MONITORAGGIO DELLA POVERTÀ IN SVIZZERA
RAPPORTO 2025

FORMAZIONE E POVERTÀ IN SVIZZERA

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Dipartimento federale dell'interno DFI
Ufficio federale delle assicurazioni sociali UFAS

In collaborazione con autorità federali, cantonali e comunali e con organizzazioni della società civile e del settore della ricerca

SITUAZIONE DELLA POVERTÀ

APPROCCI PER LA LOTTA ALLA POVERTÀ

I volti della povertà: esperienze personali 10

A ANALISI DELLA SITUAZIONE: FORMAZIONE E POVERTÀ IN SVIZZERA 15

A.1 Livello di formazione e rischio di povertà 23
A.2 Povertà e opportunità di formazione 39
A.3 Competenze di base e povertà 56
A.4 Formazione continua e povertà 64

B MISURE E ATTORI 71

B.1 Misure 77
B.2 Attori 97

C CONCLUSIONE 107

C.1 Situazioni di rischio 111
C.2 Panorama delle offerte formative 112
C.3 Sfide strutturali 114

Note finali 119
Bibliografia 121
Elenco delle abbreviazioni 126
Glossario 127
Colophon 128

Nadja Chahdi, 24 anni, Argovia
«Appena guadagno un po' di più, devo affrontare il problema del debito fino a 70 000 franchi»

WONDERFUL

Markus Christen, 71 anni, Basilea
«Purtroppo nell’istituto non ho mai imparato a gestire i soldi»

Arash Vasli, 50 anni, Ginevra
«La mia formazione, la mia esperienza – non sembrano aver alcun valore qui»

Carlos Medina, 51 anni, Giura
«Improvvisamente tutto ciò non contava più nulla»

I VOLTI DELLA POVERTÀ: ESPERIENZE PERSONALI

Foto: Jonathan Labusch
Testi: Sascha Britsko

Il presente primo rapporto del monitoraggio della povertà a livello nazionale fornisce informazioni sulla situazione della povertà in Svizzera, in primo luogo basandosi su statistiche e indicatori e riflettendo lo stato della ricerca. Ma cosa significano cifre e dati nella quotidianità delle persone?

Le storie seguenti intendono dare una risposta proprio a questa domanda. Mostrano esperienze personali in sistuazioni della vita estremamente eterogenee e cercano di illustrare come ci si sente vivendo al limite o al di sotto del minimo vitale. Raccontano di ostacoli e vergogna, ma anche di strategie e piccole speranze nella battaglia quotidiana per l'esistenza.

Spesso nel dibattito ci si dimentica infatti di una cosa: non c'è «la» povertà, né «la» persona povera. La povertà è tanto diversa quanto le persone che ne sono colpite.

Mostrare la povertà in tutte le sue forme è impossibile. Ma queste storie possono dare un volto alle cifre e statistiche del monitoraggio della povertà a livello nazionale, rendendole così un po' più concrete.

Le storie (12 in tutto) sono il punto di partenza dei tre fascicoli tematici.

Nadja Chahdi, 24 anni, Argovia
«Appena guadagno un po' di più, devo affrontare il problema del debito fino a 70 000 franchi»

A 19 anni, durante il primo anno di apprendistato, sono rimasta incinta. È stata una scelta voluta, presa da me e dal mio compagno.

Quando è nata nostra figlia, avevo intenzione di concludere l'apprendistato di educatrice per la prima infanzia. Ma la pressione era troppo grande. Sono caduta in depressione e ho avuto un burnout. La nostra relazione si è sfaldata e a 20 anni sono diventata una madre sola. Non ho potuto continuare la formazione perché dovevo essere presente per mia figlia. Ho iniziato a ricevere l'aiuto sociale.

Mia figlia ha solo quattro anni, voglio aspettare che diventi un po' più autonoma per rientrare nel mercato del lavoro. L'idea di avere di nuovo un burnout mi obbliga a una pianificazione più cauta. Ma in ogni caso più tardi voglio fare una nuova formazione, forse come operatrice socioassistenziale.

Dal 2024 sono una lavoratrice autonoma come «creatrice di contenuti» – un passo che mi ha cambiato la vita. Su Instagram e TikTok condivido video della mia quotidianità e nel frattempo ho raggiunto oltre 21 000 follower. In questo modo, ad inizio 2025 mi sono liberata dell'aiuto sociale.

Guadagno il mio stipendio tramite la cooperazione con marche che stimo. Queste aziende mi contattano e mi offrono dei partenariati remunerati. Per ogni video che creo ricevo un compenso.

Non riesco a dare cifre esatte, perché tante aziende non le vogliono rendere pubbliche. Ma posso svelare che all'inizio chiedevo 50 a 100 franchi per ogni video, oggi ne chiedo molti di più. Con la campagna più importante che ho mai realizzato ho guadagnato 4000 franchi. Per questa campagna ho fatto diversi video e storie Instagram.

Non è mai stato un segreto che ho vissuto in situazioni economiche difficili. Si tratta di una felice coincidenza che oggi vivo della condivisione delle mie esperienze da madre che ha pochi soldi. L'anno scorso ho fatto un calendario dell'avvento per mia figlia – ma non con regali costosi, bensì con attività creative ed economiche. Il video è diventato virale e all'improvviso ho attirato l'attenzione dei media. Così è iniziata la mia carriera.

Attualmente guadagno circa 3000 franchi al mese. L'aiuto sociale me ne dava 2677 con cui dovevo pagare tutto da sola – anche l'affitto e la cassa malati. Oggi non sono più così povera, ma «solo» a rischio povertà: si tratta di un importante miglioramento.

Mi diverto un sacco in questo lavoro, ma la vita da indipendente è una sfida. Il mio reddito è irregolare, questo crea ulteriore pressione. Lavoro da casa, allo stesso tempo mi occupo della casa e di mia figlia. A volte mi sento di voler evadere. Vorrei avere un posto fisso per uno o due giorni a settimana in modo da poter semplicemente uscire.

Ma appena guadagno un po' di più, devo affrontare il problema del debito di 50 000 a 70 000 franchi, perché devo restituire l'aiuto sociale. Da un lato è comprensibile, lo Stato mi ha supportato quando ne avevo bisogno. Dall'altro lato però il sistema produce questa situazione in cui si rimane in un circolo vizioso. Manca la motivazione per guadagnare di più se poi in ogni caso i soldi spariscono di nuovo.

L'ostacolo più grande solo gli alti cosi dell'assistenza all'infanzia. Andiamo a lavorare, ma questa spesa si mangia quasi tutto lo stipendio, in questo modo non vale quasi la pena lavorare. Sono convinta che avrei potuto terminare l'apprendistato se non avessi dovuto investire la maggior parte dello stipendio per l'assistenza da persone esterne.

Spesso sento dire che avrei dovuto pensarci prima se mi potevo permettere una figlia. Ma avere figli non può diventare una questione di lusso. Alla fine dei conti, la riproduzione è il motore della nostra società e della nostra economia.

Markus Christen, 71 anni, Basilea
«Purtroppo nell'istituto non ho mai imparato a gestire i soldi»

Tutti i miei fratelli sono cresciuti con i miei genitori, tranne me. A l'età di tre anni sono entrato in un orfanotrofio nel Canton Nidvaldo. A quanto pare mia madre ha tradito mio padre. Mio padre non mi voleva accettare, perciò mi hanno dato in affidamento. Ma non so se tutto ciò è vero. Non ne ho mai parlato con i miei genitori.

Mi hanno cresciuto delle suore cattoliche. La vita quotidiana nell'istituto era strettamente regolamentato e seguiva sempre lo stesso copione: sveglia alle ore 6.30, preghiera mattutina, poi colazione e scuola pubblica. Successivamente pranzo nell'istituto, lezioni pomeridiane e di seguito i lavori nel giardino. Non avevamo quasi tempo libero, dovevamo sempre lavorare visto che l'istituto era in parte autosufficiente.

Anche a scuola sentivamo di essere bambini affidati all'istituto. Nelle pause non potevamo giocare con gli altri bambini e in generale venivamo marginalizzati. Non ricevevamo nessuna attenzione individuale, né a scuola, né nell'istituto. Punizioni e umiliazioni fisiche erano all'ordine del giorno. Per esempio esisteva una cella nella cantina dell'istituto. Delle volte venivamo rinchiusi in quella cella per due o tre notti. Era terrificante, praticamente senza luce del giorno, e il cibo era insufficiente.

Inoltre eravamo esposti a violenze sessuali, anche se all'epoca non le percepivamo come tali. Una suora per esempio mi voleva sempre «controllare» il prepuzio. Quando è stata scoperta, è stata trasferita.

In realtà volevo andare al liceo, i miei voti erano buoni. Il mio insegnante ha fatto richiesta al comune, ma hanno rifiutato. Una formazione superiore non era prevista per noi bambini di istituto, perché era il comune a dover coprire le spese. Ma almeno sono stato il primo dell'istituto a poter fare un apprendistato. E così sono diventato tipografo.

Ma non ho mai esercitato questa professione. Era l'epoca dei cambiamenti tecnologici e molto velocemente ho perso l'aggancio. Invece ho fatto la patente e ho iniziato a lavorare soprattutto come autista. In parallelo scrivevo come freelance per i giornali locali. Non guadagnavo tanto, ma era sufficiente per vivere.

Ma la vita nell'orfanotrofio mi ha segnato. Non ho mai imparato a gestire i soldi e così ho accumulato debiti. Appena entrava lo stipendio, lo spendevo tutto. Fino ad oggi ho debiti di una somma a cinque cifre. Ho dovuto chiedere ripetutamente l'aiuto sociale perché facevo solo dei piccoli lavori. Anche le mie relazioni erano spesso superficiali e di breve durata. Solo 26 anni fa, quando ho conosciuto mia moglie, è cambiato anche questo.

Sono caduto in povertà dopo aver causato quasi un incidente nel tunnel del Gubrist. Sono entrato in un pullman con 16 passeggeri perché mi ero brevemente addormentato. Soffro di apnea del sonno, una malattia del sonno. Ma all'epoca non lo sapevo.

Per fortuna non è successo nulla, ma dopo questo incidente mi sono licenziato. Così, a 52 anni, ero di nuovo senza lavoro. Avevo un curriculum lacunoso e mi mancavano qualifiche elevate. Perciò non ho più trovato lavoro. Sono andato all'ufficio collocamento, ho perso il diritto d'indennità ed ero costretto a ritornare all'aiuto sociale.

A un certo punto una conoscente mi ha chiesto se non volessi organizzare dei tour della città per la rivista di strada Surprise. All'inizio non mi ci vedevo proprio, mi vergognavo troppo per la mia situazione. Sono andato lo stesso al corso di formazione che le guide dovevano fare. Non so neanche il perché.

Lì ho scoperto che avevo delle capacità che non conoscevo prima. Sono diventato un esperto – cosa che ha rafforzato l'autostima. Ho imparato a essere sincero nei miei e nei confronti di altri e ad accettare la mia situazione.

Per otto anni, due volta alla settimana, ho fatto da guida nella città di Basilea, facevo vedere le istituzioni sociali come la mensa dei poveri o il rifugio per i senzatetto. Ho fatto oltre 600 guide. Oggi sono in pensione e non faccio più visite guidate. Ma questa esperienza mi ha permesso di intraprendere il cammino verso una vita indipendente.

Arash Vasli, 50 anni, Ginevra
«La mia formazione, la mia esperienza – non sembrano aver alcun valore qui»

Prima avevo una vita. Una vita stabile e confortevole in Iran. Ho un diploma universitario in lingua e letteratura persiana, ho fatto una formazione di due anni in fotografia e, in quanto figlio di contadini, ho anche conoscenze in agricoltura. Avevo un posto fisso, una casa propria, una macchina. Ma questa vita non esiste più. Sono stato costretto a lasciare l'Iran, perché la mia vita era in pericolo.

Sono fuggito prima in Turchia, dove ho conosciuto mia moglie. Ci abbiamo vissuto per ben 7 anni, prigionieri in una piccola e triste città che non potevamo lasciare. Le condizioni di vita diventavano sempre più difficili, perché le autorità turche hanno iniziato a espellere gli iraniani. Neanche il riconoscimento da parte dell'Agenzia ONU per i Rifugiati (UNHCR) ci proteggeva più, hanno sospeso la nostra assicurazione sanitaria. Il pericolo da cui ero fuggito mi aveva raggiunto.

Così, nel 2021 siamo venuti in Svizzera. In un Paese che è bellissimo, con un'infrastruttura incredibile e uno standard di vita elevato. Ma ci sentiamo come in una gabbia d'oro.

Sulla soglia dei miei 50 anni sentivo come le conquiste della mia vita si sgretolavano davanti ai miei occhi. La mia formazione, le mie esperienze – non sembrano aver alcun valore qui. Non posso lavorare, perché la richiesta d'asilo è ancora in fase di valutazione. Quindi viviamo con circa 1000 franchi d'assistenza d'asilo al mese.

I soldi bastano a malapena. Dobbiamo pianificare con attenzione ogni singola spesa. Gli ultimi dieci giorni del mese spesso rimaniamo senza niente, siamo costretti ad aspettare il prossimo pagamento o chiedere un prestito agli amici. Ma in fondo non voglio null'altro che occuparmi io stesso della mia famiglia. Ricevere dei soldi senza lavorare mi dà l'impressione di essere un parassita. Un peso per gli altri.

Questa situazione è difficile soprattutto per la nostra figlia di sette anni. Vede come vivono le sue amiche e i compagni di scuola e non capisce le ragioni per cui a casa nostra è diverso. Le sue domande ci spezzano il cuore. «Perché non andiamo al ristorante?» – «Perché non andiamo in vacanze?» – «Perché i miei vestiti e le mie scarpe sono consumati e non mi stanno bene?»

Spesso si chiede perché non ci può accompagnare quando andiamo a prendere i suoi vestiti. Come si spiega a una bambina che la maggior parte delle sue cose le riceviamo dalla Caritas?

E come se non bastasse, la nostra richiesta d'asilo è stata rifiutata, malgrado le prove solide dei pericoli in Iran. Le spiegazioni non sono comprensibili, abbiamo pure aggiunto ulteriori informazioni per le autorità. Ora aspettiamo il secondo giudizio.

Ma questa decisione negativa ci fa vivere nell'incertezza, siamo perplessi e disperati, cosa ancora più difficile da sopportare che le preoccupazioni materiali. Non sappiamo cosa porterà il futuro e viviamo in questa costante paura.

Ma non perdo la speranza. Ho una passione per la letteratura mondiale e per la critica letteraria. Ho esperienze nel lavoro bibliotecario e conoscenze di fotografia. Sono convinto che potrei lavorare bene in questi ambiti.

Un lavoro adeguato significa tutto per la nostra famiglia: ci permetterebbe di vivere del proprio reddito, di migliorare, passo dopo passo, il nostro standard di vita e di ritrovare il nostro benessere mentale. Vogliamo sfuggire a questa incertezza estenuante e guardare al futuro.

Carlos Medina, 51 anni, Giura
«Improvvisamente tutto ciò non contava più nulla»

La mia vita è andata a pezzi il 31 luglio 2018. Lavoravo come assistente sanitario in una casa di riposo, un lavoro che amavo. Quando due abitanti obesi che pesavano 100 chili ciascuno rischiavano di cadere dalla sedia a rotelle, sono intervenuto. Ma in quel momento ho sentito «crack», la mia schiena ha ceduto e da allora nulla è più come prima.

Sono cresciuto in Perù. Ho avuto una bella infanzia, mio padre lavorava in un albergo a cinque stelle, non ci mancava nulla. In Perù ho inoltre conosciuto la mia ex moglie, lei è svizzera. Durante i suoi studi era venuta a trovare una sua amica e ci siamo immediatamente innamorati.

Nel 2005, sono venuto in Svizzera per lei. E ho vissuto una prima grande delusione: qui, il mio diploma universitario sudamericano non valeva un granché. Ero deluso. In Perù lavoravo come assistente di direzione in una grande azienda. Per ottenere un diploma avevo passato delle notti insonni a studiare. E improvvisamente tutto ciò non contava più nulla.

Ma volevo essere un esempio per i miei due figli, dimostrargli che papà non si arrende. Quindi ho deciso di fare una formazione come assistente sanitario e ho trovato il posto di lavoro nella casa di riposo. Lavoravo al 60 %, guadagnavo circa 3500 franchi e potevo essere presente per i miei figli. Era una bella vita. Non avevamo preoccupazioni! Il fine settimana facevamo delle escursioni a Grindelwald, senza mai preoccuparci di cosa mangiare l'indomani.

Oggi non so nemmeno se il giorno dopo potrò mettere il piatto a tavola. L'incidente ha distrutto tutto. Il lavoro, la mia salute, il mio matrimonio. Mia moglie e io ci siamo separati dopo l'incidente, adesso vivo da solo e dall'aiuto sociale. I figli vivono principalmente da lei, ma ogni settimana mi vengono a trovare. Con gli assegni per i figli ricevo tra 2000 e

2200 franchi, ma alla fine mi rimangono forse 200 franchi a disposizione. Così non si può vivere, si sopravvive.

La spesa la faccio in Germania, perché non me la posso permettere con i prezzi in Svizzera. La differenza è enorme. La carne, per esempio, in Germania costa 10 o 11 euro al chilo, in Svizzera puoi scordartelo. Non posso neanche invitare i miei figli al McDonald. Appunto, al massimo in Germania.

Si aggiungono i quotidiani dolori alla schiena. La mia giornata inizia con i dolori e finisce con i dolori. Delle volte non riesco neanche ad alzarmi per prepararmi da mangiare. Stare seduto, in piedi o sdraiato per molto tempo – impossibile fare tutto ciò. Un elettrostimolatore alla schiena dovrebbe aiutare, ma i dolori rimangono.

A causa della mia schiena avrei anche bisogno di scarpe speciali con cuscinetti d'aria, ma costano almeno 120 franchi. Impossibile. Sono passati 5 anni dall'ultima volta che mi sono comprato delle scarpe da ginnastica. Perfino al mercatino delle pulci non trovo nulla nella mia taglia.

I medici non credono che sarà mai possibile tornare a lavorare. Ma sono ancora troppo «giovane» per dipendere dall'aiuto sociale per tutta la mia vita. Certe volte penso di tornare in Perù. Lì, con una piccola pensione potrei vivere meglio. Ma vorrebbe dire veder crescere i miei figli tramite uno schermo. Impossibile prendere tale decisione.

Ma quello che mi provoca ancora più dolori della mia schiena sono gli sguardi degli altri. Quando l'aiuto sociale per una volta ci ha concesso delle «vacanze di solidarietà», i dipendenti hanno detto davanti a tutti i clienti: «Ah ma lei viene dall'aiuto sociale? Allora può mangiare solo questo». Mio figlio era morto di vergogna.

Per questo con altri percettori di aiuto sociale abbiamo fondato l'associazione «à part'Être». Vogliamo cambiare l'idea che tanti hanno del «percettore di aiuto sociale», rompere con l'immagine negativa. E dimostrare: esistiamo. Non siamo approfittatori, ma esseri umani che si trovano in una situazione difficile. Mi auguro che la società capisca che non siamo fannulloni e che domani ognuno di noi potrebbe ritrovarsi in questa situazione.

Monitoraggio della povertà in Svizzera
Rapporto 2025

FORMAZIONE E POVERTÀ IN SVIZZERA

Pubblicato da:
Ufficio federale delle assicurazioni sociali (UFAS)

A ANALISI DELLA SITUAZIONE: FORMAZIONE E POVERTÀ IN SVIZZERA

A.1 LIVELLO DI FORMAZIONE E RISCHIO DI POVERTÀ 23

A.2 POVERTÀ E OPPORTUNITÀ DI FORMAZIONE 39
A.2.1 Prima infanzia 43
A.2.2 Scuola dell'obbligo 45
A.2.3 Livello secondario II 49
A.2.4 Livello terziario 53

A.3 COMPETENZE DI BASE E POVERTÀ 56

A.4 FORMAZIONE CONTINUA E POVERTÀ 64

- La formazione è importante per poter impostare la propria vita in linea con i propri bisogni e desideri. Negli ultimi 25 anni circa, l'importanza dei titoli di studio e delle competenze è aumentata per effetto del progresso tecnologico, del cambiamento del mercato del lavoro e del maggior numero di persone con una formazione di livello terziario. La formazione è un presupposto fondamentale sia per la partecipazione alla vita sociale ed economica, sia per l'autonomia nella gestione delle attività quotidiane.

- Offerte formative adeguate possono contribuire a prevenire o ridurre la povertà. Tuttavia, poiché le situazioni di povertà possono derivare da una pluralità di cause, la formazione non è che una fra diverse misure di prevenzione. Oltre ad essa, numerosi altri ambiti della vita sono correlati alla povertà, come ad esempio la salute, l'attività lucrativa, la copertura materiale del fabbisogno vitale e l'alloggio.

- Formazione e povertà sono strettamente correlate. Da un lato, l'assenza di titoli di studio o la mancanza di competenze di base possono condurre alla povertà o a una disponibilità limitata di risorse finanziarie. Dall'altro, la povertà può influire negativamente sulle opportunità di formazione. Il fatto che i bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate abbiano minori opportunità di formazione costituisce un problema a livello sia sociale che economico.

- La presente analisi della situazione esamina diversi aspetti connessi alla formazione e alla povertà: titoli di studio (formazione formale), competenze di base e partecipazione alla formazione continua (formazione non formale).

- La formazione è considerata come un processo permanente che inizia dalla prima infanzia e continua durante l'infanzia e l'adolescenza fino all'età adulta. Oltre a descrivere i diversi livelli di formazione, l'analisi si sofferma sulle transizioni e su diversi temi trasversali quali la salute, la migrazione, il finanziamento e la qualità delle offerte nonché l'accesso a queste ultime.

Il monitoraggio della povertà a livello nazionale si occupa della situazione della povertà e della politica di lotta alla povertà in Svizzera. Da un lato, esamina la diffusione della povertà e le persone che ne sono colpite; dall'altro, descrive le strategie di lotta alla povertà e lo stato delle conoscenze sulla loro efficacia. Nell'ambito del monitoraggio nazionale, la povertà è considerata come un fenomeno multidimensionale. Partendo da situazioni di povertà economica, vengono analizzate le correlazioni con altri ambiti della vita, con particolare attenzione alle possibilità per l'individuo di impostare la propria vita. In questo contesto assumono un ruolo rilevante sia i fattori individuali (p. es. stato di salute, capacità) sia le condizioni quadro economiche, sociali e giuridiche. La base teorica è data dal cosiddetto approccio delle capacità sviluppato dal premio Nobel Amartya Sen (2000; 2009).

La formazione ha un impatto fondamentale sulle possibilità di impostare la propria vita. In un contesto come quello attuale, caratterizzato dal progresso tecnologico, dalla trasformazione strutturale del mercato del lavoro e dall'espansione della formazione, i titoli di studio e le competenze sono importanti per la partecipazione alla vita sociale ed economica e per l'autonomia nella gestione delle attività quotidiane. Vi è ampio consenso sul fatto che offerte formative adeguate all'età e ai bisogni concorrono a prevenire o ridurre la povertà (p. es. Andresen et al. 2015; Butterwegge 2010; OECD 2018; Hofmarcher 2021). Gli investimenti dello Stato sociale nella formazione mirano a promuovere pari opportunità iniziali e favorire un'integrazione efficace nel mercato del lavoro. Al contempo, questa prospettiva pone al centro un altro aspetto, quello della responsabilità individuale, secondo cui spetta al singolo cogliere le opportunità di formazione offerte dallo Stato sociale (Kohlrausch 2018). Considerata la complessità delle cause della povertà, la formazione non può tuttavia essere considerata come l'unica risposta (cfr. Butterwegge 2010; Laubstein et al. 2016). Anche persone con un alto livello di formazione o buone competenze possono essere colpite dalla povertà nel corso della loro vita. Va inoltre rilevato che non tutti gli individui hanno le stesse opportunità di partecipare alla formazione, a causa per esempio di limitazioni dovute a malattie fisiche o psichiche. A seconda della situazione familiare o occupazionale, anche la disponibilità limitata di risorse finanziarie e di tempo può rappresentare un ostacolo significativo alla partecipazione a percorsi di formazione o formazione continua.

La Costituzione federale (Cost.) stabilisce all'articolo 41 che la Confederazione e i Cantoni si adoperano affinché «i fanciulli e gli adolescenti nonché le persone in età lavorativa possano istruirsi e perfezionarsi secondo le loro capacità». A prescindere dalle opportunità di formazione individuali, occorre analizzare il sistema nel suo complesso al fine di identificare le condizioni che possono determinare risultati formativi inferiori per determinati gruppi di persone.

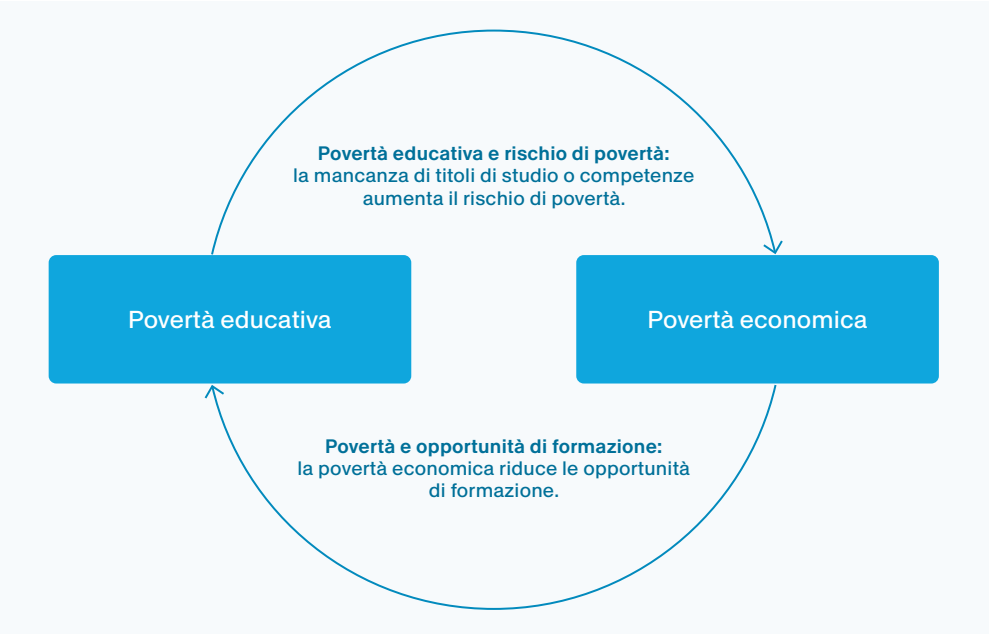
Correlazione tra formazione e povertà

Formazione e povertà sono strettamente correlate. Da un lato, l'assenza di titoli di studio o competenze di base può ostacolare l'accesso a un'attività lucrativa o costringere a svolgere lavori poco retribuiti. In questi casi la mancanza di formazione può determinare una situazione di povertà o una disponibilità limitata di risorse finanziarie. Dall'altro lato, la povertà può influire negativamente sulle opportunità di formazione, con il rischio che si crei un circolo vizioso, visto che queste ultime si trasmettono da una generazione all'altra. Al riguardo occorre chiedersi tra l'altro in che misura il sistema di formazione svizzero sia in grado di garantire pari opportunità ai bambini provenienti da economie domestiche povere. Prendendo spunto dall'approccio delle capacità (cfr. fascicolo introduttivo «Panoramica della povertà in Svizzera», n. A.2) e dal concetto delle possibilità di realizzazione, si tratta di capire in che misura i bambini, i giovani e gli adulti possano partecipare con successo alla formazione e impostare la loro vita in linea con i propri bisogni e desideri. La Svizzera presenta un elevato grado di specializzazione professionale e spesso il titolo di studio conseguito è strettamente legato alla posizione lavorativa occupata. Si può quindi affermare che la formazione è un fattore chiave per lo status sociale e le opportunità di vita di una persona (Beck e Jäpel 2019).

cfr. fascicolo introduttivo «Panoramica della povertà in Svizzera», (n. A.2).

Con il termine «povertà educativa» Jutta Allmendinger (1999) indica il mancato raggiungimento di un livello minimo d'istruzione. Tale livello è definito dalle competenze e dai titoli di studio necessari per consentire a una persona di partecipare alla vita della società nei suoi aspetti sociali, culturali, economici e politici. La povertà educativa intesa come mancanza di titoli di studio o scarsità di competenze è legata alle condizioni quadro sociali ed economiche. Per fare un esempio, prima dell'espansione della formazione e del cambiamento strutturale, la mancanza di un titolo di livello secondario II non era ritenuta problematica a livello di politica sociale. Oggi, in Svizzera, il titolo di livello secondario II è considerato un livello minimo: uno degli obiettivi in materia di politica della formazione perseguiti dal 2006 dalla Confederazione e dai Cantoni è infatti garantire che il 95 per cento dei giovani di 25 anni ne disponga. Anche i requisiti in termini di competenze sono cambiati notevolmente negli ultimi 30 anni, in particolare a seguito dei progressi tecnologici.

Figura 1
Correlazione tra povertà e formazione



IV.A1010.25.V1.25.i

Diversi aspetti della formazione

Nelle seguenti analisi la formazione è intesa come apprendimento permanente in forme differenti e lungo l'intero arco della vita. A livello tematico viene fatta una distinzione fra tre diversi aspetti della formazione.

- Livello di formazione / titoli di studio (formazione formale): il livello di formazione è determinato dal titolo di studio più elevato conseguito da una persona. Può trattarsi di un titolo, disciplinato dallo Stato, di livello secondario II (certificato federale di formazione pratica [CFP], attestato federale di capacità [AFC], maturità) o di livello terziario (titolo accademico, titolo di formazione professionale superiore) nel settore della formazione formale. In quest'ultimo settore i titoli di studio vengono conseguiti sia da giovani adulti al termine di una formazione iniziale, sia da adulti che intendono riorientarsi professionalmente o sviluppare le proprie competenze, oppure nell'ambito della qualificazione professionale degli adulti.
- Competenze di base: a prescindere dal livello di formazione, le competenze di base comprendono le nozioni e le capacità concrete di una persona in diversi

ambiti rilevanti per la vita quotidiana. Gli obiettivi formativi nazionali descrivono le competenze fondamentali, intese come standard di apprendimento, da raggiungere durante la scuola dell'obbligo[1]. Per quanto riguarda gli adulti, le competenze di base sono definite nella legge federale del 20 giugno 2014 sulla formazione continua (LFCo). Premessa per l'apprendimento permanente, esse comprendono nozioni e capacità fondamentali per la partecipazione alla vita sociale e professionale (art. 13 LFCo).

- Partecipazione alla formazione continua (formazione non formale): le attività di formazione continua rientrano nel quadro della formazione non formale e comprendono attività formative di cultura generale o di indirizzo professionale. La formazione continua avviene al di fuori del sistema di formazione formale, in un contesto didattico strutturato (corsi, seminari, convegni ecc.). Le attività di formazione informali svolte a titolo individuale (p. es. lettura di letteratura specializzata, attività a titolo onorifico, hobby) non sono considerate come formazione continua[2].

Formazione sull'intero arco della vita

La formazione è considerata come un processo permanente. Comprende i processi di formazione nella prima infanzia, durante il periodo dell'obbligo scolastico, al livello secondario II e in età adulta (v. figura 2). Il monitoraggio della povertà analizza il tema della formazione terziaria principalmente nel contesto della trasmissione intergenerazionale delle opportunità di formazione.

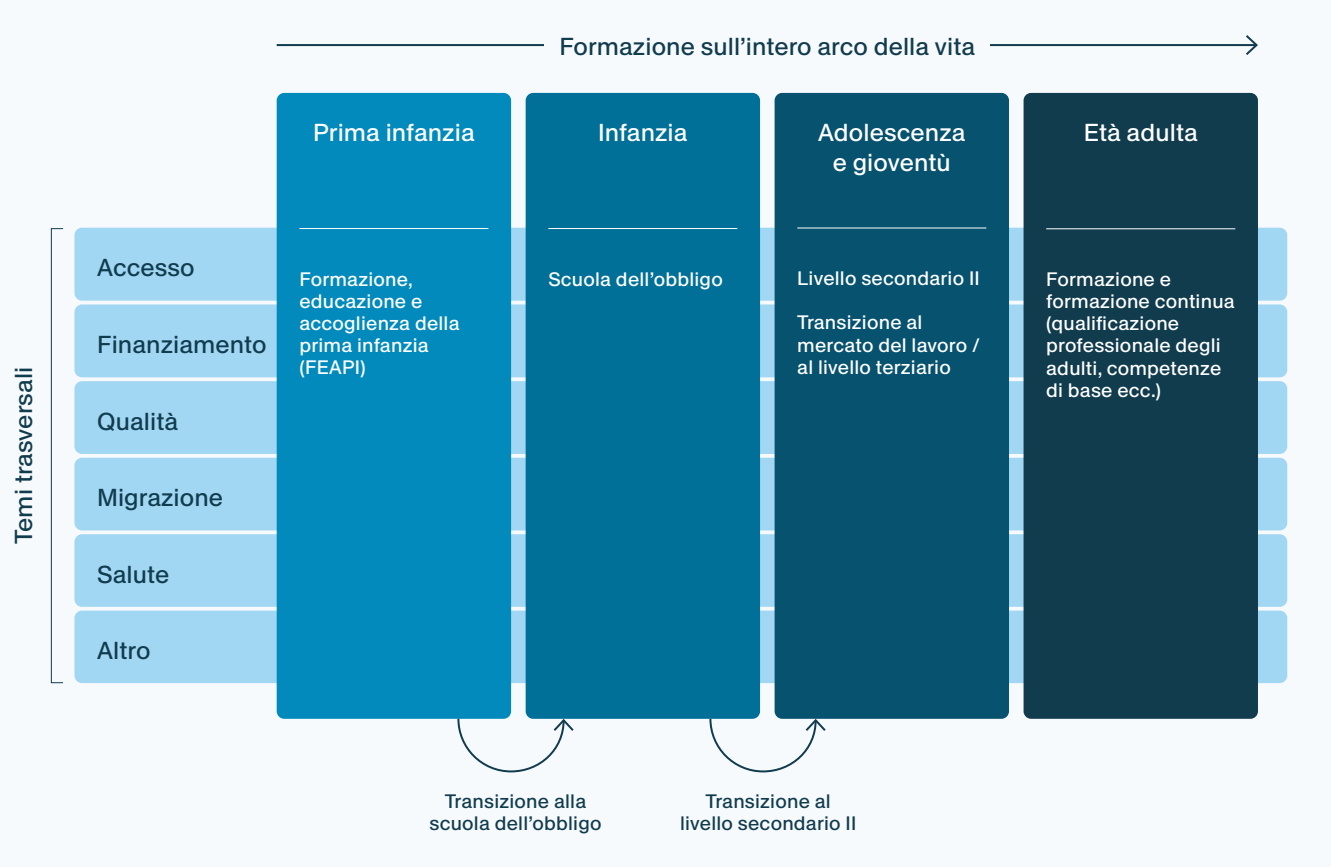
Oltre ai singoli livelli di formazione, rivestono interesse anche le transizioni tra un livello e l'altro. Le transizioni scolastiche sono fasi impegnative per i bambini e i giovani, che da un lato devono acquisire le competenze necessarie per accedere al livello successivo e dall'altro, dopo una transizione, devono abituarsi a nuovi compagni, insegnanti e aule scolastiche. Anche i genitori e altre persone di riferimento sono interessati dalle transizioni e devono adeguarsi per poter offrire il miglior sostegno e accompagnamento possibile (Edelmann et al. 2019). Dopo aver concluso una formazione di livello secondario II, i giovani adulti affrontano un'altra transizione importante: l'ingresso nel mercato del lavoro o il proseguimento degli studi al livello terziario.

In tutti i livelli di formazione e transizioni, ai fini della prevenzione della povertà rivestono importanza diversi temi trasversali, tra cui l'accesso alle offerte, il finanziamento delle stesse e le spese di formazione dirette e indirette a carico dei partecipanti. Per ottimizzare il potenziale impatto della formazione nella prevenzione e nella lotta contro la povertà, è fondamentale garantire un'elevata qualità delle offerte e sensibilizzare gli specialisti del settore sul tema della povertà. Il fatto che gli specialisti conoscano il contesto di vita delle persone colpite dalla povertà e siano consapevoli dei propri pregiudizi può aiutare a migliorare le opportunità di formazione e di realizzazione dei diretti interessati. Altri fattori che concorrono a promuovere le opportunità di sviluppo di tutti i bambini a prescindere dal livello di formazione sono il sostegno ai genitori e il rafforzamento delle competenze educative (cfr. Lanfranchi e Kalkusch 2023), dalla prima infanzia all'adolescenza.

Un altro tema trasversale importante nel dibattito sulle correlazioni tra formazione e povertà è quello della migrazione. Le persone che non hanno svolto l'intero percorso di formazione in Svizzera devono infatti affrontare sfide particolari in diverse delle sue fasi (p. es. mancanza di competenze linguistiche, mancato riconoscimento di qualifiche professionali estere), che richiedono una trattazione distinta. Occorre peraltro considerare che la popolazione con passato migratorio è molto eterogenea. Numerosi stranieri che giungono in Svizzera sono lavoratori qualificati e dispongono di una buona formazione. Come per la popolazione nata in Svizzera, anche tra quella straniera la quota delle persone con un titolo di studio di livello terziario è aumentata in misura significativa negli ultimi 20 anni (CSRE 2023, pag. 337). D'altro canto, nella popolazione migrante vi sono anche persone che non possiedono una formazione riconosciuta in Svizzera o che hanno una mancanza di competenze di base.

La salute, sia fisica che mentale, influisce in modo determinante sulle opportunità di formazione in ogni fase della medesima, con possibili effetti indiretti sul rischio di povertà di una persona. Se da un lato la salute dei bambini è strettamente correlata alla situazione socioeconomica dei genitori, dall'altro ha anche un impatto sul loro percorso di formazione. Il fattore salute rappresenta dunque un altro canale attraverso il quale l'estrazione sociale può influenzare il successo formativo (Tuppat 2020, pag. 225). Va comunque rilevato che i problemi di salute possono limitare le possibilità di formazione anche in età adulta, a prescindere dall'estrazione sociale.

Figura 2
Formazione sull'intero arco della vita



IV.A1020.25.V1.25.i

A.1 LIVELLO DI FORMAZIONE E RISCHIO DI POVERTÀ

- Il presente numero esamina la relazione tra il livello di formazione delle persone e il rischio di povertà. Le statistiche mostrano che le persone senza una formazione postobbligatoria sono maggiormente esposte al rischio di essere colpite dalla povertà o di vivere appena al di sopra della soglia di povertà. La forte correlazione tra il livello di formazione e il rischio di povertà è dovuta al posizionamento sul mercato del lavoro.

- Il 14 per cento degli adulti di età compresa tra i 25 e i 64 anni non ha conseguito un titolo di studio di livello secondario II. Le persone tra i 55 e i 64 anni e gli stranieri di prima generazione rientrano in questo gruppo più spesso rispetto alla media.

- Circa il 10 per cento dei giovani adulti non consegue un titolo di studio di livello secondario II entro i 25 anni. I gruppi che più spesso non conseguono tale qualifica sono i giovani nati all'estero (15 %) e quelli cresciuti in economie domestiche a basso reddito (13 %) o in famiglie beneficiarie dell'aiuto sociale (24 %).

- Al contempo, tuttavia, oltre tre quarti delle persone povere di età compresa tra i 25 e i 64 anni hanno concluso una formazione di livello secondario II o terziario. Anche le persone con un titolo di studio postobbligatorio possono trovarsi in una situazione di povertà, ad esempio a causa di eventi che cambiano la vita come la nascita di un figlio, la perdita del posto di lavoro, una separazione o problemi di salute. Spesso la povertà è riconducibile a una combinazione di vari fattori di rischio.

- Gli stranieri di prima generazione o provenienti da Stati terzi sono maggiormente a rischio di povertà anche se hanno concluso una formazione terziaria. Occorre tuttavia tenere presente che le persone con passato migratorio rappresentano un gruppo molto eterogeneo. Molte di loro giungono in Svizzera quali lavoratori qualificati e sono ben integrate nel mercato del lavoro. Tra i motivi del rischio di povertà più elevato vi possono essere le scarse competenze nella lingua locale, il mancato riconoscimento dei diplomi esteri, la mancanza di una rete di sostegno per la ricerca di un lavoro e la discriminazione.

Nel quadro del presente numero, si sfruttano i dati statistici e i risultati scientifici disponibili per mettere in luce le correlazioni tra il livello di formazione e il rischio di povertà in Svizzera. Lo scopo è anche descrivere eventuali gruppi a rischio o fattori di rischio. Le analisi nel presente numero si riferiscono soltanto alle persone di età compresa tra i 25 e i 64 anni. Il limite inferiore di 25 anni si giustifica con la conclusione di una formazione iniziale, mentre il limite superiore con l'età ordinaria di pensionamento. La situazione delle persone povere in età di pensionamento viene illustrata e discussa nel fascicolo introduttivo «Panoramica della povertà in Svizzera» (cfr. n. B.2.4.2). Le persone che hanno raggiunto l'età ordinaria di pensionamento non sono incluse nell'analisi del presente fascicolo tematico per due ragioni. In primo luogo, perché la stragrande maggioranza delle persone in età di pensionamento non esercita un'attività lucrativa. Sebbene la formazione svolga un ruolo fondamentale nel percorso occupazionale, è difficile formulare affermazioni retrospettive sulle caratteristiche di rischio legate alla formazione per le persone in età di pensionamento. Inoltre, le misure di prevenzione sul fronte della formazione non possono più avere un effetto di prevenzione della povertà in questa fascia d'età. In secondo luogo, perché specialmente nel caso delle persone in età di pensionamento, oltre al reddito conseguito in forma di rendita, anche la sostanza è determinante per valutare la situazione finanziaria di un'economia domestica (cfr. fascicolo introduttivo «Panoramica della povertà in Svizzera», n. B.2.2). Se non si tiene conto della sostanza nella misurazione della povertà, l'analisi approfondita di questa fascia d'età comporta alcune incertezze.

cfr. fascicolo introduttivo «Panoramica della povertà in Svizzera», (n. B.2.4.2).

cfr. fascicolo introduttivo «Panoramica della povertà in Svizzera», (n. B.2.2).

Le persone senza una formazione postobbligatoria sono maggiormente esposte al rischio di povertà

Con l'aumentare del livello di formazione diminuisce la probabilità che una persona viva in un'economia domestica povera. Le persone senza un titolo di studio di livello secondario II presentano un rischio di povertà nettamente maggiore rispetto al resto della popolazione. Il rischio di povertà più basso riguarda le persone con una formazione di livello terziario.

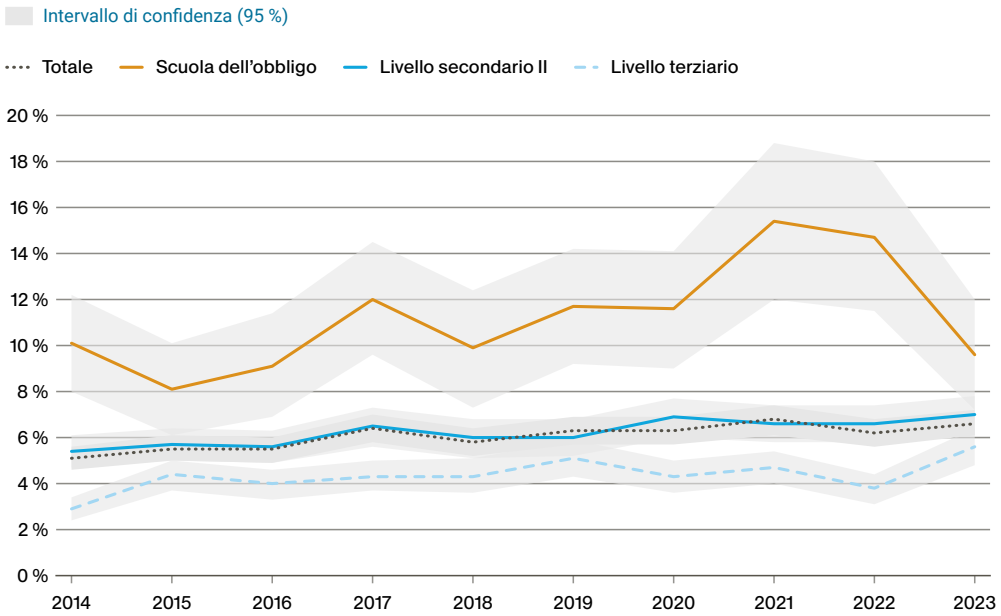
Esaminando il tasso di povertà delle persone tra i 25 e i 64 anni nel corso del tempo emerge che la correlazione tra il livello di formazione e il rischio di povertà rimane relativamente stabile nel corso degli anni (v. figura 3). Dal 2014 le persone senza una formazione postobbligatoria presentavano un rischio di povertà nettamente maggiore rispetto alle persone con una formazione di livello secondario II o terziario. Le più ampie fluttuazioni annuali del tasso di povertà delle persone senza una formazione postobbligatoria sono almeno in parte riconducibili al minor numero di casi e all'eterogeneità di questo gruppo.

Nel 2023 il tasso di povertà delle persone senza una formazione postobbligatoria è diminuito notevolmente rispetto ai due anni precedenti: dopo un picco del 15,4 per cento nel 2021, nel 2023 è diminuito al 9,6 per cento, all'incirca al livello del 2018. Al momento non è possibile identificare con certezza il motivo di questa diminuzione. È possibile che si tratti di una fluttuazione annuale, ma occorre osservare l'evolversi della situazione negli anni successivi. È altresì ipotizzabile che anche le persone senza una formazione postobbligatoria abbiano avuto migliori opportunità sul mercato del lavoro per effetto della situazione economica. I dati dell'indagine sui redditi e sulle condizioni di vita (Statistics on Income and Living Conditions [SILC]) del 2023 illustrano la situazione finanziaria nel 2022. In quell'anno, il tasso di disoccupazione del 2,2 per cento, il più basso degli ultimi 20 anni[3], è stato accompagnato da un record di posti vacanti[4]. Questa carenza di manodopera si è verificata con la rapida ripresa economica dopo la fine della pandemia di COVID-19. Di conseguenza, le imprese hanno segnalato maggiori difficoltà anche per occupare posti con lavoratori non qualificati (v. figura 4).

Nonostante le fluttuazioni annuali del tasso di povertà delle persone senza un titolo di studio di livello secondario II, la mancanza di formazione rimane un fattore di rischio decisivo. Da un lato, le opportunità sul mercato del lavoro per i lavoratori poco qualificati potrebbero nuovamente peggiorare se la situazione economica cambiasse; dall'altro, si pone anche la questione del tipo di impiego e delle condizioni di lavoro.

Figura 3
Tasso di povertà secondo il titolo di studio, 2014–2023

Persone di età compresa tra 25 e 64 anni

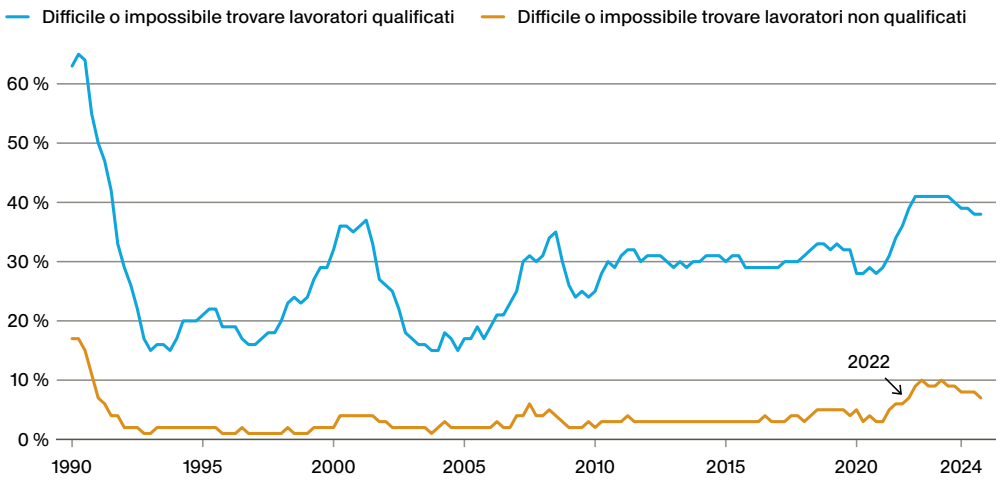


IV.A0020.25.V1.23.i

Nota: Povertà reddituale senza considerazione di eventuali disponibilità patrimoniali; soglia di povertà secondo le linee guida della CSIAS (minimo vitale sociale)
Fonte: UST – SILC 2014–2023,© UFAS 2025

Figura 4
Quota delle imprese con difficoltà di reclutamento nel periodo 1990–2025

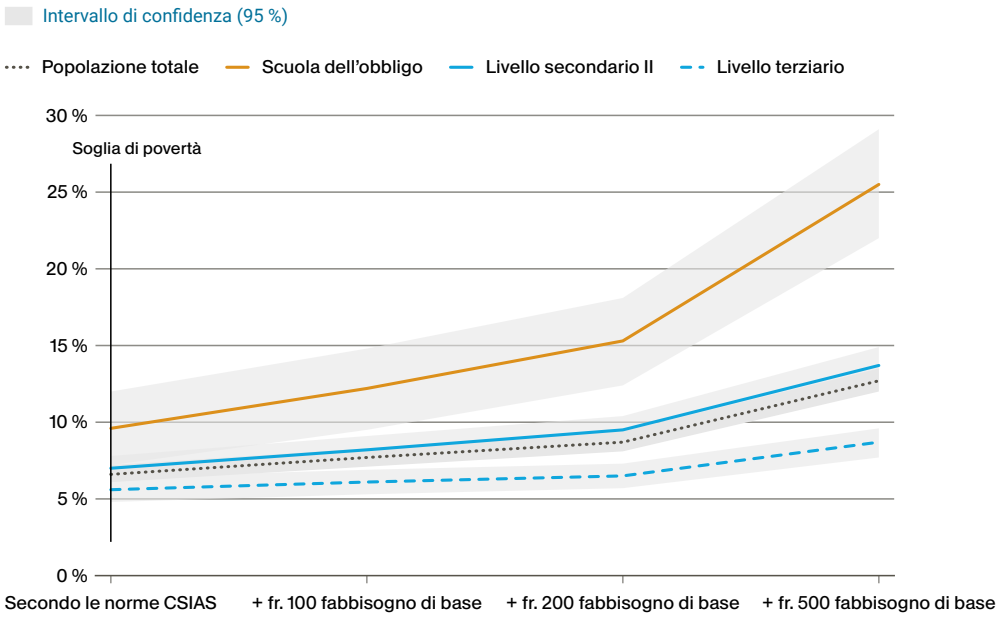
Differenze in base al livello di qualificazione dei lavoratori



IV.A0030.25.V1.25.i

Nota: Manodopera non qualificata: senza titolo di studio postobbligatorio, manodopera qualificata: con un titolo di studio di livello secondario II o terziario
Fonte: UST – Statistica dell'impiego (STATIMP) 1990–2025,© UFAS 2025

Figura 5
Persone appena al di sopra della soglia di povertà secondo il titolo di studio, 2023
Persone di età compresa tra 25 e 64 anni



IV.A0021.25.V1.23.i

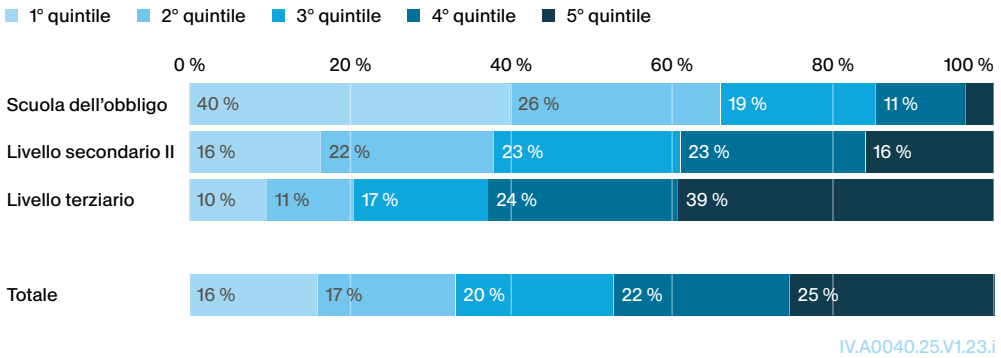
Nota: Povertà reddituale senza considerazione di eventuali disponibilità patrimoniali; soglia di povertà secondo le linee guida della CSIAS (minimo vitale sociale)
Esempio: Nel 2023 il tasso di povertà delle persone senza un titolo di studio postobbligatorio ammontava al 9,6 %. Se si innalzasse il fabbisogno di base di fr. 500, il tasso di povertà ammonterebbe al 25,5 %
Fonte: UST – SILC 2023, © UFAS 2025

Nell'ambito del monitoraggio della povertà a livello nazionale, la soglia di povertà viene definita sulla base del minimo vitale sociale secondo le linee guida della Conferenza svizzera delle istituzioni dell'azione sociale (CSIAS) (cfr. fascicolo introduttivo «Panoramica della povertà in Svizzera», n. B.2.1). Le persone che vivono in un'economia domestica con un reddito inferiore alla soglia di povertà così definita sono considerate povere. Tuttavia, anche le persone che vivono appena al di sopra della soglia di povertà possono trovarsi in condizioni finanziarie difficili. Basterebbe una piccola variazione del reddito o delle spese dell'economia domestica a far scendere quest'ultima al di sotto del minimo vitale. La figura 5 illustra come cambierebbe la quota delle persone povere se la soglia di povertà venisse leggermente innalzata. In questo scenario ipotetico, il fabbisogno di base secondo la CSIAS viene aumentato di 100, 200 e 500 franchi. Le analisi per il 2023 mostrano che un numero relativamente elevato di persone senza un titolo di studio di livello secondario II vive appena al di sopra della soglia di povertà. Lo si deduce dal fatto che il tasso di povertà di questo gruppo è particolarmente sensibile all'innalzamento della soglia di povertà e aumenta maggiormente rispetto agli altri gruppi.

cfr. fascicolo introduttivo «Panoramica della povertà in Svizzera», (n. B.2.1).

La figura 6 mostra una forte correlazione tra il livello di formazione di una persona e il reddito dell'economia domestica. Il 40 per cento delle persone senza un titolo di studio postobbligatorio rientra nel 20 per cento delle economie domestiche con il reddito più basso (primo quintile), mentre soltanto il 10 per cento delle persone che hanno concluso una formazione di livello terziario rientra in questa categoria. D'altra parte, le persone con un titolo di studio di livello terziario hanno una probabilità nettamente maggiore di appartenere alle categorie di reddito più elevate.

Figura 6
Categorie di reddito secondo il titolo di studio, 2023
Persone di età compresa tra 25 e 64 anni



Nota: Quintili di reddito: reddito disponibile equivalente (incluso l'affitto fittizio), determinazione dei quintili sulla base alla popolazione complessiva
Fonte: UST – SILC 2023, © UFAS 2025

Livello di formazione e posizionamento sul mercato del lavoro

La forte correlazione tra il livello di formazione e il rischio di povertà è dovuta al posizionamento sul mercato del lavoro. Infatti, un livello di formazione basso va spesso di pari passo con un salario inferiore e un maggior rischio sul mercato del lavoro (cfr. Giesecke et al. 2019; Nadai et al. 2021; Quenzel e Hurrelmann 2019). La maggior parte delle persone senza una formazione postobbligatoria è occupata in attività ausiliarie o poco qualificate e in settori a basso salario (p. es. industria, edilizia, ristorazione) (Consiglio federale 2023). Con l'ampliamento della formazione e i cambiamenti strutturali del mercato del lavoro, le persone senza una formazione postobbligatoria hanno sempre più difficoltà a trovare un impiego per garantire il fabbisogno vitale e a integrarsi stabilmente nel mercato del lavoro. Anche nell'ambito del livello secondario II, negli ultimi anni la ricerca si è chiesta in che misura una formazione professionale di base garantisca un reddito per coprire il fabbisogno vitale e un'integrazione a lungo termine nel mercato del lavoro (cfr. Kriesi e Leemann 2020, Kriesi et al. 2022, Gomensoro et al. 2017).

