

Monitoraggio
dell'educazione

© SUPSI-DFA, Locarno, 2010
ISBN 978-88-905450-0-9

Curatrice Angela Cattaneo

Autori Emanuele Berger
Elena Casabianca
Michela Crespi Branca
Cristina Galeandro
Cesiro Guidotti
Jenny Marcionetti
Myrta Mariotta
Fulvio Mulatero
Pau Origoni
Luana Tozzini Paglia
Ursula Dandrea
Giorgio Mossi

Scuola a tutto campo

Indicatori del sistema educativo ticinese

Edizione 2010

Monitoraggio
dell'educazione

Ringraziamenti

A tutti gli allievi, i docenti, i direttori di tutte le scuole pubbliche e di tutti gli ordini scolastici che hanno risposto ai nostri questionari.

Ai direttori Paolo Colombo e Diego Erba per il loro concreto sostegno.

A Ermanno De Marchi, Silvia Gada, Mirko Guzzi, Giorgio Merzaghi, Vincenzo Nembrini, Gianmarco Petrini, Daniele Sartori, Renato Vago, Francesco Vanetta, Alberto Vigani per la loro collaborazione.

A Norberto Bottani per i suoi suggerimenti e le sue preziosissime critiche.

A Oreste Allidi, Fabrizio Di Vittorio, Mario Donati, Gianni Ghisla, Giovanna Lepori Corrent, Riccardo Micheli, Francesca Pedrazzini-Pesce, Barbara Rigoni, Romano Rossi, Simona Rota, Walter Seghizzi, Katya Tamagni Bernasconi, Adriano Varetta per il loro fruttuoso contributo.

All'Ufficio di statistica del Canton Ticino e all'Ufficio federale di statistica.

A Selene Dioli e Marina Mikulic per il lavoro assicurato nell'impaginazione.

Prefazione

*Contributo di Gabriele Gendotti
Consigliere di Stato e Direttore del DECS*

Di scuola – della scuola pubblica ticinese – si parla sempre molto. È un argomento ricorrente tanto nei dibattiti politici quanto nelle discussioni comuni, così come lo si ritrova spesso e volentieri sulla stampa. Ed è normale che sia così: una buona parte della popolazione ha figli impegnati in un percorso formativo – sia esso scolastico, professionale o universitario – e dunque si trova confrontata direttamente, giorno dopo giorno, con una realtà che, a dipendenza dei casi, procura soddisfazioni o preoccupazioni. Vi sono poi, oltre alle migliaia di allieve ed allievi che frequentano con profitto le nostre aule, molti adulti che seguono corsi di aggiornamento o riqualifica professionale, con l'obiettivo di trovare una migliore o una nuova collocazione sul mercato del lavoro. Vi sono dunque moltissime persone che vivono da vicino l'organizzazione e i programmi dell'istituzione scolastica del Cantone Ticino.

Ma di scuola si parla sovente anche senza avere un aggancio diretto, senza essere per forza implicati in prima persona. L'istituzione scolastica viene infatti vissuta come un patrimonio comune, frutto di un'evoluzione storica che ha richiesto non pochi sacrifici, e viene generalmente percepita come un'espressione privilegiata della nostra identità linguistica e culturale. Si tratta di un mondo in continuo divenire che ha permesso al Ticino, insieme ad altre importanti conquiste, di costruire un cammino di emancipazione culturale, morale e civile. La scuola – giustamente – è considerata un bene collettivo in cui possiamo ritrovare, nelle debite proporzioni, quanto attraversa e talvolta agita l'intera società.

Per tutte queste ragioni ognuno di noi si sente partecipe del fenomeno scuola, dei suoi destini, indicando liberamente quelli che di volta in volta ritiene i principali difetti e quelli che dovrebbero essere, a suo giudizio, i cambiamenti urgenti e necessari. Per la verità, al di là di tutte queste singole suggestioni, per altro mosse da una totale buona fede, vi sono anche delle critiche meno disinteressate, che rispondono a logiche di parte. Ma anche questo rientra nella normalità di una discussione aperta e democratica sulla nostra scuola pubblica. Il problema semmai è di altro tipo. È che alla maggior parte delle discussioni – come ho potuto constatare in più occasioni – manca una vera base conoscitiva del sistema educativo ticinese. Una base conoscitiva che risulta indispensabile per poter parlare di scuola in modo veramente appropriato. Bisogna conoscere non solo per deliberare, ma anche per poter sindacare.

Ecco perché – come direttore del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport – saluto con molto piacere la pubblicazione della versione aggiornata dello studio “Scuola a tutto campo”, la cui edizione 2010 è stata realizzata dalle ricercatrici e dai ricercatori del CIRSE, il Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi, presso il nuovo Dipartimento della formazione e dell'apprendimento della SUPSI, verso cui sono confluite tutte le attività di ricerca dell'ex Ufficio studi e ricerche della Divisione della scuola del DECS.

Questo studio, sulla base di precisi indicatori, indaga in dettaglio alcuni grandi temi presenti nella composita realtà della scuola pubblica ticinese e ne descrive lo stato di salute, contribuendo quindi a definire la qualità che si registra in un determinato ambito.

Grafici, tabelle, cifre e commenti permettono di ricostruire un quadro oggettivo e completo per ogni singolo settore posto sotto i riflettori dell'analisi scientifica. Vengono così affrontati e approfonditi i capitoli sull'equità, sui percorsi scolastici e sui titoli di studio, su competenze e risultati, sull'integrazione culturale, su innovazione e cambiamento, sulle risorse umane e su quelle finanziarie.

Rispetto all'edizione del 2005, la prima in assoluto, è stato aggiunto un nuovo capitolo sulla relazione tra la formazione professionale e l'economia, dove si può leggere – smentendo certi luoghi comuni – che «in Ticino la proporzione della spesa pubblica per l'educazione destinata alla formazione professionale è superiore alla media svizzera». Per gli altri capitoli abbiamo invece la possibilità di fare un confronto, ad un lustro di distanza, tra situazioni analoghe. Anche questo ci permette di capire meglio se e come la scuola si è mossa in questo lasso di tempo nella direzione giusta.

Il monitoraggio del sistema educativo ticinese risulta poi essere la premessa metodologica necessaria per ogni ulteriore operazione di pilotaggio a media scadenza. “Scuola a tutto campo” costituisce in effetti una sorta di mappa orientativa per suggerire alla politica scolastica i passi che, compatibilmente con la situazione finanziaria generale dello Stato, possono essere intrapresi per apportare quelle modifiche e quei miglioramenti che via via si rendono necessari.

Ringrazio quindi per l'ottimo lavoro svolto le ricercatrici e i ricercatori del CIRSE, in particolare il suo responsabile Emanuele Berger e la coordinatrice del progetto Angela Cattaneo. Grazie alla loro meticolosa investigazione oggi abbiamo a disposizione un utile strumento per capire meglio le dinamiche in cui si muove e si sviluppa il sistema educativo ticinese.

