fattori di inefficienza allocativa e di *mismatch*, come il sottoinquadramento o la riduzione del premio retributivo associato a più elevati livelli di scolarizzazione, o ancora, la debole propensione del nostro

Paese nel far coincidere professioni ad elevata specializzazione con elevati livelli di istruzione.

Il quadro scaturito dalle evidenze empiriche delinea un mercato del lavoro dove ad un maggiore investimento in capitale umano, assimilato ad un titolo di studio elevato, corrisponde generalmente un più alto livello di occupabilità, un migliore profilo lavorativo e una retribuzione più elevata. Anche il rischio di perdita del lavoro, misurato nel triennio di crisi economica ed occupazionale 2008-2010, sembra attenuarsi per i livelli più elevati di scolarizzazione. Tuttavia il maggiore rendimento associato ad un titolo di studio elevato è mediamente più basso rispetto ad altri Paesi ed appare in diminuzione costante nel tempo. Il dato strutturale di fondo, che contribuisce a generare i fenomeni di inefficienza allocativa di cui s'è detto, attiene ad un eccesso di offerta di capitale umano non assorbito con sufficiente velocità dalla domanda di lavoro: i laureati prodotti dal sistema di istruzione sperimentano lunghi periodi di incertezza dell'occupazione e fenomeni non marginali di sottoinquadramento. Tuttavia nel sistema produttivo italiano l'istruzione terziaria ha un peso pari a due terzi rispetto alla media comunitaria e poco più della metà di Paesi nostri *competitor* come Francia e Germania. In un simile quadro l'allocazione inefficiente delle competenze nel mercato del lavoro sembra attribuibile ad una debole dinamica della domanda nell'introdurre competenze e innovazione nel processo produttivo, piuttosto che ad un eccesso di offerta.

Simili evidenze lasciano aperte questioni rilevanti sugli scenari futuri della domanda di competenze nel nostro Paese e su come sarà possibile recuperare il differenziale di competitività evidenziato dall'Italia nel confronto comunitario e internazionale. Anche a fronte di un basso livello generale dell'offerta di competenze, la domanda di lavoro non sembra in grado di avviare un circolo virtuoso che permetta di promuovere il processo di innovazione tramite l'aumento dell'impiego di capitale umano nel sistema produttivo parallelo allo sviluppo tecnologico. In tal modo si rischia di deprimere il rendimento dell'investimento in istruzione e formazione sia in termini di dinamica delle retribuzioni sia in termini di aumento della produttività e della competitività delle imprese italiane.

## 2.1 | La partecipazione al mercato del lavoro

Il livello di scolarizzazione si dimostra un fattore decisivo sia nella fase di ricerca di un'occupazione che in quella del mantenimento del posto di lavoro. Il possesso di un titolo di studio elevato, infatti, è un elemento premiante nel mercato del lavoro in termini di maggiore occupabilità e di più elevati rendimenti retributivi. Anche una lettura congiunturale evidenzia come la recente crisi economica, che ha esercitato un impatto rilevante sul livello e sulla struttura occupazionale del nostro Paese, abbia colpito in misura differente individui con diversi livelli di scolarizzazione, mostrando un rischio di perdita del posto di lavoro più basso per il segmento più istruito della forza lavoro.

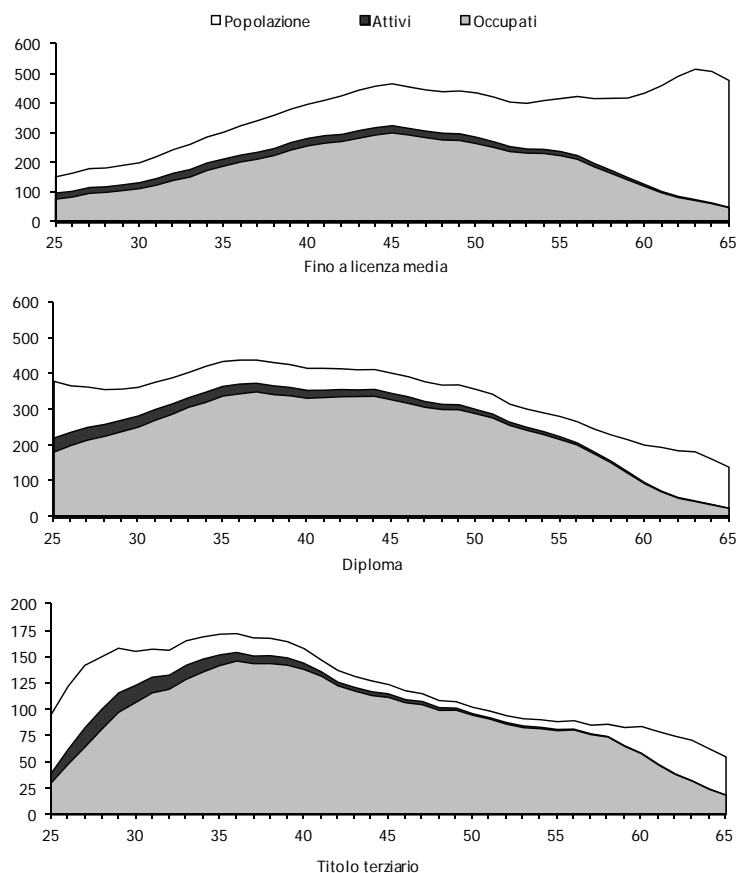
La struttura dell'occupazione in Italia si caratterizza per una bassa incidenza di occupati con titolo di studio terziario e per una concentrazione dei bassi livelli di scolarizzazione nella popolazione in età avanzata. Nel 2011 il numero di occupati<sup>1</sup> in Italia si attesta a 22 milioni 967 mila unità. Di questi poco più di un terzo

<sup>1</sup> Secondo l'indagine sulle forze di lavoro, armonizzata a livello europeo, una persona è definita occupata se, nella settimana di riferimento, ha svolto almeno un'ora di lavoro in una qualsiasi attività che preveda un corrispettivo monetario o in natura oppure è stata assente dal lavoro (ad esempio per ferie, malattia, cassa integrazione), ma ha mantenuto il posto di lavoro o l'attività autonoma. La popolazione occupata viene calcolata su una fascia di popolazione di età non inferiore a 15 anni.

(35,5%) ha un livello di istruzione pari o inferiore alla scuola dell'obbligo e il 17,8% possiede un titolo universitario. Il tasso di occupazione secondo il titolo di studio varia dal 47,7% per le persone con bassi livelli di scolarità (fino alla licenza media) al 77,0% per le persone con istruzione terziaria.

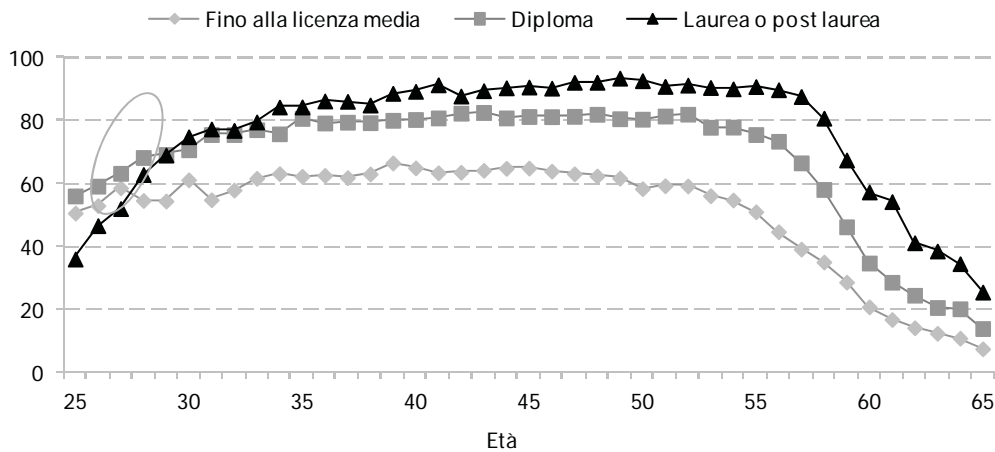
Nell'arco della vita attiva gli alti livelli di istruzione sono sistematicamente associati a livelli occupazionali sensibilmente superiori rispetto a quanti possiedono una scolarizzazione medio-bassa (figura 2.1). La maggiore partecipazione al mercato del lavoro delle persone con istruzione terziaria è costante nell'intero arco della vita attiva, ad eccezione delle età più giovani. L'evidenza empirica mostra, infatti, che, mentre nel corso dei primi anni dall'ingresso nel mondo del lavoro i giovani diplomati si caratterizzano per un'incidenza dell'occupazione più elevata rispetto ai coetanei laureati, dopo alcuni anni la più elevata scolarizzazione contribuisce positivamente ad aumentare la partecipazione al mercato del lavoro e il divario osservato nei tassi di occupazione nelle età più giovani, a svantaggio delle persone con titolo universitario, è interamente recuperato intorno ai 30 anni (figura 2.2). In relazione a tale andamento occorre considerare che i giovani diplomati entrano nel mercato del lavoro mediamente un quinquennio prima dei laureati, anticipando la delicata fase di ingresso nel mercato del lavoro e accumulando esperienza che porta progressivamente ad una maggiore occupabilità e ad un vantaggio dei diplomati nella fascia di età più giovane. Il profilo strutturale dell'occupazione nel nostro Paese conferma pertanto che l'investimento in istruzione ha un rendimento positivo in termini di maggiore occupabilità.

**Figura 2.1** Persone di 25-64 anni per livello di istruzione, classe d'età e condizione professionale, anno 2010 (medie mobili)



Fonte: elaborazione ISFOL su dati RCFL-ISTAT 2010

Figura 2.2 Tasso di occupazione dei 25-64enni per titolo di studio ed età, anno 2010 (valori %)



Fonte: elaborazione ISFOL su dati RCFL-ISTAT 2010

Il vantaggio relativo connesso al possesso di più elevati livelli di istruzione risulta confermato anche nel primo periodo di recessione. Tra il 2007 ed il 2010 il numero di occupati è diminuito di quasi 350 mila unità, con una corrispondente flessione del tasso di occupazione della popolazione in età lavorativa (15-64 anni) pari a 1,8 punti percentuali, dal 58,7% del 2007 al 56,8% del 2010, valore sostanzialmente confermato nel 2011 (56,9%). Il saldo negativo è tuttavia frutto di una dinamica variamente articolata rispetto al livello di scolarizzazione. Nel periodo considerato si registra un aumento pari a 540 mila unità del numero di occupati con un titolo di studio medio-alto (diploma di scuola secondaria superiore o titolo universitario), a fronte di una diminuzione di 890 mila unità per le persone che hanno conseguito al massimo la licenza media. L'effetto è in parte dovuto all'elevata asimmetria rispetto all'età della base occupazionale del nostro Paese, che mostra come la componente in età più avanzata sia caratterizzata da un peso relativo più elevato di individui con basso livello di istruzione. Gli effetti occupazionali della crisi economica hanno causato il ritiro dal mercato del lavoro di quote di popolazione più anziana che hanno pertanto inciso in misura maggiore sui livelli meno scolarizzati della forza lavoro.

La flessione dei tassi di occupazione, registrata tra il 2007 e il 2010, coinvolge in misura maggiore la popolazione in possesso di titoli di studio inferiori al diploma (-3,0%), ma colpisce anche le persone con diploma (-2,1%) e quanti hanno almeno una laurea (-1,3%). Nel quadro complessivo emergono tuttavia numerosi elementi di eterogeneità, riconducibili al genere e alla regione di residenza, che determinano livelli di occupabilità associati al titolo di studio molto differenti.

L'analisi di genere conferma, da un lato, lo svantaggio della componente femminile dell'occupazione e, dall'altro, un impatto sensibile del livello di istruzione nel ridurre le differenze tra uomini e donne. Sul totale degli occupati registrati nel 2011, le donne hanno un'incidenza del 40,7%, valore che varia in misura significativa con il livello di istruzione: si passa da poco meno del 32% per la sottopopolazione occupata con al massimo la licenza media a circa il 52% di occupate con titolo terziario. Anche il tasso di occupazione femminile, che si attesta nel 2011 al 46,5%, presenta una elevata variabilità rispetto al livello di istruzione, passando dal 33,1% delle donne con licenza media al 72,3% per le donne in possesso di titolo terziario.

**Tabella 2.1 Occupati di 15 anni e più e tasso d'occupazione dei 15-64enni per titolo di studio e genere, anni 2007 e 2010 (valori in migliaia e %)**

Titolo di studio	Genere	Occupati (15 anni e più)		Tasso occupazione (15-64 anni)	
		2007	2010	2007	2010
Licenza elementare, nessun titolo	Uomini	1.160	892	51,1	47,3
	Donne	516	386	16,8	15,3
	Totale	1.677	1.278	31,2	28,8
Licenza media	Uomini	5.115	4.754	65,8	60,8
	Donne	2.367	2.238	36,1	33,1
	Totale	7.483	6.991	52,2	47,9
Diploma	Uomini	5.926	6.051	77,3	74,5
	Donne	4.415	4.542	58,4	56,9
	Totale	10.341	10.593	67,8	65,7
Laurea e post-laurea	Uomini	1.855	1.937	84,0	82,3
	Donne	1.866	2.073	72,4	71,7
	Totale	3.721	4.010	77,7	76,4
Totale	Uomini	14.057	13.634	70,7	67,7
	Donne	9.165	9.238	46,6	46,1
	Totale	23.222	22.872	58,7	56,9

Fonte: elaborazione ISFOL su dati RCFL-ISTAT 2007-2010

La distanza tra i tassi di occupazione specifici di uomini e donne si riduce sensibilmente all'aumentare del titolo di studio (il differenziale calcolato sul totale della popolazione si attesta nel 2011 al 21,0%, e si contrae al 10,6% per le sole persone con titolo universitario). La differenza di genere nel tasso di occupazione sembra peraltro essersi lievemente attenuata con la fase recessiva del ciclo economico, che ha avuto un impatto maggiore sulla forza lavoro maschile. Confrontando i tassi di occupazione di uomini e donne nel 2007 e nel 2010 si registra una riduzione della differenza dal 24,1% nel 2007 al 21,5% nel 2010, dovuta alla flessione dei tassi di occupazione degli uomini con titoli di studio medio-bassi.

Il sensibile divario territoriale del nostro Paese si conferma come elemento strutturale del mercato del lavoro (tabella 2.2). I dati riferiti al 2011 attestano la distanza elevata delle regioni del Mezzogiorno rispetto alla media nazionale in relazione ai livelli di occupazione: le regioni del Nord-Ovest e del Nord-Est presentano tassi di occupazione superiori, rispettivamente di 7,5 e 9,3 punti percentuali, alla media nazionale; il Centro ha un vantaggio pari al 4,1%, mentre il Mezzogiorno evidenzia un divario negativo più marcato in termini assoluti, registrando un tasso di occupazione inferiore di 13 punti percentuali rispetto al totale nazionale. L'analisi del livello di istruzione mostra che un titolo di studio elevato è associato a rendimenti tanto maggiori quanto più basso è il tasso di occupazione complessivo. Il vantaggio relativo dei laureati rispetto ai diplomati è infatti più elevato nelle regioni del Mezzogiorno, dove i tassi di occupazione sono sistematicamente inferiori alla media nazionale e lo stesso fenomeno si presenta, anche se più attenuato, considerando il vantaggio relativo dei diplomati rispetto ai possessori di licenza media. Il livello di istruzione sembra pertanto in grado di garantire un vantaggio in termini di occupabilità nei territori che più di altri soffrono di bassi livelli di occupazione. Nella fase recessiva 2007-2010 il divario occupazionale Nord-Sud è aumentato, in conseguenza del fatto che la maggior parte delle persone che ha perso il lavoro è residente nel Mezzogiorno, dove



l'occupazione si è ridotta di 315 mila unità. La riduzione della base occupazionale ha riguardato anche il Nord (e soprattutto il Nord-Ovest) mentre le regioni centrali sono state, nel periodo considerato, meno colpite dalle ripercussioni della crisi economica sul mercato del lavoro.

**Tabella 2.2 Occupati e disoccupati, tasso di occupazione e disoccupazione per titolo di studio e territorio, anni 2007 e 2010 (valori in migliaia e %)**

Titolo di studio	Territorio	Occupati		Tasso occupazione (15-64 anni)		Disoccupati		Tasso disoccupazione	
		2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010
Licenza elementare, nessun titolo	Nord-Ovest	396	303	33,5	32,1	22	33	5,2	9,9
	Nord-Est	319	237	34,4	32,2	12	18	3,6	7,0
	Centro	317	252	34,5	34,4	20	22	5,8	8,0
	Mezzogiorno	645	486	27,6	24,3	81	87	11,1	15,1
	Italia	1.677	1.278	31,2	28,8	134	160	7,4	11,1
Licenza media	Nord-Ovest	2.206	2.088	59,6	55,3	111	175	4,8	7,7
	Nord-Est	1.614	1.489	61,3	56,5	65	105	3,8	6,6
	Centro	1.386	1.334	55,4	51,8	88	130	6,0	8,9
	Mezzogiorno	2.276	2.080	41,3	37,1	326	381	12,5	15,5
	Italia	7.483	6.991	52,2	47,9	589	792	7,3	10,2
Diploma	Nord-Ovest	3.176	3.219	75,0	72,9	107	197	3,3	5,8
	Nord-Est	2.372	2.491	77,7	75,1	67	138	2,7	5,2
	Centro	2.199	2.303	69,3	68,1	121	186	5,2	7,5
	Mezzogiorno	2.595	2.579	54,3	51,6	317	387	10,9	13,0
	Italia	10.341	10.593	67,8	65,7	612	908	5,6	7,9
Laurea e post-laurea	Nord-Ovest	1.095	1.203	81,6	80,9	30	47	2,6	3,7
	Nord-Est	742	807	81,9	80,5	19	32	2,5	3,9
	Centro	884	944	78,5	78,0	38	60	4,1	6,0
	Mezzogiorno	1.001	1.055	70,6	68,0	84	104	7,7	8,9
	Italia	3.721	4.010	77,7	76,4	171	243	4,4	5,7
Totale	Nord-Ovest	6.874	6.813	66,0	64,5	270	452	3,8	6,2
	Nord-Est	5.047	5.025	67,6	65,8	162	293	3,1	5,5
	Centro	4.785	4.833	62,3	61,5	267	399	5,3	7,6
	Mezzogiorno	6.516	6.201	46,5	43,9	808	958	11,0	13,4
	Italia	23.222	22.872	58,7	56,9	1.506	2.102	6,1	8,4

Fonte: elaborazione ISFOL su dati RCFL-ISTAT 2007-2010

La dinamica dei tassi di occupazione registra, nel periodo 2007-2010, una contrazione del 2,6% nel Mezzogiorno, del 1,8% nel Nord-Est, del 1,5% nel Nord-Ovest e dello 0,8% nel Centro. Anche in questo caso un elevato livello di scolarizzazione ha contribuito a mitigare gli effetti della crisi sui livelli occupazionali: nelle regioni del Mezzogiorno la flessione occupazionale registrata tra il 2007 e il 2010 è il risultato di un incremento del numero del numero di occupati con istruzione terziaria (+5,4%) e una decisa diminuzione degli occupati con titolo di studio inferiore o pari alla licenza media. Gli occupati con istruzione secondaria o terziaria aumentano sull'intero territorio nazionale, fatta eccezione per i diplomati nel Mezzogiorno il cui livello rimane sostanzialmente stabile.

La flessione occupazionale dovuta alla fase recessiva ha agito pertanto in misura molto differente rispetto al livello di scolarizzazione degli occupati, evidenziando come un elevato titolo di studio sia stato in grado di garantire una maggiore tenuta dall'impatto congiunturale.

Parallelamente si registra un effetto analogo del titolo di studio sulla riduzione del rischio di perdita del lavoro e della transizione verso la disoccupazione. Nel 2011 sono circa 2 milioni e 107 mila le persone in cerca di occupazione<sup>2</sup> in Italia con distribuzioni anche in questo eterogenee in relazione alle diverse caratteristiche della popolazione ed alle differenti aree territoriali. Nel confronto tra il 2007 e il 2010 sono soprattutto gli uomini che hanno maggiormente contribuito all'allargamento della popolazione disoccupata, con una conseguente riduzione del divario di genere: la crescita delle persone in cerca di occupazione è pari al 54,2% per gli uomini e al 26,2% per le donne. Nel Nord si registra l'incremento più elevato con un crescita in termini percentuali pari all'81,2% per il Nord-Est e al 67,5% per il Nord-Ovest. Nel 2010, inoltre, il volume delle persone in cerca di occupazione nell'Italia centro-settentrionale ha superato quello dei residenti nelle regioni del Mezzogiorno, risultato confermato anche nel 2011.

**Tabella 2.3 Disoccupati di 15 anni e più e tasso di disoccupazione per titolo di studio e genere, anni 2007 e 2010 (valori in migliaia e %)**

Titolo di studio	Genere	Disoccupati		Tasso disoccupazione	
		2007	2010	2007	2010
Licenza elementare, nessun titolo	Uomini	79	106	6,4	10,6
	Donne	55	54	9,6	12,3
	Totale	134	160	7,4	11,1
Licenza media	Uomini	313	471	5,8	9,0
	Donne	276	321	10,5	12,5
	Totale	589	792	7,3	10,2
Diploma	Uomini	270	447	4,4	6,9
	Donne	342	461	7,2	9,2
	Totale	612	908	5,6	7,9
Laurea e post-laurea	Uomini	60	90	3,1	4,5
	Donne	111	153	5,6	6,9
	Totale	171	243	4,4	5,7
Totale	Uomini	722	1.114	4,9	7,6
	Donne	784	989	7,9	9,7
	Totale	1.506	2.102	6,1	8,4

Fonte: elaborazione ISFOL su dati RCFL-ISTAT 2007-2010

Il tasso di disoccupazione ha raggiunto nel 2010 un livello pari all'8,4%, (tabella 2.3) con un trend crescente nel corso del 2011 e nei primi mesi del 2012, toccando un livello del 9,8% nel marzo 2012. La dinamica nella crescita dei tassi di disoccupazione, intercorsa tra il 2007 e il 2010, ha riguardato maggiormente la componente maschile (+2,7%) ed è stata simile in tutte le ripartizioni territoriali, con un incremento, rispetto al 2007, che varia dai 2,3 ai 2,4 punti percentuali. Restano quindi invariate le distanze relative tra le diverse ripartizioni geografiche, con le regioni del Nord che registrano tuttavia tassi di disoccupazione mai raggiunti nei dieci anni precedenti e le regioni meridionali che risultano ancora fortemente penalizzate, con tassi di disoccupazione pari al 13,4% nel 2010 e al 13,6% nel 2011. L'analisi secondo il livello di scolarizzazione evidenzia, come accennato, il vantaggio relativo dato

<sup>2</sup> Le persone in cerca di occupazione (disoccupate) sono il complesso delle persone di 15-74 anni non occupate che hanno effettuato almeno un'azione attiva di ricerca di lavoro nelle quattro settimane che precedono la settimana in cui sono state intervistate e sono disponibili a lavorare (o ad avviare un'attività autonoma) entro le due settimane successive; oppure, inizieranno un lavoro entro tre mesi e sarebbero disponibili a lavorare (o ad avviare un'attività autonoma) entro le due settimane successive, qualora fosse possibile anticipare l'inizio del lavoro.

dall'investimento in istruzione nell'attenuare il rischio di inoccupazione e disoccupazione, confermando la rilevanza di titoli di studi elevati. Il tasso di disoccupazione degli individui poco scolarizzati si attesta infatti su livelli doppi rispetto a quelli registrati per coloro che possiedono titoli universitari: nel 2011 il tasso di disoccupazione riferito ai laureati è pari al 5,4%, mentre per i diplomati sale di 2,5 punti percentuali, raggiungendo un valore del 10,4% per chi possiede la licenza media.

In termini assoluti, tra il 2007 e il 2010, il numero delle persone in cerca di occupazione è aumentato di 596 mila unità, con una variazione percentuale del 40% circa. La penalizzazione nelle quote di disoccupazione nella fase della recessione economica ha colpito maggiormente le persone con titoli di studio più bassi (licenza elementare e media), non solo in termini assoluti - con l'aumento dei tassi di disoccupazione passati, nel periodo 2007-2010, rispettivamente dal 7,4% al 11,1% e dal 7,3% al 10,2% - ma soprattutto per l'incremento dei differenziali rispetto ai diplomati e ai laureati. Anche queste due ultime categorie hanno visto salire i rispettivi tassi di disoccupazione (passati rispettivamente dal 5,6% al 7,9% e dal 4,4% al 5,7%), ma con incrementi meno significativi rispetto a quelli registrati dalle persone meno istruite. Il vantaggio è marcato per i laureati, che hanno registrato il minore incremento del tasso di disoccupazione (+1,3%).

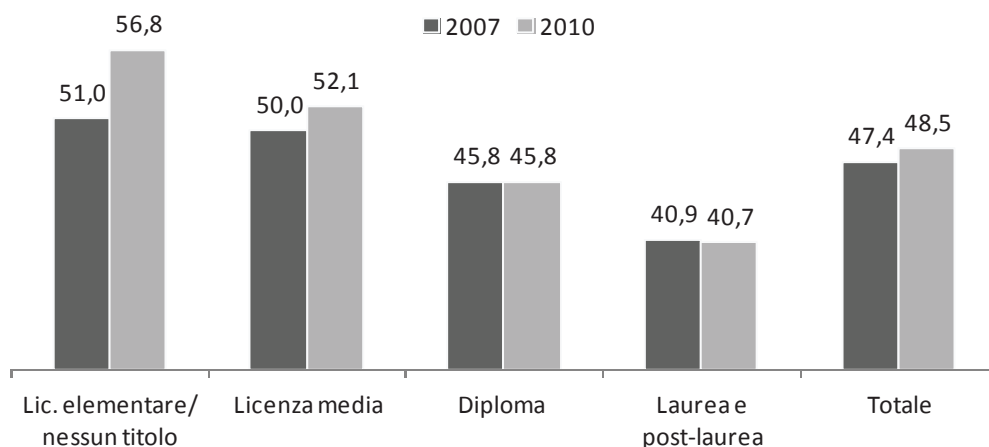
L'analisi per genere conferma anche per la forza lavoro femminile un impatto positivo del livello di scolarizzazione nella tutela dal rischio di disoccupazione, mostrando una crescita del tasso di disoccupazione tra il 2007 e il 2010 meno marcata all'aumentare del titolo di studio. Le misure messe in atto dal Governo italiano fin dai primi mesi del 2009 per tamponare gli effetti della crisi economica sull'occupazione hanno favorito il ridimensionamento dell'orario di lavoro, permettendo di limitare la distruzione di posti di lavoro. Tali interventi hanno avuto un impatto positivo più rilevante sulla componente femminile dell'occupazione, limitando l'aumento dei relativi tassi di disoccupazione in misura maggiore rispetto agli uomini, grazie alla maggiore incidenza delle donne nel lavoro part-time e alla maggiore propensione alla flessibilità d'orario. Lo studio dei tempi di ricerca di un lavoro assume, soprattutto in una fase recessiva del ciclo economico, una posizione di rilievo nella descrizione e comprensione delle dinamiche relative al mercato del lavoro. Il protrarsi del periodo di ricerca di lavoro, infatti, porta a due sostanziali conseguenze: da un lato aumenta il rischio di scoraggiamento e il passaggio dalla condizione di ricerca attiva all'inattività e, dall'altro, la condizione di disoccupato, se prolungata nel tempo, tende a ridurre sensibilmente le prospettive di occupabilità a causa del deteriorarsi del capitale umano della forza lavoro (Baronio e Rustichelli, 2012). In tal senso risulta particolarmente rilevante l'analisi della disoccupazione di lunga durata in relazione all'investimento in istruzione, assunto come approssimazione del capitale umano: quote elevate di disoccupazione di lunga durata di soggetti altamente scolarizzati tendono infatti a produrre un danno maggiore in termini economici, sia individuali che collettivi, rispetto a medesime quote riferite alla forza lavoro con più bassi livelli di istruzione.

Nel 2010 l'incidenza dei disoccupati di lunga durata<sup>3</sup> - calcolata sul totale dei disoccupati - è pari al 48,5%, a significare che poco meno della metà delle persone che ha cercato lavoro nel 2010 non ha visto mutare la propria condizione per più di un anno (nel 2011 il dato evidenzia un ulteriore aumento, attestandosi al 51,3%). L'incidenza dei disoccupati di lunga durata sul totale delle persone in cerca di lavoro presenta variazioni significative rispetto al livello di istruzione, con un vantaggio sensibile per le persone più scolarizzate. La quota di disoccupati da oltre 12 mesi sul totale passa dal 56,8% degli individui con scolarizzazione di base (licenza elementare), al 40,7% delle persone con titolo terziario, mostrando come l'investimento in

<sup>3</sup> Le convenzioni internazionali definiscono una persona in cerca di occupazione da almeno un anno (12 mesi) come disoccupato di lunga durata. L'informazione sul numero di disoccupati di lunga durata può essere rapportata all'insieme della forza lavoro definendo il tasso di disoccupazione di lunga durata oppure all'insieme dei disoccupati, definendo il rapporto di composizione (quota di disoccupati di lunga durata sul totale dei disoccupati)

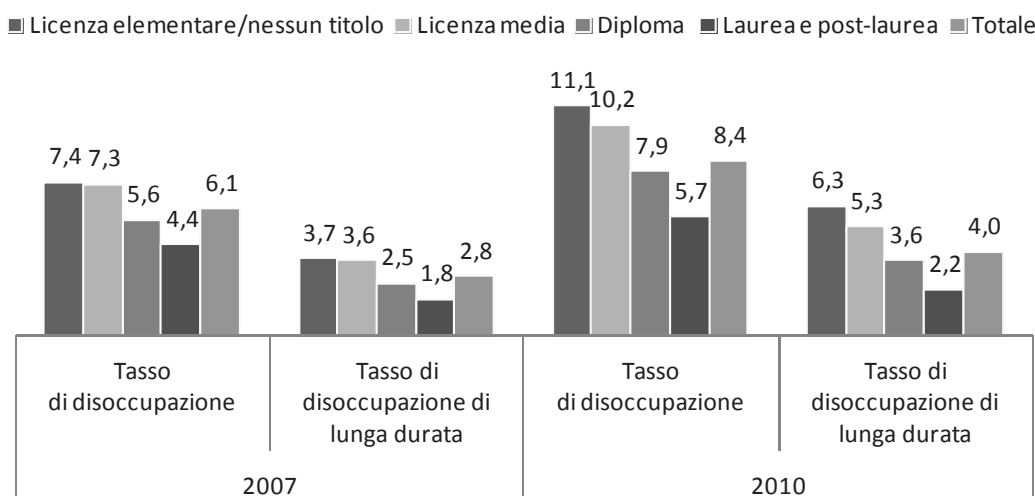
istruzione giochi un ruolo marcato nella riduzione dei tempi di ingresso o reingresso nell'occupazione (figura 2.3). Tale ruolo risulta più evidente confrontando le incidenze della disoccupazione di lunga durata prima della crisi economica con quelle registrate nel 2010: mentre per le persone poco scolarizzate la quota di disoccupati di lunga durata ha avuto un sensibile aumento nel triennio 2007-2010, per quanti hanno alle spalle un elevato investimento in istruzione l'incidenza non ha subito alcuna variazione in conseguenza della crisi economica. Tali evidenze risultano confermate anche analizzando il tasso di disoccupazione di lunga durata (figura 2.4): nel periodo 2007-2010 il tasso di disoccupazione di lunga durata calcolato sulla totalità della popolazione attiva è infatti aumentato di 1,2 punti percentuali, aumento che ha riguardato principalmente quanti in possesso di titoli di studio medio-bassi e presentando invece una sostanziale stabilità per le persone con istruzione universitaria.

**Figura 2.3** Persone di 15 anni e più disoccupate da 12 mesi o più per titolo di studio, anni 2007 e 2010 (sul totale delle persone disoccupate) (valore %)



Fonte: elaborazione ISFOL su dati RCFL-ISTAT 2007-2010

**Figura 2.4** Tasso di disoccupazione e tasso di disoccupazione di lunga durata per titolo di studio, anni 2007 e 2010 (valore %)



Fonte: elaborazione ISFOL su dati RCFL-ISTAT 2007-2010

Il livello di scolarizzazione si conferma, in conclusione, un elemento decisivo nel determinare i livelli di occupabilità della popolazione. L'impatto positivo si registra sia in chiave strutturale che congiunturale: a più alti titoli di studio corrispondono più elevati tassi di occupazione, più bassi tassi di disoccupazione e minori tempi di ricerca del lavoro. Parallelamente la dinamica del mercato del lavoro nel periodo 2007-2010, determinata dalla crisi economica, sembra aver tutelato le persone maggiormente più scolarizzate.

Tuttavia la dinamica strutturale registrata in Italia da più di un decennio presenta numerosi elementi di criticità. Il più elevato livello di occupabilità della componente più scolarizzata della popolazione è andato progressivamente diminuendo nel decennio appena trascorso: nel 2000 il tasso di occupazione dei laureati era superiore di 17,5 punti percentuali rispetto a quello dei diplomati. Nel 2007, prima dell'avvio della fase recessiva, tale divario è risultato pari al 9,8%, per registrare una salita all'11,8% nel 2011. Al di là degli effetti più strettamente congiunturali, il vantaggio relativo in termini di occupabilità associato ad un maggior livello di istruzione, sembra pertanto diminuire in modo progressivo nel lungo periodo. Tale dinamica stupisce non poco dal momento che il nostro Paese presenta una incidenza di occupati con istruzione terziaria sensibilmente più basso rispetto ad altri Paesi comunitari e ciò dovrebbe operare nella direzione di valorizzare maggiormente il titolo di studio terziario. Anche nel confronto con i maggiori Paesi europei l'Italia tende a perdere posizioni, con la prospettiva di disincentivare l'accumulazione di capitale umano nel medio-lungo periodo e con il rischio di rallentare il volano dello sviluppo, alimentato, nei Paesi ad economia avanzata, dalla crescita parallela dell'innovazione tecnologica e del livello di istruzione della forza lavoro.

## 2.2 | Le competenze per entrare e restare nel mercato del lavoro

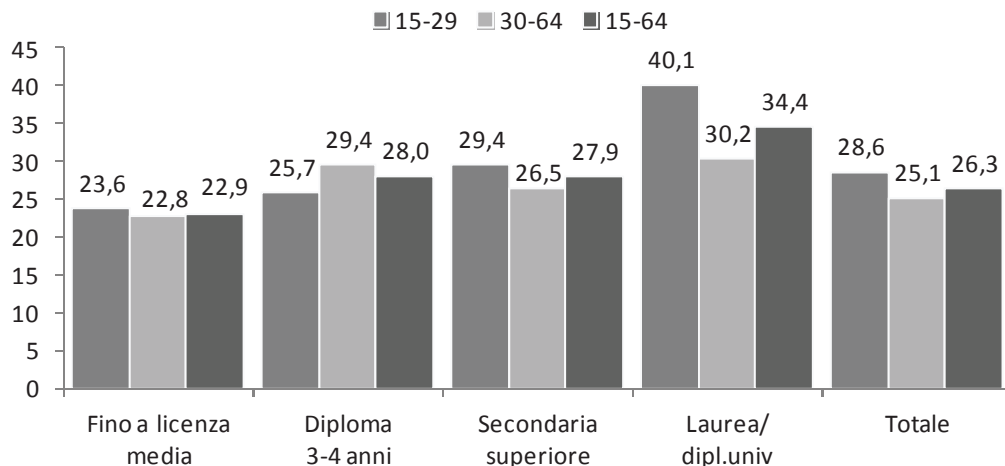
La fase di ingresso nel mercato del lavoro è un momento delicato nella storia lavorativa degli individui. Una bassa efficienza allocativa delle competenze nel processo produttivo provoca distorsioni acute sia sul piano individuale, con bassi rendimenti dell'investimento in istruzione di famiglie e individui, sia in termini aggregati, con una perdita per la collettività in termini di mancato ritorno delle spese sostenute per la formazione del capitale umano. Un titolo di studio alto tende generalmente ad avere un ritorno sensibile in termini di occupabilità e di tutela dal rischio di perdita del lavoro; tuttavia la fase economica recessiva ha modificato alcune delle regolarità osservate nei diversi rendimenti dei vari titoli di studio, penalizzando in particolare la componente giovanile e abbassando in alcuni casi il maggiore rendimento del titolo terziario.

Tra il 2009 e il 2010 i flussi di ingresso nell'occupazione hanno interessato il 5,4% del totale della popolazione non occupata, con una evidente contrazione delle probabilità di entrata rispetto agli anni precedenti la crisi economica (tra il 2006 e il 2007 la quota di coloro che erano passati dalla condizione di non occupato a quella di occupato era pari al 6,2%).

Si tratta, ovviamente, di un valore che risente fortemente del livello di *attachment* degli individui rispetto al mercato del lavoro: limitando l'analisi alle persone alla ricerca attiva di un impiego, le percentuali crescono in maniera significativa, con un valore medio che, per la popolazione italiana tra i 15 e i 64 anni, raggiunge il 26,3% (figura 2.5). Si riscontrano, inoltre, delle distanze rilevanti nelle probabilità di

ingresso nell'occupazione tra le due sottopopolazioni dei giovani (15-29 anni) e degli adulti (30-64 anni), con percentuali di accesso all'impiego più alte per i primi di oltre 3 punti percentuali.

**Figura 2.5** Quota di persone disoccupate entrate nell'occupazione per fascia di età e titolo di studio posseduto



Fonte: elaborazione su panel ISFOL, ISTAT RCFL 2009-2010

Il dato sembra indicare una maggiore facilità di accesso all'occupazione per la componente più giovane della popolazione rispetto al totale della popolazione attiva. In realtà, come sarà più chiaro in seguito, tale risultato è dovuto in massima parte ad un *turn-over* occupazionale che risulta per i giovani sensibilmente più elevato rispetto al totale della forza lavoro.

È opportuno evidenziare che l'investimento in formazione rappresenta un fattore che incide sensibilmente sulle probabilità di ingresso nel mondo del lavoro, tanto per la popolazione in età più giovane che per la forza lavoro in età più matura. Tra i disoccupati in possesso della sola licenza media meno di un quarto ha trovato lavoro nell'arco di 12 mesi; per i diplomati la quota di successo cresce al 28% e per i laureati al 34,4%, vale a dire oltre 11 punti e mezzo in più di quanto registrato fra i meno istruiti.

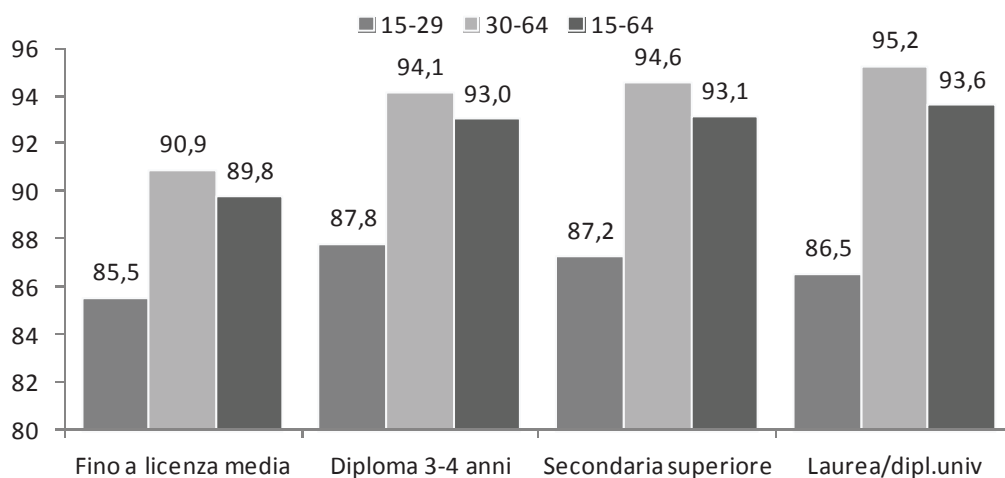
Il vantaggio relativo del titolo terziario aumenta considerando la fascia di età più giovane, dove i laureati hanno *chance* di ingresso al lavoro (40,1%) nettamente più favorevoli rispetto a quelle dei pari livello più anziani e dell'intera popolazione in generale (rispettivamente pari al 30,2% e al 34,4%). Sui livelli di istruzione medio alti (diploma di scuola secondaria superiore e laurea) si gioca gran parte del divario nelle probabilità di ingresso tra giovani e meno giovani: se, infatti, si guarda all'insieme delle probabilità di ingresso per titolo di studio conseguito, le differenze relative tra la popolazione dei giovani e quella degli adulti vanno progressivamente riducendosi con l'abbassamento del livello di istruzione, annullandosi di fatto per i titoli inferiori. In altre parole la capacità dell'investimento in istruzione di accrescere le opportunità di lavoro è tanto più marcata quanto più recente ne sia l'ottenimento (e quindi l'età dei soggetti) e perde di efficacia col progressivo permanere nel mondo del lavoro. Tale fenomeno suggerisce un profilo molto particolare del sistema di istruzione e formazione professionale del nostro Paese, confermato in buona parte dalle evidenze dal lato della domanda di lavoro, secondo cui alla scarsa propensione delle imprese italiane, in particolare le più piccole, all'aggiornamento

delle competenze, corrisponde un processo compensativo di apprendimento sul lavoro. Quest'ultimo, orientato spiccatamente sul capitale umano specifico, non si dimostra in grado di favorire un livello adeguato di mobilità lavorativa, garantita generalmente dal capitale umano aspecifico.

Il titolo di studio risulta determinante anche nel garantire la permanenza nell'occupazione (figura 2.6): tra i lavoratori in possesso della sola licenza media, infatti, uno su dieci esce dall'occupazione nel corso di un anno, a fronte del 7% registrato per coloro che hanno almeno il diploma. Inoltre, tale percentuale non subisce variazioni sostanziali per livelli di istruzione più elevati. Il livello di istruzione sembra pertanto correlato alla probabilità di rimanere occupato soltanto per i titoli più bassi, mentre risulta sostanzialmente ininfluenza nel confronto tra i titoli medio alti, prescindendo dall'età dei soggetti.

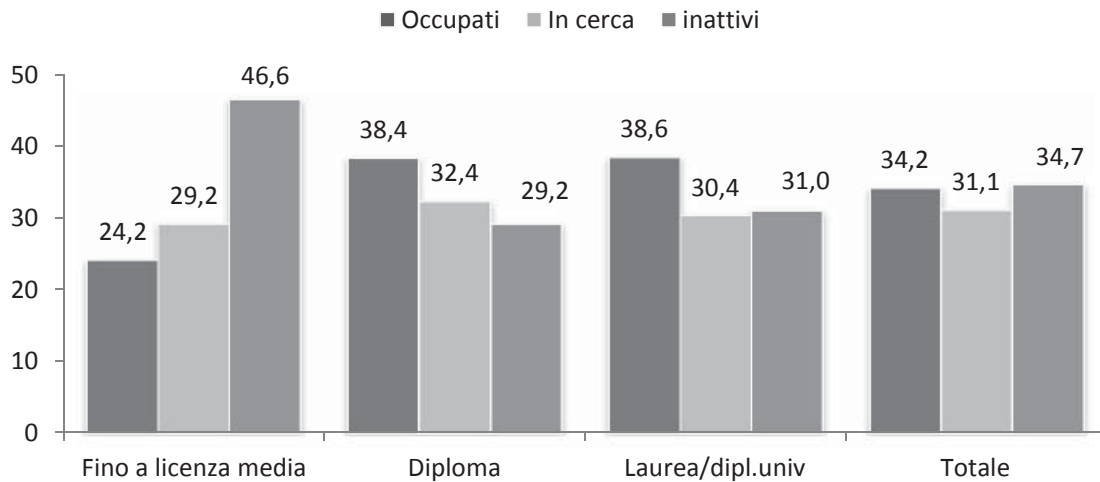
Tanto per gli under 30 che per i 30-64enni, infatti, differenze rilevanti si registrano unicamente tra coloro che hanno completato il solo ciclo di studi primario e i possessori di titoli secondari (+3,3 punti percentuali per i 15-29enni e + 4,1 per i 30-64enni), mentre le differenze rilevabili tra i valori relativi ai livelli di istruzione secondario e terziario appaiono marginali. Ben più marcata è, invece, la differenza nei tassi di permanenza tra le due classi di età considerate, con la quota di 15-29enni che presenta una probabilità di permanere nell'occupazione nell'arco di 12 mesi pari al 86,7%, sensibilmente inferiore rispetto agli occupati in età più matura (93,3%). Come accennato, buona parte della differenza registrata tra le due fasce di età considerate è imputabile al più elevato *turn-over* occupazionale delle giovani generazioni rispetto a quelle più anziane, con le prime che si trovano, anche in ragione di una maggior incidenza di contratti a termine, a sperimentare frequenti periodi di alternanza tra condizione di occupazione e di disoccupazione. Limitando l'analisi ai giovani nella fase di primo ingresso nel lavoro (giovani sotto i 30 anni che nell'anno hanno terminato o abbandonato gli studi), lo scarto in termini di occupabilità tra titoli bassi e medio alti appare ancora più marcato (figura 2.7). Tra coloro che si sono affacciati per la prima volta sul mercato del lavoro, quasi il 39% di laureati risulta occupato, percentuale non dissimile a coloro che hanno concluso il secondo ciclo scolastico, ma molto distante dai soggetti in possesso della sola licenza media, che risultano avere un impiego soltanto in un quarto dei casi. Per questi ultimi, al contrario, è elevatissimo il rischio di entrare nell'inattività, situazione che coinvolge quasi un giovane su due.

Figura 2.6 Tassi di permanenza nell'occupazione per titolo di studio e età, anni 2009-2010



Fonte: elaborazione su panel ISFOL, ISTAT RCFL 2009-2010

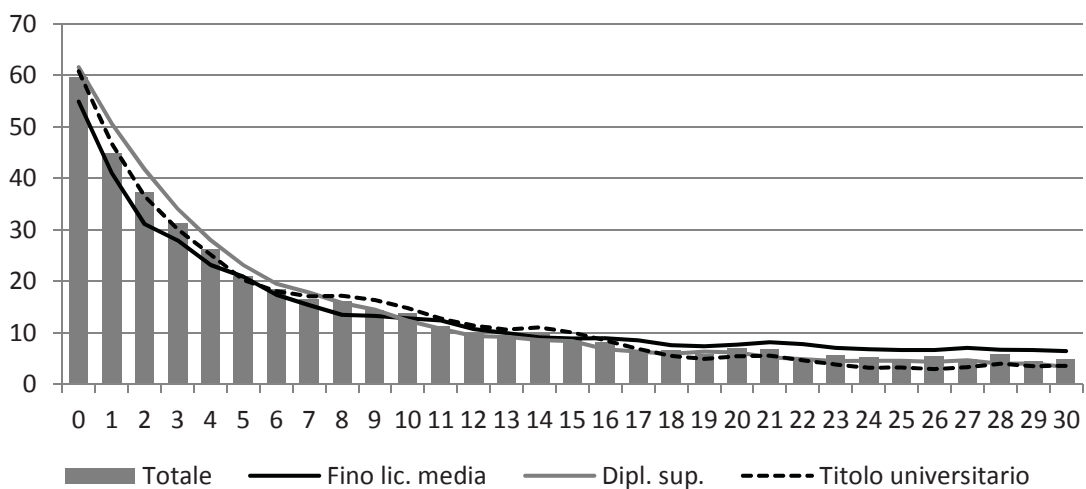
Figura 2.7 Giovani 15-29enni che hanno terminato/interrotto gli studi per condizione, anni 2009-2010 (valore %)



Fonte: elaborazione su panel ISFOL, ISTAT RCFL 2009-2010

Guardando, quindi, ai primi ingressi nel mercato del lavoro, i dati di flusso mostrano come il titolo di studio appaia discriminante soltanto nello scarto tra persone in possesso di titoli bassi e medi; relativamente a questi ultimi le *performance* tendono a livellarsi per quanto, come visto in precedenza, i laureati mantengano un evidente vantaggio comparato nei processi di ricollocazione lavorativa. Occorre osservare tuttavia che alla migliore occupabilità dei lavoratori con elevati livelli di istruzione corrisponde una maggior esposizione al lavoro precario: al primo ingresso nell'occupazione la quota di lavoratori con contratti di lavoro dipendente a tempo determinato o di collaborazione sul totale degli occupati è sensibilmente più alta per i laureati e i diplomati rispetto ai possessori della sola licenza media (figura 2.8).

Figura 2.8 Quota di occupati temporanei per anni dalla prima occupazione, anno 2010



Fonte: elaborazione ISFOL su dati ISTAT RCFL. Media 2010



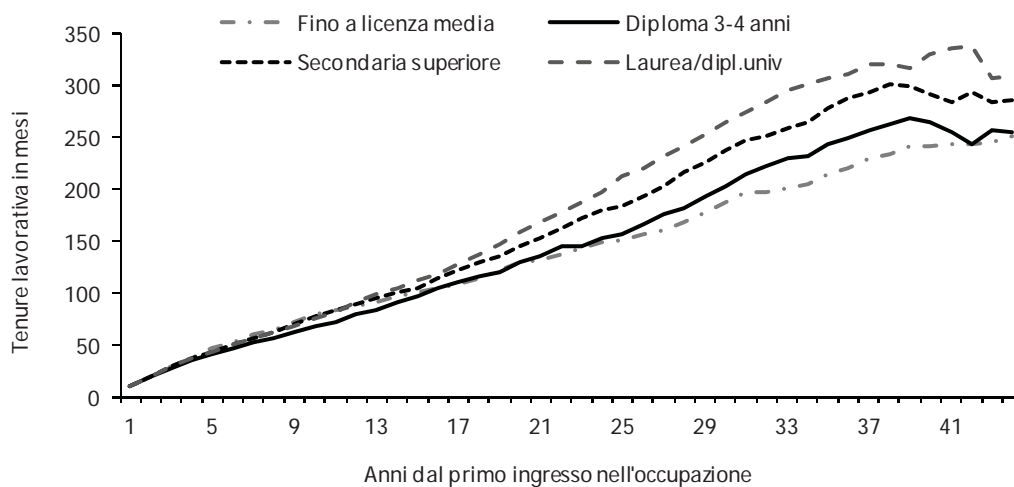
Con l'aumento della permanenza nell'occupazione tuttavia tale relazione si inverte: nei primi anni di ingresso nel mercato del lavoro, infatti, la quota di lavoro temporaneo relativa agli occupati meno istruiti, si mantiene costantemente più bassa rispetto a quella relativa alle persone in possesso dei titoli più elevati (le cui curve, peraltro, descrivono un andamento quasi coincidente nei primi anni di carriera). Occorrono circa 9 anni perché la situazione muti, con i diplomati che, da quel momento in poi, mantengono quote di occupati con contratti a tempo determinato o di collaborazione costantemente inferiori a quelli dei meno istruiti.

Dopo 15 anni dal primo ingresso anche per i laureati il rischio di avere un lavoro a termine diviene più basso rispetto a quello dei possessori della sola licenza media e, insieme a quello dei diplomati, si mantiene costantemente al di sotto di questi ultimi. L'investimento in formazione sembra quindi premiare in termini di minore rischio di esposizione alla precarietà, per quanto tale vantaggio emerga solo dopo un periodo piuttosto lungo dal primo ingresso nel mondo del lavoro.

Un'ulteriore conferma circa la relazione tra qualità dell'occupazione e investimento in istruzione è dato dall'analisi della *tenure* lavorativa, che misura la durata del rapporto di lavoro, utilizzata in questo caso come indicatore di stabilità dell'occupazione. In generale, al crescere del numero di anni dall'ingresso nell'occupazione la *tenure* cresce in misura decisa (figura 2.9), ma con differenze sensibili rispetto al livello di istruzione.

Più nello specifico, a parità di anni dall'ingresso nell'occupazione, si rilevano durate del rapporto di lavoro comparativamente più lunghe al crescere del titolo di studio posseduto e con differenze che, nel tempo, aumentano sistematicamente. I laureati mantengono costantemente una *tenure* più elevata, con differenze che, rispetto ai meno istruiti, arrivano a superare i 7 anni. Le differenze decrescono all'abbassarsi del livello di istruzione ma conservano comunque valori significativamente elevati. Dall'analisi emerge che l'investimento in capitale umano (qui sintetizzato dal percorso di istruzione) premia sia in termini di occupabilità iniziale sia rispetto alla condizione contrattuale (attraverso una riduzione del rischio di precarietà), sia, ancora, rispetto alla continuità lavorativa (misurata in termini di *tenure*).

**Figura 2.9 Tenure lavorativa per anni di ingresso nell'occupazione e titolo di studio, anno 2010**



Fonte: elaborazione ISFOL su dati ISTAT RCFL. Media 2010

L'analisi dinamica, riferita principalmente alla fase recessiva dell'ultimo triennio, evidenzia come la crisi economica abbia colpito principalmente gli occupati con contratti non standard e in particolare i giovani, tra i quali la quota di lavoratori temporanei è particolarmente elevata. Alla contrazione del numero di nuove assunzioni, registrata negli ultimi anni, si è infatti accompagnata una forte riduzione delle trasformazioni dei contratti atipici in lavoro stabile (tabella 2.4).

**Tabella 2.4 Tassi di trasformazione/transizione per tipologia contrattuale. Lavoratori 15-29 anni, periodi 2006-2007 e 2009-2010 (valori %)**

Transizione	Periodo	Titolo di studio			
		Fino alla licenza media	Diploma superiore	Titolo universitario	Totale
TD-TI	2006-2007	25,9	26,6	24,7	26,0
	2009-2010	23,2	22,2	20,7	22,2
	Variazione	-2,7	-4,3	-4,0	-3,8
Collab-Dipendente	2006-2007	29,2	29,6	29,5	29,5
	2009-2010	22,1	17,8	17,2	17,9
	Variazione	-7,1	-11,8	-12,3	-11,6
(TD+Collab)-TI	2006-2007	24,8	24,8	22,0	24,1
	2009-2010	22,8	19,9	17,1	20,0
	Variazione	-2,0	-4,9	-4,9	-4,2

Fonte: elaborazione su panel ISFOL, ISTAT RCFL 2006-2007 e 2009-2010

La quota di giovani che da un rapporto di lavoro dipendente a termine sono passati ad un contratto a tempo indeterminato è passata dal 26% tra il 2006 e il 2007 (ovvero prima del manifestarsi della fase recessiva) al 22,2% tra il 2009 e il 2010, con una contrazione di quasi 4 punti percentuali. Livelli di criticità più elevati mostrano i contratti atipici di lavoro autonomo, contratti a progetto e collaborazioni occasionali, il cui tasso di transizione verso contratti di lavoro dipendente è diminuito di oltre 11 punti percentuali. Osservando il tasso di stabilizzazione complessivo, vale a dire la probabilità di transitare da un lavoro temporaneo (alle dipendenze o con contratto di collaborazione) ad uno a tempo indeterminato, si rileva un marcato ridimensionamento dell'indicatore, con una contrazione complessiva di oltre 4 punti percentuali. Prima della crisi economica la probabilità di transitare verso il lavoro permanente era pari al 24,1%, mentre nel 2010 tale valore scende al 20,1%.

L'analisi secondo il titolo di studio evidenzia come la fase recessiva abbia operato in modo da livellare le probabilità di stabilizzazione del lavoro anche per i più scolarizzati. La dinamica del mercato del lavoro giovanile ha subito un evidente rallentamento, impedendo che i titoli di studio più elevati producessero un vantaggio relativo in termini di maggiore probabilità di transizione verso il lavoro standard. Il titolo di studio sembra tuttavia offrire garanzie maggiori in termini di tutela dal rischio di disoccupazione. Le stime relative alle probabilità di uscita dall'occupazione (figura 2.10), prodotte per gli anni dal 2007 al 2010, mostrano come a titoli di studio più bassi corrispondano rischi di uscita dall'occupazione più alti, con i laureati che, per l'intero periodo di osservazione, registrano le probabilità di basse di perdere il lavoro. Il vantaggio relativo determinato dal titolo di studio trova pertanto una conferma ulteriore nel più basso rischio di disoccupazione, che si aggiunge a quanto già rilevato in termini di maggiore

probabilità di ingresso nell'occupazione e di minore propensione alla precarietà del lavoro nel medio-lungo termine.

**Figura 2.10 Probabilità di uscita dall'occupazione per titolo di studio posseduto, anni 2007-2010**



Stime logit (genere, ripartizione geografica, settore di attività economica, tempo di lavoro, carattere temporaneo dell'occupazione, qualifica, professione, titolo di studio).

Fonte: elaborazione ISFOL su dati ISTAT, RCFL, 2007-2010

Analizzando infine l'andamento nel tempo delle probabilità di uscita dall'occupazione, si nota come il *trend* relativo ai titoli medio-bassi presenti una evoluzione discontinua, con una crescita marcata dal 2007 al 2009 e una successiva diminuzione, meno evidente, nel 2010, dovuta ad un effetto di selezione progressiva. Il rischio perdita del lavoro per gli occupati in possesso di una formazione universitaria presenta al contrario un andamento costantemente crescente, ma con variazioni assolute meno consistenti di quanto registrato per il resto della popolazione (circa 0,7 punti percentuali annui). Si registrano quindi due dinamiche diverse: da un lato si è assistito ad una prima fase nella quale le uscite erano fortemente concentrate sulle persone che presentavano un livello di scolarizzazione medio-basso (per i possessori della sola licenza media o di diploma di 3-anni la probabilità di uscita è aumentata tra il 2007 e il 2009 di quasi 2 punti e mezzo percentuali) ed una seconda fase in cui il rischio si è abbassato, rimanendo comunque su valori più alti di quello iniziale. Di tale dualismo non sembrano, invece, risentire gli occupati con titoli terziari, per i quali i processi di uscita hanno agito, nel corso della crisi economica, con intensità costante.

Anche attraverso le analisi di flusso viene evidenziato il rendimento in termini di occupabilità determinato da un più elevato titolo di studio. Tuttavia la distanza tra le opportunità di lavoro associate a titoli di studio bassi e titoli medio-alti risulta sensibilmente ridotta nella fase recessiva che, specialmente per la componente giovanile della forza lavoro, ha visto una contrazione della mobilità lavorativa nella fase di ingresso nel mercato del lavoro e nel processo di stabilizzazione dell'occupazione. In tal modo i giovani laureati, che presentano una quota di occupati con forme di lavoro atipico strutturalmente più elevata, rimangono in condizioni di precarietà lavorativa in misura pari ai loro coetanei meno scolarizzati. La crisi economica, il cui impatto occupazionale più rilevante si registra nei confronti del segmento giovanile, ha ridimensionato il vantaggio relativo associato a maggiori livelli di scolarizzazione, vantaggio che rimane tuttavia elevato per gli occupati in termini di tutela dal rischio di

perdita del posto di lavoro. Ciò conferma ancora una volta il carattere fortemente dualistico del nostro mercato del lavoro, stretto tra una componente maggioritaria di occupati in possesso di elevate tutele, dove il vantaggio relativo del livello di scolarizzazione resta stabile, e una componente di lavoratori con contratti non standard, per la gran parte giovani, tra i quali il rendimento del titolo di studio ha subito un sensibile ridimensionamento in concomitanza con la fase recessiva.