Negli ultimi 25 anni circa, l'offerta di manodopera con una formazione di livello terziario è significativamente aumentata sul mercato del lavoro svizzero. Nel 1999 il 23 per cento della popolazione svizzera in età attiva aveva un titolo di studio di livello terziario, mentre nel 2024 questa quota ammontava al 44 per cento. In particolare la quota delle donne con una formazione di livello terziario è aumentata notevolmente nel corso del tempo. Parallelamente, la quota di persone con un titolo di studio di livello secondario II è diminuita dal 57 per cento nel 1999 al 41 per cento nel 2024[5]. L'aumento nell'ambito della formazione terziaria è stato trainato dall'aumento dei diplomi delle scuole universitarie professionali e delle alte scuole pedagogiche sorte a metà degli anni 1990 (Aepli et al. 2021). Inoltre, la composizione della manodopera straniera in Svizzera è notevolmente cambiata negli ultimi anni, passando da persone senza un titolo di studio di livello secondario II a specialisti con una formazione di livello terziario (Wanner e Steiner 2018).

A seguito di cambiamenti strutturali, i settori orientati ai servizi sono cresciuti molto rispetto all'industria e al commercio. Negli ultimi anni, la digitalizzazione ha portato anche a una diminuzione delle attività di routine all'interno delle professioni legate ai servizi e a un aumento delle attività non di routine che richiedono un titolo di studio di livello terziario (CSRE 2023, pag. 332). Per quanto riguarda il livello di qualificazione richiesto, si è registrato nel complesso un netto spostamento da professioni con requisiti medi a professioni con requisiti elevati. La quota di professioni con requisiti bassi in Svizzera è rimasta prevalentemente stabile, mentre in altri Paesi dell'Europa nordoccidentale è aumentata (Nathani et al. 2017; Aepli et al. 2021; Müller e Salvi 2021; Oesch 2023). Il modello di sviluppo osservato in Svizzera viene anche definito con il termine «upskilling». Al contempo, un'analisi mostra che in Svizzera, sebbene esistano chiare differenze nei

livelli salariali corrispondenti ai vari titoli di studio, queste sono abbastanza costanti nel tempo. Anche le differenze relative al rischio di disoccupazione in base al titolo di studio sono rimaste relativamente costanti nel corso del tempo. Soltanto per le persone senza un titolo di studio postobbligatorio e per quelle che hanno conseguito unicamente la maturità si è osservato, agli inizi degli anni 2000, un aumento più netto del rischio di disoccupazione (Aepli et al. 2021).

A livello teorico esistono diversi approcci per spiegare le minori opportunità sul mercato del lavoro delle persone con un livello di formazione più basso. Secondo la teoria del capitale umano (cfr. Becker 1964, Mincer 1974) la formazione è un investimento individuale che determina diversi livelli di produttività e che quindi influenza il livello salariale e l'attrattiva sul mercato del lavoro. Al contrario, la teoria dei segnali (cfr. Spence 1973) sottolinea l'effetto dei certificati di formazione, che fungono da segnale per fornire al datore di lavoro un'indicazione delle capacità di una persona. I certificati di formazione esteri rappresentano un'eccezione in questo contesto. Infatti, forniscono un'indicazione sulla potenziale capacità di rendimento di una persona, ma non hanno lo stesso effetto di segnale positivo sul mercato del lavoro, a causa del parziale mancato riconoscimento. Particolarmente in Paesi come la Svizzera, che ha un sistema formativo con un'elevata specializzazione professionale, i certificati di formazione hanno un notevole impatto sul posizionamento sul mercato del lavoro (Beck e Jäpel 2019). Per la ricerca di un impiego, i titoli di formazione sono spesso un requisito indispensabile anche soltanto per partecipare al processo di selezione del datore di lavoro. Il titolo di studio è generalmente il primo criterio con cui si filtrano le candidature. Di conseguenza, a prescindere dalle capacità, la mancanza di un titolo di studio rappresenta un ostacolo decisivo per l'accesso al mercato del lavoro (Bills 2003). Anche la corrispondenza della qualificazione con i requisiti del mercato del lavoro e la capacità di adattamento rivestono un ruolo nell'effetto della formazione sulla prevenzione della povertà (cfr. fascicolo tematico «Attività lucrativa e povertà in Svizzera» n. B.3.4.).

cfr. fascicolo tematico «Attività lucrativa e povertà in Svizzera», (n. B.3.4).

Circa il 14 per cento degli adulti tra i 25 e i 64 anni non ha un titolo di studio di livello secondario II

Nel 2023 il 14 per cento della popolazione di età compresa tra i 25 e i 64 anni non possedeva un titolo di studio di livello secondario II, ma la percentuale è diminuita tra il 2012 e il 2020. A prescindere dal fatto che siano povere o meno, è più probabile che le persone anziane non abbiano un titolo di studio di livello secondario II. Più è elevata la fascia d'età, maggiore è la quota di persone senza un titolo di studio postobbligatorio. Nel 2023 il 18 per cento delle persone tra i 55 e i 64 anni non aveva un titolo di livello secondario II, mentre la quota corrispondente di persone tra i 25 e i 34 anni era pari al 9 per cento (v. figura 7).

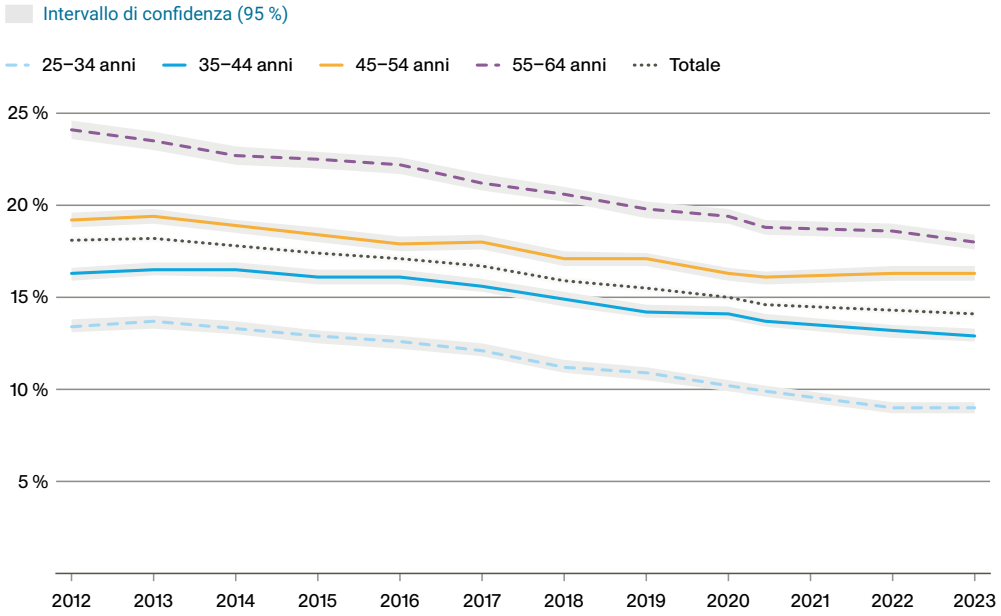
A seconda delle circostanze della vita, la mancanza di un titolo di studio può portare a una situazione di povertà. Può succedere, ad esempio, ai salariati più anziani che perdono il loro posto di lavoro. In questi casi, la mancanza di un titolo di studio unita ad altri fattori come problemi di salute, mancanza di formazione continua o contributi nel secondo pilastro a carico del datore di lavoro più elevati a causa dell'età possono complicare la ricerca di un impiego (Mey et al. 2022).

Per conseguire un titolo di studio di livello secondario II, le persone in età adulta devono spesso superare diversi ostacoli. Oltre alla mancanza di tempo a causa dell'attività lucrativa e/o di obblighi di assistenza, possono esservi eventuali problemi di salute, scarse competenze informatiche e paure legate alla formazione e al relativo sistema che complicano lo svolgimento di una formazione (Mey et al. 2022). A tutto ciò si somma il fatto che le spese indirette di una formazione derivanti dalla mancanza o dalla riduzione del reddito da lavoro per la durata della formazione sono spesso difficili da compensare. È il caso soprattutto delle persone che non sono iscritte all'ufficio regionale di collocamento (URC) e che non beneficiano dell'aiuto sociale. In molti Cantoni vi è un limite di età per l'accesso alle borse di studio e l'entità dei sussidi varia a seconda del Cantone. Con l'offensiva per la formazione continua, la CSIAS e la Federazione svizzera per la formazione continua (FSEA) collaborano per garantire che i beneficiari dell'aiuto sociale con una mancanza di competenze di base o senza un titolo di formazione professionale siano sostenuti nella formazione. In linea di massima, questo vale per tutti i Cantoni, anche se alcuni concedono il sostegno a determinate condizioni, come la prospettiva di indipendenza economica e l'idoneità individuale (Rudin et al. 2023). L'assicurazione contro la disoccupazione fornisce anche

contributi finanziari alle persone prive di titoli di studio attraverso lo strumento degli assegni di formazione nell'ambito dei provvedimenti inerenti al mercato del lavoro.

Figura 7
Quota di persone senza una formazione postobbligatoria secondo l'età, 2021–2023

Persone di età compresa tra 25 e 64 anni

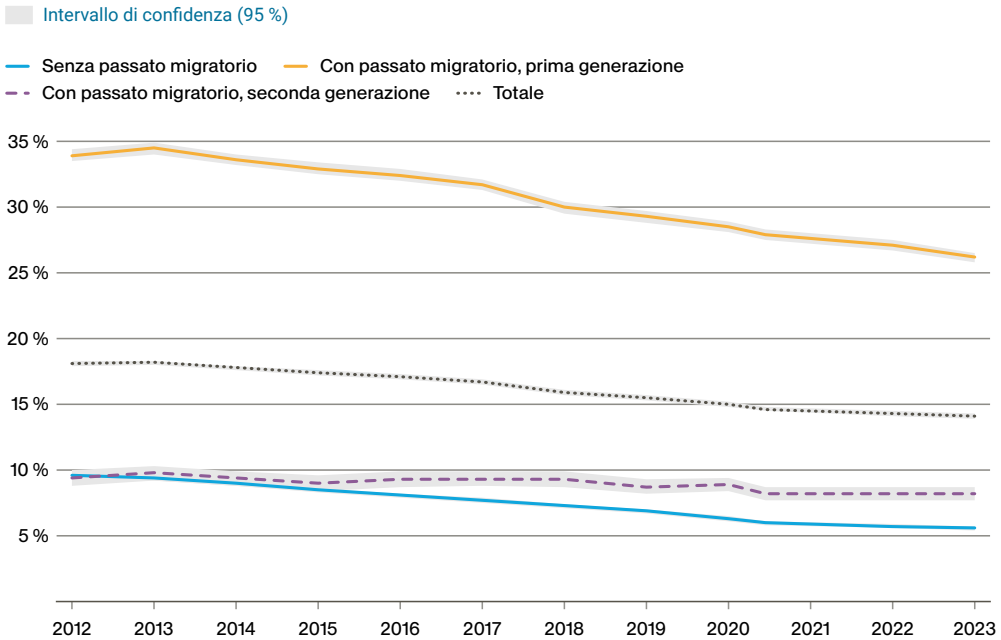


IV.A0050.25.V1.23.i

Esempio: Nel 2023 il 9 % delle persone di età compresa tra 25 e 34 anni non possedeva un titolo di studio postobbligatorio. Tale quota ammontava al 18 % tra le persone di età compresa tra 55 e 64 anni.
Fonte: UST – Rilevazione strutturale (RS) 2012–2023, © UFAS 2025

Figura 8
Quota di persone senza una formazione postobbligatoria secondo lo statuto migratorio, 2012–2023

Persone di età compresa tra 25 e 64 anni



IV.A0060.25.V1.23.i

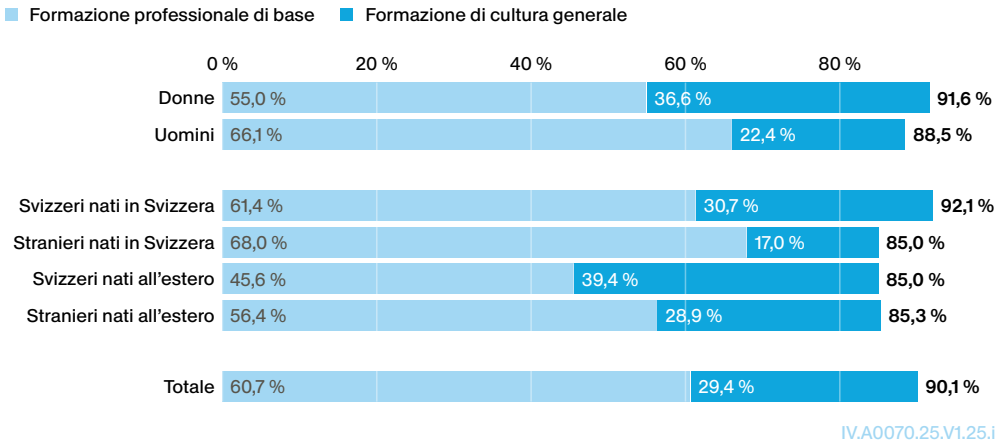
Esempio: Nel 2023 il 26,2 % degli stranieri di prima generazione non possedeva un titolo di studio postobbligatorio. Tale percentuale ammontava al 5,6 % tra le persone senza passato migratorio.
Fonte: UST – Rilevazione strutturale (RS) 2012–2023, © UFAS 2025

Si osservano chiare differenze anche a seconda dello statuto migratorio, ma è soprattutto tra gli stranieri di prima generazione che si registra una quota significativamente elevata di persone senza una formazione postobbligatoria (26 % nel 2023). Le differenze tra le persone senza passato migratorio (5,6 %) e gli stranieri di seconda generazione (8,2 %) sono minori (v. figura 8).

Circa il 10 per cento dei giovani adulti non consegue un titolo di studio di livello secondario II entro i 25 anni

Nel 2006 la Confederazione e i Cantoni hanno fissato l'obiettivo comune di politica formativa di portare al 95 per cento la quota di giovani di 25 anni in possesso di un titolo di studio di livello secondario II (cfr. CSRE 2023). Sebbene l'obiettivo non sia stato formulato allo scopo di prevenire la povertà, può essere utilizzato come valore di riferimento rilevante anche in questo ambito. L'indicatore fornito dall'Ufficio federale di statistica (UST) per la valutazione dell'obiettivo mostra che nel 2022 circa il 10 per cento dei giovani non aveva conseguito un titolo di studio di livello secondario II (figura 9). Tra il 2016 e 2022 questa quota è rimasta stabile, attestandosi tra l'8,5 per cento e il 9,9 per cento. Nel 2022 la quota di giovani con passato migratorio che ha conseguito un titolo di studio di livello secondario II, pari all'85 per cento, è stata significativamente inferiore rispetto a quella dei giovani svizzeri nati in Svizzera, pari al 92 per cento. Le analisi approfondite dell'UST mostrano che il tasso di diplomati continua a essere inferiore anche se si mantengono costanti altre caratteristiche relative alla provenienza, come il livello di formazione e la situazione reddituale dei genitori (UST 2025b). Anche i risultati scientifici disponibili indicano che l'accesso alla formazione professionale di base e il conseguimento del relativo titolo di studio rappresentano una sfida per i giovani con passato migratorio (Imdorf 2013; Glauser 2015; Zumbühl e Wolter 2017).

Figura 9
Tasso di diplomati di livello secondario II secondo sesso e nazionalità, 2022
Tasso netto medio 2021–2023 fino all'età di 25 anni, in % della popolazione di riferimento di età corrispondente



Nota: Tasso netto medio: il tasso per l'anno X corrisponde alla media dei valori ottenuti per gli anni X-1, X e X+1
Fonte: UST – LABB, © UFAS 2025

Sfide per i giovani con passato migratorio

Di seguito si esaminano alcune delle sfide per gli adolescenti e i giovani adulti con passato migratorio che sono emerse dalla ricerca. Occorre tenere presente che la popolazione migrante è un gruppo estremamente eterogeneo in termini di Paese di provenienza, motivo della migrazione e situazione socioeconomica. L'attenzione è principalmente rivolta ai gruppi di persone che si trovano ad affrontare rischi nel settore della formazione a causa del loro passato migratorio. Non bisogna dimenticare che numerosi migranti sono mol-

to ben formati e che in alcuni casi tra queste persone si registra un tasso di diplomati superiore rispetto a quello tra le persone senza passato migratorio. Ad esempio le persone provenienti da Afghanistan, Eritrea e Siria hanno un tasso di diplomati di livello secondario II più elevato della media (CSRE 2023, pag. 151). Tuttavia, si tratta di formazioni di livello secondario II con requisiti ridotti, solitamente associati a un salario relativamente basso, il che tende a limitare la funzione di prevenzione della povertà dei diplomi in questione.

Riguardo alle sfide si può fare una distinzione tra difficoltà di accesso a una formazione di livello secondario II e il suo completamento con successo. A seconda dell'età all'ingresso in Svizzera, si pone l'accento su aspetti diversi per spiegare il minore tasso di diplomati della popolazione migrante.

Una tappa fondamentale è costituita dal passaggio della scuola dell'obbligo al livello secondario II, con la relativa scelta della formazione da seguire. Diversi studi definiscono le ambizioni formative relativamente elevate dei genitori e dei giovani con passato migratorio con il termine «ottimismo degli immigrati». A prescindere dal rendimento scolastico effettivo, i giovani con passato migratorio tendono a stimare le proprie possibilità in modo più ottimistico rispetto ai giovani senza passato migratorio (Gil-Hernández e Gracia 2018; Anderson e Maassen 2014). Inoltre si registra anche un maggiore orientamento verso scuole di formazione di cultura generale (p. es. liceo) o tirocini più impegnativi (Kamm et al. 2021; Tjaden e Scharenberg 2017[6]; CSRE 2023, pag. 150). A seconda del livello di competenza, questo può portare i giovani alla scelta di una formazione troppo impegnativa e a un percorso di formazione sfavorevole. Anche la mancanza di conoscenze sulle possibilità di carriera e formazione con una formazione professionale di base può influenzare negativamente la scelta di una formazione (Wolter e Zumbühl 2017). Al tempo stesso, Kamm et al. (2023) mostrano che la valutazione ottimistica delle possibilità di formazione può anche avere un impatto positivo sul percorso di formazione, dato che permette di fissare obiettivi elevati e affrontare e risolvere le difficoltà con impegno.

Un'altra difficoltà è rappresentata dalla ricerca di un posto di tirocinio. Per le persone con passato migratorio è più difficile trovare un tirocinio, anche a fronte di rendimento scolastico e tipo di scuola secondaria comparabili (Imdorf 2013). L'accesso ai tirocini che richiedono competenze intellettuali elevate e che offrono buone condizioni di formazione è particolarmente difficile (Buchmann et al. 2016; Hupka-Brunner e Kriesi 2013). Ciò può essere legato a pratiche di reclutamento discriminatorie da parte delle aziende. Vi sono ad esempio indizi secondo cui i giovani con passato migratorio temono di non riuscire a integrarsi nel tessuto sociale dell'azienda, di non essere accettati dalla clientela e di disporre di meno risorse sociali e scolastiche, il che aumenta il rischio di disdetta del contratto di tirocinio (Buchmann et al. 2016; Glauser 2015). Anche nel corso del tirocinio, le persone con passato migratorio hanno spesso meno successo: presentano un tasso di disdetta del contratto di tirocinio più elevato rispetto a quello dei giovani senza passato migratorio e riescono più raramente a reinserirsi dopo tale disdetta (UST 2023; CSRE 2023, pag. 150). Il barometro della transizione della Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI) mostra che i giovani con passato migratorio dichiarano con una frequenza significativamente maggiore che stanno svolgendo una formazione diversa da quella desiderata rispetto ai giovani senza passato migratorio (SEFRI 2022).

Gli adolescenti e i giovani adulti che giungono in Svizzera tardivamente incontrano alcuni ostacoli aggiuntivi. La mancanza di un certificato scolastico, ad esempio, può ostacolare la ricerca di un posto di tirocinio (Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2020). Uno studio concernente gli adolescenti e i giovani adulti immigrati tardivamente[7] ha identificato quale gruppo a rischio le persone che giungono in Svizzera come partner nell'ambito del ricongiungimento familiare. Spesso queste persone non possiedono un titolo di studio postobbligatorio al momento dell'ingresso nel Paese e, rispetto ad altre persone immigrate tardivamente, svolgono più raramente una formazione in Svizzera. Le motivazioni sono molteplici, ma sono stati individuati alcuni fattori critici quali i ruoli di genere, il sostegno a partner e famiglia, gli ostacoli linguistici, la mancanza di informazioni e gli eventuali obblighi di accudimento di figli. In molti di questi casi si tratta di donne provenienti dai Balcani occidentali o dalla Turchia che sposano stranieri di seconda generazione cresciuti in Svizzera (Stutz et al. 2019).

Inoltre, a seconda del Paese di provenienza, alcuni adolescenti e giovani adulti immigrati tardivamente hanno una mancanza di competenze di base, il che ostacola l'accesso a un tirocinio. Lo studio di Mey et al. (2022) mostra che, per i giovani adulti con uno statuto di soggiorno F, l'accesso a una formazione sostenibile e il sostegno in tal senso sono limitati per motivi legati al diritto in materia di migrazione e degli stranieri. I diretti interessati sono stati interpellati tramite interviste qualitative e hanno dichiarato che i corsi di lingua di basso livello finanziati dalle strutture ordinarie e gli stage non portano a uno sviluppo sufficiente delle competenze. Tuttavia, questo sarebbe importante per aumentare le possibilità di trovare un tirocinio. Oltre alla scarsa padronanza della lingua locale, le incertezze legate allo statuto di soggiorno F per quanto riguarda la permanenza in Svizzera sono un ostacolo all'accesso alla formazione. I pretirocini d'integrazione (PTI), introdotti con un programma pilota nel 2018 e resi permanenti a partire dall'estate del 2024, affrontano questa problematica e sostengono gli adolescenti e i giovani adulti provenienti dal settore dell'asilo[8]. Le analisi approfondite dell'UST relative agli adolescenti e ai giovani adulti provenienti dal settore dell'asilo immigrati tardivamente mostrano che sia le tempistiche della decisione in materia di asilo in Svizzera che il tipo di permesso di soggiorno hanno un impatto sull'accesso a una formazione. Le analisi mostrano che, ceteris paribus (ovvero a parità di altre condizioni)[9], i giovani con lo statuto di rifugiato riconosciuto hanno una maggiore probabilità di accedere a una formazione rispetto ai giovani ammessi provvisoriamente (permesso F). In relazione alle tempistiche della decisione in materia di asilo, le analisi mostrano che più rapido il riconoscimento dello statuto, maggiore è la probabilità di accesso a una formazione (cfr. UST 2024b).

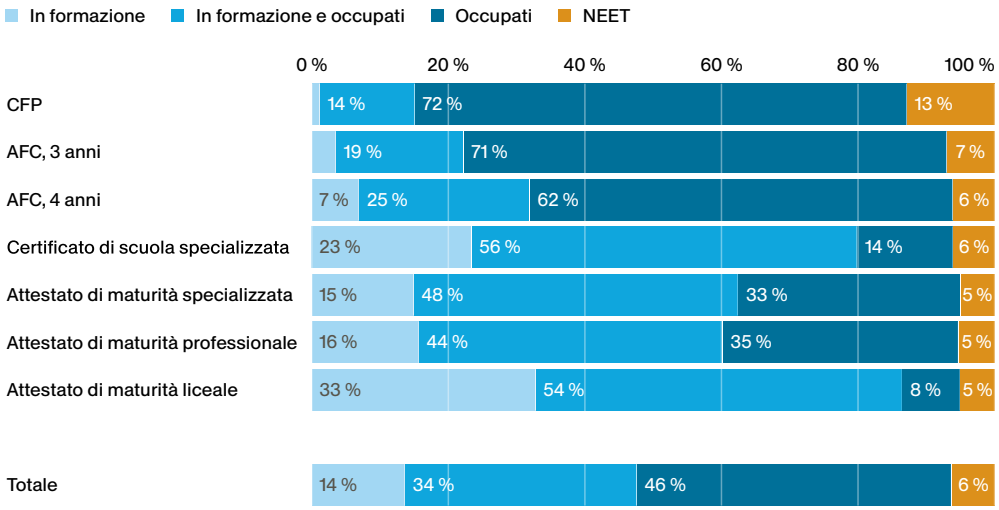
Nell'ambito dell'Agenda Integrazione Svizzera (AIS) congiunta, la Confederazione e i Cantoni hanno formulato diversi obiettivi volti a integrare più rapidamente i rifugiati e le persone ammesse provvisoriamente nel mercato del lavoro e nella società. Uno di questi obiettivi riguarda la formazione di adolescenti e giovani adulti immigrati tardivamente. L'obiettivo fissato dalla Confederazione e dai Cantoni nell'AIS prevede che, cinque anni dopo l'arrivo in Svizzera, due terzi dei rifugiati e delle persone ammesse provvisoriamente di età compresa tra i 16 e i 25 anni frequentino una formazione postobbligatoria. Le analisi dell'UST forniscono per la prima volta una panoramica dettagliata della situazione formativa di adolescenti e giovani adulti provenienti dal settore dell'asilo giunti in Svizzera dopo la fine della scuola dell'obbligo (UST 2024b). Le analisi mostrano che il 36 per cento dei giovani rifugiati o ammessi provvisoriamente immigrati in Svizzera nel 2017 ha iniziato una formazione certificante entro cinque anni dall'ingresso nel Paese. Rispetto al 2012, si tratta di un aumento di 13 punti percentuali. Molti di loro hanno dapprima frequentato una formazione transitoria (p. es. i PTI introdotti nel 2018). Il tipo di formazione di livello secondario II predominante, pari al 60 per cento, è rappresentato dai programmi di formazione biennale con CFP. I giovani rifugiati o ammessi provvisoriamente che iniziano una formazione di livello secondario II hanno un elevato tasso di successo, pari all'87 per cento, che si avvicina a quello dei giovani che hanno completato la scuola dell'obbligo in Svizzera (93 %). Il percorso per ottenere il titolo di studio è in media un po' più lungo per i giovani rifugiati o ammessi provvisoriamente, ad esempio perché non superano un esame, cambiano formazione o devono ripetere una classe. Le analisi mostrano anche che le persone che hanno un'età più elevata al momento dell'ingresso in Svizzera (23–25 anni) e le donne iniziano molto più raramente una formazione. Soprattutto le giovani donne con figli iniziano molto di rado (meno del 5 %) una formazione certificante (UST 2024b).

Ingresso nel mercato del lavoro dopo una formazione professionale di base

Dopo il conseguimento di un titolo di studio di livello secondario II, vi è un'altra transizione importante. A seconda del titolo conseguito nonché dei desideri e delle possibilità individuali, i diplomati possono continuare la formazione (p. es. di livello terziario) o entrare nel mercato del lavoro. Questa transizione alla fine del livello secondario II avviene con successo per la grande maggioranza degli adolescenti e dei giovani adulti. A 18 mesi di distanza dal conseguimento del titolo di studio, il 90 per cento di loro frequenta un'altra formazione e/o esercita un'attività lucrativa. Dopo 42 mesi questa quota è pari al 94 per cento[10].

Figura 10
Situazione occupazionale e formativa dopo un titolo di studio di livello secondario II

Situazione dei titolari di un diploma di livello secondario II 42 mesi dopo il conseguimento del titolo

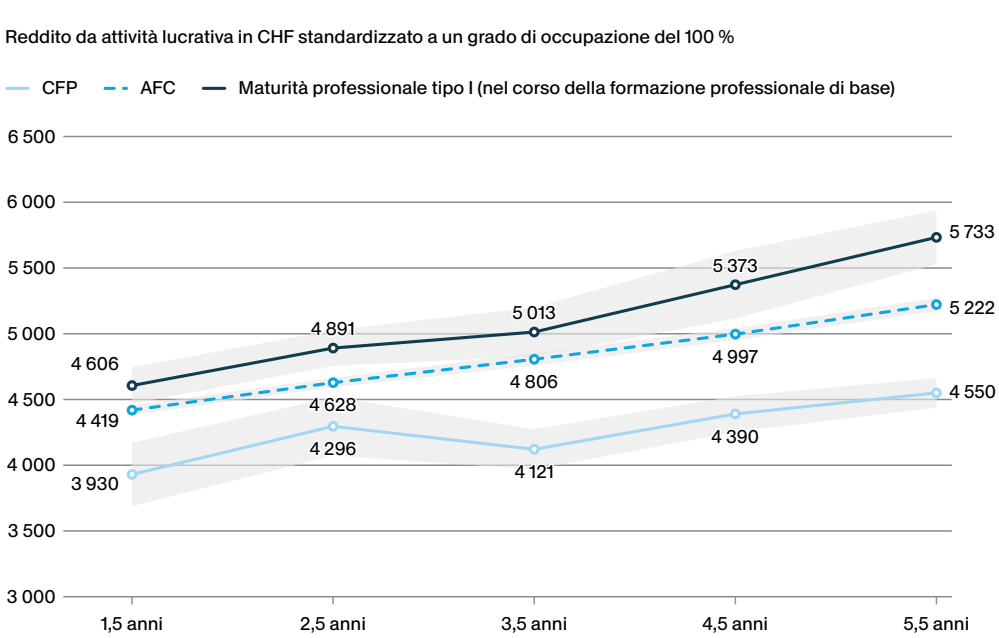


IV.A0080.25.V1.25.i

Nota: NEET: giovani che non lavorano e non studiano (Not in Education, Employment or Training)
Fonte: UST – LABB, © UFAS 2025

Figura 11
Reddito lordo mensile mediano dopo il conseguimento del titolo di studio

Titolari di un diploma nel 2012 e 2013



IV.A0081.25.V1.25.i

Nota: Senza le persone che erano in formazione il giorno di riferimento, reddito al netto dell'inflazione
Fonte: UST – LABB, © UFAS 2025

Come illustrato nella figura 10, tuttavia, una percentuale compresa tra il 5 e il 13 per cento dei titolari di un diploma non frequenta una formazione né esercita un'attività lucrativa 42 mesi dopo il conseguimento del titolo di studio. Questa cosiddetta quota NEET[11] varia a seconda del titolo di studio ed è significativamente più elevata per il CFP che per gli altri tipi di formazione. Tra chi ha conseguito un titolo di formazione professionale con AFC, la quota NEET varia tra il 2 e il 14 per cento. Negli ultimi anni, la quota NEET dei titolari di un diploma di pittore/pittrice AFC, parrucchiere/parrucchiera AFC e creatore/creatrice d'abbigliamento AFC, era pari a oltre il 10 per cento[12].

Quasi il 21 per cento di chi ha concluso una formazione professionale attraversa un periodo di disoccupazione[13] nei primi anni dopo il conseguimento del titolo; circa il 60 per cento di questi giovani disoccupati trova un lavoro entro tre mesi. Se la disoccupazione dura più a lungo, la probabilità di integrazione nel mercato del lavoro diminuisce rapidamente. Ciò è dovuto al fatto che la probabilità di trovare un impiego diminuisce con l'aumentare della durata della disoccupazione e, al contempo, aumenta il rischio di accettare un lavoro con uno statuto professionale inferiore (cfr. Kriesi e Hänni 2025). Kriesi e Hänni (2025) mostrano che il rischio varia notevolmente a seconda della professione e che la quantità di capacità specifiche o generali acquisite ha un impatto. Le persone alla ricerca di un primo impiego con una formazione professionale molto specifica trovano, in media, più rapidamente un lavoro, ma sono anche colpite molto più spesso da un peggioramento della situazione professionale.

I calcoli dell'UST (2021a) mostrano inoltre che il reddito al primo ingresso nel mercato del lavoro varia notevolmente a seconda del tipo di titolo di studio. In linea con le competenze richieste, il salario mensile lordo a cinque anni dal conseguimento della maturità professionale è superiore di oltre 1000 franchi rispetto a quello del CFP (v. figura 11).

Il reddito da attività lucrativa standardizzato varia in modo relativamente notevole a seconda sia del campo di formazione che del settore specifico (v. figura 12 sul reddito dei titolari di un diploma in base al campo di formazione). Vi sono differenze sia nel reddito iniziale che nell'evoluzione del reddito nei primi cinque anni e mezzo. Tuttavia, anche l'ulteriore evoluzione del reddito e il grado di occupazione sono fattori decisivi nell'ottica di un reddito che garantisca il fabbisogno vitale nel corso della vita (al riguardo cfr. anche il fascicolo tematico «Attività lucrativa e povertà in Svizzera»).

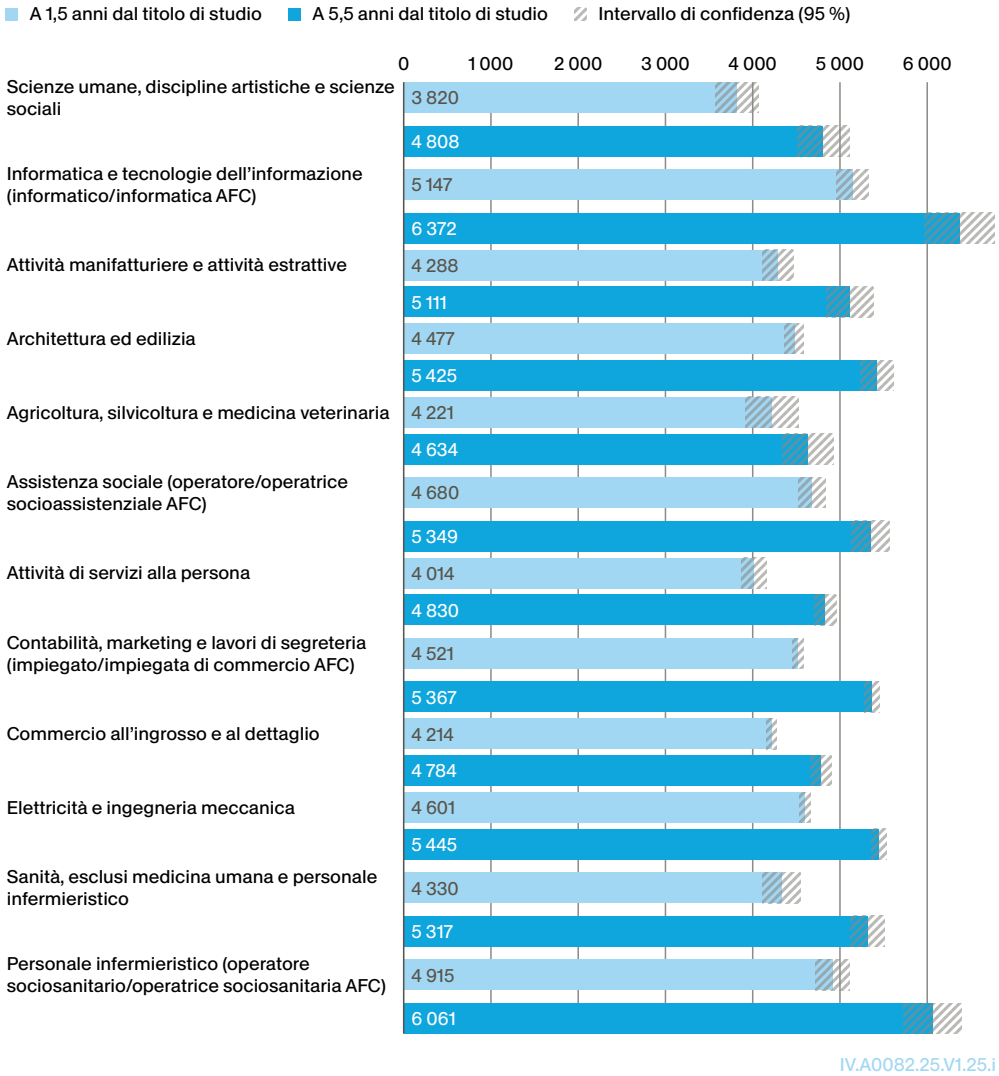
cfr. fascicolo tematico «Attività lucrativa e povertà in Svizzera»

Vi sono ampie differenze tra le varie professioni della formazione professionale di base, in termini di contenuti e di rapporto tra formazione aziendale e scolastica, nonché di percentuale di apprendisti con maturità professionale. Negli ultimi anni sono aumentati i corsi di formazione professionale di base con un numero relativamente elevato di ore di lezione presso le scuole professionali di base e un'alta percentuale di diplomi di maturità professionale. Al tempo stesso, queste professioni hanno un livello di competenze richieste nettamente più elevato, e di conseguenza anche un livello salariale mediamente più alto, rispetto alle professioni che richiedono una formazione più orientata alla pratica (Grønning et al. 2020). Circa la metà di tutti i corsi di formazione professionale di base sono fortemente orientati alla pratica; nel 2020 li seguiva quasi un terzo degli apprendisti. Qualificazioni professionali tipiche di questa categoria sono ad esempio meccanico/meccanica di manutenzione per automobili AFC, parrucchiere/parrucchiera AFC, assistente dentale AFC, giardiniere/giardiniera AFC, cuoco/cuoca AFC, elettricista di montaggio AFC, impiegato/impiegata in logistica AFC, falegname AFC, nonché i CFP (cfr. Kriesi et al. 2022). Le professioni maggiormente orientate alla pratica con un basso livello di competenze scolastiche richieste sono particolarmente adatte per consentire ai giovani più deboli in ambito scolastico di accedere a una formazione di livello secondario II.

Figura 12
Reddito lordo mensile mediano dopo il conseguimento del titolo di studio secondo il campo di formazione

Titolari di un diploma nel 2012 e 2013 con AFC o maturità professionale tipo I*

Reddito da attività lucrativa standardizzato a un grado di occupazione del 100 %



Nota: Nella parentesi sono indicate le professioni più frequenti per campo di formazione, qualora superino la quota del 50 %. Senza le persone che erano in formazione il giorno di riferimento, reddito al netto dell'inflazione, * maturità professionale tipo I: nel corso della formazione professionale di base
Fonte: UST – LABB, © UFAS 2025

Oltre tre quarti delle persone povere di età compresa tra i 25 e i 64 anni hanno una formazione postobbligatoria

Sebbene il rischio di povertà per chi non ha concluso una formazione postobbligatoria sia nettamente più elevato (v. figura 3), vi sono anche molte persone che sono povere benché dispongano di un titolo di studio. Quasi la metà delle persone povere di età compresa tra i 25 e i 64 anni ha conseguito un titolo di studio di livello secondario II e un ulteriore 30 per cento circa ha concluso una formazione di livello terziario (v. figura 13)[14]. Tuttavia, la base dati disponibile non ha permesso di eseguire analisi approfondite per questi due gruppi. L'integrazione o meno nel mercato del lavoro e le condizioni di lavoro delle persone (p. es. salario, problemi fisici o mentali ecc.) sono strettamente correlate con il livello e il tipo di formazione. Oltre al basso livello di formazione, tuttavia, vi sono anche molti altri fattori di rischio di povertà, ad esempio la composizione dell'economia

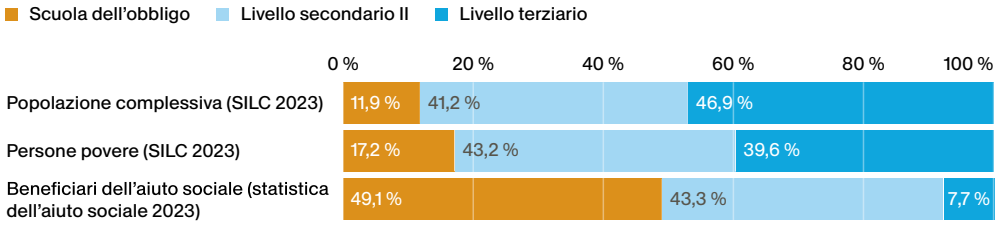
domestica o determinati eventi della vita (cfr. fascicolo introduttivo «Panoramica della povertà in Svizzera», n. B.2.4). Nel caso delle persone povere con un titolo di studio di livello terziario, la causa non è da ricercare nell'ambito della formazione, bensì in altri ambiti della vita. Le persone con diplomi esteri non riconosciuti in Svizzera rappresentano un'eccezione.

cfr. fascicolo introduttivo «Panoramica della povertà in Svizzera», (n. B.2.4).

Gallusser (2024) mostra che, nel 2020, il 21 per cento di chi aveva concluso una formazione professionale di base aveva un salario mensile lordo inferiore a 4500 franchi[15]. Secondo le analisi, le persone con un tirocinio guadagnano in media (valore mediano) oltre 1000 franchi al mese in più rispetto a chi non ha una qualificazione professionale. La differenza mediana rispetto ai salari di chi ha concluso una formazione di livello terziario, tuttavia, è molto maggiore: circa 2000 franchi rispetto alla formazione professionale superiore e fino a 3800 franchi rispetto alla formazione universitaria.

La figura 13 mette a confronto il livello di formazione della popolazione povera con quello delle persone beneficiarie dell'aiuto sociale. Risalta il fatto che la percentuale di persone senza una formazione postobbligatoria è molto più elevata tra i beneficiari dell'aiuto sociale che tra le persone povere. Il confronto mostra che la popolazione delle persone povere e quella dei beneficiari dell'aiuto sociale sono nettamente distinte sotto il profilo del livello di formazione. Una possibile spiegazione per questa differenza è che le persone con una formazione postobbligatoria sono maggiormente in grado di far fronte a difficoltà finanziarie temporanee e quindi di attraversare una breve fase di povertà senza beneficiare dell'aiuto sociale. Invece, le persone senza una formazione postobbligatoria devono ricorrere all'aiuto sociale a causa della mancanza di prospettive a medio termine. Inoltre, le persone con una formazione postobbligatoria hanno maggiori probabilità di uscire dal sistema dell'aiuto sociale (cfr. Höglinger et al. 2025). Al contempo, un'analisi sul mancato ricorso all'aiuto sociale mostra che, anche quando vi avessero diritto, le persone senza una formazione postobbligatoria beneficerebbero meno spesso delle prestazioni dell'aiuto sociale rispetto al resto della popolazione[16] (Hümbelin e Vogel 2025).

Figura 13
Livello di formazione delle persone povere e dei beneficiari dell'aiuto sociale, 2023
Persone di età compresa tra 25 e 64 anni



IV.A0090.25.V1.23.i

Nota: Povertà reddituale senza considerazione di eventuali disponibilità patrimoniali; soglia di povertà secondo le linee guida della CSIAS (minimo vitale sociale)
Fonte: UST – SILC 2023 e statistica dei beneficiari dell'aiuto sociale 2023, © UFAS 2025

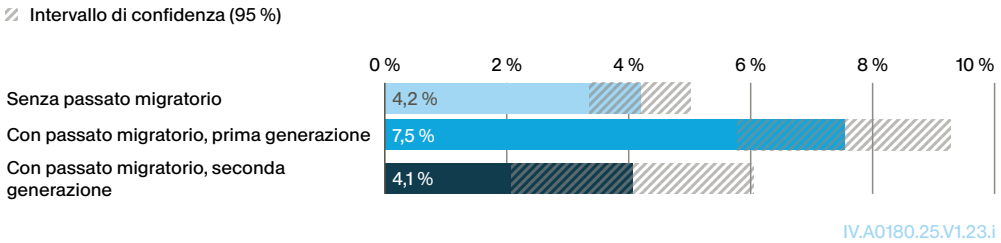
Gli immigrati di prima generazione sono maggiormente a rischio di povertà nonostante un titolo di livello terziario

Le persone nate all'estero (immigrati di prima generazione) sono maggiormente a rischio di povertà anche se possiedono un titolo di studio di livello terziario rispetto alle persone senza un passato migratorio con lo stesso livello di formazione (v. figura 14). Analisi di approfondimento multivariate mostrano che questo effetto persiste tra gli immigrati di prima generazione anche a parità delle altre caratteristiche personali (p. es. età, sesso). Non si osservano differenze statisticamente significative in base allo statuto migratorio tra le persone senza una formazione postobbligatoria e quelle con una formazione di livello secondario II.

A prescindere dal livello di formazione o dalla povertà, poco meno della metà degli immigrati di prima generazione proviene da Paesi dell'UE/AELS, circa un quarto è costituito da cittadini svizzeri (naturalizzati) e un altro quarto da cittadini di Paesi terzi[17]. Tra gli stranieri di prima generazione, circa la metà dei cittadini di Paesi terzi proviene da altri Paesi europei (Kosovo, Turchia, Serbia, Macedonia del Nord ecc.) e l'altra metà da Stati extraeuropei. Tra gli stranieri di seconda generazione, i cittadini di Paesi terzi sono nettamente meno numerosi (9 %) e comprendono pochissime persone provenienti da Paesi extraeuropei. Con un tasso di povertà del 12 per cento, i cittadini di Paesi terzi presentano un rischio di povertà notevolmente più elevato rispetto alle persone provenienti dall'area UE/AELS o dalla Svizzera, il cui tasso è pari a circa il 6 per cento in ciascuno dei due casi (cfr. fascicolo introduttivo «Panoramica della povertà in Svizzera», n. B.2.4).

cfr. fascicolo introduttivo «Panoramica della povertà in Svizzera», (n. B.2.4).

Figura 14
Tasso di povertà tra le persone con un titolo di livello terziario secondo lo statuto migratorio, 2023
Persone di età compresa tra 25 e 64 anni



Nota: Povertà reddituale senza considerazione di eventuali disponibilità patrimoniali; soglia di povertà secondo le linee guida della CSIAS (minimo vitale sociale)
Esempio: Il tasso di povertà degli immigrati di prima generazione che hanno un titolo di studio di livello terziario ammonta al 7,5 %, quello delle persone senza passato migratorio al 4,2 %.
Fonte: UST – SILC 2023, © UFAS 2025

In linea di principio, la Svizzera vanta un mercato del lavoro liberale e gli stranieri possono esercitare molte professioni senza condizioni legali o procedure amministrative. Tuttavia, malgrado un buon livello di formazione, le persone immigrate possono avere difficoltà a integrarsi nel mercato del lavoro a causa di varie circostanze. Uno degli ostacoli è il mancato riconoscimento delle qualifiche professionali estere. In questo caso occorre distinguere tra professioni regolamentate e professioni non regolamentate (v. anche n. B.1.4 Consulenza e accompagnamento nel riconoscimento di qualifiche professionali estere). Mentre per le professioni regolamentate occorre un riconoscimento ufficiale per poterle esercitare, per le professioni non regolamentate il fattore decisivo è la classificazione della formazione estera da parte di un potenziale datore di lavoro. Nel caso delle professioni non regolamentate, un'attestazione del livello può aiutare a collocare il titolo di studio conseguito all'estero nel sistema formativo svizzero. Al tempo stesso, il valore dell'attestazione del livello è controverso, poiché spesso i datori di lavoro attribuiscono maggior valore ai titoli di studio svizzeri e all'esperienza nel mercato del lavoro svizzero. Di conseguenza, la mancanza di esperienza professionale in Svizzera e la mancanza di un titolo svizzero possono complicare l'integrazione nel mercato del lavoro (Bruggmann et al. 2025). In particolare gli stranieri di prima generazione esercitano più spesso una professione per la quale sono sovraqualificati rispetto alle persone senza passato migratorio (cfr. UST 2022, pag. 28).

Le scarse competenze linguistiche nella lingua locale e la perdita di relazioni sociali di sostegno possono rappresentare ulteriori ostacoli per le persone giunte in Svizzera da poco (cfr. Janssen e Bohr 2018). Gli stranieri di prima generazione, in particolare, hanno spesso scarse competenze in una lingua nazionale (cfr. UST 2022, pag. 33). Di conseguenza, il rischio di non trovare un impiego o di lavorare in condizioni di lavoro svantaggiose (p. es. salario basso, contratto a tempo determinato, salario orario) è più

elevato per le persone immigrate in Svizzera da poco. Poiché un'integrazione efficace richiede tempo, l'integrazione nel mercato del lavoro e quindi anche la situazione economica delle persone immigrate migliorano soltanto dopo un certo periodo di soggiorno (cfr. Heckmann 2015). Può inoltre succedere che il passato migratorio complichi la ricerca di un impiego a causa della discriminazione. Un'analisi dei dati della piattaforma Job-Room della SECO, ad esempio, mostra che gli stranieri vengono contattati più raramente dai datori di lavoro che ne hanno visionato la candidatura. Emerge una chiara discriminazione in particolare nei confronti delle persone provenienti dai Balcani, dall'Africa, dal Medio Oriente e dall'Asia[18] (cfr. Hangartner et al. 2021).

A.2 POVERTÀ E OPPORTUNITÀ DI FORMAZIONE

- Nel presente numero si tratta la questione se e in che misura i bambini, gli adolescenti e i giovani adulti provenienti da famiglie povere o a basso reddito conseguano risultati formativi inferiori rispetto ai coetanei senza esperienza di povertà.

- Le analisi statistiche e le ricerche disponibili mostrano che in Svizzera esiste una chiara correlazione tra estrazione sociale e opportunità di formazione dei bambini e dei giovani. Tra i vari aspetti dell'estrazione sociale, quali il livello di formazione dei genitori o il passato migratorio, le risorse finanziarie della famiglia hanno un'influenza rilevante sulle opportunità di formazione.

- I primi anni di vita sono importanti per lo sviluppo del bambino e incidono ampiamente sul percorso di formazione successivo. Attualmente non si dispone di informazioni a livello nazionale circa le competenze dei bambini all'inizio della scuola dell'infanzia. Le analisi disponibili, provenienti dal Cantone di Zurigo, e ampi studi condotti all'estero indicano che il livello di sviluppo e di competenze si differenzia in base all'estrazione sociale già tra i bambini in età prescolastica.

- Le differenze di rendimento scolastico legate all'estrazione sociale non possono essere ridotte nel corso della scuola dell'obbligo. Al contrario, i dati suggeriscono che queste tendono ad aumentare.

- Gli adolescenti e i giovani adulti cresciuti in famiglie con risorse finanziare limitate sono maggiormente a rischio di non conseguire un titolo di studio di livello secondario II. Questo gruppo consegue inoltre più raramente una maturità liceale e altrettanto vale per un titolo di studio di livello terziario.

Estrazione socioeconomica e opportunità di formazione

Numerosi studi mostrano che l'estrazione socioeconomica di una persona incide sul risultato formativo (cfr. p. es. OECD 2019; OECD 2022; CSRE 2023; Chuard e Grassi 2020). In questo contesto viene considerata una combinazione di caratteristiche diverse, quali il livello di formazione, la posizione professionale dei genitori e la situazione finanziaria di un'economia domestica. Nel confronto internazionale con gli Stati membri dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), la Svizzera si colloca nella parte inferiore per quanto concerne la mobilità intergenerazionale in materia di formazione: rispetto alla media OCSE, in Svizzera il contesto familiare incide maggiormente sul livello di competenze raggiunto nei test del Programma per la valutazione internazionale degli studenti (Programme for International Student Assessment [PISA]). Per quanto concerne i Paesi limitrofi, in Germania e in Austria l'estrazione sociale produce effetti d'intensità analoga (cfr. OECD 2018a[19]).

Nel dibattito sulle differenze nelle opportunità di formazione si può distinguere tra due aspetti. Da un lato, si tratta di capire se e in che misura vi sia una correlazione tra l'estrazione sociale e lo sviluppo delle competenze di un bambino. Da studi condotti negli Stati Uniti, in Inghilterra e in Norvegia emerge che un basso reddito dell'economia domestica ha un impatto negativo sullo sviluppo cognitivo, sociale e di salute dei figli (cfr. Cooper e Stewart 2021).

Dall'altro lato, anche il percorso di formazione – indipendentemente dalle competenze – può variare in base all'estrazione sociale. A ciò va aggiunto il fatto che lo stesso percorso di formazione ha un'influenza sullo sviluppo delle competenze.

Per spiegare le differenze nelle opportunità di formazione di bambini, adolescenti e giovani adulti, occorre considerare diversi livelli. Secondo un modello strutturale-individualistico (Jäpel 2017; Beck 2015; Glauser 2015) delle disparità in termini di formazione, le decisioni individuali sono influenzate anche dalle condizioni quadro sociali e istituzionali (cfr. Beck e Jäpel 2019). Oltre alle caratteristiche individuali degli allievi, anche il contesto sociale e quello scolastico incidono sulla probabilità che un bambino compia con successo il percorso formativo e alla fine della formazione disponga delle competenze e dei certificati necessari per condurre una vita autonoma (v. tabella 1). Al livello delle condizioni quadro sociali, le basi legali definiscono, tra l'altro, l'impostazione del sistema di formazione, la dotazione di risorse finanziarie dei vari settori interessati, le offerte disponibili e le modalità di accesso per i diversi gruppi di popolazione. Quale strategia promettente per promuovere le pari opportunità, va menzionato il potenziamento della formazione nella prima infanzia, con accento sulla promozione dei bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate. Inoltre, un lungo apprendimento comune e una tarda ripartizione in gruppi omogenei in termini di rendimento accresce le opportunità di formazione dei bambini socialmente svantaggiati (Quenzel e Hurrelmann 2019). Le condizioni quadro scolastiche contribuiscono a definire le condizioni quadro dell'apprendimento e quindi le possibilità di un bambino di sfruttare il suo potenziale in un'istituzione di formazione. Per quanto concerne le opportunità di formazione dei bambini poveri, sono rilevanti ad esempio la composizione delle classi nonché le aspettative e le raccomandazioni degli insegnanti in merito alla formazione.

Tabella 1
Livelli di analisi per spiegare le differenze nelle opportunità di formazione

Condizioni quadro sociali (livello macroscopico)	• Aspetti giuridici (obbligo scolastico, diritto degli stranieri ecc.) • Impostazione del sistema di formazione • Offerta di formazione prescolastica e promozione linguistica • Altro
Condizioni quadro scolastiche (livello mesoscopico)	• Risorse finanziarie e di personale delle scuole • Composizione del corpo insegnante (sesso, formazione, estrazione sociale, passato migratorio) • Eterogeneità degli allievi rilevante per l'apprendimento (estrazione sociale, livello di competenze, lingue straniere ecc.) • Altro
Fattori individuali (livello microscopico)	• Sesso, passato migratorio • Estrazione sociale e dotazione di risorse della famiglia • Caratteristiche personali • Altro

IV.T0010.25.V1.25.i

Approcci teorici per spiegare la disparità delle opportunità di formazione

Nella ricerca in materia di formazione si distingue tra disparità nell'acquisizione delle competenze (quali competenze e rendimento si raggiungono) e disparità nella partecipazione alla formazione (quale percorso formativo si segue) (cfr. Tuppat 2020, pag. 10). Il sociologo francese Raymond Boudon ha sviluppato un modello basato sulla teoria della scelta razionale (rational choice) per spiegare la correlazione tra estrazione sociale e opportunità di formazione, ampiamente utilizzato e applicato. Un altro approccio di particolare rilievo per spiegare le disparità sociali e formative è stato elaborato da Pierre Bourdieu e si concentra sull'effetto della dotazione di risorse e dell'«habitus» sulla posizione sociale di una persona.