Il mio auspicio è che questo strumento possa servire a tutti coloro che si interessano del fenomeno scuola, come dice bene il titolo di questo studio, a tutto campo: politici, amministratori locali, funzionari, enti e associazioni, sindacati, docenti, genitori, singoli cittadini e altri ancora. I più motivati lo potranno leggere da cima a fondo, oppure lo si potrà consultare in modo più mirato, per confermare o smentire un'informazione che si dava per acquisita. Sarà in ogni caso un buon punto di partenza, come lo è sempre conoscere bene una certa realtà prima di giudicarla.

Auguro a tutte e a tutti una buona lettura.

Gabriele Gendotti

Consigliere di Stato

Direttore del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Repubblica e Cantone Ticino

Introduzione

La nostra epoca è caratterizzata dalla crescita costante di quella che il sociologo Manuel Castells ha chiamato la “società dell’informazione” (Castells, 2001). Dopo un’era dominata dalle macchine e dalla meccanica, siamo entrati in un’epoca nella quale la gestione dell’informazione e della comunicazione riveste un ruolo decisivo. Queste trasformazioni hanno e avranno certamente un effetto dirompente sui sistemi educativi, in relazione a “nuove forme di tecnologia e di pedagogia, ma pure ai contenuti e all’organizzazione dei processi di apprendimento” (Castells & Cardoso, 2005 p. 18). In una società costruita e organizzata attorno all’informazione, è altrettanto evidente che le autorità e l’opinione pubblica debbano disporre di dati affidabili e organizzati sul sistema scolastico,

“per tenere al corrente l’opinione pubblica, per guidare il miglioramento della scuola, per aiutare a fissare delle priorità e per meglio assolvere le responsabilità politiche in campo educativo”, e per agevolare “una più ampia comprensione dei fattori che influenzano la qualità dell’istruzione e di permettere loro di esplorare una gamma più ampia di opzioni politiche” (Bottani & Walberg, 1994, pp. 10 e 12).

Ciò spiega il motivo per cui, a livello internazionale prima e nazionale e regionale poi, molti sistemi si siano dotati di indicatori di monitoraggio dell’istruzione.

Con il volume *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese* (Berger *et al.*, 2005), il Canton Ticino è stato uno dei primi cantoni svizzeri – dopo Ginevra – a pubblicare un proprio insieme di indicatori. Parallelamente, anche la Conferenza svizzera dei direttori della pubblica educazione (CDPE) ha lavorato su un progetto analogo, pubblicando a metà 2006 il primo “rapporto pilota” nazionale (Wolter, 2006), seguito dal secondo rapporto nel 2010 (Wolter, 2010).

Il presente documento mantiene sostanzialmente filosofia e struttura del rapporto precedente. Sul piano dell’impostazione, l’obiettivo del progetto resta quello di fornire informazioni importanti sullo stato dell’istruzione. Ciò che caratterizza in modo originale questo insieme di indicatori rispetto ad altri (come ad esempio il già citato rapporto svizzero), è il fatto di raccogliere e strutturare le informazioni in relazione alle finalità del sistema educativo (cf. Demeuse & Baye, 2001).

Questo impianto è quanto distingue in maniera inequivocabile un insieme di indicatori da un compendio statistico, che pur nella sua estrema preziosità, si limita a fornire una collezione di dati con uno scopo documentale.

Malgrado la sostanziale fedeltà alla concezione originaria, questo volume presenta alcune novità di rilievo. È stato in primo luogo aggiunto un intero campo, quello della *relazione tra formazione professionale ed economia*, che certamente colma una lacuna dell’edizione precedente. Un altro cambiamento sostanziale riguarda la suddivisione in due parti del campo delle *risorse* (umane e finanziarie), che ha consentito di approfondire in modo particolare la tematica del reclutamento e dell’attrattiva della professione insegnante. Altri campi sono poi stati leggermente rivisti nella denominazione o nella struttura (vedi sotto).

Prima di passare alla presentazione dei temi, va infine rilevato come la costruzione di questi indicatori sia basata su due diversi metodi di raccolta dei dati. Nella maggioranza dei casi i ricercatori hanno individuato le fonti di dati già esistenti, limitandosi – si fa per dire, poiché questo lavoro non è sempre immediato – a una loro rielaborazione ai fini della pubblicazione. Laddove i dati desiderati non esistevano è invece stato necessario crearli, attraverso lo svolgimento di vere e proprie indagini *ad hoc*. Gli indicatori che hanno richiesto questo approccio sono i seguenti: benessere degli allievi, vita partecipativa a scuola, multiculturalità della popolazione scolastica, dibattito politico e riforme scolastiche, autonomia e livelli decisionali, attività di ricerca ed innovazione, sviluppo e integrazione dell'informatica nell'insegnamento. Alcuni di questi indicatori hanno davvero richiesto un lavoro imponente, che non si differenzia da una vera e propria ricerca.

Ecco quindi le tematiche considerate in questo volume:

- A. Equità.
- B. Percorsi scolastici e titoli di studio.
- C. Competenze e risultati.
- D. Persona, civismo e integrazione culturale.
- E. Innovazione e cambiamento.
- F. Relazione tra formazione professionale ed economia.
- G. Risorse umane.
- H. Risorse finanziarie.

L'*equità* è considerata una delle finalità più importanti della scuola ticinese (come pure – va detto – della maggioranza dei sistemi educativi mondiali). Viene qui intesa come una distribuzione dell'istruzione che sia svincolata dall'origine sociale, dal genere o da altre caratteristiche culturali. In altri termini, una distribuzione “giusta”.

I *percorsi scolastici* si riferiscono in particolare alle scelte che gli alunni devono operare nel corso della propria vita scolastica, nel passaggio da un ordine scolastico all'altro o all'interno della stessa struttura. I *titoli di studio* attestano l'avvenuta frequentazione di determinati curricula e il conseguimento dei relativi diplomi.

Il campo *competenze e risultati* fornisce alcuni dati sulle competenze dei ticinesi in lettura, in matematica e nelle lingue straniere. L'importanza di questo tipo di competenze per l'inserimento sociale, culturale ed economico degli individui nella società ha portato molti organismi internazionali a utilizzare la loro misura come rilevatore dello stato di salute dei sistemi educativi.

Nel campo *persona, civismo e integrazione culturale* vengono esplorate quelle dimensioni – poste al centro della legislazione scolastica – legate allo sviluppo e al benessere della persona, al suo senso civico e alla sua piena integrazione nell'ambito della scuola e della società.

Il tema del campo seguente, quello dell'*innovazione e del cambiamento*, tocca aspetti vitali del sistema scolastico. Come ogni organizzazione, la scuola è costantemente con-

frontata al cambiamento, e l'evoluzione altrettanto continua della società le richiede anche una capacità di innovazione continua, in uno sforzo di costante adattamento tra le proprie logiche interne e quelle del mondo circostante. Questo campo, relativamente insolito in un insieme di indicatori, si propone proprio di descrivere quali sono gli elementi di innovazione all'interno della scuola ticinese.

La *relazione tra formazione professionale ed economia* costituisce senza dubbio un elemento cruciale del sistema: per approfondirlo è stato aggiunto un campo che non era presente nell'edizione precedente. Se per il resto del sistema educativo i rapporti con il mondo economico possono essere considerati elementi di sfondo, nell'ambito della formazione professionale essi rappresentano un elemento centrale. Verranno quindi approfonditi alcuni di questi aspetti, come i contributi pubblici e privati alla formazione professionale e il passaggio al mondo del lavoro dei diplomati.