### 2.3 | Competenze chiave e lavoratori atipici

La rilevazione ISFOL PLUS (*Participation Labour Unemployment Survey*)<sup>4</sup>, sebbene focalizzata sullo studio delle principali componenti del mercato del lavoro, presenta alcuni quesiti inerenti le competenze linguistiche e informatiche di base, anche note come "*competenze chiave*"<sup>5</sup>. Non si tratta quindi di competenze professionali, e specifiche di un determinato contesto lavorativo, ma di *skills* generiche<sup>6</sup> e quindi valide per tutti gli ambienti, utili in maniera trasversale. Grazie a tali informazioni è stato costruito un indicatore per verificare in che misura il possesso di competenze chiave garantisce una più elevata probabilità di accelerare il percorso di stabilizzazione dei lavoratori atipici. La domanda a cui si intende dare una risposta è se possedere qualificazioni formali (istruzione) e/o competenze chiave consenta effettivamente *performance* occupazionali migliori rispetto a chi sia privo di tali competenze. Nelle tabelle seguenti si possono osservare gli esiti lavorativi, nel periodo 2008-2010, degli occupati tra i 18 e i 39 anni, in termini di probabilità relativa<sup>7</sup> (tabella 2.5). Si evidenzia che i lavoratori che nel 2008 avevano un contratto atipico nel 2010 trasformano il loro status in tipico con maggiore probabilità se sono in possesso di alte competenze informatiche e linguistiche. Le persone in cerca di lavoro entrano nell'occupazione con maggiore probabilità se *high skilled*. Quindi è relativamente più frequente che la flessibilità in entrata sia un ponte verso la stabilità e l'occupazione se si è dotati di maggiori competenze.

4 Per conoscere nel dettaglio le principali caratteristiche dell'indagine PLUS si veda ISFOL (2009a).

5 Secondo il progetto DeSeCo - *Definition and Selection of Competencies*, sviluppato dall'OCSE negli ultimi anni, le competenze chiave o essenziali (*key competencies* o *core competencies*) designano quelle competenze necessarie e indispensabili che permettono agli individui di prendere parte attiva nei diversi contesti sociali ed economici, e contribuiscono alla riuscita della loro vita e al buon funzionamento della società.

6 Le domande relative alle abilità informatiche e alla conoscenza di una lingua straniera (inglese) vengono poste a tutti i rispondenti, in modalità autodichiarata. Nello specifico, le domande in oggetto indagano quattro abilità e sono: è in grado di scrivere un testo con il computer; è in grado di fare una ricerca su Internet; è in grado di leggere un testo in inglese; è in grado di sostenere una conversazione telefonica in inglese.

7 La struttura longitudinale dell'indagine ISFOL - PLUS permette di effettuare analisi di flusso tra le diverse condizioni occupazionali individuali nel mercato del lavoro, consentendo così di arricchire i risultati dell'analisi sezionale con quelli riguardanti le dinamiche delle "storie lavorative" dei singoli. Lo schema di analisi utilizzato segue l'architettura delle "matrici di mobilità", che nel caso specifico rappresentano le transizioni tra status occupazionali di partenza e di arrivo e le "probabilità condizionate", che riguardano i diversi status di arrivo al tempo  $t=1$  dato lo status iniziale o di partenza  $t=0$ .

**Tabella 2.5 Esiti occupazionali per competenze informatiche e linguistiche lavoratori 18-39 anni, 2008-2010 (valori %)**

Condizione occupazionale e competenze nel 2008		Condizione occupazionale nel 2010				
		Occupato tipico	Occupato atipico	In cerca di lavoro	Inattivi	Totale
O. tipico	Low skill	88,0	5,0	4,0	3,0	100,0
	High skill	89,0	5,0	4,0	2,0	100,0
O. atipico	Low skill	35,0	43,0	19,0	3,0	100,0
	High skill	40,0	44,0	11,0	5,0	100,0
In cerca	Low skill	16,0	13,0	62,0	9,0	100,0
	High skill	17,0	26,0	46,0	11,0	100,0

Fonte: elaborazione su dati ISFOL - PLUS 2010

Ovviamente questo tipo di schema accorpa situazioni tra loro molto eterogenee; pertanto, compatibilmente con la tenuta campionaria dell'indagine, è utile introdurre specificazioni ulteriori. La tabella 2.6 ripropone la medesima analisi controllando per due classi di età, al fine di osservare se i medesimi effetti di avvicinamento alla stabilizzazione del lavoro siano confermati. Tra i giovani (18-29) e i giovani adulti (30-39) coloro che possono vantare *high skills* registrano più alte *performance* positive e una maggiore capacità di ridurre il rischio disoccupazione. Anche tra le persone in cerca di un'occupazione il mercato del lavoro risulta più permeabile laddove vi sia una dote maggiore di competenze.

**Tabella 2.6 Esiti occupazionali per classi di età e competenze informatiche e linguistiche lavoratori 18-39 anni (valori %)**

Condizione occupazionale, classe di età e competenze nel 2008			Condizione occupazionale nel 2010				
			Occupato tipico	Occupato atipico	In cerca di occupazione	Inattivi	Totale
O. tipico	Da 18 a 29 anni	Low skill	81,0	7,0	10,0	2,0	100,0
		High skill	80,0	8,0	6,0	6,0	100,0
	Da 30 a 39 anni	Low skill	88,0	6,0	4,0	1,0	100,0
		High skill	90,0	5,0	4,0	1,0	100,0
O. atipico	Da 18 a 29 anni	Low skill	34,0	45,0	17,0	5,0	100,0
		High skill	37,0	43,0	12,0	8,0	100,0
	Da 30 a 39 anni	Low skill	33,0	46,0	20,0	1,0	100,0
		High skill	44,0	42,0	13,0	1,0	100,0
In cerca	Da 18 a 29 anni	Low skill	17,0	17,0	53,0	13,0	100,0
		High skill	15,0	30,0	40,0	14,0	100,0
	Da 30 a 39 anni	Low skill	15,0	14,0	58,0	13,0	100,0
		High skill	22,0	22,0	46,0	9,0	100,0

Fonte: elaborazione su dati ISFOL - PLUS 2010

Ma quale tipo di competenze premia di più? Ed esiste un effetto moltiplicativo, ovvero si cumulano i benefici delle competenze chiave con le qualificazioni formali (titoli di studio)? Nella tabella 2.7 si può notare come per chi aveva un contratto atipico nel 2008 al crescere dell'istruzione aumenti la

probabilità di passare ad un impiego tipico nel 2010, in particolare per i più giovani. Anche il passaggio dalla disoccupazione al lavoro è sensibilmente e positivamente influenzato dalla dotazione di capitale umano. Infine, sono maggiormente protetti dagli esiti negativi (la perdita dell'impiego) coloro che posseggono un capitale umano elevato, da vantare in caso di selezione.

A partire da questa analisi esplorativa, tuttavia, non è possibile stabilire se la correlazione positiva tra competenze e istruzione abbia effetti più che proporzionali sulle *performance* lavorative: è dunque necessario rimandare questi approfondimenti ad un lavoro ulteriore di analisi econometriche sui nessi causali.

**Tabella 2.7 Esiti occupazionali per classi di età e titolo di studio lavoratori 18-39 anni, 2008-2010 (valori %)**

Classe di età, livello di istruzione e competenze nel 2008			Condizione occupazionale nel 2010				
			Tipico	Atipico	In cerca	Inattivi	Totale
Da 18 a 29 anni	Licenza media	Tipico	76,0	8,0	12,0	5,0	100,0
		Atipico	30,0	36,0	26,0	9,0	100,0
		In cerca	14,0	14,0	60,0	11,0	100,0
	Diploma	Tipico	83,0	7,0	7,0	3,0	100,0
		Atipico	35,0	45,0	13,0	7,0	100,0
		In cerca	18,0	21,0	47,0	15,0	100,0
		Inattivi	6,0	9,0	12,0	73,0	100,0
	Laurea	Tipico	81,0	9,0	8,0	3,0	100,0
		Atipico	40,0	46,0	9,0	4,0	100,0
In cerca		20,0	38,0	32,0	10,0	100,0	
Da 30 a 39 anni	Licenza media	Tipico	83,0	9,0	6,0	2,0	100,0
		Atipico	42,0	31,0	27,0	0,0	100,0
		In cerca	14,0	10,0	62,0	14,0	100,0
	Diploma	Tipico	92,0	4,0	3,0	1,0	100,0
		Atipico	33,0	46,0	19,0	3,0	100,0
		In cerca	18,0	18,0	54,0	11,0	100,0
	Laurea	Tipico	90,0	5,0	4,0	1,0	100,0
		Atipico	37,0	53,0	10,0	0,0	100,0
		In cerca	23,0	29,0	41,0	7,0	100,0

Fonte: elaborazione su dati ISFOL - PLUS 2010

La lettura complessiva si presta ad una serie di distinguo: le competenze e l'istruzione formale sono altamente correlate quando si guarda ai percorsi lavorativi. Le competenze espletano in maniera meno che proporzionale i loro effetti se combinati con l'istruzione, ma entrambe le componenti del capitale umano sono un fattore propulsivo per l'inserimento e la progressione lavorativa e, al contempo, sono un potente fattore protettivo dello status lavorativo raggiunto.

Dai dati, inoltre, emerge il carattere ambiguo della relazione esistente tra capitale umano e produttività. I lavoratori temporanei, soprattutto giovani e donne, spesso svantaggiati in termini di retribuzione e sicurezza occupazionale rispetto ai colleghi a tempo indeterminato, sono certamente i più colpiti dalla crisi economica. L'evidenza empirica dimostra che tale patrimonio di conoscenze e competenze non sembra essere valorizzato, costituendo di fatto uno spreco per gli individui e per l'intero sistema economico. Se la domanda di lavoro fosse pronta a raccogliere le potenzialità di questo capitale umano,

crescerebbe al contempo sia il livello complessivo dell'occupazione che della produttività.

## 2.4 | I rendimenti dell'investimento in istruzione e formazione

La scelta degli individui di acquisire nuove conoscenze è paragonabile, secondo il paradigma della teoria del capitale umano, ad un investimento dal quale ci si attende un determinato rendimento, misurato in termini di reddito, occupabilità e qualità del lavoro. Allo stesso modo le imprese che assumono personale con elevati livelli di istruzione, o che investono risorse per formare i propri addetti, si attendono un ritorno delle spese sostenute in termini di maggiore produttività e di più elevati margini di profitto. Una dinamica siffatta tende, a livello aggregato, a generare sviluppo e crescita economica per l'intera collettività.

L'analisi del rendimento degli investimenti sul capitale umano si concentra, da un lato, sui benefici che, sul piano macroeconomico, l'aumento del livello medio di istruzione produce sulla crescita e, dall'altro, sulla relazione tra capitale umano e rendimento economico degli individui, declinato in termini di più elevati livelli retributivi.

Negli ultimi anni è andata crescendo l'attenzione verso lo studio e l'implementazione di politiche destinate al miglioramento delle prospettive individuali e ad incentivare l'efficienza dei sistemi scolastici, con l'obiettivo di individuare risorse in grado di soddisfare la domanda di competenze espressa dal sistema produttivo (OECD, 2011a). La presenza di differenze elevate tra redditi di lavoratori con diversi livelli di istruzione rappresenta un incentivo all'investimento in capitale umano da parte degli individui. Parallelamente, l'aumento di produttività legato all'impiego da parte delle imprese di lavoratori con maggiori dotazioni di capitale umano spinge la domanda di lavoro ad occupare individui con livelli di istruzione più elevati, generando, in ultima analisi, un circolo virtuoso che produce crescita economica per le imprese e per i lavoratori.

In Italia è stato osservato un fenomeno per molti versi singolare, per cui ad una bassa incidenza di occupati altamente scolarizzati si associano livelli di remunerazione relativamente bassi (Cipollone, Sestito, 2010; Visco, 2008). Tale fenomeno tende a depotenziare la spinta verso l'innalzamento della scolarizzazione, scoraggiando l'investimento in capitale umano. Ciò ha effetti sulla dinamica dell'intero sistema produttivo, riducendo lo stimolo verso l'innovazione tecnologica, che accresce a sua volta la domanda di capitale umano e, dunque, i rendimenti dell'istruzione (Visco, 2008). Il nostro Paese si è caratterizzato, negli anni recenti, per una progressiva riduzione dei premi salariali legati all'investimento in istruzione, riduzione che sembra connessa ad una scarsità di domanda di lavoro qualificato, ma anche a specifiche caratteristiche del sistema produttivo ed al fenomeno dello *skill mismatch*, che caratterizza una quota importante dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro (Centra, Curtarelli, Gualtieri, 2011).

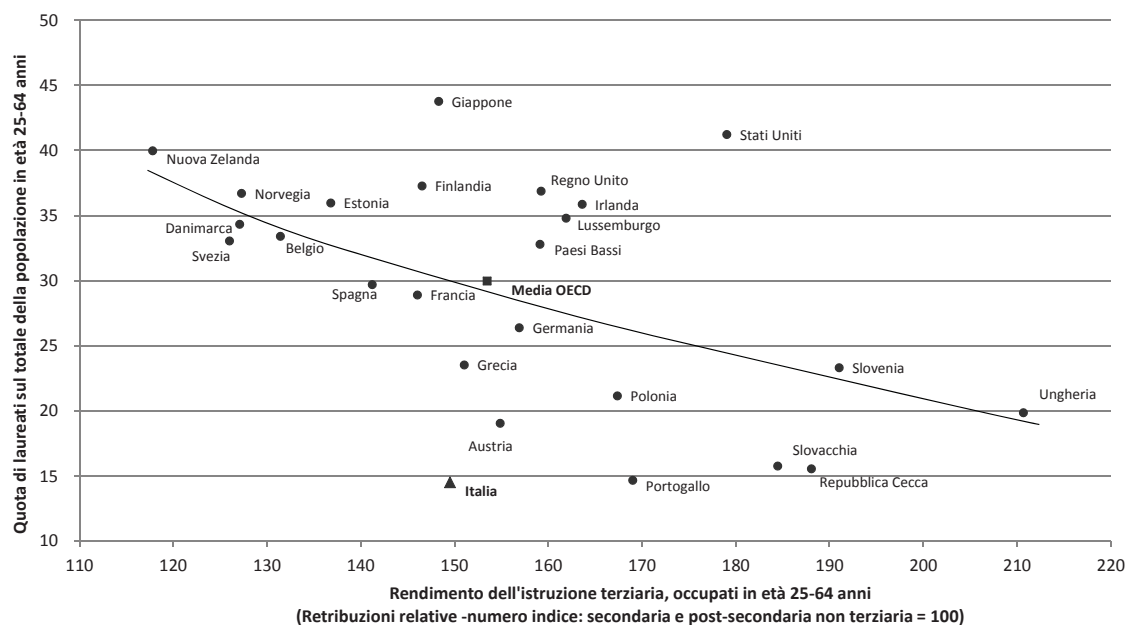
La collocazione dell'Italia nel quadro europeo è evidenziata nella figura 2.11, dove sono messe a confronto le quote di laureati sul totale della popolazione, registrate nei diversi Paesi, con il premio retributivo legato all'istruzione terziaria, misurato dalla differenza delle retribuzioni dei laureati rispetto ai diplomati.

Alla scarsità di un bene si associa generalmente un aumento del suo prezzo: il capitale umano non fa eccezione e la relazione tra il premio retributivo dell'istruzione terziaria rispetto a quella secondaria, e la sua disponibilità, misurata dalla quota di laureati, indica che nei Paesi nei quali il capitale umano

è minore, il livello retributivo relativo dei laureati aumenta. Il nostro Paese dovrebbe avere, rispetto al modello europeo, un rendimento sensibilmente maggiore dell'investimento in istruzione terziaria rispetto a quello osservato, in virtù della sua bassa quota di laureati sul totale della popolazione. Nonostante i redditi tendano comunque ad aumentare al crescere dei livelli d'istruzione, permangono forti divari di genere e in alcuni Paesi, tra cui l'Italia, le donne con un diploma terziario guadagnano il 65% o meno rispetto a quanto guadagnano gli uomini con lo stesso livello d'istruzione (OECD, 2011a).

Nei Paesi OCSE i redditi associati ai titoli di studio universitari sono generalmente elevati e in 17 Paesi su 32 superano del 50% dei redditi degli occupati con istruzione secondaria. I dati tendenziali sulle retribuzioni relative mostrano che la domanda di occupati con istruzione terziaria ha seguito l'aumento dell'offerta. Tra il 1999 ed il 2009 la percentuale di individui con un titolo di studio universitario tra 25 e 64 anni è passata dal 21% al 30% e in questo lasso di tempo i relativi premi salariali sono cresciuti di 6 punti percentuali (OECD, 2011a).

**Figura 2.11 Incidenza dei laureati sull'occupazione e rendimenti dell'istruzione terziaria, popolazione in età 18-64 anni, anno 2010**



Fonte: elaborazione ISFOL su dati EUROSTAT, 2010

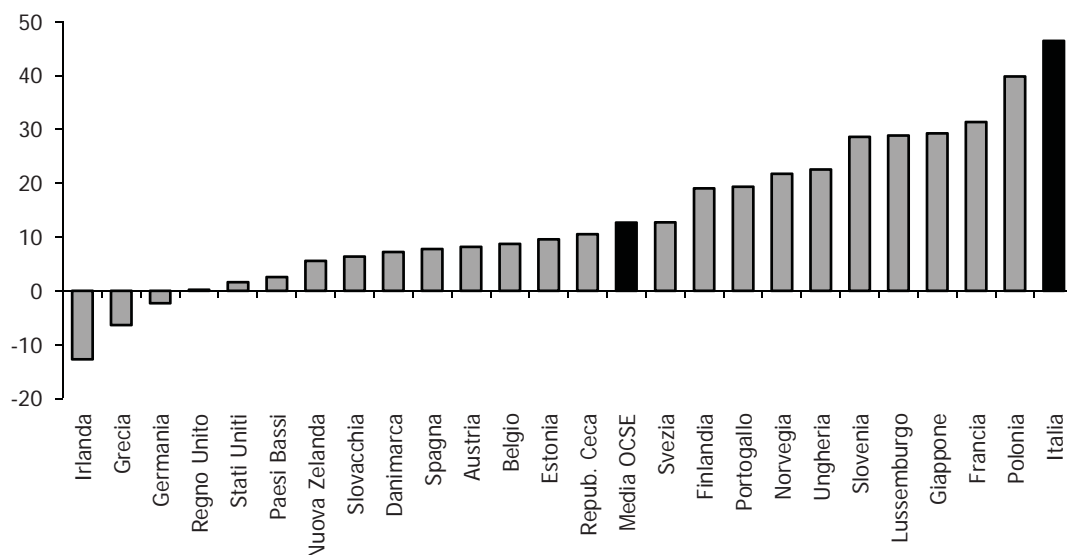
Il tema del rendimento dell'investimento in istruzione è particolarmente rilevante per la componente giovanile della forza lavoro nella fase di ingresso nell'occupazione. I differenziali retributivi dei diversi livelli di istruzione (figura 2.12), riferiti ad alcuni Paesi OCSE, evidenziano sensibili variazioni rispetto alle fasce d'età. La classe compresa tra 25 e 34 anni appare quella maggiormente penalizzata in termini di rendimento del titolo di studio universitario, mentre emerge che le persone dai 55 ai 64 anni presentano guadagni relativi più elevati. Il dato riflette numerosi elementi non necessariamente legati al livello di istruzione, tra i quali la tradizionale correlazione del reddito con l'età, accentuata in sistemi contraddistinti da una certa rigidità



della regolamentazione sul lavoro. L'Italia si caratterizza per la più elevata distanza tra la componente più giovane e quella più anziana, ad indicare che il premio retributivo associato all'istruzione terziaria rispetto a quella secondaria è poco incentivante per i giovani<sup>8</sup>, dato che le progressioni salariali sono determinate maggiormente dall'anzianità lavorativa. I rendimenti dei titoli universitari in Italia, sensibilmente inferiori rispetto alla media dei Paesi OCSE, presentano valori simili a Paesi europei come la Francia, la Danimarca e la Svezia che tuttavia hanno quote di laureati, sul totale degli occupati, decisamente più alte.

Nel confronto con i Paesi OCSE i dati evidenziano quindi come nel nostro Paese si tenda a remunerare in misura minore l'investimento in capitale umano e come sia la componente giovanile a registrare i più bassi rendimenti dell'istruzione terziaria. In Italia l'aumento dell'offerta di capitale umano, dovuto anche all'attesa, da parte delle famiglie, di miglioramenti per le nuove generazioni, non ha conseguito impatti sufficientemente remunerativi, evidenziando quindi una tendenza contraria rispetto a quanto avvenuto nella gran parte dei Paesi europei.

**Figura 2.12 Differenza tra i salari relativi degli occupati con titolo di studio terziario in età 55-64 anni e in età 25-64 anni, anno 2009**



Fonte: OECD, *Education at glance*, 2011

Le evidenze a livello internazionale mostrano che la spinta alla crescita dei premi salariali legati all'istruzione terziaria è sostanzialmente legata allo sviluppo tecnologico, che genera un aumento della domanda di lavoro altamente qualificato. Un simile andamento ha caratterizzato molte realtà europee, permettendo l'avvio di un volano di crescita legato al parallelo incremento della domanda di capitale umano e del livello di istruzione della forza lavoro. Tale processo appare assai meno dinamico nel nostro Paese, dove il sistema produttivo non riesce ad assorbire in misura sufficiente l'aumento del numero di laureati. Da un lato, quote importanti di giovani laureati tendono ad essere sottoinquadrate e, dall'altro, la debole immissione di capitale umano nel sistema produttivo frena lo sviluppo della produttività delle imprese e deprime la spinta alla crescita

<sup>8</sup> L'analisi qui proposta utilizza dati sezionali: in tal modo non è possibile conoscere la progressione retributiva delle attuali generazioni nel corso della vita.

tecnologica. Come evidenziato, i rendimenti salariali per gli occupati con un titolo di studio universitario sono sensibilmente superiori a quelli che si registrano per le fasce meno istruite. L'analisi secondo l'età conferma il carattere progressivo e crescente dei salari associati ad un maggiore livello di scolarizzazione, sia tra laureati e diplomati che tra diplomati e persone con la sola istruzione primaria (tabella 2.8).

**Tabella 2.8 Reddito medio mensile netto da lavoro secondo la classe di età e il livello d'istruzione. Occupati dipendenti, anno 2010**

Classe di età	Livello d'istruzione					Totale Euro
	Primario	Secondario		Terziario		
	Euro	Euro	Differenza % rispetto a primario	Euro	Differenza % rispetto a secondario	
15-24	833	891	7,0	1.042	16,9	877
25-34	1.017	1.100	8,1	1.289	17,2	1.115
35-44	1.094	1.262	15,4	1.586	25,7	1.259
45-54	1.147	1.396	21,7	1.849	32,5	1.363
55-64	1.114	1.488	33,6	2.066	38,8	1.457
Totale	1.085	1.243	14,6	1.626	30,8	1.251

Fonte: elaborazione ISFOL su dati ISTAT-RCFL, 2010

La debole dinamica dei premi salariali degli occupati con titolo di studio terziario si riscontra generalmente per i laureati in tutte le discipline, anche se con una certa variabilità. I dati relativi ai redditi medi del 2010 (tabella 2.9) mostrano che alcune discipline rendono molto di più rispetto ad altre (scienze economiche, giurisprudenza, agricoltura, ingegneria e informatica, medicina e farmacia). Tali rendimenti, mostrano tuttavia sensibili differenze rispetto all'età, confermando il quadro complessivo che evidenzia una penalizzazione strutturale della componente giovanile dovuta al perdurare di sistemi retributivi prevalentemente legati alla progressione per anzianità di servizio.

**Tabella 2.9 Reddito medio mensile netto da lavoro secondo la classe d'età e il ramo disciplinare della laurea. Occupati laureati dipendenti, anno 2010**

Ramo disciplinare	Classe di età				
	25-34	35-44	45-54	55-64	Totale
Scienze umanistiche, arte e musica	1.057	1.315	1.494	1.710	1.380
Servizi sociali, trasporti, sport	1.068	1.243	1.492	1.605	1.347
Lingue	1.084	1.326	1.453	1.641	1.337
Scienze sociali e psicologia	1.162	1.482	1.769	2.102	1.477
Architettura	1.190	1.403	1.728	1.881	1.511
Agricoltura	1.232	1.646	1.933	2.879	1.802
Giurisprudenza	1.271	1.594	1.959	2.597	1.746
Scienze biologiche e chimiche, scienze matematiche, fisica e astronomia	1.282	1.535	1.825	1.934	1.643
Scienze economiche	1.407	1.807	1.965	1.994	1.702
Medicina e farmacia	1.447	1.603	2.146	2.545	1.878
Ingegneria e informatica	1.464	1.872	2.109	2.255	1.816
Totale	1.289	1.587	1.849	2.066	1.634

Fonte: elaborazione ISFOL su dati ISTAT-RCFL, 2010

Una parte delle differenze del rendimento dell'istruzione terziaria rispetto all'età sono riconducibili alle modalità contrattuali di ingresso nell'occupazione della componente giovanile della forza lavoro. Le forte segmentazione del mercato del lavoro italiano, che vede, da un lato, la maggior parte degli occupati in età centrale e avanzata caratterizzata da forme di contratto standard ed elevate tutele e, dall'altro, una parte di occupati, che seppur minoritaria è fortemente concentrata nelle età giovanili, che presenta elevati livelli di flessibilità contrattuale a cui è associato un reddito sistematicamente inferiore. Considerando il solo lavoro dipendente si osserva che la differenza del salario medio tra lavoratori permanenti e lavoratori temporanei tende a crescere con l'età (tabella 2.10); parallelamente l'incidenza del lavoro a termine presenta valori elevati per le classi di età più giovani, raggiungendo il 18% tra i 25-34enni e il 26,5% tra i soli laureati nella stessa classe di età. Il minor rendimento dell'istruzione terziaria per i giovani è in parte dovuto pertanto alla maggior incidenza tra i giovani di contratti di lavoro a termine.

**Tabella 2.10 Reddito medio mensile netto da lavoro e numero di occupati secondo la tipologia contrattuale, il livello d'istruzione e la classe di età. Occupati dipendenti, anno 2010**

Livello d'istruzione	Classe d'età	Reddito per tipologia contrattuale			Occupati			
		Occupati permanenti	Occupati temporanei	Totale	Permanenti		Temporanei	
					Occupati (migl.)	Incidenza %	Occupati (migl.)	Incidenza %
Primario	25	1.047	862	017	856	83,9	164	16,1
	35-44	1.122	876	1.094	1.690	88,5	219	11,5
	45-54	1.179	870	1.147	1.708	89,5	200	10,5
	55-64	1.146	857	1.114	636	88,8	80	11,2
Secondario	25-34	1.129	945	1.100	1.815	84,0	345	16,0
	35-44	1.285	987	1.262	2.428	92,2	2w05	7,8
	45-54	1.415	1.027	1.396	2.025	95,1	105	4,9
	55-64	1.503	1.050	1.488	691	96,8	23	3,2
Terziario	25-34	1.346	1.131	1.289	566	73,5	204	26,5
	35-44	1.626	1.243	1.586	841	89,7	97	10,3
	45-54	1.867	1.400	1.848	678	96,0	28	4,0
	55-64	2.070	1.859	2.065	358	97,8	8	2,2
Totale	25-34	1.145	979	1.115	3.238	82,0	713	18,0
	35-44	1.287	988	1.259	4.959	90,5	520	9,5
	45-54	1.393	964	1.363	4.411	93,0	333	7,0
	55-64	1.489	969	1.457	1.686	93,9	110	6,1

Fonte: elaborazione ISFOL su dati ISTAT-RCFL, 2010

Una fonte di variabilità del rendimento dell'istruzione è riconducibile al profilo della famiglia di origine. Generalmente esiste uno stretto rapporto tra il grado di mobilità sociale e il rendimento dei titoli di

studio; le persone con una minore dotazione di capitale sociale (o con un *background* familiare non elevato) presentano infatti maggiori difficoltà nell'ottenere occupazioni in linea con il titolo di studio posseduto (Centra, Curtarelli, Gualtieri, 2011). Nei contesti in cui la mobilità sociale tra generazioni è scarsa, si riscontra infatti una sensibile eterogeneità nei rendimenti a parità di livello d'istruzione. L'Italia, che presenta rendimenti dei titoli di studio universitari contenuti, si caratterizza già da molti anni anche per una certa inerzia nella mobilità sociale, che tende ad attenuare l'aumento dei premi salariali associati a titoli di studio elevati.

Nel nostro Paese la famiglia è un luogo fondamentale di creazione di capitale umano specifico e il familismo di alcune occupazioni ha notevoli effetti sull'accesso a determinate professioni (Orsini e Pellizzari, 2012). Tali processi, che non si limitano alle sole attività professionali (medici, farmacisti, ecc.), tendono a ridurre la mobilità intergenerazionale che, a sua volta, incide sui redditi percepiti dalle generazioni più giovani.

Lo studio sulla mobilità sociale dei giovani in rapporto alla professione principale svolta dei genitori offre un contributo all'analisi del rendimento intergenerazionale del capitale sociale delle famiglie<sup>9</sup>. L'analisi conferma i risultati di numerosi studi sulla mobilità sociale, evidenziando che i lavoratori dipendenti hanno migliorato la propria posizione professionale rispetto ai genitori nel 51,2% dei casi; per il 19,5% non si evidenzia alcuna variazione, mentre il 29,3% svolge una professione di un livello inferiore rispetto a quella svolta dai genitori.

L'analisi in termini di reddito evidenzia che, a parità di professione, coloro che hanno sperimentato una mobilità ascendente rispetto ai genitori, mostrano retribuzioni medie mensili inferiori rispetto a quanti hanno un livello professionale più basso rispetto a quello dei genitori (figura 2.13). In tal senso i rendimenti in termini di retribuzione risentono in parte di un effetto di inerzia intergenerazionale che limita i potenziali margini di miglioramento economico. Si consideri, inoltre, che l'analisi è stata condotta sui soli lavoratori dipendenti, per i quali l'influenza del profilo occupazionale della famiglia d'origine sui redditi è generalmente più contenuta rispetto a quanto si verifica nel lavoro autonomo. Tra gli occupati in posizioni apicali (legislatori, dirigenti e imprenditori) il minore rendimento della mobilità ascendente è particolarmente evidente: chi proviene da una famiglia con almeno un genitore al vertice della tassonomia professionale guadagna circa il 30% in più rispetto a chi, al contrario, aveva un *background* familiare più modesto.

Solo per gli occupati in professioni non qualificate la mobilità ascendente risulta premiante rispetto a quella discendente: gli occupati in tali professioni con genitori in posizione professionale più modesta guadagnano l'8% in più rispetto agli immobili e quelli con un *background* familiare più elevato lo 0,4% in meno.

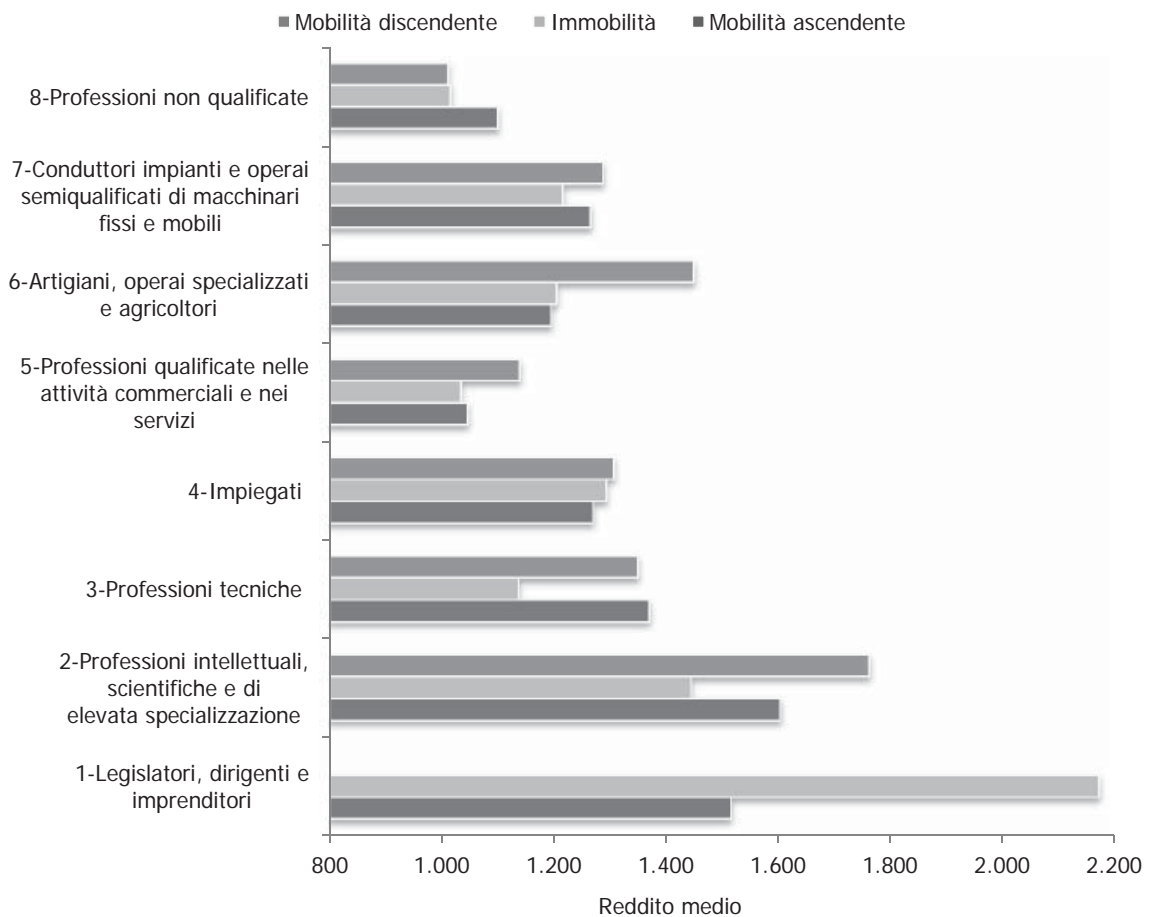
Il nostro Paese presenta, in conclusione, un livello del rendimento dell'investimento in capitale umano decisamente minore rispetto alla media comunitaria: coloro che scelgono di investire nel proprio percorso formativo, conseguendo un titolo di studio terziario, hanno prospettive di reddito certamente più elevate rispetto a chi al contrario decide di entrare nel lavoro al termine dell'obbligo formativo o con un titolo di istruzione secondaria; tuttavia il premio retributivo associato all'istruzione terziaria è sensibilmente minore rispetto ad altri Paesi. Il sistema produttivo non è in grado di assorbire sufficientemente l'offerta di capitale umano e tende in molti casi a

<sup>9</sup> Lo studio è condotto sui dati dell'indagine Isfol - Plus per l'annualità 2010. I dati rendono disponibile l'informazione sul profilo della famiglia di origine degli occupati. La mobilità intergenerazionale è stata misurata tramite la professione, codificata rispetto alla classificazione ISCO-88, degli occupati e la professione dei genitori (la più elevata tra padre e madre). Sono state escluse dall'analisi le forze armate.

competere prevalentemente tramite il contenimento dei costi. Un simile scenario rischia di avviare un circolo vizioso nel quale il basso livello di capitale umano introdotto nel sistema produttivo non è sufficiente a spingere verso l'alto i livelli di produttività. Gli effetti di tale dinamica sono visibili sulla produttività del lavoro, rimasta sostanzialmente invariata in Italia nel periodo 1998-2007 e diminuita nel triennio di crisi economica, a fronte dell'aumento riferito alla media comunitaria di oltre 13 punti percentuali nel periodo 1998-2011.

Un rischio ulteriore attiene al basso incentivo all'investimento in capitale umano da parte delle famiglie, che in un simile scenario non troverebbero un ritorno adeguato dei costi sostenuti per l'istruzione. Tale effetto tende a deprimere la propensione alla crescita del livello medio di istruzione, con conseguenze rilevanti in un Paese che presenta incidenze di occupati con istruzione terziaria sensibilmente minori rispetto ai maggiori *competitors* europei.

**Figura 2.13 Reddito medio mensile netto da lavoro secondo la professione e la mobilità rispetto alla famiglia di origine, anno 2010**



Fonte: elaborazione su dati ISFOL - PLUS, 2010

## 2.5 | Il mismatch di competenze

La mancata corrispondenza tra il livello di istruzione posseduto da un individuo e quello richiesto nello svolgimento del proprio lavoro, che la letteratura definisce *educational mismatch*, è un fenomeno che interessa diffusamente i Paesi a economia avanzata (CEDEFOP, 2010).

Tra le varie forme di *educational mismatch* risulta particolarmente rilevante il problema dell'*overeducation*, che vede individui con un determinato livello di scolarizzazione svolgere un lavoro che richiede in realtà un livello di istruzione inferiore a quello posseduto. Il fenomeno ha ricadute sensibili sia sul benessere degli individui che sulla produttività del lavoro, producendo effetti non soltanto a livello individuale, ma anche a livello collettivo.

La letteratura di riferimento riporta che l'*overeducation*, a livello individuale, ha effetti sulla capacità di recuperare l'investimento in istruzione effettuato, dal momento che le retribuzioni percepite sono più basse rispetto a quelle ottenibili da un lavoro che richiede esattamente le competenze possedute (Di Pietro, Urwin, 2006; ISFOL, Ricci, 2011). A livello collettivo l'*overeducation* si traduce in un'allocazione sub-ottimale della risorsa produttiva capitale umano e dunque in una perdita di efficienza del sistema economico e in minori tassi di crescita (Centra, Tronti, 2011). Il fenomeno produce inoltre effetti indiretti, in primo luogo, sulla capacità di generare ricchezza, dal momento che la scarsa motivazione e la maggior insoddisfazione derivante dallo svolgimento di un lavoro poco coerente con la qualificazione posseduta, si traducono in un minore impegno del lavoratore e dunque in un calo della sua produttività. A ciò si aggiungono le ripercussioni sull'attrattiva dell'istruzione di livello più elevato, riducendo nel medio periodo l'incentivo ad investire in capitale umano.

In Italia il fenomeno dell'*overeducation* assume proporzioni inusuali, soprattutto in considerazione del fatto che interessa principalmente quanti sono in possesso di un titolo di studio di livello universitario. Circa il 40% dei laureati svolge, infatti, un lavoro per il quale sarebbe richiesto un livello di istruzione più basso (Curtarelli e Gualtieri, 2011a). Le cause delle dimensioni del fenomeno in Italia vanno ricercate in alcuni aspetti strutturali del mercato del lavoro e del sistema produttivo del nostro Paese: un sistema produttivo basato sulla piccola impresa a conduzione familiare e sul terziario tradizionale, poco incline all'innovazione, che invece attiverebbe processi *skill based*, accrescendo la domanda di forza lavoro qualificata; un sistema educativo che privilegia la formazione teorica, poco adatta alle esigenze delle imprese; un sistema bancario e creditizio anch'esso poco incline al rischio e dunque al finanziamento di progetti innovativi; infine, un sistema di intermediazione fra domanda e offerta di lavoro poco efficiente, che trova nelle reti sociali il principale canale di incontro fra domanda e offerta di lavoro (Curtarelli e Gualtieri, 2011).

**Tabella 2.11 Occupati secondo il canale di accesso all'attuale lavoro per caratteristiche demografiche e dell'occupazione, anno 2010**

Canale di accesso	Giovani	Donne	Sud	Laureati	Anno di inizio dell'attuale lavoro			Totale
					Dopo il 2003	Tra il 1997 e il 2003	Prima del 1997	
Centri per impiego	2,7	3,7	4,3	1,3	3,1	3,9	3,5	3,4
Agenzie di lavoro interinale	5,7	2,4	1,2	2,1	5	1,8	0,3	2,4
Soc. ricerca e selezione personale	1,7	0,9	0,8	1,4	1,7	1	0,1	0,9
Scuole, Università e Istituti di formaz.	6	3,3	2,1	6,7	3,4	3	2,1	2,8
Sindacati e organizzazioni datoriali	0,1	0,5	0,7	0,1	0,3	0,6	0,5	0,5
Lettura di offerte sulla stampa	4,1	3,5	1,9	3,7	3,6	3,8	3	3,4
Attraverso ambiente lavorativo	6,1	5,9	6	7,1	8,6	8,1	6,3	7,5
Amici, parenti, conoscenti	38,1	31,1	31,4	12,7	35,3	34,5	24,4	30,7
Auto candidature	23,8	18,5	15,6	17	20,2	18,6	15,1	17,7
Concorsi pubblici	5,9	24,1	23,3	36	8,6	13,5	29,5	18,3
Avvio di una attività autonoma	5,7	6,2	12,8	12	10,2	11,1	15,1	12,4
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale	3.261.934	8.822.520	5.900.978	3.776.343	7.944.524	4.857.473	8.908.643	21.710.639

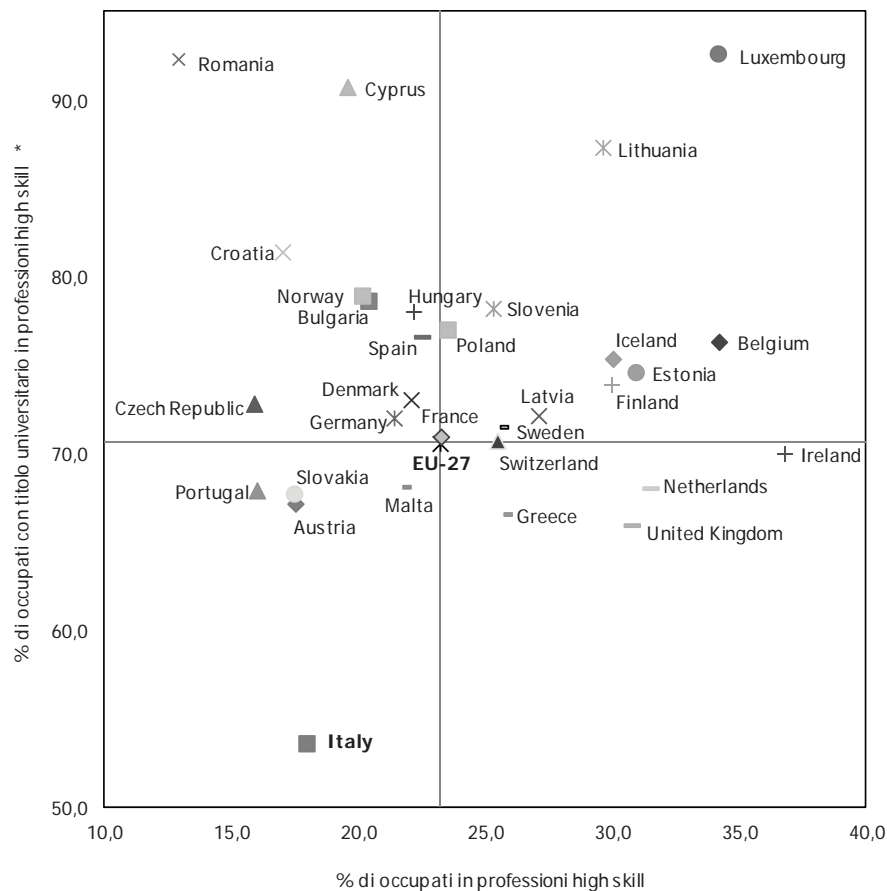
Fonte: elaborazione su dati ISFOL - PLUS 2010

A quest'ultimo fattore molti autori riconducono parte del mismatch di competenze: il carattere prevalentemente informale della ricerca di lavoro da parte dell'offerta e del reclutamento di personale da parte delle imprese comporterebbe un alto livello di inefficienza allocativa delle competenze. Tuttavia sebbene un basso livello di intermediazione strutturata contribuisca non poco al cattivo incontro tra domanda e offerta di competenze, i dati forniti dall'indagine ISFOL - PLUS, indicano un più basso ricorso ai canali informali da parte della componente più scolarizzata della forza lavoro, che coincide con quella che più subisce il fenomeno del sottoinquadramento. Pertanto, come sarà chiaro più avanti, il fenomeno dell'educational mismatch è riconducibile prevalentemente a fattori di carattere strutturale.

Il nostro Paese si caratterizza, infatti, anche per un ulteriore paradosso: a fronte di un'offerta di posti di lavoro a elevato contenuto di qualificazione, che nel confronto con altri Paesi europei è estremamente contenuta, soltanto una parte di essi viene ricoperta da persone che hanno alle spalle studi universitari. Tale paradosso appare ancor più pronunciato se si considera che in Italia la quota di persone con titoli di studio universitari risulta essere nettamente inferiore alla media europea, con un divario che si amplia ulteriormente per la fascia di età più giovane. Nel 2011 l'incidenza di persone di 25-64 anni con titolo universitario sul totale della popolazione era in Italia del 15,0%, ovvero 12 punti in meno – come si

evinces dai dati Eurostat – della media comunitaria (EU27 26,8%) e la metà di quella registrata in Paesi quali il Regno Unito (36,8%), la Spagna (31,6%) la Francia (29,8%). Si è visto nei paragrafi precedenti, che anche in Italia, tuttavia, come nella media europea, le persone più istruite hanno maggiori possibilità di occupazione. Pur presentando tassi di occupazione complessivi inferiori alla media EU-27 (nel 2011 il 77,0% in Italia contro l'82,0%), il nostro Paese mostra infatti tassi di occupazione delle persone con istruzione terziaria superiori a quelli registrati per i possessori di livelli di istruzione più bassi, a conferma dell'importanza dell'investimento in istruzione in termini di occupabilità.

**Figura 2.14 Relazione tra gli occupati nelle professioni high skill e gli occupati con titolo universitario nelle professioni high skill, 25-64 anni, anno 2010 (valori %)**



Nota: le professioni high skill sono le professioni di livello 1 e 2 della classificazione Isco-88.

\* % calcolata sul totale degli occupati in professioni high skill.

Fonte: DB-Eurostat 2012

Come accennato, sebbene fenomeni di *educational mismatch* siano presenti generalmente in tutti i Paesi europei con una marcata variabilità nell'intensità, i dati indicano che in Italia, in particolar modo nel caso degli occupati in possesso di titoli universitari, il fenomeno dell'*overeducation* è accompagnato da una disponibilità molto ridotta di posti di lavoro a elevata qualificazione.

Confrontando la quota totale degli occupati in posizioni altamente qualificate<sup>10</sup> con la quota di laureati

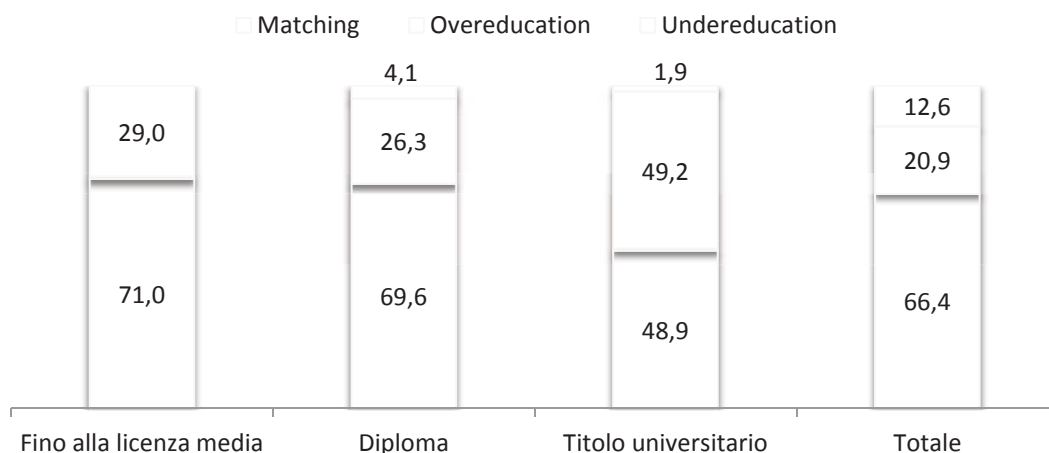
<sup>10</sup> Le professioni (ISCO2001) sono raggruppate in: professioni con alta qualifica (ISCO = 1, 2); professioni con media qualifica (ISCO = 3, 4, 5, 6, 7, 8); professioni con bassa qualifica (ISCO = 9).



nei lavori altamente qualificati (valore che può essere considerato come una *proxy* della domanda di lavoro altamente qualificato), si osserva un posizionamento dell'Italia nettamente peggiore rispetto agli altri Paesi europei. Nel nostro Paese nel 2010, infatti, i posti di lavoro altamente qualificati rappresentano soltanto il 18% del totale (la media europea è 23%) e, di tali posti di lavoro, solo il 54% è ricoperto da persone con istruzione universitaria (contro il 71% dell'EU27).

Al fine di evidenziare le sottopopolazioni di occupati maggiormente colpite dal fenomeno dell'*educational mismatch* in riferimento al nostro Paese, utilizzando i dati di fonte ISTAT-RCFL 2010, è possibile raggruppare gli occupati in base al titolo di studio e alla professione svolta, individuando così le situazioni di *mismatch* e quelle in cui l'incontro tra competenze offerte e richieste avviene in maniera corretta<sup>11</sup>. Un primo dato rilevante evidenzia che nel 2010 sono poco più di 14 milioni e 100 mila gli occupati di 25-64 anni per i quali si registra una corrispondenza tra il titolo di studio conseguito e la professione esercitata. In particolare (figura 2.15), tra questi la quota più consistente riguarda quanti sono in possesso di un titolo pari o inferiore alla licenza media (71,0%) o di secondaria superiore (69,6%). Va detto, inoltre, che il dato relativo ai lavoratori con titolo di studio universitario segnala un'incidenza molto ridotta di occupati adeguatamente allocati (48,9%), mentre il 49,2% degli occupati con almeno una laurea svolge lavori per i quali sarebbe richiesto un livello di istruzione inferiore a quello posseduto; quota che scende al 26,3% per gli occupati con titolo di studio secondario. Decisamente meno pronunciato è, invece, il fenomeno dell'*undereducation*, che caratterizza principalmente la popolazione occupata con bassi livelli di istruzione (29,0%), per ridursi significativamente all'aumentare della scolarizzazione, sino ad arrivare a valori sostanzialmente trascurabili per gli occupati altamente istruiti (1,9%).

Figura 2.15 Occupati di 25-64 anni per tipo di matching e titolo di studio e professione, anno 2010 (valori %)



Fonte: elaborazione su dati ISTAT-RCFL, media 2010

<sup>11</sup> L'approccio adottato per la definizione e misurazione del fenomeno dell'*educational mismatch* fa riferimento a quello utilizzato dall'ISTAT (ISTAT, 2005). L'ISTAT definisce gli occupati *overeducated* (sottoinquadri) come gli occupati in possesso di un titolo di studio più elevato rispetto a quello prevalentemente associato alla professione svolta (in base alla classificazione internazionale ISCO-88). In maniera speculare si definiscono gli occupati *undereducated* (sovra inquadri) come gli occupati in possesso di un titolo più basso rispetto a quello prevalentemente associato alla professione svolta. Infine gli occupati in situazioni di *matching* vengono definiti come coloro che hanno un titolo di studio in linea con quello prevalentemente associato alla professione svolta. In dettaglio, per ogni gruppo professionale si individua il titolo di studio prevalente ossia quello con frequenza relativa più elevata tra i principali livelli di istruzione: licenza media, diploma di 4-5 anni, laurea di 4-5 anni o superiore. Nei casi di frequenze relative più basse (licenza elementare, diploma di 2-3 anni e laurea triennale) l'associazione viene colta dall'incidenza relativa nel gruppo professionale in confronto a quella presente per l'insieme degli occupati. Dal computo fa eccezione il primo gruppo professionale (legislatori, dirigenti e imprenditori), per il quale qualsiasi titolo di studio è considerato adeguato (per maggior dettagli si rimanda a ISTAT 2005, pag. 169, nota 15).

Nelle analisi che seguono gli occupati di età compresa fra i 25 e i 64 anni che svolgono un lavoro che corrisponde al livello di scolarizzazione acquisito sono confrontati con quelli che sono invece interessati dal fenomeno dell'*educational mismatch*. Per entrambi i gruppi di occupati sono state considerate alcune caratteristiche personali e relative alla situazione lavorativa, con lo scopo di individuare i fattori determinanti l'*educational mismatch*. L'analisi è stata condotta suddividendo la popolazione in base al titolo di studio ed escludendo quanti sono in possesso di un titolo di scuola secondaria di primo grado o inferiore (tabella 2.12). Un primo dato che emerge da tale analisi riguarda la componente territoriale con la minor corrispondenza tra livello di istruzione posseduto da un individuo e quello richiesto nello svolgimento del proprio lavoro; per i possessori di un titolo secondario, il fenomeno interessa maggiormente le regioni del Centro Italia.

**Tabella 2.12 Occupati di 25-64 anni per titolo di studio, tipo di matching e caratteristiche individuali (area geografica di residenza, genere e classe d'età), anno 2010 (valori %)**

	Diploma				Titolo universitario			
	Matching	Over education	Under education	Totale	Matching	Over education	Under education	Totale
<b>Ripartizione geografica di residenza</b>								
Nord-Ovest	71,8	23,7	4,5	100,0	47,1	50,4	2,5	100,0
Nord-Est	69,6	26,6	3,8	100,0	44,7	53,8	1,5	100,0
Centro	66,5	29,6	4,0	100,0	45,2	53,1	1,7	100,0
Sud e Isole	69,6	26,4	4,0	100,0	57,5	40,8	1,7	100,0
<b>Genere</b>								
Uomini	65,7	30,3	4,0	100,0	54,8	43,2	2,0	100,0
Donne	74,7	21,1	4,2	100,0	43,5	54,6	1,8	100,0
<b>Età in classi</b>								
25-34	65,0	33,5	1,6	100,0	36,7	59,6	3,7	100,0
35-44	69,4	27,3	3,3	100,0	45,5	53,5	1,0	100,0
45-54	72,8	21,5	5,8	100,0	57,3	41,1	1,6	100,0
55-64	74,0	17,1	8,8	100,0	67,5	31,4	1,1	100,0
Totale	69,6	26,3	4,1	100,0	48,9	49,2	1,9	100,0

Fonte: elaborazione ISFOL su dati RCFL-ISTAT, 2010

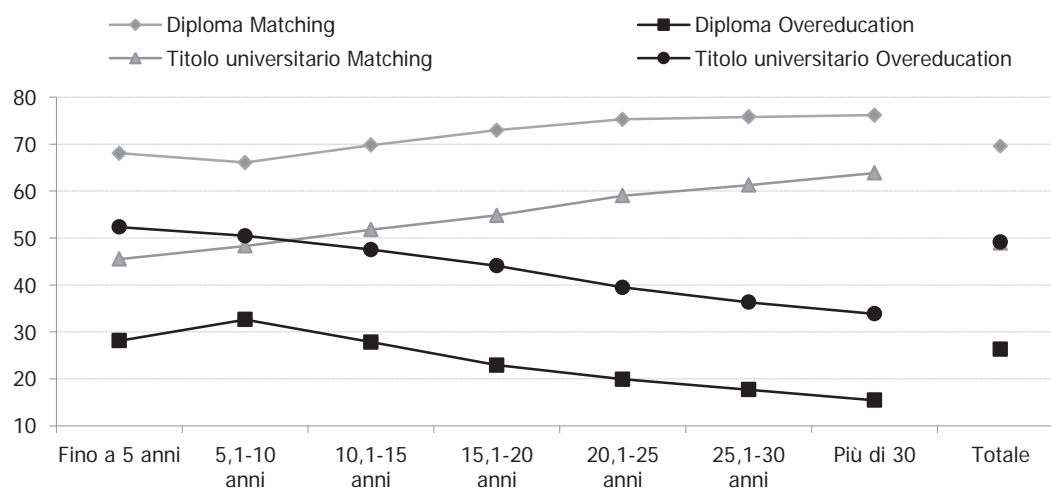
Il Mezzogiorno risulta invece la ripartizione territoriale dove le persone con elevati livelli di istruzione trovano con maggior probabilità una collocazione lavorativa idonea. Inoltre, se si considerano solo quanti sono in possesso di titolo universitario, si ha una maggiore diffusione dell'*overeducation* nelle regioni del Centro e del Nord-Est, mentre il fenomeno sembrerebbe leggermente più contenuto nel Nord-Ovest e soprattutto nel Sud Italia. È bene precisare, però, che al risultato relativamente rassicurante dell'Italia meridionale si contrappone, da un lato un'incidenza relativamente bassa di forza lavoro in possesso di titoli universitari e, dall'altra, tassi occupazionali dei lavoratori laureati relativamente meno favorevoli rispetto alle altre aree del Paese. Tali difficoltà spingono molti soggetti *high skilled* a cercare lavoro in regioni dove il tessuto produttivo risulta per loro più favorevole (anche a prezzo di un sottoinquadramento che si spera momentaneo), andando così ad ingrossare il bacino degli occupati *overeducated* nel Nord e riducendo quello del Sud.

In relazione al genere, il peso relativo dei lavoratori in *overeducation* presenta andamenti opposti per i due diversi titoli di studio. Per le occupate con almeno una laurea l'allineamento tra livello di scolarizzazione e mansioni svolte sul posto di lavoro è meno probabile: l'incidenza del sottoinquadramento è di circa 11 punti percentuali inferiore rispetto ai colleghi, attestandosi al 54,6%. Le donne laureate ricadono

dunque molto più frequentemente degli uomini in situazioni di *overeducation*, a indicare un loro utilizzo sub-ottimale nel mercato del lavoro. Le diplomate occupate registrano, invece, valori più elevati di *matching* e più ridotti di *overeducation*, sempre in comparazione agli uomini occupati. L'analisi per genere evidenzia, dunque, una struttura complessa che penalizza maggiormente la componente maschile per i livelli di istruzione medi e la componente femminile per gli alti livelli di istruzione.

In riferimento all'età, si segnala come questa giochi un ruolo importante nel determinare l'esistenza dell'*educational mismatch* sia tra i diplomati ma soprattutto tra i possessori di titoli universitari. Per quanto riguarda il primo gruppo, si evidenzia una correlazione di segno positivo tra età e *undereducation*: al crescere dell'età, aumentano le *chances* di svolgere mansioni superiori alle *skill* acquisite durante gli anni di studio. Specularmente a questo risultato, sempre per la sottopopolazione dei diplomati, si osserva anche una relazione inversa tra età e sottoinquadramento che per le generazioni più giovani (25-35enni) raggiunge la quota del 33,5%, percentuale che per i più anziani si attesta intorno al 17%. Anche tra i possessori di titoli universitari la relazione tra età e *overeducation* è inversamente proporzionale: la maggior diffusione dell'istruzione terziaria fra i giovani e la contemporanea ridotta richiesta di personale altamente qualificato da parte delle imprese fa sì che i giovani si ritrovino spesso a svolgere lavori per i quali sarebbe sufficiente un diploma di scuola secondaria. Circa 6 occupati su 10 di età compresa tra i 25 e 34 anni con titolo universitario sono sottoinquadrate; a questo risultato si associa anche, per questa sottopopolazione, una quota di *undereducation* superiore alla media (3,7%). In buona sostanza, si possono evidenziare due fenomeni differenti: da un lato quello dei lavoratori anziani, più esposti al fenomeno dell'*undereducation*, sia in ragione della bassa quota di laureati, che di progressioni di carriera più legate ad aspetti di *seniority* lavorativa che di competenze. Dall'altro i giovani, mediamente più istruiti delle generazioni precedenti, risultano più esposti al fenomeno dell'*overeducation*, soprattutto in fase di primo ingresso nel mercato del lavoro, senza però che, col tempo, le progressioni di carriera ne permettano un significativo riassorbimento. Se si guarda, infatti al fenomeno dell'*educational mismatch* in relazione agli anni di esperienza lavorativa maturati<sup>12</sup>, è possibile verificare come all'aumentare del numero di anni trascorsi dal primo ingresso nell'occupazione cresca la quota di lavoratori occupati in professioni coerenti col livello di istruzione posseduto e diminuisca quella degli *overeducated* (figura 2.16).