Il modello di Boudon (1974) mostra che l'estrazione sociale ha un'influenza sia sul rendimento scolastico (effetti primari) che sulle decisioni in materia di formazione (effetti indiretti). Gli effetti primari sono le varie condizioni di vita in cui i bambini crescono: migliore è la situazione socioeconomica dell'economia domestica dei genitori, maggiori sono le risorse materiali e immateriali rilevanti per la formazione che hanno un impatto positivo sulla formazione dei bambini. Spesso i bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate iniziano il percorso scolastico già con un livello di competenze inferiore. Considerate le possibilità di promozione e sostegno da parte dei genitori tendenzialmente più basse, queste differenze persistono o addirittura aumentano nel percorso di formazione successivo (cfr. Angelone e Ramseier 2012; Skopek e Passaretta 2020). Gli effetti secondari descrivono l'influenza dell'estrazione sociale sulle decisioni in materia di formazione. Partendo da un'analisi costi-benefici, secondo il modello basato sulla teoria della scelta razionale, i bambini provenienti da famiglie a basso reddito optano piuttosto per percorsi di formazione più brevi. Questo si spiega con il fatto che le spese di formazione, dirette e indirette, hanno una rilevanza maggiore per le famiglie a basso reddito a causa del reddito da attività lucrativa assente o esiguo durante il periodo della formazione. Oltre alle spese economiche, a seconda della decisione in materia di formazione possono sorgere anche costi sociali, derivanti ad esempio dalla perdita delle reti sociali. Le decisioni che si discostano dall'estrazione sociale nell'ottica della mobilità

formativa possono comportare una separazione dalla cerchia di amici e una «rottura» con il livello di formazione familiare (cfr. Boudon 1974).

Bourdieu spiega la disparità di opportunità di formazione con la ripartizione del capitale nella società distinguendo tra capitale economico, culturale, sociale e simbolico. Strettamente correlato a ciò, l'habitus di una persona determina lo stile di vita, il modo di esprimersi linguisticamente, i gusti personali e l'aspetto esteriore (p. es. l'abbigliamento). Le diverse forme di capitale comprendono svariate caratteristiche (v. tabella 2) e le varie risorse si rafforzano reciprocamente nell'effetto. Ad esempio, i titoli di studio conseguiti determinano la posizione professionale e hanno quindi un impatto positivo sul reddito (capitale economico) e sul riconoscimento sociale (capitale sociale). D'altro canto, la paura di un fallimento è meno marcata tra i ceti sociali più elevati, dato che questo può essere attenuato meglio dal capitale economico e dalle relazioni sociali rispetto a quanto possono fare i ceti sociali più bassi, dotati di risorse più modeste. A ciò si aggiunge il fatto che i bambini socialmente privilegiati considerano normale frequentare una scuola universitaria, mentre i bambini provenienti da ceti sociali inferiori lo ritengono spesso impossibile (Bourdieu 1987).

Tabella 2
Panoramica dei tipi di capitale secondo Bourdieu

Tipo di capitale	Forme (esempi)
Capitale economico	Risorse finanziarie (reddito, sostanza, oggetti di valore, immobili ecc.)
Capitale culturale	Capitale formativo: • capitale culturale incorporato: disposizioni formative, competenze cognitive; • capitale culturale oggettivato: beni culturali, libri, strumenti, apparecchi tecnici ecc.; • capitale culturale istituzionalizzato: titoli di studio.
Capitale sociale	Relazioni sociali, appartenenza a un gruppo
Capitale simbolico	Opportunità di riconoscimento sociale: affidabilità, reputazione, prestigio

IV.T0020.25.V1.25.i

Fonte: Bourdieu (1983)

Un altro ramo della ricerca analizza il modo in cui le caratteristiche personali incidono sul percorso di formazione e sullo sviluppo delle competenze, e in che misura queste accentuano le disparità formative. Ne emerge che un'immagine positiva di sé e la diligenza hanno un effetto positivo sui risultati dell'apprendimento. Viceversa, un cattivo stato di salute mentale, il consumo di droga e l'appartenenza a gruppi di coetanei disfunzionali sono individuati quali fattori di rischio. Al contempo, la letteratura scientifica suggerisce che le caratteristiche personali rilevanti per concludere con successo un percorso di formazione sono ripartite in modo impari in base all'estrazione sociale (Benz et al. 2021).

Con il concetto di «discriminazione istituzionale» viene inoltre trattato l'effetto dell'estrazione sociale degli allievi nella valutazione del rendimento da parte degli insegnanti. Diversi studi empirici mostrano che, a fronte di un rendimento comparabile, gli allievi ricevono classificazioni diverse a seconda dell'estrazione sociale (Hasse e Schmidt 2012; Gomolla e Radtke 2009). Hofstetter (2017) indica in uno studio che i genitori impiegano il proprio capitale culturale, sociale ed economico affinché i figli al livello secondario I ottengano un'assegnazione che offre possibilità più ampie. Al contempo, le aspirazioni dei genitori in termini di formazione incidono sull'intervento pedagogico degli insegnanti.

Povertà e opportunità di formazione in Svizzera

Diversi studi di ampia portata mostrano per la Svizzera l'esistenza di una chiara correlazione tra estrazione sociale, da un lato, e opportunità di formazione e relativi risultati, dall'altro (p. es. Erzinger et al. 2023; Blöchliger 2018; Tomasik et al. 2018; CSRE 2023; UST 2021c). Ciò concerne sia i percorsi di formazione che le competenze acquisite e i titoli di studio conseguiti. Le risorse familiari sono aspetti importanti di cui tenere conto per analizzare il diverso esito della formazione dei bambini. In questo contesto si può distinguere tra risorse economiche, personali (p. es. il livello di formazione dei genitori) e sociali sotto forma di relazioni (cfr. Nachbauer 2023; Bourdieu 2012). Quando si vuole mostrare in che misura le opportunità di formazione dei bambini provenienti da famiglie povere siano peggiori, sono cruciali le analisi delle condizioni finanziarie dell'economia domestica dei genitori. Alla luce dei dati disponibili, non è possibile svolgere analisi per le famiglie povere secondo la definizione di povertà assoluta adottata nel monitoraggio della povertà. Nei numeri successivi verrà pertanto trattata, sulla base di indicatori rappresentativi per la Svizzera, la correlazione tra risorse finanziarie limitate in famiglia e il percorso di formazione o i risultati dello stesso dei bambini e dei giovani. A seconda della base di dati e delle informazioni contenutevi in merito alla situazione finanziaria, vengono impiegate definizioni diverse di risorse finanziarie limitate. Gli indicatori vengono integrati nella ricerca esistente.

A.2.1 PRIMA INFANZIA

Differenti condizioni di partenza con ripercussioni a lungo termine

I primi anni di vita sono fondamentali per lo sviluppo dei bambini e incidono ampiamente sul percorso di formazione successivo e sulle opportunità individuali che si avranno nella vita. Al contempo, vi sono chiari indizi del fatto che già tra i bambini di età prescolastica vi sono differenze nello sviluppo e nelle competenze legate all'estrazione sociale. Attualmente non si dispone di informazioni a livello nazionale sulle competenze dei bambini all'inizio della scuola dell'infanzia. Soltanto il Cantone di Zurigo dispone di informazioni rivelatrici, sebbene queste risalgano al 2003. In quell'anno, infatti, il Cantone di Zurigo ha avviato uno studio longitudinale per rilevare le competenze di circa 2000 bambini all'inizio della prima classe e successivamente per l'intero periodo scolastico, con un intervallo di tre anni per ogni rilevazione. Lo studio mostra che i bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate hanno un livello di competenze più basso in matematica, lettura e lessico già all'inizio della prima classe. In particolare, per quanto riguarda il lessico (tedesco), le differenze sono notevoli e il livello dei bambini socialmente svantaggiati[20] è mediamente basso. Poiché il lessico è fondamentale per l'apprendimento in generale, gli autori dello studio considerano questa lacuna un problema da prendere sul serio. Dall'altro lato della scala, emerge inoltre che una determinata parte dei bambini – in particolare quelli provenienti da famiglie socialmente privilegiate – padroneggia i contenuti delle materie della prima classe già all'inizio della scuola (cfr. Moser et al. 2005). Dalla primavera del 2024, la rilevazione del percorso di apprendimento di Zurigo è in fase di aggiornamento nell'ambito di uno studio di ampia portata. I primi risultati sono attesi dal 2026[21].

In Germania il Panel nazionale per la formazione (*Nationales Bildungspanel*) rileva lo sviluppo delle competenze e i percorsi dei bambini a partire dall'età di sei mesi. Dalle analisi emerge che esistono differenze nello sviluppo cognitivo legate all'estrazione sociale già tra i neonati di sette mesi. Le differenze al livello delle competenze aumentano notevolmente fino all'inizio della scuola, cosicché i bambini cominciano la scuola dell'obbligo con condizioni di partenza differenti a seconda dell'estrazione sociale. Nel corso della scuola elementare queste differenze rimangono piuttosto invariate o aumentano ancora leggermente (cfr. Skopek e Passaretta 2020).

Inoltre, situazioni familiari problematiche – come la povertà – durante la prima infanzia fino all'età scolastica possono compromettere lo sviluppo sociale ed emotivo dei bambini interessati (cfr. Simoni et al. 2022). Studi condotti per gli Stati Uniti e la Norvegia mostrano che, per quanto concerne la salute dei bambini, la fase della gravidanza assu-

me un'importanza particolare: i bambini di economie domestiche a basso reddito nascono spesso già penalizzati dal punto di vista della salute. Inoltre, sullo sviluppo incide anche il reddito dell'economia domestica tramite effetti indiretti, quali la salute mentale della madre, l'educazione da parte dei genitori e l'ambiente domestico (Cooper e Stewart 2021, pag. 1).

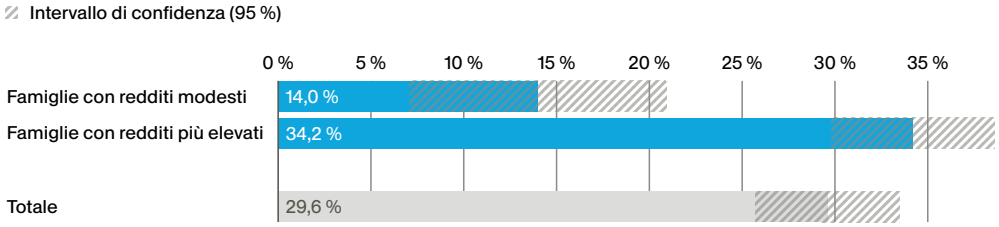
Negli ultimi anni è stata prestata particolare attenzione alle competenze linguistiche dei bambini all'inizio della scuola dell'infanzia. Dalla ricerca emerge l'esistenza di una correlazione tra la situazione socioeconomica dei genitori e l'apprendimento linguistico dei figli (cfr. Berthomier e Octobre 2018; Dealey e Stone 2018; Weinert e Ebert 2017). La qualità degli stimoli linguistici in famiglia costituisce un fattore d'influenza di rilievo (p. es. lettura a voce alta, lessico dei genitori, conversazioni sulle esperienze vissute). In Svizzera mancano dati nazionali sulle competenze linguistiche dei bambini all'inizio della scuola dell'infanzia. Inoltre, i dati disponibili fanno riferimento alle competenze linguistiche dei bambini nella lingua locale e non alle loro competenze linguistiche generali. I dati della rilevazione strutturale dell'UST mostrano che, a seconda del Cantone, tra il 5 e il 30 per cento dei bambini in età prescolastica non parla nessuna delle lingue ufficiali a casa. Al fine di disporre di una base per la promozione linguistica nella prima infanzia, alcuni Cantoni e Città rilevano le conoscenze linguistiche dei bambini di tre anni. In questo contesto, i genitori rispondono alle domande sul livello della lingua locale dei figli. Le rilevazioni mostrano che nel Cantone di Basilea Città circa il 40 per cento dei bambini di tre anni dispone di conoscenze del tedesco nulle o insufficienti un anno prima dell'inizio della scuola dell'infanzia. Nella Città di Zurigo la quota corrispondente è di circa il 25 per cento (cfr. Vogt et al. 2022; Jambreus e Grob 2024).

Accesso e ricorso alle offerte da parte delle famiglie povere

Il sostegno alla prima infanzia si è imposto a livello internazionale come uno dei principali strumenti per prevenire la povertà e il conseguente rischio per individui e gruppi di trovarsi, spesso per tutta la vita, in situazioni di vulnerabilità. La custodia di bambini complementare alla famiglia può migliorare, insieme alla conciliabilità tra lavoro e famiglia, le opportunità di formazione dei bambini socialmente svantaggiati.

La figura 15 mostra che i bambini di famiglie con redditi modesti (quinto della popolazione con il reddito più basso nella distribuzione dei redditi) frequentano un nido d'infanzia molto più raramente rispetto a quelli delle famiglie con redditi più elevati. I risultati delle analisi disponibili mostrano che le famiglie socialmente svantaggiate sfruttano meno spesso delle altre le offerte di sostegno alla prima infanzia (cfr. Walter-Laager e Meier Magistretti 2016; Stern et al. 2019, Bischof et al. 2023; Bonoli e Champion 2015[22]). La quota di ricorso più bassa per quanto concerne i bambini di famiglie con redditi modesti è problematica, dato che i bambini di famiglie socialmente svantaggiate traggono particolare vantaggio dalle offerte di formazione, educazione e accoglienza della prima infanzia (FEAPI), purché queste siano di buona qualità (cfr. Lanfranchi e Kalkusch 2023). L'elevata qualità delle offerte è infatti particolarmente importante per compensare i fattori di rischio derivanti dal contesto familiare per i bambini di famiglie socialmente svantaggiate; viceversa, una scarsa qualità costituisce un rischio supplementare (cfr. Melhuish et al. 2015, OECD 2018b).

Figura 15
Quota dei bambini in età prescolastica che frequentano un nido d'infanzia, secondo la categoria di reddito, 2023
Bambini che non hanno ancora iniziato la scuola



IV.A0100.25.V1.23.i

Nota: L'universo statistico è costituito da bambini che al momento dell'indagine non avevano ancora iniziato la scuola, a prescindere dalla loro età. Quintili di reddito: reddito disponibile equivalente (incluso l'affitto fittizio), determinazione dei quintili sulla base alla popolazione complessiva.
Esempio: Il 14 % dei bambini in età prescolastica provenienti da economie domestiche a basso reddito frequentava un nido d'infanzia nel 2023. Tale percentuale ammontava al 34,2 % tra le economie domestiche con redditi più elevati.
Fonte: UST – SILC 2023, © UFAS 2025

Per il ricorso a ulteriori offerte di FEAPI non sono disponibili informazioni statistiche esaustive per la Svizzera. Diverse analisi qualitative, spesso basate su colloqui con specialisti, mostrano però che le famiglie povere, o socialmente svantaggiate, sono difficili da raggiungere nel settore della prima infanzia (cfr. p. es. Meier Magistretti e Walter-Laager 2016; Hafen 2019). L'accesso delle famiglie povere alle offerte di FEAPI ha varie sfaccettature. Vi sono ad esempio offerte universali, quali l'assistenza da parte di levatrici durante la gravidanza, la consulenza per madri e padri oppure i servizi per la custodia di bambini complementare alla famiglia. Dalle analisi dei dati della Città di Zurigo emerge che queste offerte, rivolte a tutti i bambini e genitori, sono sfruttate più raramente dalle famiglie socialmente svantaggiate (cfr. Stern et al. 2019). I motivi del mancato raggiungimento di queste famiglie sono molteplici. Oltre al fatto di non conoscere le offerte e alle difficoltà linguistiche (cfr. Meier Magistretti et al. 2019), vanno menzionati in particolare l'impostazione (p. es. gli orari di apertura e di svolgimento, l'ubicazione) e le spese a carico dei genitori (cfr. Stern et al. 2006, Stern, Gschwend et al. 2018).

Un altro aspetto determinante per l'accessibilità delle offerte è la disponibilità nel Comune o nel Cantone. Ad esempio, in alcuni Cantoni vi sono centri per le famiglie con un accesso a bassa soglia a molteplici servizi in un unico posto, mentre altri Comuni non dispongono di strutture del genere. Anche l'offerta di programmi rivolti esplicitamente alle famiglie socialmente svantaggiate si differenzia a seconda del luogo di domicilio. Ad oggi, per esempio, soltanto una minoranza dei Comuni dispone di programmi di accompagnamento domiciliare che seguono le famiglie con difficoltà su un lungo periodo di tempo, rafforzando tra l'altro le competenze genitoriali.

A.2.2 SCUOLA DELL'OBBLIGO

Considerati i diritti fondamentali secondo la loro formulazione nella Costituzione federale e nelle leggi cantonali in materia, la scuola dell'obbligo ha il mandato di promuovere le pari opportunità (cfr. D-EDK 2016). È ormai noto che le differenze nel rendimento tra i bambini sono notevoli già all'inizio della scuola dell'infanzia. Di conseguenza, negli ultimi anni si è posto maggiormente l'accento sulla prima infanzia nell'ottica di pari opportunità di formazione. Al contempo, date queste premesse si pone anche la domanda del ruolo che la scuola deve e può assumere per garantire pari opportunità di formazione per tutti i bambini. I dati disponibili per la Svizzera circa lo sviluppo delle competenze dei bambini nel periodo dell'obbligo scolastico indicano chiaramente che esso non è indipendente dall'estrazione sociale. Dalle analisi dello studio longitudinale zurighese emerge un incremento, nel periodo in questione, di tali differenze parrebbe infatti che durante la scuola elementare i bambini provenienti da famiglie socialmente privilegiate imparano

più di quelli provenienti da famiglie svantaggiate. I primi parlano più spesso tedesco come prima lingua e dispongono in media di maggiori capacità cognitive di base. Tuttavia, lo sviluppo delle competenze risulta differente anche tenendo conto dei diversi presupposti di apprendimento (Angelone et al. 2013; Angelone e Ramseier 2012).

La scuola ha un potenziale enorme per la promozione delle opportunità di formazione, dato che con l'obbligo scolastico generalizzato, introdotto nel 1874, tutti i bambini la frequentano, usufruendo di un'offerta formativa globale, a prescindere dall'estrazione sociale. Al contempo, persistono differenze nel contesto di apprendimento extrascolastico (p. es. in famiglia e nell'organizzazione del tempo libero) (cfr. Nachbauer 2023). Di seguito verranno trattate alcune delle difficoltà sul piano della famiglia, della scuola e del sistema di formazione che possono ostacolare i bambini poveri nello sfruttare appieno il proprio potenziale durante la scuola dell'obbligo.

Dotazione di risorse della famiglia e opportunità di formazione

I bambini che crescono in famiglie povere vivono spesso in condizioni diverse dai bambini senza esperienza di povertà. In questo contesto, le risorse disponibili nell'economia domestica dei genitori hanno un'influenza sulle opportunità di formazione dei bambini da diversi punti di vista. Si può distinguere tra vari tipi di risorse, come mezzi finanziari, livello di formazione e risorse sociali dei genitori.

Le risorse finanziarie di una famiglia incidono sulla situazione abitativa, sulla dotazione di beni e servizi (p. es. alimenti, giocattoli, cure dentarie, ripetizioni scolastiche) nonché sull'organizzazione del tempo libero dei bambini. Le risorse finanziarie sono inoltre strettamente correlate all'alloggio (dimensioni, situazione ecc.) e all'area in cui questo si trova. A sua volta, il contesto abitativo ha un'influenza sul contesto sociale delle amicizie. Le economie domestiche in condizioni sociali svantaggiate vivono spesso in quartieri con un'elevata concentrazione di economie domestiche in condizioni analoghe (segregazione sociale). Studi qualitativi indicano che i bambini di famiglie con risorse finanziarie limitate abitano spesso in zone densamente popolate, hanno perlopiù stanze piccole e le condividono spesso con un fratello o una sorella (cfr. Zürcher et al. 2015)[23]. In Svizzera le persone povere vivono più spesso delle altre in alloggi sovraffollati (rispettivamente, 13,8 % e 6,4 %)[24]. La mancanza di spazio può ostacolare le possibilità dei bambini di studiare a casa in modo concentrato. Inoltre, i bambini a rischio di povertà si trovano più spesso degli altri in un contesto abitativo rumoroso. Nel 2020 in Svizzera il 22 per cento dei bambini a rischio di povertà viveva in un ambiente rumoroso (rumore del vicinato o della circolazione stradale), a fronte del 16 per cento dei bambini non a rischio di povertà[25]. Un contesto abitativo rumoroso può a sua volta ripercuotersi negativamente sulle capacità cognitive dei bambini e dei giovani (cfr. Tangermann et al. 2023, Tangermann e Röösli 2018).

Un'altra risorsa rilevante è costituita dalle possibilità di sostegno da parte dei genitori. I genitori poveri si trovano in condizioni più difficili per assumere i propri compiti di educazione e assistenza (cfr. Vogel Campanello 2019). In questo contesto assumono particolare rilievo il livello di formazione e la salute fisica e mentale dei genitori nonché le risorse di tempo e le reti sociali (Neuenschwander et al. 2016). Sull'insieme della popolazione complessiva, le persone povere sono più spesso sprovviste di un titolo di studio postobbligatorio e hanno svolto più raramente una formazione di livello terziario (v. figura 13). Inoltre, rispetto alla media, i genitori poveri sono più spesso soli con figli a carico e il loro giudizio sul proprio stato di salute è peggiore di quello delle persone non povere (cfr. fascicolo introduttivo «Panoramica della povertà in Svizzera», n. B.5.2.2). A ciò si aggiunge il fatto che nelle economie domestiche povere i problemi psichici e il livello di stress sono sovente notevoli (cfr. Vogel Campanello 2019). Questo deriva dalle numerose preoccupazioni e paure correlate alla situazione di povertà e a eventuali rapporti di lavoro precari (cfr. fascicolo tematico «Attività lucrativa e povertà in Svizzera» n. C.3). I problemi dei genitori poveri, esposti in precedenza, ne limitano le risorse di sostegno. Considerato che i genitori assumono un ruolo fondamentale per lo sviluppo dei figli, ciò può a sua volta ripercuotersi sulle opportunità di formazione di questi ultimi. Da studi empirici emerge che i presupposti di apprendimento cognitivi degli allievi, attività del

cfr. fascicolo introduttivo «Panoramica della povertà in Svizzera», (n. B.5.2.2).

cfr. fascicolo tematico «Attività lucrativa e povertà in Svizzera», (n. C.3).

tempo libero stimolanti e la composizione della cerchia di amicizie sono meccanismi di mediazione tra l'estrazione sociale e il successo nella formazione (cfr. Nachbauer 2023, pag. 254; Behtoui e Neergaard 2016 Carolan 201).

Pari opportunità di formazione nella scuola dell'obbligo

Nella loro funzione, gli insegnanti svolgono un ruolo importante per i singoli allievi. Per quanto concerne le opportunità di formazione dei bambini poveri, l'atteggiamento degli insegnanti e le aspettative nei confronti dei bambini in termini di rendimento sono fattori importanti (cfr. Jussim et al. 1996; Tobisch e Dresel 2017; Niederbacher e Neuenschwander 2020). Aspettative e valutazioni del rendimento ingiustificatamente basse da parte degli insegnanti possono ripercuotersi negativamente sul comportamento nell'apprendimento e sul rendimento scolastico dei bambini interessati (Gentrup et al. 2020). Alcuni studi mostrano che il contesto socioeconomico può distorcere la valutazione del rendimento e le aspettative degli insegnanti, i quali rischiano di presumere sin dall'inizio capacità di rendimento inferiori nei bambini con una situazione socioeconomica sfavorevole (Carigiet Reinhard 2012; Lorenz 2018; Neuenschwander et al. 2021). A ciò si aggiunge il fatto che gli insegnanti svolgono un ruolo fondamentale per il percorso di formazione tramite l'attribuzione dei voti e la raccomandazione per il livello secondario I.

Un altro fattore è la composizione sociale omogenea delle classi. Le classi con una percentuale elevata di bambini della stessa estrazione sociale aumentano le disparità in materia di formazione. Da studi internazionali emerge che la composizione delle classi o delle scuole in base alla situazione socioeconomica influisce sui risultati dell'apprendimento dei bambini (Holzberger et al. 2020). Classi omogenee incidono sul rendimento scolastico, perché i punti di forza e le difficoltà degli allievi si sommano e si rafforzano a vicenda: un'elevata percentuale di bambini socialmente svantaggiati nella stessa classe riduce il livello del rendimento scolastico e delle ambizioni degli allievi e può portare a un atteggiamento critico nei confronti dell'apprendimento e del successo scolastico. Viceversa, un'elevata percentuale di bambini provenienti da famiglie privilegiate determina, a parità di altre caratteristiche, buoni risultati della classe. Al contempo, i bambini con basso rendimento si trovano in difficoltà in una classe ad alto rendimento e hanno minore fiducia in sé stessi a livello didattico (Benz et al. 2021). Per la Svizzera, a tal riguardo sono disponibili i risultati della valutazione delle competenze scolastiche del Cantone di Zurigo, da cui emerge che, a parità di altri fattori, le classi con una composizione sociale svantaggiata (p. es. situazione socioeconomica sfavorevole, passato migratorio) compiono progressi molto meno significativi in matematica e lettura rispetto alle classi con una composizione privilegiata (Moser e Hollenweger 2008). Allievi di estrazione sociale diversa non sono ripartiti in modo equilibrato nelle varie scuole dell'obbligo. In particolare nelle Città e nei Comuni di grandi dimensioni, le scuole presentano una certa segregazione sociale. Poiché l'assegnazione della scuola è legata al luogo di domicilio, a seconda del quartiere nelle scuole vi è una concentrazione di bambini provenienti da determinati ceti sociali. Un'analisi condotta per la Città di Zurigo mostra ad esempio che ci sono quartieri con un'elevata concentrazione di famiglie socialmente svantaggiate (Stern et al. 2019).

Esistono diversi approcci per contrastare la segregazione sociale nelle scuole. Nel loro studio sulla commistione sociale nelle scuole delle sei Città svizzere più grandi, Dlabac et al. (2021) affermano che occorre considerare l'estrazione sociale sia nell'assegnazione delle classi all'interno della scuola che nella definizione del bacino d'utenza. Inoltre, si dovrebbe perseguire l'eterogeneità sociale ed etnica come obiettivo centrale sia nella pianificazione degli spazi scolastici che nella politica di sviluppo urbano. In alcuni Cantoni (p. es. Argovia[26], Ginevra[27], Vaud[28] e Zurigo[29]) esistono basi legali in virtù delle quali alle scuole con un'elevata percentuale di bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate vengono erogate risorse supplementari.

Al livello delle istituzioni di formazione, la ricerca individua diversi presupposti per potenziare le pari opportunità. Britton e Sibieta (2024) indicano quali caratteristiche nella configurazione di una scuola sono necessarie per migliorare le opportunità di formazione dei bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate, fondandosi sul-

le più recenti basi empiriche disponibili a livello internazionale. Gli ultimi studi empirici condotti all'estero (Stati Uniti, Inghilterra, Norvegia, Paesi Bassi) dimostrano l'effetto positivo di una spesa pubblica supplementare sulla formazione e sui risultati scolastici. I bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate traggono particolare beneficio dallo stanziamento di fondi aggiuntivi destinati alle scuole e da servizi per la prima infanzia di qualità. Le analisi mostrano inoltre in modo chiaro che le competenze e l'impegno degli insegnanti rivestono un ruolo fondamentale. Al contempo, i dati indicano che le scuole con un'elevata percentuale di bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate hanno un numero sempre maggiore di insegnanti con poca esperienza e scarse qualifiche professionali e presentano un tasso di ricambio relativamente elevato. Grazie a incentivi finanziari e interessanti opportunità di formazione continua è possibile attrarre e fidelizzare insegnanti di qualità nelle scuole con problemi sociali. Anche le ripetizioni svolgono un'importante funzione di promozione delle opportunità di formazione per i bambini socialmente svantaggiati. La ricerca internazionale indica le ripetizioni individuali o in piccoli gruppi quale strumento efficace. Gli effetti maggiori si ottengono quando a svolgere le ripetizioni sono insegnanti, ma restano rilevanti anche in quelle svolte da persone non professioniste (p. es. volontari, genitori). Inoltre, le ripetizioni sono più efficaci quando sono integrate nella scuola e vengono proposte regolarmente per un lungo periodo di tempo.

Impostazione del sistema di formazione

Durante la scuola dell'obbligo, alla fine della sesta classe (ottavo anno HarmoS) avviene la transizione al livello secondario I, nel quale si distingue tra diversi profili dei requisiti. Gli allievi vengono allora assegnati a classi con esigenze di base e a classi con esigenze estese, sulla base dei voti e della valutazione dell'insegnante responsabile. A seconda del Cantone e del Comune, è più o meno facile passare da un profilo dei requisiti all'altro. In 12 Cantoni, tutte le materie vengono insegnate in funzione del livello assegnato (modello separato), mentre negli altri Cantoni i corsi trasversali alle classi permettono una maggiore permeabilità (cfr. CSRE 2023, 86 f.).

La ripartizione degli allievi in base al rendimento ha il vantaggio di consentire un maggior adeguamento dell'insegnamento al livello di competenze degli allievi. Al contempo, la segregazione al livello secondario I comporta alcuni rischi per quanto concerne le opportunità di formazione. La ricerca mostra che nel corso di questo ciclo il rendimento di allievi comparabili si sviluppa in modo diverso a seconda del tipo di scuola frequentata. A fronte di condizioni di partenza analoghe, gli allievi di una scuola con esigenze estese imparano di più di quelli di una scuola con esigenze di base. Questi risultati mostrano che la ripartizione in base al rendimento in sistemi di formazione divisi va di pari passo con la creazione di differenti contesti di apprendimento, che offrono agli allievi opportunità di sviluppo più o meno favorevoli a prescindere dalle possibilità di apprendimento individuali. Il motivo risiede in differenze sia istituzionali quali piani di studio specifici in funzione del tipo di scuola, competenze specialistiche degli insegnanti e culture didattiche, sia nella composizione sociale e in termini di rendimento degli allievi (Baumert et al. 2006; Neumann et al. 2007; Angelone 2019).

Il rischio di minori opportunità di formazione è accresciuto da possibilità di assegnazione differenziate a seconda della situazione socioeconomica. È quanto emerge dal Rapporto educativo 2023, secondo cui, a parità di rendimento scolastico, i bambini con una situazione socioeconomica favorevole hanno circa l'8 per cento di probabilità in più degli altri di passare al livello secondario I con esigenze estese. In caso di passaggio a un «liceo lungo» gli effetti dell'estrazione sociale sono ancora più marcati (cfr. CSRE 2023, pag. 79).

Al contempo, l'assegnazione a un determinato profilo dei requisiti al livello secondario I è determinante per il percorso di formazione successivo. Da una parte, soltanto pochi allievi cambiano livello nel corso del livello secondario I. Dall'altro, il livello seguito incide sul percorso di formazione al livello secondario II. Diverse analisi mostrano che chi conclude il livello secondario I con esigenze di base si trova più spesso senza una formazione, una soluzione transitoria o uno stage a un anno dalla conclusione della scuo-

la dell'obbligo (cfr. Gomensoro e Meyer 2021; Angelone et al. 2013; UST 2016). Poiché le aziende, nell'ottica della «segnalazione» (Spence 1973), considerano il tipo di scuola frequentata al livello secondario I come un indicatore approssimativo del rendimento, per i giovani delle scuole con esigenze di base è più difficile, a parità di competenze scolastiche, trovare una formazione impegnativa (Buchmann et al. 2016). Inoltre, nella stragrande maggioranza dei Cantoni, soltanto gli allievi con il profilo dei requisiti più elevato possono accedere alla procedura di ammissione al liceo (CSRE 2023, pag. 162). Anche il tasso di diplomati al livello secondario II mostra una chiara differenza a seconda del profilo dei requisiti al livello secondario I: i giovani che hanno frequentato una scuola con esigenze estese presentano il tasso più elevato in assoluto (98 %) (UST 2025a).

Numerose analisi mostrano che i modelli meno selettivi hanno un effetto tendenzialmente positivo sulle opportunità di formazione dei bambini socialmente svantaggiati (Terrin e Triventi 2023; Betts 2011). Questi ultimi traggono benefici dai sistemi scolastici con un momento di selezione tardivo (cfr. Canaan 2020[30]) e da un'elevata permeabilità tra i profili di rendimento (Felouzis e Charmillot 2017).

A.2.3 LIVELLO SECONDARIO II

L'accesso al livello secondario II è un momento importante nel percorso di formazione di una persona. A questo livello si tratta essenzialmente di decidere se svolgere una formazione professionale di base o una formazione di cultura generale (liceo o scuola specializzata). In caso di formazione professionale di base, gli interessati possono e devono scegliere tra circa 250 proposte diverse. Al contempo, però, vi sono anche giovani che, considerati il loro rendimento scolastico, il profilo dei requisiti seguito al livello secondario I ed eventuali presupposti sfavorevoli (p. es. passato migratorio) hanno possibilità di scelta nettamente minori. Nonostante le possibilità di passaggi trasversali esistenti, la scelta della formazione al livello secondario II è determinante per il percorso di formazione successivo. Di conseguenza, scegliere la formazione giusta al momento della transizione al livello secondario II può risultare molto impegnativo per i diretti interessati e il loro ambiente. In questo contesto, conoscenze del sistema formativo svizzero e delle offerte di sostegno e consulenza disponibili sono importanti fattori di successo. Inoltre, Marcionetti e Rossier (2017) mostrano per la Svizzera che, a seconda delle caratteristiche personali, le difficoltà nella scelta della formazione sono più o meno marcate. Dalle analisi emerge anche che il sostegno dei genitori in questo contesto è fondamentale.

Un'ulteriore difficoltà della transizione al livello secondario II consiste nel fatto che, a differenza della scuola dell'obbligo, non sussiste più alcun obbligo. Fanno però eccezione i Cantoni di Ginevra e del Ticino che, rispettivamente dall'anno scolastico 2018/2019 e dal 2021, hanno un obbligo formativo fino al 18° anno di età. Nell'ottica delle opportunità di formazione, il livello secondario II è caratterizzato da una notevole libertà di scelta, a condizione che il rendimento scolastico corrisponda a quello necessario. Al contempo, questa fase formativa richiede una buona dose di iniziativa personale e di responsabilità individuale. Ciò riguarda diversi aspetti, quali la ricerca e la scelta attive del percorso formativo, la ricerca di un'istituzione di formazione o di un posto di tirocinio adeguati e l'atteggiamento nei confronti delle risposte negative e delle battute d'arresto nel percorso di formazione.

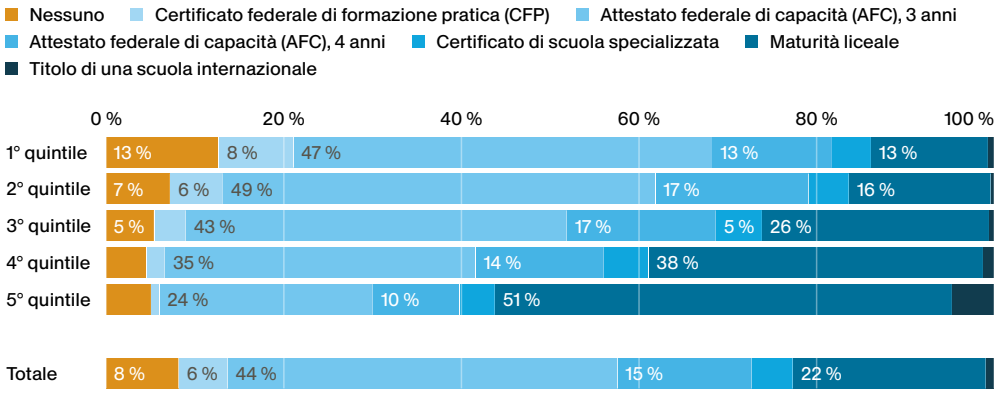
La Confederazione e i Cantoni hanno fissato l'obiettivo comune di politica formativa di portare al 95 per cento la quota di giovani di 25 anni in possesso di un titolo di studio di livello secondario II. Per quanto concerne le opportunità di formazione delle persone povere, l'accento è posto sulla questione se e in che misura i giovani provenienti da famiglie con redditi modesti abbiano minori opportunità di conseguire un titolo di studio.

Conseguimento di un titolo di livello secondario II da parte dei giovani provenienti da famiglie con redditi da lavoro modesti

I giovani che vivono in famiglie con risorse finanziarie limitate hanno opportunità nettamente inferiori di conseguire un titolo di studio di livello secondario II. Il 13 per cento dei giovani adulti che all'età di 15 anni vivevano in un'economia domestica con un basso reddito da lavoro (primo quintile)[31] non consegue un titolo di studio di livello secondario II entro i 25 anni (v. figura 16). A titolo di confronto, la quota corrispondente dal terzo al quinto quintile è di circa il 5 per cento. Questo dato è confermato anche dalle analisi multivariate (v. figura 19). Inoltre, le risorse finanziarie dei genitori sono importanti anche per il tipo di titolo di livello secondario II conseguito: i giovani i cui genitori si collocano nella categoria di reddito più bassa conseguono molto più raramente una maturità liceale e più spesso un CFP rispetto a quelli della categoria di reddito più elevata.

Analisi approfondite dell'UST mostrano inoltre che anche all'interno di uno stesso percorso di formazione vi sono nette differenze a seconda del reddito da lavoro dell'economia domestica dei genitori. Per esempio, nel caso di una formazione professionale di base triennale AFC, i giovani di economie domestiche ad alto reddito (quinto quintile) concludono una formazione nel campo «Contabilità, marketing e segreteria» molto più spesso dei giovani della categoria di reddito più bassa (rispettivamente, 56 e 28 %). La situazione per quanto concerne il campo di formazione «Commercio all'ingrosso e al dettaglio» è esattamente opposta: tra i giovani appartenenti alla categoria di reddito più bassa il 18 per cento consegue una formazione professionale di base AFC in questo campo, a fronte del 7 per cento dei giovani appartenenti alla categoria di reddito più elevata (quinto quintile) (UST 2025a).

Figura 16
Conseguimento di un titolo di livello secondario II secondo la situazione finanziaria dell'economia domestica dei genitori
Titolo conseguito entro i 25 anni



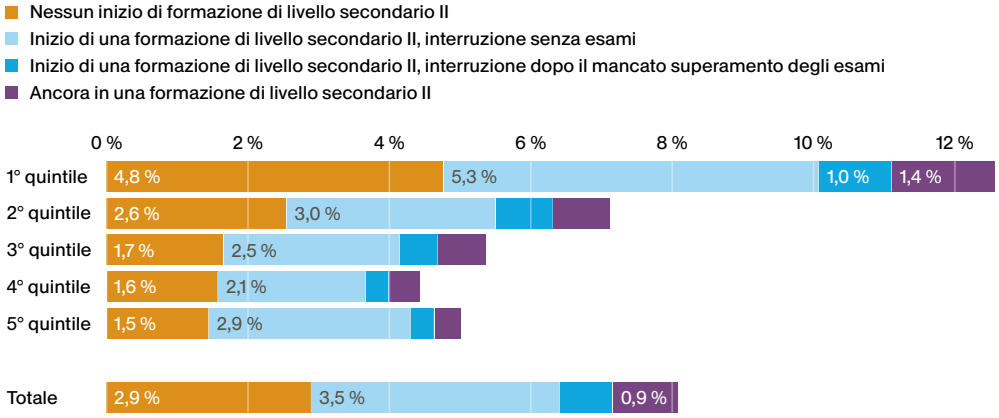
IV.A0150.25.V1.25.i

Nota: La situazione finanziaria dell'economia domestica dei genitori corrisponde al reddito da lavoro netto equivalente al momento in cui la persona interessata aveva 15 anni. Per la definizione dei quintili, cfr. UST (2025)
Esempio: Tra i giovani adulti che all'età di 15 anni vivevano in un'economia domestica con un basso reddito da lavoro (1° quintile), il 13 % non consegue alcun titolo di studio di livello secondario II entro i 25 anni. La quota corrispondente tra i giovani provenienti da un'economia domestica con una buona situazione finanziaria (4° e 5° quintile) è del 5 %.
Fonte: UST – LABB/RS, © UFAS 2025

La figura 17 mostra i percorsi di formazione degli adolescenti e dei giovani adulti che non hanno conseguito alcun titolo di livello secondario II entro i 25 anni. Nel complesso, circa il 3 per cento dei giovani non ha iniziato entro i 25 anni alcuna formazione certificante del livello secondario II. Oltre la metà di loro (55 %) ha seguito, alla fine della scuola dell'obbligo, una soluzione transitoria non certificante (p. es. un semestre di motivazione) o una formazione pratica secondo la legge federale del 19 giugno 1959 sull'assicurazione per

l'invalidità (LAI), senza poi passare a una formazione formale del livello secondario II. Inoltre, il 3,5 per cento di tutti i giovani ha iniziato una formazione formale, ma l'ha interrotta prima degli esami finali. Soltanto una minoranza (meno dell'1 %) non ha conseguito il titolo a causa del mancato superamento degli esami[32]. Tra i giovani provenienti dalle economie domestiche con il reddito più basso (primo quintile), la quota di coloro che non hanno intrapreso una formazione certificante del livello secondario II è del 4,8 per cento.

Figura 17
Percorsi di formazione senza un titolo di livello secondario II secondo la situazione finanziaria dell'economia domestica dei genitori
Persone senza un titolo di livello secondario II entro i 25 anni



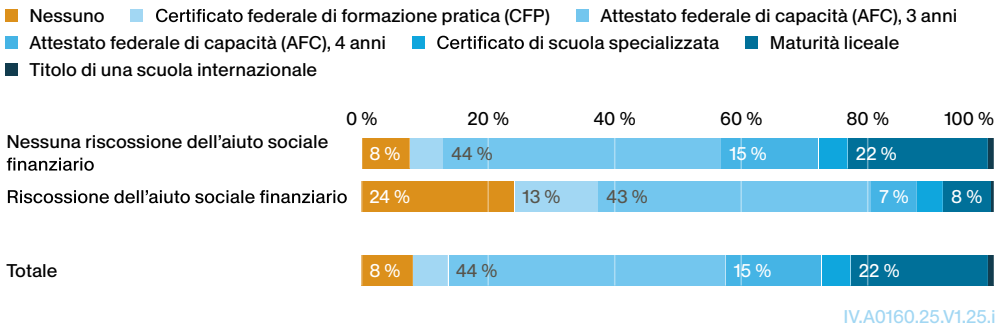
IV.A0151.25.V1.25.i

Nota: La situazione finanziaria dell'economia domestica dei genitori corrisponde al reddito da lavoro netto equivalente al momento in cui la persona interessata aveva 15 anni. Per la definizione dei quintili, cfr. UST (2025).
Fonte: UST – LABB/RS , © UFAS 2025

Differenze ancora più nette emergono tra i giovani provenienti da economie domestiche beneficiarie dell'aiuto sociale (v. figura 18). Il 24 per cento di coloro che a 15 anni vivevano in un'economia domestica beneficiaria dell'aiuto sociale finanziario non ha conseguito alcun titolo di studio di livello secondario II entro i 25 anni. Tra i giovani adulti senza l'aiuto sociale, la quota corrispondente è nettamente inferiore (8 %). Anche in questo caso il risultato resta invariato pur considerando ulteriori caratteristiche relative all'estrazione sociale. I risultati mostrano che i giovani di economie domestiche beneficiarie dell'aiuto sociale sembrano incontrare particolari difficoltà. Sui motivi di questi bassi tassi di diplomati tra i giovani di economie domestiche beneficiarie dell'aiuto sociale non si dispone però attualmente di un numero sufficiente di studi per la Svizzera. Oltre alle risorse finanziarie limitate, in queste economie domestiche vi sono presumibilmente anche problematiche multiple (p. es. stress, malattia dei genitori), che hanno un ulteriore impatto negativo sulle opportunità di formazione dei giovani interessati. Uno studio svolto nell'ambito della Piattaforma nazionale contro la povertà ha analizzato tra l'altro il bisogno di sostegno dei giovani con problematiche multiple nella fase di transizione al livello secondario II. I giovani adulti interpellati in questo contesto hanno riferito ad esempio di condizioni difficili nella crescita nonché insuccessi scolastici ed esperienze di mobbing. Hanno inoltre indicato difficoltà finanziarie nonché problemi di salute e nell'ambito dell'alloggio. A causa della complessità dei problemi, della sensazione di sovraccarico generale e degli iter amministrativi, spesso i diretti interessati si rivolgono tardi agli organi specializzati (Schaffner et al. 2022).

Figura 18
Conseguimento di un titolo di livello secondario II secondo la riscossione dell'aiuto sociale finanziario dell'economia domestica dei genitori

Titolo conseguito entro i 25 anni



IV.A0160.25.V1.25.i

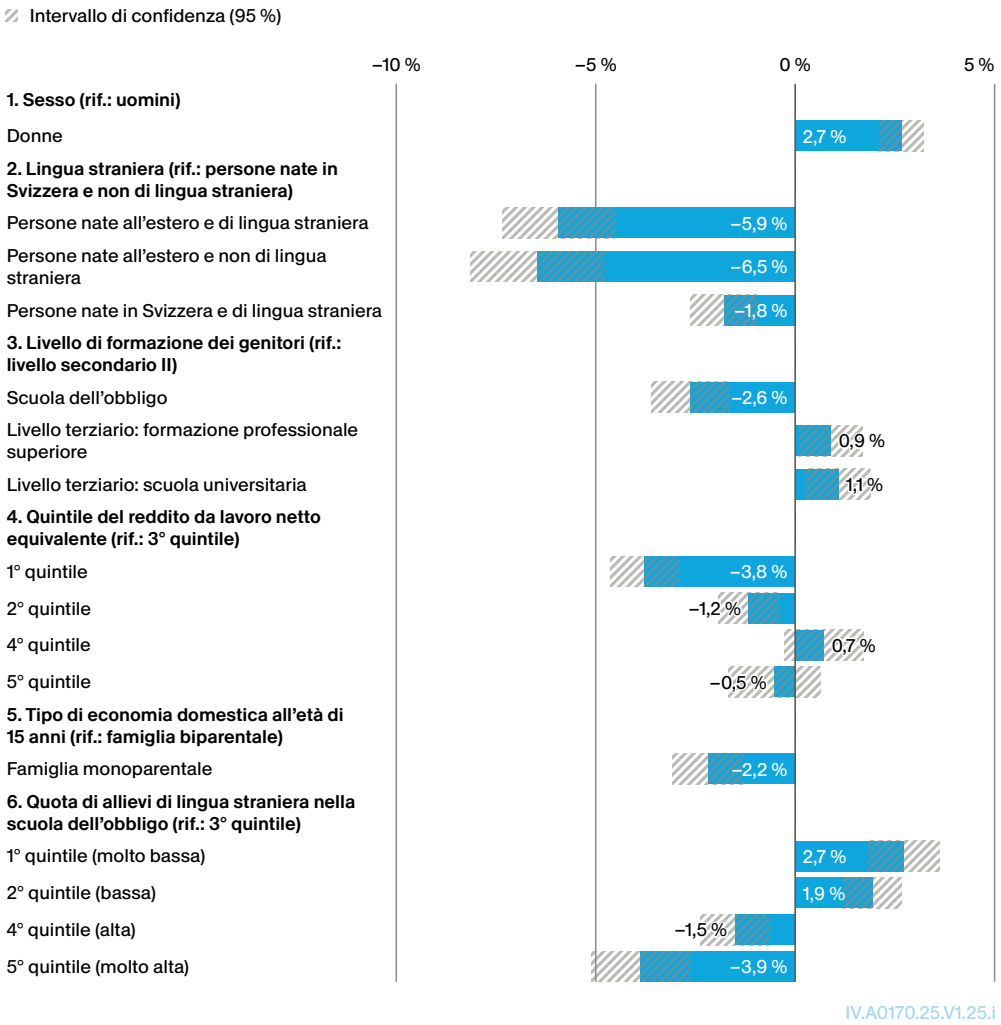
Nota: La riscossione dell'aiuto sociale finanziario si riferisce al periodo in cui la persona interessata aveva 15 anni.
Esempio: Tra i giovani provenienti da famiglie che riscuotono l'aiuto sociale, il 24 % non consegue alcun titolo di studio di livello secondario II entro i 25 anni. La quota corrispondente tra i giovani provenienti da famiglie non beneficiarie dell'aiuto sociale è dell'8 %.
Fonte: UST – LABB/RS/statistica dell'aiuto sociale , © UFAS 2025

Oltre alla situazione finanziaria dell'economia domestica, vi sono altre caratteristiche relative all'estrazione sociale che incidono sulle opportunità di formazione dei bambini, degli adolescenti e dei giovani adulti. A titolo di esempio si può menzionare il livello di formazione dei genitori o il passato migratorio. Anche l'assegnazione a un determinato profilo dei requisiti al livello secondario I svolge un ruolo determinante per il percorso di formazione successivo (v. n. A.2.2). D'altro canto, questa è a sua volta influenzata dall'estrazione sociale. Impiegando modelli di regressione, l'UST ha calcolato l'influenza (effetti marginali) delle singole caratteristiche socioeconomiche. I risultati illustrati nella figura 19 mostrano l'effetto di ciascuna caratteristica mantenendo costanti le altre caratteristiche individuali e relative alla provenienza.

Per quanto concerne la probabilità di conseguire un titolo di livello secondario II, il reddito dei genitori si rivela essere fondamentale. In particolare chi proviene dalle economie domestiche con il reddito più basso ha probabilità di successo nettamente inferiori. Inoltre, anche chi è cresciuto in un'economia domestica monoparentale o è nato all'estero ha meno opportunità di conseguire un titolo di studio di livello secondario II. Sul piano delle istituzioni di formazione, per la fase della scuola dell'obbligo è stato esaminato l'effetto della quota di allievi di lingua straniera in una scuola: ceteris paribus (p. es. sesso femminile, nascita in Svizzera, reddito medio), una quota elevata di allievi di lingua straniera ha un impatto negativo sulle probabilità di conseguire un titolo di studio.

Altre analisi multivariate indicano che il livello di formazione dei genitori ha un'influenza importante sul tipo di titolo di livello secondario II: ceteris paribus, la probabilità di conseguire la maturità[33] è nettamente più elevata tra i giovani i cui genitori hanno conseguito un diploma universitario rispetto a quella di chi nasce da genitori con un titolo di livello secondario II o senza una formazione postobbligatoria (cfr. UST 2025a).

Figura 19
Effetti di singoli aspetti sulla probabilità di conseguire un titolo di livello secondario II
Effetti marginali medi



Nota: Per la definizione dei quintili, cfr. UST (2025).
Fonte: UST – LABB/RS , © UFAS 2025

A.2.4 LIVELLO TERZIARIO

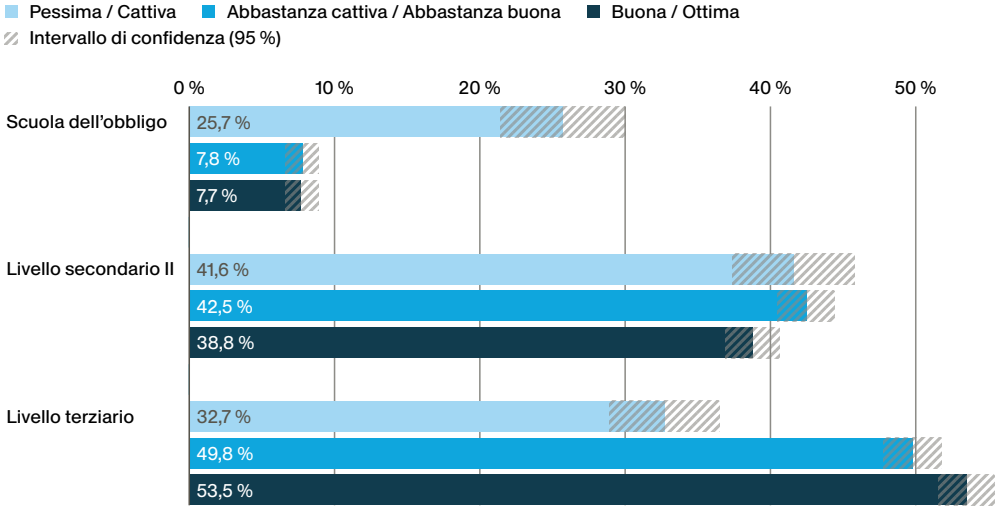
In Svizzera vi è una chiara correlazione tra il livello di formazione dei genitori e quello dei figli (cfr. Le Goff et al. 2023). La cosiddetta riproduzione intergenerazionale è particolarmente elevata nel settore della formazione di livello terziario. I dati del 2023 mostrano infatti che il 70 per cento delle persone i cui genitori hanno conseguito un titolo di livello terziario conclude a sua volta una formazione dello stesso livello[34]. Recenti analisi condotte per la Svizzera indicano che i giovani provenienti da famiglie con una situazione socioeconomica sfavorevole hanno una probabilità inferiore di conseguire un titolo di studio universitario. Per contro, presso le scuole universitarie professionali non si constatano evidenti effetti legati all'estrazione sociale o se ne rilevano di nettamente meno significativi (Combet e Oesch 2021; Chuard e Grassi 2020). Sia le scuole universitarie professionali che la formazione professionale superiore sembrano fornire un contributo importante alle pari opportunità. L'accesso a questi percorsi formativi di livello terziario è possibile dopo una formazione professionale di base (nel caso delle scuole universitarie professionali tramite la maturità professionale) e dipende molto meno dall'estrazione sociale rispetto all'accesso alle università.

Conseguimento di un titolo di livello terziario da parte delle persone provenienti da economie domestiche con risorse finanziarie limitate

In Svizzera si rileva una stretta correlazione per il conseguimento di un titolo di livello terziario non solo con il livello di formazione dei genitori, ma anche con la situazione finanziaria della loro economia domestica. La situazione finanziaria dell'economia domestica dei genitori illustrata nella figura 20 rappresenta una stima retrospettiva delle persone interpellate. Le persone con una situazione cattiva o pessima dell'economia domestica in cui vivevano quando avevano 14 anni hanno conseguito un titolo di livello terziario molto più raramente di quelle con una situazione finanziaria buona o ottima (rispettivamente, 33 e 54 %). Anche la differenza tra le persone con una situazione finanziaria sfavorevole e quelle con una situazione finanziaria media è notevole. Pure Chuard e Grassi (2020)[35] individuano nelle loro analisi una correlazione tra il reddito dei genitori e la probabilità di conseguire un titolo universitario in Svizzera.

Figura 20
Conseguimento di un titolo di studio secondo la situazione finanziaria dell'economia domestica dei genitori, 2023

Persone di età compresa tra 25 e 59 anni



IV.A0190.25.V1.23.i

Nota: La domanda è stata posta soltanto alle persone fino a 59 anni. La valutazione soggettiva della situazione finanziaria dell'economia domestica dei genitori si riferisce al periodo in cui la persona interessata aveva circa 14 anni.
Fonte: UST – SILC 2023, © UFAS 2025

Il contesto sociale di una persona è composto da diverse caratteristiche relative all'estrazione sociale. Queste sono fortemente correlate tra loro: ad esempio, un basso livello di formazione va spesso di pari passo con un basso reddito da attività lucrativa (v. figura 6). Analisi multivariate approfondite mettono in evidenza l'effetto di ciascuna di queste caratteristiche sul livello di formazione di una persona, a parità delle altre condizioni relative all'estrazione sociale e alla personalità. I risultati mostrano che il livello di formazione dei genitori produce l'effetto maggiore in assoluto. Indipendentemente dalla situazione finanziaria e dal passato migratorio, i giovani la cui madre ha una formazione di livello terziario hanno una probabilità di circa 45 punti percentuali più elevata di conseguire un titolo di livello terziario rispetto a quelli la cui madre non ha una formazione postobbligatoria. Va inoltre notato che anche la situazione finanziaria e il passato migratorio incidono sul risultato formativo. Indipendentemente dal livello di formazione della madre e dal passato migratorio, le persone con un'ottima situazione finanziaria dell'economia domestica dei genitori hanno una probabilità di circa 9 punti percentuali più elevata di conseguire un titolo di livello terziario rispetto alle persone con una pessima situazione finanziaria dell'economia domestica dei genitori.