Gli ultimi due campi si occupano invece delle *risorse* necessarie al buon funzionamento dell'istruzione. Rispetto all'edizione precedente, si è optato per una suddivisione tra la dimensione umana e quella finanziaria. Per quanto riguarda le *risorse umane*, oltre a fornire dei dati descrittivi e quantitativi – senza i quali è difficile costruirsi un'idea chiara del fenomeno – si sono voluti studiare, attraverso i dati reali, temi quali l'attrattiva della professione, la capacità del sistema di trattenere i propri docenti o il tasso di ricambio del personale. Il campo delle *risorse finanziarie* è invece interamente dedicato ai costi del sistema scolastico.

Ognuna di queste tematiche (campi), corrispondente alle principali finalità del sistema educativo, è stata declinata in “indicatori” (26 in tutto). Questi vengono a loro volta sviluppati attraverso degli “elementi”, che costituiscono i dati più fondamentali del testo.

L'opera è strutturata per strati, ciò che permette al lettore di personalizzare la “navigazione” secondo le proprie necessità di approfondimento. Sarà quindi possibile avere una visione estremamente sintetica (limitandosi per esempio ai soli occhielli agli indicatori), approfondire maggiormente attraverso le sintesi di ogni indicatore, oppure acquisire una conoscenza più articolata e approfondita attraverso la lettura dell'insieme di elementi forniti e delle fonti e approfondimenti.

Va infine rilevato come il nuovo volume *Scuola a tutto campo* sia stato realizzato in una fase di transizione dell'Ufficio studi e ricerche del DECS, che a partire dal 2010 è stato trasferito, per quanto riguarda tutte le attività di ricerca – e quindi anche quelle relative al presente testo – all'interno del nuovo “Dipartimento della formazione e dell'apprendimento” della SUPSI, assumendo il nuovo nome e identità di “Centro innovazione apprendimento sui sistemi educativi” (CIRSE).

Emanuele Berger
responsabile del CIRSE

Bibliografia

- Berger, E., Attar, L., Cattaneo, A., Faggiano, E., & Guidotti, C. (2005). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese*. Edizione 2005. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Bottani, N., & Walberg, H. (1994). A che cosa servono gli indicatori internazionali dell'istruzione? In CERI - OCSE (Ed.), *Gli indicatori internazionali dell'istruzione. Una struttura per l'analisi* (pp. 9-15). Roma: Armando.
- Castells, M. (2001). *La société en réseaux*. Paris : Fayard.
- Castells, M., & Cardoso, G. (Eds.). (2005). *The Network Society: From Knowledge to Policy*. Washington: Center for Transatlantic Relations.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement: le pilotage des systèmes d'enseignement. *Cahiers du service de pédagogie expérimentale – Université de Liège* (5-6), 23-50.
- Wolter, S. C. (Ed.). (2006). *Rapport sur l'éducation en Suisse*. Aarau: SKBF / CSRE.
- Wolter, S. C. (Ed.). (2010). *Rapporto sul sistema educativo svizzero*. Aarau: SKBF / CSRE.

Struttura del sistema scolastico ticinese

In questa sezione presentiamo uno schema del sistema di formazione ticinese riferito all'anno scolastico 2003/04 (vedi Figura 1). Va subito detto che questo sistema è il frutto di numerose riforme strutturali (in particolare nel settore medio, medio superiore, della formazione professionale e del settore terziario) e – in quanto tale – tiene conto dell'evoluzione avvenuta nell'ultimo trentennio a partire dal 1971/72.

La necessità di paragonare frequentemente il nostro sistema di indicatori con la realtà vicina e lontana che ci circonda ha suggerito di presentare lo schema grafico del sistema di formazione secondo tre gradi di classificazione: quello ticinese, quello nazionale e quello internazionale, di modo che esso si presti a livelli multipli di lettura.

La catalogazione dei livelli di istruzione è basata sulla Classificazione Internazionale Tipo dell'Educazione (CITE), concepita dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO). La nomenclatura presentata in questa sede è stata approvata nella 29esima sessione della Conferenza generale del novembre 1997. La CITE è uno strumento per compilare e paragonare le statistiche dell'istruzione su scala internazionale (in Svizzera anche a livello nazionale e intercantonale) e presenta concetti, definizioni e classificazioni standardizzati.

Questa classificazione distingue sette livelli di educazione:

CITE 0	Livello prescolastico (scuole dell'infanzia)
CITE 1	Livello primario (scuole elementari)
CITE 2	Livello secondario inferiore (Scuola media) che può essere suddiviso a seconda dei cicli e delle scelte degli allievi:
CITE 2	ciclo di osservazione
CITE 2A	ciclo di orientamento con esigenze estese
CITE 2B	ciclo di orientamento con esigenze miste
CITE 2C	ciclo di orientamento con esigenze di base
CITE 3	Livello secondario superiore (Liceo, Scuola cantonale di commercio, scuola cantonale di diploma, formazione professionale di base). I programmi di questo livello possono essere suddivisi in:
CITE 3A	prepara agli studi universitari
CITE 3B	prepara alla formazione professionale superiore
CITE 3C	prepara all'entrata diretta nel mondo del lavoro
CITE 4	Livello post-secondario che non può ancora essere considerato di grado terziario (formazioni preparatorie al terziario che seguono direttamente o sono integrate al ciclo secondario superiore; ad esempio scuole di maturità per adulti, seconda formazione professionale, maturità professionale post-diploma e per professionisti qualificati, formazioni particolari del settore sociosanitario, ecc.).