**Figura 2.16 Occupati di 25-64 anni per titolo di studio, tipo di matching e esperienza lavorativa, anno 2010 (valori %)**



Fonte: elaborazione ISFOL su dati RCFL-ISTAT, 2010

12 Per esperienza lavorativa si intende il numero totale di anni trascorsi dal primo ingresso in occupazione.

Al contempo tale quota, pur riducendosi sensibilmente, permane in maniera rilevante, soprattutto per gli occupati in possesso di titoli terziari che, anche dopo 30 anni dal primo impiego, risultano sotto inquadri in oltre un terzo dei casi, quota che sale al 45% se si guarda a 5 anni dall'ingresso nell'occupazione. Emerge dunque come in Italia il fenomeno del sottoinquadramento non dipenda solo da una dinamica limitata alle fasi di transizione dal mondo della scuola a quello del lavoro; la questione è anche determinata da un sistema produttivo poco dinamico e innovativo, incapace di sfruttare e offrire opportunità di lavoro ad un'offerta qualificata come, storicamente, mai avvenuto prima d'ora. Tale dinamica viene confermata anche se si guarda alle caratteristiche dell'occupazione degli occupati soggetti a *educational mismatch* (sia per i diplomati e laureati, qui per semplicità di trattazione esaminati congiuntamente). Gli occupati con contratti atipici (tempo determinato e di collaborazione), infatti, segnano quote di lavoratori *overeducated* sensibilmente più elevate di quanto non accada a coloro che sono a tempo determinato (tabella 2.13).

**Tabella 2.13 Occupati di 25-64 anni overeducated per titolo di studio, carattere dell'occupazione, posizione professionale, orario di lavoro e settore attività economica, anno 2010 (valori %)**

	Titolo di studio		
	Diploma	Titolo universitario	Totale
<b>Carattere dell'occupazione</b>			
Permanente	3,1	30,4	30,1
Temporaneo	4,5	54,2	32,0
Collaboratore	6,7	54,5	35,7
Autonomo	2,4	59,3	45,7
<b>Posizione professionale</b>			
Dirigente/quadro	0,2	15,2	12,1
Impiegato	10,6	22,2	16,2
Operaio e assimil.	18,3	31,2	20,9
Imprenditore	4,9	64,5	21,2
Professionista	6,7	54,5	35,7
Lavoratore in proprio	1,2	72,2	39,5
Collabor. cont./occas.	1,5	61,8	40,3
Altro autonomo	0,5	94,3	65,2
<b>Orario di lavoro</b>			
Tempo pieno	4,3	47,6	31,9
Tempo parziale	3,1	60,0	37,7
Totale	4,1	49,2	32,7

Fonte: elaborazione ISFOL su dati RCFL-ISTAT, 2010

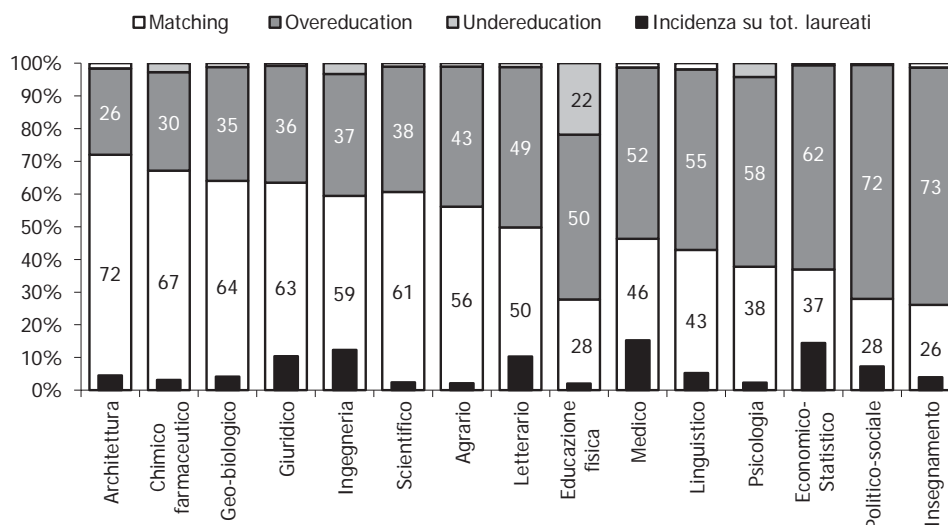
Nel complesso, infatti, il 35,7% dei collaboratori e il 45,7% dei dipendenti a tempo determinato risulta sotto inquadri, contro una percentuale degli occupati a tempo indeterminato del 32%. In altre parole, il progressivo processo di stabilizzazione contrattuale porta ad un inquadramento professionale dei lavoratori mediamente più coerente con le competenze acquisite, per quanto, come già rilevato, esso stesso non sia di per sé una garanzia di *educational match*, mantenendosi comunque elevato anche per individui che risultano assunti con contratti a tempo indeterminato. Discorso analogo è possibile fare, inoltre, per l'orario di lavoro, che vede la percentuale degli occupati part-time sotto inquadri di circa 6 punti percentuali più alta dei lavoratori con contratti a tempo pieno.

Molto più elevata è invece la quota di lavoratori autonomi che si trovano a svolgere occupazioni coerenti con il loro livello di istruzione (64%). Ciò è imputabile soprattutto ai professionisti e agli imprenditori (*overeducated* soltanto nel 12,1% e 16,2% dei casi rispettivamente) che, per le caratteristiche stesse della professione (si pensi ad esempio agli ordini professionali), sono generalmente impegnati in occupazioni che richiedono percorsi di istruzione e formativi predefiniti. Occorre inoltre considerare l'aumento della domanda di professionisti altamente qualificati che ha riguardato settori *high skill intensive* come i servizi alle imprese, conseguente al processo di esternalizzazione dei servizi, che ha favorito il formarsi di strutture aziendali di dimensioni ridotte con nuove opportunità per i lavoratori autonomi.

Risulta, fra l'altro, molto consistente la quota di sottoinquadramento fra gli operai e gli assimilati, condizione che coinvolge quasi 2 lavoratori su 3. Si tratta di una percentuale che, in qualche misura, smentisce l'idea che una buona parte della disoccupazione sia di tipo volontario, legata al rifiuto di occupazioni non allineate ai propri percorsi di istruzione e alle conseguenti aspettative. Un numero così elevato di *overeducated* tra i profili professionali bassi mostra una generalizzata assenza di pregiudiziali della forza lavoro italiana verso occupazioni generalmente considerate poco qualificanti.

In definitiva, quindi, tre sembrano i fattori che caratterizzano principalmente il fenomeno dell'*educational mismatch*: il primo afferisce alle dinamiche di primo ingresso, che spingono a sotto inquadrate il lavoratore nella fase iniziale della vita lavorativa; si tratta di una quota di lavoratori *overeducated* che tende, per quanto in periodi relativamente lunghi, ad essere riassorbita. Un secondo aspetto attiene al sistema produttivo nazionale, la cui domanda di lavoro risulta ancora sostanzialmente inadeguata a sfruttare appieno una forza lavoro più istruita di quanto non fosse negli anni passati. Tale disallineamento comporta che una quota non trascurabile di occupati sotto inquadrati permanga tale anche a molti anni dal primo ingresso nell'occupazione. Esiste, infine, un terzo e non trascurabile elemento sin qui non menzionato, che attiene alle scelte di istruzione dei singoli e alle capacità del sistema scolastico e universitario di rispondere ai fabbisogni espressi dal mercato del lavoro nazionale. In particolare, se si guarda al fenomeno dell'*educational mismatch* delle persone con titolo universitario (il gruppo che registra la maggior quota di lavoratori *overeducated*) è possibile evidenziare due insiemi distinti. Il primo relativo a discipline tecnico-scientifiche, che presenta tassi di lavoratori adeguatamente inquadrati decisamente elevato, con percentuali che raramente scendono al disotto della soglia del 60% e in alcuni casi, come per gli architetti, superano abbondantemente il 70% (figura 2.17). Il secondo gruppo, genericamente riconducibile a materie umanistiche e delle scienze sociali, presenta invece percentuali di occupati *overeducated* molto più alte, con valori che, come nel caso delle lauree in "educazione, insegnamento, pedagogia e formazione", interessano oltre 7 occupati su 10. Il dato più significativo è comunque da ricercarsi nell'assenza di correlazione tra il numero dei laureati nelle diverse discipline e la "spendibilità" del titolo conseguito, vale a dire la probabilità di trovare un'occupazione coerente con il percorso universitario intrapreso. In altre parole, le scelte del ramo disciplinare sembrano avvenire senza considerare i possibili esiti occupazionali delle stesse. Occorrerebbe, in tal senso, colmare questa storica lacuna informativa e di orientamento del sistema di istruzione italiano, che delega quasi totalmente ai singoli le scelte scolastiche, con percorsi di studi che risultano fundamentalmente dipendenti dal *background* delle famiglie di provenienza (Barbini, De Novellis, 2011) piuttosto che da un'analisi delle opportunità e dei fabbisogni del sistema produttivo nazionale e locale.

Figura 2.17 Occupati di 25-64 anni con titolo di studio universitario per tipo di matching e gruppo disciplinare di laurea, anno 2008 (valori %)



Fonte: elaborazione ISFOL su dati RCFL-ISTAT, 2010

## 2.6 | Lo sviluppo sostenibile per l'occupazione e l'innovazione

Il percorso verso uno sviluppo sostenibile delle economie e delle società tocca ormai trasversalmente il campo dell'economia, quello delle politiche occupazionali, quello dell'innovazione, quello del benessere collettivo e degli individui, con riflessi importanti sulla formazione dei lavoratori e sulle competenze professionali che si rendono sempre più necessarie. La strategia di crescita verde dell'OCSE (2011c), presentata anche all'incontro di maggio 2012 del G20 dei Ministri del Lavoro e alla Conferenza di Rio+20 (giugno 2012), sottolineando l'importanza di investimenti in innovazione, capaci di favorire crescita economica e salvaguardia del patrimonio naturale, insiste sulla centralità degli obiettivi di creazione di "nuova occupazione di qualità" in settori ecologici innovativi e di riqualificazione delle competenze dei lavoratori a seguito della contrazione – e progressiva trasformazione- dei settori tradizionali e di quelli inquinanti. Anche la Commissione europea ha varato alla fine dello scorso anno il Piano d'azione per l'ecoinnovazione – EcoAP (Commissione europea, 2011) con lo scopo di favorire la diffusione di tecnologie coerenti con lo sviluppo sostenibile, facendo contemporaneamente crescere le imprese e i livelli occupazionali. Il piano della Commissione UE, così come la strategia dell'OCSE e dell'ILO<sup>13</sup>, intendono intervenire sulle competenze dei lavoratori con adeguati programmi di formazione. Lo sviluppo sostenibile consente all'economia di crescere: un'opportunità rispetto alla quale ripensare le politiche e i sistemi di produzione e di consumo attraverso un'accezione ampia e complessa di ambiente, che consideri in maniera integrata l'attività di conservazione delle risorse con quella della loro valorizzazione sostenibile. In questo contesto, nuove aree di sviluppo economico si aprono in un'ottica in cui la dimensione della sostenibilità

<sup>13</sup> Sustainable development, green growth and quality employment - Realizing the potential for mutually reinforcing policies. Background paper for the Meeting of G20 Labour and Employment Ministers Guadalajara, 17-18 May 2012. Prepared by the ILO and the OECD. <http://alturl.com/5zxt6>

ambientale, economica e sociale acquista trasversalità generale.

Le aree di nuova economia sono in primo luogo quelle legate all'affermazione di una società no-fonti fossili in grado di utilizzare in modo sistematico e diffuso le fonti energetiche rinnovabili; se a tutto questo si aggiunge l'efficienza e il risparmio energetico, le scelte di cambiamento investono molteplici settori, come, ad esempio, quello dell'edilizia, attualmente in evidente difficoltà con gravi ripercussioni sui livelli occupazionali, quelli legati alla riconversione dei contesti urbani, la cui riqualificazione in un'ottica sistemica pone al centro gli ambiti della mobilità, della pianificazione urbanistica ed urbana, della gestione dei rifiuti e dell'impiego dei materiali, del turismo. Inoltre, molti settori a forte impatto ambientale, come ad esempio il meccanico, il chimico e il conciario, sono sempre più interessati ad una riconversione per la riduzione degli impatti ambientali attraverso l'introduzione di processi produttivi meno inquinanti.

La domanda di sostenibilità diventa anche occasione di innovazione per la messa a punto di competenze, riferite sia a figure professionali che operano in settori strategici di nuova economia, sia per rivisitare competenze e figure professionali che operano in settori e comparti tradizionali del sistema produttivo italiano interessati a processi di riconversione per il contenimento degli impatti ambientali (si pensi, ad esempio, all'utilizzo di materie prime vegetali nel settore conciario o alla riduzione degli scarti legati alla lavorazione di vetro e acciaio)<sup>14</sup>.

Le figure più innovative riguardano ruoli di medio-alta professionalità, soprattutto responsabili di strutture e funzioni con competenze integrate manageriali-tecniche-economiche, capaci di coinvolgere "a cascata" altre figure di tipo tecnico-operativo. Queste, infatti, anche quando rivestono un carattere specialistico, hanno la necessità di assumere la complessità del contesto, ovvero dell'intera filiera e non solo del singolo processo sul quale intervengono, e di stabilire interazioni a monte e a valle dei processi produttivi e di interfaccia con altri contesti organizzativi. Un primo aspetto che caratterizza tali competenze è proprio il *rapporto tra cultura ambientale sistemica e sviluppo di competenze specialistiche*; è necessario, infatti, che si stabilisca una compresenza, in termini di interdisciplinarietà e trasversalità, tra cultura ecosistemica di base - fondata sulle conoscenze dei principi di funzionamento dell'ambiente e della rinnovabilità o meno delle sue risorse, anche quando si affrontano aspetti relativi a singole tecnologie o a specifici interventi di risanamento - e competenze specialistiche. Di grande importanza sono anche le conoscenze organizzative che riguardano l'organizzazione aziendale, i sistemi di gestione, i mercati di riferimento, norme e standard, ecc. superando la logica della separatezza delle competenze e degli interventi, che ha determinato molti danni in campo ambientale. L'approccio alla realtà in termini di sistema, il saper cogliere le interconnessioni tra aspetti socio-economici, ambientali e tecnologici, l'affrontare la complessità dei problemi con capacità critica senza soluzioni predefinite, valutando gli impatti degli interventi sull'ambiente e applicando il principio di precauzione in situazioni di incertezza, rappresentano le *capacità cognitive* fondamentali, mentre le *capacità relazionali* si confermano necessarie per saper lavorare in équipe multidisciplinare; così come quelle riferite al *saper essere*, riconducibili a caratteristiche professionali e *valoriali*. Ad esempio, le figure professionali riferite all'agricoltura biologica debbono operare affinché tutte le fasi del processo produttivo siano

<sup>14</sup> Si presta ad un'esemplificazione, per quanto attiene il primo aspetto, l'Amministratore di condominio che non è una figura professionale innovativa, ma lo diventa se alle sue competenze, che attengono "tradizionalmente" alla gestione amministrativa, contabile e finanziaria di uno o più edifici, viene data una curvatura ambientale, integrando le attività di gestione tecnica, che a lui competono, con competenze funzionali al contenimento degli impatti ambientali e alla promozione del risparmio e all'efficienza energetica degli edifici.

orientate verso una produzione che sappia realizzare prodotti esenti da contaminanti e salvaguardare e valorizzare le risorse naturali, così come le figure professionali che operano nell'ambito dell'edilizia sostenibile devono tenere conto di tutte le fasi del processo edilizio - dalla progettazione sino alla dismissione.

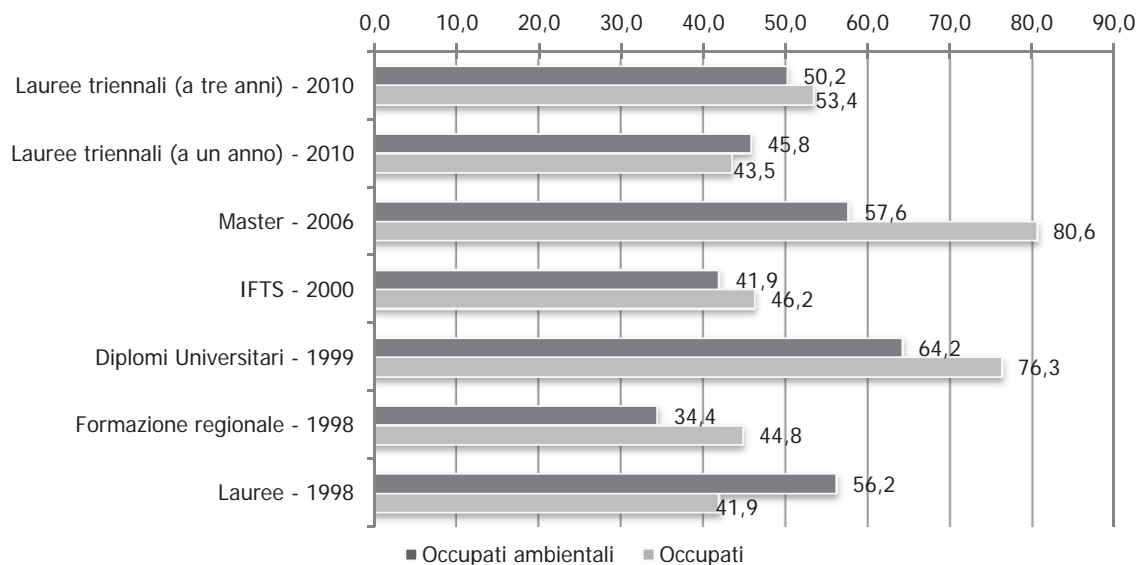
Un'esemplificazione di competenze innovative si può avere attraverso alcune figure innovative descritte dalle ricerche dell'ISFOL (2012). In riferimento agli ambiti delle energie rinnovabili e dell'efficienza energetica, "l'esperto economico-finanziario di interventi in campo energetico ambientale" opera nell'ambito delle nuove tecnologie energetiche e per la riqualificazione ambientale in edilizia; è chiamato a valutare gli aspetti economici e finanziari dei vari interventi e a ricercare condizioni di credito alle migliori condizioni offerte dal mercato finanziario, sviluppando anche l'impiego di prodotti finanziari innovativi. "L'Esperto di interventi energetici sostenibili a livello territoriale", svolge attività di consulenza per Pubbliche amministrazioni e per imprese. La sua attività consiste nella ideazione e pianificazione di progetti energetici territoriali e nel coordinamento e supervisione di questi progetti in fase realizzativi, assicurando la corretta impostazione e utilizzazione degli aspetti legislativi-normativi e tecnici-economici dei progetti energetici con particolare attenzione ai processi autorizzativi. Il "Promotore consulente di materiali edili a basso impatto ambientale" promuove attraverso l'informazione, la formazione e la consulenza l'utilizzo di materiali a basso impatto e può intervenire in tutte le fasi del processo edilizio: programmazione dell'intervento, progettazione preliminare, definitiva ed esecutiva, gestione (in caso di interventi di manutenzione straordinaria), dismissione. Infine, "l'Esperto per la qualificazione in campo energetico-ambientale delle imprese edili" supporta l'impresa edile in fase di realizzazione di progetti caratterizzati da soluzioni energetico-ambientali, offrendo consulenza tecnica-economica e conoscitiva sull'applicazione dei materiali e delle tecnologie. Le analisi dell'ISFOL sulle opportunità occupazionali di chi consegue una laurea triennale in campo ambientale (ISFOL, 2012a) mostrano come questi percorsi formativi permettano l'acquisizione di competenze facilmente spendibili nel mondo del lavoro. Nelle lauree triennali ambientali risultano essere in gioco proprio quelle competenze di livello intermedio particolarmente adatte a rispondere alla domanda di lavoro qualificato che connota i lavori verdi, negli scenari occupazionali a breve ed a medio termine. Competenze che potrebbero avere un ruolo determinante non solo nel rispondere ai fabbisogni già ora emergenti ma anche a quelli potenziali, che si potrebbero avere con l'applicazione del Pacchetto clima-energia 20-20-20.

Nonostante l'attuale crisi economica, il dato occupazionale medio ad un anno (43,5%) e a tre anni (53,4%) dal conseguimento della laurea triennale ambientale esprime le potenzialità di questo segmento formativo (figura 2.18) e si mantiene in linea con i risultati delle ricerche ISFOL sulla spendibilità occupazionale di altri segmenti formativi ambientali significativi<sup>15</sup>.

15 Cfr. le ricerche realizzate negli anni dall'area ISFOL "Sviluppo sostenibile" su altri segmenti formativi quali: diplomi universitari ambientali, lauree ambientali vecchio ordinamento, corsi ambientali di formazione professionale, IFTS ambientali, master ambientali, i cui dati evidenziano una buona spendibilità nel mercato del lavoro della formazione acquisita.



Figura 2.18 Esiti occupazionali delle Indagini ISFOL sulla formazione ambientale



Fonte: ISFOL - IFOLAMB, 2010

Le lauree ambientali di primo livello sviluppano le loro potenzialità in termini occupazionali quando sono strutturate intorno ad obiettivi professionalizzanti e sono attente ai fabbisogni espressi dai sistemi produttivi. Potenzialità che in alcune lauree ambientali, ad esempio *Tecniche della prevenzione nell'ambiente e nei luoghi di lavoro* o *Scienze e tecnologie erboristiche*, permettono quasi alla totalità o alla grande maggioranza dei laureati di trovare un'occupazione stabile e coerente con gli studi realizzati. Un altro punto di forza emerge osservando le caratteristiche dell'inserimento lavorativo: più della metà degli occupati ha un lavoro dipendente regolare e l'inquadramento è coerente con il livello di formazione conseguito. I ruoli lavorativi acquisiti sono in misura consistente di livello intermedio, soprattutto dopo tre anni per le professioni tecniche; per quelle a elevata specializzazione l'occupazione raddoppia. L'obiettivo di riuscire a tenere insieme in una traiettoria unica il percorso di studio, le aspirazioni professionali ed il lavoro svolto è stato raggiunto dal 50,2% degli occupati. La soddisfazione lavorativa tra coloro che hanno un lavoro verde rimane elevata. Un ulteriore elemento positivo si riscontra nella dimensione della progettualità lavorativa: la metà di coloro che aveva prefigurato un progetto professionale, sia prima che durante o dopo il conseguimento della laurea, è riuscita a realizzare l'obiettivo desiderato.

Questi dati mostrano come i lavori ambientali possano rappresentare un'importante opportunità professionale, soprattutto laddove i sistemi produttivi recepiscono i cambiamenti indotti dalla domanda di sostenibilità. I sistemi formativi si troveranno così a svolgere un ruolo chiave nella formazione di professioni ambientali di livello intermedio e specialistico che rispondano adeguatamente alla domanda di lavoro qualificato.

## 2.7 | Focus: l'indagine ISFOL – OCSE PIAAC

Nel corso del 2008 l'Italia ha aderito, insieme ad altri 24<sup>16</sup> Paesi all'indagine internazionale dell'OCSE PIAAC *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. L'attuazione e il coordinamento della partecipazione italiana a PIAAC sono responsabilità del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, da cui l'ISFOL ha avuto l'incarico di progettare e realizzare l'indagine campionaria per quanto concerne il territorio nazionale italiano. Il Programma PIAAC è stato lanciato nel 2008; nel 2010 si è svolta l'indagine pilota; nel settembre 2011 è stata avviata l'Indagine Principale che si è conclusa ad aprile 2012. La pubblicazione del rapporto internazionale da parte dell'OCSE è prevista nell'ottobre 2013<sup>17</sup>.

L'indagine PIAAC, destinata alla valutazione delle competenze della popolazione adulta (16-65 anni), adotta pienamente la prospettiva del *lifelong learning e lifewide learning*, mettendo al centro del proprio studio le competenze ritenute fondamentali (definite dall'OCSE *cognitive foundations skills*) per la crescita e lo sviluppo economico e le competenze agite sul lavoro.

Le competenze vengono analizzate quasi esclusivamente in base alle *proxy* relative alle qualifiche ed ai titoli di istruzione e formazione formali che le persone avevano conseguito nelle diverse fasi della loro vita. Questi approcci hanno evidenziato severe limitazioni: non tengono, infatti, conto delle competenze che sono state acquisite dopo l'uscita dai percorsi di studio formali, né di quelle acquisite nelle diverse esperienze di lavoro, né consentono di evidenziare la perdita e/o l'obsolescenza delle competenze durante l'arco della vita (De Grip, Van Loo, 2002; De Grip et al., 2008).

È questa una delle ragioni per le quali si sono sviluppate nel tempo indagini finalizzate ad una migliore comprensione delle competenze necessarie per costruire economie più forti e sostenibili e nel contempo contribuire alla crescita professionale degli individui in termini di conoscenze e competenze possedute. Indagini importanti in tale direzione sono le indagini che l'OCSE ha promosso in molti Paesi (in particolare si fa riferimento alle indagini per gli adulti IALS e ALL<sup>18</sup> ed allo studio OCSE relativo a DeSeCo (Rychen e Salganik, 2003) al fine di comprendere, da una parte l'effettiva natura delle competenze oggi considerate strategiche per vivere e lavorare nelle società attuali e future, dall'altra definire metodologie e approcci in grado di valutarne realmente il possesso (Binkley, Sternberg, Jones, Nohara, Murray, Clermont, 2005).

A questi nuovi approcci fa riferimento l'indagine PIAAC, il più recente studio dell'OCSE sull'analisi delle competenze della popolazione adulta tra i 16 ed i 65 anni di età, considerata dall'OCSE stessa "*the most comprehensive international survey of adult competences ever undertaken*".

In particolare, PIAAC prende in considerazione le competenze di *literacy, numeracy, problem-solving* ed *ICT*, e le competenze utilizzate nel lavoro (tramite il *Job Requirement Approach – JRA*) (Felstead et al., 2007) indagate assieme a numerose informazioni di *background* familiare e di contesto socio-economico e professionale dei partecipanti all'indagine.

16 I Paesi che hanno partecipato alla fase Pilota dell'indagine PIAAC sono stati: Australia, Austria, Belgio, Canada, Cipro, Corea del Sud, Danimarca, Estonia, Federazione Russa, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Irlanda, Italia, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Slovacchia, Spagna, Stati Uniti, Svezia.

17 Il rapporto dell'indagine pilota di PIAAC in Italia è disponibile sul sito [www.piaac.it](http://www.piaac.it)

18 IALS - *International adult literacy survey*, 1994 – 1998; ALL - *Adult Literacy and Lifeskills*, 2003-2007.

Fondamentali risultano essere le competenze di tipo informatico connesse ai processi di comunicazione, utilizzo e gestione della conoscenza (OECD, 2004, 2004a). Le competenze nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno, infatti, un'enorme rilevanza nelle agende politiche di molti Paesi: dall'*e-learning* all'impatto delle nuove tecnologie sulla competitività e sulla crescita, dalle disuguaglianze sociali associate al *digital divide* al ruolo che queste tecnologie hanno nell'erogazione dei servizi sanitari e socio-assistenziali. L'importanza economica e sociale delle competenze nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione è destinata inoltre ad aumentare nel tempo.

La stessa centralità è estesa alle competenze definite in senso ampio di base e trasversali (Autor, Levy, Murnane, 2003). In ambito PIAAC, il concetto di competenza assunto a riferimento amplia le dimensioni di analisi delle precedenti indagini, integrando l'esame delle dimensioni prevalentemente cognitive delle competenze con quello di dimensioni trasversali e non cognitive connesse, sia alla vita quotidiana, sia al lavoro (il *problem solving*, il *team working*, la comunicazione, ecc.) (Heckman, Stixrud, Urzua, (2006).

La competenza viene intesa come l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale. Si accentua il ruolo attivo degli individui: motivazioni, interessi, attitudini risultano cruciali nello sviluppo del proprio percorso di apprendimento (Duckworth et al. 2007); viene, inoltre, sottolineata la natura dinamica della competenza e la stretta relazione intercorrente tra questa e i diversi ambienti ed istituzioni in cui le persone operano, come la famiglia, la scuola e il lavoro.

Diversi studi hanno fornito evidenze che sottolineano il ruolo centrale che le competenze di base e trasversali giocano nel generare sviluppo economico e tenore di vita elevato (Coulombe, Tremblay, 2006; Coulombe, Tremblay, Marchand, 2004). Da questi studi emerge che non è solo il livello di queste competenze un indicatore di sviluppo economico nazionale, ma anche il modo in cui le competenze sono distribuite e utilizzate sul lavoro.

In questa prospettiva, conoscenze e competenze rappresentano la principale leva dello sviluppo dei Paesi e, in tal senso, la loro distribuzione, ancor prima che un dato statistico, rappresenta un indicatore della competitività e delle potenzialità di sviluppo sociale dei Paesi industrializzati (Bartelsman et al. 2004).

Di seguito verranno riportate alcune evidenze empiriche che discendono dai dati ottenuti dalla fase Pilota dell'indagine PIAAC (realizzata in Italia nel corso del 2010). Data la natura non rappresentativa di tali dati, questi vanno interpretati come *tendenze emergenti che dovranno essere confermati e integrati da un quadro più ampio di evidenze che l'indagine principale* (svolta nel 2011-2012) potrà fornire; per tali motivi in taluni casi si è scelto di presentarli prendendo a riferimento alcuni risultati dell'indagine OCSE – ALL (2003-2007).

I risultati tengono conto dell'elaborazione delle informazioni desunte dalla metodologia PIAAC:

- un questionario socio-anagrafico;
- la misurazione indiretta delle competenze agite sul lavoro (*job requirement approach*);
- il test sulle competenze informatiche (ICT);
- la misurazione diretta delle competenze cognitive di base (test di *literacy, numeracy, reading components*).

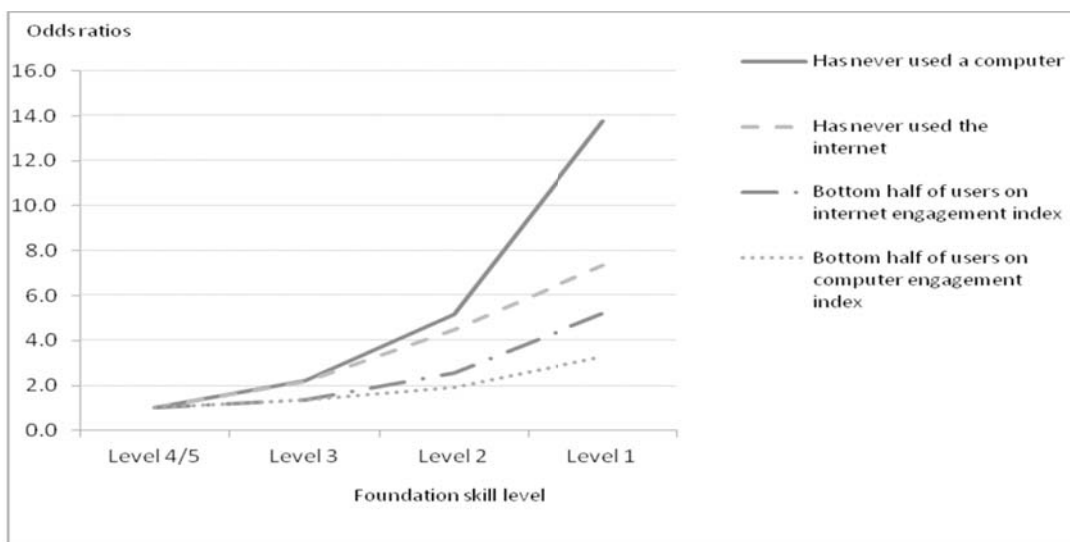
Rispetto alla componente ICT, PIAAC, da una parte, sposta l'attenzione sui processi cognitivi che stanno alla base delle competenze di *literacy*, includendo l'insieme di abilità e conoscenze che consentono agli individui di inserirsi meglio in un mondo più complesso dal punto di vista tecnologico; dall'altro, fa un passo avanti rispetto alle altre indagini introducendo lo strumento della misurazione diretta delle competenze informatiche (test ICT<sup>19</sup>).

Infatti, se nell'indagine ALL l'uso di computer ed internet, la possibilità di accedervi da casa o in ufficio, la conoscenza della "macchina" e delle sue applicazioni, si basava su un'autovalutazione delle competenze possedute da parte dei rispondenti, in PIAAC all'autodichiarazione si affianca la misurazione diretta delle competenze ICT.

L'analisi empirica dei risultati ottenuti con l'indagine ALL sulla familiarità con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione ha dimostrato che l'uso di queste tecnologie è correlato a livelli elevati di abilità cognitive e aumenta notevolmente le probabilità individuali di mantenere lavori con salari alti (Statistics Canada e OECD, 2005). Anche l'indagine pilota di PIAAC sembra confermare questo trend mettendo in evidenza due risultati:

- gli adulti che non hanno mai usato internet o un computer presentano maggiore probabilità di avere bassi livelli di competenze di base;
- tra gli adulti che hanno una certa familiarità con le tecnologie informatiche, quelli con bassi livelli di competenze di base usano Internet e i computer con minore frequenza rispetto a quelli con livelli più elevati di competenze di base.

**Figura 2.19 Probabilità degli adulti da 16 a 65 anni di trovarsi in condizioni svantaggiate nell'accesso e nell'uso delle tecnologie informatiche, per livelli di abilità di base. Confronto risultati Indagine ALL, 2003-2007 vs. Indagine PIAAC Italia, 2010 (Fase Pilota)**



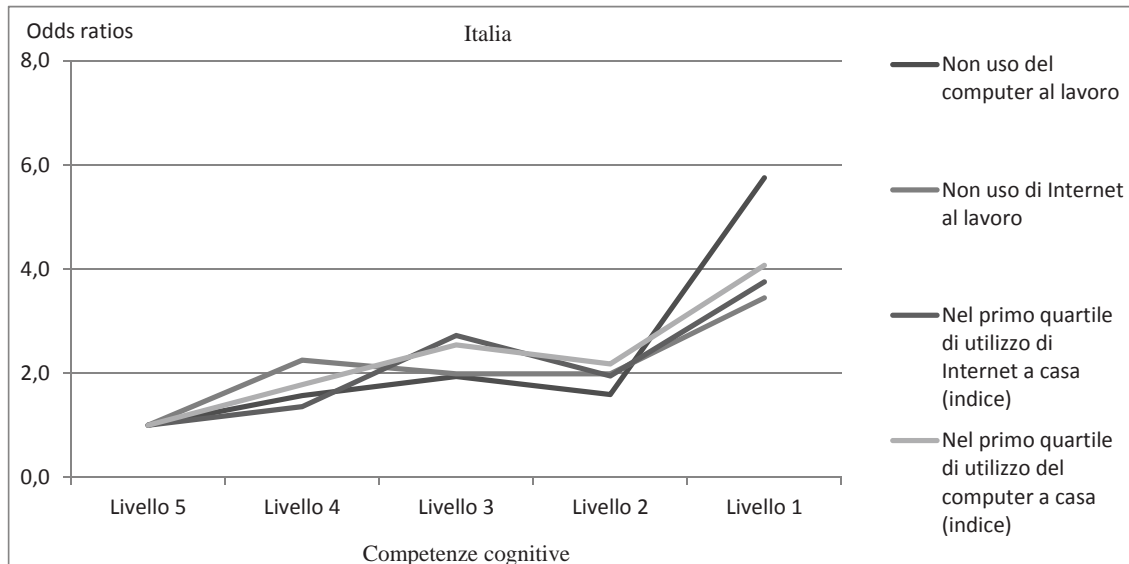
Nota: a) gli odds ratio misurano l'associazione del verificarsi di un evento al realizzarsi di particolari condizioni; in questo grafico esprimono il rischio di andare incontro ad uno svantaggio nell'acquisizione del capitale umano, analizzando l'utilizzo delle tecnologie informatiche, per livelli di competenza.

<sup>19</sup> Le competenze ICT, intese come livello di abilità possedute nell'uso del personal computer, vengono rilevate tramite prove che misurano le capacità di: uso del mouse, digitare testi, trascinare oggetti e parti di testo da un punto all'altro dello schermo, selezionare da un menù a tendina, utilizzare la barra di scorrimento ed evidenziare parti di testi.

b) gli odds ratio sono controllati per età, genere, istruzione, istruzione dei genitori e stato d'immigrazione.

c) i livelli di competenza sono definiti a partire dal punteggio conseguito nelle prove, secondo una scala che va dal Livello 1 di basse competenze cognitive al Livello 5 di alte competenze cognitive.

Fonte: Indagine OCSE-ALL, 2003-2007



Fonte: elaborazione ISFOL su dati Indagine OCSE-PIAAC Italia, Fase Pilota 2010

L'indagine principale consentirà un'analisi più dettagliata della penetrazione delle tecnologie informatiche della popolazione compresa fra i 16 e i 65 anni consentendo l'incrocio dei dati derivanti dai risultati del test ICT con i risultati conseguiti nelle prove.

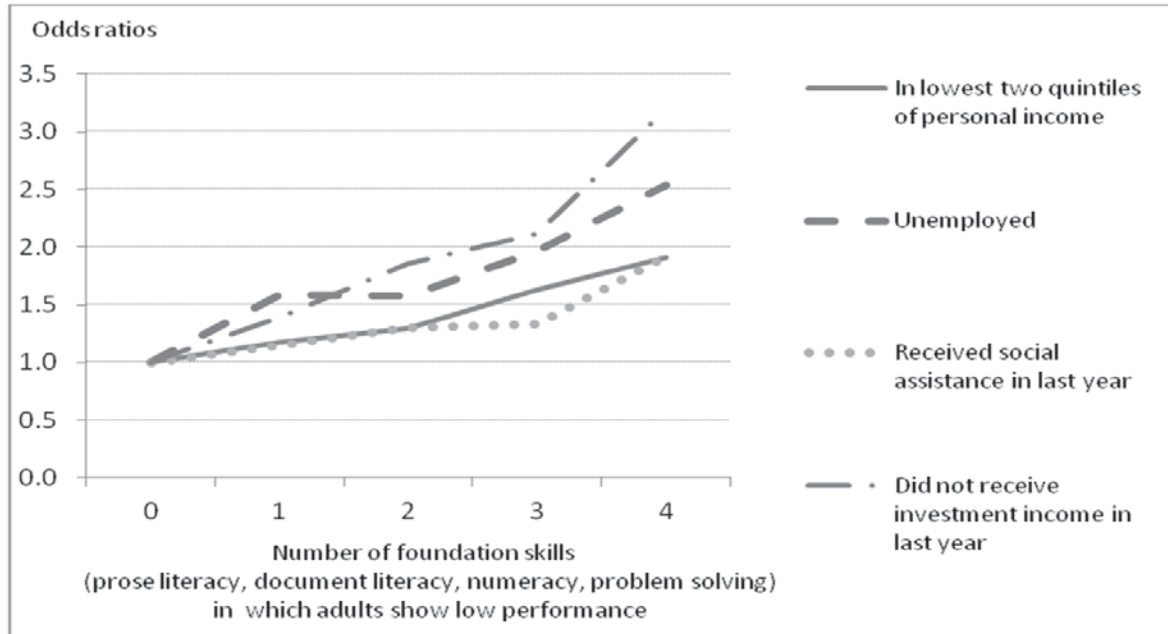
Le indagini OCSE evidenziano, quindi, come le competenze di base risultino importanti per interagire efficacemente con l'uso delle ICT che, a loro volta sono fortemente correlate ai guadagni e al successo nella ricerca di un lavoro come dimostrato da numerose ricerche (Statistics Canada e OECD, 2005; Bynner et al., 2010).

Le competenze sono una risorsa vitale che consente agli individui di progredire nelle diverse sfere della vita (Reeder, 2010). Al centro di queste risorse ci sono le competenze di base come *literacy*, *numeracy* e *problem solving*, tutte misurate in PIAAC. Le persone con bassi livelli di competenze di base hanno un elevato rischio di essere esposti a svantaggi economici e sociali, caratterizzati da bassi stipendi e occupazione precaria, maggiori probabilità di disoccupazione e problemi psicologici e di salute. Al di là del ruolo nel successo della vita individuale, le competenze cognitive di base vengono evidenziate come fondamentali anche per lo sviluppo economico dei Paesi.

I risultati dell'indagine ALL (figura 2.20) confermano il legame tra competenze cognitive di base e gli esiti del mercato economico e del lavoro:

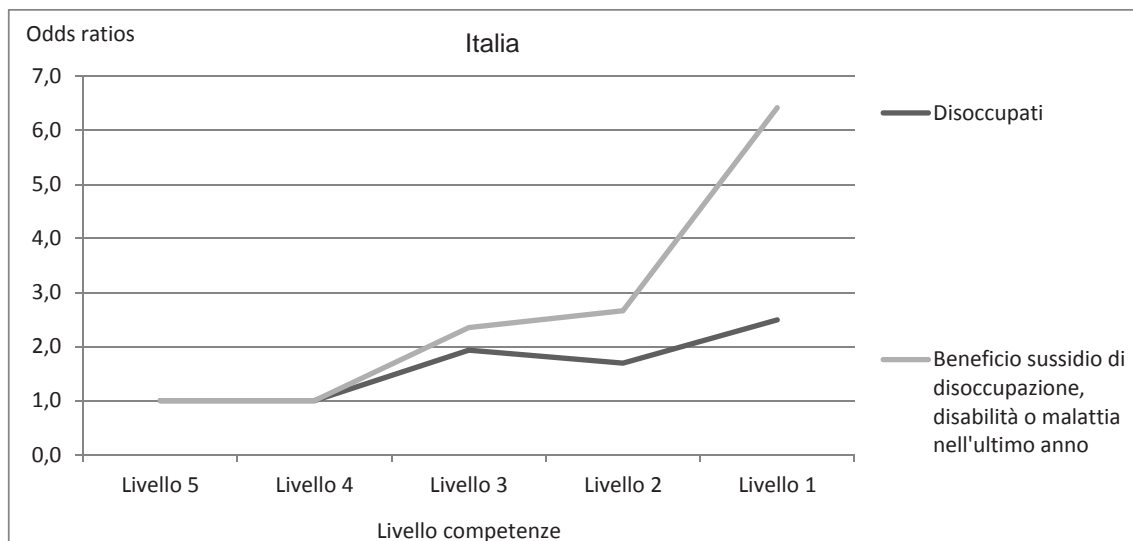
- gli adulti con scarse competenze di base compaiono sistematicamente nelle fasce più basse di distribuzione del reddito;
- il rischio di essere disoccupati aumenta costantemente in funzione del numero di competenze cognitive di base in cui gli adulti mostrano scarse prestazioni;
- le scarse prestazioni sono fortemente correlate alla probabilità di ricevere assistenza sociale.

Figura 2.20 Probabilità degli adulti da 16 a 65 anni di trovarsi in condizioni economiche svantaggiate per numero di competenze di base in cui gli adulti mostrano scarse prestazioni – Indagine ALL, 2003-2007 vs. Indagine PIAAC Italia, 2010 (Fase Pilota)



Nota: le probabilità (odds ratio) sono mostrate in funzione del numero di competenze in cui gli adulti mostrano scarse prestazioni: 0: assenza di basse performance (livello alto) – 4: basse performance nelle 4 competenze cognitive di base analizzate (livello basso).

Fonte: Indagine OCSE-ALL, 2003-2007



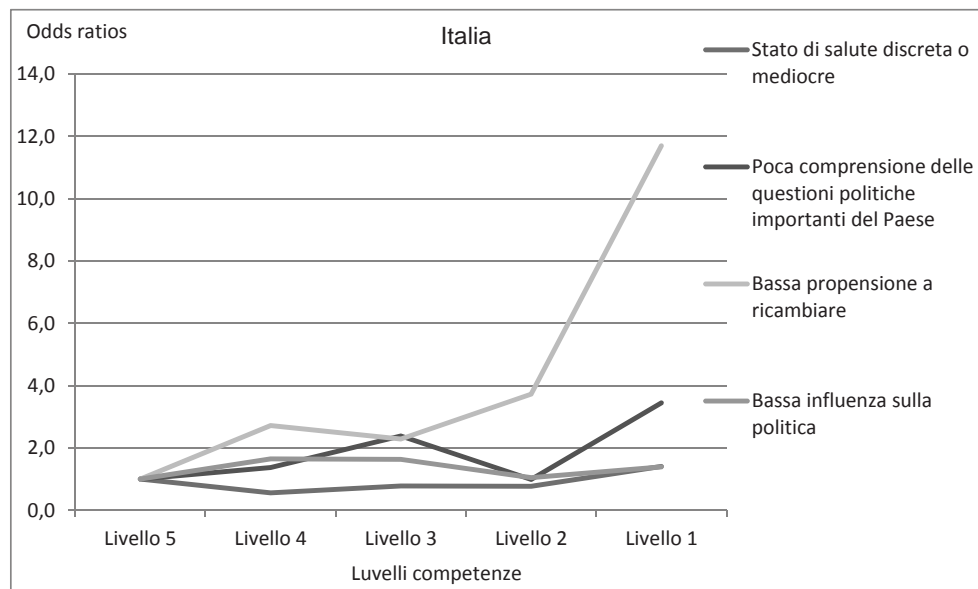
Fonte: OCSE, PIAAC Field Trial 2010

Anche l'indagine pilota di PIAAC analizzando la *relazione tra possesso delle competenze di base e status occupazionale* ha evidenziato come il rischio di essere disoccupati aumenti costantemente all'aumentare del numero di competenze di base in cui gli individui mostrano scarse performance.

Inoltre, gli adulti con un basso livello di competenze sono fortemente esposti alla probabilità di ricevere assistenza sociale.

È interessante rilevare come possedere un basso livello di competenze comporti svantaggi non solo in ambito lavorativo, ma più in generale sulla partecipazione attiva alla vita sociale: sebbene esplorativi, i risultati dell'indagine pilota mostrano come le persone con basso livello di competenze siano maggiormente esposti alla probabilità di avere scarsa fiducia negli altri e minore propensione a ricambiare. Analoga correlazione sembra emergere tra il possesso di basse competenze e una scarsa partecipazione alla, nonché peso nella, vita politica.

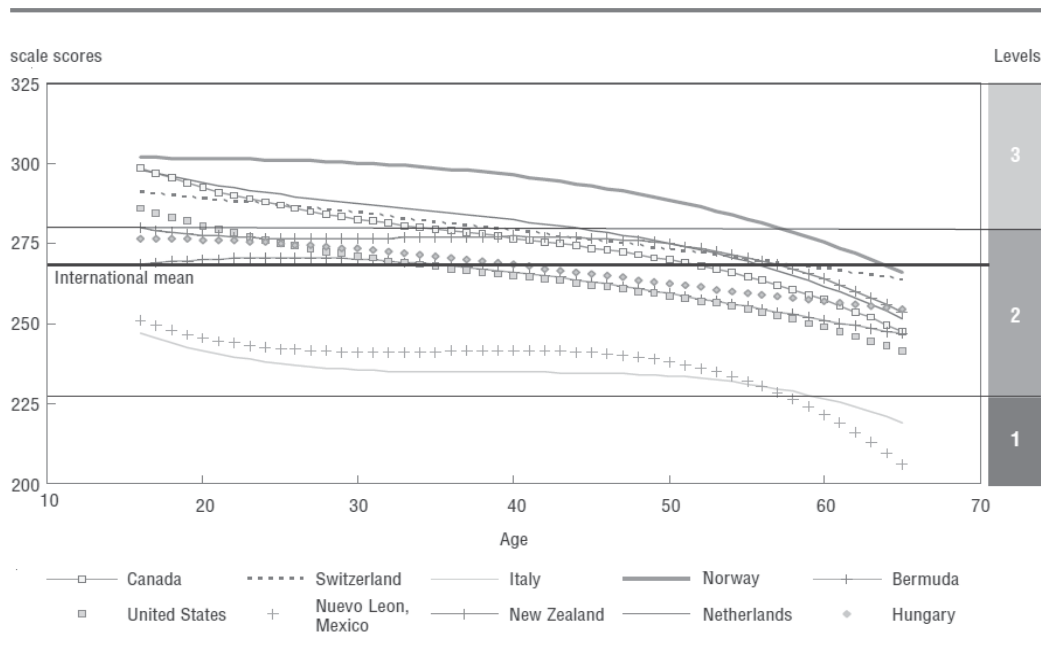
**Figura 2.21 Probabilità degli adulti da 16 a 65 anni di trovarsi in condizioni sociali svantaggiate per numero di competenze di base in cui gli adulti mostrano scarse prestazioni – Indagine PIAAC Italia, 2010 (Fase Pilota)**



Fonte: OCSE, PIAAC Field Trial 2010

L'indagine principale di PIAAC consentirà di analizzare meglio la complessa relazione tra competenze cognitive ed età, anche a fronte dei dati cross-culturali e cross-generazionali forniti dalle indagini OCSE. I risultati dell'indagine ALL (figura 2.22) hanno evidenziato un rapporto inversamente proporzionale fra competenze degli adulti ed età: le fasce più anziane dimostrano prestazioni inferiori rispetto a quelle delle fasce più giovani.

Figura 2.22 Competenze cognitive di base ed età per gli adulti di età compresa tra 16 e 65 anni (punteggio medio per età) – Indagine ALL, 2003-2007



Nota: a) i punteggi corrispondenti alle prove svolte dai singoli rispondenti, sono collocati su una scala che va da 0 a 500 punti; b) i risultati sono stati elaborati mantenendo costanti il livello di istruzione e l'appartenenza linguistica.  
Fonte: OCSE e Statistics Canada (2011) su dati ALL - Adult Literacy and Life Skills Survey, 2003 e 2008

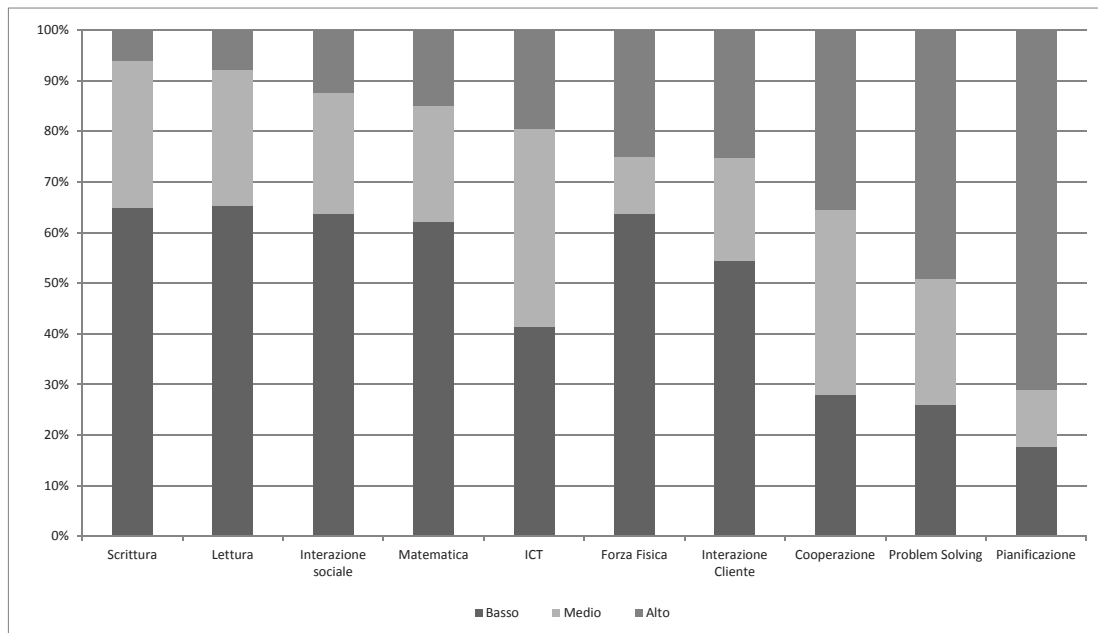
Sebbene l'andamento decrescente risulti simile in tutti i Paesi che hanno partecipato all'indagine ALL, alcuni Paesi mostrano una perdita di competenze più accelerata per le fasce di età più anziane rispetto a quelle più giovani. Naturalmente la relazione che coinvolge i meccanismi legati all'acquisizione e alla perdita delle competenze nel corso della vita è molto complessa e spesso differente da Paese a Paese; tali differenze sono attribuibili, secondo l'OCSE (Statistics Canada e OECD, 2005/2011), alle diverse politiche di investimento in apprendimento/formazione degli adulti, messe in atto da ciascun Paese, volte a garantire lo sviluppo e il mantenimento delle competenze.

L'indagine principale di PIAAC consentirà di capire meglio quali fattori possono influenzare la transizione dei giovani dalla scuola al mondo del lavoro e di approfondire il tema della relazione tra competenze e invecchiamento.

Rispetto alle precedenti indagini OCSE, il legame tra possesso di competenze cognitive – e il loro sviluppo e mantenimento – e percorsi di vita viene approfondito in PIAAC introducendo la valutazione delle competenze utilizzate sul lavoro tramite la metodologia JRA (*Job Requirement Approach*). Il JRA permette di indagare il quadro delle competenze agite sul lavoro, in termini di intensità e frequenza con cui le competenze vengono messe in pratica per svolgere alcune attività (*task*) sul luogo di lavoro. I dati dell'indagine pilota vengono di seguito presentati per mostrare le tipologie di competenze agite sul lavoro analizzate da PIAAC: dalla figura 2.23 emerge che le competenze maggiormente utilizzate riguardano la Pianificazione (71%) e il *Problem Solving* (49,1%) e che le tecnologie ICT vengono utilizzate nell'attività lavorativa con frequenza medio-alta da oltre il 60% dei lavoratori intervistati.



Figura 2.23 Le frequenze di utilizzo delle competenze agite sul lavoro\* (rip. % per competenza) Indagine PIAAC Italia, 2010 (Fase Pilota)



\* Le competenze sono individuate sulla base di indici di competenza, costruiti a partire da domande riguardanti le competenze cognitive di base (scrittura, lettura, calcolo) e le competenze ICT ed altre riguardanti le competenze specifiche utilizzate nei contesti lavorativi (problem solving, lavoro di gruppo, pianificazione, interazione con il cliente, ecc.). Agli intervistati è stato chiesto di esprimere con che frequenza nel loro lavoro svolgono/si dedicano a determinati comportamenti. Tali comportamenti sono stati aggregati tramite l'analisi delle componenti principali (ACP) nelle competenze illustrate.

Nota: Le frequenze esprimono la frequenza o l'intensità con cui le competenze vengono messe in pratica (Frequenza bassa: Mai/Meno di una volta al mese; Frequenza media: Meno di una volta a settimana ma almeno una volta al mese; Frequenza alta: Almeno una volta a settimana ma non tutti i giorni/Tutti i giorni).

Fonte: elaborazione ISFOL su dati Indagine OCSE-PIAAC Italia, Fase Pilota 2010

In particolare, l'indagine principale di PIAAC consentirà, grazie all'incrocio tra i dati rilevati con il JRA e quelli rilevati tramite la misurazione diretta delle competenze cognitive di base, di svolgere un'approfondita analisi sull'uso delle competenze richieste al lavoro e sulla corrispondenza tra competenze richieste e competenze realmente possedute, contribuendo così ad una più chiara analisi degli eventuali skills mismatch.

L'indagine ALL e le successive analisi condotte (Desjardins, Rubenson, 2011) hanno rilevato che:

- sia la domanda che l'offerta del mercato del lavoro sono implicati nella generazione del *mismatch*;
- è importante considerare che le dinamiche legate alla perdita o alla crescita delle competenze durante l'arco di vita del lavoratore non dipendono solo dagli studi svolti ma anche e soprattutto dalle forme di training formale rivolto agli adulti e dal *training on the job*, nonché dalla soddisfazione sul lavoro.

PIAAC consentirà di esplorare la relazione tra livelli di competenze utilizzate sul lavoro e titoli di studio formali analizzando, ad esempio, perché alcuni adulti con bassi livelli di istruzione possono mostrare alte prestazioni in termini di competenze rilevate mentre altri, con livelli di istruzione più elevati mostrano basse prestazioni.

Con PIAAC il focus dell'analisi tenderà a spostarsi dall'*educational mismatch* allo *skill mismatch* ed a integrare i dati da questi derivanti.

È innegabile che il benessere sociale ed economico delle nazioni e degli individui è in gran parte legato al livello di istruzione della popolazione adulta e che l'istruzione ha un ruolo chiave nel fornire alle persone le conoscenze e le competenze necessarie per partecipare attivamente alla vita sociale ed economica e nel contribuire all'ampliamento delle conoscenze scientifiche e culturali. L'istruzione è un fattore chiave per lo sviluppo delle competenze di base, ma le due componenti interagiscono e si rafforzano a vicenda.

I risultati dell'indagine ALL rivelano un forte legame tra competenze cognitive di base, istruzione e formazione. Il grafico seguente evidenzia tre osservazioni:

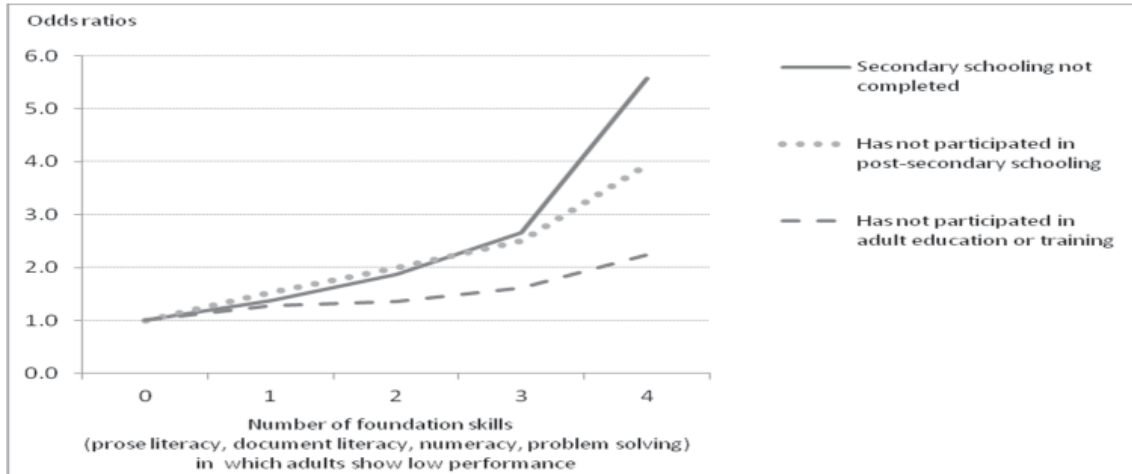
- gli adulti che non hanno completato la scuola secondaria superiore hanno una maggiore probabilità di possedere un basso livello di competenze di base;
- allo stesso modo, gli adulti che non hanno mai partecipato ad una forma di istruzione post-secondaria hanno una maggiore probabilità di dimostrare un basso livello di competenze di base;
- gli adulti che hanno bassi livelli di competenze di base sono meno propensi a partecipare alla formazione da adulti, come la formazione *on the job*.

Anche i risultati dell'indagine pilota di PIAAC condotta in Italia delineano un quadro di tendenze molto vicine a quanto rilevato dall'indagine ALL: in generale, al crescere del titolo di studio cresce il punteggio medio conseguito con un evidente scarto tra chi è in possesso di un diploma e chi non lo possiede mentre lo scarto risulta meno netto tra i diplomati e chi è in possesso di un post-diploma.