I motivi per le differenze tra i tassi di diplomati al livello terziario sono in gran parte riconducibili al percorso di formazione influenzato dall'estrazione sociale durante la scuola dell'obbligo e il livello secondario II. Per conseguire un titolo universitario, vanno affrontati diversi passaggi formativi, i quali comportano differenti problemi e benefici a seconda dell'estrazione sociale. Ciò comporta tra l'altro che molte persone povere non inizino proprio una formazione di livello terziario. Anche la selezione al livello secondario I assume un ruolo importante in questo contesto. L'assegnazione a un basso profilo di requisiti a questo livello manda ai giovani un segnale forte per quanto concerne il margine di manovra futuro (Combet e Oesch 2021; Zimmermann 2019) e può quindi incidere sulle aspirazioni individuali in termini di formazione. Secondo la tesi del mantenimento della situazione, i genitori puntano inoltre alla probabilità che i figli raggiungano almeno il loro livello di formazione e quindi evitare una discesa sociale (Breen e Goldthorpe 1997). Di conseguenza, a parità di capacità cognitive e percorso scolastico al livello secondario I dei figli, le famiglie più agiate prendono decisioni più ambiziose nelle varie fasi di transizione nel contesto della formazione postobbligatoria. Con l'espressione «paura dell'ascesa» (*Aufstiegsangst*) Stamm (2019) descrive un fenomeno secondo cui i giovani con una situazione socioeconomica sfavorevole hanno scarsa fiducia in sé stessi a livello scolastico e sono confrontati con forti paure di fallimento nelle fasi di passaggio scolastico. Un ostacolo in questo contesto può essere il mancato sostegno da parte dei genitori e degli insegnanti per l'accesso al liceo.

Vi sono inoltre indizi del fatto che anche nel corso di una formazione universitaria le risorse finanziarie limitate e l'estrazione sociale possono costituire un problema per gli studenti: dalle analisi emerge che gli studenti i quali devono affrontare difficoltà finanziarie conseguono il relativo titolo più raramente degli altri (CSRE 2023, pag. 282). I contributi finanziari dei genitori agli studenti in Svizzera sono un'importante fonte di entrata per coprire il costo della vita e le spese dirette legate allo studio. Poiché l'estrazione sociale incide sulle possibilità di sostegno da parte dei genitori, vi è un rischio di selezione per quanto concerne l'accesso alla formazione di livello terziario e il successo nella formazione. Da analisi dell'UST emerge che gli studenti con una situazione socioeconomica sfavorevole devono far fronte a grosse difficoltà finanziarie più spesso (tra il 18 % e il 26 %[36]) rispetto a quelli con una situazione socioeconomica favorevole (tra l'8 % e il 10 %) (UST 2021b). A seconda della situazione reddituale dei genitori, gli studenti hanno la possibilità di richiedere borse di studio. L'accesso a questi aiuti e il loro ammontare sono disciplinati a livello cantonale e variano notevolmente a seconda del Cantone di domicilio (cfr. fascicolo tematico «Copertura materiale del fabbisogno vitale in Svizzera», n. A.3.). Sembra che il sistema delle borse di studio in Svizzera riesca a compensare soltanto in parte le difficoltà degli studenti con risorse finanziarie limitate: solo il 22 per cento degli studenti beneficiari di sussidi all'istruzione (borse di studio e prestiti) indica di non avere difficoltà finanziarie, a fronte del 42 per cento degli studenti che non ne fruiscono (UST 2021b). Alle difficoltà finanziarie possono venire ad aggiungersi anche altri problemi. Ad esempio, alla luce delle differenze di habitus e delle lacune di cultura generale (p. es. politica, musica), l'estrazione sociale può far sì che le persone interessate si considerino al margine, il che accentua la problematicità della loro situazione. A ciò si aggiunge il fatto che frequentare il liceo o una scuola universitaria può compromettere l'appartenenza all'ambiente di provenienza (famiglia e amici) (Stocker e Stamm 2022).

10

cfr. fascicolo tematico «Copertura materiale del fabbisogno vitale in Svizzera», (n. A.3).

A.3 COMPETENZE DI BASE E POVERTÀ

- Per quanto riguarda le competenze di base, si può fare una distinzione tra le competenze dei giovani alla fine della scuola dell'obbligo e quelle degli adulti. Le competenze di base vanno intese come una sorta di standard minimo necessario per partecipare alla vita sociale e professionale. Le competenze di base vengono definite in modo diverso a seconda che si tratti dei bambini e dei giovani (competenze fondamentali) o degli adulti.

- Tra il 12 e il 38 per cento dei giovani termina la scuola dell'obbligo con scarse competenze fondamentali in uno tra gli ambiti matematica, lettura o scienze naturali. La mancanza di competenze fondamentali alla fine della scuola dell'obbligo può influire sia sul successivo percorso di formazione che sulla vita in età adulta.

- Il problema della mancanza di competenze può però svilupparsi anche soltanto in età adulta. Se le competenze acquisite a suo tempo non vengono più sfruttate nella quotidianità privata o professionale, possono andare perse. Inoltre, con il progresso tecnologico negli ultimi anni sono venuti ad aggiungersi numerosi nuovi requisiti in termini di competenze.

- Nel 2023 la Svizzera ha partecipato per la prima volta alla rilevazione internazionale per la valutazione delle competenze degli adulti (Programme for the International Assessment of Adult Competencies [PIAAC]). Grazie a ciò si dispone nuovamente, dopo 20 anni, di informazioni aggiornate sulle competenze degli adulti in Svizzera. I risultati mostrano che circa il 30 per cento delle persone di età compresa tra i 16 e i 65 anni hanno scarse competenze in almeno uno degli ambiti esaminati.

- L'acquisizione di competenze di base assume un ruolo importante nella prevenzione e nella lotta contro la povertà. La mancanza di competenze di base è sempre più associata a un basso reddito da lavoro e a un accresciuto rischio di disoccupazione. Di conseguenza, aumenta anche il rischio di essere colpiti dalla povertà. Inoltre, i giovani con una mancanza di competenze fondamentali alla fine della scuola dell'obbligo presentano un rischio più elevato di non conseguire un titolo di studio di livello secondario II.

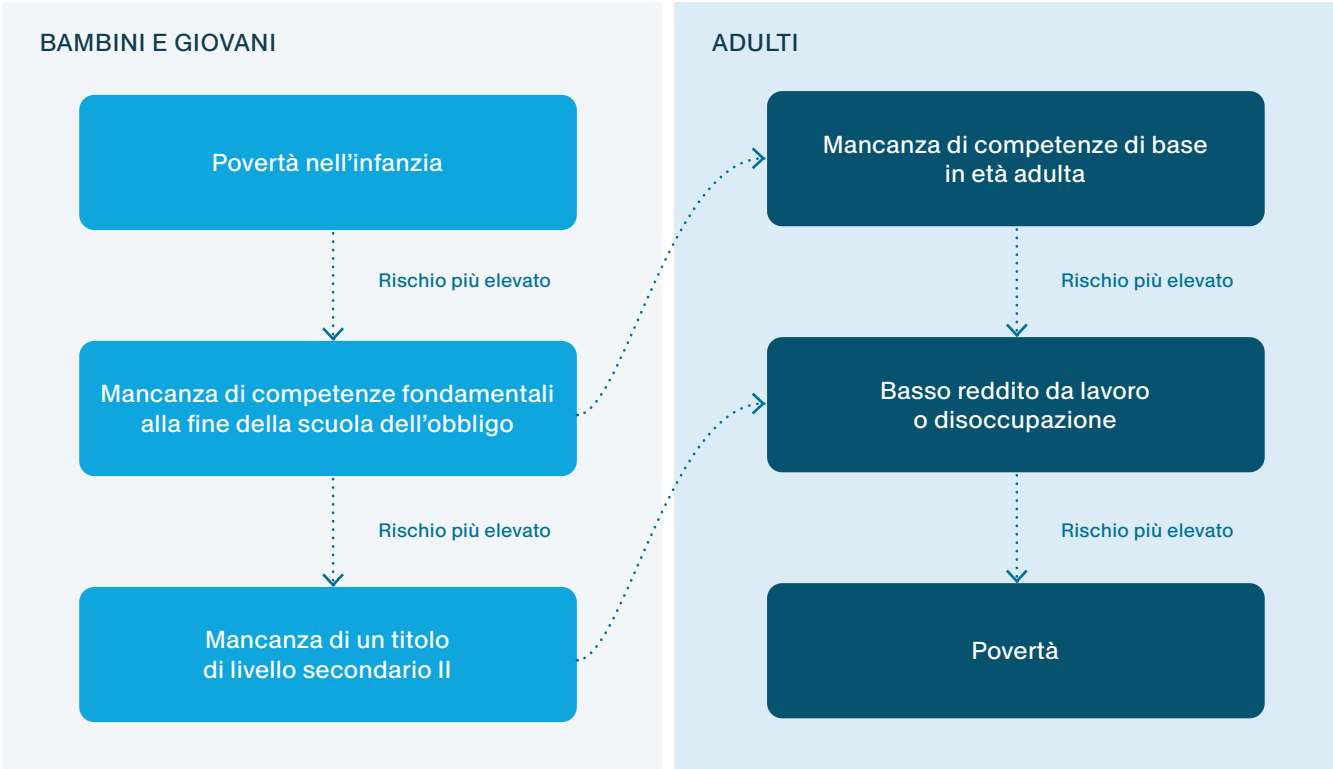
Mancanza di competenze di base e povertà

Tra la mancanza di competenze di base e la povertà vi sono diverse correlazioni nel corso della vita. Una fase importante per l'acquisizione delle competenze di base è quella dell'infanzia e della gioventù. Il messaggio concernente la legge federale sulla formazione continua stabilisce che le competenze di base, che normalmente sono acquisite durante la scuola dell'obbligo, costituiscono la premessa per la partecipazione all'apprendimento permanente[37]. Il tema delle competenze di base è molto rilevante anche nell'età adulta, per quanto concerne le possibilità individuali di impostare la propria vita. Le competenze di base degli adulti vengono promosse in virtù di diverse leggi federali. Al più tardi con la LFCo e le relative misure di sostegno da parte di Confederazione e Cantoni, la promozione delle competenze di base ha assunto un'importanza fondamentale nell'ambito della politica sociale[38]. In questo contesto va tenuto presente che le competenze di base vengono definite in modo diverso a seconda che si tratti dei bambini e dei giovani (competenze fondamentali) o degli adulti. Anche sul fronte della promozione delle competenze di base nonché dei relativi attori e misure viene fatta una distinzione tra queste due fasce d'età (v. cap. B.1).

- Competenze fondamentali dei bambini e dei giovani: gli obiettivi formativi nazionali della Conferenza delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) stabiliscono le competenze fondamentali che gli allievi dovrebbero acquisire nella lingua d'insegnamento, in una seconda lingua nazionale e in inglese, nonché in matematica e in scienze naturali nel corso della scuola dell'obbligo. In virtù della base giuridica costituita dal Concordato HarmoS, gli obiettivi formativi nazionali confluiscono nei piani di studio delle varie regioni linguistiche.
- Competenze di base degli adulti: l'articolo 13 LFCo definisce le competenze di base degli adulti come nozioni fondamentali nei campi di lettura, scrittura ed espressione orale in una lingua nazionale, matematica elementare nonché utilizzo di tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Le competenze di base sono una premessa centrale per l'apprendimento permanente nonché per consentire alle persone di partecipare alla vita sociale e di affrontare la quotidianità professionale.

La figura 21 fornisce una panoramica delle possibili correlazioni tra competenze di base e povertà, illustrate poi nello specifico. Le lacune nell'ambito delle competenze di base si sviluppano spesso già nella fase dell'infanzia. È scientificamente dimostrato che i bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate (p. es famiglie povere) escono dalla scuola dell'obbligo con scarse competenze fondamentali molto più spesso degli altri (Erzinger et al. 2023; Konsortium PISA.ch 2019). La mancanza di competenze di base alla fine della scuola dell'obbligo può influire sia sul percorso di formazione postobbligatorio che sull'integrazione sociale e professionale in età adulta. Se non vengono colmate in modo mirato, tali lacune persistono anche nella vita adulta e possono avere effetti decisivi sulle possibilità di una persona di impostare la propria vita. La mancanza di competenze di base in età adulta non deriva tuttavia soltanto dall'acquisizione insufficiente durante la scuola dell'obbligo. Può anche succedere che le competenze acquisite vadano perse nel corso della vita, ad esempio se non vengono più utilizzate o allenate nel contesto privato o professionale. Inoltre, il continuo mutamento del mondo del lavoro e il progresso tecnologico determinano nuovi ambiti di competenze. In particolare nell'ambito delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione si è registrato un notevole sviluppo negli ultimi 20 anni[39]. Inoltre, nel caso delle persone immigrate la mancanza di competenze chiave per trattare informazioni nella lingua nazionale locale può creare notevoli ostacoli all'integrazione economica e sociale (2024c).

Figura 21
Competenze di base e povertà: possibili correlazioni



IV.A1210.25.V1.25.i

Fonte: UFAS 2025

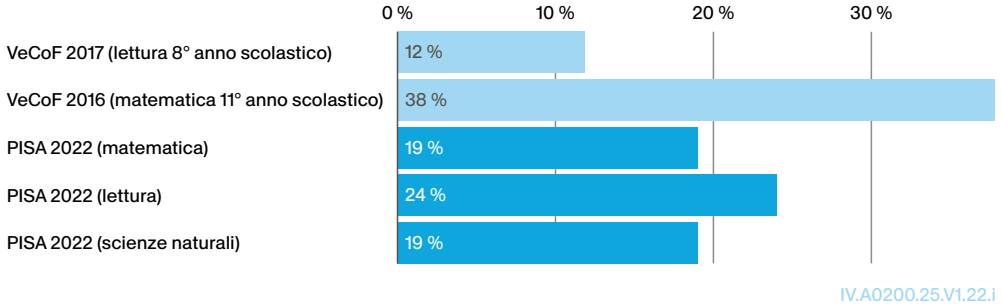
Competenze alla fine della scuola dell'obbligo ed estrazione sociale

L'indagine per la verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali (VeCoF) misura, sia per l'intera Svizzera che per i singoli Cantoni, la quota degli allievi che raggiungono le competenze fondamentali previste per ciascuno degli ambiti disciplinari esaminati. L'età degli allievi interpellati e gli ambiti disciplinari testati variano a seconda dell'anno di rilevazione[40].

Con la partecipazione della Svizzera allo studio PISA dal 2000, inoltre, sono disponibili ulteriori informazioni sulle conoscenze e competenze dei quindicenni. La rilevazione internazionale coordinata dall'OCSE valuta ogni tre anni le competenze negli ambiti di lettura, matematica e scienze naturali. Anche in questo contesto viene definito un livello di competenze minimo che occorre raggiungere per poter affrontare con successo la vita nonché le sfide culturali e sociali (Erzinger et al. 2023).

Sia l'impostazione generale che la valutazione delle competenze fondamentali si differenziano tra le due rilevazioni (VeCoF e PISA). Di conseguenza, risultano diverse anche le quote degli allievi che non hanno raggiunto il livello (minimo) di competenze definito[41], riportate nella figura 22. Entrambe le rilevazioni mostrano però che una quota non trascurabile dei giovani esce dalla scuola con scarse competenze fondamentali in determinati ambiti.

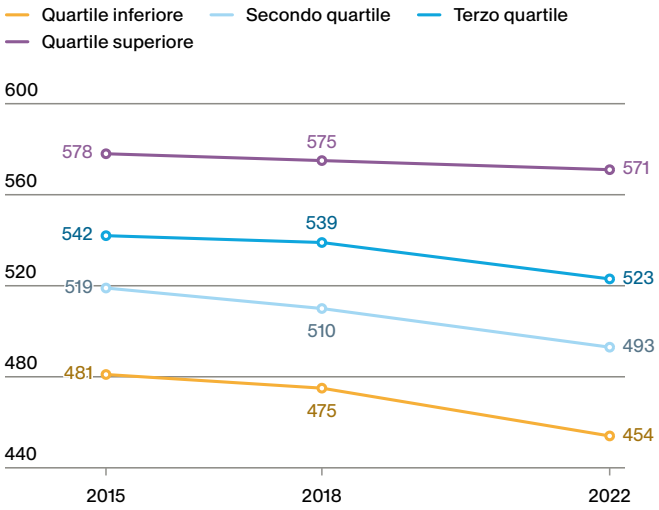
Figura 22
Quota degli allievi con scarse competenze fondamentali



Fonte: PISA/VeCoF

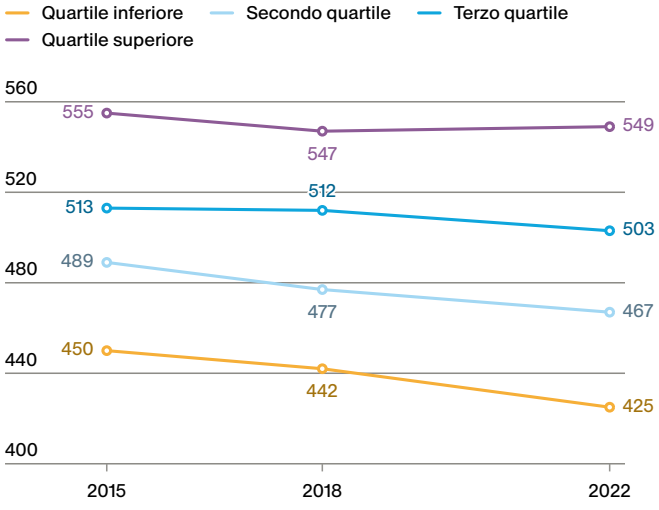
Figura 23
Livello di competenze secondo la condizione sociale: matematica

Evoluzione dei risultati PISA



Livello di competenze secondo la condizione sociale: lettura

Evoluzione dei risultati PISA



Nota: Quartile: il quartile inferiore rappresenta il 25 % di allievi che presentano l'estrazione sociale più svantaggiata. Nell'ambito della rilevazione PISA, sulla base dei dati indicati nel questionario destinato alle scuole è stato costruito un indice relativo allo statuto economico, sociale e culturale (economic, social and cultural status [ESCS]) che misura l'estrazione sociale. L'indice è calcolato considerando l'occupazione più elevata tra i due genitori, il livello di formazione più elevato tra i due genitori e i beni disponibili a casa.
Fonte: Risultati PISA, dati provenienti dalle pubblicazioni Erzinger et al. 2023 e Delavy et al. 2024.

I risultati PISA per la Svizzera indicano a più riprese che i giovani con una condizione sociale svantaggiata ottengono risultati peggiori ai test alla fine della scuola dell'obbligo (cfr. (Konsortium PISA.ch 2019; Erzinger et al. 2023). Dagli ultimi risultati della stessa indagine dal 2015 si osserva persino un aumento in Svizzera delle differenze nelle prestazioni in matematica e lettura dovute all'estrazione sociale (Delavy et al. 2024; Erzinger et al. 2023) (v.figura 23).

Per la Svizzera, con i progetti TREE[42] e SEATS[43] sono disponibili due studi longitudinali diversi, che comprendono informazioni sia sul livello di competenze alla fine della scuola dell'obbligo che sul successivo percorso di formazione. Ne emerge che gli allievi con scarse competenze fondamentali alla fine della scuola dell'obbligo presentano un rischio più elevato di non conseguire un titolo di livello secondario II (Stalder et al. 2008; Zumbühl 2018).

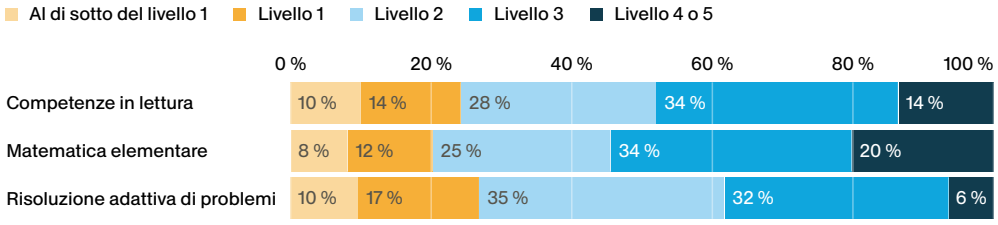
Competenze in età adulta ed estrazione sociale

Nel 2023 la Svizzera ha partecipato per la prima volta al PIAAC. In precedenza queste competenze erano state rilevate per l'ultima volta nel 2003, nell'ambito dello studio Adult Literacy and Life Skills.(ALL) Considerato il diverso approccio metodologico, i valori delle due rilevazioni possono essere confrontati soltanto in misura molto limitata.

La figura 24 mostra il livello delle competenze per gli ambiti risoluzione adattiva di problemi, matematica elementare e competenze in lettura della popolazione di età compresa tra i 25 e i 65 anni. La risoluzione adattiva di problemi è definita come «la capacità di un individuo di raggiungere i propri obiettivi in una situazione dinamica, in cui non è immediatamente disponibile un metodo di soluzione. Richiede di impegnarsi in processi cognitivi e metacognitivi per definire il problema, ricercare informazioni e applicare una soluzione in una varietà di ambienti e contesti informativi». Le persone con un livello 1 o al di sotto hanno scarse competenze.

Quasi il 30 per cento della popolazione residente permanente di età compresa tra i 16 e i 65 anni ha raggiunto punteggi bassi in almeno uno dei tre ambiti di competenza esaminati. Questa percentuale corrisponde a circa 1,67 milioni di persone. Nel complesso, la popolazione con scarse competenze è molto eterogenea. Da analisi multivariate emerge come sia l'età che il titolo di studio incidono sul livello di competenze. Inoltre, si rilevano differenze significative anche per quanto concerne l'estrazione sociale, misurata in base al livello di formazione dei genitori (UST 2024c).

Figura 24
Livello di competenze degli adulti, 2022/2023
Persone di età compresa tra 25 e 65 anni



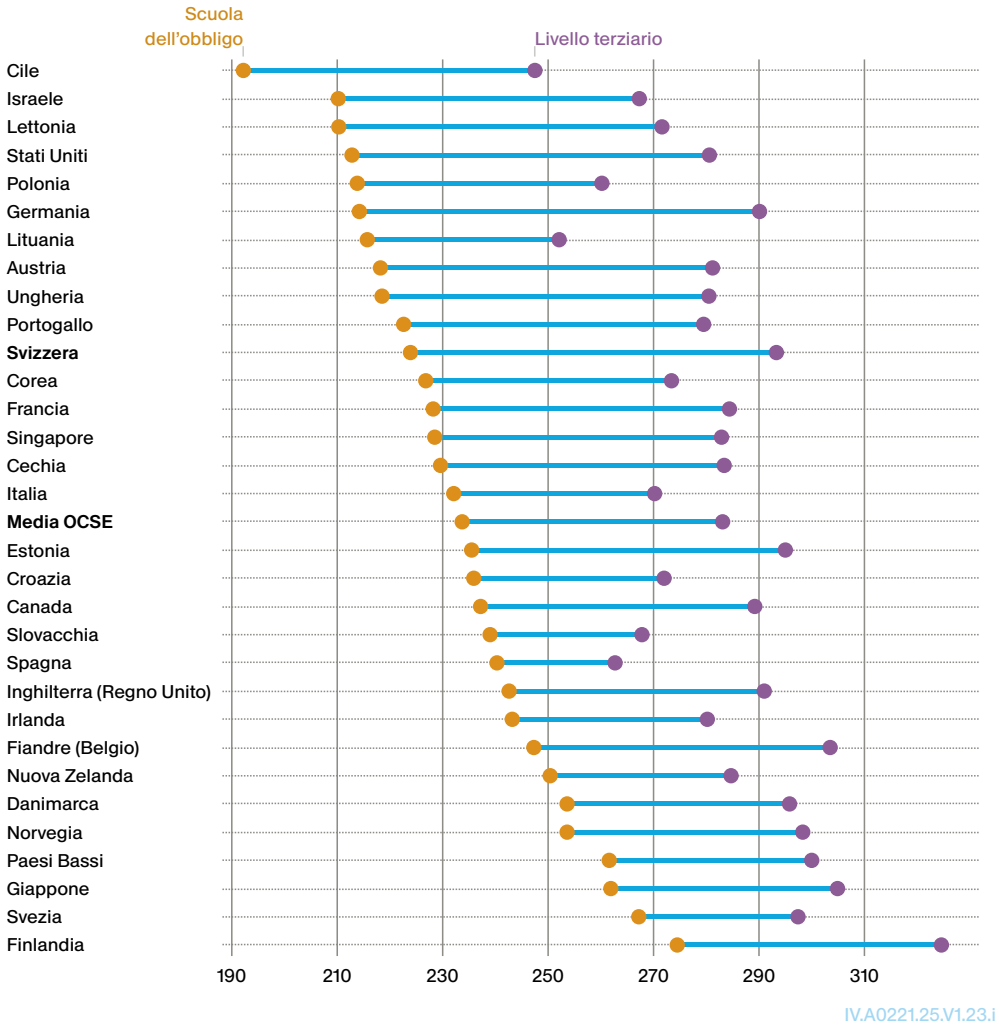
IV.A0210.25.V1.23.i

Fonte: UST – PIAAC 2022/2023, © UFAS 2025

Come mostrano i risultati PIAAC, anche in età adulta continua a sussistere una correlazione tra l'estrazione sociale dei genitori e il livello di competenze di una persona. La figura 25 illustra il livello di competenze medio secondo il livello di formazione dei genitori. In Svizzera le persone i cui genitori non hanno concluso una formazione postobbligatoria raggiungono in media un risultato di 225 punti nelle competenze in lettura. In confronto, le persone con almeno un genitore in possesso di un titolo di livello terziario ottengono in media 295 punti. Tali differenze emergono anche nelle competenze in ma-

tematica e risoluzione adattiva di problemi. Rispetto agli altri Paesi partecipanti, in Svizzera le differenze di competenze secondo l'estrazione sociale sono molto marcate. Se si considerano ulteriori caratteristiche socioeconomiche, quali l'età, il passato migratorio, il sesso o il livello di formazione, la differenza si riduce nettamente, ma resta a un livello elevato nel confronto con gli altri Paesi.

Figura 25
Competenze in lettura secondo il livello di formazione dei genitori, 2022/2023
Persone di età compresa tra 25 e 65 anni



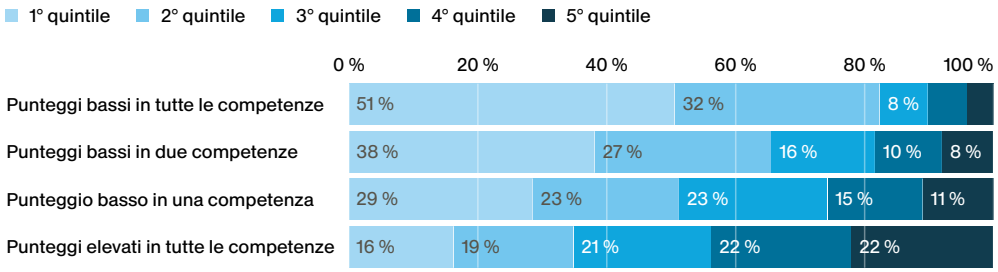
Nota: Valore mediano sulla scala delle competenze in lettura (0–500)
Fonte: OCSE – PIAAC 2022/2023, © UFAS 2025

Competenze in età adulta e situazione occupazionale

Per quanto concerne la prevenzione e la lotta contro la povertà, la correlazione tra competenze, reddito e integrazione nel mercato del lavoro è molto importante. La figura 26 mostra una forte correlazione tra il livello di competenze e il reddito da attività lucrativa. Si nota, infatti, che tra le persone con punteggi bassi in tutti gli ambiti di competenze, oltre la metà rientra nella categoria di reddito più bassa, mentre la quota corrispondente delle persone che non presentano difficoltà nelle competenze è nettamente più bassa (16 %). D'altro canto, soltanto poche persone con punteggi bassi in tutti gli ambiti di competenze rientrano nelle categorie di reddito superiori. Si osserva altresì che è rilevante se una persona abbia punteggi bassi in tutti gli ambiti di competenze o soltanto in uno o due.

Figura 26
Categorie di reddito secondo il livello di competenze, 2022/2023

Persone occupate di età compresa tra 25 e 65 anni, reddito da attività lucrativa standardizzato a un grado di occupazione del 100 %



IV.A0240.25.V1.23.i

Nota: Reddito da attività lucrativa lordo per i dipendenti e gli indipendenti, bonus inclusi. Senza le persone che stanno seguendo una formazione formale.
Esempio: tra le persone con punteggi bassi in tutti gli ambiti di competenza (lettura, matematica e risoluzione adattiva di problemi), il 51 % rientra tra le persone con il reddito da lavoro più basso (1° quintile). La quota corrispondente tra le persone con punteggi più alti in tutti gli ambiti di competenza è del 16 %.
Fonte: UST – PIAAC 2022/2023, © UFAS 2025

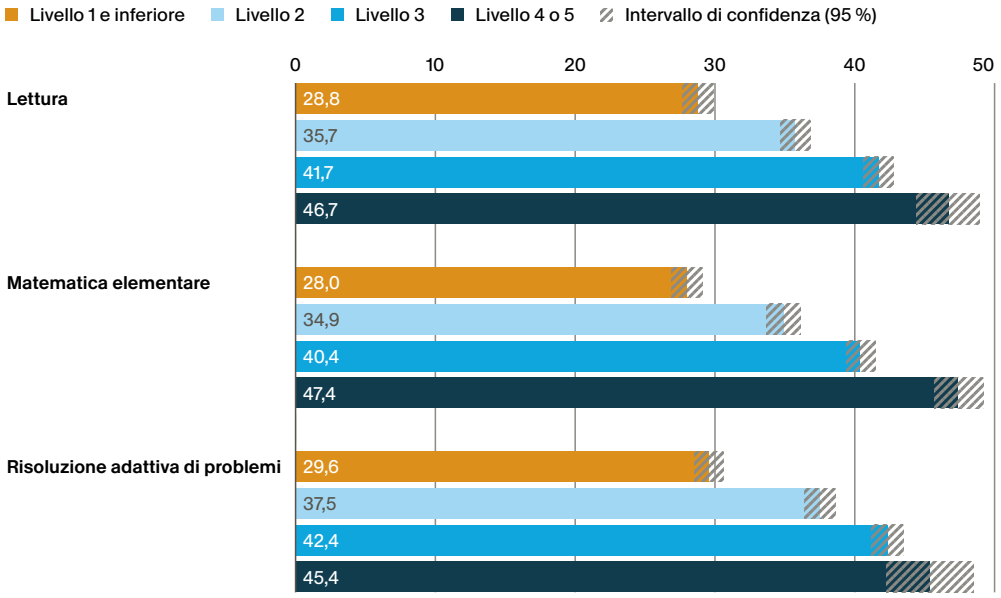
Inoltre, nella figura 27 sono indicati i redditi da attività lucrativa lordi mediani per le persone occupate, secondo il livello di competenze. Ne emerge che le persone con scarse competenze conseguono redditi nettamente più bassi delle altre persone occupate. Nel confronto con altri Paesi dell'OCSE partecipanti, colpisce il fatto che in Svizzera la differenza rispetto alle persone con il livello di competenze 2, immediatamente successivo, è particolarmente consistente. Se ne può dedurre che in questo Paese la mancanza di competenze è correlata in misura relativamente forte al livello di reddito. Un quadro analogo emerge anche in Norvegia e in Germania. Nell'ambito del rapporto internazionale PIAAC, sono stati svolti test multivariati per capire quanto sia forte l'influsso delle competenze, oltre che di altre caratteristiche (in particolare della formazione), sul livello di reddito. Le analisi mostrano che, anche tenendo conto del diverso livello di formazione, la mancanza di competenze può avere un effetto determinante sul livello di reddito (OECD 2024).

Va inoltre evidenziata l'interdipendenza tra il livello di competenze e l'integrazione nel mercato del lavoro. Tra i disoccupati, la quota delle persone con scarse competenze (livello 1 e al di sotto) è elevata in tutti e tre gli ambiti di competenze. La quota corrispondente tra le persone occupate è nettamente inferiore (v. figura 28). Anche nel contesto delle analisi multivariate e a parità di livello di formazione e altre caratteristiche sociodemografiche sussistono differenze in base alla condizione lavorativa.

Figura 27
Reddito da attività lucrativa, secondo il livello di competenze, 2022/2023

Valori mediani per le persone occupate di età compresa tra 25 e 65 anni

Reddito da attività lucrativa all'ora standardizzato a un grado di occupazione del 100 %

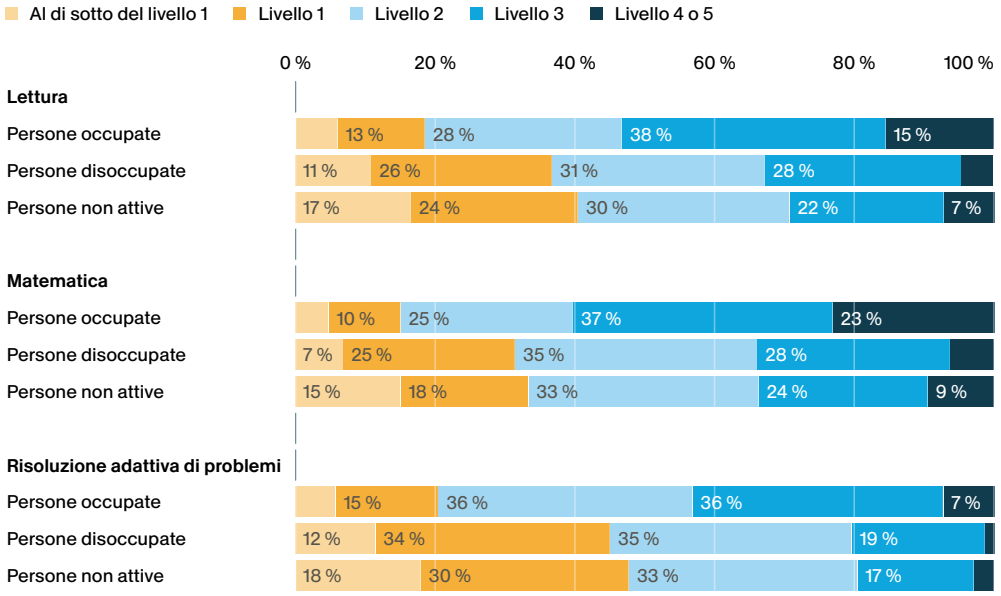


IV.A0250.25.V1.23.i

Nota: Reddito da attività lucrativa lordo per i dipendenti e gli indipendenti, bonus inclusi. Senza le persone che stanno seguendo una formazione formale.
Fonte: Pubblicazione OCSE (2024) – PIAAC ,© UFAS 2025

Figura 28
Competenze secondo le condizione lavorativa, 2022/23

Persone di età compresa tra 25 e 65 anni



IV.A0260.25.V1.23.i

Esempio: Tra la popolazione occupata, il 13 % delle persone ha un basso livello di competenze in lettura (1). Tra le persone disoccupate, la quota corrispondente è del 26 %.
Fonte: UST – PIAAC 2022/2023,© UFAS 2025

A.4 FORMAZIONE CONTINUA E POVERTÀ

- La formazione continua ha per ciascuno diverse funzioni. Aiuta ad adeguarsi ai cambiamenti della vita quotidiana e del mondo del lavoro, consente lo sviluppo personale e può migliorare le opportunità di carriera. Dal punto di vista economico e sociale, è importante che le persone continuino a formarsi.

- Nel 2021 il 53 per cento delle persone di età compresa tra i 25 e i 64 anni ha seguito una formazione continua. La stragrande maggioranza (93 %) aveva uno scopo professionale. Le persone con redditi da attività lucrativa modesti partecipano più raramente a una formazione continua di quelle con redditi elevati. Per la prima categoria, l'ostacolo principale è rappresentato dalle spese; per le altre categorie, si tratta della mancanza di tempo.

- Le persone con redditi modesti hanno più spesso un desiderio irrealizzato di seguire una formazione continua. Al contempo, presentano anche la quota più elevata di coloro che non ritengono necessario svolgere una tale formazione.

- Nel complesso, i datori di lavoro sostengono notevolmente le formazioni continue a scopo professionale. Nel 2021 quasi tre quarti delle formazioni continue sono state integralmente finanziate dai datori di lavoro e un po' più della metà sono state svolte esclusivamente durante l'orario di lavoro.

- Le persone con redditi modesti vengono sostenute meno spesso dai datori di lavoro: se tra le persone con redditi elevati il 93 per cento riceve un sostegno per la formazione continua a scopo professionale, nel loro caso la quota è dell'81 per cento.

La formazione continua è parte integrante dell'apprendimento permanente ed è definita nella legge federale sulla formazione continua come formazione strutturata impartita al di fuori della formazione formale (art. 3 LFCo). La formazione continua – denominata anche «formazione non formale» – comprende corsi, conferenze, seminari, lezioni private o formazione sul posto di lavoro (CSRE 2023, pag. 330).

A fronte dei mutamenti tecnologici e sociali, la formazione continua riveste un'importanza fondamentale nel mondo del lavoro e nella realtà quotidiana di oggi. I mutamenti strutturali e l'elevato grado di dinamismo del mercato del lavoro comportano il costante cambiamento dei requisiti in termini di qualificazione e, in parte, una svalutazione più rapida delle competenze acquisite (Lentini e Gimenez 2019). Oltre ad essere eterogenea per offerta, impostazione e volume, la formazione continua può differenziarsi anche negli obiettivi e negli effetti di una partecipazione alla stessa (v. tabella 3). Può servire ad approfondire gli interessi personali e quindi essere uno strumento per lo sviluppo personale. Inoltre, può aiutare le persone con scarse competenze di base a colmare queste lacune. Le competenze di base degli adulti vengono promosse in virtù di diverse leggi federali. Con i programmi d'integrazione cantonali (legge federale del 16 dicembre 2005 sugli stranieri e la loro integrazione [LStrI]) o i programmi cantonali per la promozione delle competenze di base (LFCo), la Confederazione e i Cantoni promuovono congiuntamente le competenze di base[44]. La promozione delle competenze di base può avvenire sia nel contesto privato che in quello professionale.

Nel contesto professionale, la formazione continua può assumere diverse funzioni. Da un lato, serve a mantenere le capacità legate al lavoro o ad acquisire nuove competenze. L'acquisizione di nuove competenze può offrire opportunità di avanzamento di carriera o riorientamento professionale. Quest'ultimo può essere necessario, ad esempio, se la professione imparata inizialmente è ormai meno richiesta sul mercato del lavoro a causa del progresso tecnologico. Una formazione continua può inoltre essere un fattore cruciale per consentire il reinserimento professionale a fronte di una situazione di disoccupazione (CSRE 2023, pag. 330).

Tabella 3
Obiettivi e possibili effetti della formazione continua

OBIETTIVI DELLA FORMAZIONE CONTINUA	POSSIBILI EFFETTI
Approfondire interessi personali	Sviluppo personale
Migliorare le competenze di base	Partecipazione sociale e integrazione professionale
Mantenere conoscenze legate al lavoro	Consolidamento dell'integrazione nel mercato del lavoro
Acquisire nuove competenze (legate al lavoro)	Avanzamento di carriera o riorientamento professionale, reinserimento nel mercato del lavoro, gestione di cambiamenti strutturali sul posto di lavoro

IV.T0030.25.V1.25.i

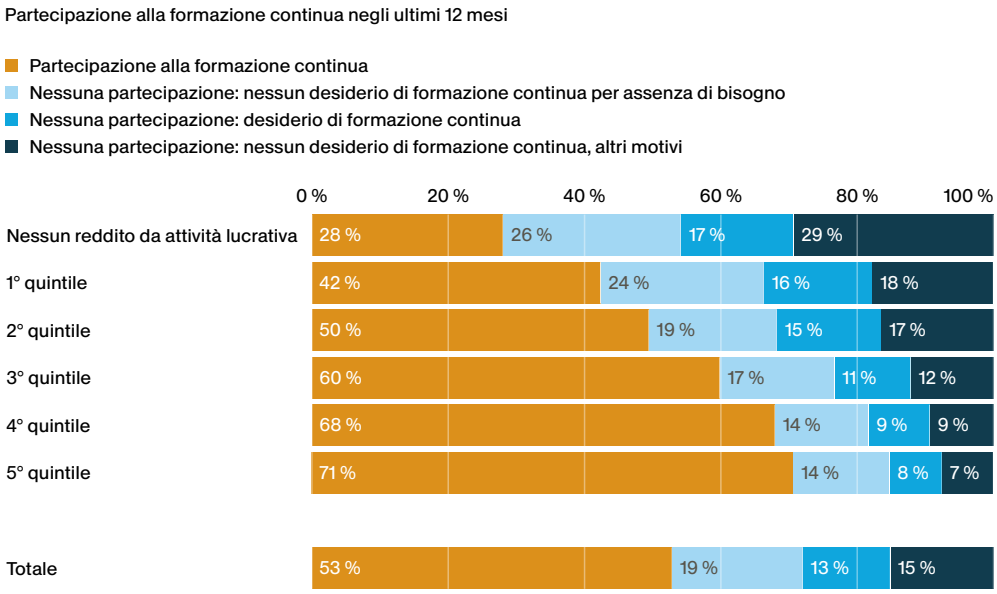
Le persone con redditi da attività lucrativa modesti partecipano più raramente a una formazione continua

Nel 2021 circa il 53 per cento della popolazione di età compresa tra i 25 e i 64 anni ha seguito una formazione continua. La stragrande maggioranza (93 %) ha partecipato ad attività a scopo professionale. La figura 29 mostra la quota delle persone che negli ultimi 12 mesi hanno partecipato a una formazione continua o erano in formazione, distinguen-

do tra diverse categorie di reddito. Per reddito s'intende in questo contesto il reddito da attività lucrativa individuale, standardizzato a un grado di occupazione del 100 per cento. Le analisi mostrano che le persone con redditi da attività lucrativa modesti svolgono una formazione continua (a scopo professionale) meno spesso di quelle con redditi elevati. Risultati analoghi emergono anche se si opera una differenziazione dei redditi con i rispettivi gradi di occupazione (redditi non standardizzati). Analisi multivariate indicano inoltre che l'effetto del reddito sulla partecipazione a una formazione continua permane anche se si considerano ulteriori fattori d'influenza (p. es. il sesso, il passato migratorio o il livello di formazione). Al contempo, nelle categorie con redditi modesti la quota delle persone con un desiderio irrealizzato di svolgere una formazione continua è più elevata che nelle categorie superiori. Tra i redditi inferiori si rileva inoltre la quota più elevata in assoluto delle persone che indicano di non aver bisogno di formazione continua.

Figura 29
Partecipazione alla formazione continua e desiderio di parteciparvi, secondo la categoria di reddito, 2021

Persone di età compresa tra 25 e 64 anni, reddito da attività lucrativa standardizzato a un grado di occupazione del 100 %



IV.A0270.25.V1.21.i

Nota: Nessuna partecipazione significa che negli ultimi 12 mesi le persone non hanno svolto alcuna formazione o formazione continua. Le persone senza reddito da attività lucrativa non sono state considerate nella determinazione dei quintili di reddito.
Fonte: UST – Microcensimento formazione di base e formazione continua , © UFAS 2025

Risultati analoghi emergono anche per le persone poco qualificate. Le persone con una formazione di livello terziario hanno una probabilità di svolgere una formazione continua superiore di 5,3 volte rispetto alle persone senza un titolo di livello secondario II. Nel confronto internazionale, la Svizzera attesta nel complesso un'elevata partecipazione alla formazione continua. Al contempo, però, anche le differenze in questa partecipazione legate al livello di formazione sono relativamente consistenti. Se in Svizzera la quota delle persone con un titolo di livello terziario che svolgono una formazione continua è superiore alla media rispetto agli altri Paesi, va anche rilevato che le persone poco qualificate si situano nella media (CSRE 2023, pag. 350).

Motivi della mancata partecipazione alla formazione continua

La mancata partecipazione alla formazione continua ha diverse cause. Nel 2021 il 40 per cento delle persone che non vi ha partecipato ha indicato di non averne bisogno[45]. Il 27 per cento ha espresso un desiderio irrealizzato di formazione continua. La figura 30 mostra i motivi principali menzionati per la mancata partecipazione di questo gruppo di persone, con una differenziazione secondo il reddito da attività lucrativa. Nella figura sono indicati soltanto i motivi menzionati come principali da almeno il 5 per cento di una categoria di reddito.

Nel periodo di riferimento dell'indagine, l'insegnamento sul posto non è stato possibile per lungo tempo a causa della pandemia di COVID-19. Di conseguenza, la pandemia è stata menzionata quale motivo principale della mancata partecipazione da almeno un quinto delle persone che avrebbero seguito volentieri una formazione continua. La rilevanza degli altri motivi principali addotti per la mancata partecipazione è diversa a seconda della categoria di reddito. Tra le persone che rientrano nel 20 per cento della popolazione con i redditi da attività lucrativa più bassi, le spese elevate e l'onere familiare sono motivi particolarmente diffusi. Inoltre, diversamente dalle altre categorie di reddito, in questa assumono un'importanza relativamente elevata anche i motivi di salute. La mancanza di tempo è un motivo principale menzionato spesso da tutte le categorie di reddito; tra quelle medio-alte (3°–5° quintile) è di gran lunga il motivo principale, seppur subito dopo la pandemia di COVID-19.

Figura 30
Motivo principale della mancata partecipazione alla formazione continua, secondo la categoria di reddito, 2021

Persone di età compresa tra 25 e 64 anni, reddito da attività lucrativa standardizzato a un grado di occupazione del 100 %

	Totale	Nessun reddito da attività lucrativa	1° quintile	2° quintile	3° quintile	4° quintile	5° quintile
COVID-19	23,4 %	14,9 %	21,2 %	19,8 %	28,0 %	30,0 %	26,5 %
Mancanza di tempo	20,5 %	7,1 %	15,3 %	18,1 %	23,2 %	24,2 %	36,5 %
Onere familiare troppo elevato	11,9 %	18,2 %	11,2 %	11,1 %	11,3 %	10,6 %	10,3 %
Spese troppo elevate	11,2 %	11,4 %	18,5 %	13,9 %	7,9 %	6,3 %	4,6 %
Altri motivi personali	8,6 %	9,3 %	10,0 %	11,1 %	8,1 %	7,8 %	4,3 %
Salute	5,4 %	23,0 %	5,5 %	2,2 %	2,3 %	1,2 %	0,9 %
Nessuna offerta adeguata	5,2 %	4,2 %	4,8 %	6,3 %	4,7 %	6,4 %	4,9 %
Età	5,0 %	7,4 %	5,7 %	4,9 %	4,2 %	3,4 %	4,2 %
Mancato sostegno da parte del datore di lavoro	3,9 %	0,6 %	2,0 %	5,9 %	6,5 %	5,5 %	3,6 %
Altri motivi	4,9 %	3,9 %	5,8 %	6,7 %	3,8 %	4,6 %	4,2 %

IV.A0280.25.V1.21.i

Nota: Le persone senza reddito da attività lucrativa non sono state considerate nella determinazione dei quintili di reddito.
Esempio: Tra le persone che rientrano nel 20 % della popolazione con i redditi da attività lucrativa più bassi, il 18,5 % ha indicato le spese troppo elevate quale motivo principale della mancata partecipazione alla formazione continua.
Fonte: UST – Microcensimento formazione di base e formazione continua , © UFAS 2025

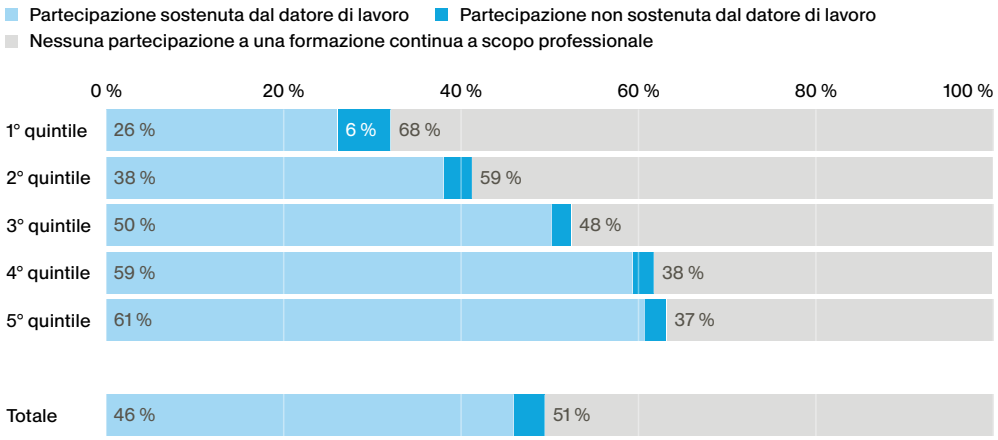
Formazione continua sostenuta dal datore di lavoro

I salariati che svolgono una formazione continua a scopo professionale ricevono generalmente un sostegno da parte del datore di lavoro. Circa l'80 per cento lo riceve sia in termini finanziari che a livello di tempo. Nel 2021 quasi tre quarti delle attività di formazione continua sono state integralmente finanziate dai datori di lavoro e un po' più della metà sono state svolte esclusivamente durante l'orario di lavoro. L'entità del sostegno in termini finanziari e quella del sostegno a livello di tempo sono strettamente correlate: più elevato è il sostegno a livello di tempo, maggiore è anche la quota di finanziamento assunta dal datore di lavoro.

La figura 31 indica l'esistenza di una correlazione tra il reddito da attività lucrativa e la partecipazione a una formazione continua a scopo professionale. Le persone nel quintile di reddito più basso partecipano molto meno spesso a una formazione professionale continua sostenuta dal datore di lavoro. D'altro canto, tra le persone con redditi modesti la quota di quelle che svolgono una formazione continua a scopo professionale senza il sostegno del datore di lavoro è la più alta in assoluto.

Figura 31
Partecipazione alla formazione continua a scopo professionale e il sostegno del datore di lavoro secondo la categoria di reddito, 2021

Persone occupate di età compresa tra 25 e 64 anni, reddito da attività lucrativa standardizzato a un grado di occupazione del 100 %



IV.A0271.25.V1.21.i

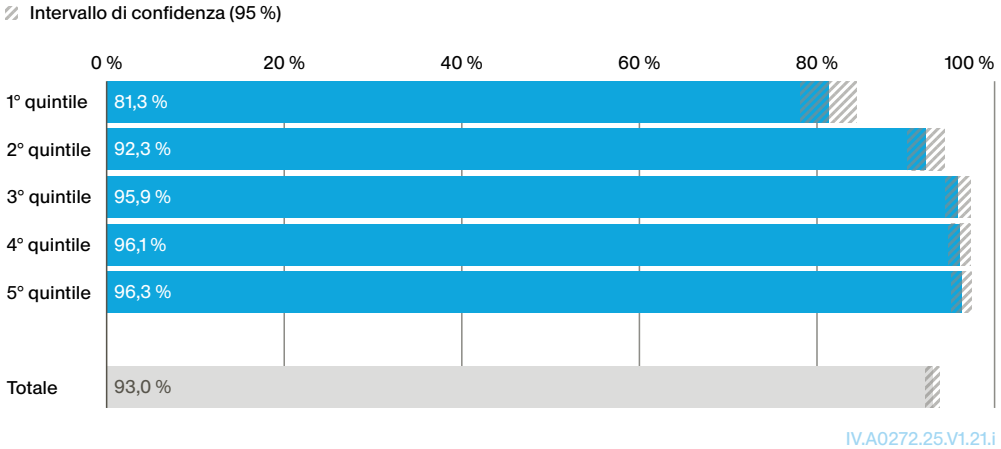
Nota: Per partecipazione s'intende la partecipazione ad almeno una formazione continua legata al lavoro nei 12 mesi precedenti la rilevazione. Se almeno una di queste formazioni continue è sostenuta finanziariamente e/o tramite lo svolgimento nell'orario di lavoro, la persona in questione è considerata sostenuta dal datore di lavoro. Le persone senza reddito da attività lucrativa non sono state considerate nella determinazione dei quintili di reddito.
Fonte: UST – Microcensimento formazione di base e formazione continua , © UFAS 2025

Da analisi di regressione approfondite emerge che il livello di formazione di una persona ha un notevole influsso sulla sua possibilità di partecipare a una formazione continua sostenuta dal datore di lavoro. Le persone con un titolo di livello secondario II hanno una probabilità doppia rispetto a quelle senza una formazione postobbligatoria; tra le persone con un titolo di livello terziario, la stessa probabilità è tripla. Inoltre, gli immigrati di prima generazione hanno una probabilità di partecipare a una formazione continua sostenuta dal datore di lavoro inferiore di circa il 35 per cento rispetto a quella delle persone senza passato migratorio. Altri fattori d'influenza per il sostegno da parte del datore di lavoro della partecipazione a una formazione continua sono il sesso e il grado di occupazione[46]: le donne e le persone con un grado di occupazione inferiore al 50 per cento hanno opportunità inferiori di essere sostenuti dal datore di lavoro (UST 2024a). Inoltre, nella categoria di reddito più bassa la quota delle persone sostenute dal datore di lavoro per la formazione professionale continua è nettamente più bassa rispetto alle altre cate-

gorie (v. figura 32). Colpisce il fatto che le differenze nel sostegno da parte del datore di lavoro alla formazione continua siano relativamente consistenti tra la categoria di reddito più bassa e quella immediatamente precedente.

Figura 32
Partecipazioni sostenute dal datore di lavoro secondo la categoria di reddito, 2021

Persone occupate di età compresa tra 25 e 64 anni, reddito da attività lucrativa standardizzato a un grado di occupazione del 100 %



Nota: Le persone senza reddito da attività lucrativa non sono state considerate nella determinazione dei quintili di reddito.
Fonte: UST – Microcensimento formazione di base e formazione continua , © UFAS 2025

B MISURE E ATTORI

B.1 MISURE 77
B.1.1 Misure nella fase della prima infanzia 79
B.1.2 Misure nella fase dell'infanzia 83
B.1.3 Misure nella fase dell'adolescenza e della gioventù 89
B.1.4 Misure in età adulta 92

B.2 ATTORI 97

- Il monitoraggio della povertà a livello nazionale mira a illustrare, oltre a indicatori statistici, quali attori sono attivi nel settore della prevenzione della povertà e quali sono le misure da essi adottate. Nel limite del possibile, viene indicata anche l'efficacia di tali misure. Questo è quanto richiede il mandato conferito dal Parlamento.