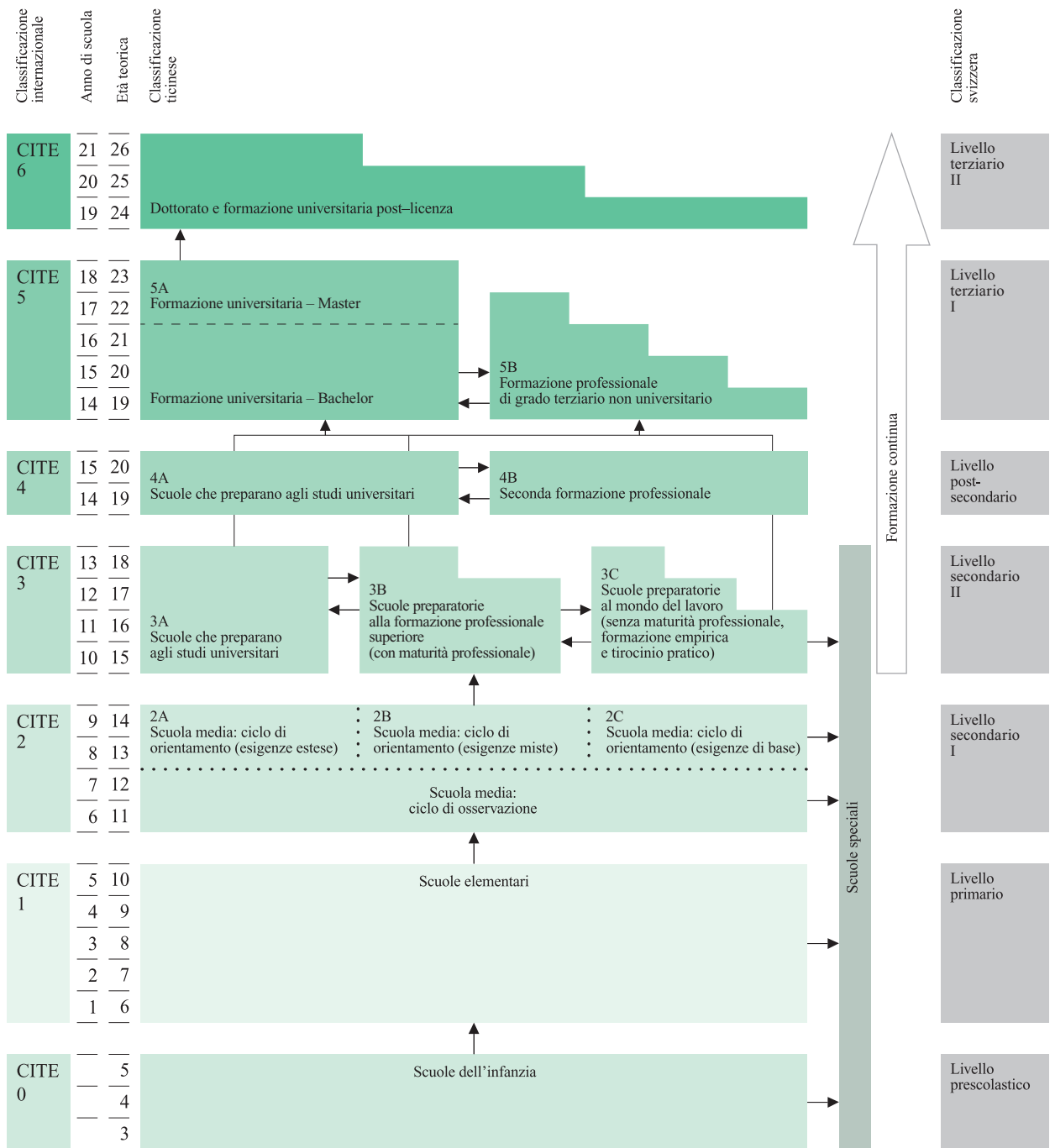
Si distingue in:

CITE 4A	prepara agli studi universitari (ad esempio maturità per adulti)
CITE 4B	non dà accesso agli studi universitari ma all'entrata nella vita attiva (ad esempio alcune formazioni delle scuole superiori medico–tecniche o delle scuole superiori in cure infermieristiche)
CITE 5	Livello terziario che può essere distinto in:
CITE 5A	formazione universitaria di base (USI, SUPSI, ASP)
CITE 5B	formazione professionale di grado terziario non universitario (scuole tecniche, SSIG, SSAT, scuole preparatorie agli esami professionali superiori, ecc.)
CITE 6	Livello terziario post–universitario detto anche 'quaternario' (dottorato, studi universitari post–licenza, ecc.)

La formazione continua, la formazione degli adulti e il perfezionamento professionale non vengono classificati. Infatti, queste attività possono teoricamente interessare qualsiasi livello scolastico, anche se si può ragionevolmente supporre che vengano seguite da persone che abbiano perlomeno terminato gli studi di livello secondario superiore (ossia dal livello CITE 4 in poi).

Va inoltre sottolineato il fatto che l'illustrazione grafica del sistema di formazione vuole essere solamente uno schema generale che non enumera le singole scuole, peraltro numerosissime a partire dal livello CITE 3.

Figura 1: schema grafico del sistema di formazione ticinese secondo la classificazione internazionale e svizzera



Nota: la Scuola media rimane un'unica struttura anche nel ciclo di orientamento e non esiste una separazione strutturale. Gli allievi sono però raggruppati in base alle loro competenze in alcune materie (CITE 2A, 2B e 2C)

Lista degli acronimi

AFC	Attestato federale di capacità
ALL	Adult Literacy and Life skills
ASP	Alta scuola pedagogica (dal 2010 Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento)
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'istruzione publique
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
CFC	Certificato federale di capacità
CHF	Franchi svizzeri
CIBE	Conférence Intercantonale des Bourses d'Etude
CIRSE	Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi
Corsi A	Corsi attitudinali
Corsi B	Corsi base
CP	Corso pratico
DECS	Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport
DFA	Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento (fino al 2010 Alta scuola pedagogica)
DFP	Divisione della formazione professionale
DIMAT	Differenziare in matematica
DPE	Dipartimento della pubblica educazione
DS	Divisione della scuola
EVAMAR	Evaluation der Maturitäts-Reform
FP	Formazione professionale
GAS	Gestione Amministrativa delle Scuole
GAS-GAGI	Gestione Amministrativa delle Scuole - Gestione Allievi e Gestione Istituti
HarmoS	Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria
HBSC	Health Behavior in School-aged Children
IALS	International Adult Literacy Survey
ISO	International Organisation for Standardisazion
ISPA	Istituto svizzero di prevenzione dell'alcolismo e altre tossicomanie
ISPPF	Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale
IUFFP	Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale
LFPPr	Legge federale sulla formazione professionale
Lorform	Legge sull'orientamento scolastico e professionale e sulla formazione professionale e continua
MANU	Monitoraggio anno unitario delle scuole professionali
OCDE	Organisation for Economic Co-operation and Development
OCSE	Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico
OFS	Ufficio federale di statistica
OMS	Organizzazione mondiale della sanità
PISA	Programme for International Student Assessment
Pre. Tir.	Pre tirocinio
QES	Questionario di valutazione di istituto
REES	Réseau Européen des Ecoles en Santé
Riforma 3	Riforma 3 della Scuola media

SCC	Scuola cantonale di commercio di Bellinzona
SE	Scuola elementare
SI	Scuola dell'infanzia
SM	Scuola media
SMS	Scuola media superiore
SP	Scuole professionali
SPAI	Scuola professionale, artigianale e industriale
SPS	Scuola professionale superiore
SSIG	Scuola superiore di informatica di gestione
SSP	Servizio di sostegno pedagogico
SSp	Scuola speciale
SUP	Scuole universitarie professionali
SUPSI	Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
UES	Ufficio educazione speciale
UIM	Ufficio dell'insegnamento medio
UIMS	Ufficio dell'insegnamento medio superiore
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	The United Nations Children's Fund
USC	Ufficio delle scuole comunali
USI	Università della Svizzera italiana
USR	Ufficio studi e ricerche
USTAT	Ufficio di statistica del Cantone Ticino
VR3	Valutazione Riforma 3

Cantoni e confederazione svizzera

AG	Argovia	NW	Nidwaldo
AI	Appenzello interno	OW	Obwaldo
AR	Appenzello esterno	SG	San Gallo
BE	Berna	SH	Sciaffusa
BL	Basilea campagna	SO	Soletta
BS	Basilea città	SZ	Svitto
CH	Svizzera	TG	Turgovia
FR	Friburgo	TI	Ticino
GE	Ginevra	UR	Uri
GL	Glarona	VD	Vaud
GR	Grigioni	VS	Vallese
JU	Jura	ZG	Zugo
LU	Lucerna	ZH	Zurigo
NE	Neuchâtel		

Organizzazione del progetto

Il progetto di ricerca “Monitoraggio dell’educazione” è stato iniziato dall’allora Ufficio studi e ricerche (USR) nel 2006. Da gennaio 2010, con la chiusura dell’USR, le attività relative alla statistica, alla promozione e allo sviluppo del sistema scolastico sono state affidate dall’Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico (UMSS) della Divisione della scuola del DECS, mentre quelle relative alla ricerca sono state assunte dal Centro di innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) del Dipartimento della formazione e dell’apprendimento della SUPSI, il quale ha assicurato la conclusione di questo progetto.