PIAAC fornisce un nuovo metodo di misurazione del capitale umano e un mezzo per generare politiche volte a favorire lo sviluppo delle competenze.

Se in passato, le competenze possedute sono sempre state legate al percorso d'istruzione formale seguito ed al titolo di studio conseguito, con PIAAC, la misurazione diretta delle competenze aiuta a spiegare l'acquisizione e la perdita delle stesse che si possono verificare in fasi diverse da quelle in cui gli individui hanno conseguito il proprio titolo di studio. In altre parole, PIAAC tiene conto di ciò che gli individui imparano sul posto di lavoro e informalmente nel corso della propria vita e consente di analizzare anche ciò che gli individui possono dimenticare al crescere dell'età. Non da ultimo, una misura diretta delle competenze permette di tener conto delle differenze nella qualità dell'istruzione e della formazione ricevuta dagli adulti sia all'interno di uno stesso Paese che tra Paesi diversi.

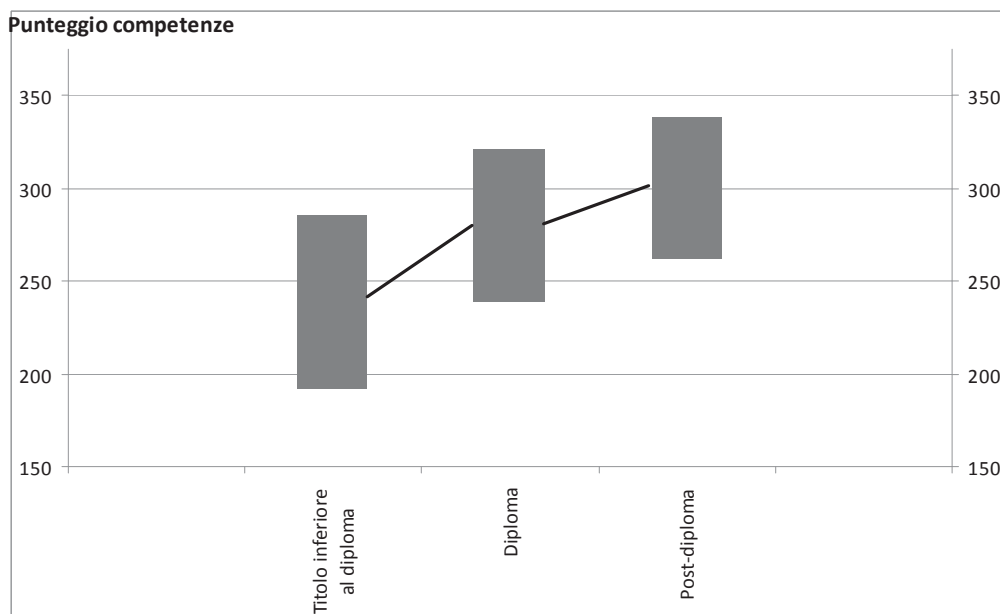
Figura 2.24 Probabilità degli adulti da 16 a 65 anni di trovarsi in condizioni svantaggiate nel conseguimento e nella partecipazione all'istruzione e alla formazione, per numero di abilità di base in cui gli adulti mostrano scarse prestazioni – Indagine ALL, 2003-2007



Nota: le probabilità (odds ratio) sono mostrate in funzione del numero di competenze in cui gli adulti mostrano scarse prestazioni: 0: assenza di basse performance (livello alto) – 4: basse performance nelle 4 competenze cognitive di base analizzate (livello basso)

Fonte: Indagine OCSE-ALL, 2003-2007

Figura 2.25 Punteggi ottenuti nei test cognitivi competenze su scala PIAAC (0-500 punti) per titolo di studio posseduto da adulti italiani 16-65 anni – Indagine PIAAC Italia, 2010 (Fase Pilota)



Nota: i punteggi corrispondenti alle prove svolte dai singoli rispondenti, sono collocati su una scala che va da 0 a 500 punti. L'effetto dei diversi titoli di studio posseduti dai rispondenti viene rappresentato con la variabilità dei punteggi medi conseguiti dalla popolazione appartenente alle tre categorie (titolo di studio inferiore al diploma, diploma e post-diploma) al 25° e 75° percentile.

Fonte: elaborazione ISFOL su Indagine OCSE - PIAAC Italia, Fase Pilota 2010



## CAPITOLO 3 |



## CAPITOLO | 3

### FORMARE COMPETENZE: I LUOGHI DELL'APPRENDIMENTO

Il processo di cambiamento che sta accompagnando i sistemi di istruzione e formazione potrebbe essere identificato in alcuni paradigmi che descrivono i principali passaggi evolutivi degli ultimi anni. Il primo riguarda il "dove" si apprende ed è rappresentato dal superamento della netta demarcazione dei luoghi dell'apprendimento, che vede sempre più affermarsi, accanto alle scuole, ai centri di formazione e alle università, il ruolo chiave delle organizzazioni produttive nella generazione di nuove competenze ed un altrettanto rilevante contributo delle ICT all'acquisizione dei nuovi saperi. Il secondo paradigma riguarda il "quando" si apprende ed è riassumibile nel superamento delle tradizionali fasi dell'apprendimento, storicamente collegate alle età delle persone e al loro stato occupazionale. Le necessità, di tipo professionale e di gestione della vita quotidiana, di fare manutenzione continua del proprio patrimonio di competenze hanno reso cogente e concreta la prospettiva del *lifelong learning*. I tempi dell'apprendimento perdono, dunque, sempre più la loro classica sequenzialità e si dispongono in un ordine sparso e più articolato nelle fasi di vita dell'individuo. Al tempo stesso i luoghi dell'apprendere spaziano da quelli tradizionali e formali dell'istruzione e formazione iniziale al rientro in formazione degli adulti, per padroneggiare nuovi linguaggi e modalità di comunicazione o conseguire un'ulteriore qualificazione attraverso l'acquisizione di competenze tecniche o di base nei luoghi di lavoro, fino a comprendere le esperienze di apprendimento multiformi e diversificate che scaturiscono dalla partecipazione alla vita della collettività.

L'apertura del capitolo è dedicata ad un'illustrazione riepilogativa degli obiettivi della Strategia 2020 e ad una rassegna sintetica dei principali *benchmark* conseguiti nel contesto italiano. A fronte di un miglioramento di *performance* a tutti i livelli dei sistemi formativi, permangono criticità relative all'ancora significativo tasso di dispersione delle fasce giovanili in età di istruzione-formazione e al basso tasso di partecipazione degli adulti alle attività formative. Successivamente, viene affrontato il tema chiave del miglioramento della qualità dei sistemi formativi: si tratta dei percorsi dell'istruzione e formazione iniziale e di formazione tecnica superiore, segmenti che rivestono un ruolo importante per la crescita e la competitività, come mostrano le indagini comparate a livello internazionale. Un consistente sviluppo di un sistema *Vocational Education and Training* (VET) – ed una sua marcata visibilità e riconoscibilità sociale – accompagna da anni la politica di crescita ed innovazione su scala europea. Si dà conto, tra l'altro, dell'evoluzione quali-quantitativa dell'offerta di Istruzione e formazione professionale IFP e delle risultanze della prima indagine nazionale sugli esiti formativi ed

occupazionali di tale tipologia di offerta formativa, recentemente giunta al termine di una complessa riorganizzazione. Inoltre, l'attenzione viene posta al riordino della formazione tecnica superiore, ambito significativo per la costruzione di una più forte filiera professionalizzante.

Due paragrafi illustrano, infine, il mondo dell'apprendimento nei luoghi di lavoro, con una prima disamina delle attività realizzate dai Fondi paritetici interprofessionali e una riflessione sul possibile modello di programmazione per piani integrati di sviluppo centrata sulle effettive esigenze delle imprese. A seguire, un approfondimento sulla correlazione tra pratiche organizzative e crescita delle competenze e sull'influenza che l'organizzazione d'impresa può avere sullo sviluppo del capitale umano e, di conseguenza, sulla competitività delle imprese stesse.

### 3.1 | L'Italia nel contesto delle strategie europee per l'istruzione e la formazione

L'Italia, come tutti i Paesi membri dell'UE, è impegnata nel dispiegamento e nell'attuazione delle politiche formative previste nell'Agenda *Istruzione e Formazione 2020*. Lo scenario al cui interno ci si muove è dominato ormai da un quadriennio dagli effetti prodotti dalla crisi economica e finanziaria, che ha comportato l'azzeramento di almeno un decennio di sviluppo e di due decenni di politiche di risanamento. A questo si aggiunga che già in precedenza l'Europa era cresciuta strutturalmente meno delle altre economie evolute, con una contemporanea contrazione delle leve demografiche più giovani e con i relativi effetti sui sistemi di *welfare*.

Tali fenomeni rendono ancora più cruciale il ruolo delle politiche di istruzione e formazione, poiché interventi orientati alla crescita difficilmente possono prescindere da un contesto economico in grado di incentivare conoscenza ed innovazione. È quindi opportuno che a livello dei singoli Stati membri si prevedano investimenti efficienti nei sistemi di istruzione e formazione di ogni ordine e grado e, al tempo stesso, che ne vengano migliorati i risultati tanto in termini di esiti che di contenimento delle uscite precoci dei giovani<sup>1</sup>.

Accanto a questi aspetti, è necessario favorire l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro, attraverso l'attuazione di azioni di supporto e accompagnamento e lo sviluppo di percorsi di apprendistato. Parallelamente, i risultati prodotti dai sistemi di istruzione e formazione dovranno maggiormente conciliarsi con le esigenze del mercato del lavoro e si dovranno definire quadri nazionali delle qualificazioni.

Altro ambito in cui il ruolo dei percorsi educativi è fondamentale è quello legato all'inclusività della crescita economica e su tale versante è stata avviata l'iniziativa *Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro*, il cui principale obiettivo è coniugare la modernizzazione dei mercati del lavoro con la sostenibilità dei modelli europei di *welfare state*, investendo, appunto, nelle competenze dei cittadini ed incentivando la mobilità dei lavoratori all'interno dell'Unione.

Nell'arco del decennio che si concluderà nel 2020 l'Italia sarà dunque chiamata, ancora una volta, a porre attenzione al tema della dispersione scolastica e formativa, da combattere con approcci intersettoriali e considerando complessità territoriali, sociali, economiche e culturali.

<sup>1</sup> Nell'ambito dell'iniziativa *Youth on the move* si è disposta la creazione di un monitoraggio permanente sui giovani inattivi (NEET), allo scopo di misurare costantemente il tasso di inattività educativa, formativa e lavorativa della popolazione giovane e le caratteristiche assunte dal fenomeno.



Un primo passo è quello di continuare a lavorare per innalzare il livello degli apprendimenti: come evidenziato nella tabella 3.1, in cui sono riportati i risultati delle diverse edizioni dell'Indagine PISA dell'OCSE, un quindicenne su cinque ha problemi di comprensione di testi ed insoddisfacenti abilità scientifiche; a livello di competenze matematiche, insoddisfacenti abilità sono manifestate da un quindicenne su quattro. Tuttavia, va anche chiarito che nel 2009 l'Italia ha fatto registrare risultati in miglioramento rispetto a quanto avvenuto tre anni prima; in particolare, è in netto miglioramento l'esito registrato in ambito matematico, uno dei più rilevanti sia a livello continentale che nell'ancora più esteso panorama dei Paesi afferenti all'OCSE.

**Tabella 3.1 Giovani 15enni con bassi livelli nelle abilità di lettura, matematica e scienze<sup>(a)</sup>, anni vari (valori %)**

Tipo di abilità	Italia		Media UE27	
	2006	2009	2006	2009
Lettura	26,4	21,0	24,1	20,0
Matematica	32,8	24,9	24,0	22,2
Scienze (a)	25,3	20,6	20,3	17,7

a) I 15enni con bassi livelli di abilità sono quelli che nei test si sono posizionati al massimo al livello 2 in una scala più estesa elaborata dall'OCSE, ovvero in grado al massimo di comprendere nozioni basilari e di affrontare e risolvere i problemi di tipo più semplice.

Fonte: OCSE – Indagine PISA

Un certo ritardo dell'Italia rispetto al dato medio dell'Europa a 27 Paesi emerge anche dai dati contenuti nella tabella 3.2, inerente alcuni *benchmark*<sup>2</sup> ed indicatori europei in materia di istruzione.

**Tabella 3.2 Alcuni benchmark ed indicatori in materia di istruzione e formazione. Italia e media UE27, anni vari (valori %)**

Indicatori e <i>benchmarks</i>	Italia				UE27	
	2000	2008	2009	2010	2000	2010
Abbandono precoce di istruzione e formazione (a)	25,1	19,7	19,2	18,8	17,6	14,1
Giovani in possesso di un titolo di istruzione secondaria di secondo grado (b)	69,4	76,5	76,3	76,3	76,6	79,0
Popolazione in possesso di un titolo di istruzione secondaria di secondo grado (c)	45,2	53,3	54,3	55,2	64,4	72,7
Conseguimento di un titolo di istruzione superiore (d)	11,6	19,2	19,0	19,8	22,4	33,6
Partecipazione degli adulti ad attività di LLL (e)	6,3	6,3	6,0	6,2	8,5	9,1
Investimento in istruzione e formazione (f)	4,55	4,58	n.d.	n.d.	4,88	n.d.
Investimento in R&S (g)	1,04	1,21	n.d.	n.d.	1,86	n.d.

a) Popolazione 18-24enne con al massimo un titolo di livello ISCED 2; (b) popolazione 20-24enne con almeno un titolo di livello ISCED 3; (c) popolazione 25-64enne con almeno un titolo di livello ISCED 3; (d) popolazione 30-34enne; (e) popolazione 25-64enne; (f) spesa pubblica in istruzione e formazione come percentuale del PIL; (g) spesa interna lorda per ricerca e sviluppo come percentuale del PIL.

Fonte: Eurostat

2 I *benchmark* europei sono intesi come medie ponderate delle *performance* complessive dei Paesi UE; alcuni *benchmark* utilizzati nella strategia di Lisbona del 2000 non sono stati riproposti come tali nell'ambito della Strategia Europa 2020, ma rimangono comunque all'interno di una lista di indicatori fondamentali.

Quasi un giovane italiano su cinque abbandona precocemente il sistema di istruzione e formazione ed il tasso di conseguimento di un titolo di istruzione secondario di secondo grado tra i giovani 20-24enni si attesta nel 2010 al 76,3%, ovvero 9 punti percentuali al di sotto di quanto era stato prefissato a Lisbona come obiettivo di arrivo per questo stesso anno.

La tabella seguente illustra nel dettaglio il confronto con alcuni Paesi UE.

**Tabella 3.3 Alcuni benchmark ed indicatori in materia di istruzione e formazione. Confronti con alcuni Paesi UE. Anno 2010 (valori %)**

Alcuni Paesi UE	Abbandono precoce di istruzione e formazione (a)	Giovani in possesso di un titolo di istruzione secondaria di secondo grado (b)	Popolazione in possesso di un titolo di istruzione secondaria di secondo grado (c)	Conseguimento di un titolo di istruzione superiore (d)	Partecipazione degli adulti ad attività di LLL (e)
Danimarca	10,7	68,3	76,5	47,0	32,8
Germania	11,9	74,4	85,8	29,8	7,7
Irlanda	10,5	88,0	73,5	49,9	6,7
Grecia	13,7	83,4	62,5	28,4	3,0
Spagna	28,4	61,2	52,6	40,6	10,8
Francia	12,6	83,2	70,8	43,5	5,0
<b>ITALIA</b>	<b>18,8</b>	<b>76,3</b>	<b>55,2</b>	<b>19,8</b>	<b>6,2</b>
Olanda	10,1	77,6	72,3	41,4	16,5
Austria	8,3	85,6	82,5	23,5	13,7
Polonia	5,4	91,1	88,7	35,3	5,3
Portogallo	28,7	58,7	31,9	23,5	5,8
Romania	18,4	78,2	74,3	18,1	1,3
Finlandia	10,3	84,2	83,0	45,7	23,0
Svezia	9,7	85,9	81,6	45,8	24,5
Gran Bretagna	14,9	80,4	76,1	43,0	19,4
<b>Media UE27</b>	<b>14,1</b>	<b>79,0</b>	<b>72,7</b>	<b>33,6</b>	<b>9,1</b>

a) popolazione 18-24enne con al massimo un titolo di livello Isced 2; (b) popolazione 20-24enne con almeno un titolo di livello Isced 3; (c) popolazione 25-64enne con almeno un titolo di livello Isced 3; (d) popolazione 30-34enne; (e) popolazione 25-64 anni

Fonte: Eurostat

L'Italia, come noto, nella generale analisi dei processi di scolarizzazione e partecipazione della popolazione, si colloca sempre in posizioni di retroguardia rispetto al dato medio continentale; si registrano tuttavia, innegabili miglioramenti, come mostrano i dati contenuti nella tabella 3.4.

Tabella 3.4 Andamento di alcuni indicatori di scolarizzazione, anni vari (valori %)

Indicatori	Anni			
	2000-01	2008-09	2009-10	2010-11*
Tasso di scolarità secondaria di secondo grado (a)	86,3	92,5	92,0	92,2
Tasso di partecipazione alla IFP (b)	-	6,6	7,2	7,9
Tasso di maturità (c)	72,4	73,7	73,9	n.d.
Tasso di passaggio all'università (d)	63,9	65,6	66,1	n.d.
Immatricolati per 100 coetanei (e)	43,8	48,1	48,1	46,9
Fuori corso su 100 iscritti	37,3	35,7	33,9	33,6
Laureati su popolazione 23enne (f)	2,5	28,1	26,9	n.d.
Laureati su popolazione 25enne (g)	23,1	18,6	19,2	n.d.
Forze di lavoro 25-64enni in possesso di un titolo universitario (h)	11,3	17,7	18,0	n.d.

(a) Frequentanti in totale in rapporto alla popolazione di giovani 14-18enni. Tale indicatore ha un valore diverso rispetto a tassi di scolarità calcolati per singole età, poiché nel numero degli iscritti sono compresi anche 19-20enni in ritardo e ancora iscritti nella scuola secondaria di II grado; (b) frequentanti i corsi di IFP in rapporto alla popolazione di giovani 14-17enni; alcuni di questi frequentano tali corsi in istituti professionali; (c) numero di maturi in rapporto alla media teorica della popolazione 19-20enne; (d) numero di immatricolati per la prima volta nel sistema universitario in rapporto al numero di quanti hanno conseguito la maturità al termine del precedente anno scolastico; (e) immatricolati in complesso in rapporto alla media dei giovani 19-20enni; (f) titoli conseguiti nei corsi del I ciclo, nei diplomi universitari e nelle scuole dirette a fini speciali; nel 2000-01 l'unico tipo di offerta era rappresentato dai diplomi universitari e dalle scuole dirette a fini speciali; (g) titoli conseguiti nei corsi di laurea biennale specialistici o magistrali, in quelli del vecchio ordinamento e nei corsi di laurea a ciclo unico, specialistici o magistrali; (h) titolo di livello ISCED 5-6; media annua 2001, 2009 e 2010.

\* Dati provvisori.

Fonte: elaborazione ISFOL su dati MIUR ISTAT e Amministrazioni di Regioni e Province autonome

Si osserva, infatti, che ormai più del 90% dei giovani è inserito in percorsi scolastici<sup>3</sup> e circa l'8% in attività di istruzione e formazione professionale; il tasso di conseguimento di un diploma di maturità è superiore al 70% e due terzi dei maturi prosegue il percorso di studi iscrivendosi all'università.

Sembrano iniziare a ridursi i livelli medi di permanenza degli studenti nel sistema universitario: la percentuale di fuori corso è passata al 33,6% nel 2010-11 dal 37,3% di dieci anni prima.

Il complessivo incremento del grado di istruzione che deriva dalla maggior partecipazione emerge dalla crescita percentuale della quota di forza di lavoro 25-64enne in possesso di un titolo di livello universitario, passata dall'11,3% del 2001 al 18,0% del 2010.

Per quanto riguarda la partecipazione degli adulti alle attività di apprendimento permanente, a livello medio europeo non sono stati ottenuti i risultati attesi nel corso del decennio passato, poiché i Paesi che hanno compiuto i maggiori progressi sono quelli che avevano già una radicata e più solida tradizione in questa filiera dell'offerta formativa.

Tuttavia in Italia, nell'ambito dell'offerta pubblica dedicata alle iniziative educative e formative rivolte alla popolazione adulta, il ruolo svolto dai Centri territoriali permanenti (CTP) e dagli istituti scolastici gestori di corsi serali continua ad assumere rilievo sul versante sia dell'acquisizione e del consolidamento di competenze chiave cognitive e lavorative, sia del sostegno a processi di inclusione e di integrazione

<sup>3</sup> Il 54% di questi è iscritto nella filiera tecnico-professionalizzante dell'istruzione secondaria di secondo grado, un ulteriore 33,6% in un liceo classico o scientifico.

socio-linguistica a favore dei cittadini italiani e stranieri<sup>4</sup>.

La lettura dei dati sulla partecipazione della popolazione adulta ai corsi di formazione erogati dai CTP e dagli istituti scolastici gestori di corsi serali, mostra una serie di tendenze e caratteristiche interessanti riguardanti il profilo tipo dell'utenza coinvolta e la natura dell'offerta erogata.

In generale, se ci riferiamo ai 18.692 corsi realizzati a livello nazionale presso le 1.627 istituzioni scolastiche erogatrici censite<sup>5</sup>, si può notare un progressivo assestamento del totale degli interventi relativamente ai corsi del primo ciclo di istruzione (CPC), che peraltro nel 2009-2010 aumentano di 3,3 punti percentuali, e ai corsi rivolti agli stranieri (CILS). I corsi modulari brevi di alfabetizzazione funzionale (CBM), pur diminuendo nell'arco dei cinque anni, rappresentano oltre la metà (54,3%) dell'offerta formativa (tabella 3.5) e hanno riguardato temi come: le lingue straniere e l'informatica/multimedialità (alfabetizzazione linguistica ed informatica); avvio alla formazione professionale e orientamento di base; educazione alla sicurezza; educazione alla persona; educazione musicale; educazione artistica e all'immagine; attività motorio-sportiva; animazione teatrale.

Sono inoltre da considerare circa 860 corsi serali attivati per l'acquisizione del diploma di secondaria superiore. Gli adulti frequentanti nel 2009-2010 sono stati 359.129 (il 59,2% italiani e il 40,8% stranieri). La partecipazione è riscontrabile in prevalenza tra le donne (il 52,8%) e tra i giovani di età compresa tra i 20 e i 29 anni, mentre decresce in misura sensibile a partire dai 45 anni in su.

In generale si conferma, come per gli anni precedenti e per ciascuna tipologia di intervento, una maggiore affluenza di giovani uomini – nella fascia di età 16-19 anni rappresentano il 61,9% dei frequentanti – che va progressivamente a decrescere con l'avanzare dell'età; al contrario delle donne, le quali frequentano meno in giovane età e incrementano la loro partecipazione progressivamente nelle fasce di età 50-54 anni, con un tasso del 65,7%, seguita dalla fascia 55-59 anni (66,9%).

**Tabella 3.5 Corsi realizzati dal 2005 al 2010, per tipologia di intervento, erogati dai CTP e dagli istituti di istruzione secondaria di II grado gestori di corsi serali (valori assoluti e %)**

Tipologia di intervento	2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010	
	v.a	%	v.a	%	v.a	%	v.a.	%	v.a.	%
Corsi del primo ciclo d'istruzione (CPC)	2.790	13,4	3.400	18,0	4.213	20,6	4.104	21,2	4.584	24,5
Corsi per stranieri (CILS)	4.070	17,5	3.172	17,0	4.152	20,3	4.264	22,1	3.965	21,2
Corsi brevi modulari di alfabetizzazione funzionale (CBM)	13.901	67,0	12.024	65,0	12.092	59,1	10.967	56,7	10.143	54,3
Totale*	20.761	100,0	18.596	100,0	20.457	100,0	19.335	100,0	18.692	100,0

\* Non sono stati censiti nei monitoraggi i corsi serali finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione superiore e/o di qualifica, erogati dai CTP spesso in collaborazione con gli istituti di istruzione secondaria di II grado, rilevati, invece, in merito all'utenza.

Fonte: elaborazione ISFOL su dati MIUR – Monitoraggio Nazionale IDA – Agenzia per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (ex INDIRE)

<sup>4</sup> È opportuno ricordare che in seno ad una riforma generale del sistema di istruzione rivolto agli adulti si è in attesa dell'approvazione definitiva dello schema di *Regolamento recante Norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri provinciali d'istruzione per gli adulti (CPIA), ivi compresi i corsi serali*. Il Regolamento è stato approvato in prima lettura da parte del Consiglio dei Ministri nel giugno 2009; richiesti e acquisiti i prescritti pareri del successivo iter istituzionale, il MIUR ha disposto sulla base degli stessi il nuovo testo che ora è all'attenzione degli uffici competenti per il suo perfezionamento ai fini dell'approvazione definitiva. Nel frattempo sono andate avanti le politiche di integrazione ed inclusione che hanno riguardato gli immigrati, in particolare modo ai fini della certificazione della lingua italiana L2, le cui prove di accertamento come previsto con apposito DM si effettuano presso i Centri territoriali permanenti.

<sup>5</sup> 529 CTP, 857 istituti serali, 241 scuole carcerarie.

Quanto alla partecipazione degli stranieri – provenienti in prevalenza da Marocco, Romania e Cina – questa risulta più concentrata nelle fasce giovanili, fino ai 34 anni.

Dal punto di vista della condizione occupazionale i più alti tassi di partecipazione ai corsi si registrano tra gli occupati (43,2%), a seguire i non occupati (27,4%), i disoccupati (22,1%) e i pensionati (7,3%). Complessivamente più della metà dei partecipanti vive nelle regioni del Nord, il 25,6% nelle regioni del Sud e il restante 19,5% in quelle centrali.

Dalla disamina dei dati quali-quantitativi esposti si evidenziano una serie di conferme, negli ultimi cinque anni, sul profilo degli adulti frequentanti i corsi presso le sedi di Istruzione degli adulti (IDA). Si propongono alcune considerazioni sul rapporto domanda/offerta di istruzione e formazione orientata alle competenze.

Dal lato dell'utenza:

- la maggiore presenza di una popolazione adulta 25-64enne, in prevalenza occupata, ma con universi significativi di utenti nella condizione di non occupati e disoccupati;
- la tendenziale maggiore propensione delle donne alla formazione;
- la presenza di giovani *drop-out* 16-24enni ricoinvolti per il conseguimento di un titolo di studio e/o qualifica;
- il consolidarsi della presenza di utenti stranieri per l'acquisizione e la certificazione della lingua italiana L2 a cura dei CTP.

Dal lato del rapporto domanda/offerta di formazione:

i CTP e gli istituti scolastici sedi di corsi serali sembrano indirizzare la propria offerta coerentemente al ruolo istituzionale, e quindi attraverso la realizzazione di corsi per il conseguimento di un titolo di studio di secondaria inferiore e superiore, mantenendo nel tempo un grado di partecipazione costante dell'utenza. Pur se in diminuzione negli anni, gli interventi formativi di alfabetizzazione funzionale (corsi brevi modulari) rappresentano ancora una quota significativa dell'offerta (54,3%) e continuano a soddisfare una domanda a carattere culturale e di aggiornamento professionale/acquisizione di alcune competenze chiave cognitive, lavorative e socio-culturali. Tra queste: la comunicazione nelle lingue straniere, la competenza digitale, la consapevolezza ed espressione culturale. Tali interventi prevedono peraltro il riconoscimento del vissuto personale e del pregresso professionale dei discenti adulti attraverso azioni di orientamento e di validazione/certificazione di competenze a cura in particolare degli operatori e dei docenti dei CTP (non solo per l'italiano L2).

In tale contesto acquista particolare significato l'acquisizione di competenze socio-culturali (*soft skills*) intese come capacità e attitudini a:

- saper governare ed utilizzare modelli e strumenti per accedere alla conoscenza (ICT, *social network*);
- sapersi relazionare e saper partecipare alla vita delle collettività;
- saper interagire in gruppi interprofessionali ed interculturali (capacità di comunicazione, negoziazione, *problem solving*).

Tali competenze, come è noto, sostengono il soggetto adulto nell'orientarsi nella crescente complessità del mercato del lavoro e della vita sociale.

### 3.2 | L'istruzione e la formazione tecnica e professionale

La congiuntura economica mostra i suoi effetti in modo trasversale ai diversi settori produttivi, sia in termini di andamento dei livelli occupazionali, sia in relazione all'urgenza di agire nuovi modelli di produzione e consumo. La pluralità degli attori è impegnata, oggi, in un processo di riorganizzazione finalizzato a mantenere la tenuta dell'assetto socio-economico e a incrementare lo sviluppo della competitività del sistema Paese sul mercato interno e internazionale.

Benché le risultanze del Progetto Excelsior potrebbero soffrire oggi, più che in altri anni, dello scarto tra le previsioni espresse dalle imprese e l'effettivo andamento delle dinamiche delle entrate e uscite dal mercato del lavoro, le informazioni relative alle caratteristiche degli inserimenti previsti in impresa, continuano, seppur non in termini di valori assoluti, a restituire informazioni utili a definire l'evoluzione della domanda di lavoro. Ad esempio, per quel che riguarda le imprese attive nel settore dell'industria, le previsioni fanno riferimento a competenze tecniche di medio e alto livello tali da essere funzionali a innalzare la capacità organizzativa in un'ottica di efficienza gestionale dell'organizzazione e ad accrescere qualitativamente – anche in termini innovativi – le produzioni. In attesa di veder confermate queste richieste mediante l'analisi delle caratteristiche delle nuove assunzioni, appare evidente che il volano per affrontare la partita della competitività e il rilancio dello sviluppo del sistema produttivo, su un piano diverso dalle politiche industriali, sia proprio la componente tecnica e professionale del sapere e del saper agire.

In risposta a questa sollecitazione, non più nuova ma cresciuta in modo esponenziale nell'ultimo decennio, il sistema dell'istruzione e formazione tecnica e professionale, ai vari livelli e nelle sue diverse articolazioni della scuola e della formazione, ha affrontato numerose revisioni, riforme e riordini, ridisegnando l'architettura dei sistemi e gli standard di percorso, anche in vista della leggibilità e certificazione delle competenze, in linea con le scelte strategiche condivise in Europa.

Attraverso il concorrere di una molteplicità di soggetti istituzionali in materia di istruzione, formazione e lavoro, il sistema formativo si sta dotando di strumenti specifici che hanno profondamente revisionato la programmazione e l'allestimento dell'offerta, sia a livello di secondo ciclo dell'istruzione e formazione tecnico professionale, sia a livello dell'istruzione e formazione tecnica superiore.

Guardando alla domanda di formazione tecnico professionale iniziale nel Paese, una prima lettura può riguardare l'analisi degli orientamenti espressi dai giovani iscritti al secondo ciclo. Nel dettaglio, osservando i dati sulle iscrizioni al primo anno delle scuole statali (secondo i dati MIUR aggiornati a marzo 2012), si registra nel 2012/13 un aumento dell'1,5% degli iscritti agli istituti professionali rispetto all'anno precedente. Il dato comprende sia gli iscritti agli istituti professionali statali (IPS) che rilasciano la qualifica di Istruzione e formazione professionale al terzo anno (sussidiarietà integrativa), sia gli iscritti agli IPS per il conseguimento della qualifica triennale e/o del diploma quadriennale di IFP (sussidiarietà complementare). Anche gli istituti tecnici mostrano un lieve aumento dello 0,4% nelle preferenze degli studenti rispetto all'anno scolastico precedente, mentre i licei, pur mantenendo un grado di attrattività doppia rispetto agli istituti professionali, presentano una diminuzione dell'1,9%. Per l'anno scolastico 2012/13 il 46,6% degli studenti ha scelto di frequentare un liceo, il 32,0% un istituto tecnico e il 21,4 % un istituto professionale.

Negli istituti tecnici il settore tecnologico presenta rispetto all'anno scolastico 2011/12 un aumento delle domande di iscrizione (+1,0%), mentre diminuisce dello 0,8 % la domanda di iscrizioni all'indirizzo

"amministrazione, finanza e marketing", che tuttavia ricopre il 9,9% della domanda di iscrizioni. Negli istituti professionali l'indirizzo "enogastronomia e ospitalità alberghiera" è quello che raccoglie un maggiore interesse da parte degli studenti (8,5%).

Le scelte degli studenti riguardanti i licei si indirizzano maggiormente verso il liceo scientifico (17,5%), a seguire il liceo linguistico (7,3%) e, infine, il liceo classico (6,8%).

**Tabella 3.6 Studenti iscritti al primo anno nelle scuole statali per tipo di istituto - a.s. 2011/2012 e 2012/2013 (valori %)**

Tipo di Istituto	2011/2012	2012/2013	Variazioni
Licei	48,5	46,6	-1,9
Istituti tecnici	31,6	32,0	0,4
Istituti professionali	19,9	21,4	1,5
Totale	100,0	100,0	

Fonte: elaborazione ISFOL su dati MIUR - Ufficio di Statistica

Le regioni in cui prevale una scelta di tipo liceale sono il Lazio (57,5%), l'Abruzzo (52,0%), l'Umbria (51,2%) e la Lombardia (50,6%). Gli istituti tecnici vedono una maggiore affluenza nelle Regioni Emilia Romagna (40,1%), Veneto (37,8%), Friuli Venezia Giulia (36,6%) e Lombardia (36,5%), minore nel Lazio (24,1%) e in Liguria (26,6%).

Per quanto riguarda la partecipazione ai percorsi dell'offerta del diritto/dovere si evidenzia ancora una volta il riuscito innesto della filiera formativa dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale (ISFOL, 2012b). Dopo un periodo di applicazione provvisoria, è stato raggiunto l'Accordo tra MIUR ed enti locali in vista della messa a regime dei percorsi di IFP realizzati nelle istituzioni formative e scolastiche. L'avvio della messa a regime è avvenuto nel settembre 2010, in concomitanza con il processo di riordino della secondaria di II grado.

In questo quadro, i dati sugli iscritti degli a.f. 2009/2010 e 2010/2011 presentano pressoché lo stesso incremento rispetto agli anni precedenti, superando le 179.000 unità (tabella 3.7). Si tratta di un trend in crescita fin dal 2003, che vede aumentare di 7 volte il numero degli studenti in 7 anni. Ormai il settore della IFP non appare più una piccola nicchia nel panorama del sistema educativo italiano, assumendo i connotati di una filiera consistente e in espansione: gli iscritti al primo anno dei percorsi di IFP triennali nell'a.s.f. 2010/11 superano largamente la metà di quelli iscritti al primo anno degli istituti professionali statali (81.372 rispetto a 141.406).

**Tabella 3.7 Iscritti ai percorsi IFP - a.f. 2009/10 e 2010/11 (valori assoluti)**

Ripartizioni	2009-10			2010-11		
	Istituzioni formative	Istituzioni scolastiche	Totale iscritti IFP	Istituzioni formative	Istituzioni scolastiche	Totale iscritti IFP
Nord-Ovest	16.594	47.707	64.301	50.261	17.560	67.821
Nord-Est	8.192	36.054	44.246	38.256	5.262	43.518
Centro	29.358	10.597	39.955	11.879	19.328	31.207
Sud	5.039	-	5.039	5.639	16.128	21.767
Isole	4.010	7.664	11.674	9.178	5.563	14.741
Totale	107.061	58.154	165.215	115.213	63.841	179.054

Fonte: ISFOL su dati regionali e provinciali

Il numero dei percorsi è in crescita (+1,1% tra l'a.f. 2009/10 e il 2010/11), con cifre che diventano significative in alcune regioni: già nell'anno formativo 2009/10 si superano i 1000 percorsi in Piemonte, Lombardia e Toscana; mentre da soli, Piemonte, Lombardia e Veneto offrono quasi la metà dei percorsi IFP esistenti sull'intero territorio nazionale.

Insieme le due ripartizioni settentrionali raccolgono quasi 2 studenti su 3 degli iscritti all'IFP (il 62,2%), la maggior parte dei quali (79,5%) opera senza il ricorso alla sussidiarietà delle scuole di Stato.

Sud e Isole rappresentano nell'articolato panorama dell'IFP una quota minoritaria (anche se in crescita nell'ultimo anno). Nelle due ripartizioni meridionali i percorsi triennali raccolgono solo il 20,4% degli iscritti rispetto al totale nazionale mentre, nelle stesse ripartizioni, i frequentanti il primo triennio della secondaria superiore superano il 41%. Al Centro e al Sud l'offerta di percorsi svolti negli istituti professionali di Stato riguarda 2 allievi su 3 della IFP.

Nel complesso, all'interno del sistema di IFP, gli iscritti alle agenzie formative ammontano, nell'a.f. 2010/11, a 115.213 unità, corrispondenti al 64,3% del totale (-0,5% rispetto al 2009/10), mentre gli iscritti a scuola sono 63.841 e rappresentano il 35,7% del totale degli iscritti all'IFP (+0,5% rispetto allo scorso anno). Gli iscritti alle agenzie formative aumentano del 3,7% rispetto all'a.f. 2009/10 (nell'anno precedente erano aumentate del 6,5% rispetto all'a.f. 2008/09), mentre il numero degli iscritti a scuola cresce del 9,8% (era l'11,2% nell'anno precedente).

Al primo anno di corso 2009/10 gli iscritti a scuola costituivano già il 40,1% del totale del primo anno. Nell'anno successivo gli iscritti a scuola raggiungevano il 48,6%, cominciando a prefigurare un'offerta degli istituti professionali di Stato più "sostitutiva" che "sussidiaria".

Intanto, le risultanze delle attività di monitoraggio condotte dall'ISFOL permettono di stimare che la scelta dei percorsi di IFP sia stata *vocazionale* e non *di ripiego* per almeno il 39% degli iscritti al primo anno, censiti come 14enni.

Si nota, inoltre, che la percentuale degli allievi stranieri nelle 17 Regioni e Province autonome che hanno risposto al questionario è del 16,2% per i percorsi triennali, quando la media di studenti con nazionalità non italiana presenti tra gli iscritti alle istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado nel complesso delle stesse regioni era appena del 7,2% nell'a.s. 2010/11.

Si consolida, parallelamente, il primo livello di prosecuzione dopo il triennio che porta alla qualifica. Nell'a.f. 2010/11 crescono i "quarti anni" in 4 regioni: in esse si rileva una percentuale media del 44% di qualificati dei percorsi triennali nell'a.f. 2009/10 che, nell'anno successivo, proseguono con l'iscrizione al IV anno per ottenere il diploma professionale.

Relativamente all'analisi dei valori dei qualificati e dei diplomati nelle annualità 2008/2009 e 2009/2010 si evidenzia come, all'aumento degli allievi, corrisponda una crescita dei ragazzi che hanno positivamente terminato i percorsi triennali e quadriennali. Il numero dei qualificati per l'a.f. 2008/09 presenta un totale di 27.246 giovani all'interno dell'istruzione e formazione professionale, 85% dei quali usciti dagli interventi svolti presso le agenzie formative, mentre il restante 15% si riferisce ai qualificati presso gli istituti scolastici. Nell'a.f. 2009/10, il valore totale dei qualificati nei percorsi di IFP cresce del 7,5% rispetto all'annualità precedente, raggiungendo quota 29.300 unità<sup>6</sup>.

Anche il valore dei diplomati al IV anno cresce significativamente, passando da 2.126 dell'a.f. 2008/09

<sup>6</sup> Oltre il 90% dei qualificati provengono dalle agenzie formative; il valore ridotto di qualificati presso le istituzioni scolastiche si spiega con una indisponibilità di dati provenienti da regioni numericamente significative e anche dalle architetture, scelte da alcune amministrazioni, che compongono i triennali (con 1 o 2 anni presso le scuole ed i restanti presso le agenzie formative).



a 3.497 dell'a.f. 2009/10, a causa di un aumento registrato in tutte e tre le amministrazioni che già rilasciavano diplomi al IV anno, ovvero Lombardia, Trento e Bolzano ed anche all'aggiungersi dei diplomati della regione Liguria. Inoltre, in Lombardia, 139 ragazzi hanno frequentato, durante l'a.f. 2010/11, il quinto anno sperimentale di istruzione e formazione professionale per l'accesso all'esame di Stato, necessario per proseguire il percorso formativo nell'università e nell'alta formazione artistica, musicale e coreutica.

Rispetto alla distribuzione delle qualifiche nelle due annualità sopra considerate, quelle in cui si concentrano maggiormente i qualificati, per lo più del Nord-Ovest e Nord-Est, sono 5 tra le 21 del Repertorio nazionale dell'offerta di IFP e riguardano le seguenti figure professionali: "operatore del benessere", "operatore della ristorazione", "operatore elettrico", "operatore meccanico" e "operatore amministrativo segretariale".

Passando all'analisi dei diplomati per figura professionale, quelle più "gettonate" (distribuite per circa il 70% in Lombardia) risultano le seguenti: "tecnico dei trattamenti estetici", "tecnico di cucina", "tecnico elettrico", "tecnico di impresa".

Nell'ambito dell'offerta dei percorsi di IFP, in questi ultimi anni, il lavoro interistituzionale (Ministeri del Lavoro e dell'Istruzione, Regioni e Province) è stato finalizzato a dotare il sistema della IFP degli strumenti necessari per la completa messa a regime dei percorsi triennali e quadriennali, avvenuta con l'Accordo in Conferenza Stato-Regioni dell'aprile 2010. Tale processo si è concentrato principalmente sugli standard di competenza e sul raccordo tra l'offerta di istruzione professionale di Stato e l'istruzione e formazione professionale regionale, nell'ottica di rendere l'offerta formativa più rispondente ai fabbisogni professionali espressi dal mercato del lavoro locale. Per quanto riguarda l'elaborazione e l'aggiornamento degli standard di competenza, l'Accordo del luglio 2011 sugli "atti necessari per il passaggio al nuovo ordinamento dei percorsi di IFP"<sup>7</sup>, pur mantenendo invariata la quasi totalità delle figure del Repertorio nazionale contenuto nel sopra citato Accordo del 2010, ha introdotto e descritto le fasi interistituzionali e i nuovi criteri metodologici in base ai quali dovranno essere articolati gli standard delle competenze tecnico professionali per l'inserimento di eventuali altre figure del Repertorio. Vi è inoltre contenuta la correlazione, per ciascuna figura, tra gli standard di competenza già esistenti e i processi e le attività di lavoro ad essi connessi, con la finalità di supportare meglio la dimensione formativa in riferimento alle nuove richieste di professionalità<sup>8</sup>. Sempre in quest'ottica, nel 2012, il Repertorio nazionale si è arricchito di una nuova figura professionale, quella "dell'operatore del mare e delle acque interne"<sup>9</sup> – portando così a 22 le qualifiche triennali in esito ai percorsi di IFP – e ha ridefinito la figura di "operatore del benessere", sulla quale si concentrano da anni le quote più numerose di qualificati. Sul versante della dimensione culturale, sono state inoltre elaborate le nuove competenze di base per i percorsi triennali e quadriennali, nonché i nuovi modelli di attestato di qualifica, di diploma professionale e di certificazione intermedia<sup>10</sup> per i passaggi tra i sistemi.

Il secondo filone di lavoro seguito a livello interistituzionale riguarda, come già accennato, gli organici raccordi tra i percorsi degli istituti professionali dell'istruzione e quelli di istruzione e formazione

7 Tale Accordo è stato recepito dal Decreto interministeriale MIUR- MLPS in data 11 novembre 2011.

8 A questa finalità risponde anche il secondo Accordo Stato-Regioni del 27 luglio 2011 il quale ha correlato le figure del Repertorio nazionale dell'offerta di IFP alle aree economico-professionali secondo le classificazioni NACE e ISCO.

9 Si tratta dell'Accordo Stato-Regioni del 19 gennaio 2012.

10 Tali dispositivi vanno a sostituire quelli dell'Accordo del 28 ottobre 2004.

professionale regionale, contenuti nelle Linee guida dell'Intesa del 16 dicembre 2010<sup>11</sup>. In esse particolare rilevanza assume la possibilità, per gli istituti professionali (IP), di svolgere, in regime di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze delle Regioni, due tipologie di offerta di IFP: a) l'offerta *sussidiaria integrativa* che permetterà agli studenti iscritti ai corsi quinquennali riformati di acquisire, al termine del terzo anno, anche i titoli di qualifica professionale, come da corrispondenze individuate dall'Intesa; b) l'offerta *sussidiaria complementare* in cui gli allievi potranno conseguire i titoli di qualifica e/o diploma professionale di IFP, di competenza regionale, presso apposite classi attivate negli istituti professionali statali. Con tale Intesa, quindi, gli istituti professionali potranno rilasciare i titoli del sistema di IFP secondo le modalità definite dall'Intesa e nei limiti delle dotazioni organiche.

La prima attuazione delle linee guida è già stata oggetto di specifici accordi territoriali tra i competenti assessorati delle Regioni e gli Uffici scolastici regionali<sup>12</sup> (USR) nei quali la maggioranza delle amministrazioni regionali ha al momento scelto la possibilità, per gli IPS, di realizzare percorsi relativi all'offerta sussidiaria integrativa.

Il modello della sussidiarietà sarà oggetto di uno specifico monitoraggio istituzionale finalizzato a indagare le tipologie, le modalità e le misure con cui concretamente, nell'a.s. 2011/2012, si realizzerà il raccordo tra l'istruzione professionale e i percorsi di IFP, nonché gli esiti di tale rapporto in termini formativi e occupazionali per gli allievi. Si dovrà verificare, in particolare, l'efficacia dell'offerta sussidiaria nel rispondere a bisogni specifici espressi da giovani che chiedono di apprendere attraverso metodi alternativi alla scuola, basati sull'utilizzo di laboratori e stage e finalizzati ad acquisire le competenze trasversali proprie dei contesti lavorativi.

Le linee guida intendono inoltre favorire la verticalizzazione dei percorsi verso l'istruzione tecnica superiore<sup>13</sup> disciplinando la possibilità, per i giovani in possesso di diploma professionale di Tecnico in esito ai percorsi quadriennali di IFP, di accedere all'università, all'alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM) e istituti tecnici superiori (ITS), previa frequenza di un apposito corso annuale, a carico delle Regioni, da realizzarsi in integrazione tra istituti di istruzione e agenzie formative accreditate del territorio.

Sempre in tema di competenze per il lavoro, l'ISFOL ha portato a termine la prima indagine nazionale (ISFOL, D'Arcangelo et al., 2011)<sup>14</sup> sugli esiti formativi e occupazionali di un campione di 3.600 giovani qualificati nei percorsi triennali di IFP sia a titolarità delle agenzie formative sia a titolarità delle istituzioni scolastiche. I giovani, qualificati nell'a.s.f. 2006/2007<sup>15</sup>, sono stati intervistati telefonicamente a più di 3

11 Le linee guida di cui all'Allegato A dell'Intesa sono state adottate con il Decreto MIUR n. 4/2011.

12 Gli Accordi territoriali tra Regioni e USR per la realizzazione di percorsi di IFP in regime di sussidiarietà finora stipulati riguardano le seguenti Regioni: Veneto, Friuli Venezia Giulia, Puglia, Sicilia, Lombardia, Marche, Liguria, Lazio, Molise, Umbria, Piemonte, Campania, Toscana, Emilia Romagna, Basilicata, Calabria, Abruzzo e Sardegna. Di queste, la Regione Sicilia ha optato per la realizzazione di percorsi relativi all'offerta sussidiaria integrativa (tipologia A) e complementare (tipologia B); le Regioni Lombardia, Friuli Venezia Giulia e Veneto hanno scelto la sola tipologia B, mentre le restanti hanno optato per la sola tipologia A.

13 Si veda al riguardo anche il Decreto interministeriale del 7 settembre 2011 relativo alle *Norme generali sui diplomi degli istituti tecnici superiori e relative figure nazionali di riferimento, la verifica e la certificazione delle competenze come da DPCM del 25 gennaio 2008*.

14 L'identikit del campione presenta soggetti in prevalenza maschi (59%), italiani (94%), residenti al Nord Italia (76%), iscritti per il 60% in percorsi di IFP a titolarità delle agenzie formative accreditate e per il 40% a titolarità degli istituti scolastici, provenienti da famiglie per lo più di estrazione operaia (55%) e il cui titolo di studio più alto dei genitori è la licenza media (61%). Rispetto al *background* scolastico (ex scuola media) si tratta di ragazzi usciti con il giudizio *buono-distinto* per il 45% e *sufficiente* per il 42%; relativamente alla scelta dopo la scuola secondaria di I grado, il 71% di giovani si è iscritto agli istituti scolastici superiori e solo il 27% direttamente all'agenzia formativa e, alla richiesta di esprimere un voto sulla esperienza a scuola da 1 a 10, la valutazione media data dagli intervistati è di 7,7. Per un maggior dettaglio sui dati della indagine, si veda <http://isfoloia.isfol.it/handle/123456789/119>.

15 Si noti quindi che sono stati intervistati i ragazzi iscritti ai percorsi nell'a.s.f. 2004/2005, ovvero solo l'anno dopo l'Accordo del 2003 che li ha avviati sperimentalmente a livello nazionale. Anno in cui, tra l'altro, i tasselli del mosaico per la messa a sistema di questa offerta vedevano solo una loro prima ed iniziale definizione.

anni dalla qualifica, al fine di contenere, per quanto possibile, gli effetti della variabile "occasionalità" del primo inserimento lavorativo.

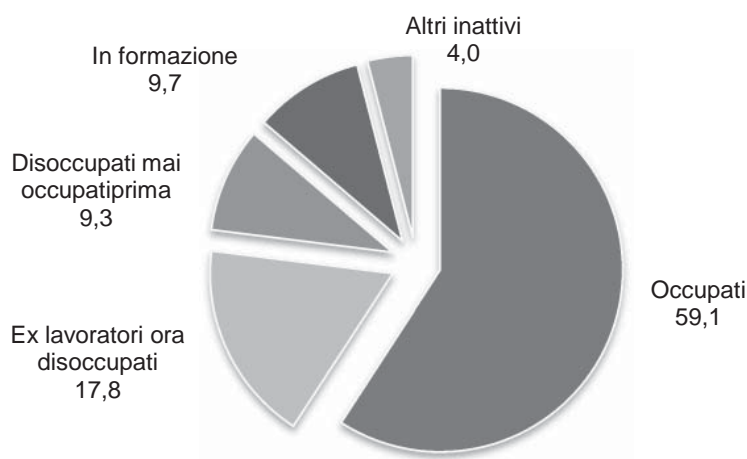
L'indagine si è soffermata, oltre che sugli aspetti quantitativi dell'occupazione in esito ai percorsi triennali, anche sui principali aspetti qualitativi, sia in termini di caratteristiche generali del lavoro svolto (velocità di inserimento lavorativo, stabilità occupazionale e coerenza con gli studi svolti), sia sugli aspetti strutturali della occupazione trovata, come ad esempio i settori produttivi di riferimento, la tipologia contrattuale, le mansioni svolte.

In sintesi, i principali risultati dell'indagine rispetto agli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi triennali evidenziano che la condizione prevalente è quella di "occupato". Il 59,1% dei ragazzi, infatti, a 3 anni dalla qualifica, è inserito nel mercato del lavoro.

Il 40,9% non è occupato. Tra questi vi sono:

- ex lavoratori ora disoccupati (17,8%);
- disoccupati mai occupati prima (9,3%);
- inattivi (4,0%);
- in formazione (9,7%).

Figura 3.1 Condizione attuale prevalente



Fonte: ISFOL

Tra gli occupati, il 64% sono maschi e il 52% sono femmine.

A tre mesi dal conseguimento della qualifica, il 50% dei giovani aveva trovato il suo primo impiego. Ad un anno, ad aver trovato lavoro, era ben il 70% dei ragazzi provenienti dalle agenzie formative (dato che sale all'85% dopo due anni) e il 50% di quelli provenienti dalle scuole (dato che sale al 78% dopo due anni).

I settori in cui si distribuiscono maggiormente gli occupati sono quelli dell'elettrotecnica, dell'industria, dei servizi sociali e alla persona, mentre gli indirizzi formativi a più alto rischio risultano quelli che conducono ai settori turistico-alberghiero e dei servizi alle imprese.

Il 60% dei giovani ritiene di svolgere un lavoro coerente con la qualifica ottenuta (maggior coerenza si trova nei qualificati dei settori *industria ed elettronica*). Tra quelli che hanno un impiego non totalmente coerente, la grande maggioranza ritiene che comunque il lavoro che svolge sia uguale (40%) o migliore (41%) di quello per cui si è formato. Per un quinto invece si tratta di un lavoro peggiore.

L'87% del totale gli intervistati svolge un lavoro come dipendente, l'8% autonomo e il 5% ha un contratto di collaborazione. Tra i lavoratori dipendenti, il contratto più diffuso è quello di apprendistato (36%), segue il contratto a tempo indeterminato (33%), a tempo determinato (25%), il 4% è senza un contratto. Per quanto riguarda la distribuzione per aree geografiche, il tipo di contratto più diffuso nelle regioni del Nord e del Centro è l'apprendistato, nel Sud invece è il contratto a tempo indeterminato.

Sul fronte delle criticità, i tempi veloci di inserimento, il buon livello occupazionale, il buon livello di coerenza tra occupazione e qualifica sono tuttavia accompagnati dallo svolgimento di mansioni lavorative di livello medio-basso: i maschi si dividono a metà tra lavori manuali generici e lavori manuali specializzati; il 50% delle femmine risulta occupato con mansioni manuali generiche e il 26% specializzate. Gli impiegati esecutivi si trovano per lo più tra i qualificati nel settore dei servizi alle imprese, mentre i lavori manuali in quelli turistico, elettrotecnico e dell'industria.

I canali per trovare lavoro sono, come prevedibile, rappresentati per il 26% dai familiari e conoscenti, seguiti per il 15% dalla conoscenza o contatto diretto con il datore di lavoro. Il canale dei Centri per l'impiego risulta poco incisivo (solo il 5,4% degli intervistati afferma di averlo utilizzato).

Il 9,3% degli intervistati ha trovato lavoro attraverso lo stage svolto nei percorsi (l'11% dei ragazzi provenienti dagli enti contro il 6% dalle scuole). La sede di svolgimento dello stage è stata l'azienda privata nel 60% dei casi. Lo stage che "porta" lavoro è quello svolto soprattutto nel settore dei servizi sociali e alle persone, nel settore industria e quello dell'elettrotecnica. Sono più soddisfatti dello *stage* i giovani provenienti dalle agenzie formative rispetto a quelli degli istituti scolastici. Lo *stage* dunque si conferma sia come metodologia didattica che incontra il favore dei giovani sia come importante modalità di inserimento lavorativo.

Per quanto concerne la valutazione data dai giovani all'esperienza formativa dei percorsi triennali, questa sembra caratterizzarsi come una scelta vincente: l'85% dei giovani infatti rifarebbe la scelta di iscriversi ai percorsi; il "voto" medio dato all'esperienza formativa, da 1 a 10, è di 8,3 (con le valutazioni più alte espresse dai giovani qualificati nelle agenzie formative), positivo soprattutto in relazione al rapporto con i compagni (8,5) e insegnanti (8,3).

Per quanto riguarda la propensione a continuare ad apprendere e a formarsi, i percorsi sembrano aver svolto un'importante funzione di volano verso l'apprendimento se si considera che, al momento dell'intervista, continuava a studiare e a formarsi 1 giovane su 10 e che, 3 anni prima, cioè subito dopo la qualifica, era addirittura più di un terzo la percentuale di giovani che decideva di svolgere un'altra esperienza formativa (di questi il 68% aveva scelto il IV anno dei percorsi IFP, il 9% corsi post-diploma o post-qualifica e il 18,5% la scuola superiore). Interrogati sul perché di queste scelte, i giovani hanno risposto "denunciando" la voglia di proseguire gli studi (il 32%) o l'intento di migliorare la propria posizione lavorativa (il 35%).

Dall'analisi dei dati che emergono dall'indagine si può affermare dunque che la valutazione positiva espressa nei confronti dei percorsi triennali trova il suo fondamento non solo nella importante funzione di professionalizzare i giovani formando competenze utili ad un inserimento lavorativo, ma anche nella fondamentale funzione di rimotivazione verso l'apprendimento, soprattutto per quei giovani con carriere scolastiche non lineari, demotivati e con condizione socio culturale a rischio di esclusione sociale.

Il rischio di esclusione è oggi particolarmente presente nelle fasce giovanili della popolazione. Infatti, se si focalizza l'attenzione sui giovani soggetti al diritto-dovere di istruzione e formazione professionale, a fronte di una crescente quota di 14-17enni che sceglie i percorsi di IFP quale canale ordinamentale di

assolvimento degli obblighi di legge, permane una quota di minori di 18 anni che abbandona i percorsi formativi senza aver conseguito una qualifica o un diploma.

Nell'anno scolastico formativo 2010-11, su una popolazione di oltre 2 milioni e 279 mila ragazzi, il numero di coloro che, secondo le fonti informative ufficiali, non risultano iscritti ai percorsi scolastici, o di IFP, o assunti con contratto di apprendistato, ammonta a 113.799 unità.

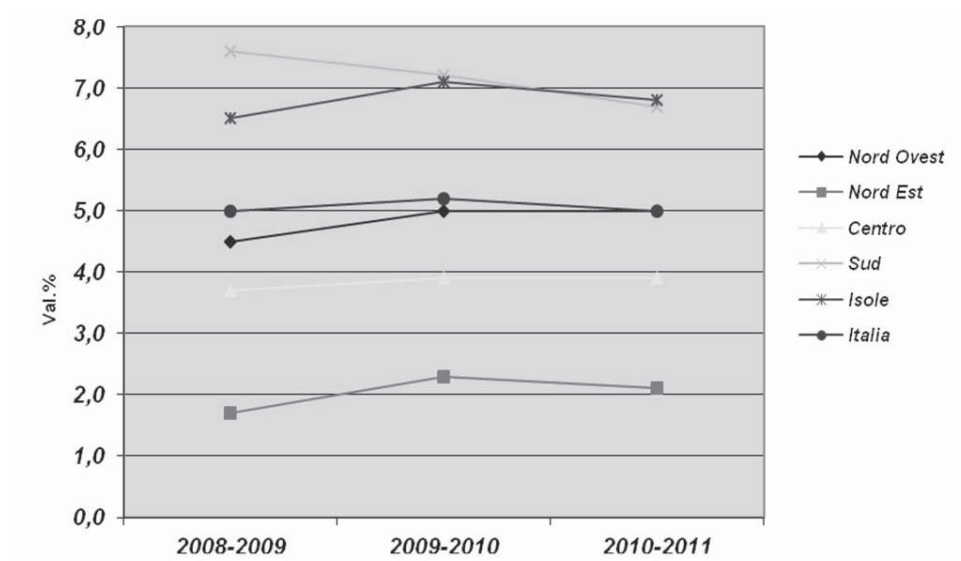
**Tabella 3.8** Giovani 14-17enni fuori dei percorsi formativi per circoscrizione territoriale - a.s.f. 2010/2011 (valori assoluti e %)

Regione	Non iscritti (v.a.)	% Non iscritti su popolazione di riferimento	% Non iscritti su totale dispersi Italia
Nord-Ovest	27.479	5,0	24,2
Nord-Est	8.442	2,1	7,4
Centro	16.088	3,9	14,1
Sud	42.176	6,7	37,1
Isole	19.614	6,8	17,2
Totale	113.799	5,0	100,0

Fonte: elaborazione ISFOL su dati MIUR, MLPS, regionali, ISTAT

Una larga parte dei circa 114 mila ragazzi si colloca nelle circoscrizioni meridionali. Al Sud la quota raggiunge infatti il 6,7% della popolazione di riferimento. I 42.176 ragazzi che non risultano iscritti ai percorsi formativi nel 2010-11 corrispondono al 37,1% del totale. Il grafico seguente evidenzia l'evoluzione del fenomeno nelle diverse circoscrizioni territoriali, mostrando come, sia a livello locale, sia nazionale, il trend non abbia subito, negli ultimi 3 anni, particolari variazioni, con l'eccezione proprio del Sud dove la quota è scesa di circa un punto percentuale.