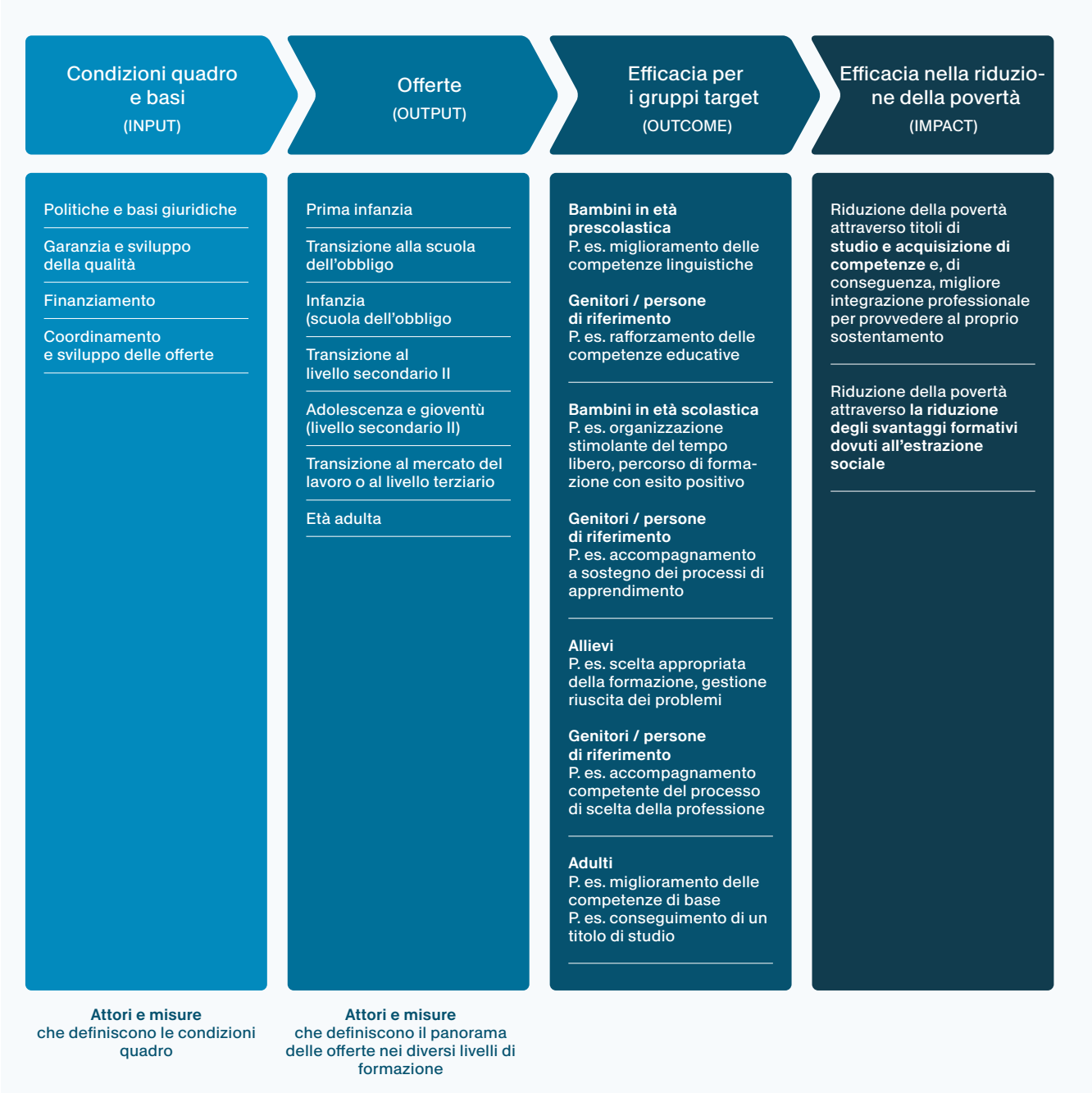
- La politica di lotta alla povertà è un compito trasversale che comprende diversi settori politici e ambiti della vita. Le misure e gli attori che nel settore della formazione contribuiscono a ridurre la povertà sono numerosi. Il presente capitolo fornisce una panoramica delle principali misure e dei principali attori in Svizzera che si situano all'intersezione tra formazione e povertà.

- La formazione non può contrastare in modo diretto la povertà. Attraverso l'integrazione nel mercato del lavoro, tuttavia, dà un importante contributo indiretto alla prevenzione e alla lotta contro la povertà. Nel caso delle misure destinate ai bambini e ai giovani, l'accento è posto sulle opportunità di formazione dei bambini poveri.

- La panoramica contenuta nel presente capitolo fa riferimento alle fasi della vita della prima infanzia, dell'infanzia, dell'adolescenza e gioventù nonché dell'età adulta. Viene inoltre fatta una distinzione tra il livello delle condizioni quadro e delle basi, da un lato, e quello delle offerte, dall'altro.

- Coinvolgendo diversi specialisti provenienti dal settore amministrativo, dal mondo scientifico e da organizzazioni non governative (ONG) è stata elaborata una panoramica molto sintetica delle principali misure che si situano all'intersezione tra formazione e povertà, che costituisce la base per la successiva descrizione degli attori. L'obiettivo del presente capitolo è fornire una visione d'insieme generale, senza alcuna pretesa di esaustività.

Figura 33
Modello di efficacia



IV.A1330.25.V1.25.i

Un principio strategico degli obiettivi comuni di politica della formazione della Confederazione e dei Cantoni è promuovere le pari opportunità nello spazio formativo svizzero. In tal modo è possibile sfruttare al meglio le potenzialità esistenti degli individui, della società e dell'economia[47]. Benché questo non sia un obiettivo esplicito del sistema formativo, la formazione assume un ruolo fondamentale nella prevenzione e nella lotta contro la povertà. La figura 33, che rappresenta un modello di efficacia, illustra in che misura la formazione può contribuire alla riduzione della povertà. La formazione influisce sulla prevenzione e sulla lotta contro la povertà principalmente in modo indiretto, attraverso l'integrazione professionale. I titoli di studio e l'acquisizione di competenze rilevanti per il mercato del lavoro aumentano le possibilità di posizionarsi con successo sul mercato del lavoro e di conseguenza di provvedere al proprio sostentamento. Anche la riduzione

degli svantaggi formativi dovuti all'estrazione sociale contribuisce, in questo modo indiretto, alla prevenzione e alla lotta contro la povertà. Conformemente alla Costituzione federale, i fanciulli e gli adolescenti nonché le persone in età lavorativa devono potersi istruire e perfezionare secondo le loro capacità (cfr. art. 41 cpv. 1 lett. f Cost.). Di conseguenza, occorre creare le condizioni quadro affinché possibilmente tutti possano sfruttare il proprio potenziale e organizzare la propria vita indipendentemente dalla propria estrazione sociale.

Condizioni quadro e basi

Svariati attori del settore della formazione contribuiscono alla prevenzione e alla lotta contro la povertà adottando diverse misure. Si può fare una distinzione tra il livello delle condizioni quadro e delle basi, da un lato, e quello delle offerte, destinate a un gruppo target ben preciso, dall'altro. Le condizioni quadro influiscono sia sulle opportunità di formazione di singole persone che sulla disponibilità, sull'impostazione e sulla qualità delle offerte formative. Le basi giuridiche offrono il quadro all'interno del quale vengono concretizzate le offerte e le misure. Oltre alle pertinenti leggi e ordinanze, esistono anche programmi e concordati di singoli gruppi di attori, come i programmi d'integrazione cantonali (PIC) o il Concordato HarmoS.

Inoltre, la garanzia del finanziamento è un presupposto indispensabile affinché una misura possa rivelarsi efficace. Il finanziamento di misure e offerte nel settore della formazione può assumere diverse forme, ma in linea di principio si può distinguere tra finanziamenti indiretti e diretti. Sono esempi di finanziamenti indiretti il sovvenzionamento dei contributi dei genitori per la custodia di bambini in nidi d'infanzia o in famiglie diurne, i buoni di formazione o ancora l'assegnazione di borse o prestiti di studio. Si parla invece di finanziamenti diretti se le misure o le istituzioni ricevono un sostegno pubblico diretto, ad esempio attraverso sovvenzionamenti parziali o integrali oppure finanziamenti iniziali. Il finanziamento di spese di formazione dirette e indirette è uno strumento centrale per attenuare le differenze in termini di opportunità di formazione dovute alle condizioni finanziarie (Rudin et al. 2023).

Strategie, piani e linee direttive fungono da guida per la politica e le pratiche in materia di formazione e possono contenere basi utili per superare le disparità a livello di formazione come pure il rischio di povertà. Forniscono inoltre una visione per un panorama formativo che garantisca pari opportunità. Questi documenti possono essere elaborati a livello federale, cantonale o comunale e, a seconda della loro configurazione, possono fungere da strumento vincolante o da riferimento.

Un ulteriore aspetto decisivo è la definizione e rivalutazione di standard di qualità. Ciò può avvenire attraverso prescrizioni statali nel quadro dell'autorizzazione e della vigilanza di singoli attori od offerte nel settore della formazione oppure mediante convenzioni sulle prestazioni. Anche l'adozione di quadri d'orientamento generalmente riconosciuti tra gli specialisti, come quello per la FEAPI[48] (Wustmann Seiler e Simoni 2016), consente di creare standard di qualità comuni. Vi è inoltre la possibilità di assegnare alle offerte formative certificazioni specifiche basate su determinati criteri di qualità. Ne sono alcuni esempi QualiKita, eduQua, IN-Qualis o il label fide.

Anche la rilevazione di dati, la ricerca e l'analisi hanno un ruolo fondamentale nell'impostazione di misure di politica della formazione efficaci che si situano all'intersezione tra formazione e povertà. Rilevando sistematicamente dati è possibile farsi un'idea precisa delle sfide e delle esigenze correlate a gruppi di popolazione svantaggiati, come pure verificare l'efficacia di misure e offerte. L'analisi dei dati raccolti aiuta a trarre conclusioni fondate e a procedere ad adeguamenti basati su prove scientifiche.

Inoltre, il coordinamento, la messa in rete e la collaborazione tra gli attori costituiscono un elemento essenziale di una politica della formazione efficace che si situa all'intersezione tra formazione e povertà. Procedere in modo coordinato garantisce che i diversi attori, istituzioni e programmi collaborino in modo efficiente e impieghino le rispettive risorse in modo ottimale. Il coordinamento deve avvenire all'interno del livello di formazione in questione, ad esempio interconnettendo le diverse offerte e i servizi specializzati dei settori della formazione, della sanità, dell'integrazione e della socialità. La

messa in rete e la collaborazione devono però avvenire anche in modo trasversale tra le varie fasi di formazione, ovvero tra il settore prescolastico e quello scolastico, oppure durante la transizione dalla scuola dell'obbligo al livello secondario II nonché da quest'ultimo al mercato del lavoro oppure a una formazione di livello terziario.

Anche la formazione e la formazione continua nonché la sensibilizzazione di specialisti e responsabili della formazione hanno un ruolo di rilievo nell'attuazione di misure volte a ridurre il rischio di povertà. L'istruzione e la sensibilizzazione mirate degli specialisti si prefiggono di permettere una migliore comprensione delle sfide specifiche e delle molteplici realtà quotidiane dei bambini, giovani e adulti socialmente svantaggiati e, in tal modo, di sensibilizzare alla diversità e abbattere i pregiudizi, siano essi consapevoli o meno. L'obiettivo è creare un ambiente formativo che tenga conto della diversità dei destinatari e al contempo sensibilizzi in merito alle sfide correlate alla povertà.

B.1 MISURE

Le misure sono raggruppate in diverse tipologie. Di seguito, per ogni livello di formazione vengono illustrati gli approcci d'intervento affermatisi nel settore della formazione e, nella misura del possibile, vengono date indicazioni sulla loro efficacia. Per sviluppare ulteriormente il panorama delle offerte è importante sapere quali misure sono efficaci, in che modo e per quale gruppo target. Tuttavia soltanto per una minoranza delle misure esistono conoscenze empiricamente verificate in merito all'efficacia. A tale proposito occorre tenere conto del fatto che, nel caso di determinate configurazioni dell'offerta e di gruppi target eterogenei, è complicato misurare l'efficacia. Le misure e offerte formative elencate forniscono un contributo indiretto alla prevenzione e alla lotta contro la povertà attraverso l'integrazione nel mercato del lavoro (v. modello di efficacia alla figura 33). Lo fanno ad esempio migliorando le opportunità di formazione dei bambini e giovani socialmente svantaggiati, sostenendo la conclusione di una formazione oppure promuovendo le competenze di base degli adulti. Le misure presentate nella tipologia (v. figura 34) sono state scelte sulla base della letteratura scientifica esistente e delle discussioni con specialisti provenienti dal mondo scientifico, dal settore amministrativo e da ONG nel quadro del gruppo di progetto Formazione del monitoraggio della povertà a livello nazionale.

Figura 34
Panoramica delle misure

Condizioni quadro e basi

- Creazione di basi giuridiche
- Finanziamento di offerte, sovvenzionamento di spese di formazione
- Sviluppo di strategie e piani
- Garanzia e sviluppo della qualità
- Rilevazione di dati, ricerca, analisi
- Coordinamento, messa in rete, collaborazione
- Formazione, formazione continua e sensibilizzazione degli specialisti
- Sensibilizzazione all'apprendimento permanente

Prima infanzia

- Formazione, educazione e accoglienza della prima infanzia (FEAPI) nell'ambito della custodia di bambini complementare alla famiglia
- Programmi di accompagnamento domiciliare
- Formazione e consulenza per i genitori
- Promozione linguistica precoce
- Offerte di pedagogia speciale
- Luoghi d'incontro per le famiglie

Infanzia

(scuola dell'obbligo)

- Promozione linguistica
- Aiuto per i compiti
- Offerte di sostegno, consulenza e accompagnamento per bambini e giovani
- Offerte di pedagogia speciale
- Offerte di custodia, del tempo libero e di sostegno nel contesto scolastico
- Promozione delle attività giovanili extrascolastiche
- Formazione e consulenza per i genitori
- Misure per la transizione dalla scuola elementare al livello secondario I

Adolescenza e gioventù

(livello secondario II)

- Orientamento professionale, negli studi e nella carriera
- Ispettorato del tirocinio
- Sostegno pedagogico e sostegno individuale speciale (SIS)
- Case Management Formazione professionale e altre offerte di sostegno, consulenza e accompagnamento
- Formazione pratica secondo la LAI[1]
- Tempo libero e sostegno scolastico
- Promozione delle attività giovanili extrascolastiche

Età adulta

- Offerte per la promozione delle competenze di base
- Offerte per aumentare l'idoneità al mercato del lavoro
- Offerte per la qualificazione professionale degli adulti (QPA)
- Pretirocinio d'integrazione (PTI)
- Orientamento professionale, negli studi e nella carriera
- Consulenza e accompagnamento nel riconoscimento di qualifiche professionali estere

Transizione alla scuola dell'obbligo

- Sensibilizzazione, informazione e consulenza per i genitori di bambini a partire dai 3 anni
- Valutazione delle competenze linguistiche e promozione linguistica prima dell'inizio della scuola dell'infanzia

Transizione al livello secondario II

- Offerte dell'orientamento professionale (p. es. orientamento professionale, negli studi e nella carriera, preparazione alla scelta professionale delle scuole dell'obbligo)
- Soluzioni transitorie (ad es. decimo anno scolastico, pretirocinio d'integrazione, semestre di motivazione2)
- Coaching, mentoring, Case Management Formazione professionale
- Offerte del collocamento per tirocini
- Sostegno ai genitori

Transizione al mercato del lavoro

- Offerte di sostegno, consulenza e accompagnamento per l'accesso al mercato del lavoro

IV.A1340.25.V1.25.i

Nota: [1] Formazione pratica di preparazione a un lavoro ausiliario o a un'attività in un laboratorio protetto secondo l'art. 16 cpv. 3 lett. c LAI.
[2] Semestre di motivazione dell'assicurazione contro la disoccupazione.

B.1.1 MISURE NELLA FASE DELLA PRIMA INFANZIA

La fase della prima infanzia pone le basi per lo sviluppo successivo. Di conseguenza, le misure in questa fase della vita hanno un elevato potenziale per migliorare le opportunità di formazione dei bambini provenienti da famiglie povere o a rischio di povertà. Il rafforzamento delle competenze dei genitori e la loro sensibilizzazione in merito allo sviluppo e ai bisogni dei bambini è una colonna portante di una crescita armoniosa dei bambini piccoli. Oltre a un ambiente stimolante e propizio, un presupposto fondamentale è l'assistenza sanitaria sin dalla gravidanza. Inoltre, è importante che esistano offerte di FEAPI e che queste siano sufficientemente finanziate. L'obiettivo è garantire l'accesso alle offerte a tutti i bambini e, grazie a una buona qualità, sfruttare il potenziale in termini di pari opportunità. Le misure elencate di seguito favoriscono lo sviluppo nella prima infanzia in diversi modi. Le possibilità di apprendimento a casa, una relazione affettuosa con i genitori nonché attività in comune stimolanti influenzano in modo determinante le opportunità di sviluppo. Di conseguenza, spesso le misure nella fase della prima infanzia coinvolgono i genitori oppure sono esplicitamente volte a rafforzarli. Esistono anche offerte complementari che prevedono la promozione dei bambini al di fuori della famiglia da parte di specialisti. Il legame con la prevenzione e la lotta contro la povertà consiste nel fatto che le misure possono contribuire a far sì che i bambini godano delle migliori opportunità di formazione possibili indipendentemente dalla loro estrazione sociale.

FEAPI nell'ambito della custodia di bambini complementare alla famiglia

Le offerte di custodia di bambini complementare alla famiglia possono assumere un ruolo di rilievo nella prevenzione della povertà: promuovono le competenze sociali, emotive, cognitive e motorie dei bambini al di fuori del contesto familiare. In tal modo i bambini hanno la possibilità di essere spronati ulteriormente al di fuori della famiglia e possono stabilire contatti con altri bambini.

Numerosi studi mostrano che le offerte di custodia di bambini complementare alla famiglia, purché di qualità, hanno effetti positivi sullo sviluppo linguistico e cognitivo (Grob et al. 2019; Bensel e Haug-Schnabel 2013; van Belle 2016; OECD 2018b; Tomasik e Helbling 2019) nonché sui risultati scolastici e sul percorso di formazione dei bambini (Averdijk et al. 2019; Melhuish et al. 2015; van Belle 2016). La qualità delle offerte di custodia emerge ad esempio dalla formazione del personale, dal numero di bambini per specialista o ancora dall'atteggiamento rispettoso e attento del personale di custodia nei confronti dei bambini (Schwab Cammarano e Stern 2020; van Belle 2016; Del Boca et al. 2018). Dall'altro lato, vi sono chiare prove che una qualità limitata della custodia di bambini complementare alla famiglia può avere ripercussioni negative sulle competenze cognitivo-linguistiche (Melhuish et al. 2015)[49]. Per poter favorire lo sviluppo di un bambino in modo ideale, occorre scegliere giorni e orari di custodia appropriati: un carico troppo intenso per il bambino può ripercuotersi negativamente sul suo sviluppo (Tomasik e Helbling 2019). L'effetto positivo della custodia complementare alla famiglia è comprovato in particolare, ma non esclusivamente, nel caso dei bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate (Grob et al. 2019; Vogt et al. 2022; Walter-Laager e Meier Magistretti 2016), per i quali vi è una correlazione più stretta tra la qualità e l'efficacia della custodia complementare alla famiglia. Mentre una cattiva qualità rafforza i fattori di rischio esistenti per lo sviluppo nella prima infanzia, un'offerta di custodia di buona qualità può compensarli (Schwab Cammarano e Stern 2020).

I risultati sulle ripercussioni della custodia di bambini complementare alla famiglia sul comportamento sociale sono meno univoci. Da uno studio longitudinale condotto in Svizzera emerge che iniziare più presto a frequentare un nido d'infanzia si ripercuote in modo positivo sullo sviluppo socioemotivo, sull'indipendenza e sull'integrazione sociale (Tomasik e Helbling 2019). D'altra parte, un ampio studio statunitense ha individuato maggiori comportamenti sociali problematici tra i bambini che hanno frequentato un nido d'infanzia in misura intensa[50] prima del primo anno di vita (Becker-Stoll et al. 2020; Belsky 2010). Wustmann Seiler et al. (2022) mostrano che le strutture con processi pedagogici di elevata qualità (qualità dei processi)[51] hanno effetti positivi, a breve e medio

termine, sul comportamento sociale dei bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate (Wustmann Seiler et al. 2022).

Esistono poche conoscenze empiriche sulla qualità effettiva nei nidi d'infanzia in Svizzera. A livello nazionale, l'ordinanza del 19 ottobre 1977 sull'affiliazione stabilisce che per gestire servizi per la custodia di bambini complementare alla famiglia è necessaria un'autorizzazione. Le prescrizioni di qualità necessarie a tal fine sono formulate in modo molto vago. L'autorizzazione, la regolamentazione e la vigilanza sono di competenza cantonale e quindi organizzate e attuate in modo diverso nei vari Cantoni. Alcuni di essi hanno delegato il compito della vigilanza e dell'autorizzazione ai Comuni. Uno studio commissionato dalla Conferenza delle direttrici e dei direttori cantonali delle opere sociali (CDOS) fornisce una panoramica delle prescrizioni cantonali concernenti le dimensioni dei gruppi, i locali, gli orari di apertura nonché le qualifiche del personale di custodia (la cosiddetta qualità della struttura) (Ecoplan 2020). Per quanto riguarda l'interazione tra il personale di custodia e i bambini (la cosiddetta qualità dei processi), le analisi esistenti sono poche e basate su campioni regionali limitati e non rappresentativi (Grob et al. 2014; Wustmann Seiler et al. 2022).

Programmi di accompagnamento domiciliare

I programmi di accompagnamento domiciliare sono misure d'intervento nel cui ambito dei professionisti visitano a casa loro famiglie in situazioni sociali e finanziarie difficili; sostengono i genitori nelle loro competenze educative e favoriscono lo sviluppo dei bambini. Grazie a consulenze individuali e a istruzioni mirate, le famiglie vengono accompagnate in funzione dei loro bisogni specifici. Lo scopo di questi programmi è riconoscere e affrontare tempestivamente ritardi o problemi nello sviluppo dei bambini. Contribuiscono considerevolmente al rafforzamento del contesto familiare e alla prevenzione di eventuali problemi futuri (Averdijk et al. 2015).

Riconoscendo in tempo utile ritardi e problemi nello sviluppo è possibile contenerli, con effetti positivi tra l'altro sul proseguimento del percorso di formazione del bambino. A sua volta, questo consente di evitare una situazione di povertà futura dovuta alla mancanza di titoli di studio (Neuhauser 2014).

Un esempio di programma di accompagnamento domiciliare è «schritt:weise» dell'associazione a:primo. Si tratta di un programma pedagogico specialmente concepito per i bambini provenienti da famiglie svantaggiate dal punto di vista socioeconomico. Oltre che allo sviluppo dei bambini nel contesto domestico, viene attribuita particolare importanza all'integrazione della famiglia nelle reti sociali e all'ampliamento delle capacità dei genitori. Un altro programma si chiama PAT (Parents as Teachers), un programma di sostegno specializzato per le famiglie con carichi particolari. Accompagnatori qualificati visitano queste famiglie dalla nascita del bambino fino al suo terzo anno di vita. Oltre a ciò, in questi tre anni le famiglie possono beneficiare di un supporto di gruppo. Uno degli obiettivi principali del programma «PAT» è aiutare i genitori a identificare per tempo potenziali problemi e a costruire una rete sociale stabile. Al termine del programma si cerca una soluzione successiva, che potrebbe essere l'iscrizione a un gruppo di gioco, per garantire la promozione continua e per facilitare l'integrazione in altre offerte di sostegno.

Da alcuni studi accompagnatori di entrambi i programmi emergono effetti positivi a diversi livelli. I bambini che hanno beneficiato di «schritt:weise» hanno registrato miglioramenti in termini di motricità corporea e fine, di linguaggio ricettivo e di sviluppo emotivo (Diez Grieser e Simoni 2012). I bambini che hanno partecipato al programma «PAT» dispongono di un vocabolario più ampio, hanno migliori competenze nell'espressione linguistica, sono meno ansiosi e controllano meglio gli impulsi rispetto ai bambini del gruppo di controllo. Si constata un effetto positivo anche per quanto riguarda le competenze educative dei genitori (Schaub et al. 2019; Schaub et al. 2021). Due o tre anni dopo il termine del programma «PAT», i bambini hanno migliori competenze linguistiche nella lingua locale, un maggiore autocontrollo e meno problemi comportamentali rispetto ai bambini del gruppo di controllo. Inoltre, i bambini che vi partecipano ottengono a 6 anni risultati migliori in matematica (Lanfranchi et al. 2021). Anche studi di tipo sinottico giun-

gono alla conclusione che le famiglie traggono benefici da queste visite a domicilio. I programmi hanno effetti globalmente positivi sulla sensibilità materna, sulla stimolazione delle competenze dei bambini e sulle pratiche educative dei genitori (Averdijk et al. 2015).

Formazione e consulenza per i genitori

La formazione e consulenza per i genitori comprende offerte che sostengono queste persone nelle loro competenze educative e nella comprensione dello sviluppo e dei bisogni dei loro figli. Può assumere diverse forme e avere diversi contenuti in funzione del gruppo target, delle richieste e della situazione dei genitori e dei bambini. Le offerte possono comprendere ad esempio corsi e laboratori, colloqui personali di consulenza o informazioni scritte. Dal punto di vista tematico, la consulenza ai genitori può riguardare ad esempio l'educazione, la comunicazione e la risoluzione di conflitti, come pure la salute, l'alimentazione, il gioco e l'apprendimento.

In particolare per i bambini più piccoli la famiglia è solitamente il luogo di formazione più importante (Edelmann et al. 2019). La formazione e consulenza per i genitori ha un duplice effetto sulla lotta contro la povertà: da un lato, i genitori acquisiscono competenze educative che possono ripercuotersi positivamente sullo sviluppo dei bambini e vengono resi attenti a offerte di sostegno e promozione adatte ai loro figli; dall'altro, queste offerte sono di aiuto ai genitori stessi. La consulenza può dare sicurezza ai genitori, ridurre lo stress e promuovere la salute mentale. Inoltre, in caso di necessità i genitori vengono aiutati a chiedere un sostegno finanziario per la custodia di bambini complementare alla famiglia.

Diversi studi rilevano un effetto positivo della formazione dei genitori sullo sviluppo linguistico dei bambini e in altri ambiti dello sviluppo (Vogt et al. 2022). In particolare, le misure di formazione e consulenza per i genitori devono essere focalizzate sulla promozione della qualità degli stimoli familiari (Lüthi e Edelmann 2015).

Le famiglie socialmente svantaggiate che intendono usufruire delle offerte possono essere confrontate con ostacoli, ad esempio a causa di sentimenti di vergogna o esperienze negative con le autorità (Netzwerk Kinderbetreuung 2016). L'intervento di persone chiave può far aumentare il grado di accettazione dell'offerta e la raggiungibilità del gruppo target. Queste persone chiave, che non devono essere necessariamente specialisti, instaurano una relazione di fiducia con le famiglie per poterle sostenere su un piano di parità (Netzwerk Kinderbetreuung 2016). Ad esempio, in tutta la Svizzera vengono organizzate tavole rotonde destinate a donne o uomini con passato migratorio («Femmes-Tische» e «Hommes-Tische»). Si tratta di gruppi di discussione a bassa soglia che si svolgono in più di 20 lingue. I partecipanti discutono di questioni relative alla famiglia, alla salute e all'integrazione. Da una valutazione degli organizzatori di Femmes-Tische emerge che questi incontri hanno un effetto positivo per i partecipanti, che possono migliorare sia le loro conoscenze che il loro senso di responsabilità. Inoltre, questi gruppi di discussione possono offrire sostegno emotivo e promuovere l'inclusione sociale (Schuwey et al. 2021).

Un'ulteriore offerta in tale ambito è «parentu», un'applicazione gestita da Pro Juventute che fornisce ai genitori informazioni facilmente comprensibili e in 15 lingue che vanno dalla nascita dei bambini fino al loro 16° anno d'età. L'app è destinata ai genitori che cercano suggerimenti per organizzare la vita familiare quotidiana o informazioni su eventi e notizie della propria regione.

Promozione linguistica precoce

Lo sviluppo delle competenze linguistiche è decisivo per quello di altre capacità e per il percorso di formazione. Per garantire pari opportunità è quindi importante che nella fase della prima infanzia i bambini possano sviluppare tali competenze e, se necessario, abbiano accesso a una promozione linguistica precoce e di qualità. La promozione linguistica può essere universale o selettiva. Si parla di promozione linguistica universale se la misura di promozione è a disposizione di tutti i bambini, indipendentemente dai loro bisogni e dalla loro lingua madre. Ne è un esempio quella praticata nei nidi d'infanzia: nella quotidianità, il personale di custodia comunica consapevolmente in modo adeguato

all'età dei bambini e invita questi ultimi ad apprendere la lingua in modo ludico. Nel caso della promozione linguistica selettiva, invece, i destinatari sono singoli bambini per i quali è stato riconosciuto (o si sospetta) un bisogno in tal senso. Ne sono un esempio i corsi di lingua genitore-bambino o la promozione linguistica mirata nei nidi d'infanzia.

Uno studio effettuato su incarico della SEFRI fornisce un'ampia panoramica delle offerte e della relativa efficacia nel settore della promozione linguistica precoce. Riassumendo, l'analisi della letteratura scientifica condotta in questo contesto mostra che per un bambino seguire una formazione precoce, ad esempio frequentare un nido d'infanzia, un gruppo genitori-bambini o un gruppo di gioco, ha effetti positivi sulle sue competenze nella lingua d'insegnamento. Inoltre, la promozione linguistica integrata nella vita quotidiana si rivela più efficace rispetto al sostegno in gruppi e programmi separati. Oltre alla promozione nell'ambito di offerte di custodia complementare alla famiglia, ha un ruolo importante anche la formazione dei genitori (Vogt et al. 2022).

In alcuni Cantoni e Comuni, nell'ambito di programmi come quello per preparare i bambini alla scuola dell'infanzia («Gut vorbereitet in den Kindergarten») vengono rilevate le loro competenze linguistiche nella lingua d'insegnamento[52] mediante una valutazione a tappeto delle competenze linguistiche circa un anno e mezzo prima dell'inizio della scuola dell'infanzia. Se viene constatato un bisogno di promozione linguistica, si raccomanda di usufruire di un'offerta di custodia complementare alla famiglia. Il Cantone di Basilea Città e la Città di Zurigo dispongono di rapporti di valutazione che danno indicazioni di efficacia. In questo contesto va tenuto conto delle differenze nell'attuazione del programma in questione. A Basilea Città, in caso di comprovato bisogno di promozione è obbligatorio frequentare un gruppo di gioco, un nido d'infanzia o una famiglia diurna con promozione precoce del tedesco. Le spese correlate al gruppo di gioco sono assunte dal Cantone, mentre quelle relative al nido d'infanzia o alla famiglia diurna sono sovvenzionate mediante il sistema dei contributi di custodia, in funzione del reddito. Dalla valutazione di accompagnamento della promozione linguistica obbligatoria nel Cantone di Basilea Città risulta che il livello linguistico in età prescolastica influisce sul percorso di formazione successivo. Per contro, le analisi statistiche non hanno consentito di misurare un effetto della promozione linguistica obbligatoria attraverso la frequenza di un'istituzione di formazione complementare alla famiglia con promozione linguistica integrata (nido d'infanzia, gruppo di gioco) (Grob et al. 2019). A Zurigo, la promozione precoce del tedesco avviene su raccomandazione ed esclusivamente nei nidi d'infanzia. Anche in questo caso i genitori pagano tariffe stabilite in funzione del reddito per l'offerta di custodia. Dal rapporto di valutazione attuale risultano effetti positivi nel caso dei bambini che necessitavano di una promozione del tedesco e che sono stati integrati in un nido d'infanzia attraverso il programma[53]. Al contempo, la valutazione giunge però anche alla conclusione che questi bambini arrivano comunque alla scuola dell'infanzia con conoscenze del tedesco leggermente insufficienti. Inoltre, ha individuato un fattore di successo di particolare rilievo, ovvero l'interazione tra il personale di custodia e i bambini. Poiché i 19 nidi d'infanzia analizzati nel dettaglio presentano una qualità dell'interazione nella media, si constata un potenziale di ottimizzazione in questo contesto (Schneider et al. 2024).

Offerte di pedagogia speciale nella prima infanzia

Le offerte di educazione pedagogico-curativa precoce offrono sostegno ai bambini piccoli con disabilità o disturbi dello sviluppo e ai loro genitori. Questo sostegno orientato alle famiglie può comprendere l'assistenza in caso di problemi comportamentali, la promozione della resilienza, l'aumento della motivazione o la promozione dell'inclusione sociale. Queste offerte contribuiscono alla prevenzione della povertà facendo sì che i bambini abbiano le migliori possibilità di sviluppo possibili, indipendentemente dalle sfide individuali che devono affrontare. Una componente importante è il sostegno ai genitori nei loro impegnativi compiti educativi. Le offerte di educazione pedagogico-curativa precoce sono a disposizione gratuitamente su tutto il territorio svizzero[54]. A causa della grande varietà di problematiche esistenti come pure di numerosi altri fattori d'influenza, la loro efficacia è difficile da misurare. Di conseguenza, si dispone di poche co-

noscenze valutative in merito a misure di pedagogia speciale nella prima infanzia. Due analisi della Scuola universitaria intercantonale di pedagogia curativa mostrano che la misurazione dell'efficacia dell'educazione pedagogico-curativa precoce è impegnativa e che i pochi risultati empirici a disposizione fanno pensare che vi sia un effetto positivo (Lütolf e Venetz 2018). Si è constatato un aumento del benessere in particolare nelle famiglie con risorse limitate (Koch e Schaub 2024).

Luoghi d'incontro per le famiglie

I luoghi d'incontro per le famiglie comprendono un'ampia gamma di offerte come la ginnastica o il canto genitore-bambino, i gruppi di gioco, i parchi giochi, le biblioteche e ludoteche, i centri per le famiglie o ancora i centri di quartiere. Questi luoghi offrono ai bambini la possibilità di giocare con altri bambini e promuovono lo sviluppo di competenze sociali. Inoltre, permettono ai genitori di fare conoscenza e scambiare opinioni tra di loro. Infine, costituiscono una possibilità a bassa soglia per migliorare le proprie competenze linguistiche (Stern, Dach, Schwab Cammarano et al. 2018). Relazioni sociali di buona qualità svolgono una funzione protettiva per i bambini poveri, in quanto hanno effetti positivi sulle competenze sociali ed emotive (Simoni et al. 2022).

I luoghi d'incontro si prestano per mettere a disposizione offerte di consulenza e promozione a basso costo o gratuite. Creare e ampliare tali luoghi può pertanto essere un modo di raggiungere meglio le famiglie socialmente svantaggiate (Stern et al. 2019).

Un esempio di questi luoghi d'incontro sono i centri per le famiglie, come quelli gestiti dall'associazione ELCH für Eltere & Chind a Zurigo o i cosiddetti «lieux d'accueil enfants-parents» nel Cantone di Vaud. I centri per le famiglie propongono una selezione di offerte a bassa soglia come la custodia di bambini, gruppi di gioco di diverso tipo nonché consulenze e formazione dei genitori. I genitori possono così scambiare opinioni tra di loro e allacciare contatti sociali.

Misure per la transizione alla scuola dell'obbligo

Un buon inizio della scuola dell'infanzia favorisce lo sviluppo dei bambini adeguato all'età e la loro capacità di relazionarsi con i coetanei. Questo è importante, perché si ripercuote in modo positivo sul loro sviluppo formativo (Ganz et al. 2022). Per promuovere questo sviluppo vengono adottate diverse misure.

Una serie di offerte riguarda la sensibilizzazione, informazione e consulenza per i genitori di bambini a partire dai 3 anni. I genitori vengono informati in modo mirato sull'importanza di una transizione riuscita alla scuola dell'infanzia e sensibilizzati in merito a quanto sia importante che i loro figli abbiano competenze linguistiche sufficienti. Vengono inoltre sostenuti nell'organizzazione del periodo transitorio e nella promozione dello sviluppo del bambino. Alcuni esempi di queste iniziative sono «Fit für den Kindergarten» dell'associazione Femmes-Tische oppure «ping:pong» dell'associazione a:primo.

Le valutazioni delle competenze linguistiche e la successiva promozione linguistica prima dell'inizio della scuola dell'infanzia costituiscono un'altra possibile misura per la transizione dalla prima infanzia alla scuola dell'obbligo. Tali valutazioni permettono di individuare i bambini che presentano un bisogno di promozione nella lingua d'insegnamento. Grazie a una promozione linguistica mirata di questi bambini si intende garantire che comincino la scuola dell'infanzia con competenze linguistiche sufficienti (v. «Promozione linguistica precoce»).

B.1.2 MISURE NELLA FASE DELL'INFANZIA

L'inizio della scuola dell'obbligo pone fortemente l'accento sul rendimento scolastico e sul percorso di formazione dei bambini. Poiché con l'obbligo scolastico tutti i bambini beneficiano di questa offerta formativa, la scuola ha un elevato potenziale per quanto riguarda la promozione delle opportunità di formazione. Al contempo, sin dall'inizio l'eterogeneità del gruppo di bambini è grande e la scuola dell'obbligo è posta di fronte alla sfida di tenerne conto. A ciò si aggiunge il fatto che le possibilità di sostegno da parte dei genitori e l'organizzazione del tempo libero non sono sempre le stesse, il che si ripercuo-

te sul successo della formazione dei bambini. Di conseguenza, nell'ottica delle opportunità di formazione dei bambini poveri, è fondamentale che le scuole dispongano di sufficienti risorse finanziarie e di personale. Le misure nel settore della scuola dell'obbligo correlate con la prevenzione della povertà favoriscono il successo scolastico e le opportunità di formazione dei bambini con le più disparate situazioni di partenza. In tal modo si garantisce che i bambini possano sfruttare il proprio potenziale nel modo più indipendente possibile dalla loro estrazione sociale. Un ulteriore obiettivo è di sostenere e incoraggiare i bambini con difficoltà scolastiche. Le offerte extrascolastiche sono importanti luoghi di apprendimento informale che rafforzano l'integrazione sociale dei bambini. Infine esistono anche offerte di sostegno specifiche per i genitori di bambini in età scolastica.

Promozione linguistica

La promozione linguistica selettiva nel settore della scuola dell'obbligo mira a identificare eventuali deficit linguistici e a contrastarli. Ciò può avvenire ad esempio sotto forma di corso di lingua supplementare (ad es. tedesco come seconda lingua) oppure di misure specifiche all'interno dell'insegnamento scolastico regolare (ad es. lezioni in co-docenza).

L'efficacia della promozione linguistica nel ridurre la povertà risulta dal fatto che, grazie a migliori competenze linguistiche, i bambini possono seguire meglio le lezioni, partecipando in modo più attivo, e quindi migliorare le proprie opportunità di successo scolastico.

Per il Cantone di Zurigo è stato analizzato l'effetto di insegnare in tedesco come seconda lingua nel quadro di uno studio longitudinale basato sulla costituzione di gemelli statistici (ovvero sul confronto di bambini che idealmente si differenziano soltanto nella variabile oggetto di studio). Gli allievi che in terza hanno frequentato queste lezioni, mediamente due alla settimana, hanno ottenuto risultati migliori rispetto ai bambini con una situazione comparabile ma che non le hanno frequentate. I bambini che hanno frequentato soltanto una lezione alla settimana, invece, non hanno ottenuto risultati significativamente migliori dal punto di vista statistico (Moser et al. 2011).

Aiuto per i compiti

I compiti hanno lo scopo di ripassare e approfondire i temi trattati a scuola. L'assegnazione di compiti e il loro volume dipende dal Cantone, dalla scuola e dall'insegnante. L'offerta di aiuto per i compiti fornisce sostegno agli alunni a scuola oppure nella scuola a orario continuato per svolgere i compiti e comprendere i contenuti delle lezioni. L'aiuto per i compiti può avvenire sotto forma di ripetizioni individuali o di offerte per gruppi. Spesso propone anche semplicemente un ambiente protetto in cui poter svolgere i compiti, senza aiuto supplementare. Soltanto una minoranza dei Cantoni ha sancito l'offerta di aiuto per i compiti nelle leggi cantonali sulla scuola dell'obbligo (CDPE 2022). Attualmente, in Svizzera non esiste una panoramica dell'offerta di aiuto per i compiti che ne presenti la diffusione, la qualità e la partecipazione dei genitori alle relative spese.

L'aiuto per i compiti è importante in particolare per i bambini che a casa non possono essere sufficientemente seguiti. A causa dei problemi posti dalle diverse situazioni possibili (ad es. genitori con un basso livello di formazione o con conoscenze lacunose della lingua locale, spazi abitativi ristretti, problematiche multiple), questo caso può essere più frequente nelle famiglie povere. L'aiuto per i compiti consente ai bambini interessati di cavarsela meglio con la materia di studio e di migliorare il proprio rendimento scolastico. Di conseguenza, è possibile che riescano a seguire meglio le lezioni e quindi ad avere, a lungo termine, un percorso di formazione migliore. L'aiuto per i compiti può contribuire a contrastare le condizioni sfavorevoli dei bambini provenienti da economie domestiche svantaggiate.

Nell'ambito del progetto pilota «Aktive Lernzeit und Lernerfolg für ALLE», nove scuole secondarie pubbliche del Cantone di Zurigo hanno sperimentato diverse misure pedagogiche, tra cui anche l'attuazione di un aiuto per i compiti di tedesco e matematica. L'aiuto per i compiti è stato giudicato perlopiù positivo o addirittura molto positivo dagli alunni partecipanti. La maggior parte di loro ha affermato di riuscire a seguire meglio le

lezioni di tedesco e matematica e di aver migliorato il proprio rendimento scolastico; spesso è stato menzionato altresì un aumento dell'autostima. Anche dal punto di vista degli insegnanti l'aiuto per i compiti ha avuto un effetto positivo sulle competenze degli alunni in matematica e tedesco (Kanton Zürich 2020).

Offerte di sostegno, consulenza e accompagnamento per bambini e giovani

Le offerte di sostegno, consulenza e accompagnamento per bambini e giovani sono numerose e di diverso tipo. Ne sono un esempio le offerte di consulenza a bassa soglia per bambini e giovani che spesso sono proposte dagli assistenti sociali scolastici e dai servizi specializzati in prevenzione, oppure diverse forme di consulenza online o telefonica. L'obiettivo principale di queste offerte è sostenere bambini e giovani in situazioni di emergenza nel rafforzare le loro competenze personali e agire in modo preventivo contro le dipendenze e la violenza.

Esistono anche altre offerte di sostegno volte a contrastare gli svantaggi dovuti al fatto che la famiglia ha un basso livello di formazione o non parla la lingua locale. Questo sostegno può avvenire sotto forma di promozione della lettura o di aiuto nella ricerca di un posto di tirocinio. Tali offerte sono proposte ad esempio da ONG, privati o biblioteche.

Nel settore della protezione dell'infanzia e della gioventù a titolo volontario la difficoltà consiste nel fatto che spesso i bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate non ricorrono a queste offerte. È pertanto essenziale fare in modo che queste offerte di sostegno, consulenza e accompagnamento siano il più possibile a bassa soglia e che le difficoltà di accesso siano ridotte al minimo. In tale contesto è importante trattare su un piano di parità le famiglie e i bambini, in modo da creare la fiducia necessaria affinché accettino l'offerta di sostegno (Rocchi et al. 2023).

Offerte di pedagogia speciale

Dall'introduzione della nuova impostazione della perequazione finanziaria e della ripartizione dei compiti tra Confederazione e Cantoni nel 2008, la competenza per l'istruzione scolastica speciale dei bambini con bisogni educativi particolari spetta ai Cantoni. Tali bisogni sussistono quando gli allievi non sono in grado di seguire l'offerta formativa generale senza un sostegno supplementare. I motivi alla base dei bisogni educativi particolari sono variegati e pertanto è eterogeneo anche il gruppo dei bambini che beneficiano delle misure corrispondenti. I bisogni educativi particolari possono sorgere a causa di predisposizioni speciali, svantaggi socioeconomici, difficoltà socioemotive o disabilità (Kronenberg 2021). La legge del 13 dicembre 2002 sui disabili stabilisce che gli svantaggi per le persone con disabilità devono essere eliminati e deve essere promossa l'integrazione nella scuola dell'obbligo. Il sistema scolastico attuale dà molta importanza alla scolarizzazione integrativa. Si tratta di un approccio pedagogico secondo il quale allievi con capacità e background diversi seguono le lezioni tutti insieme nelle scuole regolari. L'obiettivo della scolarizzazione integrativa è non escludere nessun bambino. I bambini che sarebbero altrimenti assegnati a classi o scuole speciali frequentano le classi regolari con tutti gli altri bambini. I bambini inseriti nel sistema integrativo possono ricevere sostegno attraverso misure accompagnatorie di pedagogia speciale. Nel settore della scuola dell'obbligo, Kronenberg (2021) distingue, accanto all'offerta di base, le misure di pedagogia speciale semplici da quelle rafforzate. Tra le misure semplici rientrano ad esempio offerte come la pedagogia curativa scolastica, la logopedia o la terapia psicomotoria. L'accesso a queste offerte, a bassa soglia e disciplinato in modo formale, si basa generalmente su un colloquio di bilancio tra l'insegnante e i genitori. Una misura rafforzata può consistere ad esempio nel frequentare una scuola speciale, per cui in tutti i Cantoni occorre una valutazione conformemente alla cosiddetta procedura di valutazione standardizzata.

Da uno studio longitudinale del 2011 è emerso che separare i bambini con bassi rendimenti e socialmente svantaggiati in scuole speciali si ripercuote negativamente sulle loro opportunità di integrazione professionale e sociale in età adulta (Eckhart et al. 2011). Diversi studi confermano i vantaggi della promozione integrativa dei bambini

con bisogni educativi particolari, tra cui un rapporto più stretto con i compagni e un maggior livello di benessere (Balestra et al. 2022; Bless 2018; Gebhardt et al. 2015; Kocaj et al. 2014; Sallin 2021; Sermier Dessemontet et al. 2011). Data la difficoltà di seguire statisticamente i bambini con bisogni educativi particolari anche oltre il loro percorso scolastico, attualmente si dispone di scarse prove empiriche concernenti le ripercussioni a lungo termine sul loro rendimento scolastico e sulla loro integrazione nel mercato del lavoro (CSRE 2023). Uno studio longitudinale basato su dati provenienti dal Cantone di San Gallo ha individuato una correlazione positiva, dimostrando l'impatto positivo della scolarizzazione integrativa sui risultati scolastici (in matematica e tedesco) nonché sulla successiva integrazione nel mercato del lavoro e sul livello salariale (Sallin 2021). È però anche stato provato che quando in una classe regolare sono presenti troppi bambini scolarizzati integrativamente il rendimento degli altri allievi viene influenzato negativamente. Per questo motivo la ripartizione omogenea dei bambini con bisogni educativi particolari nelle singole classi è un presupposto importante per evitare che il rendimento scolastico dei compagni di classe ne risenta troppo (CSRE 2023).

Nell'area germanofona esistono soltanto pochissimi studi sull'efficacia di singole offerte di pedagogia speciale (Altmeyer et al. 2018), poiché finora erano soprattutto state confrontate forme scolastiche integrative e separate (Bless 2018) e non le singole offerte come l'educazione pedagogico-curativa precoce, la promozione integrativa, la logopedia o la psicomotricità.

Offerte di custodia, del tempo libero e di sostegno nel contesto scolastico

Le offerte di custodia, del tempo libero e di sostegno nel contesto scolastico sono predisposte dalle scuole dell'obbligo, dalle strutture diurne, dalle scuole a orario continuato o nell'ambito delle attività giovanili. Queste offerte sostengono i bambini al di fuori delle ore d'insegnamento regolare come pure durante le vacanze, aiutando al contempo i genitori che esercitano un'attività lucrativa a conciliare famiglia e lavoro. Le offerte pedagogiche di accompagnamento rappresentano un'estensione della scuola come luogo dove apprendere e acquisire esperienza. Si tratta di offerte su base volontaria.

Per i bambini provenienti da famiglie povere, le offerte di custodia, del tempo libero e di sostegno nel contesto scolastico possono promuovere le competenze linguistiche e trasversali, come pure l'integrazione sociale. Il presupposto è che esse siano gratuite o a basso costo.

Promozione delle attività giovanili extrascolastiche

La promozione delle attività giovanili extrascolastiche è molto variegata e rispecchia la molteplicità dei bisogni e degli interessi dei bambini e delle famiglie. Le attività giovanili possono essere di tipo aperto a tutti i bambini e i giovani, religioso, associativo o culturale e ricreativo. Le attività aperte a tutti i bambini e i giovani corrispondono a offerte professionali di cui è possibile beneficiare senza essere membri e che non sono orientate al profitto. Gli enti responsabili possono essere di diritto pubblico o privato. Le attività a sfondo religioso sono organizzate dalle parrocchie, mentre quelle associative in particolare da organizzazioni come gli scout, Jungwacht Blauring e Cevi. Oltre a ciò esistono numerose altre attività culturali o ricreative offerte da privati o associazioni, ad esempio in ambito sportivo, musicale o teatrale (Rocchi et al. 2023). L'educazione musicale e lo sport vengono sovvenzionati con misure di promozione specifiche basate sugli articoli 67a e 68 Cost.

La promozione delle attività giovanili extrascolastiche offre a bambini e giovani possibilità al di fuori del contesto scolastico ma nel loro contesto abitativo. Come le offerte di custodia, del tempo libero e di sostegno nel contesto scolastico, le offerte extrascolastiche promuovono l'integrazione sociale di bambini e giovani. In tal modo vengono rafforzate anche le competenze linguistiche e trasversali, con possibili effetti positivi sul successo scolastico. Tuttavia, la partecipazione a queste attività varia in funzione dell'estrazione sociale dei bambini. Nel 2021 il 5,5 per cento dei bambini ha dovuto rinunciare ad attività ricreative a pagamento per motivi finanziari[55].

Nell'ambito della valutazione della legge del 30 settembre 2011 sulla promozione delle attività giovanili extrascolastiche (LPAG) è stata svolta un'ampia analisi della letteratura scientifica sull'efficacia della promozione giovanile extrascolastica presso il gruppo target. Diverse meta-analisi provenienti dagli Stati Uniti hanno dimostrato effetti positivi in particolare sul rendimento scolastico nonché sulle competenze sociali ed emotive (Durlak et al. 2010; Lauer et al. 2006; Mahoney et al. 2010)[56]. Considerata l'ampiezza dello spettro di offerte e partecipanti, i risultati vanno tuttavia interpretati con una certa cautela (Schär e Weibel 2019, pag. 5). Da numerosi studi risulta inoltre che dalle offerte extrascolastiche ci si possono attendere effetti positivi sullo sviluppo delle competenze dei bambini e dei giovani soltanto se questi ultimi hanno un accesso non discriminatorio alle attività e se queste sono di qualità elevata (Schär e Weibel 2019).

Formazione e consulenza per i genitori

La formazione e consulenza per i genitori comprende anche offerte nel periodo dell'obbligo scolastico volte a rafforzare le competenze educative dei genitori nonché a sostenerli e sensibilizzarli in merito allo sviluppo e ai bisogni dei loro figli. Le informazioni possono essere comunicate per iscritto, telefonicamente o di persona, in occasione di incontri individuali o di gruppo. La consulenza ai genitori può spaziare tra vari temi ed essere adattata ai bisogni dei genitori.

Le consulenze e i corsi di formazione per i genitori aiutano questi ultimi ad accompagnare e sostenere i propri figli in modo più mirato. Rafforzare la famiglia può avere effetti positivi sullo sviluppo dei bambini. Inoltre, è possibile segnalare ai genitori altre offerte di sostegno o promozione utili per i loro figli oppure incoraggiarli a ricorrere a queste offerte.

Misure per la transizione dalla scuola elementare al livello secondario I

Nella transizione dalla scuola elementare al livello secondario I, nella maggior parte dei Cantoni avviene una selezione basata sui risultati ottenuti. Gli allievi vengono suddivisi in classi con profili dei requisiti diversi, anche se la permeabilità tra i livelli varia a seconda del Cantone. In Svizzera, la procedura di passaggio cambia da un Cantone all'altro. Generalmente per la decisione sono determinanti i voti degli allievi, le raccomandazioni degli insegnanti della scuola elementare nonché gli esami di valutazione. A ciò, a volte possono aggiungersi colloqui tra gli insegnanti e i genitori, in presenza o in assenza del bambino (Baeriswyl 2015).

Affinché i bambini provenienti da famiglie con un basso livello di formazione non siano svantaggiati nella transizione al livello secondario I, è indispensabile una promozione precoce, data la grande importanza dei voti scolastici e/o degli esami di valutazione nella procedura di passaggio. Quest'ultima ha però anche una componente soggettiva dovuta alle raccomandazioni degli insegnanti. Affinché i bambini provenienti da condizioni socialmente svantaggiate non siano discriminati, è importante sensibilizzare le direzioni scolastiche e gli insegnanti, ad esempio attraverso il cosiddetto «diversity training». Le persone che prendono o contribuiscono a prendere decisioni in merito al passaggio devono essere coscienti delle loro pratiche, consapevoli o meno, e di eventuali pregiudizi. Al contempo possono anche essere adottate misure istituzionali, come ricorrere a interlocutori per bambini e genitori che forniscano loro accompagnamento e consulenza nella procedura di passaggio (Naguib 2015). Viene inoltre raccomandato di prendere la decisione il più tardi possibile affinché gli allievi che all'inizio avevano ancora difficoltà scolastiche abbiano la possibilità di migliorare il loro profilo scolastico (Baeriswyl 2015).

«Allianz Chance+» è un programma di promozione finanziato da fondazioni con l'obiettivo di migliorare le pari opportunità di formazione tra i giovani. Il programma affianca le scuole nello sviluppo di programmi di promozione che garantiscano ai bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate l'accesso a formazioni professionali e formazioni di cultura generale impegnative. Inoltre, il programma mette a disposizione conoscenze di base sugli ostacoli esistenti a livello strutturale per il mondo politico e scientifico. Ne è un esempio il programma «CHANSON», attuato da una decina di anni nei

Comuni di Wil e Rapperswil-Jona. Nell'ambito di questo programma di promozione gratuito, il sabato alcuni insegnanti con esperienza e studenti dell'Alta scuola pedagogica di San Gallo offrono sostegno e incoraggiamento mirati ai bambini svantaggiati dal punto di vista socioeconomico dalla quinta alla sesta classe della scuola elementare. Nel quadro della valutazione della fase pilota del progetto, gli attori interessati hanno individuato effetti positivi. Dalle informazioni a disposizione sullo sviluppo delle competenze e sui voti scolastici non è tuttavia stato possibile ricavare indicazioni empiriche sull'efficacia (Edelmann et al. 2016).

Misure per la transizione al livello secondario II

La transizione dalla scuola dell'obbligo al livello secondario II (transizione I) costituisce una tappa significativa della vita dei giovani e può porli di fronte a diverse sfide. Di conseguenza è importante che in questa fase i giovani siano sostenuti e accompagnati. Le persone a loro vicine (famiglia, insegnanti, amici) assumono un ruolo di rilievo, ma esistono anche diverse offerte di sostegno. Per i giovani con un sostegno lacunoso da parte dei genitori, le offerte di accompagnamento nella transizione al livello secondario II sono fondamentali per prendere una decisione formativa adeguata e avviare il percorso corrispondente.

L'orientamento professionale è un compito congiunto dei genitori, della scuola, degli uffici cantonali dell'orientamento professionale e del settore economico. Il Lehrplan 21, il Plan d'études romand e il Piano di studio lo considerano un mandato vincolante delle scuole, incentrato sugli anni scolastici dal settimo al nono (dal nono all'undicesimo secondo HarmoS). L'obiettivo è sostenere i giovani nel prendere una decisione autonoma concernente la scelta della professione o della formazione sulla base dei propri punti forti e interessi e quindi trovare una soluzione idonea per la transizione al livello secondario II. A livello cantonale, gli uffici dell'orientamento scolastico e professionale sono incaricati di informare e offrire consulenza ai giovani e agli adulti in merito alle possibilità di formazione, alla scelta professionale e alla carriera. In aggiunta, tutti i Cantoni offrono un'ampia gamma di misure di sostegno, come programmi di coaching e mentoring. Inoltre, il Case Management Formazione professionale (CM FP) cantonale e altre offerte di coaching (ad es. «CAP Formations» del Cantone di Ginevra) accompagnano adolescenti e giovani adulti con problematiche multiple il cui ingresso nel mondo del lavoro è a rischio. Oltre a ciò, esistono anche iniziative private. Tutte queste offerte aumentano le opportunità di trovare un posto di tirocinio adeguato, promuovendo dunque le pari opportunità. Il progetto «ChagALL» del liceo privato unterstrass.edu nel Cantone di Zurigo è invece un esempio di programma che aiuta i giovani con buone capacità ma con passato migratorio e provenienti da condizioni modeste a superare l'esame di ammissione per un liceo, una scuola specializzata o una scuola di maturità professionale.

Vi sono poi offerte di sostegno per i genitori volte a consentire loro di affiancare i figli nel processo di scelta professionale o nel passaggio a una scuola superiore. Oltre a diverse offerte degli enti pubblici, sono attive anche associazioni come Starke Eltern – Starke Jugend ed esistono tavole rotonde in tal senso organizzate da Femmes-Tische. Inoltre, i genitori hanno l'opportunità di informarsi in merito alle diverse possibilità legate alla scelta della professione, alle formazioni professionali di base e alle formazioni superiori anche nell'ambito delle fiere delle professioni.