Indice generale

	Prefazione	VII
	Introduzione	IX
	Struttura del sistema scolastico ticinese	XIII
	Lista degli acronimi	XVII
	Indice generale	1
	Indice degli indicatori	5
A	Equità	7
	A1 Divario educativo	11
	A1.1 Differenza nelle competenze in scienze e matematica	16
	A2 Selettività scolastica	19
	A2.1 Selettività nella Scuola media	26
	A2.2 Selettività nei diversi ordini scolastici	30
	A2.3 Selettività negli ambiti professionali	32
	A2.4 Ripetizione della classe	33
	A3 Aiuto finanziario allo studio	37
	A3.1 Borse di studio	42
	A3.2 Assegni di studio	44
	A3.3 Percezione di equità nel diritto allo studio	48
	A4 Inclusione scolastica	49
	A4.1 Insegnamento speciale nei vari cantoni	54
	A4.2 Scuole speciali	56
	A4.3 Servizio di sostegno pedagogico	58
B	Percorsi scolastici e titoli di studio	63
	B1 Percorsi e certificazioni nella Scuola media	67
	B1.1 Profili curriculari degli studenti all'inizio della terza media	74
	B1.2 Cambiamenti di curriculum durante il ciclo d'orientamento	76
	B1.3 Profili curriculari alla fine della quarta media	77
	B2 Percorsi e certificazioni dopo la scuola dell'obbligo	79
	B2.1 Transizioni dalla scuola dell'obbligo all'insegnamento secondario II	83
	B2.2 Transizioni nella Scuola media superiori	85

B2.3	Transizioni dall'insegnamento secondario II all'insegnamento terziario universitario	89
B2.4	Tassi dei diplomi ottenuti nelle scuole universitarie svizzere	92
B3	Percorsi e certificazioni nella formazione professionale iniziale	97
B3.1	Scelte scolastiche e formative	101
B3.2	Scelte professionali	104
B3.3	Scioglimento dei contratti di tirocinio in azienda	106
B3.4	Promozioni e certificazioni	108
B3.5	Transizione dalla formazione professionale alla vita attiva	110
C	Competenze e risultati	111
C1	Capacità di utilizzare in modo interattivo gli strumenti di conoscenza	115
C1.1	Competenze in lettura alla fine della scolarità obbligatoria	122
C1.2	Competenze in matematica alla fine della scolarità obbligatoria	124
C1.3	Competenze alfabetiche e numeriche della popolazione adulta	126
C2	Competenze nelle lingue seconde	131
C2.1	Competenze in tedesco alla fine della scolarità obbligatoria	136
C2.2	Competenze in francese alla fine della scolarità obbligatoria	138
D	Persona, civismo e integrazione culturale	141
D1	Benessere degli allievi	145
D1.1	Benessere degli allievi di Scuola media	151
D1.2	Benessere degli allievi delle scuole professionali	152
D1.3	Carico del lavoro scolastico	154
D1.4	Stato di stress	155
D1.5	Comportamenti violenti	156
D2	Vita partecipativa a scuola	159
D2.1	Consigli d'istituto	165
D2.2	Assemblee degli allievi	167
D2.3	Altre forme di partecipazione	169
D2.4	Gite, spazi scolastici e regolamento d'istituto	171
D3	Multiculturalità della popolazione scolastica	173
D3.1	Allievi stranieri nella scuola dell'obbligo	177
D3.2	Evoluzione degli allievi alloglotti nella scuola dell'obbligo	183
D3.3	Evoluzione dei corsi di lingua italiana per allievi alloglotti	184
D3.4	Evoluzione degli allievi stranieri nelle scuole post-obbligatorie	185
D4	Formazione continua	187
D4.1	Formazione continua dei diversi tipi di popolazione nel 2006	195
D4.2	Formazione continua della popolazione attiva occupata nel 2006	198
D4.3	Sostegno del datore di lavoro alla formazione continua della popolazione attiva occupata nel 2006	199

E	Innovazione e cambiamento	203
E1	Dibattito politico e riforme scolastiche	207
E1.1	Riforme scolastiche	218
E1.2	Atti parlamentari e governativi nel campo della politica scolastica	220
E1.3	Atti parlamentari e governativi legati a innovazione e cambiamento	221
E1.4	Iniziative e mozioni per settore scolastico	221
E1.5	Interpellanze e interrogazioni per settore scolastico	222
E1.6	Messaggi per settore scolastico	223
E2	Autonomia e livelli decisionali nella scuola ticinese	229
E2.1	Livelli amministrativi decisionali e tipi di decisioni	235
E2.2	Decisioni prese nell'ambito dell'organizzazione dell'istruzione	236
E2.3	Decisioni prese nell'ambito della gestione del personale	238
E2.4	Decisioni prese nell'ambito della programmazione e struttura	240
E2.5	Decisioni prese nell'ambito delle risorse finanziarie	242
E2.6	Decisioni prese dagli istituti scolastici	243
E3	Attività di ricerca ed innovazione degli istituti	245
E3.1	Tipologia dei progetti	251
E3.2	Progetti per istituto	255
E3.3	Utilizzo del monte ore	256
E3.4	Docenti per progetto	259
E3.5	Collaboratori esterni	260
E3.6	Durata dei progetti	261
E4	Sviluppo e integrazione dell'informatica nell'insegnamento	263
E4.1	Uso dell'informatica per la preparazione di materiali didattici e per lo svolgimento di attività durante le lezioni	270
E4.2	Soddisfazione dell'uso fatto del PC in classe	272
E4.3	Opinioni dei docenti sull'efficacia dell'uso del PC per lo svolgimento di attività in classe	273
E4.4	Motivi di rifiuto del PC per lo svolgimento di attività in classe	274
E4.5	Competenze informatiche di docenti e allievi	275
E4.6	Interventi auspicati per incentivare l'uso dell'informatica in classe	277
E4.7	Uso delle nuove tecnologie informatiche nelle scuole professionali	278
F	Relazione tra formazione professionale ed economia	281
F1	Contributi pubblici e privati alla formazione professionale	287
F1.1	Spesa pubblica per la formazione professionale iniziale	290
F1.2	Posti d'apprendistato nella forza lavoro	294
F1.3	Imprese formatrici di apprendisti	296
F1.4	Proporzione di apprendisti tra gli addetti delle imprese formatrici (intensità della formazione)	298
F1.5	Costi e benefici della formazione per l'impresa	301
F2	Formazione professionale e mercato del lavoro	303
F2.1	Situazione al termine della formazione professionale iniziale	308
F2.2	Tasso di riconferma degli apprendisti	311
F2.3	Mobilità professionale	314