**Figura 3.2** L'evoluzione nei territori (valori %)



Fonte: elaborazione ISFOL su dati MIUR, MLPS, regionali, ISTAT

Da una recente indagine di tipo qualitativo condotta dall'ISFOL nel 2011<sup>16</sup>, risulta un forte effetto di scoraggiamento alla prosecuzione degli studi, soprattutto in seguito ad una bocciatura durante la scuola media, ed anche negli altri casi, emerge una condizione che i ragazzi intervistati definiscono di "confusione" circa la scelta del percorso successivo. Inoltre, tra coloro che abbandonano gli studi non troviamo più soltanto ragazzi pluriripetenti o che hanno più volte cambiato percorso, ma anche giovani mai respinti e per i quali non si sono precedentemente registrate interruzioni. Il bacino dei giovani a rischio di abbandono è quindi difficilmente circoscrivibile alle situazioni di vero e proprio disagio. Si comprende dunque il ruolo chiave che potrebbe essere svolto dai servizi di orientamento ed accompagnamento e la necessità di un loro potenziamento, considerando che attualmente solo una piccola quota di ragazzi a rischio ne usufruiscono.

Se il percorso di messa a regime del secondo ciclo dell'istruzione e formazione (illustrato in termini di *policy* e di risultati nelle pagine precedenti) ha registrato significati passi in avanti nel corso degli ultimi anni, la filiera del sistema dell'istruzione e della formazione tecnica superiore si è evoluta nell'ottica di rispondere all'esigenza di trasferire competenze tecniche di medio e alto livello mediante la creazione di due segmenti: i percorsi da realizzarsi all'interno dei nuovi ITS e i percorsi di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) - rinnovati alla luce della riorganizzazione decretata con DPCM del gennaio 2008. Nonostante la cornice istituzionale importante, la dotazione di un sistema di istruzione e formazione tecnica post secondaria, non in continuità con la scuola secondaria superiore e indipendente dal sistema accademico, risulta tutt'altro che definita. La complessa riorganizzazione del sistema dell'offerta, infatti, è collegata:

- alle scelte correlate alla prossima razionalizzazione dell'offerta richiamata dall'articolo n. 52 del Decreto *Misure di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnico-professionale e degli istituti tecnici superiori - ITS*<sup>17</sup>;
- agli approfondimenti in corso, quasi al termine del primo triennio di programmazione, relativi alla specificità di ciascuna filiera (IFTS e ITS) sia in relazione al riordino degli istituti tecnici e professionali, sia in relazione al sistema accademico, anche rispetto ai temi della ricerca applicata e del trasferimento di competenze da e verso il sistema delle imprese.

Al momento non è del tutto concluso l'iter normativo che regolerà la filiera, ma rimane chiaro che il segmento dell'istruzione e formazione tecnica superiore punta, oggi come in passato, alla declinazione verso l'alto delle competenze di tipo tecnico e tecnologico, alla formazione di figure capaci di applicare le nuove tecnologie nella produzione e nei servizi, alla responsabilità condivisa della rete dei partner chiamati a progettare e gestire gli interventi sul territorio, alla integrazione con altre politiche di sviluppo locale.

La valorizzazione delle competenze territoriali di programmazione regionale, la promozione dei network territoriali, la ridefinizione del sistema post secondario all'interno del quadro di istruzione e formazione ordinamentale investono in misura prioritaria le questioni connesse a:

- l'aggancio alle esigenze di sostegno e sviluppo del sistema produttivo nazionale e locale;
- la manutenzione di un impianto che preveda, a partire dall'individuazione di figure nazionali e dalla declinazione in competenze in esito ai percorsi, la curvatura territoriale delle stesse, il trasferimento di competenze a "banda larga".

<sup>16</sup> *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto* - Indagine ISFOL 2011  
<sup>17</sup> Decreto semplificazione DL 5/2012 convertito in Legge 35 del 4/04/2012.

Non è un caso, infatti, sul versante degli IFTS che i Ministeri (Ministero dell'Istruzione, di concerto con il Ministero del Lavoro e del Ministero dello Sviluppo economico), che dal 2008 sono impegnati con le Regioni per la riorganizzazione del sistema dell'offerta, abbiano mirato al dialogo interistituzionale, che ha portato all'individuazione di figure professionali di livello nazionale raccordate con il mondo delle professioni e con gli ambiti di sviluppo più innovativi.

Né appare casuale che i settori di intervento degli ITS, che consentono il conseguimento del Diploma di tecnico superiore valido a livello nazionale, siano stati individuati, *ab origine*, in connessione con le sei aree tecnologiche definite, già nella Legge finanziaria 2007, come strategiche per lo sviluppo del Paese.

Tali aree (ovvero Efficienza energetica, Mobilità sostenibile, Nuove tecnologie della vita, Nuove tecnologie per il *made in Italy*, Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali e Tecnologie della informazione e della comunicazione) sono state richiamate dallo stesso Ministero dello Sviluppo economico per consolidare, nell'ambito del Progetto *Industria 2015*, iniziative a favore delle piccole e medie imprese per la sperimentazione di prototipi di prodotto e di processo.

**Tabella 3.9 ITS costituiti, per area geografica e area tecnologica (valori assoluti)**

	Area tecnologica						Totale
	Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali	Efficienza energetica	Tecnologie della informazione e della comunicazione	Nuove tecnologie per il made in Italy (a)	Mobilità sostenibile	Nuove tecnologie della vita	
Nord	2	2	5	13	5	2	29
Centro	1	3	1	10	1	1	17
Sud e Isole	3	2	-	4	4	-	13
Totale	6	7	6	27	10	3	59

(a) L'area include ITS attivati su ambiti e interventi differenti in relazione alle vocazioni territoriali, tra cui: 11 ITS nell'ambito Meccanica, 8 Alimentare, 5 Moda, 2 ITS Servizi alle imprese e uno Casa (bioedilizia, domotica e affini).

Fonte: elaborazione ISFOL su dati Banca dati ANSAS e MIUR, febbraio 2012

Ad oggi sono attivi 59 ITS sul territorio che, tra settembre e dicembre 2011, hanno avviato un totale di 73 corsi. Il numero ridotto di interventi è da imputare alla scelta di creare istituti di eccellenza fortemente assati su specializzazioni che possano costituire un punto di riferimento per il settore di interesse.

Nell'ottica di conseguire tale obiettivo, nell'ambito delle sei aree tecnologiche indicate, sono state individuate<sup>18</sup> le figure nazionali e il loro riferimento ai sistemi di classificazione statistica delle attività economiche e delle professioni e alle aree professionali. La definizione di un elenco di figure di livello nazionale che risulta particolarmente importante per favorire al contempo l'attrattività della nuova offerta formativa e l'ingresso degli ex corsisti della filiera nel mondo del lavoro e delle professioni.

L'equilibrio tra riferimento alle figure nazionali e aderenza al fabbisogno specifico del tessuto produttivo locale potrà essere assicurato dalla "curvatura" che ciascun ITS sarà in grado di effettuare in sede di programmazione e progettazione formativa in accordo con le esigenze espresse dai territori.

Per garantire la verticalizzazione dell'istruzione tecnica ed evitare le possibili sovrapposizioni con

<sup>18</sup> Allegato G al testo del Decreto interministeriale.

l'offerta di corsi IFTS, alla luce delle disposizioni normative in vigore, gli attori istituzionali sono impegnati in un percorso congiunto: a partire dalla fase transitoria di cui all'art. 15 comma 2 del DPCM 25 gennaio 2008, le Regioni, i Ministeri interessati e le Assistenze tecniche nominate ai tavoli sono impegnati a definire il testo del prossimo Accordo in Conferenza unificata che includa anche gli esiti dei lavori di manutenzione e aggiornamento delle figure di riferimento nazionale.

Su questo tema gli IFTS avevano già anticipato e sperimentato molti dei contenuti del dibattito in corso in quanto per primi avevano visto l'individuazione progressiva di figure nazionali di riferimento, la descrizione delle stesse e la definizione delle competenze in esito.

Nella revisione dell'impianto complessivo, tenuto conto della riduzione del monte ore dei corsi (che passa dalle 1.200-2.400 alle 800/1000 ore), l'Accordo, in corso di formazione, risponde all'esigenza di:

- individuare il livello delle competenze in esito ai percorsi in modo tale da stabilire una correlazione tra IFTS, IFP e ITS e una connessione tra componenti del sistema di formazione di livello secondario e terziario;
- ridisegnare la fisionomia degli IFTS per riconfigurarli rispetto alla necessità espressa dalle Regioni di un ampliamento orizzontale delle competenze previste in uscita dal sistema dell'istruzione e formazione professionale e dal secondo ciclo della scuola;
- garantire nei percorsi IFTS la partecipazione degli adulti occupati e non occupati interessati ad acquisire competenze di tipo tecnico.

Gli sforzi in questo senso, si collocano nel solco delle azioni intraprese per una profilatura dei percorsi, anche nell'ottica di una definitiva referenziazione dei percorsi IFTS e ITS nell'ambito dell'EQF.

Rispetto alla manutenzione del sistema di competenze nel suo complesso, è bene ricordare che l'ancoraggio al sistema produttivo è ribadito anche dalla scelta di non cristallizzare l'offerta ma di renderla dinamica rispetto alle sollecitazioni che i territori possono esprimere nel tempo<sup>19</sup>.

Perché l'ingegneria articolata del sistema non diventi un ostacolo, ma costituisca una risorsa per garantire un'offerta capace di rispondere e incrociare la domanda di formazione e di lavoro è necessario ricordare sempre che, a fronte di una domanda di tecnici che interesserebbe circa 20 mila individui, corrisponde, considerando tutte le ultime annualità di programmazione regionale (i cui percorsi sono tuttora in atto o appena conclusi), un sistema di offerta costituito da circa 400 interventi d'aula (tabella 3.10).

**Tabella 3.10 Corsi IFTS per area geografica, triennio 2007-2009 e annualità successive (valori assoluti)**

Regione	Annualità di programmazione			
	2007-2009 (800 ore)	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Nord	37	98	86	23
Centro	13	88	34	22
Sud	-	14	-	-
Totale	50	200	120	45

Fonte: elaborazione ISFOL su Banca dati ANSAS e Amministrazioni regionali, febbraio 2012

<sup>19</sup> L'articolo 9 comma 1 lettera b) del DPCM 25 gennaio 2008, infatti, determina che con Accordo in sede di Conferenza unificata a norma del D.Lgs n. 281/97 ogni triennio, sono individuati i fabbisogni formativi riferiti ai settori produttivi, ai fini della programmazione dei percorsi IFTS.



Per garantire l'aderenza alla componente territoriale, l'offerta formativa deve essere oggetto di Piani territoriali a cadenza triennale, quali strumenti di programmazione introdotti dal DPCM, che includano sia i nuovi ITS – che non possono essere istituiti se non previsti nella programmazione regionale – sia gli interventi IFTS.

Inoltre è la natura stessa degli enti erogatori, le Fondazioni nel caso degli ITS e Poli IFTS o aggregati in ATI nel caso degli IFTS, a far da volano per continuare a garantire l'integrazione a tutti i livelli con una molteplicità di attori territoriali che va dal mondo delle imprese a quello della ricerca all'interno e all'esterno degli atenei.

Nella pratica, inoltre, il dibattito sulla contaminazione di stili, approcci e risultati non si è limitato all'ingegneria gestionale delle due filiere, ma ha investito e continuerà ad investire i percorsi anche rispetto alla didattica che mira a valorizzare:

- la partecipazione di docenti provenienti dal mondo del lavoro (il 50% dei docenti deve essere estraneo al sistema dell'istruzione e della formazione);
- lo stage quale strumento privilegiato sul piano della formazione, dell'orientamento e dell'inserimento professionale;
- la pratica laboratoriale, quale via privilegiata per il trasferimento di competenze immediatamente spendibili nel mercato.

Anche alla luce dei numeri della filiera, la prima urgenza è quella di valorizzare le capacità di programmazione dei territori; l'istruzione tecnica superiore rappresenta, infatti, una sfida ancora attuale. Si tratta oggi di mettere a sistema le risultanze di quanto già sperimentato:

- rendendo più rapidi i passaggi che conducono alla condivisione di linee di indirizzo e regolamenti che testimonino e chiarifichino le scelte strategiche a livello nazionale;
- mettendo a punto un sistema di valutazione che possa avvalersi di indicatori concertati e funzionali a misurare l'efficacia degli investimenti sostenuti;
- incentivando quei network che si sono dimostrati in grado di integrare risorse pubbliche e private, di concorrere a obiettivi strategici condivisi e di sostenere il territorio garantendo servizi, prodotti e capitale umano qualificato.

### 3.3 | La formazione continua e la bilateralità

Complessivamente, nel 2011, gli adulti occupati e inoccupati che in Italia hanno partecipato a iniziative di formazione sono pari a circa 1 milione e 390 mila, con un decremento della partecipazione rispetto a quella dell'anno precedente di circa 200 mila unità ed un ritorno ai livelli del 2009, l'anno in cui furono maggiormente avvertite le ripercussioni della crisi iniziata nel 2008.

Ciò è ben evidenziato dal confronto internazionale del *benchmark* europeo sulla partecipazione degli adulti tra i 25 ai 64 anni a iniziative di formazione e istruzione (tabella 3.11).

**Tabella 3.11 Adulti 25-64 anni che partecipano a iniziative di formazione nelle 4 settimane precedenti l'intervista (medie annuali). Comparazione con alcuni Paesi europei (valori %)**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Svezia	21,6	17,5	18,4	nd.	nd.	17,4	18,4	18,6	22,2	22,2	24,5
Regno Unito	20,5	20,9	21,3	27,2	29,0	27,6	26,7	20,0	19,9	20,1	19,4
Olanda	15,5	15,9	15,8	16,4	16,4	15,9	15,6	16,6	17,0	17,0	16,5
Spagna	4,5	4,4	4,4	4,7	4,7	10,5	10,4	10,4	10,4	10,4	10,8
Germania	5,2	5,2	5,8	6,0	7,4	7,7	7,5	7,8	7,9	7,8	7,7
<b>Italia</b>	<b>4,8</b>	<b>4,5</b>	<b>4,4</b>	<b>4,5</b>	<b>6,3</b>	<b>5,8</b>	<b>6,1</b>	<b>6,2</b>	<b>6,3</b>	<b>6,0</b>	<b>6,2</b>
Grecia	1,0	1,2	1,1	2,6	1,8	1,9	1,9	2,1	2,9	3,3	3,0
<b>UE27 Media</b>	<b>7,1</b>	<b>7,1</b>	<b>7,2</b>	<b>8,5</b>	<b>9,2</b>	<b>9,6</b>	<b>9,5</b>	<b>9,3</b>	<b>9,4</b>	<b>9,3</b>	<b>9,1</b>

Fonte: Eurostat, Labour Force Survey

La situazione del Paese appare in ulteriore peggioramento considerando il dato relativo al 2011 (di recente pubblicazione), che si attesta al 5,8%<sup>20</sup>, facendo registrare un calo marcato rispetto al 2010. La diminuzione più significativa sembra essersi manifestata nella partecipazione degli occupati che passa dal 6,1% al 5,5%, mentre rimane stabile tra coloro in cerca di occupazione e tra le non forze lavoro: sul dato ha certamente influito una minore propensione all'investimento formativo da parte delle imprese nel contesto della crisi economica. Ciò rappresenta un elemento preoccupante in quanto incide direttamente sulla capacità di rigenerazione delle competenze per il lavoro.

Relativamente alle caratteristiche strutturali della partecipazione, l'indagine ISFOL sui comportamenti formativi degli adulti<sup>21</sup> consente di ricostruire un quadro, da diversi anni immutato, che contribuisce al permanere di condizioni poco favorevoli, sia all'acquisizione di competenze da parte dei lavoratori più deboli e degli imprenditori, sia all'incremento della produttività e dell'innovazione. La partecipazione alle attività formative è infatti sistematicamente maggiore per gli individui più secolarizzati, per gli uomini rispetto alle donne, fatta eccezione per le dipendenti della Pubblica amministrazione dove il divario di genere si inverte; diminuisce al crescere dell'età e alle dimensioni del comune di residenza. Per quanto riguarda in particolare gli occupati, la posizione nella professione rappresenta tradizionalmente una variabile di estrema rilevanza: dirigenti, quadri, imprenditori, liberi professionisti hanno percentuali di partecipazione doppie rispetto agli operai e ai lavoratori in proprio, commercianti e artigiani. La maggioranza delle iniziative formative (53,8%) si svolge esclusivamente durante l'orario di lavoro e sono prevalenti le iniziative formative obbligatorie (sicurezza, protezione ambientale e HACCP) rispetto a quelle tecnico-specialistiche. Si diffonde il *training on the job* ma non sufficientemente tra i lavoratori anziani, poco coinvolti anche come portatori e veicoli di *know how* ed esperienza; è ancora contenuto il ricorso alla formazione a distanza.

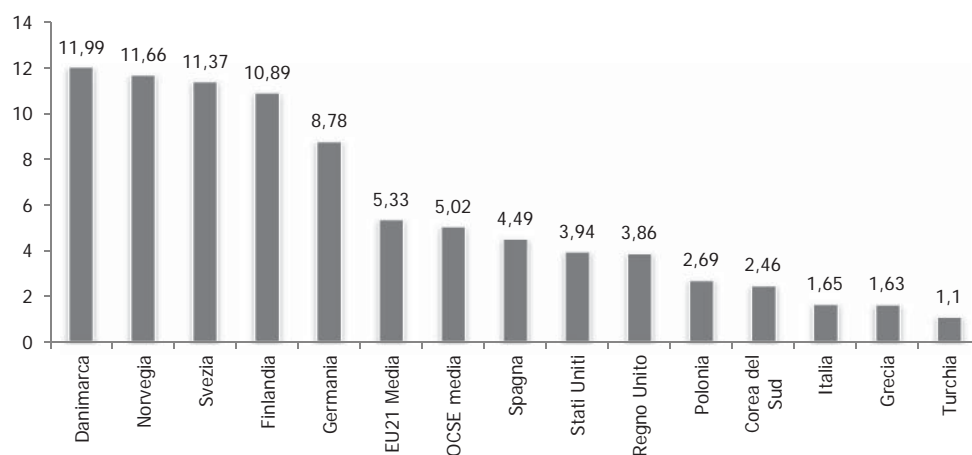
La percezione delle scarse opportunità formative viene registrata anche dall'OCSE che, rilevando le aspettative individuali di coinvolgimento in formazione nell'arco della vita lavorativa, mostra

20 ISTAT, Rilevazione sulle forze di lavoro - Media 2011 < <http://www.istat.it/it/archivio/61549>>.

21 ISFOL, Indagine INDACO Adulti 2011

come i lavoratori italiani si aspettino di ricevere minori opportunità anche rispetto a Paesi, come Polonia e Corea del Sud, di più recente sviluppo e presenta valori estremamente distanti dai Paesi scandinavi, ma anche da Germania, Spagna e Regno Unito. Ciò non toglie che, soprattutto nelle medie e piccole imprese italiane, il processo di aggiornamento sia insito nello sviluppo stesso dei processi organizzativi e di lavoro, ma certamente quote significative di occasioni di razionalizzazione dei saperi acquisiti, anche attraverso iniziative strutturate, sono indispensabili, anche in relazione alla necessità crescente di progettare lo sviluppo d'impresa costruendo e utilizzando il proprio capitale umano.

**Figura 3.3 Aspettative di coinvolgimento in formazione (in mesi)**



Nota: Il calcolo è effettuato rapportando il numero di ore attese in istruzione e formazione non formale legate al lavoro, come se fossero realizzate solo in orario di lavoro, con la distribuzione media in ciascun mese dell'anno delle ore annuali lavorate.

Fonte: elaborazione ISFOL su dati OCSE

Secondo le risultanze dell'indagine ISFOL sulla conoscenza nelle imprese<sup>22</sup>, tra il 2005 e il 2010 la percentuale di aziende con più di 9 addetti che organizza iniziative di formazione (al suo interno o all'esterno), passa dal 32,2% al 45,1%, seppur con una diminuzione del numero medio di ore fruite per partecipante. L'aumento della quota di "imprese formatrici" è stato dovuto quasi esclusivamente alla diffusione dei corsi obbligatori per la formazione alla sicurezza sul lavoro (soprattutto tra le PMI) e resta comunque molto al di sotto della media europea (60%).

La minore diffusione delle pratiche formative nel tessuto produttivo italiano rispetto alla maggior parte dei Paesi comunitari è dovuto a ben noti limiti, che riguardano principalmente la minore disponibilità di risorse e la scarsa propensione, soprattutto delle piccole e micro imprese a considerare la formazione come un investimento per la competitività o per contrastare gli effetti di situazioni congiunturali negative.

Considerando anche le imprese più piccole (con più di 5 addetti), nella prima fase della crisi economica (biennio 2009-2010), sono stati soprattutto gli investimenti a registrare un calo preoccupante, sia sul versante della produzione (macchinari e tecnologie), sia quelli concernenti le attività di promozione (marketing, pubblicità, ecc.). Per quanto riguarda in particolare l'investimento in formazione, solo il 4,4% delle imprese ha ritenuto opportuno incrementare questa voce, mentre il 27,9% ha ridotto la spesa.

<sup>22</sup> ISFOL, Indagine INDACO/CVTS 2010

La considerazione della formazione come specifica misura anticrisi, divide il campione intervistato: solo la metà delle imprese ritiene che la formazione degli addetti sia necessaria in tempi di congiuntura negativa per rilanciare su nuove basi la propria competitività. Tra queste, il 23,9% privilegerebbe una formazione di tipo tecnico-specialistico, il 16,1% riterrebbe più adeguata una formazione manageriale, ed una minoranza (il 9,2%) punterebbe sulla formazione di base (inglese, informatica, ecc.). L'accordo sulla necessità di politiche formative di contrasto e rilancio è ovviamente più marcato nelle imprese di grandi dimensioni, ossia per quelle più esposte alla concorrenza internazionale e per le quali l'aggiornamento delle competenze è fattore competitivo di primaria rilevanza. È interessante e significativo osservare il diverso sistema di preferenze in relazione alla classe dimensionale: all'aumentare del numero degli addetti e dell'articolazione della struttura organizzativa cresce l'incidenza delle imprese che sentirebbero la necessità di formazione manageriale. La formazione di tipo tecnico-specialistico risulta maggiormente preminente nelle medie, mentre la formazione di base è avvertita come relativamente più importante per le piccole e le microimprese.

In realtà, solo il 9,6% della quota che considera positivamente la formazione come misura anticrisi dichiara di aver, di fatto, realizzato investimenti esclusivamente formativi, anche se spesso interventi formativi di supporto sono presenti anche nelle imprese che hanno dichiarato di aver percorso in via prioritaria altre strade, come la ricerca e sviluppo (8,1%), l'introduzione di innovazioni (28,5%) e l'acquisto di macchinari, attrezzature e software (23,4%). Permane tuttavia maggioritaria la quota di aziende che ha dedicato la propria attenzione soprattutto alla ricerca di nuovi mercati (54,5%) interni e soprattutto esteri.

L'ammontare finanziario mobilitato per la formazione continua dei lavoratori in Italia è stimabile in poco più di 5 miliardi di euro l'anno. Di questi, circa 1 miliardo viene messo a disposizione dal Fondo sociale europeo, dalle Leggi nazionali di sostegno (236/93 e 53/00) e dai Fondi paritetici interprofessionali, importo certamente significativo ma comunque inferiore rispetto a realtà produttive meno estese, come quella spagnola (con oltre 1,1 miliardi di euro gestiti dalla sola *Fundación Tripartita*) o simili come la Francia (circa 2,3 miliardi gestiti dai soli OPCA e OPACIF).

Gli strumenti nazionali e comunitari di supporto alla formazione continua sono connotati ormai da tempo da una forte frammentazione rispetto alle diverse fonti di finanziamento e ai soggetti che ne dispongono l'utilizzo. La parte gestita direttamente dalle Regioni e dalle Province (laddove è operativa la delega sulla formazione continua) attraverso gli strumenti classici delle Leggi nazionali 236/93 e 53/00 e del FSE, rappresenta finanziariamente poco meno del 50% delle risorse di supporto alle imprese e ai lavoratori (la parte restante è gestita dai Fondi paritetici interprofessionali). Occorre, inoltre, evidenziare come il periodo di crisi abbia significativamente curvato l'impiego delle risorse pubbliche a sostegno delle situazioni più critiche: una parte consistente di queste, e non soltanto del FSE, sono state utilizzate sia per misure attive, sia passive soprattutto per i destinatari degli ammortizzatori in deroga.

Nel complesso le regioni Obiettivo Convergenza hanno adottato strategie operative che propongono interventi di formazione continua prevalentemente a supporto di un mercato del lavoro fragile in un periodo di congiuntura economica critica. È stato spesso adottato nei diversi territori un approccio sistemico con un ricorso alla formazione continua in maniera integrata con le politiche attive e passive del lavoro. Una fondamentale importanza viene riconosciuta alla formazione che riveste un ruolo strategico nei Piani d'azione straordinari per il lavoro adottati da alcune Regioni. Gli interventi sono

prevalentemente strutturati per *target group* di occupati secondo le diverse condizioni lavorative: lavoratori che usufruiscono di cassa integrazione in deroga, lavoratori da reinserire, lavoratrici donne, lavoratori immigrati, lavoratori disabili, ecc. Dalle diverse pratiche emerge un utilizzo integrato di risorse comunitarie, nazionali e regionali con alcuni interventi che vedono la partecipazione diretta del Ministero del Lavoro.

Per quanto concerne la Legge n. 236/93 il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali ha emanato nel corso del 2011 il D.D. 202/V/2010, riferito alle risorse ex Legge n. 236/93 per l'annualità 2010, che ripartisce 150 milioni di euro tra le Regioni e le Province autonome. Anche in questo caso prevale l'impegno nel contrasto alla crisi occupazionale: accanto ai piani formativi aziendali, territoriali e settoriali, è previsto, a tal proposito, il finanziamento di iniziative a supporto dello sviluppo dell'autoimprenditorialità, di piani straordinari di intervento ai sensi della Legge n. 2/2009 e di azioni volte al ricollocamento dei lavoratori percettori di ammortizzatori sociali nel periodo 2008-2010. Inoltre, per quanto riguarda i voucher individuali, vengono date priorità ai lavoratori over 45, ai lavoratori in possesso della licenza elementare o dell'istruzione obbligatoria, ai giovani disoccupati con contratto di lavoro non rinnovato alla data del 31 dicembre 2009 per il reinserimento in azienda e per il sostegno al reddito.

La parte più consistente delle risorse a supporto alla formazione continua delle imprese e dei lavoratori deriva dai Fondi paritetici interprofessionali. Ad essi aderiscono attualmente oltre 740.000 imprese e quasi 8 milioni di lavoratori occupati.

Nel periodo compreso tra il gennaio 2010 e il giugno 2011, i Fondi paritetici hanno approvato oltre 19.400 Piani formativi a loro volta articolati in oltre 108.000 iniziative (mediamente circa 6 per ogni Piano), destinate a più di 1 milione e 900 mila partecipanti appartenenti a più di 61.000 imprese.

Come è noto, i Piani aziendali rappresentano la tipologia cui le imprese fanno maggiore ricorso: anche nella forma "interaziendale", essi coinvolgono circa l'88% delle partecipazioni dei lavoratori e il 59% delle imprese. I Piani territoriali e settoriali confermano la loro validità come strumenti di aggregazione adatti al coinvolgimento delle piccole e piccolissime imprese. Ancora scarsamente utilizzato è il Piano formativo individuale, anche se risulta in crescita rispetto al 2008 e se ne riscontra l'uso anche presso i Fondi non dedicati esclusivamente alla popolazione dei dirigenti.

**Tabella 3.12 Piani formativi approvati per tipologia, progetti, monte ore, lavoratori e imprese coinvolte, gennaio 2010-giugno 2011**

Tipologia dei Piani	Piani	Progetti	Monte Ore	Imprese coinvolte	Lavoratori partecipanti
Aziendale	15.777	87.862	73.806.301	36.241	1.673.909
Individuale	2.129	3.800	216.646	2.172	8.747
Settoriale	831	5.679	14.058.431	11.965	102.391
Territoriale	672	11.106	7.037.984	10.684	126.824
Totale	19.409	108.447	95.119.361	61.062	1.911.871

Fonte: elaborazione ISFOL su dati del Sistema permanente di monitoraggio delle attività finanziate dai FPI

Tra le finalità dei Piani formativi approvati, il *mantenimento/aggiornamento* delle competenze conferma una posizione di rilievo con il 43%, seguita dalla *competitività di impresa/innovazione* che registra un 30%. Mentre la prima tipologia si riferisce in maniera trasversale ad un ampio spettro di competenze, rientrano nella seconda tipologia quelle strettamente correlate ai processi produttivi

dell'impresa, compresa l'acquisizione di abilità nell'uso delle ICT.

Rispetto alle annualità 2009 e al primo semestre 2010, se da una parte si osserva una diminuzione della *formazione in ingresso*, in termini di numero di lavoratori partecipanti (che passa dal 17% all'8%), dall'altra si registra un incremento per quanto riguarda sia la *mobilità esterna, outplacement, ricollocazione* (che passa dallo 0,4% al 14,7%) sia la *delocalizzazione/internazionalizzazione* (che aumenta dall'1,9% al 4,8%), ad evidenziare un'attenzione verso temi diversamente legati al periodo di crisi, anche nel tentativo di rilanciare le attività e di intervenire sulle competenze delle risorse umane disponibili, riallocandole.

**Tabella 3.13 Distribuzione delle finalità dei Piani approvati rispetto ai Piani, alle imprese coinvolte e ai lavoratori partecipanti, gennaio 2010–giugno 2011 (valori %)**

Finalità	Piani approvati	Partecipazioni di lavoratori
Competitività d'impresa/Innovazione	30,0	57,6
Competitività settoriale	8,5	13,8
Delocalizzazione/Internazionalizzazione	1,9	4,8
Formazione ex-lege (obbligatoria)	6,1	32,3
Formazione in ingresso	3,9	8,2
Mantenimento occupazione	3,3	17,8
Mantenimento/aggiornamento delle competenze	43,1	60,9
Mobilità esterna, outplacement, ricollocazione	2,4	14,7
Sviluppo locale	4,8	6,2
n.d.	35,6	19,8

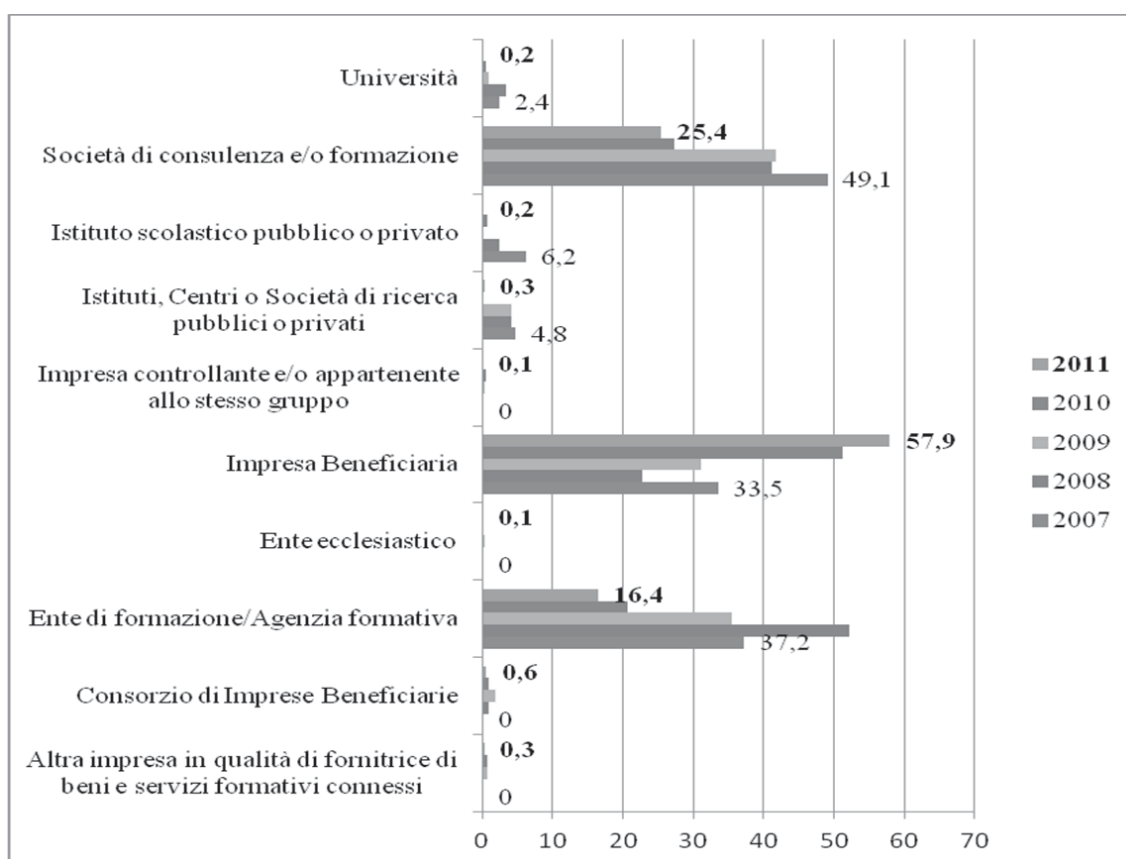
Fonte: elaborazione ISFOL su dati del Sistema permanente di monitoraggio delle attività finanziate dai FPI

Per quanto concerne gli enti realizzatori dei Piani approvati, nel corso del tempo si è assistito ad un progressivo incremento del ruolo delle imprese beneficiarie stesse, a discapito degli enti di formazione e delle società di consulenza e formazione (le quali vedono pressoché dimezzata la loro presenza). È un dato di estrema rilevanza, in quanto testimonia l'apporto specifico della bilateralità nel favorire la maggiore consapevolezza delle imprese sul ruolo che la formazione può esercitare nel promuovere la competitività e il mantenimento dei livelli occupazionali. I dati consentono pertanto di formulare l'ipotesi di un progressivo incremento della capacità delle imprese, anche quelle di minore dimensione, nel saper coniugare esigenze di sviluppo e gestione delle risorse umane, rafforzando le competenze interne.

Quasi 6 progetti su 10 sono oggi presentati da imprese e tale incremento è in buona parte legato alla crescente presenza di piani aziendali finanziati attraverso lo strumento del Conto, strumento flessibile e rapido di finanziamento, che consente alle aziende di attivare il piano formativo nel momento e con le modalità che ritengono più opportune.

Il ruolo delle università e degli istituti, centri o società di ricerca appare residuale. Le competenze legate all'innovazione dei processi produttivi sembra quindi essere legata maggiormente al ricorso alle società di consulenza, alle agenzie formative e ai fornitori stessi di innovazione.

Figura 3.4 Gli organismi realizzatori delle attività formative nei Piani approvati, anni 2007-2011 (valori %)



Fonte: elaborazione ISFOL su dati del Sistema permanente di monitoraggio delle attività finanziate dai FPI

Nella tabella 3.14 si riporta l'incidenza delle diverse tematiche formative nei progetti costituenti i Piani complessivamente approvati nel periodo 2007-2011. Il tema della *salute e sicurezza nei luoghi di lavoro* è contenuto in più di un progetto su quattro, anche in virtù della priorità ad esso assegnata nei bandi di anni precedenti, sensibilmente ridotta nel 2010 e 2011.

Un peso rilevante assumono le tematiche di tipo trasversale e di base come lo *sviluppo delle abilità personali* (19,2% dei progetti), le *lingue* (14,1%), e l'*informatica* (9,2%). Analogamente i temi legati alla *gestione aziendale (risorse umane, qualità ecc.)* e all'*amministrazione di impresa* (14,1%).

Le competenze specialistiche legate ai processi produttivi assumono rilevanza in specifici settori, quali quelli della manifattura e delle costruzioni. Come già evidenziato in precedenti elaborazioni (ISFOL, 2011b), nel quadro delle tematiche inerenti le *Tecniche e tecnologie di produzione della manifattura e delle costruzioni* e l'*Informatica* risiedono le azioni volte a favorire l'acquisizione di competenze per l'innovazione tecnologica e l'utilizzo delle ICT. Tali tematiche sono infatti meno presenti nei piani volti a mantenere e aggiornare le competenze, a vantaggio dei Piani diretti all'acrescimento della competitività d'impresa o di settore. Tale tendenza è però diversificata nei due casi considerati: è relativamente enfatizzata nel caso delle tecniche e delle tecnologie di produzione, rispetto al dato complessivo di tutte le tematiche,

soprattutto per quanto concerne le finalità della competitività d'impresa e settoriale e dello sviluppo locale. Nel caso dell'informatica sembrano essere maggiormente presenti motivazioni di carattere difensivo, volte quindi più ad adeguare le competenze ai mutamenti in corso che ad anticiparli in chiave innovativa.

**Tabella 3.14** Frequenza delle diverse tematiche formative nei progetti costituenti i Piani approvati (2007-2011) (valore %)

Tematiche formative	Progetti costituenti i piani
Conoscenza del contesto lavorativo	7,3
Contabilità, finanza	2,5
Gestione aziendale (risorse umane, qualità ecc.) e amministrazione	14,1
Informatica	9,2
Lavoro d'ufficio e di segreteria	0,5
Lingue straniere, italiano per stranieri	14,1
Salute e sicurezza sul lavoro	27,3
Salvaguardia ambientale	1,9
Sviluppo delle abilità personali	19,2
Tecniche e tecnologie di produzione dell'agricoltura, della zootecnica e della pesca	0,5
Tecniche e tecnologie di produzione della manifattura e delle costruzioni	9,2
Tecniche, tecnologie e metodologie per l'erogazione di servizi economici	0,7
Tecniche, tecnologie e metodologie per l'erogazione di servizi sanitari e sociali	1,1
Vendita, marketing	4,2
Dato non disponibile	1,0

Fonte: elaborazione ISFOL su dati del Sistema permanente di monitoraggio delle attività finanziate dai FPI

L'incrocio dei dati relativi agli enti realizzatori e alle tematiche affrontate nei Piani rivela una tendenza alla specializzazione dei contenuti e, quindi, delle tipologie di competenze sviluppate dai diversi realizzatori. Le imprese beneficiarie mantengono il netto presidio delle competenze legate alle *tecniche e tecnologie di produzione della manifattura e delle costruzioni* (con il 58,6% dei progetti che affrontano la tematica) nonché dei temi relativi al *risparmio energetico* e *l'adozione di misure di protezione ambientale* (61,5%) e della *sicurezza nei luoghi di lavoro* (49,4%).

Le società di consulenza e formazione intervengono prioritariamente sulle tematiche relative alla *conoscenza del contesto lavorativo* (42,3% dei progetti), contribuendo all'articolazione degli scenari di mercato, e all'*informatica* (35,1%), ovvero la diffusione delle competenze legate all'uso delle ICT.

Gli enti e le agenzie di formazione assolvono ad un ruolo fondamentale nella promozione di competenze legate alle *tecniche, tecnologie e metodologie per l'erogazione di servizi sanitari e sociali* (75,1%), rivolgendosi quindi ad un mercato specifico della formazione continua. Ulteriori specializzazioni dell'offerta degli enti riguardano il *lavoro d'ufficio e di segreteria* (47,8%) e le *tecniche, tecnologie e metodologie per l'erogazione di servizi economici* (44,4%).

Le competenze linguistiche (*lingue straniere, italiano per stranieri*) sono patrimonio tematico ripartito



tra le imprese beneficiarie (39,8% dei progetti che consentono l'acquisizione di queste competenze), gli enti di formazione (33,8%) e le società di consulenza e formazione (29,4%).

Le università, pur tenendo conto del loro scarso peso specifico nel panorama della formazione continua, sembrano assolvere un ruolo specifico nell'acquisizione di competenze gestionali tra i manager di impresa, privilegiando le tematiche inerenti le *tecniche, tecnologie e metodologie per l'erogazione di servizi economici* (4,5% sul totale dei progetti di questa tematica) e *contabilità e finanza* (2,4%).

Una delle maggiori sfide della formazione aziendale riguarda la capacità di costruire una progettualità articolata, che si configuri come un piano di sviluppo in grado di rispondere alle esigenze di competitività e innovazione continua. Tale obiettivo si raggiunge solo qualora si sia in grado di analizzare in profondità le effettive necessità di formazione che si possono palesare nei diversi contesti a livello del singolo lavoratore, dell'organizzazione aziendale, del territorio e del *cluster* in cui qualsiasi attività produttiva è inserita. La possibilità di finanziare effettivamente tali piani di sviluppo, centrati sulle competenze necessarie, si sono ampliate da quando sono state avviate le prime sperimentazioni di integrazione delle politiche operate dai diversi soggetti pubblici e privati che finanziano le attività di formazione continua.

In questa direzione una possibile forma di integrazione, centrata sulle effettive esigenze delle imprese, dovrebbe prendere avvio proprio dalla elaborazione di un piano di sviluppo complessivo, che contenga elementi di supporto diversificati in relazione alle caratteristiche delle innovazioni e delle conoscenze che l'impresa intende apportare: come, ad esempio, consulenze *ad hoc*, introduzione di nuovi sistemi produttivi, implementazione del sistema di qualità, ridisegno organizzativo. Un piano così inteso potrebbe essere la base su cui i diversi finanziatori pubblici e privati concordino fasi e opportunità di finanziamento. Tale modello di intervento non è molto dissimile, come filosofia di approccio, da quello inglese di *Investors in People*, ove si incentivano le imprese, a prescindere dalle dimensioni, a implementare per fasi e con continuità iniziative tese a uno sviluppo progressivo del business e all'acquisizione di quelle competenze effettivamente necessarie, prevalentemente tecniche e specialistiche.

Tornando alle esperienze italiane, un modello simile è stato implementato in parte nella sperimentazione che nel 2009 è stata condotta nella Regione Toscana, basata sul finanziamento integrato ai piani di formazione da parte della Regione (attraverso l'utilizzo del FSE) e di alcuni Fondi paritetici interprofessionali. Sempre la stessa amministrazione ha proseguito nell'idea di legare soggetti pubblici e privati per sviluppare un processo di aggiornamento delle competenze a contrasto della crisi economica: in quest'ultimo caso il modello prevedeva un Piano di azione individuale (denominato PAI) basato sulla complementarità di intervento tra i Centri per l'impiego, che hanno gestito i servizi informativi e di orientamento per i lavoratori in cassa integrazione in deroga, e alcuni Fondi interprofessionali che hanno gestito i servizi di formazione per gli stessi. L'azione era tesa a strutturare interventi centrati sul mantenimento del rapporto tra lavoratore e contesto lavorativo in modo da favorirne il reintegro nel caso di nuovo avvio dell'attività. È evidente che tale approccio trova maggiore efficacia laddove l'iniziativa di formazione favorisce l'aggiornamento di competenze funzionali rispetto a un ridisegno organizzativo dell'impresa o all'immissione di nuova tecnologia, aspetto questo che sembra essersi verificato in molti interventi. In questa esperienza la programmazione di una formazione centrata sull'analisi delle competenze dei lavoratori sospesi si configura come il corrispettivo individuale del

piano di sviluppo integrato aziendale, laddove la formazione viene concepita sulla base di un programma progressivo e in più fasi ove possono contribuire fonti di finanziamento diversificate.

Al di fuori degli interventi di contrasto alla crisi, è l'esperienza che sta maturando in Lombardia (2011-2012). In questo caso la scelta è stata tesa a semplificare il modello integrato di intervento, delegando alle prassi gestionali dei Fondi interprofessionali il finanziamento di piani di formazione integrati che coinvolgono la più ampia platea possibile di destinatari, sia per le imprese (anche quelle non aderenti ai Fondi), sia per i target, compresi gli imprenditori, questi ultimi in virtù delle risorse di provenienza regionale. L'esperienza sembra poter andare nella stessa direzione di un modello di Piano di sviluppo integrato, con la possibilità da parte delle imprese di scegliere modalità di formazione, tempi e target da coinvolgere, anche in relazione all'introduzione di innovazioni tecnologiche e/o organizzative.

Nella concreta possibilità di programmare la formazione continua sui piani di sviluppo legati alle competenze per la competitività, vi sono, tuttavia, alcune criticità legate alle prassi ordinarie di gestione delle risorse pubbliche e private. In primo luogo, la costruzione di piani centrati sull'acquisizione di competenze strategiche (sia per l'individuo che per l'impresa) comporta una particolare concentrazione di risorse lungo un percorso spesso individualizzato: ciò rende necessario l'approvvigionamento di fonti di finanziamento diverse e soprattutto la compartecipazione degli stessi soggetti beneficiari dei processi di sviluppo.

In secondo luogo, il Piano integrato comporta anche un cambiamento di tipo culturale, prima che organizzativo, del modo in cui è strutturata la stessa offerta di formazione e del ruolo che essa ricopre o è "costretta" a ricoprire. A tal proposito l'analisi delle diverse esperienze di ricerca e monitoraggio del sistema di finanziamento della formazione continua solleva alcuni dubbi soprattutto rispetto all'effettivo governo nella gestione potenziale dei piani di sviluppo integrati: come spesso accade è l'offerta di formazione sul territorio che finisce per essere il vero soggetto "integratore", proponendo iniziative non sempre allineate nei tempi e nelle modalità alle effettive necessità delle imprese, specie di minori dimensioni. D'altro canto i soggetti dell'offerta, in assenza di meccanismi alternativi, consentono l'organizzazione stessa della domanda, garantendo in molti casi la capacità di spesa da parte delle stesse amministrazioni e dei Fondi interprofessionali.

Una spinta al cambiamento può essere fornita anche dalle esperienze in corso che riguardano la diffusione sui territori delle "reti di impresa". Queste sono spesso impiantate proprio per arricchire e aggregare il patrimonio di competenze e di esperienze territoriali. In quanto tali sembrano in grado di ottimizzare le risorse finanziarie proprie – delle imprese – ma soprattutto di valorizzare le competenze e le conoscenze presenti su un territorio, creando servizi condivisi che possono spaziare dalle funzioni di commercializzazione, alla creazione di marchi e alla ricerca e sviluppo.

Il sistema di rete tra PMI diviene esso stesso lo strumento di apprendimento continuo per i suoi "nodi". Unioncamere stima in circa 13 mila le imprese (comprese tra i 20 e i 249 dipendenti) che nel biennio 2010-2011 hanno stipulato o intendevano stipulare accordi formali di rete a livello provinciale e distrettuale. Questi definiscono anche rapporti con università e centri di ricerca e si allargano in molti casi a committenti e subfornitori, secondo il modello di sviluppo delle cosiddette *learning region*, ossia aree territoriali che sono in grado di produrre sempre nuove conoscenze e competenze favorendo a un tempo la loro circolazione tra i soggetti che ne fanno parte.

Indubbiamente, a contribuire a tale sviluppo è stata l'istituzione del "contratto di rete", per il quale sono previsti finanziamenti e agevolazioni *ad hoc*. L'ultima evoluzione normativa prende atto dei diversi

sistemi di rete già informalmente consolidati nel tempo e definisce la rete come espressione di un accordo anche tra imprenditori e non solo tra imprese. I contratti di rete possono prevedere anche la condivisione di un patrimonio o fondo finanziario comune finalizzato alla gestione delle attività contenute nel cosiddetto programma di rete che esprime l'oggetto del contratto e definisce gli specifici ruoli assunti dai singoli imprenditori e dalle imprese. Nei casi più complessi il contratto prevede anche la creazione di strutture organizzative *ad hoc* per la gestione della rete, dedicando specifiche risorse umane e definendo eventuali necessità logistiche. È in questo ambito che hanno crescente importanza le figure che gestiscono le reti. Proprio per potenziarne e costruire nuove competenze rivestono un ruolo strategico alcune iniziative di formazione. In particolare si segnala:

- Fondimpresa che ha dedicato uno specifico Avviso, emanato nel 2011, alla formazione dei dipendenti delle PMI che partecipano a un contratto di rete. I piani riguardano unicamente la formazione dei lavoratori connessa agli obiettivi e al programma oggetto del contratto di rete;
- i Cataloghi di alta formazione, finanziati da alcune Regioni, in particolare attraverso risorse del FSE, che prevedono corsi in Gestione e sviluppo delle reti di impresa che si rivolgono a:
  - imprenditori che partecipano e/o promuovono le reti;
  - funzionari e dipendenti di enti istituzionali o associativi che possono relazionarsi con le reti;
  - manager e professionisti che intendono supportare i sistemi di reti di impresa.

A fine 2011, in base ai dati di Unioncamere, risultano stipulati 247 contratti di rete che coinvolgono 1.265 imprese, soprattutto di piccole e medie dimensioni. Questi riguardano la quasi totalità delle regioni, tra le quali le più attive risultano Veneto, Emilia Romagna, Toscana, Marche e, nel Sud, Puglia e Campania. Tra i settori maggiormente coinvolti spiccano industria e costruzioni con oltre l'80% delle imprese coinvolte. Le finalità del contratto riguardano diversi ambiti, in relazione alle potenzialità di crescita settoriali e delle singole imprese aderenti alle reti. Significativa la presenza di reti finalizzate alla circolazione di innovazione (ben 51 contratti di rete la prevedono), secondo il modello della diffusione condivisa delle competenze di sviluppo strategico. Certamente nel complesso prevalgono finalità legate più strettamente allo sviluppo di competenze per il mercato, come "promozione e distribuzione" e orientamento verso i "mercati esteri".

Le esperienze fin qui condotte evidenziano la peculiarità del sistema delle reti in Italia che è stata, soprattutto in passato, oggetto di studio e di attenzione e che ha finito per essere riconosciuta come buona prassi all'interno della Comunità europea, in quanto consente di superare l'oggettivo nanismo e isolamento delle PMI e promuove la cultura della condivisione delle competenze acquisite in specifici territori e settori. Gli accordi nascono quasi sempre come attivazione da parte delle rappresentanze locali di associazioni di imprese e/o imprenditori nei diversi settori e si sviluppano quasi esclusivamente in territori connotati da una significativa densità di produzioni. Si tratta di elementi che, pur nella loro significatività, ne tracciano anche il limite dell'esperienza, poiché difficilmente sono in grado di palesarsi in aree in cui è debole il rapporto tra mondo associativo e imprenditoriale e in contesti produttivi, soprattutto di alcune aree del Meridione, non abituati a pensarsi in termini di *cluster*.

### 3.4 | L'impresa che forma

La crescita economica è connessa alla crescita delle organizzazioni e alla loro capacità di creare competenze. Per aumentare il proprio vantaggio competitivo le imprese devono affiancare all'attenzione per le qualifiche l'attenzione verso l'accumulazione del capitale umano, favorendo lo sviluppo delle competenze dei lavoratori e l'apprendimento individuale e collettivo. Il tema delle competenze, e dei processi attraverso i quali esse si sviluppano, ha costituito l'oggetto di studio di un nutrito filone di studi manageriali ed organizzativi che, a partire dagli anni Novanta, ha iniziato a guardare alle imprese come a contesti in grado di apprendere. Nonostante siano passati più di vent'anni dalla pubblicazione della Quinta Disciplina (Senge, 1990), in cui le *learning organization* vennero definite come "organizzazioni nelle quali le persone aumentano continuamente la loro capacità di raggiungere i veri risultati a cui mirano; nelle quali si stimolano nuovi modi di pensare orientati alla crescita; nelle quali si lascia libero sfogo alle aspirazioni collettive, e nelle quali, infine, le persone continuano ad imparare come si apprende insieme" (pp. 3-4), l'interesse per i processi di apprendimento organizzativo è ancora molto forte e ricco di stimoli. La sopravvivenza dell'impresa è stata sempre più collegata alle competenze e alla loro natura intangibile (*intangible assets*) (Teece, 2002), da cui deriva inimitabilità e distintività (Prahalad e Hamel, 1990; Leonard-Barton, 1995). Da questo punto di vista, la competenza dell'impresa coincide con quello che l'impresa stessa sa fare meglio dei propri concorrenti, ovvero con ciò che la differenzia in modo strategico (in quanto difficilmente replicabile) e ne determina il vantaggio competitivo. Nell'attuale panorama economico, accrescere il vantaggio competitivo significa, tuttavia, non solo mantenere le competenze distintive (*core*) attraverso l'implementazione di processi che favoriscano una loro tutela, raffinazione e sofisticazione, ma anche e soprattutto crearne di nuove, favorendo processi di apprendimento continuo dei lavoratori. L'impresa, pertanto, deve non solo identificare le proprie competenze attuali, ma anche chiedersi quali competenze sviluppare e soprattutto in che modo svilupparle (Cerrato, 2008). Una tale visione richiede, tuttavia, un ripensamento delle strategie e delle pratiche di gestione delle risorse umane, nonché delle modalità di apprendimento favorite dalle imprese. Se da un lato sappiamo che l'apprendimento e soprattutto l'apprendimento continuo – *lifelong learning* – sono ormai diventati un imperativo per persone ed imprese, come ribadito più volte anche in ambito europeo (Commissione delle Comunità europee, 1995, 2000; Consiglio europeo di Lisbona, 2000; European Commission 2010a), dall'altro lato sappiamo anche come l'apprendere non sia né facile da realizzare, né tanto meno rappresenti una necessità percepita dalla maggioranza delle imprese. Contesti di apprendimento, così come descritti da Nonaka e Takeuchi (1995), in cui si arrivava ad interpretare le organizzazioni come sistemi di creazione di conoscenza, derivanti da continui processi di conversione/esplicitazione delle conoscenze tacite/implicite in conoscenze codificate/esplicite e viceversa, non sono facilmente realizzabili. Lo sviluppo di tali contesti di lavoro può, tuttavia, essere favorito da azioni manageriali a carattere continuativo coerenti con tali processi di conversione. In quest'ottica, le politiche e le scelte delle imprese, rivolte all'acquisizione ed allo sviluppo delle competenze, dovrebbero rispecchiare le dinamiche intercorrenti fra saperi codificati e saperi taciti, in una logica che mira all'integrazione tra azioni di formazione formale, apprendimento derivante dall'esperienza (*on the job*), comportamenti organizzativi e caratteristiche dei luoghi di lavoro che facilitano lo sviluppo delle competenze (ISFOL, 2008). Sebbene gli investimenti in formazione formale rivestano ancora oggi

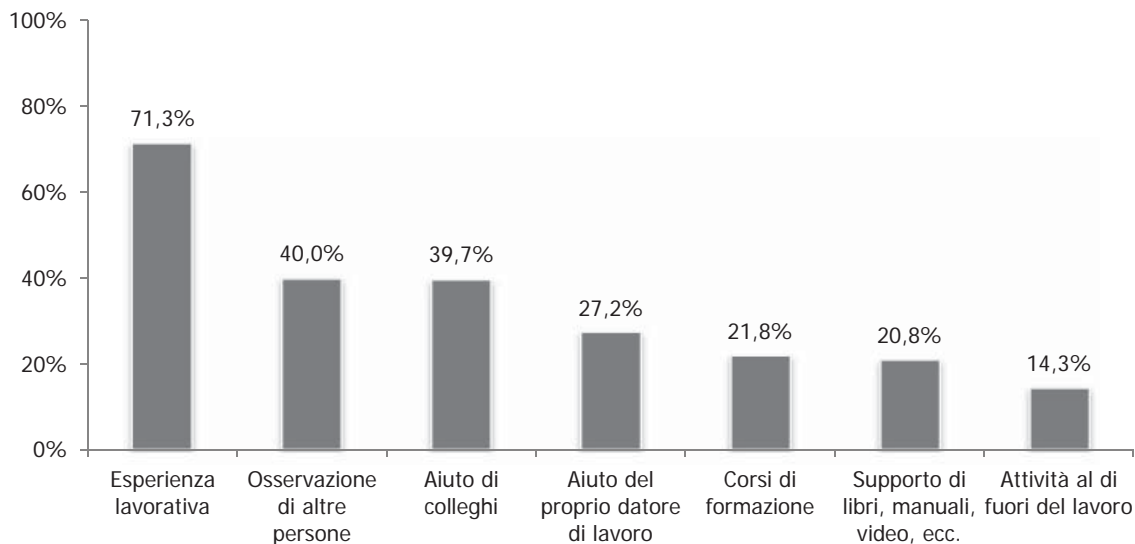
un ruolo decisivo, soprattutto per le imprese di maggiori dimensioni, recenti ricerche dimostrano che la maggior parte dell'apprendimento (90%) avviene *on the job*, ovvero sul luogo di lavoro e durante la pratica lavorativa quotidiana e solo in misura minore (10%) durante corsi di formazione formali (Statistic Sweden, 2006). L'apprendimento organizzativo e lo sviluppo del capitale umano richiedono inoltre "strutture organizzative snelle e organizzate per processi e l'adozione di procedure e sistemi gestionali intelligenti, e di ambienti e rapporti di lavoro che incorporano competenze organizzative e le trasmettono ogni giorno ai dipendenti" (Tronti, 2011, p. 10). A tale proposito, di recente, è stato messo in evidenza come alcune configurazioni organizzative costituiscano la soluzione più efficace alla crescente competitività internazionale. Sono strutture organizzative che richiedono un maggiore coinvolgimento dei lavoratori. Tali configurazioni organizzative sono caratterizzate dalla presenza di: circoli di qualità, riduzione dei livelli gerarchici, organizzazione del lavoro per processi, coinvolgimento e consultazione dal basso, valutazione delle prestazioni, forme di incentivo per risultato, clima interno di buone relazioni industriali. L'implementazione di queste pratiche organizzative e di gestione delle risorse umane, risulta essere fortemente correlata a migliori *performance* e "allorquando tali condizioni vengono contemporaneamente a caratterizzare il luogo di lavoro, si rileva un livello di competenze - *ceteris paribus* - più elevato rispetto a soluzioni di minore intensità" (Leoni, 2006, p. 109). A livello internazionale tali organizzazioni vengono definite come *high performance work organizations* (HPWO) (Appelbaum et al., 2000; Appelbaum, 2002), ovvero "organizzazioni del lavoro ad alta *performance*", capaci di sviluppare sia l'apprendimento del lavoratore, che dell'impresa (Leoni e Gay, 2008). Anche l'OCSE ha evidenziato come, per ottenere una maggiore produttività delle imprese, sia necessario un utilizzo efficace del capitale umano e una riorganizzazione del lavoro da parte delle imprese, basata su nuove pratiche lavorative quali: il coinvolgimento dei lavoratori, strutture organizzative piatte e lavoro di gruppo (OECD, 2001). Recentemente, nel rapporto *Innovative Workplaces: Making Better Use of Skills within Organisations* (OECD, 2010a), vengono offerte alcune evidenze della relazione esistente tra apprendimento dei lavoratori ed utilizzo delle pratiche di gestione delle risorse umane sopra citate, con particolare riferimento al lavoro di gruppo, alla *job rotation*, alle procedure di qualità e ai sistemi di incentivi. Nel rapporto viene confermata l'ipotesi secondo cui l'implementazione di queste pratiche all'interno di un'organizzazione potrebbe rappresentare un evidente segnale della volontà, da parte del *management*, di adottare strutture organizzative più flessibili e orientate all'apprendimento.