Le soluzioni transitorie sono offerte formative che dopo la scuola dell'obbligo preparano a una formazione professionale di base e possono, attraverso una qualificazione ulteriore, dare ai giovani migliori opportunità sul mercato dei posti di tirocinio. Tali soluzioni consentono, da un lato, di colmare le lacune formative al termine della scuola dell'obbligo e di ampliare le competenze personali, e, dall'altro, di trovare un lavoro. Nella pratica esiste un'ampia gamma di soluzioni transitorie di diversa natura (Schmidlin et al. 2018). I programmi variano per quanto concerne la quota di componenti scolastiche e pratiche, come pure il grado di accompagnamento; si osserva una certa variabilità anche negli obiettivi delle offerte. Una formazione transitoria che si svolge in primo luogo in un contesto scolastico è l'anno preparatorio alla formazione professionale, che pone l'accento sulle conoscenze specialistiche teoriche e sulle competenze linguistiche. Vi è inol-

tre il semestre di motivazione, un'offerta dell'assicurazione contro la disoccupazione. Frequentato principalmente da giovani che hanno concluso la scuola dell'obbligo o che hanno interrotto una formazione superiore e non hanno ancora trovato un posto di tirocinio, il semestre di motivazione consente di colmare lacune formative, di migliorare le competenze personali e sociali e di sviluppare opportunità professionali realistiche. Nel caso dei giovani che non iniziano una formazione di livello secondario II immediatamente dopo la scuola dell'obbligo si nota una correlazione positiva tra la soluzione transitoria e il percorso di formazione successivo: i giovani che hanno svolto una formazione transitoria hanno percorsi di formazione migliori di quelli dei loro coetanei che hanno svolto un anno intermedio senza formazione formale. Rispetto a chi ha iniziato direttamente una formazione di livello secondario II non si osserva tuttavia alcun effetto positivo della soluzione transitoria (CSRE 2023, pag. 113).

Dal 2018 esiste, per i rifugiati e gli immigrati senza titolo di formazione professionale, il pretirocinio d'integrazione (PTI), che nel 2024 è stato trasformato in un'offerta permanente[57]. L'obiettivo è migliorare durevolmente l'integrazione professionale di questo gruppo target, diminuendone la dipendenza dall'aiuto sociale. Durante il PTI, che dura un anno, si trascorrono di regola tre giorni in azienda e due a scuola (scuola professionale di base). L'obiettivo è acquisire competenze professionali di base come preparazione per la formazione professionale di base. Le aziende vengono accompagnate e possono rivolgersi a una persona di riferimento in caso di domande o problemi. Circa tre quarti delle persone che concludono un PTI trovano successivamente un posto di tirocinio[58]. La valutazione di accompagnamento considera tale pretirocinio come una misura che dà buoni risultati. Nei primi cinque anni hanno partecipato al programma oltre 4000 persone, l'80 per cento delle quali l'ha concluso con successo. Dopo i PTI, il 70 per cento di chi ne ha concluso uno ha iniziato una formazione professionale di base (il 76 % in vista di un CFP e il 24 % per un AFC). Inoltre, per la maggior parte dei partecipanti a un PTI è stato constatato un miglioramento delle competenze linguistiche (Kammermann et al. 2022; Stalder e Schönbächler 2024).

B.1.3 MISURE NELLA FASE DELL'ADOLESCENZA E DELLA GIOVENTÙ

Con la formazione professionale di base e la formazione di cultura generale, il livello secondario II costituisce un presupposto importante per un'integrazione riuscita nel mercato del lavoro o per l'accesso a una formazione di livello terziario. Al contempo, il termine della scuola dell'obbligo e la transizione al livello secondario II rappresentano una fase della vita impegnativa per i giovani, perché tra una moltitudine di possibilità devono scegliere una formazione e in alcune situazioni devono cercare intensamente un posto di tirocinio appropriato. È importante che i giovani con condizioni difficili (p. es. povertà, problemi di salute, passato migratorio) siano accompagnati e sostenuti affinché il loro percorso di formazione successivo abbia successo.

Orientamento professionale, negli studi e nella carriera

Sulla base della legge sulla formazione professionale (art. 49 e 51 LFPr), tutti i Cantoni mettono a disposizione di giovani e adulti un servizio di orientamento professionale, negli studi e nella carriera. A livello cantonale gli adolescenti, i giovani adulti e i genitori possono chiedere sostegno nella scelta della formazione come pure nella ricerca di un posto di formazione o di una soluzione transitoria. Nell'ottobre del 2021 l'Assemblea plenaria della CDPE ha adottato una strategia nazionale per i servizi di orientamento professionale, negli studi e nella carriera. Quest'ultima sottolinea in particolare, considerato l'elevato grado di dinamismo del mondo del lavoro, l'importanza sempre maggiore di un orientamento professionale, negli studi e nella carriera di elevata qualità. L'intento della strategia è ottimizzare l'efficacia di questo tipo di orientamento in Svizzera e migliorare le pari opportunità nella formazione e nella vita professionale (2021). Lo sviluppo dell'orientamento professionale, negli studi e nella carriera è anche una delle priorità dell'iniziativa «Formazione professionale 2030»[59] della Confederazione, dei Cantoni e delle organizzazioni del mondo del lavoro.

Attualmente, per la Svizzera non esistono analisi dell'efficacia dell'orientamento professionale, negli studi e nella carriera tra gli adolescenti e i giovani adulti. In relazione all'effetto di riduzione della povertà occorre tuttavia partire dal presupposto che l'orientamento gratuito e a bassa soglia contribuisca a una scelta adeguata della formazione o della professione. La scelta di un percorso formativo che corrisponda alle capacità e agli interessi è a sua volta un presupposto promettente affinché i giovani frequentino una formazione di livello secondario II.

Ispettorato del tirocinio

L'ispettorato del tirocinio è un servizio di riferimento per gli apprendisti e le aziende. Può essere d'aiuto in caso di difficoltà professionali e fungere da mediatore in caso di conflitti. Al centro dell'attenzione vi sono problemi che non possono essere risolti dai formatori in azienda o dagli insegnanti presso la scuola professionale. Gli ispettori possono offrire consulenza agli apprendisti e alle aziende, in modo da evitare interruzioni dei tirocini e da garantire la qualità della formazione. L'offerta dell'ispettorato del tirocinio è diversa nei vari Cantoni. In alcuni di essi esistono ampie offerte di sostegno tese a evitare che i tirocini vengano interrotti. Ad esempio, il Cantone di Argovia propone il «Coaching Berufsbildung» (COBE)[60], nell'ambito del quale uno specialista accompagna e sostiene i responsabili della formazione in situazione di crisi[61].

Sostegno pedagogico e sostegno individuale speciale

Il sostegno pedagogico viene offerto nell'ambito della formazione professionale di base per gli apprendisti con difficoltà scolastiche presso le scuole professionali di base, con l'obiettivo di garantire la conclusione positiva della formazione professionale. Questo tipo di lezione è teso a colmare lacune conoscitive o formative e a insegnare tecniche di apprendimento e di lavoro più efficienti. Il sostegno pedagogico dà così un contributo affinché il numero maggiore possibile di giovani possa conseguire un titolo di studio di livello secondario II. La LFPr stabilisce che la frequentazione dei corsi di ricupero non comporta alcuna deduzione salariale (art. 22 cpv. 4 LFPr).

Nel quadro della formazione professionale di base su due anni con CFP esiste un'altra offerta: il sostegno individuale speciale (SIS). La formazione di base con CFP è destinata alle persone particolarmente portate per il lavoro pratico. La LFPr stabilisce che la formazione professionale di base su due anni tiene conto delle necessità individuali delle persone in formazione (art. 17 cpv. 2 LFPr). Se il successo della formazione è compromesso, l'autorità cantonale può disporre un SIS. Secondo l'ordinanza del 19 novembre 2003 sulla formazione professionale (art. 10 cpv. 5 OFPr), il SIS non copre soltanto gli aspetti scolastici, bensì tutti gli aspetti determinanti per la formazione e inerenti al contesto esistenziale della persona in formazione.

La valutazione nazionale del SIS risalente al 2018 mostra che questo viene concretizzato in modo diverso da un Cantone all'altro: il SIS può assumere forme molto diverse a seconda del Cantone e della scuola professionale, da un approccio di promozione sostanzialmente personalizzato nel contesto scolastico fino a consulenze individuali fornite agli apprendisti al di fuori della scuola. I responsabili cantonali interpellati nell'ambito dell'indagine, i coach SIS e i formatori ritengono che il SIS contribuisca in modo determinante a garantire il successo dell'apprendimento e a evitare interruzioni dei tirocini. A causa della grande varietà di forme che può assumere il SIS, non è possibile documentare empiricamente la sua efficacia (Stern, Dach e Thomas 2018).

Case Management Formazione professionale

Il Case Management Formazione professionale (CM FP) è destinato specificamente agli adolescenti e ai giovani adulti con difficoltà multiple il cui inserimento nel mondo del lavoro è fortemente a rischio[62]. Il CM FP garantisce un accompagnamento dei giovani ininterrotto, dalla scuola dell'obbligo alla formazione professionale di base e in seguito al mondo del lavoro. Il sostegno è fornito nella fase della scelta professionale, nel corso della formazione e durante la transizione al mercato del lavoro. Oltre al sostegno diretto dei giovani, il CM FP assume il coordinamento dei diversi attori coinvolti andando oltre i

limiti professionali e istituzionali. L'obiettivo è di evitare che al termine della scuola dell'obbligo i giovani abbandonino il sistema formativo e far sì che conseguano un titolo di studio di livello secondario II.

Tra il 2008 e il 2015 la Confederazione, basandosi sulla LFPr (art. 3, 7 e 12 LFPr), ha promosso l'introduzione nei Cantoni del CM FP, che dal 2016 è di competenza esclusiva di questi ultimi. L'impostazione del CM FP è diversa nei vari Cantoni. Alcuni di essi si focalizzano principalmente sulla scelta professionale e sull'accesso a una formazione, mentre altri accompagnano anche la fase formativa e l'inserimento nel mercato del lavoro.

Per quanto riguarda l'efficacia, dalla valutazione nazionale del 2015 risulta che due anni dopo l'iscrizione il 48 per cento circa dei partecipanti stava frequentando una formazione professionale di base e il 18 per cento aveva trovato una soluzione transitoria (Egger e Dreher 2015, pag. 51). Quasi la metà dei partecipanti interpellati, inoltre, dichiarava che la sua situazione formativa era nel complesso migliorata grazie alla partecipazione al CM FP; un altro terzo constatava almeno un miglioramento parziale (Egger e Dreher 2015). Anche dagli indicatori cantonali di risultato emerge un effetto positivo delle offerte di case management tra i giovani con problematiche multiple. Alcuni dati amministrativi del Cantone di Vaud mostrano che oltre il 60 per cento dei partecipanti al programma di formazione professionale per giovani beneficiari dell'aiuto sociale «FORJAD» ha concluso con successo una formazione[63] (Schmidlin et al. 2018, pag. 78). Oltre a un accompagnamento sotto forma di case management, il programma «FORJAD» garantisce ai partecipanti un reddito sufficiente durante la formazione. Il Cantone di Ginevra, nell'ambito del programma «CAP Formations», presenta una quota del 67 per cento dei partecipanti che comincia una formazione, l'80 per cento circa dei quali la conclude con successo[64]. Nel Cantone di Basilea Città, dalle cifre del 2023 risulta che il 40 per cento dei giovani al termine del CM FP sta frequentando una formazione di livello secondario II (Erziehungsdepartement Basel-Stadt 2023).

Formazione pratica secondo la LAI

L'assicurazione invalidità finanzia, in virtù dell'articolo 16 LAI e alla stregua di una prima formazione professionale, «la preparazione a un lavoro ausiliario o a un'attività in un laboratorio protetto». La formazione pratica secondo la LAI è finalizzata all'integrazione professionale nel mercato del lavoro primario ed è destinata agli adolescenti e ai giovani adulti con limitazioni nell'apprendimento o nel rendimento che non hanno accesso a un titolo di studio della formazione professionale di base (CFP o AFC). L'associazione nazionale di categoria delle istituzioni per persone con handicap (INSOS) ha sviluppato una formazione secondo la LAI in tal senso. Anche altre istituzioni offrono formazioni pratiche secondo la LAI. La formazione consiste in un'offerta a bassa soglia strettamente legata alla pratica, con ambiti di apprendimento e di esercitazione adeguati al livello dei partecipanti e un intenso accompagnamento individuale. La formazione si tiene presso scuole d'arti e mestieri specializzate oppure in laboratori protetti e si basa sui requisiti della formazione CFP. Nel 2024 la formazione pratica è stata offerta in oltre 100 professioni diverse, anche se la maggior parte è stata svolta nei settori dell'economia domestica, della ristorazione, della logistica e della manutenzione (INSOS 2024). Alcune formazioni pratiche terminano con un cosiddetto controllo individuale delle competenze dei partecipanti. Questo è riconosciuto dalle organizzazioni del mondo del lavoro delle professioni corrispondenti e migliora le opportunità sul mercato del lavoro nonché l'accesso ad altre offerte formative.

Una valutazione esterna del 2010 ha mostrato che il 17 per cento di chi ha concluso una tale formazione ha potuto trovare un posto di lavoro nel mercato del lavoro primario e il 15 per cento in un contesto protetto. Solo in casi rarissimi la soluzione successiva è stata una formazione professionale di base su due anni con CFP (Sempert e Kammermann 2010). Dalla statistica del 2024 pubblicata dall'INSOS emergono risultati nettamente migliori sia per quanto riguarda l'integrazione nel mercato del lavoro sia in termini di permeabilità verso la formazione professionale di base. Secondo la statistica, al termine della formazione il 29 per cento dei giovani lavorava nel mercato del lavoro generale e il 37 per cento in quello complementare; il 17 per cento stava invece svolgen-

do una formazione professionale di base con CFP (INSOS 2024). La formazione pratica secondo la LAI è finalizzata all'integrazione professionale nel mercato del lavoro primario (art. 16 LAI), come pure alla promozione e al pieno sfruttamento del potenziale individuale di sviluppo dei partecipanti (Consiglio federale 2017). Il reddito generato sul mercato del lavoro consente di ridurre o evitare le rendite. In relazione alla prevenzione e alla lotta contro la povertà, le persone interessate possono così contribuire a provvedere alla copertura del proprio fabbisogno vitale.

Offerte del tempo libero e di sostegno nel contesto scolastico
Anche al livello secondario II esistono offerte di custodia, del tempo libero e di sostegno nel contesto scolastico. Queste sono proposte da scuole professionali di base, da licei oppure da istituzioni che si occupano di attività giovanili. Queste offerte, facoltative e accompagnate da specialisti del settore, danno agli adolescenti e ai giovani adulti la possibilità di approfondire i propri interessi al di fuori degli orari regolari della scuola. Comprendono ad esempio corsi di sport, musica, arte e danza oppure progetti scolastici, circoli di lettura e simili. Le offerte del tempo libero e di sostegno rafforzano l'inclusione sociale, possono migliorare l'autostima e danno anche la possibilità di sviluppare ulteriormente competenze linguistiche e altre competenze trasversali.

Promozione delle attività giovanili extrascolastiche
Analogamente alla promozione delle attività giovanili extrascolastiche durante la scuola dell'obbligo, anche per il livello secondario II esiste un'ampia gamma di offerte di promozione extrascolastiche. Come nel caso delle attività aperte a tutti i bambini e i giovani, vengono offerte attività del tempo libero ad hoc per adolescenti e giovani adulti come quelle proposte dalle parrocchie, dagli scout, nonché da Jungwacht Blauring, Cevi e numerosi altri enti privati (Rocchi et al. 2023).

La catena di effetti in merito alla riduzione della povertà parte anche in questo caso dal presupposto che queste offerte abbiano il potenziale di migliorare le competenze linguistiche e sociali dei partecipanti, con ripercussioni positive sull'autostima degli adolescenti e dei giovani adulti nonché sull'integrazione sociale. Come nel caso delle offerte nell'ambito della scuola dell'obbligo, è importante che le offerte siano di buona qualità e che sia garantito un accesso il più possibile a bassa soglia per tutti gli adolescenti e i giovani adulti (Schär e Weibel 2019).

B.1.4 MISURE IN ETÀ ADULTA

In età adulta le misure sono focalizzate sulle persone che presentano già una forma di povertà educativa. Contrariamente al caso dei bambini e dei giovani, non si tratta tanto di promuovere la riuscita di un percorso di formazione, quanto piuttosto di acquisire la formazione mancante. Queste misure possono essere destinate a persone senza un titolo professionale e/o con scarse competenze di base. In entrambi i casi vi è il rischio di un'integrazione mancata o debole nel mercato del lavoro e di conseguenza vi è un maggiore rischio di povertà. Per questi gruppi di persone, il finanziamento del costo della vita nonché le risorse temporali limitate rappresentano grandi difficoltà per conseguire un titolo professionale o migliorare le competenze di base. Il motivo è che la formazione o la formazione continua richiede tempo, che verrebbe a mancare per l'attività lucrativa o per compiti di accudimento e/o assistenza. Oltre a ciò, le persone colpite da povertà educativa presentano spesso anche problemi di salute che possono complicare gli sforzi nel settore della formazione.

Offerte per la promozione delle competenze di base
Le competenze di base degli adulti comprendono capacità fondamentali come quelle linguistiche, matematiche e nell'utilizzo di tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). La promozione delle competenze di base è essenziale nella lotta contro la povertà, in quanto queste hanno un ruolo centrale nell'integrazione professionale e sociale nonché nella gestione della vita quotidiana. Competenze di base sufficienti danno

agli adulti la possibilità di seguire una formazione o una formazione continua e di trovare posti di lavoro qualificati, e di conseguenza di migliorare la loro situazione finanziaria. Oltre a ciò, le competenze di base, in particolare quelle linguistiche, sono cruciali per partecipare alla vita sociale e per esercitare i propri diritti (p. es. partecipazione politica) e adempiere i propri obblighi (p. es. compilare la dichiarazione d'imposta).

La LFCo disciplina la promozione delle competenze di base da parte della Confederazione e dei Cantoni, andando a completare le misure attuate in virtù di altre leggi federali. Le misure di promozione secondo la LFCo vengono attuate nel quadro di programmi cantonali e sulla base di obiettivi formulati a livello nazionale (cfr. art. 14 LFCo). Attraverso i programmi cantonali tesi a promuovere l'acquisizione e il mantenimento delle competenze di base degli adulti, in caso di necessità vengono organizzate nuove forme di offerte e sensibilizzazioni per raggiungere il gruppo target delle persone con scarse competenze di base). Oltre alla LFCo esistono altre leggi federali che prevedono e rendono possibile la promozione delle competenze di base. Vanno menzionate la LFPr, la LStrI, la LADI e la LAI (Feller et al. 2023). Sulla base della LStrI vengono ad esempio promosse competenze di base, in particolare linguistiche, nel quadro dei PIC.

La campagna nazionale «Semplicemente meglio!»[65] sensibilizza la popolazione in merito al tema delle competenze di base e si prefigge di motivare le persone interessate a mantenerle o a migliorarle. L'obiettivo finale è promuovere l'integrazione sociale e l'idoneità al mercato del lavoro. Inoltre dal 2018 con il programma «Semplicemente meglio! ... al lavoro» la Confederazione sostiene misure volte all'acquisizione di competenze di base sul posto di lavoro nel quadro di formazioni continue proposte da aziende e associazioni di categoria. Il sostegno finanziario da parte della Confederazione costituisce un incentivo per le aziende affinché investano nella formazione continua dei collaboratori poco qualificati. Dalla valutazione del 2020 risulta un'elevata soddisfazione delle aziende e dei dipendenti partecipanti. Per quanto riguarda l'efficacia dello strumento di promozione, la valutazione giunge tuttavia alla conclusione che il sistema di incentivi per le aziende funziona soltanto in parte e che il gruppo target dovrebbe essere raggiunto meglio (Amann et al. 2020).

Nel caso delle offerte di promozione delle competenze di base, raggiungere il gruppo target è impegnativo. Gli ostacoli tipici sono ad esempio criteri di accesso troppo rigidi, l'incompatibilità con problematiche multiple, un mancato orientamento delle offerte alla pratica, lacune nelle conoscenze sulle offerte esistenti tra le persone interessate e gli specialisti, o ancora barriere individuali come realtà quotidiane gravose, la pressione per coprire il fabbisogno vitale o esperienze negative nel settore della formazione. Queste circostanze sottolineano la necessità di offerte formative a bassa soglia e di prossimità (Schwab Cammarano e Stern 2023; Feller et al. 2023).

Uno studio sulla promozione della qualificazione delle persone povere e a rischio di povertà identifica diversi esempi di buona prassi. I criteri di valutazione sono basati sui temi e sulle situazioni problematiche descritti dagli interessati. Alcuni di questi esempi sono offerte gratuite o a bassissimo costo (p. es. centri di apprendimento nei Cantoni di Basilea Città e Basilea Campagna, buoni di formazione nel Cantone di Lucerna), offerte in orari marginali od offerte online con orari flessibili, offerte accessibili a bassissima soglia (p. es. centro «camarada»[66] nel Cantone di Ginevra, centro «Il Tragitto»[67] a Lugano e Locarno, aule didattiche nonché centri e aree di apprendimento in diversi Cantoni) oppure formazioni aziendali nel quadro del programma «Semplicemente meglio! ... al lavoro» (Mey et al. 2022).

Offerte per l'aumento dell'idoneità al mercato del lavoro

Esistono numerose offerte che mirano a mantenere o ad aumentare l'idoneità delle persone al mercato del lavoro. Si può trattare di attività individuali di formazione continua dei lavoratori dipendenti, che spesso dispongono di un sostegno in termini finanziari e temporali da parte dei datori di lavoro (v. n. A.4). Le formazioni professionali continue possono contribuire a mantenere le competenze rilevanti ai fini professionali e ad acquisire nuove capacità. I lavoratori dipendenti concorrono così alla loro integrazione duratura nel mercato del lavoro. Un ruolo particolare è quello dei cosiddetti certificati settoriali e dei certificati aziendali. I certificati settoriali sono titoli di studio di una formazione non formale gestiti da un'organizzazione di categoria. Possono avere diverse funzioni: alcuni sono basati su un titolo di studio formale e portano a una specializzazione professionale; altri non presuppongono un titolo di studio formale e permettono agli adulti senza un titolo di studio di livello secondario II di intraprendere facilmente una professione. Sono esempi di detti certificati settoriali che forniscono una qualificazione professionale e consentono un accesso diretto al mercato del lavoro quelli conseguibili al termine di una formazione di collaboratore/trice sanitario/a della Croce Rossa Svizzera o di conducente di macchine edili dell'associazione K-BMF (Consiglio federale 2023). Oltre alle attività individuali di formazione continua, nel sistema di sicurezza sociale l'assicurazione invalidità, l'aiuto sociale e l'assicurazione contro la disoccupazione promuovono l'idoneità dei beneficiari di prestazioni al mercato del lavoro. Queste offerte sono incentrate su una (re)integrazione nel mercato del lavoro rapida e a lungo termine. Le attività di formazione continua intendono promuovere le qualifiche professionali rispondendo il più possibile ai bisogni del mercato del lavoro, ridurre il rischio di disoccupazione di lunga durata e consentire l'acquisizione di (ulteriori) esperienze professionali.

Le offerte di formazione professionale continua servono ad acquisire competenze rilevanti per il mercato del lavoro, aumentando la probabilità di essere integrati nello stesso o di trovare un impiego maggiormente qualificato. In merito all'efficacia delle offerte per aumentare l'idoneità al mercato del lavoro non ci si può esprimere in modo generale: la varietà delle attività di formazione continua è troppo grande e le offerte si contraddistinguono in funzione degli obiettivi di apprendimento, dei contenuti, della portata e dei gruppi target. Denzler et al. (2022)[68] spiegano che in Svizzera la partecipazione a corsi di formazione professionale continua ha ripercussioni positive sul salario e sulla probabilità di non perdere l'impiego. Una metavalutazione sull'efficacia dei provvedimenti inerenti al mercato del lavoro (PML) dell'assicurazione contro la disoccupazione ha analizzato i risultati di 23 rapporti di valutazione, deducendone che i PML hanno effetti positivi specialmente tra chi cerca un impiego avendo poche possibilità. Tra i fattori di successo si sono rivelati particolarmente importanti un'impostazione e un'attribuzione in funzione del bisogno, come pure il fatto di tenere conto dei bisogni individuali delle persone in cerca d'impiego (Morlok et al. 2018). Il presupposto principale affinché i certificati settoriali siano efficaci è che siano adeguatamente riconosciuti sul mercato del lavoro. Sulla base di studi di casi, una ricerca della FSEA ha individuato le condizioni di successo in questo contesto, tra cui ad esempio il chiaro posizionamento rispetto al sistema di formazione formale. L'analisi giunge inoltre alla conclusione che i certificati settoriali ben consolidati assumono una funzione importante e possono contribuire alla lotta contro la carenza di manodopera qualificata. Grazie all'accesso a bassa soglia, i certificati settoriali permettono di ottenere una qualificazione anche alle persone per cui vi sono (ancora) troppi ostacoli alla formazione formale, ad esempio persone che si reinseriscono nel mondo del lavoro, lavoratori dipendenti più anziani o persone con passato migratorio che non dispongono di un titolo di studio riconosciuto (Schüepp e Sgier 2019).

Offerte per la qualificazione professionale degli adulti

Gli adulti senza un titolo di studio di livello secondario II sono esposti a un rischio di povertà più elevato (v. n. A.1). La qualificazione professionale degli adulti (QPA) ha pertanto un ruolo importante nella prevenzione e nella lotta contro la povertà. Per acquisire un titolo di studio della formazione professionale di base in età adulta, le persone interessate devono affrontare diversi ostacoli. Oltre alla conciliabilità con eventuali compiti di accu-

dimento e/o assistenza, non va dimenticata la difficoltà di finanziare il costo della vita (Rudin et al. 2023; Mey et al. 2022). La LFPr pone la base affinché i settori, insieme ai Cantoni, possano sviluppare procedure alternative di qualificazione in modo che gli adulti senza un titolo professionale svizzero abbiano a disposizione diverse possibilità (Consiglio federale 2023).

Oltre alla formazione professionale di base classica, tenendo conto delle competenze già acquisite è possibile seguire una formazione professionale di base abbreviata. Le persone con esperienza professionale possono inoltre essere ammesse direttamente alla procedura di qualificazione e prepararsi tramite corsi ad hoc. Anche la preparazione modulare a un titolo professionale può assumere diverse forme.

Gli adulti hanno inoltre l'opportunità, attraverso la procedura di validazione delle prestazioni di formazione, di ottenere un titolo di studio professionale formale (AFC o CFP) senza dover sostenere l'esame finale. Ciò presuppone che la persona in questione disponga già di tutte le competenze pratiche necessarie per la professione in questione e che possa provarlo documentandole in un dossier di validazione. Dopo aver confrontato la documentazione inoltrata con il profilo di qualificazione della professione in questione, alcuni esperti decidono in merito al riconoscimento delle prestazioni di formazione (Schmid et al. 2017). Attualmente, la validazione è possibile per 15 formazioni professionali di base. La procedura di validazione richiede competenze orali e scritte approfondite e molta autodisciplina. Di conseguenza, non si presta per tutti i gruppi target (Consiglio federale 2023).

Ogni anno in Svizzera vengono rilasciati circa 65 000 titoli di studio della formazione professionale di base (AFC, CFP), di cui circa 10 600, ovvero il 16 per cento, a persone di età superiore ai 25 anni. Il numero di tali titoli conseguiti da adulti è aumentato del 38 per cento (+2908 unità) dal 2014 al 2024. Circa la metà degli adulti ottiene il proprio titolo di studio attraverso una formazione professionale di base classica, con contratto di tirocinio (2024: 5240 titoli di studio). L'altra metà sceglie una via specialmente prevista per gli adulti, nella maggior parte dei casi la formazione professionale di base abbreviata con contratto di tirocinio (2024: 2139 titoli di studio) o l'ammissione diretta all'esame finale (2024: 2718 titoli di studio). Meno frequentemente viene invece scelta la procedura di qualificazione con validazione delle prestazioni di formazione (2024: 464 titoli di studio). Nell'ultimo caso, nell'ottica dell'efficacia è determinante il fatto che i settori e le aziende riconoscano questo tipo di titoli di studio come titolo di studio professionale a tutti gli effetti (Consiglio federale 2023)[69].

Nel 2024 in Svizzera circa 499 000 persone di età compresa tra i 25 e i 64 anni non erano in possesso di un titolo di studio di livello secondario II (persone di 25–39 anni: 140 000; persone di 40–54 anni: 220 000; persone di 55–64 anni: 139 000). È tuttavia difficile stimare quante di queste persone potrebbero ambire a un titolo di studio professionale per adulti. Non tutte le persone attive senza formazione postobbligatoria soddisfano le condizioni necessarie per svolgere una formazione professionale di base (p. es. a causa di capacità cognitive, competenze linguistiche, stato di salute, motivazione e resistenza). Oltre a ciò, uno studio del Politecnico federale di Zurigo ha identificato tra i principali ostacoli la mancata conoscenza delle possibili procedure di qualificazione e l'elevata complessità dei processi (Renold et al. 2023).

Orientamento professionale, negli studi e nella carriera

L'accesso a offerte di informazione e consulenza a bassa soglia e a buon mercato è importante per la qualificazione degli adulti poveri o a rischio di povertà (Mey et al. 2022). Le informazioni e l'orientamento professionale possono aiutare gli adulti a trovare più rapidamente un posto di lavoro, una formazione o una formazione continua che faccia al caso loro. Per quanto riguarda l'efficacia nel ridurre la povertà, aumentano la possibilità di accedere con successo al mondo del lavoro o di trovare un impiego maggiormente qualificato. L'orientamento professionale, negli studi e nella carriera ha un ruolo importante anche nel triage e nell'indirizzamento verso offerte adeguate e può indicare possibilità di finanziamento delle spese di formazione dirette e indirette. Da una rilevazione del 2021 risulta che 14 Cantoni proponevano offerte di informazione e consulenza a titolo gratuito

nell'ambito dell'orientamento professionale, negli studi e nella carriera. I rimanenti Cantoni prevedevano limitazioni in base all'età, al livello di formazione o al servizio da cui si è stati indirizzati (Rudin et al. 2023, pag. 14). In seguito all'attuazione della strategia nazionale per i servizi di orientamento professionale, negli studi e nella carriera, il numero di Cantoni che propongono agli adulti un'offerta gratuita potrebbe essere aumentato negli ultimi anni. L'impostazione delle offerte è di competenza dei Cantoni. In un documento programmatico, la CDPE raccomanda di mettere a disposizione un'offerta di base gratuita per le persone di tutti i livelli di formazione (CS OPUC 2024).

Un'indagine demografica del 2019 condotta tra persone di età compresa tra i 20 e i 74 anni mostra che tra le persone senza una formazione postobbligatoria e tra gli stranieri arrivati in Svizzera soltanto dopo la scuola dell'obbligo l'offerta dell'orientamento professionale, negli studi e nella carriera è poco conosciuta e poco utilizzata. Nel caso degli stranieri che hanno frequentato l'integralità o una parte della scuola dell'obbligo in Svizzera, sia la conoscenza che l'utilizzo di tale offerta si situano al di sopra della media (Schmidlin et al. 2019, pag. 51).

Grazie a «viamia», inoltre, dal 2022[70] in tutta la Svizzera le persone di almeno 40 anni possono far valutare gratuitamente la loro situazione. L'obiettivo di questa offerta è di permettere agli adulti di confrontarsi attivamente con il proprio percorso professionale e di tenere il passo con i cambiamenti in atto nel mondo del lavoro. Sono escluse dall'offerta le persone che hanno diritto a offerte di valutazione e consulenza comparabili delle assicurazioni sociali o dell'aiuto sociale. Per quanto riguarda l'efficacia, la valutazione del programma giunge alla conclusione che, nonostante misure di promozione mirate, le persone poco qualificate non possono ancora essere raggiunte nella misura auspicata. Soltanto il 3 per cento dei partecipanti non era in possesso di un titolo di studio di livello secondario II, e il 15 per cento presentava un'idoneità al mercato del lavoro piuttosto o molto debole. A tale proposito va sottolineato che la raggiungibilità delle persone poco qualificate costituisce una sfida anche nel caso di altre offerte (Walker et al. 2024). In alcuni Cantoni, i beneficiari dell'aiuto sociale non hanno accesso o hanno un accesso limitato a «viamia», ma la CSIAS e la Conferenza svizzera dell'orientamento professionale, universitario e di carriera si stanno adoperando per eliminare questi ostacoli all'accesso (cfr. Letter of Intent). Alla fine del 2025 la Confederazione smetterà di cofinanziare l'offerta. I Cantoni decideranno se portare avanti «viamia» a partire dal 2026.

Consulenza e accompagnamento nel riconoscimento di qualifiche professionali estere

Per il riconoscimento delle qualifiche professionali estere, va fatta una distinzione tra le cosiddette professioni regolamentate e quelle non regolamentate (cfr. art. 69 OFPr). Nel primo caso, ai fini dell'esercizio della professione in Svizzera è necessario un riconoscimento ufficiale di determinate qualifiche professionali (diplomi, titoli di studio, certificati). Gli adulti che hanno svolto una formazione professionale o uno studio all'estero possono richiedere il riconoscimento presso il servizio competente, che sulla base di criteri giuridici confronta la formazione estera con quella svizzera equivalente. Se vi sono differenze fondamentali, ai richiedenti viene indicata l'eventuale necessità di provvedimenti di compensazione. Sul portale informativo della SEFRI www.riconoscimento.swiss le persone interessate con qualifiche professionali estere possono informarsi per capire se sia necessario un riconoscimento e quale sia il servizio competente in materia. In vista dell'ammissione a una formazione continua, la scuola o l'istituzione valutano i titoli di studio esteri. Ogni scuola universitaria ha i suoi criteri di ammissione.

Mentre in alcuni settori la stragrande maggioranza delle professioni è regolamentata (p. es. sanità, formazione e socialità), in altri settori le professioni regolamentate sono poche. Ad esempio, nell'edilizia «installatore/trice elettricista» è una professione regolamentata, mentre per esercitare la propria professione una muratrice o un pittore non necessitano di un riconoscimento ufficiale. Nel caso delle professioni non regolamentate è determinante il fatto che la formazione estera sia riconosciuta e valorizzata dal potenziale datore di lavoro. La valutazione dei diplomi universitari esteri per una professione non regolamentata spetta alla Conferenza delle rettrici e dei rettori delle scuole universitarie svizzere, swissuniversities, e al centro d'informazione Swiss ENIC. Se in

Svizzera esiste un ciclo di studio comparabile, le persone in cerca d'impiego possono richiedere un attestato di livello (cfr. swissuniversities). Gli attestati di livello vengono rilasciati anche per i titoli di studio di livello secondario II. Tali attestazioni possono contribuire a collocare il titolo di studio professionale estero nel sistema formativo svizzero e a semplificare la ricerca di lavoro in Svizzera.

Il Quadro europeo delle qualifiche (QEQ) è uno strumento che consente di comparare le qualifiche professionali dei lavoratori tra i diversi Paesi. Oltre che dagli Stati dell'UE, il QEQ è stato adottato da altri 11 Paesi, tra cui la Svizzera. Facendo riferimento al QEQ, i Paesi elaborano un Quadro nazionale delle qualifiche (QNQ) con cui comparare i titoli di studio di due Paesi. Il QNQ e il QEQ danno la possibilità sia ai dipendenti con un diploma estero che ai datori di lavoro di valutare il livello dei titoli di studio esteri. Non è tuttavia noto se il QEQ venga utilizzato a tal fine e, in caso affermativo, in che misura.

Dal 2017, con il programma «MosaiQ» l'Aiuto delle Chiese evangeliche svizzere offre ai migranti qualificati consulenza e accompagnamento per quanto concerne il riconoscimento dei diplomi, la valutazione pratica delle competenze e le formazioni di recupero. Vi sono anche altre organizzazioni che mettono a disposizione un'offerta simile. Oltre a proporre sostegno amministrativo, i servizi specializzati spiegano come le qualifiche disponibili possano essere applicate in modo efficace nel mercato del lavoro svizzero e come possano essere acquisite eventuali competenze mancanti.

B.2 ATTORI

Qui di seguito, partendo dalle misure consolidate all'intersezione tra formazione e povertà, vengono innanzitutto presentati gli attori che definiscono le basi e le condizioni quadro. Oltre alla redazione delle basi legali, alla loro attuazione e a questioni di finanziamento, i temi spaziano dallo sviluppo e dall'attuazione di strategie alla messa in rete degli attori e all'elaborazione di basi scientifiche. Successivamente vengono descritti gli attori di ogni livello di formazione e i relativi fornitori di prestazioni. Anche in questo caso l'approccio è molto sintetico, senza alcuna pretesa di esaustività.

Competenze nel sistema formativo svizzero

La Costituzione federale prevede che la Confederazione e i Cantoni provvedano insieme, nell'ambito delle rispettive competenze, a un'elevata qualità e permeabilità dello spazio formativo svizzero, coordinando i propri sforzi e garantendo la collaborazione reciproca mediante organi comuni e altre misure (art. 61a Cost.).

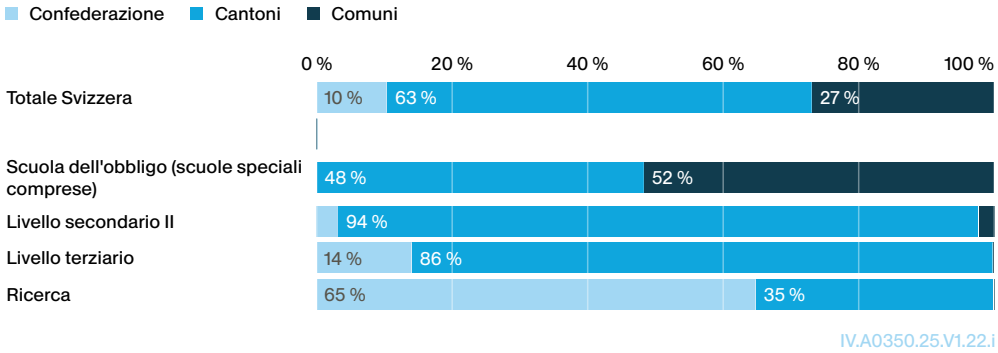
A prescindere dalla prevenzione e dalla lotta contro la povertà, nel sistema formativo svizzero le responsabilità sono suddivise tra attori diversi a seconda del livello di formazione. In Svizzera la formazione inizia con la scuola dell'infanzia o il ciclo elementare (HarmoS 1). Il settore a monte, quello della prima infanzia, costituisce un settore specifico della politica dell'infanzia e della gioventù. In linea con la ripartizione federalistica dei compiti, molte competenze sono delegate ai Cantoni e ai Comuni. Se da un lato la politica della formazione è caratterizzata da una stretta collaborazione tra Confederazione e Cantoni, dall'altro nel settore della prima infanzia il coordinamento tra i diversi livelli istituzionali è contenuto. Di conseguenza le condizioni quadro variano da un Cantone all'altro e l'offerta di FEAPI può differire notevolmente in funzione del luogo di domicilio delle famiglie.

Nel settore della scuola dell'obbligo, la Costituzione federale impone ai Cantoni di armonizzare a livello nazionale gli obiettivi e le strutture importanti. Dal canto loro, i Comuni sono competenti per il funzionamento della scuola. Al livello secondario II, la formazione professionale è gestita in partenariato dalla Confederazione, dai Cantoni e dalle organizzazioni del mondo del lavoro (oml) in rappresentanza del settore economico. La Confederazione è responsabile per le basi legali, le oml per i contenuti della formazione professionale e i Cantoni per l'attuazione, in particolare nelle scuole professionali di

base. Per le scuole di formazione di cultura generale (licei e scuole specializzate), la competenza normativa è affidata in primo luogo ai Cantoni. Il riconoscimento degli attestati di maturità è disciplinato da un accordo tra Confederazione e Cantoni. Per quanto riguarda la formazione in età adulta, la competenza per il livello terziario spetta alla Confederazione e ai Cantoni, che si occupano della legislazione, del finanziamento, della garanzia della qualità e agiscono in qualità di enti responsabili. Le competenze in materia di formazione professionale superiore sono ripartite tra Confederazione, oml (contenuti formativi) e Cantoni (scuole specializzate superiori). Secondo la LFCo (art. 5), ognuno è responsabile della propria formazione continua, che tuttavia deve essere favorita dai datori di lavoro. A titolo complementare la Confederazione e i Cantoni si occupano della promozione e del disciplinamento della formazione continua.

Nel sistema federale svizzero i Cantoni rivestono un ruolo di primo piano nel finanziamento della formazione. Nel 2022, infatti, circa il 63 per cento della spesa pubblica per la formazione è stato sostenuto dai Cantoni, il 27 per cento dai Comuni e il 10 per cento dalla Confederazione (v. figura 35). Il finanziamento è assicurato principalmente dai Cantoni soprattutto al livello secondario II e al livello terziario. La scuola dell'obbligo è invece finanziata in misura pressoché equivalente dai Cantoni e dai Comuni. Nel settore della prima infanzia, la partecipazione dei Cantoni e dei Comuni alle spese della politica della prima infanzia e alle spese sostenute dai genitori per servizi di custodia complementare alla famiglia varia notevolmente (cfr. Consiglio federale 2021).

Figura 35
Spesa pubblica per la formazione, 2022
Secondo il livello di formazione e il livello amministrativo che spende (senza prima infanzia)



Fonte: UST – ÖBA; AFF – SF 2024, © UFAS 2025

Prevenzione e lotta contro la povertà

A seconda delle loro competenze nel sistema formativo federalistico, la Confederazione, i Cantoni e i Comuni assumono compiti di varia natura per contribuire alla prevenzione e alla lotta contro la povertà. La Confederazione è responsabile in via primaria o congiunta per l'elaborazione e il monitoraggio di strategie e programmi nazionali tesi a sviluppare il panorama formativo in linea con le sfide sociali. Tra le sue funzioni chiave figurano inoltre il coordinamento, la messa in rete e la promozione della collaborazione tra gli attori del settore della formazione. Gli uffici federali contribuiscono anche a garantire e sviluppare la qualità delle offerte formative e delle misure di formazione continua che promuovono. Ciò comprende il conferimento di mandati di ricerca finalizzati a generare conoscenze aggiornate e creare solide basi per le decisioni in materia di politica della formazione. La Confederazione fornisce inoltre contributi finanziari a istituzioni, offerte e progetti. A seconda della fase di formazione, la responsabilità è affidata a diversi uffici federali. Nella fase della prima infanzia, tra gli attori di riferimento figurano l'Ufficio federale delle assicurazioni sociali (UFAS), l'Ufficio federale della sanità pubblica (UFSP) e la Segreteria di Stato della migrazione (SEM). La SEFRI riveste un ruolo di primo piano nel-

la formazione professionale di base al livello secondario II, nella formazione professionale superiore al livello terziario e nella formazione non formale. Oltre alla SEFRI, per la qualificazione professionale degli adulti e la promozione delle competenze di base sono attori importanti anche l'UFAS, la SEM e la SECO, che peraltro sono rappresentati negli organi della Collaborazione interistituzionale (CII).

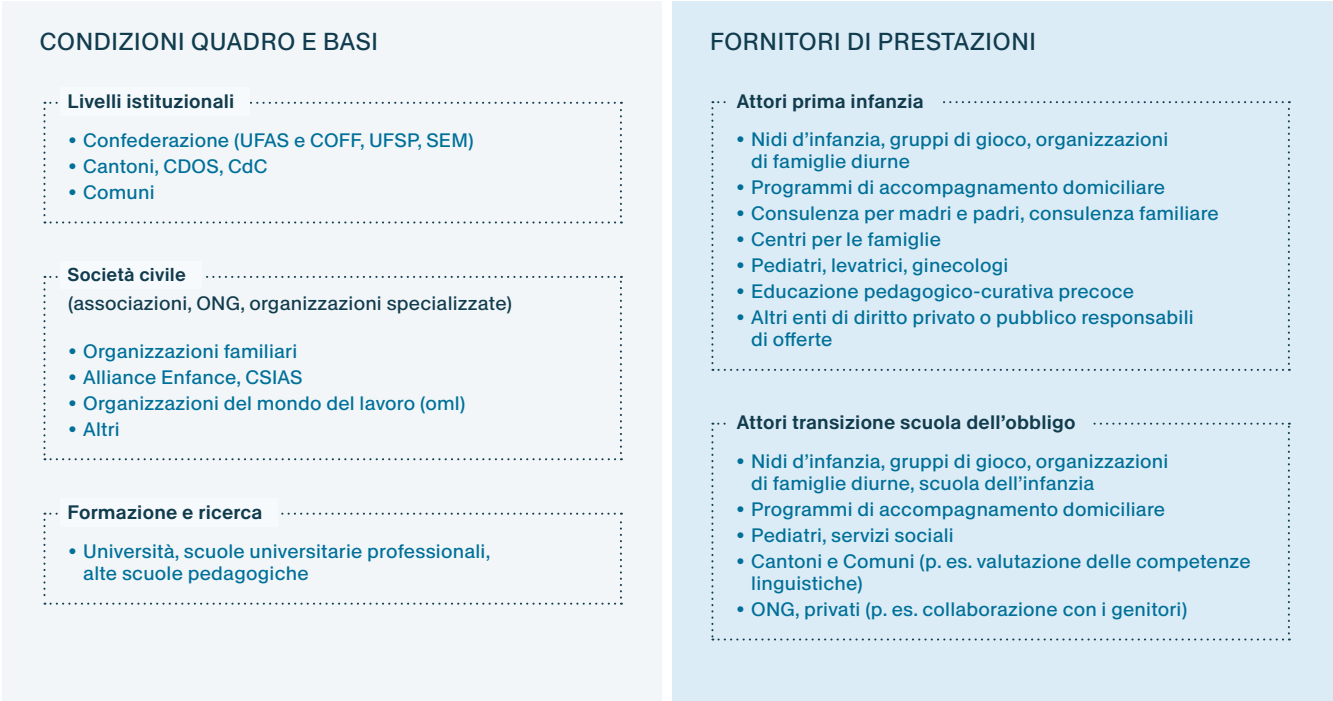
I Cantoni e i Comuni sono attori centrali per la definizione, l'attuazione e il finanziamento di numerose misure di politica della formazione all'intersezione tra formazione e povertà. Elaborano basi politiche e attuano strategie e programmi a livello cantonale o comunale che rispondono ai bisogni e alle sfide dei rispettivi contesti territoriali. I Cantoni e i Comuni svolgono inoltre un ruolo fondamentale nel coordinamento, nella messa in rete e nella promozione della collaborazione tra i diversi attori del settore della formazione. Contribuiscono anche in modo significativo alla garanzia e allo sviluppo della qualità delle offerte. Rispetto alla Confederazione, i Cantoni e i Comuni intervengono maggiormente come enti responsabili di offerte e servizi rivolti alla popolazione e finalizzati a migliorare le opportunità di formazione dei gruppi di popolazione svantaggiati.

All'intersezione tra formazione e povertà svolgono un ruolo chiave anche diverse conferenze cantonali. Nel settore della prima infanzia si tratta della CDOS, mentre per la scuola dell'obbligo l'organo di riferimento è la CDPE, con le sue conferenze specializzate. Per il livello secondario II, gli attori principali sul piano intercantonale sono la CDPE e la sua Conferenza svizzera degli uffici della formazione professionale (CSFP). Per la formazione in età adulta, oltre alla CDOS e alla CDPE (incluse la CSFC e la CSFP) assume un ruolo di rilievo anche la Conferenza dei governi cantonali (CdC).

La società civile, composta tra l'altro da ONG, associazioni e organizzazioni analoghe, è attiva in tutte le fasi della formazione. Partecipa alla definizione e allo sviluppo del sistema di formazione e la sua influenza si estende dal livello comunale a quello nazionale. In quanto parte della società civile, le organizzazioni specializzate apportano le loro competenze specialistiche nel dibattito politico e rappresentano gli interessi dei propri membri. Nel settore dell'educazione della prima infanzia, per esempio, questo ruolo è assunto dalle organizzazioni familiari. A livello di scuola dell'obbligo intervengono diverse organizzazioni specializzate, tra cui le associazioni nazionali e cantonali degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e degli assistenti sociali scolastici. In quanto organi responsabili delle offerte di formazione, le oml sono attive al livello secondario II e nella formazione professionale superiore (livello terziario). Nel settore della formazione in età adulta sono impegnate diverse organizzazioni specializzate, tra cui di nuovo le oml e varie organizzazioni nazionali della formazione continua. Anche la CSIAS contribuisce in modo significativo definendo standard e raccomandazioni per l'integrazione sociale e professionale e sostenendo misure di formazione e formazione continua. Gli attori della società civile assumono inoltre un ruolo importante nella rappresentanza degli interessi a livello politico.

Nel settore della formazione e della ricerca rivestono un'importanza centrale le università, le scuole universitarie professionali e le alte scuole pedagogiche. Tra i loro compiti figurano lo svolgimento di studi scientifici, la formazione e la formazione continua di specialisti e lo sviluppo di piani di studio.

Figura 36
Attori nel settore della prima infanzia



IV.A1360.25.V1.25.i

Nota: COFF: Commissione federale per le questioni familiari; CdC: Conferenza dei governi cantonali

I genitori assumono un ruolo centrale nella fase della prima infanzia, ragion per cui si può considerare che ne siano i principali attori. La vita quotidiana in età prescolastica si svolge generalmente nella cerchia familiare ristretta, con i genitori quale principale punto di riferimento. Inoltre sono per lo più i genitori a determinare in che misura i bambini possono fare esperienze e instaurare relazioni anche al di fuori del nucleo familiare, dato che la fruizione delle offerte di formazione, educazione e accoglienza della prima infanzia è volontaria e dipende dall'iniziativa dei genitori. Anche in ambito sanitario la responsabilità spetta esclusivamente ai genitori. Le visite mediche scolastiche e i controlli obbligatori dello stato di salute e dello sviluppo cominciano infatti soltanto con l'inizio della scuola dell'infanzia. Un altro fattore rilevante è la stretta correlazione tra le possibilità di contatto dei bambini piccoli e la rete sociale dei genitori: se un bambino trascorre i primi anni di vita con genitori che partecipano poco alla vita sociale, le sue possibilità di socializzare con altri bambini sono ridotte.

A di fuori del contesto familiare, i nidi d'infanzia, i gruppi di gioco e le organizzazioni di famiglie diurne svolgono un ruolo di primo piano come fornitori di servizi di custodia complementare alla famiglia e sostegno alla prima infanzia. Un altro supporto importante, soprattutto per le famiglie socialmente svantaggiate, è costituito dai programmi di accompagnamento domiciliare. Queste istituzioni forniscono prestazioni nell'ambito della FEAPI. Possono contribuire allo sviluppo delle capacità sociali, emotive, cognitive e motorie dei bambini piccoli e costituire luoghi di promozione linguistica precoce integrata nella quotidianità. Nella prima infanzia la lingua si apprende principalmente attraverso le interazioni e le attività quotidiane che si svolgono per esempio in un nido d'infanzia. Questo aspetto è particolarmente importante per i bambini provenienti da economie domestiche in cui non si parla nessuna delle lingue nazionali (Schwab Cammarano e Stern 2020).

I servizi di consulenza per madri e padri e consulenza familiare sono offerte a bassa soglia che forniscono ai genitori strumenti utili per rafforzare le loro competenze educative e promuovere il benessere dei figli. Dispensano consigli personalizzati su questioni specifiche legate alle fasi di sviluppo del bambino o alle sfide della vita familiare quotidiana. I servizi di consulenza per madri e padri svolgono anche una funzione di mediazione, indirizzando verso offerte adeguate per la promozione dello sviluppo del bambino.

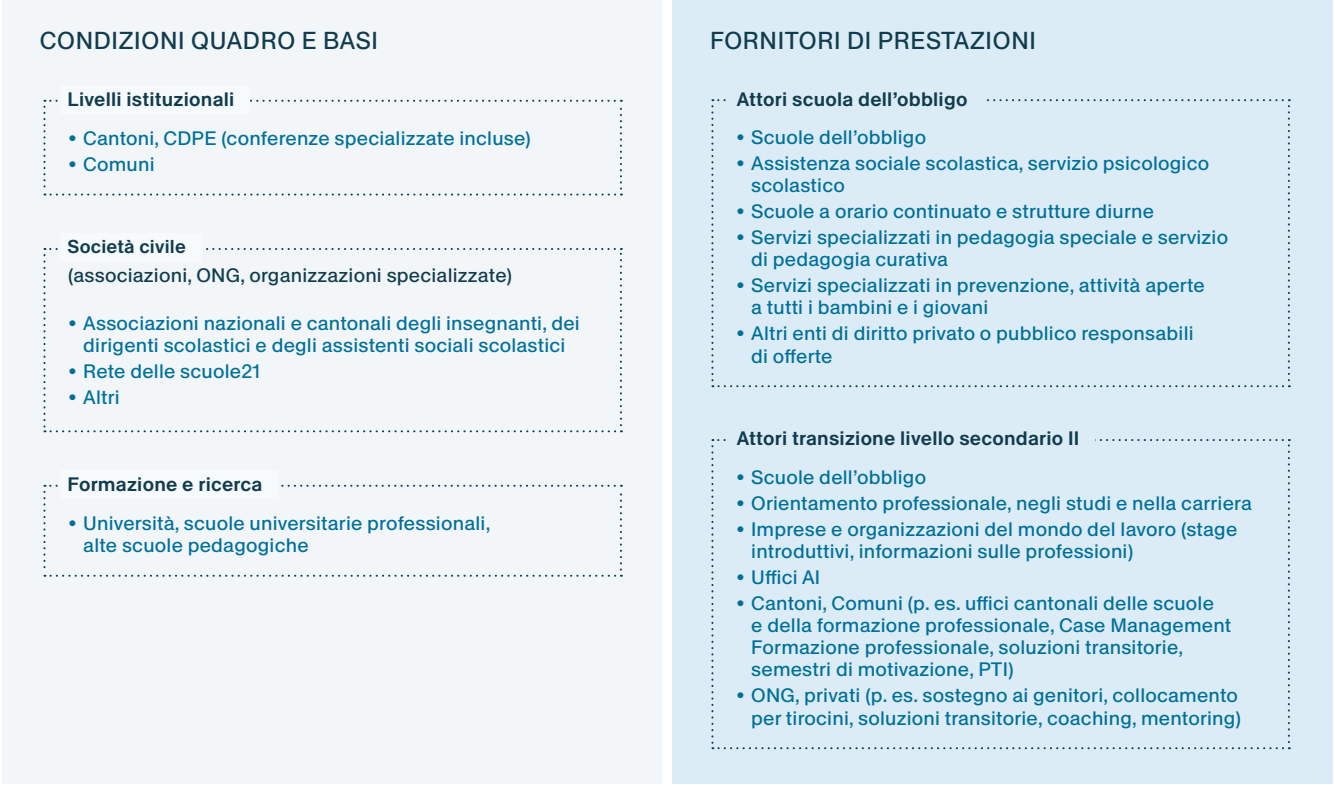
I centri per le famiglie operano come piattaforme di coordinamento per attività educative, interventi di consulenza e momenti di interazione sociale. Con le loro offerte multidisciplinari a bassa soglia promuovono le competenze genitoriali, rafforzano la relazione tra genitori e figli e contribuiscono alla costruzione di reti sociali e alla coesione a livello di comunità.