F2.4	Reddito professionale relativo	318
G	Risorse umane	323
G1	Popolazione scolastica nei settori pubblico e privato	327
G1.1	Allievi e studenti nel 2007/08	332
G1.2	Evoluzione del numero di allievi e studenti dal 1972/73	333
G1.3	Evoluzione del tasso netto di scolarizzazione dal 1972/73	336
G2	Numero di allievi per classe nelle scuole pubbliche	341
G2.1	Evoluzione del numero medio di allievi per classe nel settore prescolastico e dell'obbligo	347
G2.2	Confronti intercantonali e internazionali del numero medio di allievi per classe	349
G2.3	Distribuzione del numero di allievi per classe	352
G2.4	Numero di allievi per classe e tipo di sezione nelle scuole elementari	354
G3	Personale insegnante del settore pubblico ticinese	355
G3.1	Numerosità del personale insegnante	361
G3.2	Composizione di genere del personale insegnante	365
G3.3	Struttura per età del personale insegnante in Ticino	368
G3.4	Grado d'occupazione del personale insegnante	369
G4	Reclutamento e attrattiva della professione insegnante	371
G4.1	Offerta di insegnanti	377
G4.2	Incontro tra offerta e domanda di insegnanti	380
G4.3	Salari degli insegnanti: un elemento di attrazione di buoni candidati	383
G5	Turnover del personale insegnante	385
G5.1	Tassi di <i>turnover</i> nel sistema scolastico ticinese	390
G5.2	Qualificazione del <i>turnover</i>	393
H	Risorse finanziarie	395
H1	Spesa per l'educazione	399
H1.1	Spesa corrente in Ticino nel 2006	405
H1.2	Evoluzione della spesa corrente in Ticino	409
H1.3	Confronto intercantonale della spesa pubblica nel 2006	414
H1.4	Spesa corrente per SUPSI e USI	416
H2	Spesa per allievo	421
H2.1	Spesa corrente per allievo in Ticino nel 2006	426
H2.2	Evoluzione della spesa corrente per allievo in Ticino	427
H2.3	Confronto intercantonale della spesa corrente per allievo	430

A	Equità	A
B	Percorsi scolastici e titoli di studio	B
C	Competenze e risultati	C
D	Persona, civismo e integrazione culturale	D
E	Innovazione e cambiamento	E
F	Relazione tra formazione professionale ed economia	F
G	Risorse umane	G
H	Risorse finanziarie	H

A**Equità****A**

A1	Divario educativo	11
A2	Selettività scolastica	19
A3	Aiuto finanziario allo studio	37
A4	Inclusione scolastica	49

Nella letteratura si trovano numerose definizioni di equità. Queste variano a dipendenza delle differenti teorie della giustizia a cui fanno riferimento. In effetti, ogni teoria attribuisce un significato diverso al concetto di equità: si va dall'approccio utilitaristico alla teoria delle sfere di giustizia (Walzer, 1983), dalla teoria della responsabilità (Römer, 1996; Fleurbaey, 1996) a quella di Sen (1992) e infine a quella di Rawls (1971). Ed è proprio alla teoria della giustizia di Rawls – forse la più nota – che ci si è ispirati nella stesura di questi indicatori. Rawls afferma che “tutti i valori sociali – libertà e opportunità, ricchezza e reddito, e le basi del rispetto di sé – devono essere distribuiti in modo eguale, a meno che una distribuzione ineguale di uno o di tutti questi valori non vada a vantaggio di ciascuno. In questo senso l'ingiustizia coincide quindi semplicemente con le ineguaglianze che non vanno a beneficio di tutti” (p. 67). Meuret (2006) applica questa teoria della giustizia all'educazione, sostenendo che «l'educazione deve promuovere la “giusta uguaglianza delle opportunità” sociali e [contenere] le disuguaglianze di educazione, in particolare quelle di competenze tra i più e i meno istruiti, devono essere poste al servizio dei più svantaggiati» (pp. 46-47). L'equità non è quindi sinonimo di *uguaglianza* ma piuttosto di *giustizia sociale*. In effetti, secondo la definizione di Rawls ci sono disuguaglianze sia giuste sia ingiuste; nel mondo scolastico sono presenti entrambe. Le prime sono necessarie per rendere il sistema scolastico più equo mentre le seconde vanno contrastate.

Nel Cantone Ticino la Legge della scuola affronta il tema dell'equità nel modo seguente (art. 2, cpv 1 e 2): “la scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà [...]. [Essa] promuove il principio di parità tra uomo e donna, si propone di correggere gli scompensi socio-culturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi”. Questo capitolo vuole mostrare, attraverso quattro indicatori, in quale misura l'obiettivo di equità è perseguito nel sistema scolastico ticinese.

Non si tratta di una preoccupazione esclusivamente ticinese. Anche a livello europeo, poiché l'accesso all'istruzione è ormai un diritto generalizzato, l'attenzione si è spostata sull'equità dei sistemi formativi e sulle disuguaglianze presenti nell'organizzazione di questi sistemi. L'Unione europea ha quindi patrocinato un progetto nell'ambito del Programma Socrates 6.1.2, con lo scopo di individuare un insieme di indicatori internazionali per misurare l'equità dei sistemi educativi sulla base dei principi di giustizia, estrapolati dalle diverse definizioni di questo concetto.

Gli indicatori presentati in questo capitolo affrontano i seguenti temi: il *divario educativo*, la *selettività scolastica*, l'*aiuto finanziario allo studio* e l'*inclusione scolastica*. Essi concernono sia aspetti individuali (ad esempio il divario tra i risultati degli allievi deboli e quelli degli allievi competenti) che di gruppo (ad esempio le differenze tra allievi di diversa origine sociale).

■ Fonti e approfondimenti:

- Atti del seminario internazionale. *L'Equità nella tempesta delle riforme scolastiche* (Bologna 4 e 5 marzo 2005). Disponibile in: http://ospitiweb.indire.it/adi/SemMarzo-2005_Atti/Atti_cover.htm [22 luglio 2008].
- Bottani, N. (2003). La valutazione: un possibile strumento per bilanciare autonomia e giustizia sociale. In N. Bottani, & A. Cenerini (A cura di), *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità* (pp. 21-66). Trento: Centro studi Erickson.
- Bottani, N., & Benadusi, L. (A cura di), (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Gardolo (TN): Erickson.
- Fleurbaey, M. (1996). *Théories économiques de la justice*. Paris: Economica.
- GERSE. (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs* (2a ed.). Liège: Service de pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège. (Projet Socrates SO2-61OBGE). Disponibile in: http://www.aspe.ulg.ac.be/equite/fichier/pdf/2005PDF_FRANCAIS.pdf [22 luglio 2008].
- Legge della scuola (del 1° febbraio 1990). Disponibile in: <http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?140.htm> [17 giugno 2010].
- Meuret, D. (2006). Valutare l'equità dei sistemi scolastici. In N. Bottani & L. Benadusi (A cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola* (pp. 39-62). Gardolo (TN): Erickson.
- Rawls, J. (1982). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli. (Testo originale pubblicato nel 1971).
- Römer, J. E. (1996). *Theories of distributive justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. K. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*. New York: Basic Books.