Il Progetto ISFOL *Organizzazione, Apprendimento e Competenze* (OAC)<sup>23</sup> ha consentito, in ambito nazionale, di verificare la relazione esistente tra organizzazione, apprendimento e sviluppo delle competenze, raccogliendo informazioni sulla diffusione di alcune pratiche di organizzazione e di gestione delle risorse umane. Tali informazioni hanno permesso non solo di verificare, in ambito nazionale, la tenuta della tesi qui sostenuta, ovvero la relazione esistente tra organizzazione dell'impresa e sviluppo delle competenze, ma anche il grado di diffusione del paradigma organizzativo delle HPWO

23 Il progetto *Organizzazione, Apprendimento, Competenze* (OAC), è stato avviato dall'ISFOL nel 2004, con l'obiettivo di accrescere e migliorare le conoscenze relative alla distribuzione delle competenze e al loro sviluppo nel tessuto industriale italiano. Nel presente paragrafo, vengono presentati alcuni risultati dell'indagine OAC - *Lavoratori*, realizzata nel 2005 su un campione di 3.605 soggetti rappresentativi di oltre 9 milioni di lavoratori con età compresa tra i 15 e i 64 anni, attivi in imprese industriali (ad esclusione delle costruzioni ed estrattive) e di servizio private. Una seconda indagine OAC, con interviste ai manager del comparto manifatturiero, è stata realizzata dall'ISFOL nel 2007-2008). Una tempistica complessiva non dissimile ha avuto il progetto inglese *Skills in Britain*, anch'esso basato sulla metodologia del *job requirements approach*, le cui indagini sono state realizzate nel 1997, 2001 e 2006. Attualmente è in corso l'indagine *Skills and Employment Survey 2012*, sua ideale prosecuzione. Nel 1986 era stata realizzata l'indagine *Social Change and Economic Life Initiative* (SCELI), autonoma dal ciclo *Skills in Britain*, ma ad esso strettamente comparabile.

descritto precedentemente. Le informazioni raccolte hanno riguardato principalmente: le modalità di apprendimento utilizzate dai lavoratori (distinte in esperienza lavorativa, osservazione di altre persone al lavoro, aiuto dei colleghi, aiuto da parte del proprio datore di lavoro, corsi di formazione, supporto di libri, manuali, video, ecc., altre attività al di fuori del lavoro) e la presenza di pratiche organizzative tipiche delle HPWO. In questo paragrafo, in particolare, ci soffermeremo sulla prima indagine OAC (d'ora in poi: *OAC - Lavoratori*). Dai dati emerge, in primo luogo, che il raggiungimento del livello di competenza richiesto per ricoprire la propria posizione è stato ottenuto principalmente attraverso l'esperienza lavorativa (70% circa), guardando gli altri (40%) e con l'aiuto dei colleghi (39%). Il confronto tra attività di apprendimento formali ed informali, per il raggiungimento delle competenze necessarie per svolgere bene il proprio lavoro, si conferma dunque a favore delle seconde. Sono circa il 22% i lavoratori che hanno ottenuto le proprie competenze grazie alla partecipazione a corsi di formazione formali.

**Figura 3.5 Attività determinanti per il raggiungimento del livello di competenze richiesto dalla posizione\***



\* Sono state prese solo le percentuali che considerano come "determinante" e "molto significativo" il contributo dato da ciascuna attività di apprendimento alla formazione delle competenze, mentre non sono state considerate le frequenze delle altre classi (abbastanza significativo, medio, poco, molto poco del tutto trascurabile).

Fonte: elaborazione ISFOL su dati Indagine ISFOL - OAC - Lavoratori, 2005

Con riferimento alle pratiche di partecipazione e coinvolgimento dei lavoratori i risultati hanno mostrato come il principio della partecipazione dal basso si ottenga innanzitutto grazie alla pratica dei suggerimenti da parte della forza lavoro e al coinvolgimento nel lavoro di gruppo. Oltre il 50% dei lavoratori ha offerto a colleghi o superiori suggerimenti per migliorare l'efficienza del lavoro svolto e una percentuale simile ha affermato di lavorare in gruppo. Minore è la percentuale di coloro che hanno dichiarato di partecipare a circoli di qualità (8,3%), come anche di coloro che abitualmente ricevono una valutazione formale (22,1%).

L'indagine *OAC - Lavoratori* ha mostrato, inoltre, che le configurazioni organizzative ad alta performance sono associate alla presenza di pratiche integrate tra loro. La tabella 3.15 permette un

confronto tra configurazioni organizzative che adottano un diverso numero di pratiche di gestione delle risorse umane e i livelli di alcune competenze chiave agite dai lavoratori quali: la capacità di risolvere i problemi, la comunicazione/interazione con clienti e collaboratori e la capacità di lavorare in gruppo. A seconda del numero di pratiche organizzative implementate, sono stati identificati come sistemi "tradizionali" le organizzazioni che adottano da nessuna ad una pratica organizzativa tra quelle sopra elencate; come organizzazioni "intermedie" quelle che ne adottano da due a tre; ed organizzazioni "ad elevata prestazione" (HWPO) quelle che ne adottano da quattro a cinque<sup>24</sup>. Come è possibile notare, le organizzazioni *high performance* in cui sono presenti dalle quattro alle cinque pratiche di partecipazione dal basso, presentano indici di competenza<sup>25</sup> più elevati e significativamente distanti dagli altri sistemi, per tutte le competenze chiave esaminate. Le distanze sono anche significative, sempre sopra la media, per i sistemi definiti come "intermedi" rispetto a quelli "tradizionali".

**Tabella 3.15** Tipologie organizzative e livello delle competenze chiave

	Livello medio delle competenze		
	Capacità di risolvere i problemi	Comunicazione/interazione con clienti e collaboratori	Capacità di lavorare in gruppo
Organizzazioni tradizionali	3,5	1,8	2,7
Organizzazioni intermedie	4,3	2,5	4,3
Organizzazioni HPWP	5,1	3,4	5,5
Totale	4,0	2,3	3,7

Fonte: elaborazione ISFOL su dati Indagine ISFOL - OAC - Lavoratori, 2005

La correlazione esistente tra pratiche organizzative e sviluppo delle competenze è indagata anche nell'ambito del Progetto internazionale OCSE PIAAC - *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, del quale l'ISFOL ha l'incarico di realizzare l'indagine italiana<sup>26</sup>. Sebbene i dati presentati nel presente paragrafo non siano rappresentativi poiché riferiti alla Fase -Pilota<sup>27</sup>, si confermano, da un lato la grande rilevanza dell'apprendimento *on the job*, e dall'altro la relazione esistente tra implementazione di alcune delle leve organizzative richiamate precedentemente e lo sviluppo delle competenze agite dai lavoratori intervistati. Analizzando i risultati degli investimenti in formazione ed apprendimento negli ultimi 12 mesi (figura 3.6), risulta che l'apprendimento *on the job*, inteso nell'indagine PIAAC come formazione "sul lavoro" (ad. es. la formazione che accompagna i lavoratori nella prima fase di inserimento in un nuovo contesto produttivo o la formazione impartita da superiori o colleghi su pratiche/mansioni lavorative, azienda e normative) è la pratica di apprendimento più diffusa tra i lavoratori intervistati (51,3%), rispetto ad altre attività

<sup>24</sup> Tali tipologie sono state riprese dall'elaborazione suggerita da Ashton e Felstead (1998).

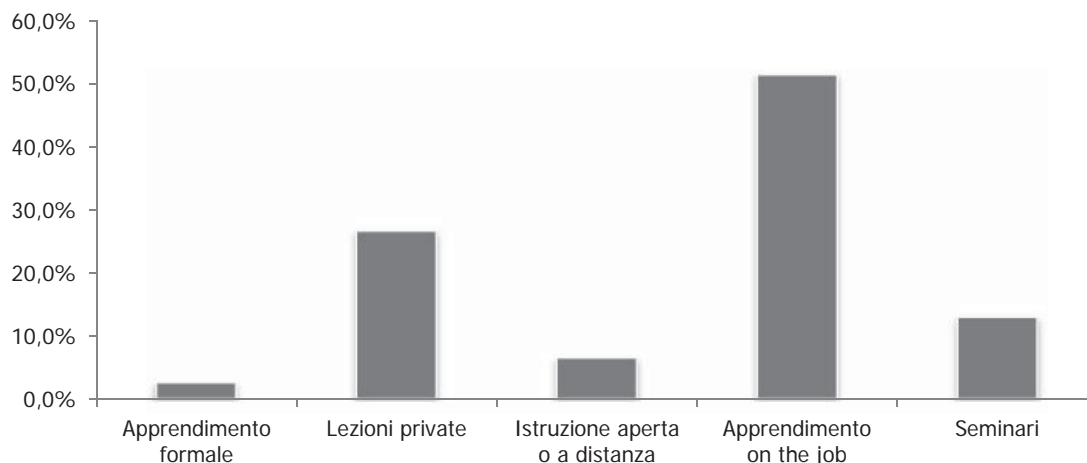
<sup>25</sup> Per illustrare i dati dell'archivio OAC sono stati costruiti, attraverso l'analisi delle componenti principali (ACP), gli indici delle competenze "agite" dai lavoratori, a partire dai comportamenti organizzativi indicati nel questionario e dalla frequenza con la quale questi vengono efficacemente praticati dai rispondenti.

<sup>26</sup> Vedi il paragrafo 2.7 del presente Rapporto.

<sup>27</sup> Vengono qui presentati alcuni dei risultati dell'indagine PIAAC-Fase Pilota, realizzata nel periodo aprile-giugno 2010. Tali dati non sono rappresentativi a livello nazionale. Consentono, tuttavia, di evidenziare alcuni spunti di analisi, come quello oggetto del presente paragrafo, che saranno poi approfonditi con la rilevazione principale (2011-2012).

di apprendimento organizzate indagate (l'apprendimento formale, le lezioni private, l'istruzione aperta o a distanza e i seminari).

**Figura 3.6 Le pratiche di apprendimento formale e non formale negli ultimi 12 mesi**



Fonte: elaborazione ISFOL – Indagine OCSE - PIAAC – Italia, Fase Pilota, 2010

Oltre all'apprendimento *on the job*, svolgono un ruolo importante nello sviluppo delle competenze, anche pratiche organizzative quali: i compensi supplementari, la pianificazione di carriera, la valutazione delle prestazioni, i *feedback* ricevuti dai superiori (si veda la tabella 3.16). In presenza di tali leve organizzative, è possibile notare livelli di competenza maggiori per gran parte delle competenze lavorative esaminate, rispetto a situazioni in cui tali leve non sono presenti. Fatta eccezione per la forza fisica - per la quale la presenza o l'assenza di tali leve è irrilevante - competenze quali la comunicazione con i clienti, la pianificazione, l'interazione sociale, la cooperazione e la capacità di risolvere i problemi mostrano invece, in presenza di determinate leve organizzative, indici di competenza<sup>28</sup> relativamente superiori.

<sup>28</sup> Gli indici di competenza sono stati costruiti a partire da una serie di comportamenti organizzativi agiti nei luoghi di lavoro (ad es. svolgere trattative, organizzare il proprio tempo, risolvere problemi) e si è proceduto tramite l'analisi delle componenti principali, alla loro aggregazione nelle seguenti competenze: Interazione clienti, Forza fisica, Interazione sociale, Pianificazione, Cooperazione, *Problem solving*.



Tabella 3.16 Leve organizzative e competenze agite dai lavoratori. Indici aggregati di competenza

	Comunicazione clienti	Forza fisica	Pianificazione	Interazione sociale	Cooperazione	Problem solving
<i>Compensi supplementari</i>						
Si	3,03	2,08	4,24	2,78	3,43	3,89
No	2,62	2,23	3,95	2,35	3,3	3,48
<i>Pianificazione carriera</i>						
Si	3,11	1,89	4,43	2,84	3,48	4,09
No	2,6	2,29	3,89	2,35	3,28	3,42
<i>Valutazione prestazione</i>						
Si	3,23	2,1	4,39	2,82	3,58	3,96
No	2,52	2,22	3,88	2,32	3,23	3,44
<i>Feedback superiori</i>						
Si	3,16	2,07	4,21	2,67	3,4	3,86
No	2,74	2,19	4,03	2,48	3,34	3,6

Fonte: elaborazione ISFOL – Indagine OCSE - PIAAC – Italia, Fase Pilota, 2010

In sintesi, i dati qui presentati dimostrano che, se lo sviluppo delle competenze è la via principale per l'innovazione, la competitività, lo sviluppo economico e l'occupabilità, la formazione è solo una parte, sebbene rilevante, del processo di apprendimento su cui fare leva e deve essere affiancata da diverse pratiche di gestione delle risorse umane intra-organizzative.



# CAPITOLO 4 |



## CAPITOLO | 4

### LE POLITICHE E GLI STRUMENTI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE

Nel quadro del piano di riforma in materia di mercato del lavoro recentemente delineato dal Governo, l'obiettivo di promuovere l'occupazione viene perseguito con un'ampia attenzione ai temi dell'apprendimento e delle competenze, in linea con le indicazioni da tempo maturate nel contesto europeo. Lo sviluppo, la validazione e la certificazione delle competenze, la qualità dei sistemi di apprendimento e l'efficacia dei dispositivi che facilitano l'incontro fra domanda ed offerta di competenze sono tutti temi a cui viene data grande rilevanza, accanto a quelli della revisione degli strumenti contrattuali e della riforma dei servizi per il lavoro.

Con riferimento al target dei giovani, l'apprendistato è individuato come lo strumento principale per l'ingresso nel mercato del lavoro, promuovendo lo sviluppo delle competenze necessarie ad un efficace inserimento nel lavoro e alla crescita della competitività delle imprese e dei sistemi territoriali. Il Testo Unico entrato in vigore il 25 aprile 2012 viene incontro alle richieste di semplificazione dello strumento soprattutto con riferimento alla *governance* della formazione, mentre è affidato alla riforma del lavoro l'obiettivo di assicurare un suo utilizzo nella prospettiva di consolidare l'inserimento professionale dei giovani; la strategia più generale mira a rendere disponibile l'apprendistato a quote sempre più ampie di giovani, prefigurandone per la prima volta l'utilizzazione sia per l'accesso alla PA, sia per il praticantato per le professioni ordinistiche, sia per l'assunzione di lavoratori interessati da processi di mobilità.

L'allungamento dell'aspettativa di vita, che si annovera tra i fattori che hanno influito sulla recente riforma delle pensioni, rende ancora più urgente l'implementazione di interventi volti a promuovere l'occupabilità anche dei lavoratori maturi. Si tratta di un obiettivo scarsamente considerato fino a pochi anni fa, in un mercato del lavoro che si caratterizzava per la sostanziale stabilità dei posti di lavoro dopo le difficoltà di accesso. In tale ottica, l'UE ha lanciato per il 2012 l'*Anno europeo per l'invecchiamento attivo*, con l'obiettivo di catalizzare l'attenzione dei Paesi membri sulla necessità di promuovere azioni che consentano di riconoscere, valorizzare e accrescere il patrimonio di competenze delle persone, favorendone una più lunga ed efficace permanenza nel mondo del lavoro. La logica è che l'aggiornamento delle competenze dei lavoratori contribuisca ad abbassare il rischio di espulsione dal mercato del lavoro e a mantenere la piena integrazione lavorativa e sociale degli individui, ritardando i rischi connessi al decadimento funzionale e cognitivo. I dati relativi al contesto italiano confermano ancora una minore partecipazione ai processi di formazione continua dei lavoratori più maturi, che presentano anche i più bassi livelli di istruzione.

In particolare l'attenzione agli adulti sollecita l'attivazione di politiche per l'orientamento lungo tutto il corso della vita, per guidare e sostenere i diversi momenti di passaggio che caratterizzano le vite professionali. In Italia l'offerta di orientamento è cresciuta sensibilmente negli anni in sintonia con i mutati fabbisogni espressi dagli individui e dalla società; tuttavia la separazione delle funzioni tra i diversi soggetti che erogano i servizi di orientamento e l'assenza di un "luogo" di raccordo hanno limitato l'efficacia e l'efficienza delle politiche di orientamento, ostacolandone il pieno sviluppo a livello nazionale.

Anche sul piano della certificazione delle competenze, la creazione di un "sistema" pubblico nazionale da fondare su standard minimi di servizio omogenei su tutto il territorio procede a piccoli passi, mentre più ricco ed articolato appare il panorama dei modelli e delle pratiche definiti dalle Regioni. La stessa pluralità di approcci operativi, che talora rimanda ad una scarsa sistematicità, si riscontra nei modelli di intervento e nei dispositivi messi a punto in diversi contesti (*education*, lavoro, formazione, ecc.) per la validazione delle competenze derivanti da esperienza.

Un'opportunità significativa di imprimere una svolta nella direzione della costruzione di un sistema nazionale di orientamento e valorizzazione delle competenze maturate dagli individui a supporto dei loro percorsi di formazione, di sviluppo professionale e di mobilità sembra poter giungere anche in questo caso dall'implementazione del testo della riforma del mercato del lavoro, che rimanda alla costruzione di un "sistema pubblico nazionale di certificazione delle competenze" e alla definizione di "norme generali e livelli essenziali di prestazioni ... per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali", in un contesto che promuove reti territoriali che, fra le azioni prioritarie, promuovono servizi di orientamento lungo tutto l'arco della vita.

È questa la vera sfida per il prossimo futuro: avere una *governance* del sistema delle competenze intese quali elementi strategici su cui può fondarsi l'integrazione fra i sistemi educativo-formativi e del lavoro, in grado di interconnettere e fare interagire, in una logica di rete, tutti gli attori coinvolti nel "processo di trattamento" delle competenze: l'*education*, il mondo del lavoro, il sistema di *welfare*.

#### 4.1 | L'apprendistato nella riforma del mercato del lavoro

Nell'ambito del confronto fra Governo, Regioni e Parti sociali sulla riforma del lavoro che ha caratterizzato il primo trimestre 2012, tutti gli attori si sono trovati d'accordo nell'individuare nell'apprendistato la misura da rilanciare per favorire l'occupazione giovanile. In particolare, le parti hanno ampiamente riconosciuto il quadro normativo definito nel Testo Unico, che è stato sostanzialmente riconfermato, salvo alcune modifiche che sono al momento in discussione in Parlamento nell'ambito del disegno di legge sulla riforma.

C'è da sottolineare che si era giunti alla definizione del testo normativo del D.Lgs. n. 167/2011 nel quadro di un dialogo ampio, che ha visto ricompattata l'unità fra le organizzazioni di rappresentanza dei lavoratori e ha segnato l'adesione pressoché unanime delle organizzazioni datoriali. Le Regioni, che pure hanno svolto un ruolo da protagoniste nella ridefinizione di uno strumento che si colloca in

un'area definita di "concorrenza di competenze istituzionali" con lo Stato, hanno anch'esse espresso un parere favorevole al nuovo dispositivo.

Tale risultato è stato tanto più significativo in quanto giunto al termine di una stagione che si era invece caratterizzata per la conflittualità sul tema dell'apprendistato fra tutti gli *stakeholder*.

La necessità di pervenire ad una nuova strategia di implementazione dell'apprendistato è anche conseguenza delle difficoltà generatesi nella fase di attuazione del contratto ex D.Lgs. n. 276/03: difficoltà legate alla sovrapposizione di competenze fra i diversi attori, in primis Stato e Regioni, in un quadro animato da un acceso conflitto interistituzionale; ma legate anche alle criticità proprie della costruzione di un'offerta formativa per l'apprendistato, adeguata e rispondente ai bisogni delle imprese, dei giovani, del territorio. Ad aggravare la situazione si sono aggiunte le crescenti difficoltà occupazionali dei giovani, conseguenti alla crisi economico-finanziaria.

Fra il 2008 e il 2010 lo stock medio di giovani occupati con contratto di apprendistato si è ridotto di oltre 100.000 unità, ovvero del 19%, raggiungendo la quota di 542.000 giovani (tabella 4.1). Rispetto all'andamento dell'occupazione complessiva nella fascia d'età 15-29 anni, nello stesso triennio 2008-10, l'incidenza dell'apprendistato è diminuita, passando dal 16,1% del 2008 al 15,1% del 2010. Parallelamente è cresciuta l'età media degli apprendisti: la classe dei minori in apprendistato si è pressoché dimezzata nel periodo 2008-2010, ma anche la classe dei 19-24enni – che rimane la più rappresentativa – ha perso qualche punto percentuale; di contro, è in crescita la popolazione più adulta, anche con 30 anni e oltre.

Nello stesso periodo e per la medesima fascia d'età il tasso di occupazione si è ridotto di quasi cinque punti percentuali. Dunque, l'apprendistato ha perso qualche posizione nel suo utilizzo per l'occupazione dei giovani, ma in un quadro caratterizzato da una difficoltà occupazionale diffusa nel quale si conferma come strumento di ampio utilizzo e soprattutto con ampie probabilità di trasformazione, come dimostra l'analisi successiva sui dati di flusso.

**Tabella 4.1 Numero medio di rapporti di lavoro in apprendistato per ripartizione geografica di contribuzione: valori assoluti e variazione % su anno precedente, anni 2008-2010**

Ripartizione geografica	Valori assoluti (medie annuali)			Variazioni %	
	2008	2009	2010*	2009	2010*
Nord	362.366	334.023	303.033	-7,8	-9,3
Nord-Ovest	196.577	181.305	163.049	-7,8	-10,1
Nord-Est	165.789	152.718	139.984	-7,9	-8,3
Centro	161.819	153.221	141.192	-5,3	-7,9
Mezzogiorno	121.200	107.424	97.649	-11,4	-9,1
Italia	645.385	594.668	541.874	-7,9	-8,9

(\*) Dato provvisorio.

Fonte: INPS - ISFOL, XII Rapporto di Monitoraggio sull'Apprendistato

Sempre con riferimento al triennio 2008-10, il numero di lavoratori avviati con un contratto di apprendistato si è ridotto di quasi 100.000 unità, passando da 386.575 unità nel 2008 a 289.076 unità nel 2010 (tabella 4.2). La riduzione nel numero di avviati è di un volume pressoché uguale alla riduzione dello stock complessivo. Anche le uscite dall'apprendistato per cessazione del contratto si sono ridotte nello stesso periodo, ma in misura più limitata rispetto agli avvii: in valore assoluto si tratta di una

contrazione delle cessazioni di circa 77.000 unità, pari ad un quarto del dato del 2008. Probabilmente la crisi ha costretto a ridimensionare la "volatilità" che caratterizza lo strumento, costituendo un freno almeno alle emorragie volontarie dei giovani lavoratori.

In controtendenza appare il dato sulle trasformazioni: il numero di lavoratori trasformati a tempo indeterminato è cresciuto di circa 20.000 unità nel periodo. Probabilmente, la maggiore stabilità dei contratti avviati si è tradotta in un aumento delle trasformazioni.

**Tabella 4.2 Flussi di lavoratori in e da un contratto di apprendistato, anni 2008-2010 (valori assoluti)**

Movimenti	2008	2009	2010*
Avviamenti	386.575	283.083	289.076
Trasformazioni	157.315	157.578	176.996
Cessazioni	304.017	247.636	227.151

(\*) Dato provvisorio.

Fonte: INPS - ISFOL, XII Rapporto di Monitoraggio sull'Apprendistato

Nonostante le criticità rilevate nel periodo 2008-2010 in relazione alle nuove assunzioni, che riguardano l'apprendistato come in generale tutto il mercato del lavoro giovanile, i risultati dell'indagine ISFOL - PLUS confermano che rispetto ai contratti non standard l'apprendistato offre più possibilità di confluire nel lavoro a tempo indeterminato.

**Tabella 4.3 Esiti occupazionali tra il 2008 e il 2010 per tipologia contrattuale (valori %)**

2008	Esiti 2010				
	Tipico	Atipico	In cerca	Inattivi	Totale
Lavoro a tempo determinato	35	47	17	2	100
Apprendistato	39	47	8	6	100
Altri contratti a termine (a)	35	39	19	6	100
Collaboratori (b)	30	42	24	4	100

(a) Contratto formazione lavoro (CFL), Contratto d'inserimento, Lavoro interinale o a somministrazione, *Job sharing* o lavoro ripartito, Lavoro intermittente o a chiamata.

(b) Collaborazioni coordinate e continuative, Collaborazione occasionale, Lavoro a progetto.

Fonte: ISFOL - PLUS, Panel 2008-2010

Lo sviluppo dell'apprendistato nell'ultimo decennio si è accompagnato alla graduale crescita di un'offerta di formazione per gli apprendisti a carattere formale esterna all'impresa, generalmente finanziata dalle Regioni e Province autonome. Si tratta di una formazione obbligatoria, volta a supportare la fase di socializzazione al lavoro e l'inserimento in un contesto produttivo fornendo ai giovani le conoscenze e competenze necessarie.

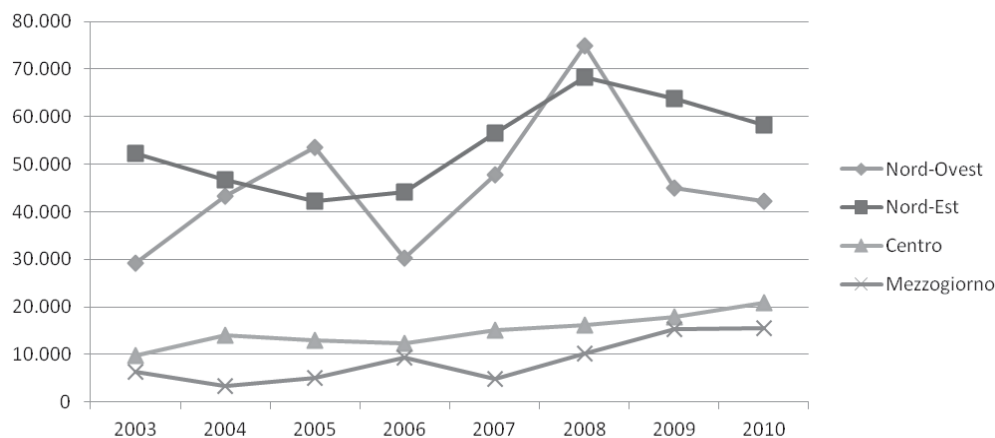
Tuttavia, questo processo di costruzione di un'offerta per l'apprendistato, avviato già con il "Pacchetto Treu" nel 1997, è avvenuto a ritmi lenti, con un trend non lineare, con una ampia diversificazione sul territorio, e in un quadro caratterizzato spesso da critiche sulla qualità degli interventi formativi.

Guardando al dato complessivo risulta che, dopo un lungo periodo di crescita ininterrotta, per la prima volta nel 2009 l'offerta di formazione pubblica per gli apprendisti ha subito una contrazione del 16% e l'anno successivo di quasi il 4%. Dunque, nel 2010 circa 137.00 giovani apprendisti hanno partecipato ad un intervento pubblico di formazione, ovvero il 25% circa. Si tratta di una delle migliori *performance*



nel decennio in termini di quota di apprendisti coinvolti nella formazione pubblica; tuttavia è evidentemente un risultato che va commisurato alla finalità del dispositivo dell'apprendistato, che presuppone il coinvolgimento in percorsi formativi di tutti i giovani lavoratori.

**Figura 4.1 Apprendisti coinvolti nell'offerta pubblica di formazione nelle diverse ripartizioni geografiche, anni 2003-2010**



Fonte: INPS - ISFOL, XII Rapporto di Monitoraggio sull'Apprendistato

Le difficoltà nel promuovere lo strumento, derivanti dalla congiuntura sfavorevole ma anche da fattori di criticità insiti nel quadro normativo precedente (cfr. "l'inestricabile intreccio di competenze fra Stato e Regioni" di cui alla Legge n. 247/2007), i ritardi e le disomogeneità nella definizione delle regolamentazioni regionali e delle discipline contrattuali, costituiscono l'humus dal quale è poi scaturita la riforma approvata nel settembre 2011 con il D.Lgs. n. 176.

Già ad ottobre 2010, per tentare di sciogliere il "nodo apprendistato", il Ministro del Lavoro aveva siglato un'intesa con le Regioni e le Parti sociali finalizzata a dare certezza al quadro giuridico e istituzionale di riferimento. Quell'intesa ha consentito di avviare una riflessione da cui è scaturito il Testo Unico approvato con D.Lgs. n. 167/2011, entrato in vigore il 25 aprile 2012.

La logica del Testo Unico è quella di rendere l'apprendistato uno strumento aperto a quote sempre più ampie di giovani, e non solo. Infatti, fra le maggiori novità c'è la previsione dell'introduzione di un apprendistato per l'accesso alla Pubblica amministrazione e uno per l'assunzione di lavoratori degli adulti interessati da processi di mobilità.

In generale l'attuazione del Testo Unico implica un'ampia ridefinizione del quadro regolamentare dell'apprendistato con riferimento alle tre tipologie, chiedendo uno sforzo significativo alle Parti sociali per definire, attraverso un accordo interconfederale o accordi di livello nazionale, le regole "comuni" di utilizzo dello strumento.

Per quanto riguarda in particolare l'apprendistato professionalizzante, l'innovazione più significativa riguarda l'affidamento del protagonismo nella definizione delle modalità di realizzazione della formazione alla contrattazione collettiva, affidamento che arriva in esito ad una stagione che aveva visto una difficile "convivenza" fra formazione esterna - generalmente rimessa alla gestione delle Regioni - e formazione formale interna, per lo più regolata dalle Parti sociali. Nel nuovo dispositivo, alle Regioni è riservata l'offerta di interventi formativi per lo sviluppo di competenze di base e trasversali,

per un impegno massimo di 120 ore nell'arco del triennio, che è la nuova durata massima di riferimento per i contratti professionalizzanti salvo quelli relativi alle professioni artigiane.

Alle Parti sociali si chiede di individuare, attraverso un rinnovo dei sistemi di classificazione e inquadramento del personale, gli standard professionali rispetto ai quali progettare i percorsi di formazione degli apprendisti e valutare gli esiti. Si tratta di un lavoro che chiama in causa tutte le categorie di rappresentanza del sistema produttivo in cui è diffuso l'apprendistato, e che presenta una stretta interrelazione con il lavoro di definizione di un sistema nazionale di standard professionali, formativi e di certificazione inteso quale *Quadro Nazionale delle Qualificazioni* (NQF) da mettere in relazione con l'*European Qualification Framework* (EQF).

La contrattazione collettiva dovrà inoltre individuare le modalità per la realizzazione della formazione tecnico-professionale, che si svolge sotto la responsabilità dell'impresa ma può essere affidata anche a soggetti esterni, quali ad esempio i Fondi interprofessionali o gli Enti bilaterali. Nella direzione di un più ampio coinvolgimento della bilateralità, non solo nella gestione degli interventi di formazione, ma anche nella definizione delle modalità di regolazione dell'apprendistato, si muovono ormai da qualche anno alcuni settori come il terziario. La sfida è quella di individuare modelli da mettere a regime su tutto il territorio e per tutti i settori, per assicurare il diritto alla formazione degli apprendisti e favorire la crescita anche delle imprese.

Le Regioni, dal canto loro, devono definire una regolamentazione coerente con le indicazioni del Testo Unico, che individui le modalità di erogazione dell'offerta formativa per le competenze di base e trasversali. L'auspicio è che tale opera di ridefinizione dei sistemi regionali sia fatta sulla base della capitalizzazione dell'esperienza precedente, valorizzando le reti di relazioni e le prassi di lavoro costruite e consolidate nel tempo.

Il termine del periodo transitorio al 24 aprile 2012, secondo quanto previsto dal D.Lgs. n. 167, ha prodotto una grande fermento delle sedi di confronto e attuazione tecnica tra le organizzazioni sindacali e datoriali e le Regioni. Si è comunque arrivati alla scadenza con un numero ancora limitato di accordi e regolamentazioni regionali e il mancato rinvio del termine transitorio impegna tutti i soggetti coinvolti ad approfondire lo sforzo nella direzione della piena attuazione e operatività geografica e settoriale dell'apprendistato, comprese le funzioni essenziali assunte dalle autorità centrali, e in primis dal Ministero del Lavoro, di dialogo interistituzionale, accompagnamento, facilitazione e monitoraggio. Accanto alle innovazioni sostanziali apportate all'apprendistato professionalizzante, il Testo Unico ridefinisce anche le altre due tipologie di apprendistato, in particolare ampliandone la portata e rafforzandone il link con il sistema educativo. Il nuovo apprendistato per la qualifica e/o il diploma professionale costituisce il tentativo di costruire in Italia un sistema duale sul modello di quello tedesco. Rispetto al precedente "apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione" definito dal D.Lgs. n. 276/03, questo primo tipo di apprendistato rimane legato all'acquisizione di titoli di qualifica professionale a riconoscimento nazionale in esito a percorsi di durata triennale; inoltre, viene ampliato a consentire l'acquisizione dei nuovi titoli di diploma professionale in esito a percorsi quadriennali.

Ma la novità più significativa riguarda l'utenza del contratto, che è costituita dai giovani dai 15 ai 25 anni di età, superando il riferimento alla sola utenza di minori che devono espletare il diritto-dovere di istruzione e formazione prevista nel D.Lgs. n. 276/03. Quest'ultimo target di utenza, infatti, è quello che ha maggiormente subito i contraccolpi della crisi economica: nel 2008 risultavano mediamente

occupati in apprendistato 17.000 giovani con meno di 18 anni; nel 2010 tale aggregato si è ridotto a 7.500 unità circa.

La scarsa domanda di lavoro in apprendistato sul target dei giovanissimi spiega in gran parte la scarsa attenzione ricevuta dal precedente apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere nell'ambito dell'implementazione del D.Lgs. n. 276/03, tanto che lo strumento non è mai stato regolamentato se non all'interno di un Protocollo d'intesa con la Lombardia, poi seguita dalla Regione Veneto. Tuttavia, l'analisi dei dati sulla quota di giovani 18-24enni senza alcun titolo di studio di livello almeno ISCED 3 (corrispondente alla qualifica professionale triennale) e soprattutto il confronto fra la *performance* italiana e quella dei partner europei hanno stimolato l'azione verso un ampliamento dell'utenza di questa prima tipologia di apprendistato, elevata fino a 25 anni di età. Infatti, nel 2010 il 18,8% dei giovani italiani di 18-24 anni (non inseriti in percorsi educativi) risultava privo di qualunque titolo di scuola secondaria contro il 14,1% della media UE27. Parimenti un altro dato che ha favorito innalzamento dell'età di riferimento è l'indicatore sui cosiddetti NEET, i giovani non più inseriti in un percorso scolastico/formativo ma neppure impegnati in un'attività lavorativa. Nel 2010, in Italia più di 2 milioni di giovani (il 22,1% della popolazione tra i 15 ed i 29 anni) risulta fuori dal circuito formativo e lavorativo: un risultato che ci colloca al secondo posto in Europa, dietro la Bulgaria, e a ben sette punti percentuale dal valore medio UE27.

L'apprendistato per la qualifica e/o il diploma professionale è dunque uno strumento pensato per consentire al nostro Paese di combattere la dispersione scolastica ed elevare il livello di qualificazione della popolazione giovanile. Questa nuova tipologia di apprendistato può essere avviata dopo che un accordo in Conferenza Stato-Regioni avrà definito le modalità di attuazione dei percorsi: e l'accordo è intervenuto il 15 marzo 2012, a rimarcare l'attenzione del Governo allo start up di questo strumento.

Tocca ora alle Regioni dare gambe a questa *policy*, definendo la regolamentazione di propria competenza e soprattutto emanando gli atti necessari alla programmazione degli interventi di formazione; il monitoraggio avviato dall'ISFOL fa rilevare l'interesse di molte amministrazioni ed alcune sembrano in dirittura d'arrivo nell'emanazione di dispositivi per l'avvio di interventi sperimentali di implementazione. Infine, l'apprendistato per l'alta formazione e di ricerca è uno strumento composito, sul quale si concentrano diverse finalità. In particolare, quella legata all'acquisizione dei titoli di studio si pone in stretta continuità con il dispositivo disegnato dal D.Lgs. n. 276/03 all'art. 50, pur in un contesto più ampio di titoli conseguibili che recepisce le recenti innovazioni intervenute nell'ambito del sistema educativo (ad esempio, per quanto riguarda l'inserimento dei titoli rilasciati dagli ITS).

Nel 2003, quando fu approvato il Decreto Biagi, questa tipologia di apprendistato, mutuata dalla Francia, era del tutto innovativa per il sistema italiano. La prima fase di iniziative promosse dal Ministero del Lavoro con le Regioni centro-settentrionali, svoltasi fra il 2005 e il 2008, ha consentito di sperimentare alcune modalità operative, in particolare con riferimento alla realizzazione di percorsi per il conseguimento di titoli di master universitario di I e di II livello attraverso l'apprendistato. Tuttavia, ancora nel 2009-10 l'apprendistato ex art. 50 del D.Lgs. n. 276/03 è uno strumento poco diffuso secondo i dati forniti dalle Regioni e Province autonome che segnalano una partecipazione contenuta entro il centinaio di giovani, nonostante i partecipanti alla prima fase sperimentale abbiano mostrato grande apprezzamento per lo strumento e formulato una richiesta forte di avvio di nuovi interventi.

Attualmente il quadro delle Regioni che manifestano interesse per tale tipologia è ampio e il monitoraggio

degli interventi in fase di avvio fa rilevare un certo dinamismo, specie nell'area settentrionale. In particolare, sono stati promossi nuovi interventi nel corso del 2011-12 in Lombardia, Piemonte ed Emilia Romagna, mentre sono in via di completamento gli interventi promossi precedentemente nella Provincia autonoma di Bolzano e nella Regione Veneto. Rispetto alla prima fase sperimentale, i nuovi programmi si caratterizzano per l'apertura ad un ventaglio più ampio di titoli di studio da conseguire, in cui figura il dottorato e talvolta la laurea di I e II livello per giovani che devono completare i percorsi avendo già ottenuto, in attività di studio a tempo pieno, un certo numero di crediti universitari.

Le altre due finalità attribuite dal Testo Unico all'apprendistato per l'alta formazione e la ricerca riguardano l'inserimento di personale votato alla ricerca nelle imprese, attraverso percorsi di formazione in apprendistato realizzati in *partnership* con università o istituti di ricerca pubblici e privati, e l'accesso alle professioni ordinistiche. Si tratta di finalità del tutto innovative per il sistema italiano che richiedono un ulteriore sforzo di regolamentazione da parte delle Parti sociali: mentre già qualche contratto collettivo per le imprese private aveva prefigurato l'inserimento di personale nel ruolo di ricercatore (cfr. industria metalmeccanica), mostrando come l'estensione dell'apprendistato a tale target risulti un'operazione poco problematica, la questione della trasformazione del praticantato in un percorso di apprendistato si dibatte da tempo senza che ancora si sia pervenuti ad una disciplina compiuta.

Dal quadro complessivamente tracciato in relazione all'attuazione dell'apprendistato come definito dal Testo Unico si rileva l'impressione di una riforma in gran parte da rendere operativa, rispetto alla quale ogni giudizio in termini di efficacia non può che essere prematuro. Infatti il testo normativo si configura come un *framework*, molte parti del quale necessitano di ulteriori provvedimenti e/o intese da parte dei soggetti istituzionali e delle Parti sociali.

In un quadro strategico più complessivo la riforma dell'apprendistato mira a giocare un ruolo anticipatorio rispetto alla riforma in corso del mercato del lavoro, anche in una logica di rinnovata attenzione alle istanze di riequilibrio intergenerazionale del sistema delle tutele e delle opportunità, e costituisce un importante volano di riforma e innovazione dei sistemi dell'istruzione e della formazione professionale in un'ottica di integrazione e dialogo tra i sistemi del mercato del lavoro (e delle relazioni industriali) e i sistemi dell'*education*.

In quest'ottica, in coerenza con quanto già previsto nell'intesa tra Governo, Regioni e Parti sociali per le *Linee Guida per la formazione nel 2010*, sottoscritte il 17 febbraio 2010, si è ritenuto che l'apprendistato potesse costituire il terreno più promettente per avviare un cronoprogramma di lavoro interistituzionale finalizzato al funzionamento e all'interconnessione tra standard professionali (mercato del lavoro), standard formativi (qualifiche come titolo di studio) e certificazione delle competenze.

Un risultato rilevante è l'avanzamento concretizzatosi sul tema della certificazione delle competenze con il recente Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 19 aprile 2012 per la definizione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze comunque acquisite in apprendistato a norma dell'art. 6 D.Lgs. n. 167/2011, che, come la stessa Conferenza ha auspicato, in attesa che le norme di delega e attuazione disciplinino la materia in modo organico, assume valore di riferimento generale per la certificazione degli apprendimenti non formali e informali e non solo nel percorso dell'apprendistato. L'Accordo definisce una cornice di principi, definizioni, orientamenti metodologici e standard minimi di un sistema nazionale di certificazione delle competenze comunque acquisite (in contesti formali, non formali e informali), anche nella prospettiva di un loro riconoscimento in termini di crediti formativi e impegna le parti ad accompagnarne e sostenerne l'attuazione attraverso una successiva azione di

cooperazione interistituzionale per lo sviluppo di proposte organiche a partire dalle tematiche della correlabilità, della portabilità e della qualificazione del processo e dei prodotti della certificazione.

## 4.2 | Le politiche per l'invecchiamento attivo

L'invecchiamento attivo è definito dall'Organizzazione mondiale della sanità come la possibilità per le persone anziane di conservare una capacità funzionale – sia pur soggetta a naturale decadimento - in grado di garantire una vita autonoma e priva da disabilità (Ministero della Salute, 2010). Prescindendo dagli stili di vita e dai fattori sociali ed ambientali, è chiaro che la vita lavorativa e le dinamiche di apprendimento ad essa connessa possono e debbono giocare a riguardo un ruolo essenziale.

Proclamando il 2012 *Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni*, l'Unione europea ha inteso ribadire un quadro di priorità che è andato precisandosi nel corso dell'ultimo decennio e che, in concomitanza dell'esplosione della crisi economico-finanziaria, ha dato ancora maggior risalto al tema della partecipazione e dell'occupabilità degli *older workers*. Gli elementi di una strategia complessiva di intervento a riguardo sono stati com'è noto a suo tempo definiti nell'ambito della Strategia europea per l'occupazione, comprendendo tra gli altri la garanzia di un miglior accesso alla formazione e all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, nonché alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) (European Commission, 2010).

L'invecchiamento attivo introduce quindi un approccio proattivo, finalizzato a far sì che la manutenzione e l'aggiornamento delle competenze dei lavoratori maturi contribuiscano ad abbassare il rischio di espulsione dal mercato e, in prospettiva, a mantenere una qualità dell'integrazione lavorativa e sociale tale da ritardare i rischi connessi allo stesso decadimento funzionale e cognitivo.

L'importanza di questi fattori nella determinazione della disuguaglianza sociale è ormai generalmente riconosciuta. L'ultima relazione sullo stato sanitario del Paese mette in evidenza come, sia nel caso degli uomini che delle donne, lo stato di salute peggiori al decrescere del livello di istruzione. Fatte salve le variazioni territoriali, le condizioni di salute fisica e psicologica decrescono per entrambi i sessi anche in concomitanza del peggiorare della condizione socio-occupazionale (Ministero della Salute, 2011).

In Italia gli over 45 risultano in media in possesso di un livello di istruzione più basso, se rapportato a quanto mostrato dal segmento di popolazione attiva precedente (15-44). In particolare, il 15,3% di loro possiede un titolo di livello universitario e il 42,8% un titolo di scuola superiore o ottenuto nell'ambito della formazione professionale (tabella 4.4). A fronte di ciò, la classe 15-44 possiede una percentuale di laureati pari a 18,1% e una di diplomati che arriva quasi al 50%.

Tabella 4.4 Popolazione attiva per titolo di studio e classe d'età. Secondo trimestre 2011

	Nessun Titolo/ lic. elementare	Licenzia media	Diploma o formazione	Titolo universitario	Totale
15-44	2,7	29,4	49,9	18,1	100,0
45-64	8,1	33,8	42,8	15,3	100,0

Fonte: elaborazione ISFOL su dati ISTAT, RCFL

Il confronto con i dati europei mostra a sua volta come l'Italia sia uno dei Paesi con la più bassa percentuale di studenti con 40 anni e più, collocandosi al di sotto dello 0,5%, insieme a Cipro, Germania, Irlanda e Lussemburgo, a fronte di una media EU27 superiore all'1,5% (Eurostat, 2011). Confrontando la percentuale di popolazione in possesso di un titolo di scuola superiore (*upper secondary education*) o di livello universitario (*tertiary education*) si vede che il 51,1% degli italiani fra i 45 ed i 54 anni e il 38,2% di quelli fra i 55 e i 64 anni si trova in tale condizione, a fronte rispettivamente del 71,1% e del 61,6% dei cittadini dell'Europa a 27. Tra le altre cose è interessante notare che il differenziale cresce superando i 55 anni, ma si presenta più contenuto nel caso delle donne.

Utilizzando il titolo di studio come *proxy* del livello di competenza, l'indagine ISFOL - PLUS conferma nel 2010 che ad un più elevato livello educativo, corrisponde una collocazione più elevata nel mercato del lavoro (tabella 4.5).

**Tabella 4.5 Posizione nella professione. Per titolo di studio e classe d'età, anno 2010 (valori %)**

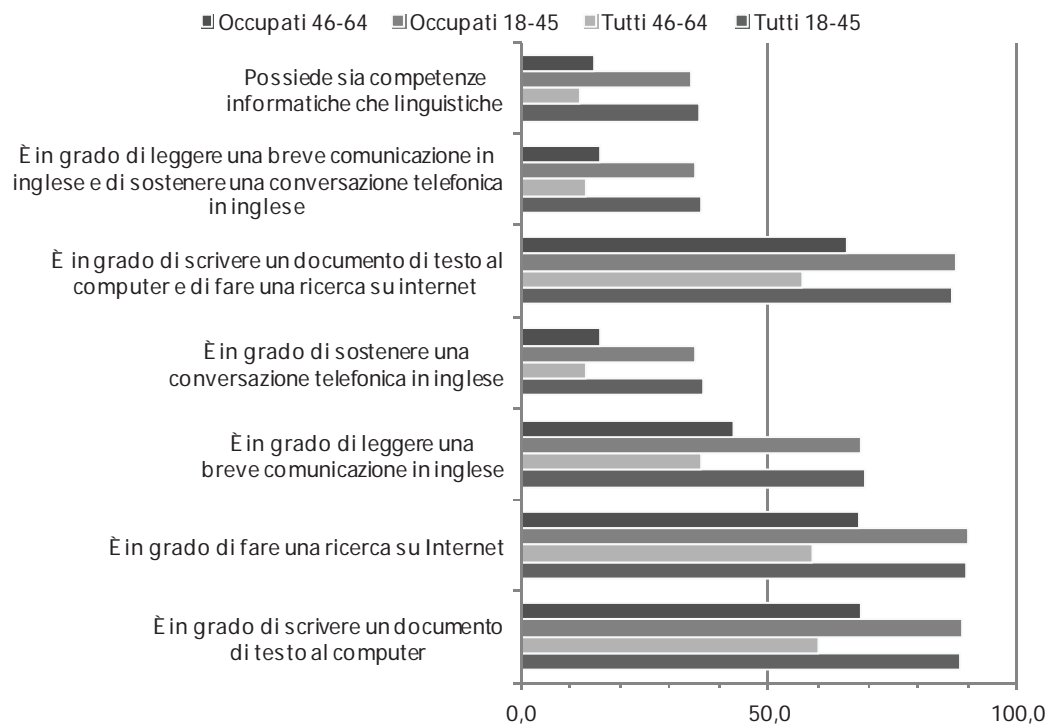
	Diplomati		Laureati	
	18-45	46-64	18-45	46-64
Legislatori dirigenti e imprenditori	7,0	9,3	4,7	8,1
Professioni intellettuali scientifiche e di elevata specializzazione	7,4	10,7	47,4	64,0
Professioni tecniche	28,0	32,7	27,5	19,6
Impiegati	17,9	18,7	14,0	3,9
Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi	16,4	11,2	4,2	1,1
Artigiani operai specializzati e agricoltori	11,0	7,2	0,4	1,8
Conduttori di impianti e operai semiqualeficati di macchinari	6,7	3,8	1,0	0,7
Professioni non qualificate	4,1	5,4	0,7	0,3
Forze armate	1,5	1,1	0,2	0,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: ISFOL - PLUS 2010

I risultati sono però diversi a seconda che gli intervistati siano o meno entrati nella seconda parte della carriera (over 45). In particolare, se il 42,4% dei diplomati sotto i 45 anni si colloca nelle prime tre posizioni della classificazione ISTAT, la stessa posizione è ricoperta dal 52,6% dei diplomati over 45. Il distacco è più marcato nel caso dei laureati, dato che il 79,6% di quelli under 45 si trova nelle prime tre posizioni, contro il 91,6% di quelli over 45.

Se la combinazione titolo di studio più *seniority* favorisce in maniera evidente chi si trova nella seconda parte della carriera, le ulteriori informazioni disponibili su alcune competenze possedute introduce una prospettiva diversa (figura 4.2).

Figura 4.2 Competenze possedute. Confronto occupati e totale della popolazione 18-64 anni, per classe d'età (valori %)



Fonte: ISFOL - PLUS 2010

Tenendo presenti alcune *skills* attualmente considerate chiave, come comunicare in lingua inglese (oralmente e per iscritto), scrivere un documento e fare ricerche sul web, si vede come gli occupati over 45 si dichiarino mediamente meno capaci di quelli appartenenti alle classi più giovani. In aggiunta, mentre il divario fra occupati e totale della popolazione intervistata risulta minimo nel caso degli under 45, esso risulta sempre presente nel confronto fra occupati over 45 e popolazione di riferimento, lasciando intuire che il mancato possesso delle competenze trasversali considerate potrebbe rappresentare uno degli elementi di selezione avversa nell'ambito del mercato del lavoro.

Anche restringendo l'esame ai soli occupati, il possesso contemporaneo di competenze linguistiche e informatiche è dichiarato dal 34,5% degli under 45 e solo dal 15% degli over 45, considerando tutte le posizioni professionali.

Le informazioni presentate vanno attentamente valutate, soprattutto ricordando che, sulla base dei dati Excelsior, la domanda di lavoro appare problematica al crescere dell'età dei lavoratori. In particolare, considerando le previsioni di assunzione 2011 (Unioncamere, 2011) e considerando che il 38,2% di queste non identificava l'età come rilevante, si vede che il segmento 45-54 supera il 15% delle richieste solo per i profili dirigenziali, a fronte di una media di richieste pari al 3%. Un andamento analogo si riscontra oltre i 54 anni, nel qual caso però il tasso di richiesta medio precipita allo 0,5%, con la sola eccezione dei profili dirigenziali, che non superano però il 3,6%.

Il dato appare tanto più problematico se si pensa che il 49,5% delle richieste indirizzate a dirigenti, professioni tecnico-scientifiche e di elevata specializzazione segnalava la laurea come livello

di istruzione espressamente indicato dalle imprese, richiesta che avveniva solo per il 4,1% degli impiegati e delle professioni qualificate dei servizi. In altri termini, un alto livello di istruzione sembra caratterizzare una buona posizione lavorativa degli over 45 già collocati, mentre non sembra controbilanciare la tendenza delle imprese a ritenerli meno appetibili dei segmenti più giovani, se alla ricerca di un nuovo lavoro.

Oltre agli interventi per l'educazione degli adulti, di cui si parla in un'altra sezione di questo Rapporto, le direttrici di intervento pubblico per lo sviluppo delle competenze della popolazione attiva oltre i 45 anni sono rappresentate, com'è noto, dalla formazione continua, finanziata dalla Legge n. 236/1993, dalle disposizioni previste dalla Legge n. 53/2000, nonché dagli interventi finanziati dai Fondi interprofessionali e dal Fondo sociale europeo.

In riferimento alla Legge n. 236, è opportuno ricordare che, a partire dal 2003, i Decreti emanati dal Ministero del Lavoro per il riparto alle Regioni e Province autonome delle risorse da destinare al finanziamento degli interventi, contengono esplicitamente una priorità assegnata alla formazione di lavoratori di qualsiasi impresa privata con età superiore ai 45 anni. Tuttavia non tutte le Regioni destinatarie delle risorse hanno indicato tali target tra le priorità di azione. Solo i territori che utilizzano normalmente i *voucher* individuali hanno previsto infatti azioni specifiche.

Sulla base dei dati di monitoraggio disponibili<sup>1</sup>, i lavoratori over 45 rappresentano quasi il 25% dei beneficiari degli interventi. In termini relativi, essi risultano maggiormente rappresentati nelle regioni del Centro e del Sud di più limitate dimensioni, quali il Molise (38,2%) e la Basilicata (28,6%). In valore assoluto, i dati raccolti vedono comunque una concentrazione nella sola Regione Lombardia (82,4%).

**Tabella 4.6 Interventi finanziati a valere sulla Legge n. 236/1993. Distribuzione totale dei lavoratori per classi di età (valori assoluti)**

	Lombardia	Veneto	Friuli V. Giulia	Molise	Basilicata
	Piani settoriali e territoriali	Voucher finanziati	Piani aziendali settor. Individuali	Piani aziendali	Piani formativi aziendali
15-19	329	71	19	2	7
20-24	5.704	964	413	43	126
25-29	12.636	1.480	982	121	361
30-34	16.253	1.702	1.373	165	355
35-44	31.761	2.708	2.628	316	411
45-49	11.382	837	817	165	230
50-54	7.455	525	572	161	134
>55	3.234	684	312	75	193
Totale	88.574	8.971	7.116	1.048	1.817

Fonte: elaborazione ISFOL su dati del Ministero del Lavoro e delle Regioni

<sup>1</sup> Le Regioni sono tenute ogni anno a redigere, sulla base delle linee guida predisposte dal Ministero del Lavoro, un rapporto di monitoraggio sullo stato d'avanzamento delle attività finanziate attraverso le risorse della Legge n. 236/93. L'analisi presentata è stata effettuata sulla base delle informazioni presenti nei rapporti di monitoraggio di 8 Regioni che risultano in alcuni dati incompleti e non omogenei riferendosi a diversi periodi di pubblicazione degli avvisi e ai diversi decreti di ripartizione delle risorse. L'analisi è stata condotta sui seguenti provvedimenti: Decreto direttoriale n.107/2006 per la Calabria, la Sardegna, l'Umbria e la Provincia autonoma di Bolzano; Decreto direttoriale n. 40/2007 per Emilia Romagna, Lombardia, Veneto, Molise e Sardegna; Decreto direttoriale n. 320/2009 per Emilia Romagna e Lazio.

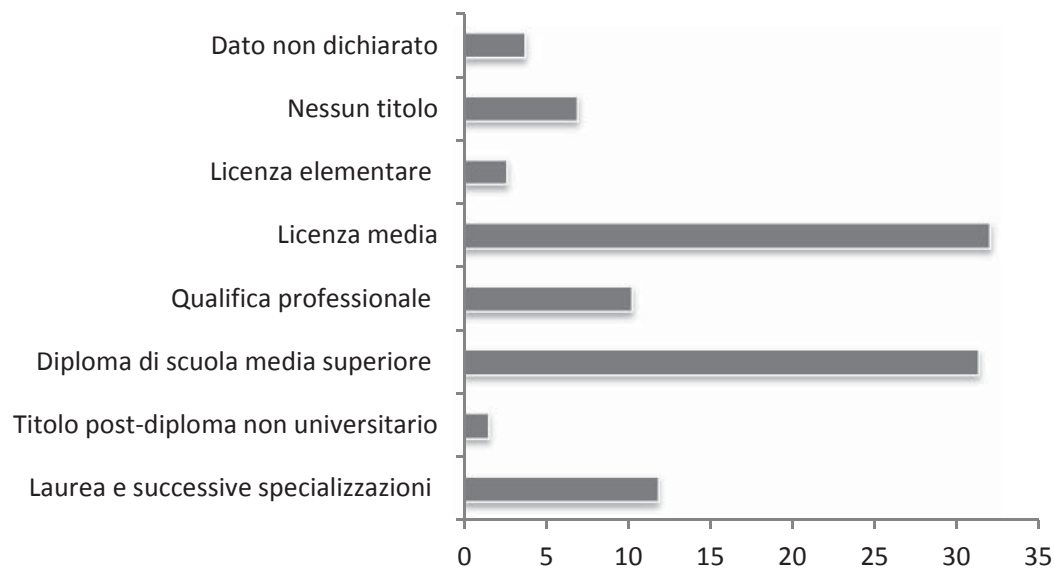


Sul versante dei Fondi paritetici interprofessionali, negli ultimi bandi pubblicati non risulta un esplicito riferimento ai lavoratori over 45, nemmeno da parte dei Fondi relativi ai Dirigenti. Solo Fondimpresa inserisce, all'interno degli avvisi generalisti, tra le priorità il "significativo coinvolgimento" di lavoratori con età superiore a 45 anni.

A fronte di ordini di priorità evidentemente modificati rispetto agli anni pre-crisi, la partecipazione della fascia d'età over 50 alle iniziative finanziate dai Fondi appare comunque non trascurabile. Prendendo in esame i piani formativi conclusi tra il primo gennaio 2008 e il 30 giugno 2011, si vede che i lavoratori di questa fascia d'età rappresentano il 15,5% del totale (poco più di 111.000 unità). Di questo segmento i maschi rappresentano quasi il 64%.

La distribuzione di questi lavoratori in relazione al titolo di studio (figura 4.3) mostra la presenza di una porzione estremamente significativa di titoli inferiori alla scuola superiore o alla formazione professionale (41,5% nel complesso, con larghissima prevalenza della scuola media).

**Figura 4.3** Lavoratori over 50 coinvolti nella formazione finanziata dai FPI, per titolo di studio, gennaio 2008-giugno 2011 (valori %)



Fonte: elaborazione ISFOL - Ministero del Lavoro, Sistema di monitoraggio dei Fondi paritetici interprofessionali

Restringendo l'analisi alle attività di apprendimento non formale, l'indagine ISFOL-INDACO-AES mostra percentuali che decrescono fortemente nella classe 55-64 e in corrispondenza delle posizioni lavorative indipendenti (tabella 4.7).

**Tabella 4.7 Partecipazione ad attività di apprendimento non formale delle persone occupate 18-64 anni, a seconda del tipo di lavoro, per classe di età, anno 2011 (Italia, valori %)**

Classe di età	Dipendenti privati	Dipendenti pubblici	Indipendenti	Totale
18-24	32,0	28,1	36,2	32,3
25-34	37,2	49,9	40,0	38,5
35-44	31,8	56,7	29,9	34,2
45-54	29,6	47,5	24,5	32,6
55-64	25,3	43,8	16,5	27,5
Totale	32,4	48,9	28,1	33,9

Fonte: ISFOL - INDACO, Indagine sui comportamenti formativi degli adulti. Anno 2011

La stessa indagine mostra come la partecipazione si abbassi fortemente passando dai dirigenti e quadri, agli impiegati e agli operai (tabella 4.8), evidenziando peraltro una diminuzione più marcata fra questi ultimi due livelli in riferimento alle classi d'età più avanzate (dai 44 anni in su).