Pediatri, levatrici e ginecologi sono spesso i primi interlocutori per le giovani famiglie nonché un punto di riferimento per il rilevamento precoce e la consulenza in materia di salute e sviluppo del bambino. Dispongono delle competenze e dei contatti necessari per avviare misure di promozione della salute come pure, nel caso ideale, per indirizzare verso servizi di sostegno adeguati.

I servizi di educazione pedagogico-curativa precoce accompagnano e sostengono nello sviluppo i bambini in età prescolastica con sviluppo disarmonico, limitato o compromesso e disabilità. Gli interventi di educazione pedagogica-curativa precoce si svolgono generalmente al domicilio del bambino, ma anche nelle strutture di custodia complementare alla famiglia.

Le transizioni sono momenti importanti nella biografia formativa dei bambini, come pure fasi di notevoli cambiamenti. Questi passaggi comportano opportunità ma anche rischi per chi le vive, motivo per cui è fondamentale che vengano pianificati e accompagnati in modo adeguato. Una transizione importante è per esempio l'inizio della scuola dell'infanzia. Un buon avvio del percorso scolastico obbligatorio favorisce dinamiche di sviluppo adeguate all'età e rafforza la capacità dei bambini di instaurare relazioni con i coetanei, il che incide positivamente sulla sua biografia formativa (Ganz et al. 2022). In questo contesto le istituzioni del settore della prima infanzia e della scuola dell'obbligo nonché gli attori della società civile rivestono un ruolo centrale, con offerte di sensibilizzazione, informazione e consulenza rivolte ai genitori. Alcuni Cantoni e Comuni effettuano inoltre valutazioni delle competenze linguistiche per individuare il bisogno di promozione linguistica in casi specifici. Un coordinamento efficace tra il settore prescolastico e quello scolastico richiede anche il coinvolgimento di attori del sistema sanitario e del sistema sociale, in particolare per quanto riguarda i bambini con ritardi o problemi nello sviluppo e quelli provenienti da famiglie vulnerabili. Gli attori del sistema sanitario contribuiscono a individuare i casi con bisogni di sostegno e promozione maggiori e ad avviare le misure necessarie; quelli del sistema sociale provvedono al sostegno finanziario delle famiglie anche oltre il periodo prescolastico.

Figura 37
Attori nel settore dell'infanzia (scuola dell'obbligo)



Nota: PTI: pretirocinio d'integrazione

I genitori continuano a svolgere un ruolo importante anche quando i figli sono in età scolastica. Nella maggior parte dei casi rimangono le principali figure di riferimento, sebbene l'ambiente sociale dei bambini si allarghi notevolmente rispetto alla fase prescolastica e, con l'aumentare dell'età, i coetanei assumano un'importanza sempre maggiore.

Il periodo della scuola dell'obbligo si distingue per il ruolo svolto da diversi attori, oltre che dal contesto sociale. I principali sono le scuole, che propongono una vasta gamma di misure e offerte per favorire lo sviluppo dei bambini e sostenerli nella realizzazione del loro potenziale. Tra queste misure e offerte figurano la promozione linguistica selettiva, l'implementazione di forme d'insegnamento attente alla lingua, l'aiuto per i compiti, la promozione della lettura, la promozione dei talenti e il sostegno degli allievi ad alto potenziale cognitivo. L'assistenza sociale scolastica e il servizio psicologico scolastico contribuiscono a creare un ambiente di sostegno e offrono servizi di consulenza a bassa soglia per bambini e adolescenti. Inoltre, sostengono i genitori rafforzando le loro competenze educative affinché possano accompagnare i figli in modo adeguato.

Le scuole a orario continuato e le strutture diurne ampliano le possibilità di apprendimento al di là dell'insegnamento scolastico regolare. Nel caso ideale mettono a disposizione spazi per attività ricreative e l'assistenza nello svolgimento dei compiti, permettendo ai genitori di conciliare meglio la vita familiare e quella professionale.

I servizi specializzati in pedagogia speciale e il servizio di pedagogia curativa svolgono un ruolo essenziale per garantire un sostegno adeguato agli allievi con bisogni particolari. Elaborano piani di sostegno e obiettivi di apprendimento personalizzati, offrono un supporto di pedagogia speciale, partecipano alla creazione di un ambiente scolastico inclusivo e aiutano i genitori in questioni relative all'educazione.

I servizi specializzati in prevenzione e le istituzioni con attività aperte a tutti i bambini e i giovani propongono offerte di prevenzione e interventi di rilevamento e intervento precoci in caso di dipendenze, violenza e comportamenti socialmente problematici. Inoltre promuovono attività ricreative extrascolastiche e offrono servizi di consulenza a bassa soglia per i bambini, i giovani e i loro genitori.

A livello politico, i Cantoni e i Comuni rivestono un ruolo centrale in quanto enti responsabili di offerte formative. Queste ultime sono completate da istituzioni private che contribuiscono alla diversità e alla qualità del sistema di formazione. Insieme questi attori garantiscono che la scuola dell'obbligo non si limiti alla mera trasmissione di conoscenze, ma favorisca lo sviluppo personale e l'integrazione sociale degli allievi.

Il passaggio dalla scuola dell'obbligo alla formazione postobbligatoria, chiamato anche transizione I, è determinante per lo sviluppo professionale e personale dei giovani. La scelta di un percorso formativo dopo la scuola dell'obbligo può risultare complessa e generare insicurezze. Numerosi servizi cantonali e comunali così come ONG e privati propongono un'ampia gamma di offerte per sostenere i giovani nella scelta di una professione e nell'accesso a una formazione di livello secondario II. Le scuole dell'obbligo e gli uffici dell'orientamento scolastico e professionale a livello cantonale accompagnano gli adolescenti e i giovani adulti nella scelta di una formazione o di una professione. Il Case Management Formazione professionale sostiene i giovani con problematiche multiple dalla fase di transizione I fino alla conclusione di una formazione professionale di base. Anche le imprese svolgono un ruolo importante, visto che offrono stage introduttivi, stage di orientamento professionale o impieghi temporanei nell'ambito di pretirocini d'integrazione. Per i giovani che non trovano un posto di tirocinio o per i quali la scelta di una professione risulta prematura, i Cantoni propongono diverse soluzioni transitorie e altre soluzioni intermedie organizzate da enti sia pubblici che privati. L'ulteriore sviluppo delle misure d'intervento tempestivo nell'ambito dell'AI permette di sostenere i minorenni con problemi di salute, a partire dai 13 anni d'età, nell'accesso a una formazione professionale iniziale.

Attori nei settori dell'adolescenza e della gioventù (livello secondario II)

Figura 38
Attori nei settori dell'adolescenza e della gioventù (livello secondario II)

CONDIZIONI QUADRO E BASI

Livelli istituzionali
- Confederazione (SEFRI)
- Cantoni, CDPE (conferenze specializzate incluse)

Società civile
(associazioni, ONG, organizzazioni specializzate)
- Organizzazioni del mondo del lavoro (oml)
- CSIAS
- Altri

Formazione e ricerca
- Scuola universitaria federale per la formazione professionale
- Università, scuole universitarie professionali, alte scuole pedagogiche

FORNITORI DI PRESTAZIONI

Attori livello secondario II
- Imprese (aziende formatrici)
- Organizzazioni del mondo del lavoro (associazioni professionali, fornitori di corsi interaziendali)
- Scuole professionali di base, scuole medie superiori
- Assistenza sociale scolastica
- Altri enti di diritto privato o pubblico responsabili di offerte

Attori transizione mercato del lavoro / formazione terziaria
- Orientamento professionale, negli studi e nella carriera
- URC
- Scuole professionali di base
- Organizzazioni del mondo del lavoro (oml)
- Imprese
- Uffici AI
- ONG, privati

IV.A1380.25.V1.25.i

Nota: URC: ufficio regionale di collocamento

Al livello secondario II, diversi attori svolgono un ruolo di primo piano all'intersezione tra formazione e povertà. Le aziende formatrici sono attori chiave, perché offrono posti di formazione. Nell'ambito della formazione professionale duale svolgono una funzione chiave anche le scuole professionali di base e i fornitori di corsi interaziendali. Le scuole professionali di base completano la formazione pratica in azienda con l'insegnamento delle basi teoriche e della cultura generale. In casi specifici offrono agli apprendisti sostegno pedagogico e accompagnamento individuale. Se necessario, forniscono anche consulenza e supporto. Al termine della formazione professionale di base (AFC o CFP) si ha la possibilità di accedere al mercato del lavoro, ma anche quella di proseguire gli studi al livello terziario iniziando una formazione professionale superiore o, con una maturità professionale, una scuola universitaria professionale.

I licei sono attori centrali per i giovani che puntano a conseguire la maturità. Se necessario, queste istituzioni offrono anche sostegno scolastico o psicologico agli allievi e consulenza ai genitori. L'assistenza sociale scolastica fornisce supporto sia nelle scuole professionali di base che nei licei, con consulenze a bassa soglia rivolte ai giovani e, se del caso, sostenendo i genitori.

Nella transizione dal livello secondario II al mercato del lavoro o a una formazione di livello terziario rivestono un ruolo di primo piano i servizi di orientamento professionale, negli studi e nella carriera. Nel passaggio al mondo del lavoro, ossia nella fase di transizione II, sono fondamentali il supporto degli URC per la ricerca di un impiego e i PML (p. es. periodi di pratica professionale e aziende di pratica commerciale). Anche le scuole professionali di base e le aziende formatrici possono svolgere un importante ruolo di sostegno per l'ingresso nel mercato del lavoro. Per preparare e accompagnare i giovani durante la fase di transizione II esistono infine numerose offerte dei Cantoni, dei Comuni, di ONG e dell'AI.

Attori nel settore dell'età adulta

Figura 39
Attori nel settore dell'età adulta

IV.A1390.25.V1.25.i

Nota: URC: ufficio regionale di collocamento, PTI: pretirocinio d'integrazione

Nella fase dell'età adulta le oml costituiscono attori importanti all'intersezione tra formazione e povertà. Propongono per esempio offerte nell'ambito della formazione professionale continua o partecipano alla definizione delle condizioni quadro per la qualificazione professionale degli adulti.

I Cantoni sono responsabili per l'informazione e la consulenza agli adulti (orientamento professionale, negli studi e nella carriera). Per quanto riguarda la qualificazione professionale degli adulti, i Cantoni si occupano della convalida delle prestazioni di formazione, mettono a disposizione offerte formative e organizzano le procedure di qualificazione. A tal fine collaborano con le oml. In virtù di diverse basi legali (tra cui LFCo, LStrI, LADI), la Confederazione e i Cantoni s'impegnano congiuntamente per promuovere le competenze di base degli adulti. Uno degli strumenti attuativi in tal senso è il finanziamento di programmi cantonali come i PIC o i programmi cantonali per la promozione delle competenze di base. Per questi ultimi vengono definiti obiettivi nazionali per ciascun periodo di promozione.

Gli operatori della formazione continua propongono diverse offerte formative destinate agli adulti. Per la (ri)qualificazione degli adulti esistono molteplici misure che vedono coinvolti, oltre alle scuole professionali di base, diversi attori di diritto pubblico e privato, come Cantoni e Comuni, uffici AI, servizi sociali e URC, ma anche università, scuole universitarie professionali e alte scuole pedagogiche nonché operatori privati della formazione continua. Un ambito di particolare rilievo è l'acquisizione delle competenze di base, che dovrebbe essere resa il più accessibile possibile. Le competenze di base sono la premessa per l'apprendimento permanente[71]. Con l'offensiva per la formazione continua, la CSIAS e la FSEA sostengono i servizi sociali nel potenziamento delle loro strutture di promozione. L'obiettivo di questa iniziativa è di dare ai beneficiari dell'aiuto sociale che non dispongono di competenze di base sufficienti o di un titolo di formazione professionale la possibilità di accedere a una formazione continua.

I datori di lavoro promuovono le competenze del proprio personale con misure di formazione aziendali, favorendone lo sviluppo professionale (art. 5 LFCo). Per le persone senza un posto di formazione o di lavoro fisso, le imprese possono offrire stage e altre misure d'integrazione nel mercato del lavoro come i PTI. Possono inoltre sostenere i collaboratori adulti nel conseguimento di un titolo professionale e sensibilizzarli sulle possibilità esistenti. In alcuni casi, il personale in formazione ha bisogno di un grado di occupazione ridotto, di una retribuzione adeguata alle sue esigenze e, in assenza di un contratto di tirocinio, della copertura delle spese non finanziate dallo Stato per i corsi interaziendali.

C CONCLUSIONE

C.1 SITUAZIONI DI RISCHIO 111

C.2 PANORAMA DELLE OFFERTE FORMATIVE 112

C.3 SFIDE STRUTTURALI 114

- I dati statistici indicano che in Svizzera vi è una correlazione tra le risorse finanziarie di cui un'economia domestica dispone e i risultati formativi dei figli. Insieme ad altri aspetti dell'estrazione sociale, le risorse finanziarie di una famiglia influiscono sulle opportunità di formazione e quindi di realizzazione personale. Al contempo, esiste un'ampia gamma di misure di sostegno e promozione. Si tratta quindi di esaminare quali sono le possibilità a livello di condizioni quadro per dissociare ulteriormente le opportunità di formazione dalla situazione economica dell'economia domestica.

- Circa il 10 per cento degli adolescenti e dei giovani adulti non consegue un titolo di studio di livello secondario II entro i 25 anni. L'obiettivo di politica formativa del 95 per cento, fissato da Confederazione e Cantoni, non è quindi raggiunto. Questo dato è rilevante anche dal punto di vista della politica di lotta alla povertà, poiché un titolo di studio di livello secondario II è considerato un importante fattore di protezione. Era già noto che i giovani con passato migratorio hanno un tasso di diplomati pari all'85 per cento, un valore inferiore a dei giovani senza passato migratorio (92 %). Da recenti analisi è ora emerso che anche i giovani provenienti da economie domestiche a basso reddito (87 %) e in famiglie beneficiarie dell'aiuto sociale (76 %) hanno un tasso di diplomati nettamente inferiore.

- Le persone senza una formazione postobbligatoria sono maggiormente esposte al rischio di povertà o di una vita appena al di sopra della soglia di povertà. Nel 2023 circa il 14 per cento della popolazione attiva di età compresa tra i 25 e i 64 anni non possedeva un titolo di studio postobbligatorio. Le

persone tra i 55 e i 64 anni e gli stranieri di prima generazione rientrano in questo gruppo in misura superiore alla media. In Svizzera, oltre alla regolare formazione professionale di base, gli adulti hanno varie possibilità per ottenere un titolo di studio professionale, come la convalida e la validazione delle prestazioni di formazione. Occorre sfruttare ulteriormente il potenziale della qualificazione professionale degli adulti trovando altre soluzioni per le sfide principali: copertura del costo della vita, conciliabilità con eventuali compiti di accudimento e/o assistenza, scarsa notorietà ed elevata complessità delle procedure di qualificazione alternative, nonché scarse competenze linguistiche del potenziale gruppo target.

- Le persone con una mancanza di competenze di base sono maggiormente esposte al rischio di un basso reddito da attività lucrativa o disoccupazione. La mancanza di competenze di base si sviluppano già durante la scuola dell'obbligo, ma è anche possibile che alcune competenze vadano perse durante l'età adulta. Sebbene in Svizzera esista un'ampia gamma di offerte formative per la promozione delle competenze di base, questa non viene ancora sufficientemente sfruttata dal gruppo target. Occorre moltiplicare gli sforzi nell'ambito della sensibilizzazione dei diretti interessati e dei datori di lavoro. Vi è inoltre un margine di miglioramento per quanto riguarda l'adattamento delle offerte formative alla realtà delle persone interessate e il finanziamento delle spese di formazione indirette.

Il monitoraggio della povertà a livello nazionale si basa su una definizione multidimensionale della povertà. La base teorica è costituita dall'approccio delle capacità del premio Nobel Amartya Sen (1979), che mette in primo piano le possibilità di azione e realizzazione delle persone. Le possibilità di realizzazione dipendono dalle possibilità di azione e dagli ostacoli che l'individuo incontra nel contesto sociale. Sono rilevanti sia i fattori individuali (p. es. stato di salute, capacità) che le condizioni quadro economiche, sociali e giuridiche. Le strategie di prevenzione e lotta contro la povertà devono dunque comprendere una combinazione equilibrata di misure individuali e strutturali. La formazione riveste un ruolo sempre più importante per quanto concerne le possibilità di impostare la propria vita. A livello individuale, sono aumentate le competenze richieste nella vita quotidiana (p. es. digitalizzazione della quotidianità, gestione di una molteplicità di fonti d'informazione, social media ecc.). A livello sociale, il livello di formazione della popolazione è importante per poter competere a livello globale.

A titolo di conclusione intermedia, vengono esposti di seguito le situazioni di rischio e i gruppi a rischio individuati, nonché le sfide esistenti all'intersezione tra formazione e povertà. La base è costituita dalle analisi statistiche e dalla valutazione della letteratura scientifica disponibile. Le sfide individuate a livello individuale vengono confrontate con le misure esistenti (v. n.B.1) allo scopo di valutare fino a che punto in Svizzera esistano misure di prevenzione e lotta contro la povertà adeguate per i gruppi a rischio e le situazioni di rischio identificati. Oltre alle sfide a livello individuale, la conclusione evidenzia anche sfide strutturali (p. es. accesso al sostegno finanziario, impostazione delle offerte, sistema scolastico) e soluzioni esaminate nell'ambito della ricerca.

C.1 SITUAZIONI DI RISCHIO

L'esame condotto nel capitolo relativo all'analisi della situazione (v. cap. A) mostra che la mancanza di un titolo di studio e le scarse competenze sono associate a un rischio di povertà più elevato. Le persone senza una formazione postobbligatoria sono maggiormente colpite dalla povertà o devono cavarsela con risorse finanziarie limitate. Tuttavia, le analisi mostrano che anche le persone che possiedono un titolo di studio postobbligatorio possono essere colpite dalla povertà. A seconda della fase della vita (p. es. fondazione di una famiglia e compiti di accudimento e/o assistenza) o degli eventi (p. es. malattia, divorzio), anche le persone con un livello di formazione elevato possono ritrovarsi in una situazione di povertà. Un gruppo a rischio specifico è costituito dagli stranieri di prima generazione o provenienti da Stati terzi. Le persone appartenenti a questo gruppo sono maggiormente a rischio di povertà anche se hanno concluso una formazione di livello terziario.

Sebbene la formazione non sia una garanzia per una vita senza povertà, un titolo di studio e un buon livello di competenze sono fattori di protezione importanti. Nel 2023 circa il 14 per cento della popolazione di età compresa tra i 25 e i 64 anni non possedeva un titolo di studio di livello secondario II. Le persone tra i 55 e i 64 anni e gli stranieri di prima generazione rientrano in questo gruppo in misura superiore alla media. Quasi il 10 per cento dei giovani adulti, una quota relativamente stabile negli ultimi anni, non consegue un titolo di studio di livello secondario II entro i 25 anni. Era già noto che i giovani con passato migratorio hanno un tasso di diplomati pari all'85 per cento, un valore inferiore a quello dei giovani nati in Svizzera (92 %). Da recenti analisi è ora emerso che anche i giovani provenienti da economie domestiche a basso reddito (87 %) e in famiglie beneficiarie dell'aiuto sociale (76 %) hanno un tasso di diplomati nettamente inferiore. Il rischio di povertà di questi gruppi rimane più elevato anche se si mantengono costanti altre caratteristiche legate all'estrazione sociale (p. es. sesso o passato migratorio).

Inoltre, le persone con scarse competenze presentano un potenziale di rischio legato al reddito e da attività lucrativa all'integrazione nel mercato del lavoro. Gli adulti con scarse competenze hanno salari mediamente inferiori e sono più spesso disoccu-

pati. I dati attuali relativi alle competenze degli adulti mostrano che il 30 per cento della popolazione di età compresa tra i 16 e i 65 anni ha scarse competenze in almeno un ambito tra lettura, matematica elementare e risoluzione adattiva di problemi. La cerchia di persone con scarse competenze è eterogenea. Oltre alle persone con un basso livello di formazione, anche i disoccupati e le persone di età compresa tra i 56 e i 65 anni presentano una quota di scarse competenze superiore alla media. Per quanto riguarda la popolazione migrante, l'eterogeneità di questo gruppo e delle relative competenze linguistiche non consente di formulare affermazioni generalizzate[72].

Per quanto riguarda le opportunità di formazione, i bambini e i giovani provenienti da famiglie povere hanno presupposti più difficili. Già in età prescolastica, i figli di famiglie socialmente svantaggiate hanno meno opportunità di sfruttare il loro potenziale. Le opportunità di formazione diverse in base all'estrazione sociale si manifestano sia nella scuola dell'obbligo che nel livello secondario II e in quello terziario. Nel confronto internazionale con i Paesi dell'OCSE, la correlazione tra l'estrazione sociale e il successo nella formazione risulta particolarmente marcata in Svizzera. I genitori che attraversano periodi di povertà sono sottoposti a una grande pressione nello svolgimento dei loro molteplici compiti. Oltre a dover coprire il fabbisogno vitale, spesso le famiglie devono far fronte a ulteriori circostanze della vita gravose, come problemi di salute, una separazione o la disoccupazione. Il carico che grava sui genitori e le condizioni quadro legate a un reddito dell'economia domestica limitato (p. es. condizioni abitative, zona di residenza, possibilità di svago) limitano le opportunità di sviluppo dei bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate sin dalla fase della gravidanza e della nascita. Le disparità nelle opportunità di formazione che sorgono già nella prima infanzia si protraggono per tutta l'infanzia fino all'età adulta.

In relazione al concetto dell'intersezionalità, discusso in ambito specialistico, occorre tenere presente che alcuni gruppi di persone hanno opportunità di formazione limitate a causa di più caratteristiche. Ne sono un esempio i bambini e i giovani con passato migratorio le cui famiglie sono povere: essi sono a rischio sia a causa delle risorse finanziarie limitate che degli svantaggi legati alla migrazione (p. es. barriere linguistiche, scarse conoscenze del sistema di formazione, discriminazione).

C.2 PANORAMA DELLE OFFERTE FORMATIVE

La panoramica di misure di cui al numero B.1 mostra che dalla prima infanzia all'età adulta esistono numerose offerte di sostegno in tutte le fasi della formazione e nei passaggi da una fase all'altra, al fine di sostenere gli sforzi formativi di bambini, giovani e adulti. Sebbene vi siano alcune prestazioni e misure disponibili in tutta la Svizzera, il panorama delle offerte varia notevolmente a seconda del Cantone e del Comune.

- Nel settore della prima infanzia esiste un'ampia varietà di offerte volte a promuovere le opportunità di sviluppo e formazione dei bambini poveri o a rischio di povertà. Si può distinguere tra misure di sostegno extrafamiliare destinate direttamente ai bambini di età prescolastica e misure volte a rafforzare i genitori. La stragrande maggioranza delle offerte si rivolge a tutte le famiglie. Una sfida legata a questo tipo di offerte, dette universali, è la tendenza a un minor utilizzo da parte delle famiglie socialmente svantaggiate. Vi sono poi prestazioni rivolte specificamente alle famiglie svantaggiate o ai bambini con un bisogno particolare di promozione.
  Negli ultimi 20 anni si è assistito a un forte aumento dell'offerta di servizi per la custodia di bambini complementare alla famiglia, che continua ancora oggi. Tuttavia, la varianza nel numero di posti nei nidi d'infanzia per bambino in età prescolastica rimane elevata tra i Cantoni. Diversi studi esaminano se e a quali condizioni i bambini traggano beneficio dall'accudimento in una struttura di custodia complementare alla famiglia. È emerso che il potenziale è particolar-

mente elevato per i bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate. Il presupposto fondamentale è che l'offerta sia di buona qualità. Se non è così, l'effetto rischia di essere addirittura negativo. Oltre ai servizi di custodia complementare alla famiglia, in tutti i Cantoni vi sono offerte di consulenza e informazione per le famiglie con bambini in età prescolastica e luoghi d'incontro per famiglie. In alcuni Cantoni e Comuni sono inoltre disponibili programmi di accompagnamento domiciliare che propongono alle famiglie socialmente svantaggiate un'ampia consulenza e un accompagnamento a lungo termine. I programmi di accompagnamento domiciliare sono costantemente valutati scientificamente e mostrano effetti positivi in termini di competenze educative dei genitori e sviluppo dei bambini.

- Sin dall'inizio della scuola dell'infanzia si osservano sostanziali differenze nelle competenze dei bambini in base alla loro situazione socioeconomica. Queste non possono essere ridotte nel corso della scuola dell'obbligo. Al contrario, i dati suggeriscono che tendono ad aumentare. Al livello secondario I, i bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate frequentano più spesso classi con requisiti di rendimento più bassi. La fase della vita e dell'apprendimento nel corso della scuola dell'obbligo ha un grande potenziale per migliorare le pari opportunità nell'ambito della formazione. L'obbligo scolastico fa sì che tutti i bambini prendano parte a questa offerta formativa a prescindere dall'estrazione sociale. Inoltre, grazie al concordato HarmoS, i contenuti didattici sono stati armonizzati affinché tutti i bambini che frequentano la scuola dell'obbligo svizzera acquisiscano competenze simili. I bambini trascorrono molto tempo a scuola e hanno facile accesso a un'ampia gamma di prestazioni, grazie alle offerte di consulenza e sostegno e ai servizi di custodia parascolastica e per il tempo libero. In questa fase della formazione le offerte rivolte ai genitori sono più rare. Si pone quindi la questione se i genitori socialmente svantaggiati ricevano un sostegno sufficiente per aiutare in modo efficace i propri figli in età scolastica.
- Per conseguire un titolo di studio di livello secondario II, gli adolescenti e i giovani adulti devono superare diverse tappe. Da un lato, alla giovane età di circa 15 anni, devono scegliere una formazione adatta a loro. Per fornire sostegno per questa decisione, è disponibile a livello nazionale un'offerta gratuita di orientamento professionale, negli studi e nella carriera, rivolta ai giovani e ai loro genitori. Inoltre, il Case Management Formazione professionale, il sostegno individuale speciale e il sostegno pedagogico sono alcuni degli strumenti a disposizione per accompagnare e sostenere i giovani in situazioni difficili nella transizione alla formazione professionale di base e durante la formazione. Per la formazione nelle scuole medie superiori (licei e scuole specializzate), invece, l'offerta di sostegno è più limitata. Un gruppo particolarmente a rischio è costituito dagli adolescenti e dai giovani adulti immigrati tardivamente in Svizzera che hanno svolto la maggior parte della scolarità all'estero. Per queste persone, dal 2018 la Confederazione finanzia i pretirocini d'integrazione, tesi a promuovere l'accesso alla formazione professionale di base. Analisi recenti mostrano inoltre che i giovani cresciuti in famiglie con risorse finanziarie limitate sono maggiormente a rischio di non conseguire un titolo di studio di livello secondario II. Si pone quindi la questione se questi gruppi necessitino di ulteriori misure, oltre a quelle già esistenti.
- Per quanto riguarda gli adulti, si può fare una distinzione tra persone senza un titolo di studio di livello secondario II e persone con scarse competenze di base. Sebbene vi sia una certa sovrapposizione tra i due gruppi, molte persone con scarse competenze possiedono un titolo di studio. D'altro canto, anche le persone con un titolo di studio terziario possono avere scarse competenze per la vita quotidiana. La promozione delle competenze di base e delle qualifiche professionali degli adulti sono misure consolidate per la prevenzione e la lotta contro la povertà. In Svizzera esiste un'ampia gamma di offerte di formazione

e formazione continua a tal fine. Una sfida è rappresentata dal fatto che il gruppo target è molto eterogeneo e che le persone poco qualificate non sfruttano a sufficienza le offerte disponibili. La formazione continua si svolge inoltre in gran parte nel contesto dell'attività lucrativa. Si può supporre che anche il potenziale di formazione e sostegno dei lavoratori dipendenti poco qualificati possa essere sfruttato maggiormente. Si pone anche la questione se le offerte siano sufficientemente note e rispondano ai bisogni del gruppo target.

C.3 SFIDE STRUTTURALI

I dati statistici indicano che in Svizzera vi è una correlazione tra le risorse finanziarie di cui un'economia domestica dispone e i risultati formativi dei figli. Insieme ad altri aspetti dell'estrazione sociale, le risorse finanziarie della famiglia di provenienza influiscono sulle opportunità di formazione e quindi di realizzazione personale. Si tratta quindi di esaminare quali sono le possibilità a livello di condizioni quadro per dissociare ulteriormente le opportunità di formazione dalla situazione economica dell'economia domestica. Inoltre, nel caso degli adulti maggiormente a rischio di povertà a causa della loro formazione vanno analizzate le possibilità di miglioramento al livello generale del sistema. Di seguito sono esposti diversi possibili campi d'azione identificabili sulla base del presente fascicolo tematico.

Settore della prima infanzia

Sia nell'ambito della ricerca che nel dibattito politico vi è un ampio consenso sul fatto che la prima infanzia è una fase cruciale. Nei primi quattro anni di vita si pongono le fondamenta dello sviluppo successivo. Eppure, nell'ambito della prima infanzia in Svizzera non esiste un coordinamento a livello nazionale e le offerte variano notevolmente a seconda del Cantone e del Comune. Negli ultimi anni, vari interventi parlamentari hanno chiesto un rafforzamento a livello nazionale del settore della prima infanzia. Nel marzo del 2017 è stata depositata un'iniziativa parlamentare[73] volta a meglio integrare l'educazione, la custodia e la formazione della prima infanzia nella politica svizzera in materia di formazione. A questo scopo, proponeva di modificare la LPAG affinché la promozione abbia inizio già alla nascita e non soltanto a partire dalla scuola dell'infanzia. Con un finanziamento iniziale di durata limitata, l'iniziativa era volta ad aiutare i Cantoni a sviluppare la loro politica della prima infanzia. Essa mirava ad aumentare le pari opportunità all'inizio della scuola dell'infanzia. Nel 2020 il Consiglio federale e il Parlamento hanno respinto la promozione della politica della prima infanzia da parte della Confederazione[74]. Inoltre, nel 2019 il Consiglio federale è stato incaricato di elaborare una strategia per rafforzare il sostegno alla prima infanzia (postulato 19.3417 della Commissione della scienza, dell'educazione e della cultura del Consiglio nazionale e postulato 19.3262 Gugger). In adempimento dei postulati è stato elaborato un rapporto che fa il punto della situazione sulla politica della prima infanzia e illustra diverse possibilità di sviluppo a livello federale.

Sia nel dibattito pubblico che nell'ambito della ricerca, i servizi di custodia complementare alla famiglia assumono un ruolo importante per migliorare le pari opportunità già a partire dalla prima infanzia. Ciononostante, il dibattito pubblico si concentra soprattutto sulla conciliabilità tra lavoro e famiglia e quindi sulla partecipazione al mercato del lavoro dei genitori con figli in età prescolastica. Dal punto di vista delle pari opportunità, tuttavia, le strutture di custodia devono essere considerate come luoghi di formazione. Affinché le strutture di custodia complementare alla famiglia possano sviluppare il loro potenziale in termini di opportunità di formazione, è fondamentale che l'offerta sia di buona qualità. Sebbene in tutti i Cantoni vi siano standard qualitativi per tali strutture, i dati statistici sulla qualità pedagogica dell'offerta in Svizzera sono praticamente inesistenti. Inoltre, le strutture di custodia complementare alla famiglia devono far fronte a

sfide strutturali, tra cui risorse finanziarie limitate, salari bassi e un elevato tasso di ricambio del personale di custodia.

In particolare per quanto concerne le opportunità di formazione dei bambini provenienti da famiglie svantaggiate, sono fondamentali offerte specifiche per i gruppi target, come i programmi di accompagnamento domiciliare. L'accesso di una famiglia a una di queste offerte specializzate dipende spesso dal Comune di domicilio. È dunque importante che i programmi la cui efficacia è comprovata trovino maggiore diffusione in Svizzera.

Sistema scolastico

Sul piano dell'impostazione del sistema scolastico, per quanto riguarda le pari opportunità, la selezione precoce al livello secondario I è particolarmente rilevante. Al livello secondario I, gli allievi vengono suddivisi in diversi profili dei requisiti a seconda dei voti e della valutazione dell'insegnante. La ricerca mostra che i profili dei requisiti assegnati hanno un notevole impatto sul percorso di formazione successivo e sullo sviluppo delle competenze. Inoltre, i risultati della ricerca confermano sempre più che una selezione precoce ha un effetto negativo sulle pari opportunità e che l'assegnazione è influenzata anche dall'estrazione sociale dei bambini.

Un altro fattore è la composizione sociale delle classi. Le classi con una percentuale elevata di bambini della stessa estrazione sociale aumentano le disparità in materia di formazione. Questo accade perché i punti di forza e le difficoltà degli allievi si sommano e si rafforzano a vicenda. Un'elevata percentuale di bambini socialmente svantaggiati nella stessa classe riduce il livello del rendimento scolastico e delle ambizioni degli allievi e può portare a un atteggiamento critico nei confronti dell'apprendimento e del successo scolastico. Esistono diversi approcci per contrastare la segregazione sociale nelle scuole. Occorre considerare l'estrazione sociale sia nell'assegnazione delle classi all'interno della scuola che nella definizione del bacino d'utenza. Inoltre, si dovrebbe perseguire l'eterogeneità sociale ed etnica come obiettivo centrale sia nella pianificazione degli spazi scolastici che nella politica di sviluppo urbano. In alcuni Cantoni esistono basi legali che erogano risorse supplementari alle scuole con un'elevata percentuale di bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate.

Anche al livello delle istituzioni di formazione vi sono presupposti per potenziare le pari opportunità. Recenti studi empirici condotti all'estero mostrano che i bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate traggono particolare beneficio dai fondi aggiuntivi destinati alle scuole e da offerte per la prima infanzia di alta qualità. Le analisi mostrano inoltre chiaramente che la qualità degli insegnanti riveste un ruolo fondamentale. Al contempo, i dati indicano che le scuole con un'elevata percentuale di bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate hanno un numero sempre maggiore di insegnanti con poca esperienza e scarse qualifiche professionali, e presentano un tasso di ricambio relativamente elevato. Grazie a incentivi finanziari e interessanti opportunità di formazione continua è possibile attrarre e fidelizzare insegnanti di qualità nelle scuole con problemi sociali. Anche le ripetizioni svolgono un'importante funzione di promozione delle opportunità di formazione per i bambini socialmente svantaggiati.

A seconda della situazione individuale e familiare degli allievi, il passaggio al livello secondario II può rappresentare una grande sfida. Durante l'adolescenza è necessario affrontare diverse tappe, come la scelta di una formazione adeguata e la ricerca di un posto di tirocinio o di una scuola. Al tempo stesso, al livello secondario II non sussiste più alcun obbligo formativo. In caso di disdetta del contratto di tirocinio, interruzione della formazione o mancato accesso a una formazione di livello secondario II, i giovani rischiano di sparire dal radar dei Cantoni. In alcuni Cantoni vi sono tentativi di contrastare questo fenomeno, ad esempio con l'introduzione (avvenuta o vagliata) di un obbligo formativo fino al 18° anno di età.

In aggiunta al sistema scolastico formale, l'accesso alle attività extrascolastiche e alla formazione non formale contribuisce allo sviluppo delle competenze sociali e al rafforzamento della coesione sociale. Tuttavia, la partecipazione a questo tipo di

attività varia a seconda del contesto socioeconomico, il che può accentuare le disparità di accesso alla formazione informale. Una sfida importante è dunque garantire un accesso più universale.

Opportunità di formazione degli adulti

Un fattore cruciale per le opportunità di formazione degli adulti è il finanziamento del costo della vita. Nell'ambito dell'iniziativa «Formazione professionale 2030» uno studio ha esaminato le possibilità di finanziamento di cui dispongono gli adulti in Svizzera per queste cosiddette spese di formazione indirette. Tali spese sono associate alla qualificazione professionale degli adulti, poiché di norma il reddito da lavoro si riduce a causa della formazione. Le possibilità di finanziamento variano a seconda della situazione di vita e della formazione degli adulti. Inoltre, a seconda del Cantone di domicilio, le persone si trovano di fronte a condizioni quadro diverse per coprire le spese della formazione. Se le spese non possono essere finanziate tramite mezzi propri, l'accesso alle borse di studio assume un ruolo decisivo. In sintesi si può affermare che molti adulti non hanno accesso a borse di studio[75] o prestiti che garantiscano il loro fabbisogno vitale durante la formazione. In Svizzera, oltre alla regolare formazione professionale di base, esistono procedure alternative nell'ambito della qualificazione professionale degli adulti (QPA), come la convalida e la validazione delle prestazioni di formazione. Occorre sfruttare ulteriormente il potenziale della QPA. È inoltre necessario trovare ulteriori soluzioni per le sfide principali: copertura del costo della vita, conciliabilità con eventuali compiti di accudimento e/o assistenza, scarsa notorietà ed elevata complessità delle procedure di qualificazione alternative, nonché scarse competenze linguistiche del potenziale gruppo target.

Anche nell'ambito della promozione delle competenze di base e altre misure di formazione continua le spese eventualmente a carico dei partecipanti e la durata dei corsi rappresentano fattori di rilievo. Per controbilanciare gli ostacoli finanziari della formazione continua, alcuni Cantoni hanno introdotto lo strumento dei buoni di formazione. Un altro aspetto decisivo è la sensibilizzazione della popolazione sull'importanza dell'apprendimento permanente per la partecipazione sociale e l'integrazione nel mercato del lavoro. Sebbene in Svizzera esista un'ampia gamma di offerte formative per la promozione delle competenze di base, questa non viene ancora sufficientemente sfruttata dal gruppo target. Occorre moltiplicare gli sforzi nell'ambito della sensibilizzazione dei diretti interessati e dei datori di lavoro. Oltre ai programmi di promozione cantonali, sono quindi importanti anche le campagne nazionali di sensibilizzazione (p. es. «Semplicemente meglio» e «Semplicemente meglio! … al lavoro»). La maggior parte delle persone con scarse competenze esercita un'attività lucrativa. Il potenziale per garantire l'accesso alla promozione delle competenze di base tramite il posto di lavoro è dunque elevato. Tuttavia, i dati indicano che gli incentivi per i datori di lavoro non sono ancora sufficientemente efficaci. Occorre quindi determinare se e come sia possibile sfruttare maggiormente il potenziale della promozione delle competenze di base anche sul posto di lavoro. Vi è inoltre un margine di miglioramento per quanto riguarda l'adattamento delle offerte formative alla realtà delle persone interessate e la consulenza in materia di formazione e formazione continua degli adulti.

Basi statistiche e valutazioni dell'efficacia

Le analisi del presente rapporto si basano sui dati statistici disponibili per la Svizzera. La base di dati esistente non ha permesso di approfondire alcuni aspetti rilevanti dal punto di vista contenutistico. Va menzionata in particolare la mancanza di dati statistici sulle competenze dei bambini in età prescolastica, che sarebbero utili per ottenere informazioni più precise sulle possibili correlazioni tra i presupposti strutturali e individuali e le opportunità di formazione. Inoltre, la statistica della povertà mostra che tre quarti delle persone povere hanno un titolo di studio postobbligatorio. Il 30 per cento ha addirittura concluso una formazione di livello terziario. Sulla base dei dati disponibili per la misurazione della povertà non è possibile effettuare analisi approfondite per questi gruppi. Anche in questo caso occorrerebbe migliorare la base dati per ottenere maggiori informa-

zioni sulle possibili cause e correlazioni. Sono necessarie ulteriori ricerche anche per quanto riguarda l'efficacia delle misure e il contributo alla prevenzione e alla lotta contro la povertà.

NOTE FINALI 119
BIBLIOGRAFIA 121
ELENCO DELLE ABBREVIAZIONI 126
GLOSSARIO 127
COLOPHON 128

NOTE FINALI

1 Nel 2011 sono stati definiti per la prima volta obiettivi formativi armonizzati in tutti i Cantoni. Il mandato di armonizzazione si basa sulla disposizione costituzionale sulla formazione sottoposta a revisione nel 2006 (art. 62 cpv. 4 Cost.).
2 Cfr. glossario nel messaggio concernente la LFCo.
3 Cfr. comunicati stampa del Consiglio federale: news.admin.ch/it/nsb?id=92440
4 www.bfs.admin.ch > Statistiche > Industria, servizi > Imprese e impieghi > Statistica dell'impiego > Posti liberi > Grafico Evoluzione del numero die posti liberi
5 www.bfs.admin.ch > Statistiche > Lavoro e reddito > Attività professionale e orario di lavoro > Caratteristiche della forza lavoro > Livello di formazione
6 Sulla base di TREE.
7 Ingresso in Svizzera tra i 16 e i 24 anni.
8 A partire dall'estate del 2024, anche le persone non provenienti dal settore dell'asilo che necessitano di una formazione possono accedere ai PTI. Di norma si tratta di persone immigrate nell'ambito del ricongiungimento familiare provenienti dall'Unione europea (UE) o dall'Associazione europea di libero scambio (AELS) e da Stati terzi.
9 Analisi multivariate che considerano il sesso, la presenza di figli, l'età al momento dell'ingresso in Svizzera, la regione linguistica in Svizzera e la regione di provenienza.
10 www.bfs.admin.ch > Statistiken > Bildung und Wissenschaft > Übertritte und Verläufe im Bildungsbereich > Nach der Sekundarstufe II
11 Not in Education, Employment or Training.
12 Sono elencati soltanto i programmi di formazione che hanno registrato una quota NEET superiore al 10 per cento per tre anni consecutivi (dal 2022 al 2024).
13 Ovvero le persone registrate come disoccupate, secondo le statistiche sulla disoccupazione della Segreteria di Stato dell'economia (SECO).
14 Le percentuali rimangono pressoché invariate se si escludono le persone in formazione.
15 Salario mensile lordo, calcolato su una settimana di 40 ore, versato 13 volte l'anno.
16 Tenore della domanda: «Se avesse diritto all'aiuto sociale a causa di difficoltà finanziarie, ne farebbe richiesta?».
17 www.bfs.admin.ch > Statistiche > Popolazione > Migrazione e integrazione > Popolazione secondo lo statuto migratorio
18 How recruiters discriminate on employment websites
19 http://dx.doi.org/10.1787/888933754766
20 Nello studio longitudinale zurighese, l'estrazione sociale viene misurata tramite il livello di formazione dei genitori, il numero di stanze dell'alloggio e il numero di libri presenti in casa. Gli allievi vengono interpellati per la prima volta all'inizio della prima classe e successivamente della terza, sesta e nona classe. Il campione è costituito da 2000 allievi di classi regolari e 200 di classi piccole.
21 www.leaps-zh.ch/home
22 Nei loro studi quantitativi e qualitativi per il Cantone di Vaud condotti presso famiglie immigrate con redditi modesti, Bonoli e Champion evidenziano i motivi d'impedimento seguenti: spese, liste di attesa per le offerte e ostacoli amministrativi, tipo di occupazione (p. es. lavoro con orari irregolari).
23 Zürcher et al. 2015: indagine della Scuola universitaria professionale di Berna presso 12 famiglie beneficiarie dell'aiuto sociale finanziario nella Città di Berna.
24 www.bfs.admin.ch > Statistiche > Situazione economica e sociale della popolazione > Situazione sociale, benessere e povertà > Povertà e deprivazione > Deprivazione materiale e sociale
25 Cfr. ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/page/ilc_mddw01
26 Kanton Aargau Schulportal – Ressourcen zuteilen (schulen-aargau.ch)
27 Réseau d'enseignement prioritaire à l'école primaire | ge.ch e Évaluation SRED (2015).
28 Cfr. esempio in Évaluation SRED (2015).
29 QUIMS.
30 Studio per la Francia basato sulla riforma scolastica e sul differimento del momento della selezione dagli 11 ai 13 anni.
31 Il primo quintile comprende le economie domestiche il cui reddito da attività lucrativa si colloca nel 20 % inferiore (P20). Eventuali altri redditi (p. es. provenienti dalle assicurazioni sociali o dall'aiuto sociale) non sono considerati. Definizione di reddito da lavoro utilizzata (cfr. anche UST 2025a): reddito da lavoro netto equivalente dei lavoratori salariati e indipendenti (componenti salariali prima della deduzione delle prestazioni sociali, bonus inclusi, 13a mensilità, guadagno per le ore supplementari, prestazioni in natura secondo il certificato di salario). La ripartizione in quintili è stata calcolata sulla base di tutti i dati della RS per il periodo 2010–2014. Il reddito da lavoro netto equivalente permette soltanto di stimare la situazione finanziaria generale dell'economia domestica, poiché quest'ultima può disporre anche di altre fonti di reddito o sostanza e, tra l'altro, non vengono considerati i trasferimenti sociali. Le economie domestiche che al momento della rilevazione avevano almeno un membro ultrasessantenne sono state escluse dalle analisi.
32 Va inoltre notato che lo 0,9 % dei giovani era ancora in formazione all'età di 25 anni.
33 Maturità liceale, maturità specializzata o maturità professionale.
34 www.bfs.admin.ch > Statistiche > Situazione economica e sociale della popolazione > Situazione sociale, benessere e povertà > Mobilità sociale
35 Chuard e Grassi hanno analizzato la mobilità reddituale e formativa mediante dati amministrativi collegati per la Svizzera.
36 I valori sono indicati quali intervallo, poiché differiscono a seconda della categoria socioprofessionale dei genitori.
37 www.fedlex.admin.ch/eli/fga/2013/823/it
38 www.iiz.ch/it/temi/promozione-delle-competenze-di-base-31
39 Messaggio sulla promozione dell'educazione, della ricerca e dell'innovazione negli anni 2025–2028.
40 Per una panoramica delle indagini condotte cfr. il sito Internet di VeCoF Svizzera: Home | VeCof Svizzera.
41 I valori indicati corrispondono ai risultati più recenti disponibili per ciascuna rilevazione.
42 Transition from Education to Employment.
43 Swiss Educational Attainment and Transition Study.
44 La promozione delle competenze di base è possibile anche in virtù di altre leggi, quali la legge del 25 giugno 1982 sull'assicurazione contro la disoccupazione (LADI) e la legge del 13 dicembre 2002 sulla formazione professionale (LFPr) (Feller et al. 2023).
45 L'altro 33 % delle persone che non hanno partecipato alla formazione continua non desidera farlo, ma per motivi diversi dalla mancanza di bisogno.
46 Questo vale anche al netto dei fattori professionali e aziendali.
47 Cfr. Dichiarazione 2023 sugli obiettivi comuni di politica della formazione per lo spazio formativo svizzero.
48 Nell'ambito del progetto «Quadro d'orientamento 2.0», entro la fine del 2025 verrà pubblicata una nuova edizione. Si tratta di un progetto per lo sviluppo della qualità nel settore della prima infanzia e della custodia extrascolastica (cfr. www.alliance-enfance.ch/was-wir-tun/orientierungsrahmen?lang=it).
49 Ampia analisi bibliografica.
50 Almeno 30 ore alla settimana.
51 La qualità dei processi fa riferimento ai processi pedagogici, al modo di rapportarsi con i bambini e alle interazioni tra bambini e adulti come pure tra i bambini (cfr. Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia in Svizzera).
52 La misurazione delle competenze ha luogo attraverso un'indagine scritta in cui i genitori valutano le competenze del bambino.
53 Rispetto al gruppo di controllo con bambini non partecipanti al programma, per questo gruppo si riscontra una differenza leggermente positiva e significativa nello sviluppo. Se però si prendono in considerazione tutti i bambini che necessitano di promozione del tedesco nel programma «KiD» (e quindi anche quelli che avevano già frequentato un nido d'infanzia prima dell'ultimo anno precedente l'inizio della scuola dell'infanzia), non si constata alcuna differenza significativa nello sviluppo. Per questi motivi, alla domanda posta in termini generali va data piuttosto una risposta negativa.
54 Come misura di istruzione scolastica speciale, parte del mandato formativo pubblico. Obbligo dei Cantoni derivante dal Concordato sulla pedagogia speciale.
55 www.bfs.admin.ch > Statistiche > Situazione economica e sociale della popolazione > Situazione sociale, benessere e povertà > Povertà e deprivazione > Deprivazione materiale e sociale
56 Meta-analisi con un gruppo di controllo quale criterio.
57 Sulla base della mozione 21.3964 «Colmare le lacune dell'Agenda Integrazione Svizzera. Garantire pari opportunità a tutti i giovani in Svizzera», della Commissione della scienza, dell'educazione e della cultura del Consiglio degli Stati, accolta nella sessione invernale 2021.
58 https://www.sem.admin.ch/dam/sem/it/data/integration/ausschreibungen/2018-integrvorlehre/fs-invol-i.pdf.download.pdf/fs-invol-i.pdf
59 Formazione professionale 2030
60 Coaching Berufsbildung (COBE) – Kanton Aargau

61 Dal bilancio risulta che in un anno sono stati trattati 87 casi. Il 66 % dei contratti di tirocinio è stato mantenuto dopo la conclusione del coaching. Il 26 % dei contratti è stato sciolto, ma con la garanzia di una soluzione successiva. Nell'8 % dei casi, invece, il tirocinio è stato interrotto senza soluzione successiva. Fonte: Case Management Berufsbildung im Kanton Aargau: Am Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung, Grundlagenpapier (2007).
62 Fonte: Case Management Formazione professionale | formazioneprof.ch
63 Va sottolineato che vengono integrati nel programma soltanto i giovani con opportunità di successo intatte.
64 CAP Formations fête ses 10 ans | ge.ch
65 La campagna, organizzata dalla Conferenza svizzera della formazione continua (CSFC) e dalla Federazione svizzera Leggere e scrivere, è finanziata dai Cantoni partecipanti e dalla SEFRI.
66 Home page – Camarada
67 Home page – Associazione Il Tragitto
68 Collegamento di dati MCF e CI. Metodo Difference in Difference.
69 Valori aggiornati per il numero di titoli conseguiti per l'anno 2024.
70 Nel 2021 è stata svolta una fase pilota in 11 Cantoni.
71 Secondo l'articolo 13 LFCo le competenze di base comprendono nozioni e capacità nei campi della lettura, della scrittura e dell'espressione orale in una lingua nazionale, della matematica elementare nonché dell'utilizzo di tecnologie dell'informazione e della comunicazione.
72 Per maggiori informazioni sulle competenze e sui profili migratori e linguistici, cfr. il rapporto PIAAC (UST 2024c).
73 Iniziativa parlamentare 17.412 Eque opportunità per la prima infanzia.
74 Nel suo parere del maggio del 2020, il Consiglio federale riconosce la notevole importanza della fase dalla prima infanzia per la promozione delle pari opportunità, ma sottolinea che l'impostazione e l'esecuzione delle misure nel settore della politica della prima infanzia sono di competenza dei Cantoni e dei Comuni. Il Consiglio federale ritiene inoltre che molti Comuni e Cantoni dispongano già di un'offerta consona alle esigenze.
75 Rudin et al. 2023.

BIBLIOGRAFIA

Aepli, Manuel; Kuhn, Andreas; Schweri, Jürg (2021): *Der Wert von Ausbildungen auf dem Arbeitsmarkt. Grundlagen für die Wirtschaftspolitik, 31.* Segretaria di Stato dell'economia SECO.Berna.

Allmendinger, Jutta (1999): «Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik», in *Soziale Welt* n. 50 (1), pagg. 35–50.

Altmeyer, Simona; Burkhardt, Susan C.A.; Hättich, Achim; Kraus, Annette; Venetz, Martin; Lanfranchi, Andrea (2018): *Pilotstudie WiRk – Wirksamkeit sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen. Effekte sonderpädagogischer Massnahmen auf schulische Leistungen, Verhaltenskompetenzen und subjektives Befinden.*

Amann, Flavia; Kaiser, Nicole; Gertel, Ethan; Haering, Barbara (2020): *Evaluation des Förderschwerpunkts «Einfach besser!… am Arbeitsplatz».* Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione. Berna.

Anderson, Holly; Maassen, Thomas (2014): Educational Aspirations. *The Effects of Ethnicity and Socio-Economic Background.* Oxford: OxPolicy.

Andresen, Sabine; Koch, Claus; König, Julia (2015): *Vulnerable Kinder: Interdisziplinäre Annäherung.*

Angelone, Domenico (2019): «Schereneffekte auf der Sekundarstufe I? Zum Einfluss des Schultyps auf den Leistungszuwachs in Deutsch und Mathematik», in *SJER* n. 2, 41, pagg. 446–466. DOI: 10.24452/sjer.41.2.11.

Angelone, Domenico; Keller, Florian; Moser, Urs (2013): *Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung. Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.*

Angelone, Domenico; Ramseier, Erich (2012): «Die Kluft öffnet sich : Herkunftseffekte auf die schulischen Leistungen verstärken sich im Verlauf der Primarschule», in *Swiss Journal of Sociology* n. 2, 38, pagg. 223–244. DOI: 10.5169/seals-815119.

Averdijk, Margit; Eisner, Manuel; Luciano, Eva C.; Valdebenito, Sara; Obsuth, Ingrid (2015): *Per una prevenzione efficace della violenza. Uno sguardo sulle conoscenze a livello internazionale.* Su incarico dell'Ufficio federale delle assicurazioni sociali e del Fondo svizzero per progetti di protezione dell'infanzia. Berna.

Averdijk, Margit; Ribeaud, Denis; Eisner, Manuel (2019*): Externe Kinderbetreuung und Entwicklung bis ins Erwachsenenalter in der Schweiz. Langfristige Zusammenhänge mit Sozialverhalten und Bildung bis zum 20. Lebensjahr.*

Baeriswyl, Franz (2015): «Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Sekundarstufe I: Schulische Selektionsmodelle im Vergleich», in Andrea Haenni Hoti: *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren.* Berna, pagg. 73–82.

Balestra, Simone; Eugster, Beatrix; Liebert, Helge (2022): «Peers with Special Needs: Effects and Policies», in: *The Review of Economics and Statistics* 104 (3), pagg. 602–618. DOI: 10.1162/rest_a_00960.

Beck, Michael (2015): *Bildungserfolg von Migranten.* Berna: Haupt.

Beck, Michael; Jäpel, Franziska (2019): «Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem», in Gudrun Quenzel e Klaus Hurrelmann: *Handbuch Bildungsarmut.* Wiesbaden: Springer, pagg. 491–522.

Becker, Gary Stanley (1964): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with special Reference to Education.* New York: Columbia University Press.

Becker-Stoll, Fabienne; Niesel, Renate; Wertfein, Monika (2020): *Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren. So gelingt Qualität in Krippe, Kita und Tagespflege.*

Behtoui, Alireza; Neergaard, Anders (2016): «Social capital and the educational achievement of young people in Sweden», in *British Journal of Sociology of Education* n. 7, 37, pagg. 947–969. DOI: 10.1080/01425692.2015.1013086.

Belsky, Jay (2010): «Frühe Tagesbetreuung von Kindern und die Entwicklung bis zur Adoleszenz: Schlüsselergebnisse der NICHD-Studie über frühe Tagesbetreuung», in Fabienne Becker-Stoll, Julia Berkic e Bernhard Kalicki: *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Frühe Kindheit: Pädagogische Ansätze.* Berlin: Cornelson.

Benz, Robin; Seiler, Simon; Erzinger, Andrea (2021): *PIONEERED: State of research report. Deliverable No. 2.1.*

Berthomier, Nathalie; Octobre, Sylvie (2018): «Primo-socialisation au langage : le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant d'après l'enquête Elfe», in *Culture études* n. 2, n° 2, pagg. 1–20. DOI: 10.3917/cule.182.0001.

Betts, Julian R. (2011): «The Economics of Tracking in Education», in Eric A. Hanushek, Stephen Machin e Ludger Woessmann (a cura di): *Handbook of the Economics of Education.* Volume 3, t. 3. Amsterdam: North Holland, pagg. 341–381.

Bills, David B. (2003): «Credentials, Signals, and Screens: Explaining the Relationship between Schooling and Job Assignment», in *Review of Educational Research* n. 73, 2003, pagg. 441–4469.