Indice delle figure**A1.1****Differenza nelle competenze in scienze e matematica**

Figura A1.1.1	Differenza di punteggio in scienze tra gli allievi più forti (95° percentile) e quelli più deboli (5° percentile), per Cantone; 2006	16
Figura A1.1.2	Relazione tra il punteggio medio e la dispersione dei risultati degli allievi in matematica, in Svizzera e per regioni linguistiche; 2006	17
Figura A1.1.3	Evoluzione della relazione tra il punteggio medio e la dispersione dei risultati degli allievi in matematica, in Ticino e in Svizzera; 2003 e 2006	18

Da quanto emerge nel confronto nazionale dei risultati PISA 2006, il Ticino è il Cantone con la ripartizione più equa delle competenze in scienze. In altri termini, il divario di punteggi nei test di PISA tra gli allievi ticinesi più forti e quelli più deboli alla fine della scolarità obbligatoria è il meno accentuato.

Il primato ticinese si ritrova anche per le competenze in matematica. Negli anni, in questa disciplina, il divario tra allievi forti e deboli si è ulteriormente attenuato e le prestazioni medie sono migliorate.

Il divario del livello d'istruzione tra i diversi allievi, o *divario educativo*, è un concetto che contribuisce a misurare l'equità dei sistemi scolastici. Esso indica le disuguaglianze di competenza tra individui, nel nostro caso, attraverso le differenze di prestazione tra gli allievi più forti e quelli più deboli. Secondo Rawls (1982), l'educazione deve promuovere l'uguaglianza dell'offerta educativa come riduzione delle differenze tra le competenze dei più e dei meno istruiti. Questo aspetto è molto importante poiché queste disparità possono compromettere la cooperazione sociale e creare un sentimento di inferiorità nei meno istruiti che potrebbe manifestarsi più tardi, in età adulta, in comportamenti antisociali oppure in una perdita di produttività.

Nel confronto con gli altri cantoni elvetici, il Ticino è tra quelli con il minor divario educativo per quanto riguarda le competenze in scienze, matematica e lettura rilevate nell'indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*) dell'OCSE (ciclo 2006). Il nostro Cantone si dimostra quindi piuttosto equo in merito alla ripartizione delle competenze. Il punteggio medio raggiunto in termini assoluti risulta però al di sotto di quello svizzero, anche se negli anni si osserva un costante miglioramento in tutte e tre le discipline.

■ Fonti e approfondimenti:

- Berger, E. (2005). PISA: le scuole migliori sono per tutti. *Scuola ticinese*, XXXIV (269), 2-5.
- Holzer, T. (2005). *PISA 2003. Facteurs d'influence sur les résultats cantonaux*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- OCDE. (2007). *PISA 2006. Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Volume 1 – Analyse des résultats*. Paris: OCDE.
- OECD. (2005). *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Origoni, P. (A cura di). (2007). *Equi non per caso. I risultati dell'indagine PISA 2003 in Ticino*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Pedrazzini-Pesce, F. (A cura di). (2003). *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine PISA 2000*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Rawls, J. (1982). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli. (Testo originale pubblicato nel 1971).
- Rossi, A. (2008, 14 dicembre). Pisa e la scuola. *Il Caffè*.
- UNESCO. (2007). *L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible? Rapport mondial de suivi sur l'EPT (éducation pour tous)*. Paris: UNESCO. Disponibile in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001574/157484F.pdf> [14 agosto 2008].

-
- UNICEF e Centro di Ricerca Innocenti (2002). *Una classifica comparata dello svantaggio educativo nei paesi industrializzati*. Firenze: Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF. Disponibile in: <http://www.unicef.it/flex/FixedPages/IT/Pubblicazioni.php/L/IT/frmSearchHaveData/-/frmIDCategoria/0/frmIDArgomento/0/Item/34/UT/systemPrint> [14 agosto 2008].
 - USR–PISA 2003: *Inchiesta PISA 2003* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
 - USR–PISA 2006: *Inchiesta PISA 2006* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Come leggere i risultati PISA

Programme for International Student Assessment

Percentile

I percentili sono indici di posizione che suddividono in cento parti uguali una serie di dati ordinati per grandezza. Ad esempio, il percentile p5 (5° percentile) è quel valore sotto il quale si colloca il 5% degli individui che hanno ottenuto i valori più modesti, mentre al di sopra del percentile p95 (95° percentile) si colloca il 5% degli individui con i valori più elevati.

Facendo riferimento alle competenze in scienze rilevate nell'indagine PISA 2006 (vedi figura A1.1.1) il 5° percentile in Ticino corrisponde a un punteggio di 371: ciò significa che il 5% dei partecipanti (allievi più deboli), ha ottenuto un valore inferiore o corrispondente a 371 punti mentre il 95% un valore superiore.

Dispersione

Nelle figure A1.1.2 e A1.1.3 la dispersione dei risultati è rappresentata dalla differenza misurata tra i punteggi più alti (95° percentile) e quelli più bassi (5° percentile) ottenuti dagli allievi.

Popolazione di riferimento

I campioni considerati nella presentazione dei risultati delle indagini PISA sono composti da ragazzi e ragazze del nono anno di scuola, che corrisponde all'ultimo anno di scuola obbligatoria (quarta media per il Ticino). Per permettere un confronto tra le tre regioni linguistiche è stato creato un campione per ognuna di esse. Inoltre, i cantoni che ne hanno fatto richiesta dispongono di un proprio campione rappresentativo per permettere confronti cantonali. Nell'indagine PISA 2006 i cantoni con un campione rappresentativo erano 14, tra cui il Ticino; inoltre sono stati fatti ulteriori campioni per il Cantone Berna, Vallese e Friburgo a dipendenza della lingua parlata (f = francese, d = tedesco).