Le informazioni raccolte dall'indagine ISFOL-INDACO-CVTS 2010, forniscono informazioni più precise in merito al rapporto fra la composizione demografica dei partecipanti e la dimensione aziendale. A riguardo l'indagine ha rilevato nel 2009 che, a fronte di una partecipazione media del personale delle imprese con più di 6 addetti pari al 30,6%, la quota dei lavoratori over 55 risultava sottorappresentata (22,1%). Osservando i dati disaggregati per classe di addetti, risultava inoltre evidente che la quota più bassa di partecipanti maturi alle iniziative formative si riscontrava nelle imprese più piccole, in maniera analoga a quanto rilevabile per i segmenti più giovani degli occupati osservati, anche se con differenziali minori (tabella 4.9).

**Tabella 4.8 Partecipazione ad attività di apprendimento non formale delle persone occupate come dipendenti privati, a seconda del tipo di inquadramento, per classe di età, anno 2011 (Italia, valori %)**

Classe di età	Dirigenti, quadri	Impiegati	Operai	Totale
18-24	53,2	39,6	29,2	32,0
25-34	61,5	51,8	23,2	37,2
35-44	64,3	43,7	17,8	31,8
45-54	62,3	45,5	15,1	29,6
55-64	57,2	34,4	12,1	25,3
Totale	62,3	45,9	19,4	32,4

Fonte: ISFOL-INDACO Indagine sui comportamenti formativi degli adulti). Anno 2011

**Tabella 4.9 Partecipanti ai corsi di formazione nelle imprese con 6 addetti ed oltre, secondo l'età, per classe di addetti, anno 2009 (valori % sul totale degli addetti di tutte le imprese)**

Numero di addetti	Fino a 24 anni	25-54	55 e oltre	Totale
6-9	15,1	16,3	10,6	15,6
10-19	14,8	18,8	13	17,9
20-49	20,8	22,7	14,1	21,8
50-249	31,2	36,9	23,7	35,4
250 e oltre	47,4	47,4	36,1	46,2
Totale	28,1	31,7	22,2	30,6

Fonte: ISFOL - INDACO, Indagine sulla conoscenza nelle imprese. Anno 2009

Per quanto concerne le azioni di Fondo sociale europeo che hanno interessato i lavoratori over 50, dall'analisi dell'ultimo rapporto annuale disponibile sull'esecuzione dei programmi operativi del FSE (RAE 2010) si rileva che i destinatari delle attività formative dell'Asse Adattabilità, ossia di coloro che sono prevalentemente ancora occupati e sono stati coinvolti in percorsi formativi e di aggiornamento per adeguare le proprie qualificazioni e competenze, sono stati in totale poco più di 1 milione e 400 mila soggetti. Di questi gli over 54 rappresentano il 4,4% del totale.

Una delle misure attuate a livello di Unione europea per far fronte alla disoccupazione è il Fondo europeo di adeguamento alla globalizzazione (FEG). Si tratta di uno strumento attivato dalla Commissione europea al fine di favorire il reinserimento occupazionale dei lavoratori espulsi dalle imprese a seguito di trasformazioni dovute alla globalizzazione nonché, nell'ultimo triennio, alla crisi economica e finanziaria. Il Fondo opera dal 2007 e copre interventi che coinvolgono crisi settoriali o industriali che abbiano provocato almeno 500 esuberanti.

Gli interventi FEG sono caratterizzati da una forte flessibilità e brevità, e si presentano come complementari alle azioni più strutturate e prolungate finanziate dal Fondo sociale europeo (percorsi formativi e accompagnamento personalizzato per periodi medio-lunghi). I percorsi di orientamento e accompagnamento alla ricollocazione sono stati realizzati con maggiore frequenza e la gestione del fondo semplificata rispetto a quella del FSE.

Dal Rapporto di valutazione del FEG (GHK, 2011), realizzato su un campione di 15 progetti conclusi con l'obiettivo di valutare efficacia e sostenibilità del Fondo a tre anni dall'avvio, è possibile ricavare alcuni dati circa i settori interessati dagli esuberanti, i soggetti coinvolti e le tipologie di azione implementate.

I settori che hanno fatto ricorso con maggiore frequenza al programma sono stati quello dell'automotive (Francia, Spagna, Portogallo), delle telecomunicazioni (Germania e Finlandia) e del tessile (Italia, Portogallo e Spagna). Si tratta di settori a forte specializzazione entrati in crisi a seguito di fenomeni connessi alla globalizzazione.

I lavoratori licenziati interessati raggiunti dagli interventi del FEG sono stati 13.134, per un impegno totale di risorse che supera i 35 milioni di euro. La media di soggetti coinvolti è di 876 lavoratori per intervento, per un costo medio di progetto pari a 2 milioni e 380 mila euro. L'80% dei beneficiari appartiene alla fascia di età tra i 25 e i 54 anni e sono in prevalenza uomini (56%). D'altronde i due settori che hanno registrato il maggior numero di esuberanti sono stati quello dell'automotive e quello delle telecomunicazioni, a forte componente maschile.

Le misure cofinanziate sono state di diverso tipo: assistenza alla ricerca di un nuovo impiego, formazione, sostegno all'imprenditorialità e autoimpiego, sostegno alla mobilità geografica; con un tasso di reinserimento medio del 41,8%. Quanto al profilo educativo il 75% dei lavoratori beneficiari è in possesso di licenza media o ha completato il biennio delle scuole superiori.

In Italia il FEG è intervenuto in favore degli esuberanti del tessile in quattro regioni: Piemonte, Sardegna, Toscana e Lombardia. Sono stati attuati processi di assistenza al reinserimento nel mercato del lavoro per 2.835 lavoratori il 53% dei quali uomini. Il tasso di reinserimento è variato molto in ragione del contesto territoriale di riferimento. In Toscana, ad esempio, è stato superiore al 65% mentre in Piemonte e Lombardia si è attestato attorno al 40%. In Sardegna, invece, non ha raggiunto il 10%.

Dal punto di vista della significatività del dato relativo al tasso di reimpiego rispetto a età, genere e titolo di studio dei beneficiari, sono da segnalare gli interventi attuati in Lombardia e in Piemonte. Nel primo caso, dei 173 lavoratori licenziati più di un quarto aveva un'età superiore ai 55 anni con un basso livello di istruzione (il 74% del totale) e oltre il 60% di essi erano donne. Nel secondo caso, il 93%

dei 1.424 lavoratori espulsi era in possesso del titolo di scuola media inferiore e il 50% dei riqualificati avevano più di 40 anni, sono stati reinseriti in settori produttivi più competitivi.

La Toscana, che presenta un tasso di reinserimento tra i più alti in Europa pur in presenza di un livello di istruzione molto più basso, è stata la regione italiana che ha realizzato il maggior numero di interventi formativi e di riqualificazione professionale (oltre 100) nell'ambito del FEG.

Il DDL di riforma del mercato del lavoro (al Capo IV, Sezione III) dedica una particolare attenzione agli interventi in favore dei lavoratori più anziani: l'articolo 52 prevede infatti che, nei casi di eccedenza di personale, possano essere stipulati accordi tra le parti sociali a livello aziendale finalizzati ad incentivarne l'esodo verso la pensione. Attraverso tali accordi, riservati comunque alle imprese che impiegano mediamente più di quindici dipendenti, il datore di lavoro si impegna a versare all'INPS, in favore dei lavoratori interessati, una prestazione di importo pari al trattamento di pensione che spetterebbe in base alle regole vigenti, unitamente alla contribuzione, fino al raggiungimento dei requisiti minimi per il pensionamento. I lavoratori coinvolti debbono comunque raggiungere i requisiti minimi per il pensionamento, di vecchiaia o anticipato, entro i quattro anni successivi alla cessazione dal rapporto di lavoro.

A ciò si affiancano gli incentivi all'assunzione previsti nel successivo articolo 53 secondo il quale, le assunzioni di lavoratori over 50 effettuate a partire dal primo gennaio 2013, verranno agevolate attraverso una riduzione del 50% dei contributi a carico del datore di lavoro per una durata di dodici mesi. Sono interessati alla misura i lavoratori disoccupati da almeno un anno, assunti con contratto di lavoro dipendente, a tempo determinato o in somministrazione. Nel caso in cui l'assunzione sia effettuata con contratto di lavoro a tempo indeterminato o nell'eventualità che il contratto a tempo determinato o in somministrazione venga trasformato a tempo indeterminato, la riduzione contributiva potrà avere una durata di diciotto mesi.

### 4.3 | Le politiche per l'orientamento

Negli ultimi dieci anni, a partire dalla Comunicazione della Commissione europea sul *lifelong learning* (2001), e successivamente con le due Risoluzioni del Consiglio sull'orientamento lungo tutto l'arco della vita (2004 e 2008) sono stati raggiunti risultati notevoli dai Paesi europei nell'avanzamento delle politiche per l'orientamento, nel maturare di esperienze trasferibili e nel campo della ricerca su queste tematiche (CEDEFOP, 2011). L'irrompere della crisi, ed il suo protrarsi oltre le prime previsioni, ha rafforzato l'urgenza di intervenire per sostenere i mercati del lavoro europei, in parallelo con la priorità di risanare l'economia e stabilizzare i mercati finanziari. In molti Paesi sono state adottate misure specifiche dirette a migliorare i sistemi educativi e formativi, ad assicurare un più efficiente incrocio tra la domanda e l'offerta di competenze, ad innalzare il capitale umano degli individui, in un contesto nel quale la flessibilità necessaria a mercati del lavoro in rapido cambiamento sia accompagnata da reti di sicurezza per gli individui che si trovano ad affrontare transizioni frequenti, fasi di incertezza e che devono poter contare su strumenti e servizi orientativi idonei a sostenerli nelle scelte e nelle opportunità. Un obiettivo centrale da raggiungere è che siano messi a disposizione di tutti cittadini servizi di orientamento in grado di supportare ogni fase di passaggio ed ogni tipologia di individuo. La Strategia europea 2020 (*guideline* 8) impegna gli Stati europei a rafforzare, a questo scopo, i servizi di orientamento nei sistemi educativi e formativi e nella vita professionale, in cooperazione con i partner sociali e con il mondo produttivo.

Per tradurre le priorità delle Risoluzioni sulle nuove competenze per nuovi lavori e sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita (Consiglio dell'Unione europea, 2004) in azioni concrete e avvalersi dei meccanismi e strumenti europei, già dal 2007 gli Stati membri hanno istituito una Rete europea per le politiche in materia di orientamento permanente (*European Lifelong Guidance Policy Network - ELGPN*)<sup>2</sup>. L'ELGPN ha svolto un lavoro di raccordo in materia di orientamento a livello europeo, basandosi su quattro aree volte rispettivamente a: incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale impegnati nelle politiche per l'orientamento; rafforzare la garanzia di qualità dei servizi di orientamento; facilitare l'accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento; favorire l'acquisizione della capacità di orientamento nell'arco della vita intera. In particolare, in merito alla linea dedicata a sviluppare l'acquisizione delle "capacità di orientamento", il lavoro dell'ELGPN è stato realizzato all'interno di un gruppo di lavoro dedicato alle *Career Management Skills (CMS)*<sup>3</sup>. Partendo dalla convinzione che "la capacità di orientamento" è "determinante per fornire ai cittadini i mezzi con cui renderli protagonisti della costruzione del proprio percorso di apprendimento, formazione, inserimento e vita professionale", il gruppo di lavoro sulle CMS<sup>4</sup> ha concentrato tutti i suoi sforzi nell'analisi dei diversi contesti europei per proporre pratiche orientative volte ad assicurare lo sviluppo di competenze auto-orientative sin da giovani per poter autonomamente, da adulti, essere in grado di trasferire e/o aggiornare le proprie competenze professionali ogni volta che il contesto lo richieda, nonché per prendere decisioni e affrontare i momenti di transizione (ELGPN, 2010).

Nel nostro Paese, la mancanza di un'istanza centrale a cui sia affidata la responsabilità della materia o comunque il coordinamento, ha limitato l'efficacia e l'efficienza delle politiche di orientamento, determinando un quadro in cui l'episodicità e la frammentazione hanno ostacolato lo sviluppo di un sistema maturo di orientamento, in una fase in cui l'offerta di orientamento è cresciuta sensibilmente, facendo aumentare il numero e le tipologie di strutture presenti nei diversi territori regionali. Anche nei riguardi del sistema attuale dei servizi per il lavoro, l'orientamento appare sempre di più una funzione/servizio senza la quale tale sistema non sarebbe in grado di perseguire i propri obiettivi fondamentali, di favorire l'occupazione e l'occupabilità. Nei centri per l'impiego e nelle agenzie per il lavoro vengono offerti molti servizi di tipo orientativo, dall'accoglienza all'erogazione di informazioni nel mercato del lavoro, al *counseling*, alla proposta di tirocini formativi e di orientamento, fino allo svolgimento di altre importanti attività di orientamento, quali i percorsi/laboratori di orientamento alla scelta, i laboratori sulle tecniche di ricerca attiva del lavoro, il bilancio di competenze, l'accompagnamento all'inserimento e reinserimento lavorativo (come il *tutoring*, l'intervista periodica ex D.Lgs. n. 297/02, l'attività di integrazione per soggetti disabili o con disagio sociale), gli stage aziendali. Lo scenario che se ne ricava appare quindi molto ricco di attività che comprendono anche progetti e sperimentazioni, ma anche frammentato e non sempre sufficientemente conosciuto dai potenziali utenti. L'urgenza di articolare un servizio capillare, strutturato e più efficace è acuita dall'emergenza della crisi che impone di potenziare le politiche di valorizzazione del capitale umano e di rendere più efficaci le politiche attive. Sulla base di tali considerazioni, la IX

2 Il sito web ufficiale dell'ELGPN: <<http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn>> pubblica periodicamente tutti i lavori della Rete europea per lo sviluppo delle politiche per l'orientamento permanente.

3 Membro designato per l'Italia al *Work Package 1* dell'ELGPN, dedicato alle *Career Management Skills*, ossia al gruppo di lavoro sulle capacità di orientamento al lavoro, è il Centro Euroguidance Italy collocato presso l'ISFOL.

4 Il gruppo di lavoro CMS ha svolto le sue attività con rilevanti risultati sia durante la fase progettuale che ricopre il periodo 2009-2010 sia quella ancora in corso che comprende le annualità 2011-2012. Gli *output* del gruppo sulle CMS verranno presentati durante la Presidenza europea di Cipro che illustrerà i principali risultati di tutta la rete ELGPN.

Commissione istruzione, lavoro, innovazione e ricerca della Conferenza delle Regioni e delle Province autonome, ha avviato di recente un percorso con l'obiettivo di individuare le priorità di governo per l'orientamento e le piste di lavoro per i prossimi anni. Alla luce del quadro di riferimento normativo e programmatico in materia di orientamento delle Regioni e delle Province autonome nelle filiere del lavoro, della formazione e dell'istruzione al momento, anche in relazione alle esperienze regionali, alle recenti iniziative comunitarie, a quelle del MIUR e del Ministero del Lavoro, sono stati identificati alcuni ambiti prioritari di intervento da inserire nell'agenda del Governo, delle Regioni e delle altre istituzioni locali e nazionali per promuovere l'integrazione delle politiche dell'orientamento e favorire un insieme coordinato di azioni che sappiano supportare efficacemente le persone nelle scelte di tipo formativo e professionale e nelle transizioni tra scuola, formazione, lavoro, con particolare attenzione alle persone in condizione di svantaggio e alla presenza di bisogni orientativi lungo tutto il corso della vita. Da qui l'idea di una *governance* co-partecipata con i territori per poter identificare e descrivere le *policies* regionali messe in atto per lo sviluppo dell'orientamento e per poter promuovere azioni sinergiche di assistenza tecnica, di supporto alla formazione degli operatori, di promozione della qualità del sistema di ricerca e sviluppo.

#### 4.4 | I servizi per il lavoro: verso un sistema per le competenze

L'identificazione e la valorizzazione delle competenze maturate dagli individui nell'insieme della loro esperienza sono attività indispensabili per i servizi per il lavoro. L'attenzione sulle competenze permette di comprendere *cosa serve* per svolgere una determinata attività e, per tale motivo, migliora i processi di orientamento e *job-placement* e consente di dialogare con efficacia e trasparenza con il sistema dell'offerta formativa e con il sistema del lavoro. Permette inoltre di cogliere il bagaglio di competenze del singolo individuo in uno specifico momento del suo percorso socio-lavorativo e di progettare adeguati interventi di sviluppo professionale e di carriera. Per i servizi per il lavoro si tratta in questo caso di effettuare attività di natura consulenziale e/o di accompagnamento sia alle persone, per un loro orientamento consapevole verso i percorsi di formazione e di inserimento al lavoro, sia alle aziende. Le azioni che fanno riferimento a questa funzione sono rintracciabili in diverse tipologie di servizi tra cui il bilancio di competenze, i colloqui individuali di orientamento, l'individuazione di fabbisogni, la promozione di tirocini formativi e di orientamento al lavoro, l'individuazione e le proposte di strategia di *placement* e *outplacement*.

Nei servizi per il lavoro, dunque, la direzione verso cui si cerca di andare ha come aspetto centrale proprio l'analisi delle competenze, con servizi e azioni mirate a garantire sia l'interesse dei soggetti pubblici in termini di equità, pari opportunità e coesione sociale, sia l'interesse di persone e aziende per costruire percorsi di sviluppo personali e organizzativi aderenti al contesto di riferimento.

In questo quadro molte Regioni hanno proceduto nel lavoro di indirizzo, pianificazione, programmazione e coordinamento del sistema dei servizi per il lavoro a livello regionale, che comprende ad esempio l'approvazione dei *masterplan* regionali; alcune hanno avviato la definizione di standard regionali di qualità dei servizi, oppure hanno approvato norme relative a servizi specifici (quali tirocini e *work experiences*). Si registra anche la formalizzazione di dispositivi regionali "di sistema" quali i repertori regionali delle figure professionali, gli standard formativi ed anche i dispositivi di validazione e certificazione delle competenze acquisite anche in contesti non formali ed informali. Tutti questi

elementi impattano più o meno direttamente su una diversa modalità di programmazione degli interventi, che sempre più spesso si riferisce alla questione delle competenze, della loro misurazione e del relativo trattamento. Il quadro appare ancora caratterizzato da una accentuata frammentazione delle attività e soprattutto da insufficiente integrazione tra i diversi sistemi della formazione e del lavoro; ciò spesso impedisce il passaggio dalle buone pratiche sperimentate ad un avanzamento strutturato dei sistemi.

Recenti indagini di monitoraggio sui servizi per il lavoro realizzate dall'ISFOL delineano una fotografia caratterizzata da attivismo, ma limitata dall'eterogeneità qualitativa e quantitativa dei servizi offerti e da persistenti divari territoriali. Relativamente ai Centri per l'impiego provinciali le azioni orientative svolte sono molteplici: i servizi più diffusi risultano essere l'accoglienza, l'analisi della domanda di lavoro ed i servizi di informazione agli utenti, erogati da oltre l'80% dei Centri. Percentuali significative, anche se meno elevate, si registrano in relazione al *counseling*, ai tirocini formativi e di orientamento, ai percorsi/laboratori di orientamento alla scelta, ai laboratori sulle tecniche di ricerca attiva del lavoro, al bilancio di competenze, all'accompagnamento all'inserimento e reinserimento lavorativo, agli stage aziendali. Un discorso a parte, infine, merita l'attivazione ed il raccordo con la rete locale: più della metà delle strutture analizzate dichiara di essere impegnata in questa attività, a testimoniare uno sforzo di coordinamento e cooperazione con altri operatori per la creazione di sinergie e lo sviluppo di una comune progettualità. Tuttavia il numero degli occupati che ha trovato un impiego tramite i Servizi per il lavoro pubblici e privati è fermo al 10% (ISFOL, Mandrone et al., 2011).

L'approccio al tema delle competenze si differenzia da territorio a territorio evidenziando il perdurare di dislivelli nelle prestazioni relativamente alle metodologie e alle modalità operative. La capacità dei diversi territori di strutturare reti tra gli operatori è uno dei fattori strategici, non solo per rendere più capillare la disponibilità dei servizi ma anche per qualificare l'efficacia delle prestazioni erogate a cittadini ed imprese, valorizzando le specializzazioni dei diversi soggetti operativi. La sfida, per il prossimo futuro, sembra quindi consistere nel disporre di istituzioni di governo e di servizi che, interagendo con altri in funzione trasversale (*governance*), siano in grado di mettere in campo un'azione di sviluppo, stimolando il cambiamento, oltre che l'interazione e la connessione degli attori coinvolti, puntando ad una *qualità di sistema*, che faccia del fattore integrazione l'elemento strategico del suo funzionamento. Secondo tale approccio i sub-sistemi "lavoro-istruzione-formazione" devono essere concepiti come un *continuum*, in cui i servizi appartenenti ai diversi ambiti siano in grado di presentarsi al singolo individuo come un insieme organico di risorse fruibili, una *rete di servizi* anche nell'ottica della sussidiarietà tra pubblico e privato, funzionale a garantire agli utenti ampia libertà di scelta.

Occuparsi di trattamento delle competenze significa, dunque, adottare uno *sguardo di sistema*, in cui l'attenzione deve essere posta non solo a "come" il servizio opera, ma soprattutto alle sua *performance* e al raggiungimento dei risultati. A tal fine va assicurata una concreta integrazione tra servizi e spendibilità delle competenze sul territorio, conseguibile nella misura in cui tutti gli *stakeholder* rappresentativi di ogni sotto-sistema (attori istituzionali, Parti sociali, soggetti privati che operano per lo sviluppo delle risorse umane) condividano un progetto comune. A fronte di tali convinzioni, i dati disponibili evidenziano, invece, che nonostante la vastità di tipologie di reti presenti sul nostro territorio e la dichiarata disponibilità di collaborazione permane una limitata capacità realizzativa in tale direzione.

## 4.5 | Strumenti per la trasparenza, la qualità e la certificazione delle competenze

### Validazione dell'apprendimento non formale e informale

Il tema della trasparenza e del riconoscimento delle competenze comunque e ovunque acquisite rappresenta stabilmente da alcuni anni un oggetto di dibattito nonché di concrete politiche di intervento a livello dell'Unione europea così come nell'ambito dei principali Paesi UE. Anche e soprattutto a valle del periodo di pesante crisi economica e occupazionale che si è abbattuto sull'Europa negli ultimi quattro anni, la comunità istituzionale e scientifica è sempre più convinta che non basti promuovere costantemente l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita attiva (come già da anni ribadito e praticato attraverso importanti processi europei quale Lisbona 2001), ma occorra necessariamente renderlo visibile, valorizzarlo, innestarlo in un circuito sociale di comunicazione e significatività che agevoli i processi di evoluzione sociale e professionale assicurando a individui e sistema produttivo resilienza e flessibilità nei confronti degli eventi critici.

Risulta evidente che competenze estremamente pregiate e ampiamente spendibili, in questa prospettiva di "reazione alla crisi", sono spesso le più "invisibili" ed è per questo che la stessa Commissione europea invita in modo pressante i Paesi membri ad allestire ed attivare sistemi in grado di far emergere e porre in valore le competenze che gli individui maturano nelle esperienze di lavoro, ma anche nel volontariato e nell'esercizio della cittadinanza attiva così come nella vita privata.

La strategia europea di promozione attiva di questa prospettiva è dunque proseguita in questi ultimi anni su più fronti, vediamo brevemente quali.

Come noto, a partire dal documento *Common European Principles for the identification and validation of non formal and informal learning* redatto nel 2004, i Paesi UE avviano una fase pratica di allineamento su questi temi attraverso la condivisione di alcuni principi guida che tutti si impegnano a rispettare per sviluppare sistemi o pratiche di validazione dell'apprendimento<sup>5</sup>.

Proprio per favorire la progressiva convergenza di approcci e metodologie, negli anni a seguire la Commissione e CEDEFOP hanno lavorato all'elaborazione e costante aggiornamento dell'*European Inventory on Validation of non-formal and informal learning* (Souto Otero, McCoshan, Junge, 2005)<sup>6</sup> strumento che raccoglie, illustra e mette in condivisione i diversi sistemi, processi, dispositivi e approcci alla convalida degli apprendimenti non formali e informali in uso nei diversi contesti europei. L'*Inventory*

<sup>5</sup> I principi per la validazione sanciti nel 2004 sono:

- la validazione deve essere attuata su base volontaria;
- la privacy dell'individuo deve essere rispettata;
- l'accesso alla validazione deve essere equo e garantito per tutti;
- gli *stakeholder* devono partecipare alla definizione dei sistemi e dei dispositivi di validazione;
- i dispositivi devono prevedere meccanismi di orientamento e consulenza per gli individui;
- i dispositivi devono rispondere a requisiti di qualità;
- il processo, le procedure e i criteri utilizzati per la validazione devono essere chiari, trasparenti e garantiti da criteri di qualità;
- i dispositivi di validazione devono legittimare e garantire gli interessi e la partecipazione di tutti gli *stakeholder* coinvolti;
- il processo di validazione deve essere imparziale ed evitare conflitti di interessi;
- coloro che gestiscono la valutazione devono avere specifiche competenze e preparazione professionale.

<sup>6</sup> DG Education and Culture, *European Inventory on Validation of non-formal and informal learning*, Brussels, October 2005.



(il cui ultimo aggiornamento è relativo al 2010 ed è stato pubblicato a giugno 2011)<sup>7</sup> ha permesso poi di evidenziare in che modo i "principi comuni" sono stati applicati e recepiti nei diversi contesti europei e come i differenti contesti nazionali si sono orientati e attivati rispetto al concetto di validazione.

Secondo l'ultimo aggiornamento dell'*Inventory* è dunque possibile differenziare e suddividere gli Stati membri in 2 gruppi sulla base del livello di implementazione e sviluppo di strategie nazionali finalizzate alla validazione degli apprendimenti non formali e informali. Sono infatti 16 i Paesi membri che hanno, ad oggi, elaborato una strategia formalizzata in materia di validazione delle competenze derivanti da esperienza, mentre 13 quelli sono in fase di elaborazione o sperimentazione di tale strategia. Più nel dettaglio, alcuni Paesi (come Danimarca, Svizzera, Svezia, Polonia, Norvegia, Olanda) stanno applicando dispositivi di validazione in stretta connessione con il mercato del lavoro per far fronte alla crisi economica e all'aumento della disoccupazione; la maggior parte di queste realtà mostra sistemi di validazione degli apprendimenti da esperienza piuttosto consolidati e integrati con il sistema socio-economico di riferimento. Molti altri Paesi si sono invece concentrati sui sistemi di validazione degli apprendimenti per la popolazione adulta (Slovenia, Romania, Portogallo, Lituania, Irlanda, Belgio, Bulgaria); altri ancora (come Francia, Regno Unito, Finlandia) hanno ancorato il sistema di validazione degli apprendimenti da esperienza a dispositivi strutturati per il riconoscimento delle competenze, in funzione dell'acquisizione di una qualifica professionale. Esistono poi Stati membri (Germania, Spagna, Belgio) in cui la struttura federalista dei sistemi di governo ha reso assai eterogeneo e differenziato l'approccio alla validazione, con effetti diversificati sull'implementazione dei dispositivi. Il monitoraggio ha evidenziato quanto l'applicazione di dispositivi di validazione degli apprendimenti non formali e informali sia vincolata non soltanto ad aspetti tecnico-metodologici, ma anche e soprattutto da scelte politico-strategiche relative allo sviluppo socio-culturale di un Paese e ai suoi orientamenti in materia di educazione, istruzione e formazione professionale e lavoro.

Le Linee Guida CEDEFOP *European guidelines for validating nonformal and informal learning* ribadiscono e sottolineano anche l'importanza della connessione tra il concetto e le esperienze di validazione degli apprendimenti non formali ed informali e altri strumenti e dispositivi europei per la trasparenza del sistema di istruzione e formazione. In particolare, specifici legami e interazioni dirette vengono individuate con:

- *Network europeo per il miglioramento della cooperazione nelle procedure di controllo qualità dell'istruzione superiore e accademica e dell'istruzione e formazione professionale* (ENQA ed ENQA-VET)<sup>8</sup> al fine di migliorare la qualità e la trasparenza dei sistemi di valutazione e certificazione;
- *Quadro europeo delle qualificazioni per il lifelong learning* (*European Qualification Framework for lifelong learning - EQF*) che fornisce indicazioni e riferimenti utili per la condivisione e il confronto tra i diversi livelli di qualifica elaborati dagli Stati membri e allo stesso tempo incoraggia il collegamento tra sistemi di validazione degli apprendimenti non formali e informali e sistema di qualificazione;
- *Europass portfolio* che permette di inserire al suo interno competenze in esito ad esperienze di apprendimento formale, non formale ed informale;
- *Sistema europeo dei crediti nell'istruzione superiore* (ECTS) e *nella formazione professionale*

<sup>7</sup> Sito di riferimento <<http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory.aspx>>

<sup>8</sup> Sito di riferimento <[www.enqa.eu](http://www.enqa.eu)>

(ECVET) permettono di veder riconosciuti apprendimenti ovunque e comunque appresi e possono quindi essere collegati alla validazione degli apprendimenti non formali ed informali.

Contestualmente alle Linee Guida redatte dal CEDEFOP, il rapporto *Recognising non formal and informal learning: outcomes, policies and practices* pubblicato da OCSE nel 2010, fornisce ulteriori approcci strategici e metodologici al tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali.

In particolare, i temi chiave su cui si deve basare un processo di validazione sono la "visibilità" ossia la possibilità di rendere visibili e trasparenti apprendimenti ovunque e comunque appresi e la "documentazione" ossia la necessità di documentare tali apprendimenti con prove tangibili (titoli, qualifiche formali, attestazioni, testimonianze ecc.).

La sfida a cui i decisori politici sono chiamati a rispondere, è dunque, secondo il Rapporto OCSE, di trovare il giusto equilibrio tra benefici e costi e soprattutto di valorizzare i vantaggi che, tale dispositivo, è in grado di generare per gli individui, per il mercato del lavoro e per la società nel suo complesso.

Il tema della validazione degli apprendimenti ovunque e comunque appresi trova una sua logica collocazione anche all'interno di Europa 2020.

### **Certificazione delle competenze comunque acquisite: approcci e pratiche nazionali e regionali**

Negli ultimi tre anni la politica e le istituzioni nazionali hanno rilanciato a più riprese la prospettiva della certificazione delle competenze comunque acquisite e quindi anche della validazione dell'apprendimento non formale e informale. Ciò ha certamente una connessione con la crisi economica che ha colpito il nostro Paese e l'economia globale e con la necessità di migliorare e aggiornare le competenze degli individui che affrontano l'incertezza del mercato del lavoro. La crisi economica ha acuito la disparità tra domanda e offerta di competenze e di fatto la questione della manutenzione e valorizzazione delle competenze ha assunto una connotazione prioritaria anche nelle agende politico-istituzionali. In particolare la validazione dell'apprendimento non formale e informale è considerata e promossa nelle sedi comunitarie ed internazionali quale elemento strategico di innovazione e ottimizzazione dei sistemi di apprendimento per la valorizzazione delle persone e lo sviluppo della occupabilità. È infatti dimostrato (OCSE, 2010b) che poter accertare e convalidare competenze apprese con l'esperienza, porta con sé diversi vantaggi: incide positivamente sui numeri dell'apprendimento permanente, aiuta a dinamizzare alcuni meccanismi rigidi di accesso o mobilità nel mercato del lavoro, apre nuove strade a molti lavoratori o aziende in crisi occupazionale, sostiene la mobilità europea e internazionale per studio o per lavoro, fornisce basi più affidabili per un accesso di qualità di lavoratori provenienti da altri Paesi europei o extraeuropei, supporta i giovani nel mettere in valore esperienze utili quali stage, tirocini, volontariato.

Nell'aprile 2012 si è avviato l'iter parlamentare del Disegno di Legge n. 3249 del Ministro del Lavoro che, nel quadro delle riforme in materia di mercato del lavoro e sostegno all'occupazione, individua agli articoli 68 e 69 capo VII i temi della validazione dell'apprendimento non formale e informale e del sistema nazionale di certificazione delle competenze quali due elementi fondamentali per assicurare e concretizzare l'apprendimento permanente in funzione del mantenimento di condizioni di occupabilità dei cittadini. Il testo del Disegno di Legge affronta queste materie in modo complessivo e pienamente nella prospettiva indicata dall'Unione europea, innescando il processo di definizione di regole nazionali e cogenti (standard) utili a stabilire le caratteristiche e i soggetti coinvolti nei processi di certificazione

al fine di garantire trasparenza e spendibilità alle competenze comunque acquisite e ampia accessibilità ai servizi di validazione e certificazione.

In alcuni documenti di valenza nazionale questa prospettiva era stata richiamata in modo esplicito:

1. il *Libro bianco* del Ministero del Lavoro, pubblicato nel 2009 dichiara che è necessario dare valore a quanto si apprende sul posto di lavoro e ribadisce l'importanza e la necessità di costruire e implementare un sistema nazionale di validazione delle competenze;
2. il Documento *Italia 2020* Piano d'azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro, firmato il 23 settembre 2009 dal Ministro del Lavoro e delle Politiche sociali e dal Ministro dell'Istruzione e Università, individua le politiche strategiche per i prossimi anni nel campo della formazione professionale, e identifica un urgente bisogno di sviluppare approcci e strumenti per garantire un incontro tra le competenze dei lavoratori e le esigenze del mercato del lavoro, con specifica priorità sulla "valutazione e validazione" dell'apprendimento;
3. le *Linee Guida per la Formazione* del 17 febbraio 2010 firmate dal Ministero del Lavoro, le Regioni e le Parti sociali prevedono il rilancio del sistema nazionale delle qualificazioni, quale base fondamentale per l'efficienza e trasferibilità dei risultati dell'apprendimento non formale e informale secondo le indicazioni europee. In particolare la validazione delle competenze è indicata come un aspetto importante per lo sviluppo economico, la competitività e l'apprendimento permanente e si sottolinea anche l'importanza del Libretto formativo quale strumento di raccolta delle informazioni e valorizzazione delle competenze.

Sul versante dell'apprendistato il tema della certificabilità degli apprendimenti è stato affrontato sul piano normativo a livello nazionale in modo più puntuale. Il Testo Unico per l'Apprendistato (TUA) di cui al D.Lgs. n. 167/2011 indica che le competenze acquisite dall'apprendista potranno essere certificate secondo le modalità definite dalle Regioni sulla base del costituendo repertorio delle professioni e successivamente registrate sul Libretto formativo del cittadino. A partire da questo Testo è stato svolto un intenso lavoro di raccordo tra Ministeri competenti e Regioni che ha dato vita all'Accordo Stato-Regioni del 19 aprile 2012 per la "definizione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze comunque acquisite per l'apprendistato". In tale Accordo sono contenuti numerosi riferimenti importanti in chiave nella prospettiva di progressione del sistema generale e tra questi:

- una serie di definizioni generali che riguardano i risultati dell'apprendimento, le tipologie di apprendimento formale, non formale e informale, la convalida/validazione dell'apprendimento, la certificazione delle competenze;
- la definizione delle competenze quale elementi minimi di certificazione aggregabili in figure/profili di riferimento, raccolti in repertori codificati e correlabili anche in base al livello EQF e alla esplicitazione dei risultati dell'apprendimento;
- un processo quadro per la certificazione delle competenze comunque acquisite, processo che prevede identificazione, accertamento e attestazione delle competenze ovvero fasi di lavoro coerenti con le *Guidelines* CEDEFOP per la validazione dell'apprendimento formale, non formale e informale;
- la definizione di elementi minimi di trasparenza nel certificato/attestato in esito al processo di certificazione.

Come sottolineato, questo Accordo riveste una particolare importanza sia in senso generale nella

progressione del sistema italiano verso un quadro nazionale di standard per la certificazione in senso europeo, sia nello specifico dell'apprendistato dove la certificabilità degli esiti di apprendimento è stata in questi anni un punto di debolezza.

Parallelamente al lavoro comune realizzato sul piano nazionale, in questi anni molte Regioni italiane hanno introdotto, all'interno del proprio sistema, il tema della certificazione e validazione delle competenze, contestualizzando e differenziando strumenti e modalità di approccio. Si evidenziano tre fasi di avanzamento delle politiche e pratiche regionali in materia (ISFOL, Perulli, 2012).

Un primo gruppo di Regioni, di cui si sintetizzano i dati nella tabella 4.10, si sono impegnate in una prima fase di definizione e sperimentazione dei sistemi di validazione e certificazione, spesso proprio a partire da esigenze pressanti quali quelle legate all'apprendistato o alle politiche attive per il lavoro. La necessità di riformulare oggi i provvedimenti di implementazione dell'apprendistato professionalizzante ex D.Lgs n. 276/2003 per via dell'entrata in vigore del Testo Unico Apprendistato, costituisce un'occasione per consolidare i sistemi anche in relazione alla certificazione e validazione delle competenze.

Un altro gruppo di Regioni, di cui alla tabella 4.11, hanno invece attivato una strategia più formalizzata in questo campo dando avvio ai processi di implementazione dei sistemi di certificazione che però al momento non sono ancora avviati.

Infine un ulteriore gruppo di sei Regioni ha già normato e avviato sistemi regionali complessivi di certificazione e validazione delle competenze comunque acquisite adottando repertori regionali di qualifiche su cui si allestisce l'offerta di formazione ma in cui si possono anche individuare e validare le competenze acquisite con l'esperienza (tabella 4.12).

**Tabella 4.10 Sistemi in definizione**

Regione	Ambito di applicazione	Riferimenti normativi
<b>Abruzzo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendistato professionalizzante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accordo quadro per la disciplina transitoria dell'apprendistato professionalizzante nella Regione Abruzzo, del 10.02.2005</li> <li>• Legge Regionale n°4 del 4 dicembre 2009 "Disciplina dell'apprendistato"</li> </ul>
<b>Basilicata</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendistato professionalizzante</li> <li>• Alternanza scuola-lavoro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legge Regionale n°33 dell'11/12/2003 "Riordino del sistema formativo integrato" (art.28)</li> <li>• Legge Regionale n°28 del 13/11/2006 - Disciplina degli aspetti formativi del contratto di apprendistato</li> <li>• POR 2007-2013 "Linee di intervento triennale per la qualificazione, il rafforzamento e l'ampliamento dell'offerta formativa scolastica"</li> </ul>
<b>Calabria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politiche attive per il lavoro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• POR Calabria 2007-2013 "Catalogo Regionale dell'offerta formativa per l'attuazione delle politiche attive del lavoro"</li> </ul>
<b>Campania</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendistato professionalizzante</li> <li>• Educazione degli adulti</li> <li>• Politiche attive per il lavoro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accordo Quadro sull'apprendistato professionalizzante del 14/12/2010</li> <li>• Piano di azione per il lavoro "Campania al lavoro!" dell'8/10/2010</li> </ul>
<b>Friuli Venezia Giulia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendistato professionalizzante</li> <li>• Educazione degli adulti</li> <li>• Alternanza scuola-lavoro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legge Regionale n°18 del 9 Agosto 2005 "Regolamento dell'apprendistato professionalizzante"</li> <li>• DGR 2023 DD. 31.8.2006</li> </ul>
<b>Molise</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendistato professionalizzante</li> <li>• Educazione degli adulti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regolamento Regionale 8 gennaio 2010, n. 1. - Regolamento attuativo della Legge regionale 19 febbraio 2008, n. 3, ad oggetto: "Disciplina in materia di apprendistato"</li> </ul>

<b>Provincia Autonoma di Bolzano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formazione continua</li> <li>• Educazione permanente degli adulti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piano Operativo Provinciale 2007-2013</li> </ul>
<b>Provincia Autonoma di Trento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendistato professionalizzante</li> <li>• Programmi europei</li> <li>• Educazione permanente degli adulti</li> <li>• Volontariato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piano Operativo Provinciale 2007-2013</li> </ul>
<b>Puglia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educazione permanente degli adulti</li> <li>• Alternanza scuola-lavoro</li> <li>• Percorsi di qualifica professioni turistiche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• POR 2007-2013</li> <li>• Legge n. 59 del 28 marzo 2003</li> <li>• DGR n. 2619 del 28 dicembre 2009</li> </ul>
<b>Sardegna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendistato professionalizzante</li> <li>• Percorsi di qualifica per personale di assistenza agli anziani</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legge Regionale 20/2005</li> <li>• DGR n. 8/15 del 28/2/2006</li> <li>• Apprendistato professionalizzante - "Direttiva Regionale 2010</li> <li>• Delibera 45/11 del 21/12/2010 – programma Leonardo da Vinci</li> </ul>
<b>Sicilia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educazione permanente degli adulti</li> <li>• Politiche attive per il lavoro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto dell'Assessore alla famiglia, alle politiche sociali e del lavoro n. 699 del 12 agosto 2010</li> </ul>

Tabella 4.11 Sistemi in implementazione

Regione	Ambito di applicazione	Riferimenti normativi
<b>Lazio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sperimentazioni di validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Apprendistato professionalizzante, nei centri per l'impiego e per il Ministero della Difesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lazio 2020 nell'ambito del POR 2007-2013</li> <li>• Deliberazione della Giunta Regionale del 22 marzo 2006, n. 128 "Istituzione di un Repertorio Regionale dei profili professionali e formativi" nell'ottica della creazione di un sistema finalizzato alla certificazione delle competenze acquisite in percorsi formativi e al riconoscimento dei crediti per l'integrazione dei sistemi. Approvazione delle Linee di indirizzo.</li> <li>• Protocollo d'intesa tra Regione Lazio e il Comando Regione Militare Centro per la "gestione della certificazione di specifici percorsi formativi e delle competenze possedute dal personale appartenente alle Forze Armate".</li> </ul>
<b>Liguria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sperimentazioni di validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Apprendistato professionalizzante, nell' Educazione degli adulti, nella Certificazione e accreditamento delle competenze dei cittadini immigrati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legge regionale n. 18 dell'11 maggio 2009 avente per oggetto "Sistema educativo regionale di Istruzione, Formazione e Orientamento".</li> <li>• Linee di indirizzo per la sperimentazione dell' apprendistato professionalizzante – Gruppo tecnico protocollo di intesa Regione Liguria – Parti sociali (2008)</li> <li>• Legge Regionale n. 7 del 2007 Norme per l'accoglienza e l'integrazione sociale delle cittadine e dei cittadini stranieri immigrati.</li> <li>• Piano Triennale dell'istruzione, della formazione e del lavoro 2010-2012</li> </ul>
<b>Marche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sperimentazioni di validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Alternanza scuola-lavoro, nella Formazione continua e nell' Educazione permanente degli adulti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legge regionale n. 2 del 2005 Norme regionali per l'occupazione, la tutela e la qualità del lavoro</li> <li>• DGR 1656 del 22/11/2010 "Approvazione dell'architettura del sistema regionale per il riconoscimento e la certificazione delle competenze della Regione Marche"</li> </ul>
<b>Veneto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sono stati attivati progetti pilota in diversi ambiti di istruzione e formazione e settori produttivi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DGR 1758 del 16/06/2009</li> </ul>

Tabella 4.12 Sistemi avviati

Regione	Ambito di applicazione	Riferimenti normativi
Emilia Romagna	• Sistema Regionale di Certificazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legge Regionale n°12 del 2003</li> <li>• Delibera della Giunta Regionale n°530 del 19/04/2006 "Il sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze"</li> </ul>
Lombardia	• Sistema Regionale di Certificazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DGR n. 8/6563 del 13 febbraio 2008 "Indicazioni regionali per l'offerta formativa in materia di istruzione e formazione professionale" ed in particolare la Parte Terza "Certificazione delle competenze e riconoscimento dei crediti formativi"</li> <li>• Delibera regionale 3337 del 2010</li> </ul>
Piemonte	• Sistema Regionale di Certificazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DGR n. 152-3672 del 02/08/2006</li> <li>• Linee Guida per le attività di certificazione</li> </ul>
Toscana	• Sistema Regionale di Certificazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legge Regionale n°32/2002</li> <li>• Disciplinare per l'attuazione del sistema regionale delle competenze - Regolamento di esecuzione della L.R. 32/2002 - Testo coordinato con le modifiche approvate con DGR n. 731/2010</li> </ul>
Umbria	• Sistema Regionale di Certificazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delibera di Giunta Regionale n° 51 del 18/01/2010 "Approvazione della Direttiva sul sistema regionale degli standard professionali, formativi, di certificazione e di attestazione"</li> </ul>
Valle d'Aosta	• Sistema Regionale di Certificazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deliberazione della Giunta Regionale n.2712 del 02/10/2009 "Approvazione delle Disposizioni per l'istituzione e la gestione del sistema regionale di certificazione delle competenze e per la costituzione del repertorio degli standard professionali"</li> <li>• Approvazione dell'istituzione del repertorio regionale dei profili e degli standard professionali e delle competenze ed approvazione dei relativi criteri e modalità di funzionamento in applicazione dell' art.19 della Legge regionale 31 marzo 2003, n. 7 recante "Disposizioni in materia di politiche regionali del lavoro, di formazione professionale e di riorganizzazione dei servizi per l'impiego"</li> </ul>

Ad uno sguardo generale, si può affermare che, al pari del contesto europeo, tutte le Regioni italiane hanno avviato riflessioni, azioni e iniziative, più o meno formalizzate, per valorizzare e affermare il principio della certificabilità di tutti gli apprendimenti. Là dove i sistemi e le strategie sono più consolidati e operativi, vi è contestualmente la presenza di un corredo normativo che comprende standard professionali e di qualifiche e sistemi di riconoscimento dei crediti formativi.

Nei prossimi anni è prevedibile e auspicabile che tutte le Regioni arrivino a convergere progressivamente su criteri e strumenti che contemperino la specificità dei territori e del patrimonio di norme regionali con l'adozioni di criteri e strumenti a valenza nazionale (per esempio il Libretto formativo del cittadino) e di conseguenza con strategie e orientamenti di respiro europeo.

Una delle criticità più volte riscontrata in numerose analisi sulla formazione continua, riguarda la qualità della formazione, intesa come capacità effettiva di rispondere ai bisogni di crescita professionale dei lavoratori e di miglioramento del sistema produttivo e organizzativo delle imprese. Numerose sono le motivazioni che conducono ad una formazione decontestualizzata, spesso trainata da contingenze

legate esclusivamente alla possibilità di usufruire di finanziamenti: generalmente le iniziative di questo tipo difficilmente implicano anche un riconoscimento delle conoscenze e competenze acquisite. Al contrario, le esperienze più qualificate di offerta formativa fanno riferimento necessariamente a due approcci: il primo, a carattere "esogeno" e di sistema, è centrato sulla definizione di declaratorie dei profili professionali per unità di competenze al fine di programmare un'offerta formativa coerente con le nuove esigenze di professionalità e con le necessità del mercato.

Il secondo approccio è altresì centrato sull'analisi dei fabbisogni dei target, definibile quindi come "endogeno" al processo di pianificazione formativa.

In questa prospettiva paiono rilevanti due esperienze in atto da parte dei Fondi paritetici interprofessionali, una riconducibile maggiormente all'approccio esogeno e/o di sistema, l'altra all'approccio endogeno della qualificazione del processo formativo.

Il primo caso si riferisce al Fondo banche e assicurazioni, che in sinergia con ABI, è impegnato a delineare un sistema di certificazione delle qualifiche, secondo quanto previsto dalle direttive europee (in particolare la Direttiva UE 36 del 2005). Il lavoro è estremamente complesso e si svolge con il supporto delle rappresentanze delle diverse categorie professionali del settore, anche di livello territoriale<sup>9</sup>. Il processo avviato è soprattutto finalizzato a qualificare la stessa offerta formativa finanziata dal Fondo, orientando la programmazione in coerenza con le caratteristiche dei profili professionali definiti. Certamente l'esperienza si giova della particolarità del settore coinvolto, ove storicamente si registrano i più alti livelli di investimento in formazione.

Il monitoraggio della sperimentazione consentirà l'affinamento della procedura di progettazione e la sua conseguente messa a regime. Anche in virtù della partecipazione dell'ISFOL a queste attività, le buone pratiche derivanti potranno costituire modelli ulteriormente diffondibili tra i Fondi paritetici interprofessionali e, più in generale, nei contesti della bilateralità per la formazione continua.

Il secondo caso riguarda l'esperienza di FONDIR, Fondo paritetico rivolto ai dirigenti del settore terziario. Con gli ultimi due avvisi emanati nel 2012 (*Avvisi 2012 per la presentazione di Piani e voucher formativi*), FONDIR ha introdotto una nuova procedura di candidatura delle proposte, alternativa a quella tradizionale, in quanto costruita secondo l'approccio del *Ciclo delle Competenze*. Si tratta di una sperimentazione di un percorso che porta al riconoscimento della qualità della progettazione formativa dei Piani presentati al Fondo per il loro finanziamento<sup>10</sup>. Gli obiettivi che il Fondo si è posto sono sostanzialmente due: elevare la qualità dei progetti formativi, costruendo un maggiore raccordo tra piani di sviluppo delle imprese e acquisizione di competenze, e riconoscere all'impresa un ruolo propositivo nello sviluppo delle risorse umane, socialmente responsabile nei confronti dei lavoratori stessi.

Per questi motivi FONDIR ha rivisitato il proprio formulario, introducendo alcuni campi aggiuntivi entro cui fornire informazioni funzionali ad allineare le candidature dei Piani formativi all'impostazione definita in sede europea. In particolare il nuovo formulario richiede informazioni aggiuntive in relazione ai seguenti punti:

- modalità di realizzazione delle analisi dei fabbisogni di competenze e successiva elaborazione delle Unità di competenza (*learning outcome*);

<sup>9</sup> Il processo viene supportato anche dall'ISFOL, che nell'aprile del 2011 ha siglato con il Fondo un Protocollo d'intesa.

<sup>10</sup> La sperimentazione è stata progettata con il contributo dell'ISFOL, sulla base di uno specifico Protocollo d'intesa, siglato nell'ottobre 2011.

- individuazione delle risorse da coinvolgere e analisi dei fabbisogni individuali, per il posizionamento dei singoli lavoratori rispetto ai *learning outcomes*, e successiva indicazione delle modalità di apprendimento più funzionali alle necessità delle singole risorse coinvolte (*personalizzazione*);
- valutazione dei risultati, con indicazione delle modalità procedurali di verifica e validazione degli esiti dell'apprendimento ritenute più funzionali al Piano proposto.

Il Comitato di comparto del Fondo ha il compito di valutare la correttezza del percorso formativo proposto secondo il Ciclo delle competenze e, al termine del percorso formativo, di autorizzare il rilascio della Certificazione della qualità della progettazione formativa.

### Il Quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente

Da oltre un decennio le politiche comunitarie in materia di istruzione e formazione hanno stabilito priorità concrete in termini di trasparenza delle qualificazioni, qualità dei sistemi d'istruzione e formazione professionale, riconoscimento e validazione dell'apprendimento non formale e informale, approccio comune per il trasferimento dei risultati dell'apprendimento tra sistemi, codici di riferimento comune per i sistemi di istruzione e formazione basati sui risultati dell'apprendimento. Come è noto, infatti, sulla base del principio di sussidiarietà, ogni Stato membro ha la piena responsabilità dei contenuti e dell'organizzazione dei propri sistemi di istruzione e formazione; di conseguenza il ruolo di *governance* a livello comunitario è quello di contribuire allo sviluppo della qualità dell'istruzione e della formazione incoraggiando la cooperazione tra Stati membri.

È evidente che un'attenzione particolare deve essere rivolta all'obiettivo di creare un "codice di riferimento comune" che, a partire dalla specificità di ciascun sistema educativo e formativo, sia in grado di mettere in trasparenza le conoscenze e competenze acquisite nei diversi percorsi di apprendimento. È con tale finalità che nel 2008 si avvia la realizzazione dello *European Qualification Framework* per il *lifelong learning* attraverso una Raccomandazione *ad hoc*.

Il Quadro europeo è uno schema di riferimento comune per "tradurre" il sistema delle qualificazioni ed i relativi livelli di apprendimento presenti dei diversi Paesi ed è stato ideato come un dispositivo d'interconnessione per rendere più leggibili i risultati previsti in esito ai percorsi di apprendimento comunque e dovunque acquisiti. Si tratta, in sostanza, di una griglia di conversione/lettura che mette in relazione le diverse qualificazioni<sup>11</sup> rilasciate nei Paesi membri, in una struttura a otto livelli, il cui confronto si basa sugli esiti dell'apprendimento (*learning outcomes*). Rispetto a questa meta-struttura i vari Stati sono chiamati, su base volontaria, a rileggere e/o ridefinire i propri sistemi d'istruzione e formazione, in modo da collegarli all'EQF. Il Quadro si applica a tutte le qualificazioni, da quelle ottenute in un percorso scolastico obbligatorio, ai livelli più alti d'istruzione e formazione accademica/professionale, a quelle non formali e informali.

L'EQF non rappresenta dunque una duplicazione a livello europeo dei sistemi nazionali, né un tentativo di imporre da parte dei decisori comunitari un'omogeneizzazione dei titoli e delle qualifiche; si tratta,

<sup>11</sup> L'accezione di *qualification*, di cui si è tenuto conto per l'impostazione del Rapporto di referenziazione italiano, è quella contenuta nella Raccomandazione EQF che la definisce come il "risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando un'autorità competente stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti". Al fine di migliorare la comprensione, nel Rapporto italiano "*qualification*" è stato tradotto con "*qualificazione*" per evitare confusione con termine "*Qualifica*".



al contrario, di una rilevante operazione di trasparenza che potrà facilitare e dare una nuova linfa al mercato del lavoro nazionale e comunitario, nonché rendere più comprensibile ai cittadini l'iter da seguire, nel caso in cui si intenda spostarsi da un segmento dei sistemi ad un altro, o da uno Stato ad un altro, per motivi di apprendimento e/o di lavoro. Dal punto di vista del cittadino l'EQF intende, infatti, garantire un maggior livello di "portabilità" delle qualificazioni e delle competenze, al fine di ampliare le opportunità occupazionali e le possibilità d'istruzione e formazione.

L'adozione di EQF comporta il passaggio da un'analisi dei percorsi di apprendimento basata sugli input, quali la durata, il curriculum o la tipologia dell'istituzione erogatrice, a una basata sui *learning outcomes* (LO), vale a dire l'insieme delle conoscenze, abilità e competenze previste al termine del percorso di apprendimento.

L'opzione di descrivere i livelli EQF attraverso i LO intende favorire la lettura e la correlazione tra le *qualifications* dei diversi Paesi, attraverso la messa in trasparenza del loro contenuto. A fronte della diversità della configurazione dell'offerta formativa e dei suoi output nei diversi Paesi, l'approccio basato sui LO risulta una modalità attuabile per far comprendere ai sistemi formativi e del lavoro - e agli stessi utenti - il contenuto delle qualificazioni rilasciate.

L'implementazione di EQF ha agito quindi da catalizzatore, accelerando l'introduzione dei LO nella definizione degli output dei percorsi di apprendimento.

Il sistema d'istruzione e formazione professionale è stato il primo contesto che ha introdotto l'approccio basato sui LO per ridefinire le qualificazioni e i curricula; infatti, la necessità di trovare un punto di incontro con il mondo produttivo, ha guidato la scelta di sviluppare qualificazioni che identificassero specifici risultati di apprendimento, basati su standard nazionali concordati con le Parti sociali.

In seguito all'adozione dell'EQF, e quindi alla necessità di correlare le qualificazioni nazionali agli otto livelli previsti, lo sforzo maggiore è stato affrontato dai Paesi privi di un proprio Quadro nazionale delle qualificazioni (NQF), che hanno dovuto avviare un processo di ridefinizione delle singole qualificazioni utilizzando i risultati di apprendimento e conformandosi ai criteri di referenziazione previsti dalla citata Raccomandazione; in molti di questi Paesi, il processo di referenziazione ha dato vita ad un duplice effetto, ottenendo alla fine del processo la definizione di un Quadro nazionale e la referenziazione al Quadro europeo.

Del resto la rapida crescita dei NQF, registrata già dal 2004, testimonia l'esigenza di un livello più elevato di trasparenza e di comparabilità delle qualifiche a tutti i livelli, evidenziando contestualmente l'ampia condivisione dei principi fondamentali alla base dell'EQF.

Lo sviluppo di quadri nazionali delle qualificazioni che utilizzano descrittori basati sui LO rappresenta un primo passo verso l'obiettivo di rendere le qualificazioni e i livelli di apprendimento (spesso impliciti) più espliciti per tutti gli utilizzatori (discenti e datori di lavoro). Al tempo stesso i LO favoriscono la flessibilità in termini di organizzazione dell'apprendimento, responsabilizzano le istituzioni erogatrici rispetto alle aspettative che devono convergere verso standard nazionali/regionali o settoriali e migliorano i processi di assicurazione della qualità relativi ai sistemi educativi e delle qualificazioni.

Molti sono i benefici riconducibili all'uso dei LO nella descrizione delle qualificazioni.

A livello di sistema si può riscontrare un aumento della flessibilità e dell'affidabilità dei sistemi educativi e formativi e una gestione più consapevole dei sistemi di qualificazioni.

Per quello che invece attiene al singolo individuo, la conoscenza di ciò che una determinata qualificazione realmente esprime in termini di conoscenze, competenze e abilità rappresenta una grande opportunità,

perché lo rende consapevole del proprio percorso di apprendimento e lo supporta nelle scelte future, sia rispetto ad altri percorsi formativi, sia rispetto all'inserimento lavorativo.

Nello stesso modo i datori di lavoro traggono beneficio da una descrizione delle qualificazioni in un linguaggio chiaro, perché permette loro di comprendere le reali conoscenze e competenze del candidato e di comparare qualificazioni similari, semplificando il reclutamento delle risorse umane.

Infine, per le istituzioni e gli enti erogatori di formazione, una descrizione puntuale degli *outcome* della qualificazione e quindi del percorso formativo, rende i percorsi più chiari ed attraenti ai potenziali fruitori. Ciò garantisce un'offerta formativa più trasparente e di qualità, perché permette agli utenti di confrontare le diverse opportunità formative in modo semplice, favorendo una maggiore partecipazione all'apprendimento permanente.

Affinché tutto questo si realizzi, è però importante che il processo di formulazione delle qualificazioni avvenga attraverso l'assunzione di un impegno istituzionale delle autorità competenti e delle Parti sociali: è essenziale, infatti, definire un percorso condiviso finalizzato al pieno consenso sui contenuti delle qualificazioni.

Vi è quindi la necessità per i sistemi d'istruzione e formazione di basarsi su standard espliciti definiti congiuntamente con gli *stakeholder*.

A livello europeo, la Raccomandazione ha proposto, attraverso la griglia EQF, un riferimento comune volto a collegare i sistemi nazionali di qualificazione di Paesi diversi e ad agevolarne la comunicazione. In questo modo si creerebbe dunque una rete di sistemi delle qualifiche indipendenti ma collegati e reciprocamente comprensibili. In sintesi l'intento è dunque quello di:

- semplificare la comunicazione fra gli attori coinvolti nei Paesi;
- 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 l'incontro (*matching*) tra bisogni espressi dal mercato del lavoro ed opportunità di istruzione/formazione offerte nei diversi Stati;
- sostenere i processi di validazione dell'apprendimento non formale ed 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.

La comparabilità internazionale delle qualifiche, così come promossa dall'EQF, interessa gran parte dei Paesi membri, i quali colgono nella risposta a tale obiettivo anche l'opportunità di innovare i propri sistemi formativi, fatto del resto testimoniato dal rapido emergere dei Quadri nazionali in molti dei Paesi che hanno aderito.