Bischof, Severin; Kaderli, Tabea; Liechti, Lena; Guggisberg, Jürg (2023): *Die wirtschaftliche Situation von Familien in der Schweiz. Die Bedeutung von Geburten sowie Trennung und Scheidung.* Ufficio federale delle assicurazioni sociali. Berna (Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Rapporto di ricerca Nr. 1/23).

Bless, Gérard (2018): «Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler», in *Schweizerische Zeitschift für Heilpädagogik* n. 24, 2018, pagg. 6–14.

Blöchliger, Olivia (2018): *Von der Schule in den Beruf. Wege in der nachobliatorischen Ausbildung.* Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Bonoli, Giuliano; Champion, Cyrielle (2015): *L'accès des familles migrantes défavorisées à l'accueil collectif préscolaire : Où et comment investir ?* Bureau cantonal pour l'intégration des étrangers et la prévention du racisme, canton de Vaud.

Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society.* New York: John Wiley & Sons.

Bourdieu, Pierre (1983): «Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital», in Reinhard Kreckel: *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2.* Göttingen: Otto Schwartz, pagg. 183–198.

Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede.* Wiesbaden: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2012): «Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital», in Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer e Albert Scherr: *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pagg. 229–242.

Breen, Richard; Goldthorpe, John H. (1997): «Explaining educational differentials», in *Rationality and Society* n. 3, 9, pagg. 275–305. DOI: 10.1177/104346397009003002.

Britton, Jack; Sibieta, Luke (2024): «School interventions to reduce intergenerational inequality», in Elina Kilpi, Jo Blanden, Jani Erola e Lindsey Macmillan: *Research handbook on intergenerational inequality.* Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing (Elgar handbooks on inequality), pagg. 371–386.

Bruggmann, Martina; Aktüre, Melis; Walker, Philipp (2025): *Bestandesaufnahme Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen.* Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione. Berna.

Buchmann, Manuel; Kriesi, Irene; Koomen, Maarten; Imdorf, Christian.; Basler, Ariane (2016): «Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland», in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek e M. Triventi (a cura di): Models of Secondary Education and Social Inequality. An International Comparison. Cheltenham und Northampton: Edward Elgar Publishing, pagg. 111–128.

Butterwegge, Christoph (2010): « Kinderarmut und Bildung», in Gabriele Quenzel e Klaus Hurrelmann: *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, pagg. 537–555.

CDPE – Conferenza delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (2021): *Nationale Strategie für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB).* Berna.

CDPE – Conferenza delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (2022): *Hausaufgaben in der obligatorischen Schule: kantonale Vorgaben. IDES-Dossier.* Berna.

Consiglio federale (2017): *Avviamento professionale AI e formazione pratica INSOS. Rapporto del Consiglio federale del 5 luglio 2017 in adempimento dei postulati Lohr Christian 13.3615 Presupposti per l'avviamento professionale AI o la formazione pratica INSOS e Bulliard-Marbach Christine 13.3626 Maggiore trasparenza sull'avviamento professionale AI e la formazione pratica INSOS del 21 giugno 2013.*

Consiglio federale (2021): *Politik der frühen Kindheit. Auslegeordnung und Entwicklungsmöglichkeiten auf Bundesebene. Bericht des Bundesrates in Erfüllung der Postulate 19.3417 der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates vom 12. April 2019 und 19.3262 Gugger vom 21. März 2019.*

Consiglio federale (2023): *Validierung von Bildungsleistungen und Qualifizierungsmöglichkeiten für Erwachsene ohne Berufsabschluss. Bericht des Consiglio*

federales in Erfüllung des Postulats 21.3235 Atici vom 17.03.2021.
CSRE – *Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (2023): Rapporto sul sistema educativo svizzero 2023.* Aarau
CS OPUC – Conferenza svizzera dell'orientamento professionale, universitario e di carriera (2024): *Grundsätze. Grundsätze der SK BSLB zur Positionierung der kantonalen BSLB gegenüber privaten Anbietenden von BSLB-Dienstleistungen in den Kantonen.* Berna.
Canaan, Serena (2020): «The long-run effects of reducing early school tracking», in *Journal of Public Economics,* 187. DOI: 10.1016/j.jpubeco.2020.104206.
Carigiet Reinhard, T. (2012): *Schulleistungen und Heterogenität. Eine mehrebenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse.* Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
Carolan, Brian V. (2016): «Unequal academic achievement in high school: the mediating roles of concerted cultivation and close friends», in *British Journal of Sociology of Education* n. 7, 37, pagg. 1034–1055. DOI: 10.1080/01425692.2015.1013085.
Chuard, Patrick; Grassi, Veronica (2020): *Switzer-Land of Opportunity: Intergenerational Income Mobility in the Land of Vocational Education. University of St. Gallen, School of Economics and Political Science (Discussion Paper, 2020–11).*
Combet, Benita; Oesch, Daniel (2021): «The social-origin gap in university graduation by gender and immigrant status: a cohort analysis for Switzerland», in *Longitudinal and Life Course Studies* n. 2, 12, pagg. 119–146. DOI: 10.1332/175795920X160347 69228656.
Cooper, Kerris; Stewart, Kitty (2021): «Does Household Income Affect children's Outcomes? A Systematic Review of the Evidence», in *Child Ind Res* n. 3, 14, pagg. 981–1005. DOI: 10.1007/s12187-020-09782-0.
Dealey, Rhonda Peterson; Stone, Mark H. (2018): «Exploring Out-of-School Play and Educational Readiness», in *Early Childhood Educ J* n. 2, 46, pagg. 201–208. DOI: 10.1007/s10643-017-0849-7.
D-EDK – Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2016): *Lehrplan 21 – Broschüre Grundlagen.*
Del Boca, Daniela.; Monfardini, Chiara.; See, Sarah Grace (2018): «Government education expenditures, pre-primary education and school performance: A cross-country analysis». *IZA Discussion Paper No. 11375.*
Delavy, François Pierre; Seiler, Simon; Aegerter, Angela Rebecca; Diarra, Julia; Baron, Franka Luise; Erzinger, Andrea (2024): «Soziale Herkunft und Lesekompetenzen – aktuelle Trends, 2024». *ICER Research Briefs 1.* DOI: 10.48350/196762.
Denzler, Stefan; Ruhose, Jens; Wolter, Stefan C. (2022): «"The Double Dividend of Training" – Labor Market Effects of Work-Related Continuous Education in Switzerland». *IZA Discussion Paper No. 15619.*
Diez Grieser, Maria Teresa; Simoni, Heidi (2012): *Daten und Fakten zur Basisevaluation des Programms schritt:weise in der Deutschschweiz. Längsschnittuntersuchung 2008 bis 2011. Im Auftrag von a:primo.* Winterthur.
Dlabac, Oliver; Amrhein, Adina; Hug, Fabielle (2021): *Durchmischung in städtischen Schulen – eine poltitische Aufgabe? Optimierte schulischen Einzugsgebiete für Schweizer Städte.* Zentrum für Demokratie Aarau.
Durlak, Joseph A.; Weissberg, Roger P.; Pachan, Molly (2010): «A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents», in *American journal of community psychology* n. 3–4, 45, pagg. 294–309. DOI: 10.1007/s10464-010-9300-6.
Eckhart; Michael; Haeberling, Urs; Sahli, Lozano; Blanc, Philippe (2011): *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter.* Bern: Haupt.
Ecoplan (2020): *Überblick zur Situation der familienergänzenden Betreuung in den Kantonen. Qualitätsvorgaben, Finanzierungssysteme und Angebotsübersicht. Im Auftrag der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK).* Berna.
Edelmann, Doris; Beeler, Kathrin; Krienbühl, Miriam; Schletti, Claudia; Bertschinger, Fabienne (2019): *Der Eintritt in die Schule – eine Chance für alle Kinder.*
Edelmann, Doris; König, Virgil; Beck, Michael; Bischoff, Sonja (2016): *Projekt CHANSON. Schlussbericht zur dreijährigen Pilotphase.* Pädagogische Hochschule St. Gallen.
Egger, Marcel; Dreher, Thomas (2015): *Nationale Evaluation Case Management Berufsbildung. Schlussbericht. Im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation.* Berna.
Erziehungsdepartement Basel-Stadt (2023): *Gap. Zahlenspiegel 2023.*
Erzinger, Andrea; Pham, Giang; Prosperi, Oliver; Salvisberg, Miriam (2023): *PISA 2022. La Svizzera in evidenza.* Universitàt Bern.
Feller, Ruth; Schwegler, Charlotte; Büchel, Karin; Bourdin, Clément (2023): *IIZ-Projekt: Förderung der Grundkompetenzen – Schnittstellen und Qualität. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation und des Staatssekretariats für Migration.* Berna.
Felouzis, Georges; Charmillot, Samuel (2017): «Schulische Ungleichheit in der Schweiz», in *Social Change in Switzerland (8).* DOI: 10.22019/SC-2017-00002.
Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2020): *Heraus aus dem Labyrinth. Jungen Neuzugewanderten in Europa den Weg zur Berufsbildung erleichtern.* Berlin.
Gallusser, David (2024): *Gelernte haben mehr verdient! Analyse zu den Löhnen der Berufsleute in der Schweiz Teil II.* Schweizerischer Gewerkschaftsbund.
Ganz, Katharina; Lieger, Caterine; Geiger, Nathalie; Schwarz de Groot, Barbara (2022): *Organisatorischer Leitfaden für Gemeinden zum Übergang vom Frühbereich in den Kindergarten.* Pädagogische Hochschule Zürich.
Gebhardt, Markus; Heine, Jörg-Henrik; Sälzer, Christine (2015): «Schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht», in *VHN* 84 (3). DOI: 10.2378/vhn2015.art28d.
Gentrup, Sarah; Lorenz, Georg; Kristen, Cornelia; Kogan, Irena (2020): «Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement», in *Learning and Instruction* 66,. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2019.101296.
Giesecke, Johannes; Ebner, Christian; Oberschachtsiek, Dirk (2019): «Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion», in Gudrun Quenzel e Klaus Hurrelmann: *Handbuch Bildungsarmut.* Wiesbaden: Springer.
Gil-Hernández, Carlos; Gracia, Pablo (2018): «Adolescents' educational aspirations and ethnic background: The case of students of African and Latin American migrant origins in Spain», in *Demographic Research* n. 38, 2018, pagg. 577–618. DOI: 10.4054/DemRes.2018.38.23.
Glauser, D. (2015): *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheit beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz.* Wiesbaden: Springer VS.
Gomensoro, Andrés; Meyer, Thomas (2021): *Ergebnisse zu TREE2: Die ersten zwei Jahre.*
Gomensoro, Andrés; Meyer, Thomas; Hupka-Brunner, Sandra.; Jann, Ben.; Müller, Barbara.; Oesch, Dominique. et al. (2017): *Erwerbssituation im Alter von dreissig Jahren. Ergebnisupdate der Schweizer Längsschnittstudie TREE.*
Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Grob, Alexander; Keller, Karin; Trösch, Larissa (2014): *Zweitsprache: mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten.*
Grob, Alexander; Schächinger, Leila T.; Bühler, Jessica C.; Segerer, Robin K. (2019): *Erste Erkenntnisse zur Wirksamkeit früher Sprachdiagnostik- und Sprachfördermassnahmen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Überprüfung mittel- und langfristiger Effekte der flächendeckenden Sprachstanderfassung vor und nach der obligatorischen Sprachförderung im Kanton Basel-Stadt im Hinblick auf schulische Entwicklungsverläufe zwischen 2009 und 2018.*
Grønning, Miriam; Kriesi, Irene; Sacchi, Stefan (2020): «Income during the early career: Do institutional characteristics of training occupations matter?», in *Research in Social Stratification and Mobility* n. 67, 2020. DOI: 10.1016/j.rssm.2020.100495.
Hafen, M. (2019): *Analyse der Frühen Förderung im Kanton Basel-Stadt und Entwicklung einer kantonalen Strategie – Bericht zur SWOT-Analyse.* Erziehungsdepartement Basel-Stadt. Basel.
Hangartner, Dominik; Kopp, Daniel; Siegenthaler, Michael (2021): «Monitoring hiring discrimination through online recruitment platforms», in *Nature* n. 589, pagg. 572–576. DOI: 10.7910/DVN/GGENFB.
Hasse, Raimund; Schmidt, Lucia (2012): «Institutionelle Diskriminierung», in Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer e Albert Scherr (a cura di): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pagg. 883–899.
Heckmann, Friedrich (2015): *Integration von Migranten.* Wiesbaden: Springer.
Hofmarcher, Thomas (2021): «The effect of education on poverty: A European perspective», in *Economics of Education Review,* 83. DOI: 10.1016/j.econedurev.2021.102124.
Hofstetter, Daniel (2017): *Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I.* Weinheim: Beltz Juventa.
Höglinger, Dominic; Kaderli, Tabea; Bischof, Severin (2025): *Analysen von verknüpften Administrativ- und Befragungsdaten für das nationale Armutsmonitoring.* Ufficio

federale delle assicurazioni sociali. Berna (Monitoraggio della povertà a livello nazionale).
Holzberger, Doris; Reinhold, Sarah; Lüdtke, Oliver; Seidel, Tina (2020): «A meta-analysis on the relationship between school characteristics and student outcomes in science and maths – evidence from large-scale studies», in *Studies in Science Education* 56 (1), pagg. 1–34. DOI: 10.1080/03057267.2020.1735758.
Hümbelin, Oliver; Vogel, Nina (2025): *Nichtinanspruchnahme von Sozialhilfe und Ergänzungsleistungen: Motive und Barrieren. Auswertungen im Rahmen des nationalen Armutsmonitoring.* Ufficio federale delle assicurazioni sociali . Berna (Monitoraggio della povertà a livello nazionale).
Hupka-Brunner, Sandra; Kriesi, Irene (2013): «Ausbildungsbedingungen und Ausbildungszufriedenheit in der dualen Grundbildung: Die Rolle von Geschlecht und Migrationshintergrund», in A. Hadjar e S. Hupka-Brunner: *Migrationshintergrund, Geschlecht und Bildungserfolg.* Weinheim: Juventa, pagg. 242–269.
Imdorf, Christian (2013): «Die Bedeutung von Schulqualifikationen, nationaler Herkunft und Geschlecht beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung», in Markus P. Neuenschwander: *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt.* Zürich/Chur: Rüegger, pagg. 41–62.
INSOS (2024): *Die PrA in Zahlen.*
Jambreus, Martina; Grob, Alexander (2024): *Bericht Sprachstanderhebung Stadt Zürich 2024.*
Janssen, Andrea; Bohr, Jeanette (2018): «Armut und Migration», in Petra Böhnke, Jörg Dittmann e Jan Goebel: *Handbuch Armut. Ursachen, Trends, Massnahmen.* Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB Sozialwissenschaften, 4957), pagg. 154–165.
Jäpel, Franziska (2017): *Die Berufsmaturität als Ausbildungsalternative.* Bern: Haupt.
Jussim, Lee; Eccles, Jacquelynne; Madon, Stephanie (1996): «Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest for the Powerful Self-Fulfilling Prophecy», in Zanna, Mark: *Advances in Experimental Social Psychology* 28, pagg. 281–388. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60240-3.
Kamm, Chantal; Gomensoro, Andrés; Heers, Marieke; Hupka-Brunner, Sandra (2021): «Educational Aspirations of Migrant Parents and the Relationship With Educational Success», in *Trends in Vocational Education and Training Research,* 2021, pagg. 119–129. DOI: 10.5281/zenodo.5180591.
Kamm, Chantal; Gomensoro, Andrés; Heers, Marieke; Hupka-Brunner, Sandra (2023): «Aspiring High in the Swiss VET-Dominated Education System: Second Generation Young Adults and Their Immigrant Parents», in *Journal of Vocational Education & Training* n. 1, 75, pagg. 155–174. DOI: 10.1080/13636820.2022.2139746.
Kammermann, Marlise; Stalder, Barbara; Schönbächler, Marie-Therese (2022): «Fachkräftesicherung durch die Integrationsvorlehre. Ergebnisse zum Schweizer Pilotprogramm INVOL», in *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 51 (1), pagg. 51–55.
Kanton Zürich (2020): *Evaluation «Aktive Lernzeit und Lernerfolg für ALLE». Zusammenfassender Bericht der Bildungsdirektion Zürich.*
Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi; Kroth, Anna J.; Pant, Hans Anand; Stanat, Petra (2014): «Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe», in *Köln Z Soziol* 66 (2), pagg. 165–191. DOI: 10.1007/s11577-014-0253-x.
Koch, Christina; Schaub, Simone (2024): *Vielfalt als Herausforderung und Chance in der Heilpädagogischen Früherziehung.*
Kohlrausch, Bettina (2018): Armut und Bildung, in Petra Böhnke, Jörg Dittmann e Jan Goebel: *Handbuch Armut. Ursachen, Trends, Massnahmen.* Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB Sozialwissenschaften, 4957), pagg. 177–188.
Konsortium PISA.ch (2019): *PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich.* SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch. Berna e Ginevra.
Kriesi, Irene; Bonoli, Lorenzo; Grønning, Miriam; Hänni, Miriam; Neumann, Jörg (2022): *Spannungsfelder in der Berufsbildung international und in der Schweiz – Entwicklungen, Herausforderungen, Potentiale. OBS EHB Trendbericht 5.* Zollikofen: Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung EHB.
Kriesi, Irene; Hänni, Miriam (2025): «Hohe berufliche Spezifität von Ausbildungsberufen: Vor- und Nachteile», in *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis* n. 10(1).
Kriesi, Irene; Leemann, Regula Julia (2020): *Tertiarisierungsdruck – Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das einzelne Individuum.* Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. Berna (Swiss Academies Communications, 15, 6).
Kronenberg, Beatrice (2021): *Sonderpädagogik in der Schweiz. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren im Rahmen des Bildungsmonitorings.* Berna.
Lanfranchi, Andrea; Kalkusch, Isabelle (2023): «Ungleichheit und Armut durch Bildungsförderung ab der Geburt bekämpfen», in Caritas Schweiz: *Sozialalmanach 2023. Ungleichheit in der Schweiz.* Luzern: Caritas-Verlag, pagg. 273–286.
Lanfranchi, Andrea; Neuhauser, Alex; Schaub, Simone; Ramseier, Erich (2021): *Die longitudinale Studie ZEPPELIN – Förderung ab Geburt zur Erhöhung der Bildungschancen von Kindern aus belasteten Familien.* Zurigo: Heilpädagogische Forschung – Bildung für alle.
Laubstein, Claudia; Holz, Gerda; Seddig, Nadine (2016): *Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland.*
Lauer, Patricia A.; Akiba, Motoko; Wilkerson, Stephanie B.; Apthorp, Helen S.; Snow, David; Martin-Glenn, Mya L. (2006): «Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students», in *Review of Educational Research* n. 2, 76, pagg. 275–313. DOI: 10.3102/00346543076002275.
Le Goff, Jean-Marie; Guichard, Eduardo; Chimienti, Milena; Bolzman, Claudio; Dasoki, Nora (2023): «The effect of parental background on the potential education and employment of migrants' children in Switzerland», in *Ethnic and Racial Studies*, pagg. 1–27. DOI: 10.1080/01419870.2023.2282066.
Lentini, Valeria; Gimenez, Gregorio (2019): «Depreciation of human capital: a sectoral analysis in OECD countries», in *International Journal of Manpower*, 40, pagg. 1254–1272. DOI: 10.1108/IJM-07-2018-0207.
Lüthi, Fabienne; Edelmann, Doris (2015): «Chancenförderung in der Spielgruppe – und was geschieht in der Familie?», in: *Frühe Bildung* n. 4, 4, pagg. 182–188. DOI: 10.1026/2191-9186/a000203.
Lütolf, Matthias; Venetz, Martin (2018): «Fachbeitrag: Familienorientierung als Kriterium von Wirksamkeit Heilpädagogischer Früherziehung? Theoretische Überlegungen und empirische Befunde», in *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* n. 3, 87, pag. 248. DOI: 10.2378/vhn2018.art25d.
Mahoney, Joseph; Parente, Maria; Zigler, Edward (2010): «After-school program participation and children's development», in Judith L. Meece e Jacquelynne S. Eccles: *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development*, pagg. 379–397.
Marcionetti, Jenny; Rossier, Jérôme (2017): «The Mediating Impact of Parental Support on the Relationship Between Personality and Career Indecision in Adolescents», in *Journal of Career Assessment* n. 4, 25, pagg. 601–615. DOI: 10.1177/1069072716652890.
Meier Magistretti, Claudia; Walter-Laager, Catherine (2016): *Criteri di buona pratica per il sostegno alla prima infanzia.* Commissionato dall'Ufficio federale delle assicurazioni sociali. Berna.
Meier Magistretti, Claudia; Walter-Laager, Catherine; Schraner, Marco; Schwarz, Jürg (2019): *Angebote der Frühen Förderung in Schweizer Städten (AFFiS). Kohortenstudie zur Nutzung und zum Nutzen von Angeboten aus Elternsicht.*
Melhuish, Edward.; Ereky-Stevens, Katharina.; Petrogiannis, Konstantinos.; Arescu, Anamaria.; Penderi, Efthymia.; Rentzou, Konstantina. et al. (2015): *CARE: A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development.* Brussels. Disponibile online in https://ecec-care.org/.
Mey, Eva; Brüesch, Nina; Meier, Gisela; Adili, Kushtrim; Vanini, Alina; Chimienti, Milena et al. (2022): *Förderung der Qualifizierung Erwachsener: armutsgefährdete und -betroffene Personen in ihren Lebenswelten erreichen.* Ufficio federale delle assicurazioni sociali. Berna (Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Rapporto di ricerca 14/22)
Mincer, Jakob (1974): *Schooling, Experience, and Earnings.* New York: Columbia University Press.
Morlok, Michael; Liechti, David; Moser, Nathanael; Suri, Mirjam (2018): *Die Wirkung von arbeitsmarktlichen Massnahmen. Eine Analyse bisheriger Evaluationen.* Segretaria di Stato dell'economia SECO. Berna (SECO Publikationen Arbeitsmarktpolitik, 54).
Moser, Urs; Buff, Alex; Angelone, Domenico; Hollenweger, Judith (2011): *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse.* Bildungsdirektion Kanton Zürich.
Moser, Urs; Hollenweger, Judith (2008): *Drei Jahre danach: Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse.*
Moser, Urs; Stamm, Margrit; Hollenweger, Judith (2005): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und*

soziale Kompetenz beim Schuleintritt. Aarau: Sauerländer.
Müller, Valérie; Salvi, Marco (2021): *Weiterbildung, aber gezielt: Antworten auf den Strukturwandel am Arbeitsmarkt.* Avenir Suisse.
Nachbauer, Max (2023): *Die Effekte von Schule auf Leistungsentwicklung und Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft.* Dissertation (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 83).
Nadai, Eva; Gonon, Anna; Hübscher, Robin; John, Anna (2021): «Dynamiken von Beschäftigungsfähigkeit – Erwerbsverläufe von gering qualifizierten Arbeitskräften», in *Zeitschrift für Sozialreform* n. 3, 67, pagg. 183–210. DOI: 10.1515/zsr-2021-0007.
Naguib, Tarek (2015): «Der rechtliche Schutz vor ethnisch-kultureller Diskriminierung im Bildungsbereich – illustriert am Beispiel eines Entscheids für den Übertritt in die Sekundarschule I», in Andrea Haenni Hoti: *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren.* Berna, pagg. 27–41.
Nathani, Carsten; Hellmüller, Pino; Rieser, Corina; Hoff, Oliver; Nesarajah, Sujetha (2017): *Ursachen und Auswirkungen des Strukturwandels im Schweizer Arbeitsmarkt.* Berna (SECO Publikationen Arbeitsmarktpolitik, 46).
Rete svizzera per la custodia dei bambini & Programma nazionale per la prevenzione e la lotta alla povertà (2016): *Pubblicazione tematica Prevenzione della povertà : Aspetti e principi di base per una proficua collaborazione con i genitori nell'ambito della prevenzione della povertà nella prima infanzia. Approfondimento tematico del Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia in Svizzera.* Berna
Neuenschwander, Markus P.; Rösselet, Stephan; Cecchini, Amaranta; Benini, Sara (2016): *Unterstützung von sozial benachteiligten, bildungsfernen Eltern bei der Berufswahl ihrer jugendlichen Kinder.*
Neuhauser, Alex (2014): «A closer look at the effectiveness of early childhood education in at-risk families», in *Mental Health & Prevention* n. 3–4, 2, pagg. 43–57. DOI: 10.1016/j.mhp.2014.09.002.
Niederbacher, Edith; Neuenschwander, Markus P. (2020): «Herkunftsbedingte Leistungsdisparitäten: Die Rolle von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Unterstützungshandlungen von Eltern und Leistungserwartungen von Lehrpersonen», in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften,* 23 (4), pagg. 739–767. DOI: 10.1007/s11618-020-00955-9.
OECD (2018a): *A Broken Social Elevator? How to promote social mobility.* Paris: OECD Publishing.
OECD (2018b): *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong.* Paris: OECD Publishing.
OECD (2019): *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed.* Paris: OECD Publishing.
OECD (2022): *The economic cost of childhood socio-economic disadvantage in european OECD countries. OECD Papers on well-being and inequalities N°09. Paris:* OECD Publishing.
OECD (2024): *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023, OECD Skills Studies.* Paris: OECD Publishing.
Oesch, Daniel (2023): The Structural Shifts in Switzerland's Economy and Society, 2000–2020, in, *Oxford Handbook of Swiss Politics*, pagg. 73–93. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780192871787.013.3
Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2019): «Ursachen und Folgen von Bildungsarmut», in Gudrun Quenzel e Klaus Hurrelmann: *Handbuch Bildungsarmut.* Wiesbaden: Springer.
Renold, Ursula; Bolli, Thomas; Dändliker, Lena; Rageth, Ladina (2023): «Anerkennung von Bildungsleistungen: Analyse bestehender Verfahren im nationalen und internationalen Kontext», in *CES Studien* 40. ETH Zürich. DOI: 10.3929/ethz-b-000644876.
Rocchi, Ariane de; Schwab Cammarano, Stephanie; Stern, Susanne (2023): *Monitoring Kinder- und Jugendpolitik. Vertiefende Analyse freiwilliger Kinder- und Jugendschutz. Im Auftrag des Kantons Solothurns.*
Rudin, Melania; Heusser, Caroline; Gajta, Patrick; Stutz, Heidi (2023): *Direkte und indirekte Kosten der beruflichen Grundbildung für Erwachsene: Schweizweite Bestandesaufnahme zu Finanzierungsmöglichkeiten und -lücken. Projekt im Rahmen der Berufsbildungsinitiative 2030. Bericht im Auftrag der SBBK als Fachkonferenz der EDK.* Berna.
Sallin, Aurélien (2021): *Estimating returns to special education: Combining machine learning and text analysis to ad-dress confounding economics. Economics Working Paper Nr. 2109.*
Schaffner, Dorothee; Heeg, Rahel; Chamakalayil, Lalitha; Schmid, Magdalene (2022): *Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Mehrfachproblematiken an den Nahtstellen I und II.* Ufficio federale delle assicurazioni sociali. Berna (Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Rapporto di ricerca Nr. 2/22).
Schär, Christian; Weibel, David (2019): *Evaluation des Kinder- und Jugendförderungsgesetzes (KJFG).* Ufficio federale delle assicurazioni sociali. Berna (Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Rapporto di ricerca Nr. 1/19).
Schaub, Simone; Eberli, Ramona; Ramseier, Erich; Neuhauser, Alex; Lanfranchi, Andrea (2021): Förderung ab Geburt mit dem Programm «PAT – Mit Eltern Lernen»: Effekte im ersten Kindergartenjahr, in *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften.* n. 42 (2), pagg. 285–296. DOI: 10.25656/01:22969.
Schaub, Simone; Ramseier, Erich; Neuhauser, Alex; Burkhardt, Susan C.A.; Lanfranchi, Andrea (2019): Effects of home-based early intervention on child outcomes: A randomized controlled trial of Parents as Teachers in Switzerland, in *Early Childhood Research Quarterly,* 48, pagg. 173–185. DOI: 10.1016/j.ecresq.2019.03.007.
Schmid, Martin; Schmidlin, Sabina; Hischier, David Stefan (2017): *Berufsabschluss für Erwachsene: Sicht von betroffenen Erwachsenen. Im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation.*
Schmidlin, Sabina; Kobelt, Emilienne; Allemann, Elisabeth (2019): *Entwicklungs- und Koordinationsbedarf der kantonalen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB). Studie im Auftrag der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren.* Berna.
Schmidlin, Sabina; Kobelt, Emilienne; Caviezel, Urezza; Clerc, Rebecca; Allemann, Elisabeth (2018): *Reduktion der Abhängigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen von der Sozialhilfe.* Ufficio federale delle assicurazioni sociali. Berna (Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Rapporto di ricerca Nr. 7/18).
Schneider, Hansjakob; Holte, Maja; Neugebauer, Claudia; Usul, Betül (2024): *Wirkungsüberprüfung Kita-integrierte Sprachförderung und Empfehlungen zu deren Weiterentwicklung. Im Auftrag der Stadt Zürich.*
Schüepp, Philipp; Sgier, Irena (2019): *Anerkennung von Branchenzertifikaten auf dem Arbeitsmarkt. Fallstudien aus fünf Branchen.* Schweizerischer Verband für Weiterbildung.
Schuwey, Claudia; Müller de Menezes, Rahel; Chiapparini, Emanuela (2021): *Evaluation 2019–2021 «Femmes-Tische und Männer-Tische». Mehrsprachige, informelle Bildung für Menschen in allen Lebenslagen.* Gesundheitsförderung Schweiz.
Schwab Cammarano, Stephanie; Stern, Susanne (2020): *Kitas als ein Schlüsselfaktor für die Gleichstellung: Literaturreview zu den Wirkungen von Kitabetreuung auf die Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern.*
Schwab Cammarano, Stephanie; Stern, Susanne (2023): *Promozione della qualificazione degli adulti Sintesi degli studi recenti.* Commissionato dall'Ufficio federale delle assicurazioni sociali. Berna.
Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (2022): *Barometro della transizione. Fase 2. Agosto 2022.*
Sempert, Waltraud; Kammermann, Marlise (2010): *Evaluation Pilotprojekt Praktische Ausbildung (PrA) INSOS.* Ufficio federale delle assicurazioni sociali. Berna (Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Rapporto di ricerca 7/10).
Sen, Amartya (2000): *Development as freedom.* Anchor Books ed. New York: Anchor Books.
Sen, Amartya (2009): *Capability and Well-Being, in Martha Craven Nussbaum e Amartya Sen: The quality of life. A study prepared for the World Institute for Development Economics Research (WIDER) of the United Nations University.* Reprinted. Oxford: Clarendon Press (Studies in development economics), pagg. 30–53.
Sermier Dessemontet, Rahel; Benoit, Valérie; Bless, Gérard (2011): "Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration», in *Empirische Sonderpädagogik* 3 (4), pagg. 291–307.
Simoni, Heidi; Wustmann Seiler, Corina; Sticca, Fabio; Gasser-Haas, Olivia (2022): «Risiko- und Schutzprozesse von der frühen Kindheit bis ins Schulalter – Teil 1», in: *MMI Evidence Brief: Wissenschaft und Grundlagen für die Praxis.*
Skopek, Jan; Passaretta, Giampiero (2020): Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany, in *Social Forces* n 100 (1), pagg. 86–112.
Spence, Michael Andrew (1973): «Job market signaling», in *Quarterly Journal of Economics* n. 87 (3), 1973, pagg. 355–379.
Stalder, Barbara; Meyer, Thomas; Hupka-Brunner, Sandra (2008): «Leistungsschwach – bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompeten-

zen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II», in *Die Deutsche Schule 100 (2008)* 4, pagg. 436–448. DOI: 10.25656/01:27273.
Stalder, Barbara; Schönbächler, Marie-Therese (2024): «Starke Brücke in die Berufsbildung», in *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis* n. 9 (5), 2024.
Stamm, Margrit (2019): *Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben.* Opladen: Barbara Budrich.
Stern, Susanne; Dach, Andrea von; Calderón, Ruth (2019): *Angebote der frühen Kindheit in der Stadt Zürich: Situationsanalyse und Handlungsbedarf.* Stadt Zürich.
Stern, Susanne; Dach, Andrea von; Schwab Cammarano, Stephanie; Reyhanloo, Tony; Stokar, Thomas von; Edelmann, Doris (2018): *Ergebnisse aus geförderten Projekten im Handlungsfeld Bildungschancen. Synthesebericht.* Ufficio federale delle assicurazioni sociali. Berna (Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Rapporto di ricerca Nr. 6/18).
Stern, Susanne; Dach, Andrea von; Thomas, Ralph (2018): *Evaluation der fachkundigen individuellen Begleitung (fiB) in zweijährigen beruflichen Grundbildungen mit EBA. Im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation.*
Stern, Susanne; Gschwend, Eva; Iten, Rolf; Schwab Cammarano, Stephanie (2018): *Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit: Was sich Eltern wünschen.* Jacobs Foundation.
Stern, Susanne.; Banfi, Silvia; Tassinari, Sergio (2006): *Krippen und Tagesfamilien in der Schweiz. Aktuelle und zukünftige Nachfragepotenziale.* Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
Stocker, Milan; Stamm, Margrit (2022): *Arbeiterkinder ans Gymnasium. Kurzer Forschungsbericht.* Forschungsinstitut Swiss Education.
Stutz, Heidi; Bischof, Severin; Rudin, Melania; Guggenbühl, Tanja; Liesch, Roman (2019): *Auslegeordnung zu spät zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen an der Nahtstelle I. Im Auftrag des Generalsekretariats der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren und des Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.* Berna.
Tangermann, Louise; Röösli, Martin (2018): «Wie wirkt Lärm auf Kinder?» In, *Paediatrica* 29 (4), pagg. 5–8.
Tangermann, Louise; Vienneau, Danielle; Saucy, Apolline; Hattendorf, Jan; Schäffer, Beat; Wunderli, Jean Marc; Röösli, Martin (2023): «The association of road traffic noise with cognition in adolescents: A cohort study in Switzerland», in *Environmental research.* DOI: 10.1016/j.envres.2022.115031.
Terrin, Éder; Triventi, Moris (2023): «The Effect of School Tracking on Student Achievement and Inequality: A Meta-Analysis», in *Review of Educational Research* n. 2, 93, pagg. 236–274. DOI: 10.3102/00346543221100850.
Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bensel, Joachim; Eckhardt, Andrea G.; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi; Leyendecker, Birgit (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar, Berlin: Das Netz.
Tjaden, Jasper Dag; Scharenberg, Katja (2017): «Ethnic choice effects at the transition into upper-secondary education in Switzerland», in *Acta Sociologica* n. 4, 60, pagg. 309–324. DOI: 10.1177/0001699316679491.
Tobisch, Anita; Dresel, Markus (2017): «Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds». In: *Soc Psychol Educ* 20 (4), pagg. 731–752. DOI: 10.1007/s11218-017-9392-z.
Tomasik, Martin J.; Helbling, Laura A. (2019): *Von der Kinderkrippe über die Schule zur Berufsbildung. Wirkungen der frühen Förderung in der Zürcher Lernstandserhebung*. Jacobs Foundation. Zurigo.
Tomasik, Martin J.; Oostlander, Jeanette; Moser, Urs (2018): *Von der Schule in den Beruf: Wege und Umwege in der nachobligatorischen Ausbildung.* Institut für Bildungsevaluation.
Tuppat, Julia (2020): *Soziale Ungleichheit, Gesundheit und Bildungserfolg. Die Intergenerationale Transmission von Bildungschancen durch Gesundheit.* Wiesbaden: Springer VS.
Ufficio federale di statistica (2016): *Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Längsschnittanalysen im Bildungsbereich.* Neuchâtel.
Ufficio federale di statistica (2021a): *Einkommen nach Abschluss der beruflichen Grundbildung. Entwicklung in den fünf Jahren nach dem Abschluss.* Neuchâtel.
Ufficio federale di statistica (2021b): *Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Hauptbericht der Erhebung 2020 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden.* Neuchâtel.
Ufficio federale di statistica (2021c): *Übergänge und Verläufe in der obligatorischen Schule. Längsschnittanalysen im Bildungsbereich.* Neuchâtel.
Ufficio federale di statistica (2022): *Migration und Integration. Migrationsbewegungen und Bevölkerung mit Migrationshintergrund.* Neuchâtel.
Ufficio federale di statistica (2023): *Disdetta del contratto di tirocinio, ripresa e stato di certificazione. Risultati relativi alla formazione professionale di base duale (CFP e AFC), edizione 2023.* Neuchâtel.
Ufficio federale di statistica (2024a): *Arbeitgeberunterstützte Weiterbildung. Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2021.* Neuchâtel.
Ufficio federale di statistica (2024b): *Bildungsverläufe der 16- bis 25-jährigen Personen aus dem Asylbereich.* Neuchâtel.
Ufficio federale di statistica (2024c): *Competenze in lettura, matematica elementare e risoluzione di problemi degli adulti in Svizzera. Primi risultati dell'indagine PIAAC 2022/2023.* Neuchâtel.
Ufficio federale di statistica (2025): *Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe II nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Jugendlichen.* Neuchâtel.
van Belle, Janna (2016): *Early Childhood Education and Care (ECEC) and its long-term effects on educational and labour market outcomes.*
Vogel Campanello, Margot (2019): «Zwischen Arbeit und Familie. Fürsorge und Erziehung schulpflichtiger Kinder unter prekären Bedingungen», in *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit* n. 24, 2019, pagg. 34–57. DOI: 10.5169/seals-855348.
Vogt, Franziska; Stern, Suzanne; Fillietaz, Laurent (2022): *Frühe Sprachförderung: Internationale Forschungsbefunde und Bestandesaufnahme zur frühen Sprachförderung in der Schweiz. Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation.* DOI: 10.18747/PHSG-coll3/id/1659
Walker, Philipp; Steinmann, Sarina; Kunz, Lukas; Hänni, Elvira (2024): *Evaluation von viamia. Umsetzung und Wirkung.* Im Auftrag Staatssekretariats für Bildung. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. Berna.
Walter-Laager, Catherine; Meier Magistretti, Claudia (2016): Literaturstudie und Good-Practice-Kriterien zur Ausgestaltung von Angeboten der frühen Förderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien.
Wanner, Philippe; Steiner, Ilka (2018): Ein spektakulärer Anstieg der hochqualifizierten Zuwanderung in die Schweiz. *Social Change in Switzerland (16).* DOI: 10.22019/SC-2018-00008.
Weinert, Sabine; Ebert, Susanne (2017): «Verlaufsmerkmale und Wirkfaktoren der frühen kognitiv-sprachlichen Entwicklung. Ergebnisse aus der BiKS-3-10 Studie», in F. Mall, F. Voigt e N. H. Jung: *Entwicklungsstörungen und chronische Erkrankungen: Diagnose, Behandlungsplanung und Familienbegleitung.* Lübeck: Schmid-Römhild, pagg. 13–33.
Wolter, Stefan C.; Zumbühl, Maria (2017): *The native–migrant gap in the progression into and through upper-secondary education. Working Paper No. 139.* Social Science Research Network (SSEN).
Wustmann Seiler, Corina; Simoni, Heidi (2016): *Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia.* Commissione svizzera per l'UNESCO
Wustmann Seiler, Corina; Sticca, Fabio; Gasser-Haas, Olivia; Simoni, Heidi (2022): Long-Term Promotive and Protective Effects of Early Childcare Quality on the Social-Emotional Development in Children, in *Frontiers in psychology,* 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.854756.
Zimmermann, Thomas (2019): Social Influence or Rational Choice? Two Models and Their Contribution to Explaining Class Differentials in Student Educational Aspirations, in *European Sociological Review.* 36 (1), pagg. 65–81. *DOI:* 10.1093/esr/jcz054.
Zumbühl, Maria (2018): «Der direkte und indirekte Einfluss von Leistung», in *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis* 3 (1).
Zumbühl, Maria; Wolter, Stefan C. (2017): *Wie weiter nach der obligatorischen Schule? Bildungsentscheidungen und -verläufe der PISA-Kohorte 2012 in der Schweiz. Swiss Leading House (Working Paper, 127).*
Zürcher, Pascale; Frischknecht, Sanna; Drack, Murielle; Kaufmann, Beatrice; Scheuermann, Arne; Hauri, Roland (2015): *Lebenssituation von Kindern in der Sozialhilfe. Eine Betrachtung aus interdisziplinärer Perspektive.*

ELENCO DELLE ABBREVIAZIONI

ACES	Aiuto delle Chiese evangeliche svizzere
AELS	Associazione europea di libero scambio
AFC	Attestato federale di capacità
AFF	Amministrazione federale delle finanze
AIS	Agenda Integrazione Svizzera
ALL	Adult Literacy and Life Skills
CdC	Conferenza dei governi cantonali
CDOS	Conferenza delle direttrici e dei direttori cantonali delle opere sociali
CDPE	Conferenza delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione
CFP	Certificato federale di formazione pratica
CII	Collaborazione interistituzionale
CM FP	Case Management Formazione professionale
COFF	Commissione federale per le questioni familiari
Cost.	Costituzione federale (RS 101)
CRS	Croce Rossa Svizzera
CSEC-N	Commissione della scienza, dell'educazione e della cultura del Consiglio nazionale
CSEC-S	Commissione della scienza, dell'educazione e della cultura del Consiglio degli Stati
CSFC	Conferenza svizzera della formazione continua
CSFP	Conferenza svizzera degli uffici della formazione professionale
CS OPUC	Conferenza svizzera dell'orientamento professionale, universitario e di carriera
CSIAS	Conferenza svizzera delle istituzioni dell'azione sociale
ESCS	Statuto economico, sociale e culturale (economic, social and cultural status)
FEAPI	Formazione, educazione e accoglienza della prima infanzia
FSEA	Federazione svizzera per la formazione continua
HarmoS	Armonizzazione della scuola obbligatoria (Harmonisierung der obligatorischen Schule)
HfH	Scuola universitaria intercantonale di pedagogia curativa (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik)
INSOS	Associazione delle istituzioni sociali svizzere per persone andicappate
LABB	Analisi longitudinali nel settore della formazione (Längsschnittanalysen im Bildungsbereich)
LADI	Legge del 25 giugno 1982 sull'assicurazione contro la disoccupazione (RS 837.0)
LAI	Legge federale del 19 giugno 1959 sull'assicurazione per l'invalidità (RS 831.20)
LDis	Legge del 13 dicembre 2002 sui disabili (RS 151.3)
LFCo	Legge federale del 20 giugno 2014 sulla formazione continua (RS 419.1)
LFPr	Legge del 13 dicembre 2002 sulla formazione professionale (RS 412.10)
LP21	Lehrplan 21
LPAG	Legge del 30 settembre 2011 sulla promozione delle attività giovanili extrascolastiche (RS 446.1)
LStrI	Legge federale del 16 dicembre 2005 sugli stranieri e la loro integrazione (RS 142.20)
NEET	Giovani che non lavorano e non studiano (Not in Education, Employment or Training)
NPC	Nuova impostazione della perequazione finanziaria e della ripartizione dei compiti tra Confederazione e Cantoni
ÖBA	Spesa pubblica per la formazione (Öffentliche Bildungausgaben)
OCSE	Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico
OFPr	Ordinanza del 19 novembre 2003 sulla formazione professionale (RS 412.101)
oml	Organizzazione del mondo del lavoro
ONG	Organizzazione non governativa
PER	Plan d'études romands
PIAAC	Programma internazionale per la valutazione delle competenze degli adulti (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)
PIC	Programma d'integrazione cantonale
PISA	Programma per la valutazione internazionale degli studenti (Programme for International Student-Assessment)
PTI	Pretirocinio d'integrazione
QEQ	Quadro europeo delle qualifiche
QNQ	Quadro nazionale delle qualifiche
QPA	Qualificazione professionale degli adulti
RS	Rilevazione strutturale
SECO	Segreteria di Stato dell'economia
SEFRI	Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione
SEM	Segreteria di Stato della migrazione
SEMO	Semestre di motivazione
SF	Statistica finanziaria
SILC	Indagine sui redditi e sulle condizioni di vita (Statistics on Income and Living Conditions)
SIS	Sostegno individuale speciale
STATIMP	Statistica dell'impiego
TIC	Tecnologie dell'informazione e della comunicazione
TREE	Transition from Education to Employment
UE	Unione europea
UFAS	Ufficio federale delle assicurazioni sociali
UFSP	Ufficio federale della sanità pubblica
URC	Ufficio regionale di collocamento
UST	Ufficio federale di statistica
VeCoF	Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali

GLOSSARIO

Affitto fittizio

A livello statistico, questo termine indica il reddito supplementare calcolato per le economie domestiche che vivono in un'abitazione di loro proprietà o che pagano affitti inferiori al prezzo usuale del mercato. L'affitto fittizio quantifica il vantaggio finanziario che questo comporta. Corrisponde al valore locativo dell'oggetto, da cui vengono dedotte le spese di alloggio effettive.

Apprendimento permanente

Questo concetto tiene conto del fatto che l'apprendimento avviene in contesti e forme diverse e non è circoscritto a una fase della vita ben precisa, come ad esempio la gioventù, o a un'attività professionale. Il concetto si estende all'apprendimento sia nel contesto formale sia nella formazione non formale (formazione continua) in corsi, seminari ecc., nonché all'apprendimento informale e individuale attraverso la lettura di letteratura specializzata, in famiglia, nello svolgimento di attività a titolo onorifico.

Espansione della formazione

Questo termine indica il processo di progressivo ampliamento della partecipazione alla formazione superiore, in particolare a quella di livello terziario, in Svizzera a partire dalla seconda metà del XX secolo. Ciò comporta un aumento della quota delle persone che frequentano scuole universitarie professionali, università e altre istituzioni di formazione di livello terziario e che conseguono i relativi titoli. Questa evoluzione incide sulle strutture economiche e sulla mobilità sociale, e modifica i requisiti in termini di qualificazione per la popolazione.

Formazione continua

Nel presente fascicolo, questo termine è definito come formazione non formale, con un'accezione più ristretta rispetto a quella del linguaggio comune facente solitamente riferimento a tutto il percorso formativo.

Formazione formale

All'interno del sistema formativo nazionale, essa comprende la formazione disciplinata dallo Stato nel contesto della scuola dell'obbligo, nonché la formazione disciplinata dallo Stato che porta al conseguimento di titoli riconosciuti di livello secondario II (formazione professionale di base o scuole di cultura generale) e di livello terziario (formazione professionale superiore, grado accademico). Rientrano in questa categoria anche le formazioni disciplinate dallo Stato che portano al conseguimento di un titolo riconosciuto abilitante all'esercizio di una determinata attività professionale (p. es. professioni mediche e psicologiche, avvocatura).

Formazione informale

Questo termine indica una formazione acquisita attraverso qualsiasi attività che, benché finalizzata all'apprendimento, non si inquadra in una relazione di insegnamento-apprendimento, come per esempio: lettura di letteratura specializzata, hobby, attività a titolo onorifico, utilizzo di apparecchiature tecniche. Tale formazione avviene sulla base dell'apprendimento individuale attraverso l'esperienza.

Formazione non formale

Nella formazione non formale (formazione continua) rientrano le attività formative di cultura generale o di indirizzo professionale sotto forma di lezioni non incluse nel sistema formativo formale (p. es. seminari di management, corsi informatici o corsi di preparazione a un esame di professione o a un esame professionale superiore). La formazione continua avviene in un contesto organizzato e strutturato.

Formazione, educazione e accoglienza della prima infanzia (FEAPI)

Questo termine indica un approccio integrativo che comprende la formazione, l'educazione e l'accoglienza nei primi anni di vita. La FEAPI mira a promuovere lo sviluppo globale del bambino sostenendone le capacità cognitive, sociali, emotive e motorie. Si concretizza in diverse offerte per la prima infanzia, quali i nidi d'infanzia, i programmi di accompagnamento domiciliare, la consulenza ai genitori o i punti d'incontro per le famiglie.

Mediana, valore mediano

Questo termine indica un valore che divide i dati osservati in due metà di uguale dimensione: una metà dei dati si colloca al di sopra e l'altra al di sotto della mediana. A differenza della media aritmetica (media), la mediana non è influenzata dai valori estremi.

Politica preventiva di lotta alla povertà

Questo termine indica le strategie e le misure tese a prevenire possibili situazioni di povertà. In questo modo, la povertà non viene ridotta a posteriori (→ politica curativa della lotta alla povertà), bensì contrastata in un'ottica preventiva.

Possibilità di azione e realizzazione

Nell'approccio delle capacità di Amartya Sen (*1933), questo termine (noto anche come capabilities) indica ciò che una persona può fare e raggiungere se lo desidera. Questo permette a una persona di decidere circa i beni a sua disposizione e i fattori di conversione (caratteristiche personali, fattori sociali, fattori ambientali strutturali). Il benessere di una persona si misura in base alla somma di tutte le sue possibilità di azione e realizzazione (*capability set*).

Povertà educativa

Coniato da Jutta Allmendinger, questo termine indica il mancato raggiungimento di un livello minimo d'istruzione. Tale livello è definito dalle competenze e dai titoli di studio necessari per consentire a una persona di partecipare alla vita della società nei suoi aspetti sociali, culturali, economici e politici.

Prevenzione della povertà

→ Politica preventiva di lotta alla povertà

Quintile

Questo termine fa riferimento a un sistema che divide i dati osservati in cinque gruppi di uguale dimensione. Ciò significa che ogni gruppo (quintile) contiene il 20 per cento dei dati.

Soglia di povertà

Questo termine indica l'importo finanziario necessario per garantire ai membri di un'economia domestica un tenore di vita minimo. In linea di principio, la soglia di povertà può essere definita in base sia al reddito che alla sostanza.

Spese di formazione dirette

Questo termine indica le spese legate direttamente ed esplicitamente allo svolgimento di misure di formazione. Vi rientrano ad esempio le spese per gli stipendi degli insegnanti, i materiali didattici, gli affitti dei locali, le tasse di esame o le spese di viaggio, che contribuiscono direttamente al raggiungimento dell'obiettivo di formazione.

Spese di formazione indirette

Questo termine indica le spese che sorgono durante il periodo della formazione per la rinuncia al reddito da lavoro, dato che chi partecipa a misure di formazione non può lavorare o può farlo soltanto in misura limitata. Vi rientrano anche le spese derivanti da compiti di accudimento e/o assistenza (p. es. custodia di bambini) che rendono necessario l'adeguamento degli orari della formazione o l'impiego di risorse supplementari.

Tasso di povertà

Questo termine indica la quota delle persone colpite dalla povertà sulla popolazione complessiva.

COLOPHON

Editore
Ufficio federale delle assicurazioni sociali (UFAS)

Organizzazione del progetto
Il monitoraggio della povertà in Svizzera è stato elaborato in collaborazione con autorità federali, cantonali e comunali e con organizzazioni della società civile e del settore della ricerca. Maggiori informazioni sono disponibili sul sito Internet www.monitoraggiodellapoverta.ch.

Contatto
Ufficio federale delle assicurazioni sociali (UFAS)
Effingerstrasse 20
CH-3003 Berna
armutsmonitoring@bsv.admin.ch
www.monitoraggiodellapoverta.ch

Data della pubblicazione
Novembre 2025

Indirizzo per ordinare prodotti stampati
UFCL, Pubblicazioni federali per clienti privati
CH-3003 Berna
www.pubblicazionifederali.admin.ch

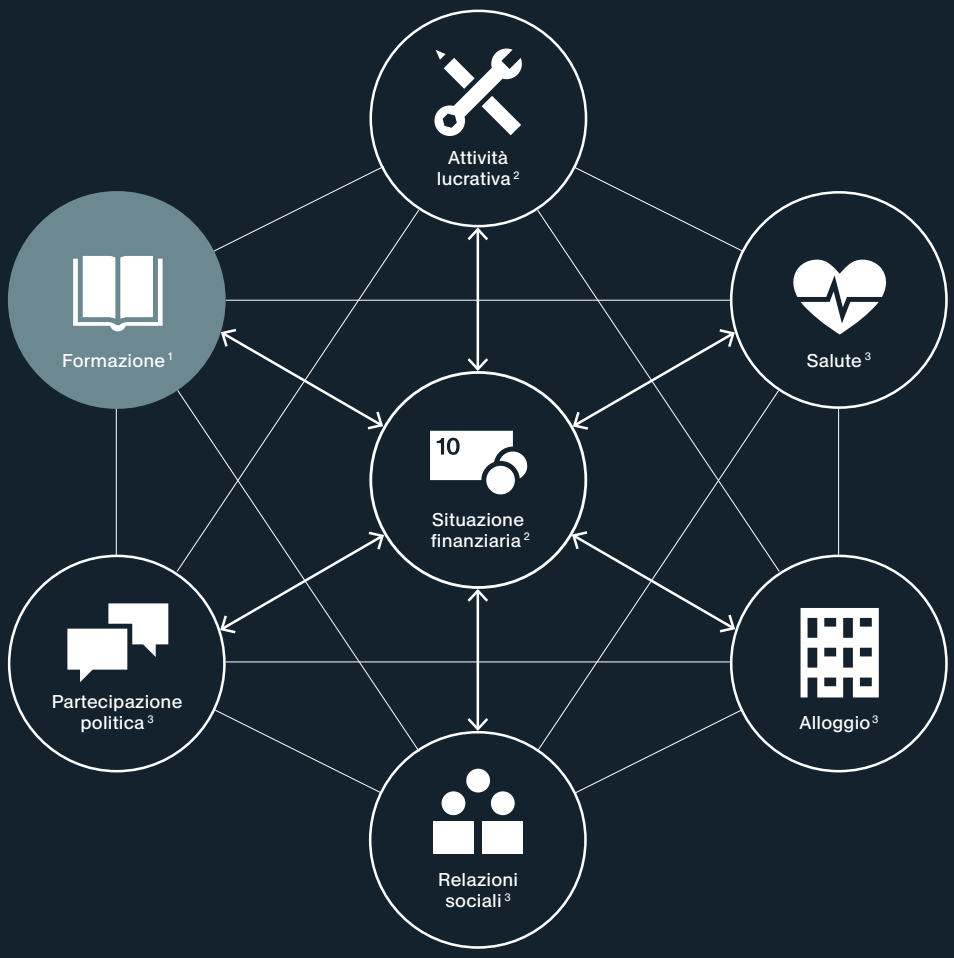
Rapporto integrale del monitoraggio della povertà 2025
Contiene i documenti «Sintesi rapporto 2025», «Panoramica della povertà in Svizzera», «Copertura materiale del fabbisogno vitale in Svizzera», «Attività lucrativa e povertà in Svizzera», «Formazione e povertà in Svizzera»
Numero di ordinazione: 318.872.I

Sintesi del rapporto 2025
Numero di ordinazione: 318.873.I

Versioni linguistiche
Questa pubblicazione è disponibile in tedesco, francese e italiano.

Versione digitale
Tutte le versioni linguistiche di questa pubblicazione sono disponibili in formato PDF sul sito Internet www.monitoraggiodellapoverta.ch.

Impostazione grafica, infografiche e impaginazione
moxi ltd., Biel/Bienne



LA FORMAZIONE COME ELEMENTO ESSENZIALE DEL CONCETTO MULTIDIMENSIONALE DI POVERTÀ

Il monitoraggio della povertà adotta una concezione multidimensionale della povertà. Oltre alle condizioni finanziarie, che costituiscono il fulcro della definizione di povertà, vengono considerati anche altri sei ambiti della vita. Nell'edizione del 2025 sono trattati quelli delle condizioni finanziarie, dell'attività lucrativa e della formazione.

1 La formazione è il tema del presente fascicolo «Formazione e povertà in Svizzera».
2 Le condizioni finanziarie e l'attività lucrativa sono i temi dei fascicoli «Copertura materiale del fabbisogno vitale in Svizzera» e «Attività lucrativa e povertà in Svizzera».
3 Salute, alloggio, relazioni sociali e partecipazione politica verranno illustrati nelle future edizioni del monitoraggio della povertà.