Ad esempio, Paesi come la Croazia, l'Islanda e la Polonia, considerano i loro NQF come quadri/strumenti di riforma che mirano esplicitamente a migliorare pertinenza, coerenza e qualità del sistema già esistente. Questo può implicare radicali cambiamenti, come, ad esempio, lo sviluppo di nuovi percorsi di apprendimento e programmi, o il cambiamento di ruoli e responsabilità delle parti interessate.

Altri Paesi, come Danimarca e Paesi Bassi, vedono invece i loro NQF come strutture di comunicazione che mirano a ottimizzare l'esistente, migliorando le descrizioni degli attuali sistemi di qualifiche. Infine, i NQF di Francia e Regno Unito hanno un ruolo puramente normativo.

In Italia, dove come è noto manca ancora un NQF, l'adesione alle politiche comunitarie destinate ad una maggiore trasparenza e comparabilità delle qualificazioni si è tradotta in alcuni atti molto significativi per l'attuazione di tali presupposti.

Nell'ambito della riforma della scuola secondaria superiore, con il riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali è stato definitivamente acquisito l'approccio basato sui risultati dell'apprendimento. A livello di sistema, questo è certamente da considerarsi l'effetto più innovativo e rilevante perché coinvolge l'impianto dei curricula scolastici, basati finora sui *learning input* piuttosto che sui *learning outcomes*.

Per quanto riguarda la formazione professionale, in particolare quella iniziale, già tradizionalmente orientata alla progettazione per competenze e per risultati di apprendimento, si è trattato di condividere tra gli attori istituzionali l'impianto metodologico che ha portato alla definizione di un Repertorio di figure di livello nazionale, declinabile a livello locale. Allo stesso modo i Ministeri dell'Istruzione e del Lavoro e le amministrazioni regionali stanno svolgendo un comune lavoro finalizzato alla creazione/revisione di Repertori di figure nazionali per i percorsi della formazione tecnica superiore (ITS e IFTS), mentre sul versante accademico, in seguito al processo di Bologna, è terminata la referenziazione delle qualificazioni di tipo accademico. La definizione del sistema nazionale di competenze in apprendistato ha adottato i criteri dell'EQF.

Nonostante i significativi risultati conseguiti verso una progressiva costruzione di un Quadro nazionale nel nostro Paese vi è ancora molto cammino da fare. Come richiesto dalla Raccomandazione EQF, gli attori istituzionali stanno lavorando ad un processo di condivisione, anche metodologica, che porterà alla redazione del Rapporto di referenziazione dei sistemi nazionali all'EQF.

L'Italia ha preso parte, con propri esperti, ai lavori comunitari fin dalla fase preparatoria; successivamente il Ministero del Lavoro ha istituito un gruppo tecnico per la stesura del Rapporto di referenziazione all'EQF, la cui prima versione ha referenziato le qualificazioni conseguite nei sistemi formali in esito ai percorsi di istruzione e di istruzione e formazione professionale validi su territorio nazionale. Al momento il rapporto di referenziazione è in corso di implementazione; a partire da una prima condivisione con le Regioni, contestualmente si è avviato un lavoro congiunto per l'implementazione e successiva integrazione del Rapporto italiano, orientato ad includere nella referenziazione le peculiarità di quei sistemi territoriali che assumono come criterio fondamentale i risultati di apprendimento, indipendentemente dagli ambiti di acquisizione degli stessi.

Come gli altri Paesi UE, quindi, anche l'Italia prospetta un lavoro *in progress*.

Stante la permanenza di una situazione di sviluppo relativo delle attività di referenziazione, è condivisa una tabella di marcia che prevede di presentare il Rapporto italiano di referenziazione all'EQF alla Commissione europea (DG Istruzione e Cultura) entro il 2012. A questo punto non resterà che affrontare la questione più importante, ossia l'opportunità di condividere e realizzare un Quadro nazionale delle qualificazioni anche nel nostro Paese; se ciò non dovesse realizzarsi, l'Italia correrebbe il rischio di collocarsi inesorabilmente fuori da uno dei più consistenti processi di trasparenza delle qualificazioni, compromettendo per molti - giovani ed adulti - in tutte le condizioni professionali e collocazioni lavorative, la possibilità di veder valutate le competenze acquisite e di essere quindi proattivi e competitivi nel mercato del lavoro e nella scelta di ulteriori iter formativi.

La Commissione europea indica tre importanti capisaldi per l'implementazione dell'EQF a livello nazionale:

1. lo sviluppo e la realizzazione del Quadro nazionale delle qualificazioni;
2. la realizzazione del rapporto di referenziazione dei livelli delle qualificazioni nazionali all'EQF;
3. l'inserimento nei titoli e negli *Europass supplement* dei relativi livelli EQF a partire dal 2012.

In ogni Paese l'implementazione dell'EQF sta procedendo secondo ritmi e forme diverse che tengono conto degli aspetti culturali e sociali dei contesti nazionali.

L'adozione dei NQF, ma anche la costituzione di Quadri regionali o transazionali delle qualificazioni non è però una necessità riguardante solo i Paesi europei. Infatti, i Paesi che stavano pianificando, sviluppando o attivando il proprio Quadro nazionale delle qualificazioni sono, oltre a quelli dell'area europea, anche molti tra quelli ubicati in Nord e Sud America, America centrale, Nord Africa, Asia, Oceania. L'obiettivo è quello di favorire la mobilità per l'apprendimento e per l'occupazione. In genere i Quadri coinvolgono Paesi confinanti o con culture affini; oltre a EQF, che riguarda i Paesi dello Spazio economico europeo, è bene citare il Quadro relativo alla formazione superiore<sup>12</sup>, il *Transnational Qualifications Framework of the Commonwealth* che è applicato in 32 piccoli Paesi di lingua inglese a livello mondiale, il *Caribbean Qualifications Framework*, il *Southern African Development Community* e il mutuo riconoscimento dei Paesi del Sud-Est Asiatico ASEAN. In particolare, lo studio rileva che esistono diversi modelli di quadri transnazionali: i due principali sono i quadri basati su un set comune di qualificazioni o i meta quadri (come EQF) che fungono da riferimento per i quadri nazionali esistenti. Qualunque sia il modello è comunque chiaro il ruolo che essi hanno nel promuovere il riconoscimento basato sui LO.

### **L'approccio nazionale per la garanzia della qualità e per l'accREDITAMENTO delle strutture scolastiche e formative**

La Raccomandazione dell'Unione europea per l'istituzione di un Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training - EQAVET*)<sup>13</sup>, approvata dal Parlamento europeo e dal Consiglio il 18 giugno 2009, nel proporre un modello di riferimento per la garanzia di qualità della VET ed alcuni strumenti attuativi, chiedeva che ciascuno Stato membro definisse, entro il 18 giugno 2011, un approccio volto a migliorare i sistemi di garanzia della qualità a livello nazionale e ad utilizzare nel modo migliore il quadro di riferimento, coinvolgendo le Parti sociali, le autorità regionali e locali e tutti i soggetti interessati, conformemente alla legislazione e alle prassi nazionali. Secondo la Raccomandazione, il modello europeo deve ispirare sia le strategie di governo del sistema a livello nazionale o regionale, sia le strategie di chi gestisce a livello locale l'attività formativa. La Raccomandazione europea pone un forte accento sul monitoraggio e sulla valutazione interna ed esterna, a rimarcare che l'attenzione al rispetto degli standard di qualità deve essere accompagnata da meccanismi di valutazione che entrino nel merito dei risultati raggiunti anche in termini di apprendimenti conseguiti.

<sup>12</sup> Sito di riferimento <<http://www.ehea.info>>

<sup>13</sup> Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (Testo rilevante ai fini del SEE)*, GUUE 2009 C 155/01.

L'applicazione di questa Raccomandazione in ambito nazionale ha comportato l'elaborazione di un *Piano nazionale per la garanzia di qualità del sistema di Istruzione e formazione professionale*. Infatti, il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, le Regioni e le Province autonome, condividendo le finalità e i vantaggi connessi all'attuazione della Raccomandazione europea, hanno concordato sull'opportunità di individuare un quadro di riferimento comune, caratterizzato da scelte e da criteri omogenei, lasciando altresì all'autonomia dei diversi soggetti interessati le decisioni su ulteriori evoluzioni e declinazioni<sup>14</sup>.

Allo stato attuale il Piano ha avuto l'approvazione del Ministero del Lavoro e del Ministero dell'Istruzione e si attende l'approvazione in sede politica delle Regioni e delle Parti sociali rappresentate nel *Board* del Reference Point nazionale.

L'obiettivo finale del Piano è quello di introdurre, in coerenza con il Quadro europeo, elementi effettivamente utili al miglioramento e all'evoluzione qualitativa dei sistemi di istruzione e formazione professionale, valorizzando quanto finora realizzato ed acquisito ed evitando aggravii burocratici e costi eccessivi.

Nel pervenire alla stesura del Piano nazionale l'assunto e l'approccio fondamentali sono costituiti dal rispetto e dalla valorizzazione delle specificità delle attività di istruzione e di quelle della formazione professionale, ponendo sempre al centro dell'attenzione in primo luogo le persone, ovvero i giovani e gli adulti in situazione di apprendimento e tenendo presente che la finalità del sistema (quindi il parametro finale rispetto al quale si potrà valutare la qualità del sistema) è l'acquisizione di conoscenze e competenze utili per lo sviluppo personale e per un adeguato inserimento nella società civile ed economica.

Il Piano nazionale prospetta l'adozione di alcuni indicatori, coerente a quelli suggeriti dalla Raccomandazione europea. L'uso degli indicatori rappresenta un supporto alla valutazione più complessiva che rimane affidata ai diversi soggetti preposti nell'ambito delle diverse iniziative già esistenti per la garanzia di qualità.

In particolare per quanto riguarda la componente del sistema VET che fa riferimento al Ministero del Lavoro ed alle Regioni, l'iniziativa nazionale più significativa in merito alla garanzia di qualità riguarda l'introduzione di un sistema di accreditamento delle strutture formative. L'accREDITAMENTO si è reso necessario a seguito della crescita del mercato della formazione che si è venuta a determinare per l'introduzione nel nostro sistema delle risorse del Fondo sociale europeo, nonché a fronte dell'insufficienza di una valutazione basata esclusivamente sulla bontà del progetto formativo, senza tener conto dei processi di implementazione dello stesso e della affidabilità della struttura dal punto di vista organizzativo, gestionale e delle risorse umane impiegate.

L'accREDITAMENTO costituisce, ad oggi, il principale strumento di assicurazione della qualità dell'offerta formativa finanziata: a partire dalle prime sperimentazioni regionali successive all'emanazione del DM n. 166/2001, per arrivare all'Intesa Stato-Regioni del 2008, le Regioni hanno progressivamente investito nell'affinamento del proprio sistema di accREDITAMENTO sia in termini di selettività delle strutture formative, sia di sostenibilità dei dispositivi.

Da un punto di vista quantitativo, l'ISFOL, ha portato avanti l'attività di rilevazione delle strutture formative accreditate presso le Regioni. Ad oggi questa attività consente di leggere diacronicamente la serie storica sul tema (tabella 4.13).

<sup>14</sup> Il Piano è stato predisposto con l'assistenza tecnica del l'ISFOL - Reference Point Nazionale per la garanzia della qualità dell'Istruzione e Formazione professionale.

Analizzando i dati è possibile offrire alcune riflessioni sulle tendenze che hanno caratterizzato il fenomeno dell'accreditamento nei diversi contesti territoriali a partire dall'implementazione dei primi sistemi di accreditamento (ex DM n. 166/2001).

In primo luogo è importante sottolineare che, in generale, le rilevazioni in tema di accreditamento possono risentire di fattori specifici e contingenti: ad esempio le strutture formative rilevate nel 2008 in Lazio, Toscana e Provincia autonoma di Trento sono significativamente inferiori rispetto al 2005 e al 2011; ciò può trovare spiegazione nel fatto che, al momento della rilevazione, le amministrazioni delle suddette regioni avevano da poco introdotto nuove regole per l'accreditamento e presumibilmente le strutture formative si stavano adeguando ai nuovi criteri.

Alla luce di quanto sopra, è interessante osservare come il volume nazionale di offerta formativa accreditata rimanga sostanzialmente stabile nel corso degli ultimi anni. Si può pertanto affermare che l'introduzione di un modello nazionale di accreditamento (DM n. 166/2001) ha consentito, nel tempo, una selezione dell'offerta formativa, garantendo dunque una maggiore qualità del sistema di formazione professionale. Successivamente, l'Intesa Stato-Regioni del 2008 ha consolidato tale platea di soggetti erogatori, tanto che, a fronte di una maggiore selettività dei requisiti introdotti con l'Intesa, l'offerta formativa accreditata è rimasta per lo più stabile. In questa tendenza generale rimangono alcune specificità locali, che possono essere considerate conseguenza di una diversa evoluzione della normativa in alcune realtà regionali.

**Tabella 4.13 Numero delle strutture formative accreditate a livello regionale**

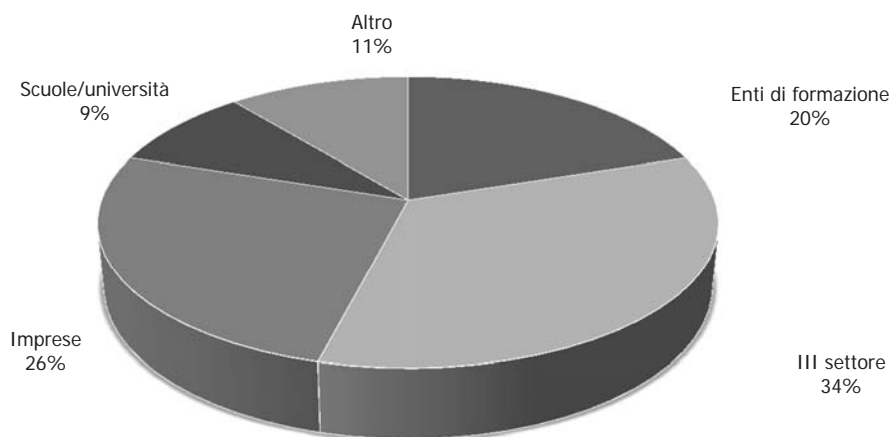
Regione	2005	2008	2011
Valle d'Aosta	24	26	15
Piemonte	422	394	395
Lombardia	838	459	580
Veneto	383	435	460
Friuli V.G.	53	49	48
PA Bolzano	138	136	66
PA Trento	91	43	97
Liguria	96	81	80
Emilia Romagna	165	147	166
Toscana	781	366	630
Lazio	710	45	304
Umbria	15	224	213
Marche	304	331	359
Abruzzo	212	230	95
Campania	204	350	423
Molise	25	24	46
Basilicata	124	213	127
Calabria	266	281	285
Puglia	190	223	347
Sicilia	1572	1405	1816
Sardegna	18	242	172
<b>Nord</b>	<b>2210</b>	<b>1770</b>	<b>1907</b>
<b>Centro</b>	<b>1810</b>	<b>732</b>	<b>1506</b>
<b>Sud e Isole</b>	<b>2611</b>	<b>2968</b>	<b>3311</b>
<b>Italia</b>	<b>6631</b>	<b>5704</b>	<b>6724</b>

Fonte: rilevazione ISFOL 2005; 2008; 2011

Oltre alla rilevazione sul dimensionamento quantitativo del fenomeno dell'accreditamento in Italia, nel 2011, l'ISFOL ha avviato un'indagine, effettuata su un campione rappresentativo di strutture accreditate, avente come oggetto l'adozione di procedure di qualità funzionali alla promozione e allo sviluppo di competenze spendibili dagli utenti dei servizi formativi.

Dalla lettura dei dati è possibile osservare come la composizione delle strutture accreditate risulti piuttosto variegata (figura 4.4): la maggior parte dell'offerta formativa accreditata è costituita da soggetti appartenenti al Terzo settore (onlus, cooperative sociali, associazioni) con una percentuale pari al 36% del totale; seguono le imprese (26%), mentre gli enti di formazione, ovvero i soggetti tradizionalmente erogatori di servizi formativi, si attestano intorno al 20%. Ciò evidenzia come il sistema formazione abbia attratto in questi anni una molteplicità di soggetti espressione di diversi ambiti produttivi e sociali del Paese, come ad esempio il Terzo settore e i soggetti profit (imprese). Una presenza così significativa di imprese nel sistema formativo può essere considerata un valore aggiunto per il sistema stesso, in quanto le imprese e i rispettivi organi di rappresentanza possono garantire una maggiore attenzione alle caratteristiche del mondo produttivo e quindi all'erogazione di servizi formativi mirati allo sviluppo di competenze spendibili sul mercato del lavoro.

**Figura 4.4 Natura giuridica delle strutture formative accreditate (valori %)**

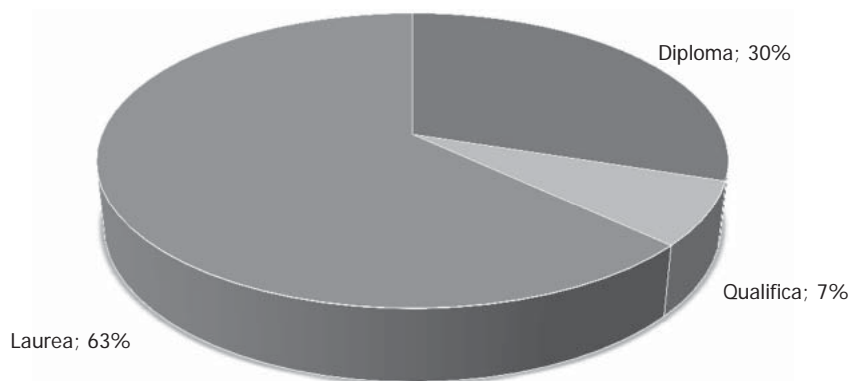


Fonte: ISFOL 2011

Un fattore interessante emerso dall'analisi dei dati (figura 4.5), è costituito da un buon livello di istruzione del personale impiegato nelle strutture formative accreditate: su un totale di 28.784 operatori rilevati, il 63% è infatti in possesso di un diploma di laurea, il 30% di un diploma di scuola superiore e il 7% di una qualifica professionale.

In coerenza con tale tendenza è il tasso di partecipazione degli operatori a corsi di formazione e aggiornamento professionale: i dati infatti evidenziano che il 64% delle strutture intervistate ha previsto nel 2010, anno a cui si riferisce la rilevazione, la partecipazione del proprio personale a corsi di formazione e aggiornamento professionale.

Figura 4.5 Livello di istruzione degli operatori (valori %)



Fonte: ISFOL 2011

Questo investimento nel capitale umano sembra essere in relazione con l'introduzione di un set di requisiti specifici dedicati all'innalzamento del livello di competenze in ingresso degli operatori e al loro aggiornamento nel modello nazionale di accreditamento (Intesa Stato-Regioni 2008) e conseguentemente nei dispositivi regionali di accreditamento.

L'attenzione dell'Intesa Stato-Regioni del 2008 su requisiti orientati alla qualità delle *performance* delle strutture formative, oltre ad indicatori/requisiti di natura amministrativa e strutturale, ha consentito un'evoluzione del modello nazionale come leva per l'innalzamento della qualità della formazione erogata; ciò è tanto più vero se si analizza la realtà che vede le strutture formative accreditate sempre più in grado di implementare procedure di qualità che si traducano poi in competenze spendibili da parte degli utenti.

A questo proposito si possono prendere in considerazione i dati sulle procedure di monitoraggio e valutazione adottate dalle strutture accreditate: i dati (tabella 4.14) confermano una presenza significativa di procedure orientate al presidio di questi processi.

**Tabella 4.14 Implementazione di procedure di monitoraggio e valutazione da parte delle strutture accreditate (valori %)**

Procedure	%
Valutazione in ingresso dei livelli di conoscenza degli allievi	80
Valutazione in itinere dei livelli di apprendimento	83
Rimodulazione degli interventi sulla base degli effettivi livelli di conoscenza degli allievi	78
Monitoraggio sull'andamento del corso	87
Azioni correttive in base agli esiti del monitoraggio	80
Valutazione finale dei livelli di apprendimento attraverso prove strutturate	87
Valutazione finale dei livelli di apprendimento attraverso prove in assetto lavorativo	65
Rilevazione del numero di iscritti che hanno abbandonato il corso	83

Fonte: ISFOL 2011

Alta è la percentuale – intorno all'80% – di quanti implementano sistematicamente procedure specifiche di orientamento degli utenti. L'orientamento, così come declinato operativamente dai soggetti accreditati, comprende sia attività come l'accoglienza, l'informazione e il bilancio delle competenze



degli utenti, sia azioni più specifiche e personalizzate aventi come obiettivo la diagnosi precoce di difficoltà di apprendimento e volte ad attivare possibili misure di sostegno.

Direttamente collegato a quanto sopra descritto è l'analisi dei comportamenti delle strutture accreditate in merito al processo di inserimento lavorativo post qualifica; anche in questo caso si può stimare un alto tasso di impegno da parte dei soggetti accreditati: circa il 70% prevede tra le sue funzioni ordinarie un'attività specifica di supporto all'inserimento lavorativo dell'utente; il 73% verifica che quanti hanno concluso un percorso formativo da loro promosso abbiano trovato un'occupazione. Interessanti sono i dati rilevati nell'ambito dell'analisi dei fabbisogni: sempre più spesso - circa l'80% del campione rilevato - le strutture accreditate monitorano le esigenze del territorio di riferimento, ad esempio rilevando i fabbisogni professionali delle imprese, o pianificando la propria programmazione in coerenza con le analisi prodotte dagli attori istituzionali (Regioni, Province, Comuni).

L'attività di analisi svolta in questi anni dall'ISFOL in tema di Accreditamento evidenzia dunque come, a seguito dell'Intesa Stato-Regioni del 2008, i dispositivi regionali si siano evoluti verso requisiti maggiormente orientati alla complessiva qualità e alla *performance* delle strutture formative e alla promozione di percorsi finalizzati ad accrescere le competenze degli utenti.

Un ulteriore sviluppo del modello di accreditamento verso l'innalzamento della qualità del sistema formativo può essere inquadrato all'interno dell'applicazione del Piano nazionale per la qualità da parte dei diversi *stakeholder* istituzionali.

## Criticità e potenzialità degli strumenti europei per la trasparenza: l'esperienza dei progetti Leonardo da Vinci

Il Programma Leonardo da Vinci può rappresentare una sorta di *testing ground* per molti dei dispositivi adottati dall'Unione europea in materia di trasparenza delle competenze e delle qualificazioni (ad esempio per il disegno delle qualificazioni collegate ad EQF, per l'attuazione di ECVET<sup>15</sup> ed EQAVET, per l'applicazione dei principi comuni di validazione dell'apprendimento non formale ed informale, per l'utilizzo di alcuni strumenti di Europass, su tutti Europass Mobilità).

Il sistema ECVET, nello specifico, incentiva la combinazione degli approcci *top-down* e *bottom-up* per il riconoscimento delle competenze, favorendo la creazione di sinergie tra il livello delle strategie nazionali e quello delle sperimentazioni sul campo. Inoltre ECVET promuove la cooperazione volontaria e il *networking* tra organizzazioni nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale e i diversi attori del mercato del lavoro, sostenendo il dialogo sociale tra gli *stakeholder* coinvolti. Due le principali opportunità che in proposito il programma Leonardo offre: l'azione di Trasferimento dell'innovazione (TOI) che consente la realizzazione di progetti finalizzati specificamente alla diffusione, all'adattamento, al *testing* e al *mainstreaming* degli strumenti comunitari di trasparenza; l'azione di Mobilità transnazionale che sostiene programmi di tirocinio in altri Paesi dell'Unione europea. Il quadro attuale sull'utilizzo di ECVET in Italia, sulle sue potenzialità, sulle criticità nonché sui fabbisogni informativi degli operatori si può disegnare sia sulla base dei contributi forniti dai progetti sperimentali (soprattutto di Trasferimento dell'Innovazione) finanziati in materia nell'attuale fase di programmazione Leonardo, sia dai risultati di una indagine *ad hoc* che l'Agenzia nazionale italiana ha effettuato di recente<sup>16</sup>.

Si può innanzitutto rilevare:

- una diffusa conoscenza di ECVET, (il 21,3% dei rispondenti ha dichiarato di conoscere bene il dispositivo e il 57,4% ritiene di conoscerlo a livello elementare) e un generalizzato interesse al suo utilizzo;
- una scarsa presenza di strutture che hanno effettivamente implementato il sistema o che comunque hanno utilizzato alcuni degli strumenti proposti all'interno delle esperienze di mobilità (13,1%). In effetti, mentre l'utilizzo di Europass Mobilità è una prassi definitivamente consolidata tra i beneficiari Leonardo da Vinci, la generalizzazione di ECVET rappresenta ancora una pratica poco diffusa limitata a iniziative di scambio tra i docenti. Segno questo di una difficoltà da parte degli operatori dell'istruzione e della formazione professionale all'utilizzo del dispositivo, ma allo stesso tempo dell'apertura al confronto preliminare con i propri omologhi di altri Paesi;
- la sperimentazione, accanto alle esperienze di utilizzo del sistema ECVET, di altri processi e strumenti per la trasparenza, avviata anche attraverso accordi bilaterali tra istituzioni. In altri termini, alcuni beneficiari di progetti di Mobilità stanno implementando pratiche compatibili con ECVET (ad esempio

15 L'ECVET, istituito tramite la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009, è un sistema di accumulo e trasferimento dei crediti nell'istruzione e formazione professionale per la mobilità transnazionale e l'accesso all'apprendimento durante l'intero arco della vita. Funziona tramite la definizione concordata tra reti o partenariati di "unità dei risultati di apprendimento" che possono essere trasferite, riconosciute e accumulate in vista dell'acquisizione di una qualificazione. L'adozione di ECVET avviene da parte degli Stati membri su base volontaria anche tramite progressive sperimentazioni molte delle quali finanziate dal Programma LLP Leonardo da Vinci.

16 Indagine effettuata attraverso la somministrazione di un questionario agli organismi beneficiari dei 114 progetti di Mobilità Leonardo approvati in Italia nel 2011.

riconoscendo l'esperienza di mobilità all'estero come equivalente al tirocinio obbligatorio in alcuni percorsi di qualificazione, attribuendo crediti formativi, esonerando i discenti che sono andati in mobilità da parte dei percorsi o da alcune prove di verifica), ma in maniera non perfettamente allineata alle specifiche tecniche del dispositivo.

Combinando gli esiti della rilevazione con i risultati già disponibili dei progetti di Trasferimento dell'Innovazione finanziati sul tema, sono poi possibili anche altre e più ampie considerazioni:

- i sistemi e gli operatori dei sistemi di istruzione e formazione professionale si stanno progressivamente aprendo all'approccio basato sui risultati dell'apprendimento ed alle implicazioni qualitative che esso comporta. Il *mutual trust* che la cooperazione transnazionale sottende, sia orizzontale (tra sistemi) che verticale (tra *stakeholder* ed operatori all'interno di un sistema), richiede un processo lento di costruzione e consolidamento che può avvenire anche attraverso l'attivazione di progetti comuni;
- lo schema descrittivo dei *learning outcomes* (conoscenze, abilità e competenze), adottato a livello comunitario ed assunto come presupposto anche per ECVET, spesso non corrisponde alle metodologie prevalenti nei contesti degli organismi partner e viene quindi utilizzato quasi esclusivamente con una funzione di comparazione tra sistemi oppure per profili e sistemi non ancora codificati e strutturati;
- analogamente, l'applicazione concreta dei descrittori dei diversi livelli del sistema EQF non è immediatamente possibile senza un'operazione di ulteriore adattamento, riscrittura, approfondimento rispetto alle specificità del settore target e del profilo di riferimento. L'operazione di referenziazione della qualificazione o della singola unità di apprendimento al pertinente livello EQF viene poi compiuta solo in una minoranza di esperienze progettuali, perché spesso la forte diversità tra i sistemi degli organismi partner o l'implementazione non ancora compiuta dei rispettivi quadri nazionali non consente di pervenire ad una soluzione univoca in proposito;
- l'articolazione dei risultati dell'apprendimento in unità, verso cui spinge la Raccomandazione ECVET, è un presupposto metodologico complessivamente accettato, che tuttavia pone ancora diverse difficoltà operative, soprattutto quando si tratta di progettare esperienze di mobilità in termini di unità di *learning outcomes*;
- la questione dell'attribuzione di crediti, espressi in punti ECVET, alle unità di risultato dell'apprendimento resta controversa, soprattutto laddove le relative qualificazioni non siano organizzate in crediti. In questo senso, una certa flessibilità applicativa sarebbe auspicabile e, in particolare, l'apertura a forme di riconoscimento delle competenze alternative ai punti (sconti sul percorso di apprendimento, esenzione da prove intermedie o finali di valutazione, ecc.);
- l'adesione alle specifiche tecniche di ECVET richiede che gli organismi che attualmente partecipano ai progetti di Mobilità Leonardo compiano un ulteriore e consistente investimento su alcuni *step*, in particolare: attività preparatorie e progettazione dell'esperienza di tirocinio in termini di *learning outcomes*; istituzionalizzazione di procedure, metodi e strumenti per la valutazione (sicuramente finale, auspicabilmente anche *in itinere*) dei risultati dell'apprendimento acquisiti dal discente e connessa formazione dei valutatori; formalizzazione di accordi e previsione di meccanismi per la validazione degli esiti nel contesto di origine). L'azione Mobilità attualmente prevede risorse limitate e "forfetarie" per la preparazione e la gestione dei programmi di mobilità, che certo non consentono

di coprire integralmente il lavoro ulteriore che è invece richiesto; e tuttavia il Programma LLP e Leonardo in particolare offrono anche altre azioni (Sviluppo e trasferimento dell'innovazione, partenariati multilaterali), dove poter realizzare il necessario confronto concettuale ed operativo tra *stakeholder* e produrre i presupposti metodologici e concreti (unità di apprendimento oggetto dell'esperienza) preliminari all'esperienza di mobilità.

Nell'ambito del Programma Leonardo e grazie ad esso, il processo di implementazione di ECVET è dunque avviato e la progressiva attuazione di questo dispositivo nei sistemi e nelle prassi appare quanto mai importante nella prospettiva della nuova strategia Europa 2020 e della nuova iniziativa *Youth on the Move* ad essa collegata, che fanno di una mobilità transnazionale a fini di apprendimento, di qualità, accessibile a tutti, riconosciuta e fortemente collegata alle aspettative del mercato del lavoro, uno degli obiettivi strategici dell'Unione europea. In quest'ottica, il consolidamento di un circuito virtuoso di cooperazione e di scambio tra il livello degli sviluppi istituzionali e quello delle pratiche e dei progetti sul terreno in materia di ECVET è certo essenziale sia per un'efficace attuazione della Raccomandazione europea, sia per il rafforzamento della fiducia reciproca tra i sistemi e dentro i sistemi che proprio ECVET incentiva e sostiene.

# BIBLIOGRAFIA |



## BIBLIOGRAFIA\*

Alberici A. (1999). *Imparare sempre nella società della conoscenza. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, Torino, Paravia

Alberici A., Serreri P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Roma, Monolite

Ananiadou K. and M. Claro (2009), *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, Paris, OECD Publishing, (OECD Education Working Papers, n. 41)

Angotti R., Belmonte S. (2012). *Age gap e benefici della formazione in età matura nei risultati della Indagine INDACO*, "Osservatorio ISFOL", II, n. 2, pp. 129-149, <<http://alturl.com/jtxz7>>

Appelbaum E. (2002). *The Impact of New Forms of Work Organization on Workers*, in Murray G., Bélanger J., Giles, A. and Lapointe P.A. (eds), *Work and Employment Relations in the High-Performance Workplace*, London-New York, Continuum, pp. 120-149

Appelbaum E., Bailey T., Berg P. and Kalleberg A. (2000). *Manufacturing Advantage: Why High Performance Work Systems Pay Off*, Ithaca (N.Y.), Cornell University Press

Appelbaum E., Batt R. (1994). *The New American Workplace*, Ithaca (N.Y.), ILR Press

Ashton D. and Felstead A. (1998). *Organisational Characteristics and Skill Formation in Britain: Is There A Link?*, Leicester, Centre for Labour Market Studies - Leicester University (Working Paper, 22)

Autor D., Levy F., Murnane R.J. (2003). *The skill content of recent technological change: An empirical exploration*, "Quarterly Journal of Economics", n. 118, pp. 1279-1333

Avallone F. (2011). *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni. Costruire e gestire relazioni nei contesti professionali e sociali*, Roma, Carocci

Barbini M., De Novellis F. (2011). *Diffusione delle informazioni sulle opportunità professionali associate ai diversi percorsi di istruzione universitaria*, in Dell'Aringa C. e Treu T. (a cura di), *Giovani senza futuro? Proposte per una nuova politica*, Milano, il Mulino

---

\* Tutti i link sono forniti in modalità *short url* per favorire la leggibilità. Ultima consultazione 08/06/2012.

Baronio G. e Rustichelli E. (2012). *La disoccupazione di lunga durata*, in ISFOL, Baronio G. (a cura di), *Rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro 2011* <<http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/45>>

Bartelsman E., Bassanini A., Haltiwanger J., Jarmin R., Scarpetta A., Schank T. (2004). *The Spread of ICT and Productivity Growth: Is Europe Really Lagging Behind in the New Economy?*, in Cohen D., Garibaldi P. and Scarpetta S. (2004), *The ICT Revolution: Productivity Differences and the Digital Divide*, Oxford, Oxford University Press, pp. 1-140

Becker B., Huselid B. (1998). *High-performance Work Systems and Firm Performance: a synthesis of research and managerial implications*, in Ferris G. (a cura di), *Research in Personnel and Human Resources*, Greenwich, Conn, JAI Press, vol. 16., pp. 53-102

Benini R. (2009). *La sfida incompiuta. Dieci anni di politiche del lavoro e servizi per l'impiego sul territorio*, Roma, Donzelli

Binkley M.R., Sternberg R., Jones S., Nohara D., Murray T.S., Clermont Y. (2005). *Moving Towards Measurement: the Overarching Conceptual Framework for the ALL Study*, in Murray T.S., Clermont Y. and Binkley M. (eds), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, Statistics Canada, pp. 46-86 <<http://alturl.com/om3u9>>

Bramanti A., Odifreddi D. (a cura di) (2006). *Capitale umano e successo formativo. Strumenti, strategie, politiche*, Milano, Franco Angeli

Bresciani P.G. (2005). *Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie*, "Professionalità", n. 87, pp. 9-19

Bresciani P.G. (2011). *Dai ruoli alla figura professionale e alle competenze: Principi di riferimento e problemi chiave*, in Partnership del progetto Skill-Inn Skill per l'innovazione (a cura di), *Competenze e ruoli nell'innovazione*, Milano, Franco Angeli <<http://alturl.com/vf5vo>>

Bulgarelli A. (2012). *Il lifelong learning come risposta al declino delle skills*, "Osservatorio ISFOL", II, n. 2, pp. 11-24 <<http://alturl.com/i3ho8>>

Burns T.E., Stalker G.M. (1961). *The Management of Innovation*, London, Tavistock

Butera F., Bagnara S., Cesaria R. e Di Guardo S. (a cura di) (2008). *Knowledge Working. Lavoro, lavoratori, società della conoscenza*, Milano, Mondadori Università

Bynner J., Reder S., Parsons S., Strawn C. (2010). *The three divides: The digital divide and its relation to basic skills and employment in Portland, USA-London*, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy



Castello V., Pepe D. (a cura di) (2010). *Apprendimento e nuove tecnologie. Modelli e strumenti*, Milano, Franco Angeli

CEDEFOP (2012). *Skill mismatch. The role of the enterprise*, Luxembourg, Publication Office of the European Union, (Research Paper, 21) <<http://alturl.com/xywsd>>

CEDEFOP (2012a). *Europe's skill challenge*, Luxembourg, Publications Office of the European Union (Briefing Notes) <<http://alturl.com/j6djm>>

CEDEFOP (2011). *Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects*, Luxembourg, Publication Office of the European Union (Working Paper, 11) <<http://alturl.com/fu9u9>>

CEDEFOP (2011a). *Working and Ageing*, Luxembourg, Publication Office of the European Union <<http://alturl.com/ctukf>>

CEDEFOP (2010). *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications*, Luxembourg, Publication Office of the European Union <<http://alturl.com/fvad4>>

CEDEFOP (2010a). *Skills Supply and Demand in Europe: Medium Term Forecast up to 2020*, Luxembourg, Publication Office of the European Union <<http://alturl.com/46vo2>>

CEDEFOP (2010b). *Jobs in Europe to become more knowledge and skills-intensive*, Luxembourg, Publication Office of the European Union, (Briefing Notes) <<http://alturl.com/btcio>>

Centra M., Curtarelli M., Gualtieri V. (2011). *(Im)mobilità sociale e overeducation: il caso italiano*, Paper for the Espanet Conference *Innovare il welfare. Percorsi di trasformazione in Italia e in Europa*, Milano, 29 settembre-1 ottobre 2011 <<http://alturl.com/yjf4w>>

Centra M., Tronti L. (2011). *Capitale umano e mercato del lavoro. Spunti analitici e questioni aperte*, "Osservatorio ISFOL", I, n. 1, pp. 31-34 <<http://alturl.com/u4dbj>>

Cerrato D. (2008). *I distretti industriali: elementi costitutivi, prospettive d'analisi e aspetti evolutivi*, in *Valor.E, un modello di distretto formativo per lo sviluppo locale Agroalimentare*, <<http://alturl.com/vim8n>>

Cingano F., Cipollone P. (2009). *I rendimenti dell'istruzione*, Roma, Banca d'Italia, (Questioni di Economia e Finanza. Occasional papers, 53) <<http://alturl.com/nkqbq>>

Cipollone P., Sestito P. (2010). *Il capitale umano, come far fruttare i talenti*, Bologna, Il Mulino

Colasanto M. (2010). *Orientamento, welfare e diritti di cittadinanza*, in ISFOL, Grimaldi A. (a cura di), *Rapporto Orientamento 2009*, Roma, ISFOL, (I libri del Fondo sociale europeo ; 140) <<http://alturl.com/s7enh>>

Commissione delle Comunità europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC(2000) n. 1832 <<http://alturl.com/5b8qd>>

Commissione delle Comunità europee (1995). *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva*, COM(1995) n. 590 <<http://alturl.com/3uv27>>

Commissione europea (2011). *Innovazione per un futuro sostenibile. Piano d'azione per l'ecoinnovazione (Eco-AP)*, COM(2011) n. 899 def. <<http://alturl.com/iaomg>>

Consiglio dell'Unione europea (2004). *Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, Bruxelles, n. 9286/04 del 18 maggio

Consiglio europeo di Lisbona (2000). *Conclusioni della Presidenza*, 23-24 marzo <<http://alturl.com/hftw8>>

Coulombe S., Tremblay J.F. (2006). *Literacy and Growth*, "The B.E. Journal of Macroeconomics", n. 2

Coulombe S., Tremblay J.F., Marchand S. (2004). *Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries*, Ottawa, Statistics Canada and Human Resources and Skills Development Canada (HRSDC)

Curtarelli M. e Gualtieri V. (2011). *Educational mismatch e qualità del lavoro: un quadro d'insieme e alcune specificità del caso italiano*, "Economia & Lavoro", XIV, n. 3, pp. 27-50

Curtarelli M. e Gualtieri V. (2011a). *L'offerta di lavoro qualificato e l'educational mismatch*, in ISFOL, Ricci A. (a cura di), *Istruzione, formazione e mercato del lavoro: i rendimenti del capitale umano in Italia*, Roma, ISFOL, (I libri del Fondo sociale europeo, 153), pp. 81-104 <<http://alturl.com/xwifv>>

Curtarelli M. e Gualtieri V. (2010). *Investire nella propria istruzione garantisce un lavoro di qualità? Non sempre: evidenze dal caso italiano*, relazione presentata al XXV Convegno dell'Associazione Italiana Economisti del Lavoro, Pescara, 9-10 settembre <<http://alturl.com/v8qai>>

De Grip A., Bosma H., Willems D., van Boxtel M. (2008). *Job-worker mismatch and cognitive decline*, "Oxford Economics Papers", LX, n. 2, pp. 237-253

De Grip A., Van Loo J. (2002). *The Economics of Skills Obsolescence: A Review*, "Research in Labour Economics", n. 21, pp.1-26

Dell'Aringa C., Treu T. (a cura di) (2012). *Giovani senza futuro? Proposte per una nuova politica*, Bologna, Il Mulino

- Desjardins R., Rubenson K. (2011). *An analysis of skill mismatch using direct measures of skills*, Paris, OECD (OECD Education Working Papers, 63) <<http://dx.doi.org/10.1787/5kg3nh9h52g5-en>>
- Di Franco G. e Marradi A. (2003). *Analisi fattoriale e analisi in componenti principali*, Roma, Catania, Bonanno
- Di Pietro G., Urwin P. (2006). *Education and skills mismatch in the Italian graduate labour market*, London, University of Westminster
- Di Rienzo P. (a cura di) (2010). *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università*, Roma, Anicia
- Drucker P. (1993). *La società post-capitalistica*, Milano, Sperlig & Kupfer
- Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Oates D.R. (2007). *Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals*, "Journal of Personality and Social Psychology", XCII, n.6, pp. 1087-1101
- ELGPN (2010). *Lifelong Guidance Policies: Work in Progress A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008-10*, Jyväskylä, European Lifelong Guidance Policy Network
- ETF (2011). *Transnational Qualifications Frameworks*, ETF, Torino, <<http://alturl.com/m9fu2>>
- European Commission (2010). *Commission Staff Working Document. Ex-ante Evaluation Accompanying Document to the Decision of the European Parliament and of the Council on the European Year for Active Ageing (2012)* COM(2010) 462, SEC(2010) n. 1002 final <<http://alturl.com/htzbv>>
- European Commission (2010a). *Communication from the commission. EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, COM(2010) n. 2020 <<http://alturl.com/o3srs>>
- European Commission (2010b). *An Agenda for New Skills and Jobs. A European contribution towards full employment*, COM(2010) n. 682 <<http://alturl.com/bbphi>>
- European Commission (2008). *New Skills for New Jobs*, COM (2008) n. 868 <<http://alturl.com/dfowq>>
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2007), *Working conditions in the European Union: Work organisation*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities <<http://alturl.com/ysjqk>>
- Eurostat (2011). *Active ageing and solidarity between generations. A statistical portrait of the European Union 2012*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, (Eurostat Statistical books) <<http://alturl.com/koixx>>

Felstead A., Gallie D., Green F., Zhou Y. (2007). *Skills at Work in Britain, 1986 to 2006*, Oxford, ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance

Fornero E. (2009). *Aiutare i giovani a costruirsi una pensione e gli anziani a utilizzare meglio le loro risorse*, in Dell'Aringa C., Treu T. (a cura di), *Le riforme che mancano. Trentaquattro proposte per il welfare del futuro*, Bologna, Il Mulino

Gallina V. (2006). *Letteratismo e abilità per la vita indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Roma, Armando Editore

Gentili C. (2010). *Dossier. Il Rapporto Nazionale ISFOL. Crescere al futuro: orientarsi oltre la crisi, "Professionalità"*, n. 110, pp. 101-103

GHK (2011). *Mid-term evaluation of the European Globalisation Adjustment Fund: final report. Submitted by GHK to DG EMPL, European Commission*, Birmingham, GHK <<http://alturl.com/q2nm2>>

Gourlay S. N., Nurse A. (2005). *Flaws in the "Engine" of Knowledge Creation: A Critique of Nonaka's SECI Model*, in Buono A.F., Poulfelt F. (eds.), *Challenges and Issues in Knowledge Management* (Research in Management Consulting Series), Greenwich Connecticut, Information Age Publishing, pp. 293-316

Grimaldi A. (2005). *Le dicotomie dell'orientamento*, "Magellano, Rivista per l'orientamento", VI, n. 27, pp. 7-13

Guichard J. (2009). *Self-constructing*, "Journal of Vocational Behavior", n. 75, pp. 251-258

Guichard J. (2005). *Dans quels cadre théoriques les pratiques de conseil en orientation peuvent-elles être développées? La question des referents théoriques des pratiques d'aide à l'orientation*, "L'orientation scolaire et professionnelle", Hors-série n. 34, pp. 83-97

Heckman J.J., Stixrud J., Urzua S. (2006). *The Effects of Cognitive and Non cognitive Abilities on Labour Market Outcomes and Social Behavior*, "Journal of Labour Economics", XXIV, n. 3, pp. 411-482

Holm J., Lundvall B-A., Lorenz E., Valeyre A., (2008). *Work Organisation and Systems of Labour Market Regulation in Europe, Paper prepared for the EAEPE Conference, Rome, 6-8 November 2008* <<http://alturl.com/k3dik>>

ILO (2010). *A Skilled Workforce for Strong, Sustainable and Balanced Growth. A G20 Training Strategy*, Geneva, International Labour Office <<http://alturl.com/o9e26>>

ISFOL (2012). *Energie rinnovabili ed efficienza energetica. Settori strategici per lo sviluppo sostenibile: implicazioni occupazionali e formative*, ISFOL, Roma (I Libri del Fondo sociale europeo) in corso di pubblicazione

ISFOL (2012a). *Lauree ambientali triennali. Inserimento lavorativo e prosecuzione degli studi*, Roma, ISFOL (I Libri del Fondo sociale europeo) in corso di pubblicazione

ISFOL (2012b). *I percorsi di istruzione e formazione professionale, a. f. 2009-10 e 2010-11. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*, Roma, (Risorsa elettronica) < <http://alturl.com/i6e39>>

ISFOL (2011). *Internet cambia il lavoro European Digital Agenda: People First, Seminario ISFOL-ASSTEL, Camera dei Deputati, Sala della Regina, Roma, 19 maggio 2011*  
<<http://isfoloia.isfol.it/handle/123456789/40?mode=full>>

ISFOL (2009). *Organizzazione, Apprendimento, Competenze. Indagine sulle competenze dei lavoratori dell'industria e dei servizi privati in Italia. Rapporto di ricerca* <<http://alturl.com/atdhg>>

ISFOL (2009a). *L'indagine campionaria ISFOL-PLUS. Contenuti metodologici e implementazione*, ISFOL, Roma, (Studi ISFOL ; 3) <<http://alturl.com/ynriy>>

ISFOL (2008). *Organizzazione, Apprendimento e Competenze. Indagine sulle competenze richieste ed espresse nelle imprese manifatturiere italiane. Rapporto di ricerca* <<http://alturl.com/riod9>>

ISFOL (2003). *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli

ISFOL, Baronio G. (a cura di) (2012). *Rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro, 2011*  
<<http://isfoloia.isfol.it/handle/123456789/45>>

ISFOL, D'Arcangelo A., Scalmato V., Marsilli E. (2011). *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*, Roma, ISFOL <<http://isfoloia.isfol.it/handle/123456789/119>>

ISFOL, Grimaldi A. (a cura di) (2011). *Rapporto orientamento 2010. L'offerta e la domanda di orientamento in Italia*, Roma, ISFOL, (I libri del Fondo sociale europeo ; 150) < <http://alturl.com/opgua>>

ISFOL, Mandrone E., Radicchia D. (2011). *La ricerca di lavoro: i canali di intermediazione e i Centri per l'impiego*, ISFOL, Roma, (Studi ISFOL ; 2) <<http://alturl.com/23vzy>>

ISFOL, Grimaldi A. (a cura di) (2010). *Rapporto orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia*, Roma, ISFOL, (I libri del Fondo sociale europeo ; 140) < <http://alturl.com/s7enh>>

ISFOL, Grimaldi A. (a cura di) (2007). *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Roma, ISFOL, (Temi e Strumenti. Studi e Ricerche, 41) <<http://alturl.com/u9m4q>>

ISFOL, Montedoro C., Pepe D. (a cura di) (2007). *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Roma, ISFOL, (I libri del Fondo sociale europeo ; 106) <<http://alturl.com/484fd>>

ISFOL, Perulli E., (a cura di) (2012). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*, Roma, ISFOL, (I libri del Fondo sociale europeo ; 163) <<http://alturl.com/ssgds>>

ISFOL, Ricci A. (a cura di) (2011). *Istruzione, formazione e mercato del lavoro: i rendimenti del capitale umano in Italia*, Roma, ISFOL, (I libri del Fondo sociale europeo ; 153) <<http://alturl.com/thzxc>>

ISFOL, Tomassini M. (a cura di) (2006). *Organizzazione, apprendimento, competenze. Indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia*, Roma, ISFOL, (I libri del Fondo sociale europeo; 84) <<http://alturl.com/gur3x>>

ISFOL, ISTAT (2007). *Nomenclatura e classificazione delle unità professionali*, Roma, ISFOL, (Temi&Strumenti. Studi e ricerche ; 36) <<http://alturl.com/ucsni>>

ISTAT (2011). *Rapporto annuale. La situazione del Paese nel 2010*, Roma, ISTAT <<http://alturl.com/rbdju>>

ISTAT (2005). *Rapporto annuale. La situazione del Paese nel 2005*, Roma, ISTAT <<http://alturl.com/82dzq>>

Koike K. (2008). *Progettazione delle posizioni di lavoro, formazione delle abilità intellettuali e forza competitiva delle imprese*, in R. Leoni (a cura di), *Economia dell'innovazione. Disegni organizzativi, pratiche lavorative e performance d'impresa*, Milano, Franco Angeli

Lam A. (2005). *Organizational innovation*, in Fagerberg J., Mowery D., Nelson R. (a cura di) *Handbook of Innovation*, Oxford, Oxford University Press, pp. 115-147

Leonard-Barton D. (1995). *Wellspring of knowledge*, Boston, Harvard Business School Press

Leoni R. (2006). *Le competenze lavorative in Italia: declinazioni, misurazioni, correlazioni e dinamiche*, in ISFOL, Tomassini M. (a cura di), *Organizzazione, Apprendimento, Competenze. Indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia*, Roma, ISFOL, (I libri del Fondo sociale europeo, 84) <<http://alturl.com/2spab>>

Leoni R. (a cura di) (2008). *Economia dell'innovazione. Disegni organizzativi, pratiche lavorative e performance d'impresa*, Milano, Franco Angeli

Leoni R. Gaj A., (2008). *Competenze e apprendimento informale nel sistema manifatturiero lombardo. La rilevanza dei disegni organizzativi*, Università degli studi di Bergamo <<http://alturl.com/5rtoc>>

Lorenz E. e A. Valeyre (2005). *Organisational Innovation, Human Resource Management and Labour Market Structure*, "The Journal of Industrial Relations", XLVII, n. 4, pp. 424-42

McLean L.D. (2004). *A review and critique of Nonaka and Takeuchi's theory of organizational knowledge creation. Proceedings of the Fifth UFHED/AHRD Ireland Conference* <http://alturl.com/46rya>>

Ministero della Salute (2011). *Relazione sullo stato sanitario del Paese 2009-2010*, Roma <<http://alturl.com/k9scc>>

Ministero della Salute (2010). *Criteri di appropriatezza clinica, tecnologica e strutturale nell'assistenza all'anziano*, "Quaderni del Ministero della Salute", n. 6.

Montedoro C. (2004). *Dalle pratiche formatrici al curriculum per lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta: il ruolo delle competenze strategiche*, in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli

Naticchioni P., Ricci A. (2010). *Decreasing Wage Inequality in Italy: The Role of Supply and Demand for Education*, Roma, Dipartimento di Economia e Finanza - LUISS Guido Carli, (CeLEG Working Paper Series) <<http://alturl.com/qpfhv>>

Naticchioni P., Ricci A., Rustichelli E. (2010). *Far away from a skill-biased change: falling educational wage premia in Italy*, "Taylor and Francis Journals. Applied Economics", XLII, n.26, pp. 3383-3400

Nonaka I., Takeuchi H. (1997). *La knowledge-creating company*, Milano, Guerini

Nonaka I., Takeuchi H. (1995). *The knowledge-creating company*, New York, Oxford, Oxford University Press

OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives, A strategic approach to skills policies*, Paris, OECD

OECD (2011). *Towards an OECD Skills Strategy*, Paris, OECD <<http://alturl.com/hfy3p>>

OECD (2011a). *Education at glance 2011*, Paris, OECD <<http://alturl.com/m8rrh>>

OECD (2011b). *Education at a glance 2011 (Uno sguardo sull'istruzione). Nota Paese. Italia*, Paris, OECD <<http://alturl.com/29pt3>>

OECD (2011c). *Verso una crescita verde. Una sintesi per i responsabili politici*, Paris, OECD <<http://alturl.com/idnmu>>

OECD (2010). *Education at glance 2010*, Paris, OECD <<http://alturl.com/3o7k4>>

OECD (2010a). *Innovative Workplaces: Making Better Use of Skills within Organisations*, Paris, OECD

- OECD (2010b). *Recognising non formal and informal learning: outcomes, policies and practices*, Paris, OECD <<http://alturl.com/yceey>>
- OECD (2004). *Understanding Economic Growth*, Paris, OECD <<http://alturl.com/6y6iq>>
- OECD (2004a). *OECD Information Technology Outlook*, Paris, OECD <<http://alturl.com/5xnuh>>
- OECD (2001). *The New Economy: Beyond the Hype*, Paris, OECD <<http://alturl.com/aj3y4>>
- OECD (2001a). *OECD's Skills Strategy* [web site], Paris, OECD
- Orsini J., Pellizzari M. (2012). *Professionisti, figli di tanto padre*, "Lavoce.info", 30 marzo <<http://alturl.com/7kqhc>>
- Osterman P. (2000). *Work Reorganization in an Era of Restructuring: Trends in Diffusion and Effects on Employee Welfare*, "Industrial and Labor Relations Review", n. 53, pp. 179-196
- Pavitt K. (1984). *Sectoral patterns of technical change: Towards a taxonomy and a theory*, "Research Policy", 13, n. 6, pp. 343-373
- Pellerey M. (2007). *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, in ISFOL, Grimaldi A., Becherelli K., Ferrari S. (a cura di), *Orientare l'orientamento: politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma, ISFOL, (Temi e Strumenti. Studi e ricerche, 23) <<http://alturl.com/n5hd7>>
- Pepe D., Accardi, A. (2011). *Formazione alle competenze ed alle competenze strategiche per la società della conoscenza* in da Vela M. e Zippel F. (a cura di), *Atti del convegno A dieci anni dall'accordo Stato-Regioni, il sistema integrato territoriale di educazione permanente*, Bagno a Ripoli, Firenze, 26 e 27 gennaio 2011
- Polany M. (1966). *The Tacit Dimension*, London, Routledge & Kegan Paul
- Prahalad C. K., Hamel G., (1990), The core competences of the corporation, *Harvard Business Review*, maggio-giugno, pp.79-91; trad.it.,1990, La competenza distintiva delle aziende, Harvard Espansione, n. 49, dicembre
- Prahalad C. K., Hamel G., (1990). *La competenza distintiva delle aziende*, "Harvard Espansione", n. 49
- Quaglino G. P. (2011). *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*. Milano, Raffaello Cortina
- Reder S. (2010). *Adult Literacy Development and Economic Growth*. Washington DC, National Institute for Literacy



Roma F., Amendola M., Bastianelli M., Di Castro G., Mallardi F., Mineo S., Piperno I. (2011). *Il Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) in Italia* <<http://alturl.com/46rya>>

Roma F., Bastianelli M. (2012). *Le competenze che servono. La metodologia del job requirements approach e le sue potenzialità per la formazione professionale*, "Rassegna CNOS", n. 1, pp. 35-48

Roma F., Bastianelli M., Mineo S. (2012). *Invecchiamento e competenze. Il potenziale analitico dell'indagine OCSE-PIAAC*, "Osservatorio ISFOL", II, n. 2, pp. 165-176 <<http://alturl.com/e9hwk>>

Rychen D.S. e Salganik L.H. (a cura di) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a III-Functioning Society*, Göttingen, Hogrefe & Huber

Sarchielli G. (2009). *Ricostruire l'esperienza per riconoscerne un valore: opportunità e cautele*, in ISFOL, Di Francesco G. (a cura di), *Il capitale esperienza. Ricostruirlo, valorizzarlo*, Roma, ISFOL, (I libri del Fondo sociale europeo, 130) <<http://alturl.com/guc97>>

Savickas M.L., Baker D.B. (2005). *The history of vocational psychology: Antecedents, origin and early development*, in Walsh W.B., Savickas M.L., *Handbook of Vocational Psychology*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 15-50

Schleicher A. (2008). *Piaac: A New Strategy For Assessing Adult Competencies*, "International Review of Education", Springer <<http://alturl.com/prb5z>>

Senge P. M. (1992), *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Milano, Sperling & Kupfer

Sorrentino M. (2008). *Le imprese science-based. Strategie di ricerca e imprenditorialità*, Roma, Carocci

Souto Otero M., McCoshan A., Junge K. (eds.) (2005). *European Inventory on Validation of non-formal and informal learning. A Final Report to DG Education & Culture of the European Commission*, Brussels <<http://alturl.com/aq8ce>>

Statistics Canada, OECD (2011). *Literacy for Life. Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Ottawa, Paris, OECD <<http://alturl.com/tvkhd>>

Statistics Canada, OECD (2005). *Learning and Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Ottawa, Paris, OECD <<http://alturl.com/waocx>>

Statistics Sweden (2006). *Beyond vocational training - competence management at Statistics Sweden, paper presented at the Conference of European Statisticians organised by the Economic Commission for Europe and the Statistical Commission of the United Nations*, Paris

Stewart T.A. (2001). *La ricchezza del sapere. L'organizzazione del capitale intellettuale nel XXI secolo*, Milano, Ponte delle Grazie

Teece D.J., (2002). *Managing Intellectual Capital: Organizational, Strategic and Policy Dimensions*, Oxford, Oxford University Press

Tomassini M. (2007). *Sviluppo consapevole delle competenze e riflessività nella learning economy: spunti per i servizi di orientamento*, in ISFOL, Grimaldi A., Becherelli K., Ferrari S. (a cura di), *Orientare l'orientamento: politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma, ISFOL, (Temi & Strumenti. Studi e ricerche, 139) <<http://alturl.com/5y6id>>

Tomassini M. (2004). *Apprendimento e cittadinanza nelle organizzazioni. Risultati di alcune esperienze europee*, "Professionalità", 2004, n. 81, p. 45

Tronti L. (2011). *Per uscire dalla crisi: scambio politico, impresa, comunità* <<http://alturl.com/5tmsr>>

Unioncamere (2011). *Sistema informativo Excelsior. I fabbisogni occupazionali e formativi delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2011*, Roma, Unioncamere

Varchetta G. (1997). *Emergenze organizzative. Testi e storie*, Milano, Guerini

Varesi P.A. (2010). *Orientamento e questione istituzionale: note su un problema aperto*, in ISFOL, Grimaldi A. (a cura di), *Rapporto orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia*, Roma, ISFOL, (I libri del Fondo sociale europeo, 140) <<http://alturl.com/kzygk>>

Vergeat M. (2002). *Il valore della competenza*, "FOR-Rivista per la formazione", n. 50-51, pp. 22-27

Visco I. (2008). *Crescita capitale umano, istruzione. Intervento inaugurazione anno accademico 2007/2008*, Università degli Studi di Genova, Genova 16 febbraio 2008 <<http://alturl.com/v8u7w>>



Finito di stampare nel mese di giugno 2012  
da Ediguida srl - Grafica Metelliana spa