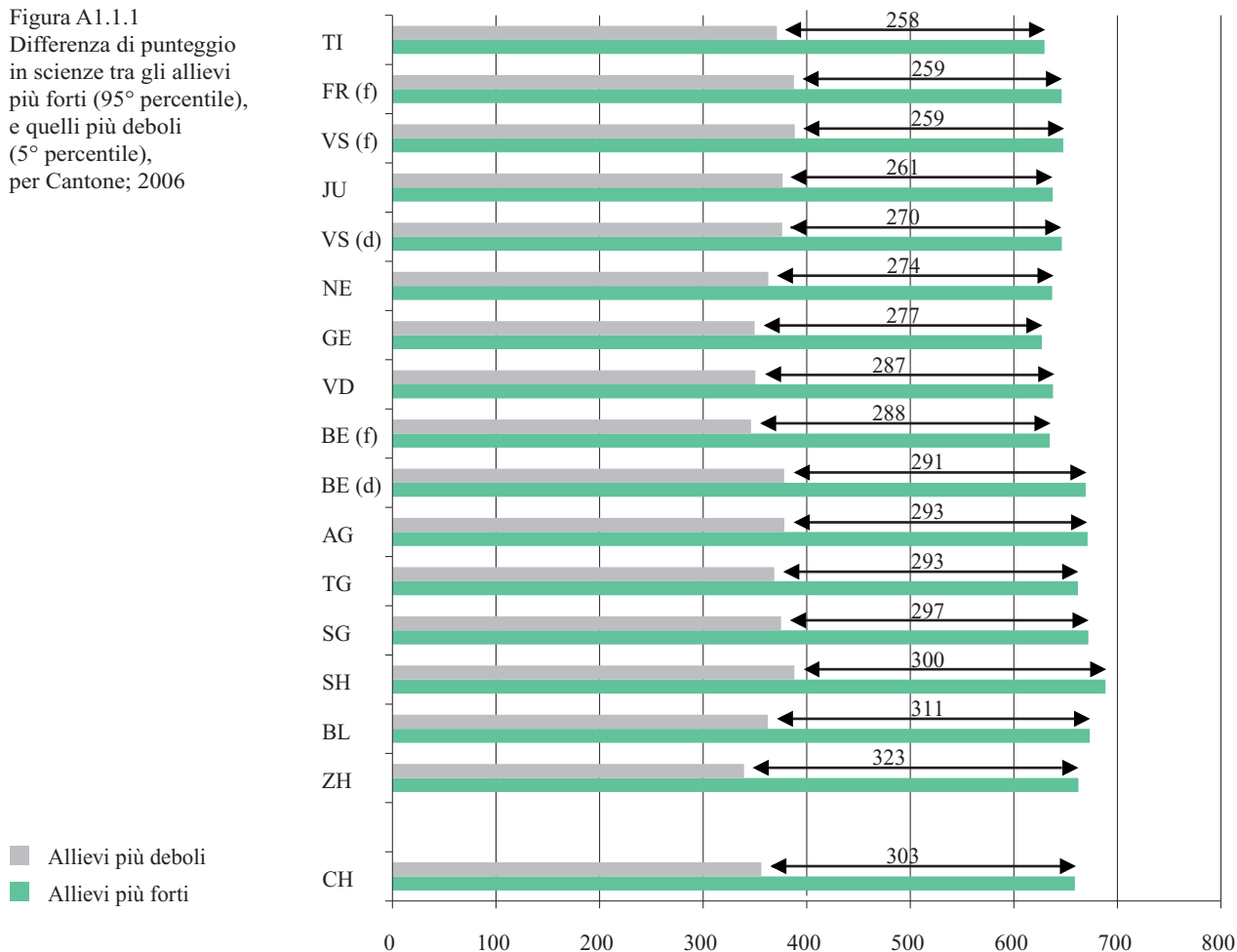
Scelta delle materie PISA

I test PISA 2003 e 2006 misurano le competenze degli allievi in tre materie ritenute fondamentali: lettura, matematica e scienze. In questo indicatore si presentano alcuni risultati ottenuti sia nel test di matematica sia in quello di scienze. Gli esiti del test di lettura non vengono presentati in quanto essi sono stati ampiamente trattati nell'edizione 2005 *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese*. Inoltre, va sottolineato che questo indicatore – così come l'intero PISA – vuole fornire degli elementi sul sistema scolastico nel suo insieme, e non sulla singola materia, sebbene ciò passi dalla somministrazione di prove in discipline specifiche. Si tratta certamente di un approccio soggetto a discussione, ma questa discussione va condotta sul piano generale delle inchieste internazionali, e non riferita a questo indicatore specifico. Va comunque rilevato come sia ampiamente dimostrata l'esistenza di una forte correlazione tra le diverse discipline analizzate in PISA, che rende i risultati delle tre discipline piuttosto simili all'interno di un determinato Paese. In altri termini, è difficile che una nazione risulti ai primi posti in lettura e tra gli ultimi in matematica.

A1.1

Differenza nelle competenze in scienze e matematica

Figura A1.1.1
Differenza di punteggio in scienze tra gli allievi più forti (95° percentile), e quelli più deboli (5° percentile), per Cantone; 2006

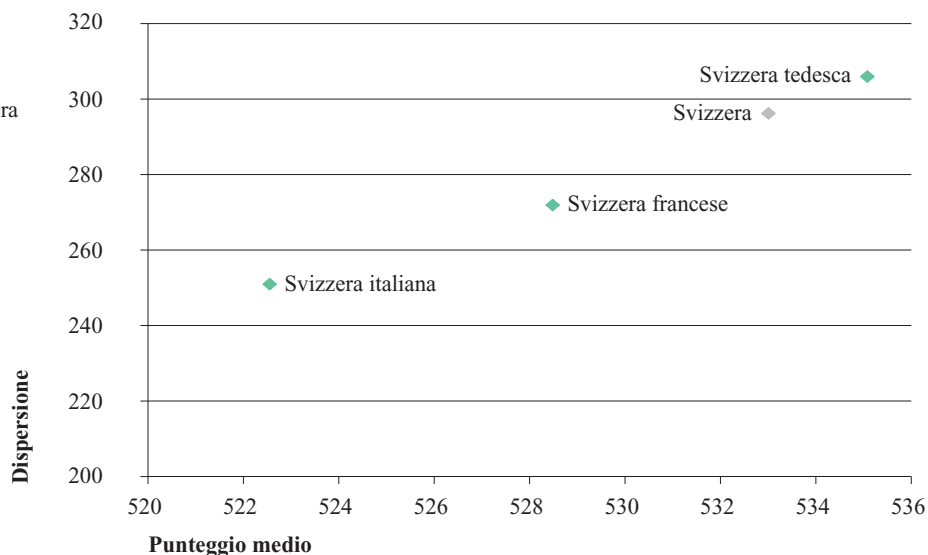


Fonte dati: USR – PISA 2006

Nel test di scienze di PISA 2006 il Ticino, in un'ottica comparativa intercantonale, dimostra la minore differenza di punteggio tra gli allievi più forti e quelli più deboli. Questo risultato fa del Ticino il Cantone con la più equa ripartizione delle competenze tra gli allievi.

Nel nostro Cantone le disuguaglianze di competenza tra individui sono anche inferiori a quelle emerse a livello globale in Svizzera. In termini assoluti però, il Ticino è il Cantone nel quale, dopo Ginevra, gli allievi più forti conseguono il punteggio più basso. Il punteggio ottenuto dal 5% dei più deboli è però superiore alla media elvetica del quinto percentile. Zurigo è invece il Cantone con lo scarto più elevato tra il punteggio ottenuto dai più forti e quello raggiunto dai meno competenti, e anche quello nel quale gli allievi più deboli conseguono il punteggio più basso. Occorre però tenere presente che Zurigo è un cantone urbano e molto cosmopolita, ciò che potrebbe spiegare grosse disparità di tipo sociale e territoriale. Purtroppo l'influsso di queste variabili sui risultati dell'indagine PISA non è stato finora analizzato.

Figura A1.1.2
Relazione tra il punteggio medio
e la dispersione dei risultati
degli allievi in matematica, in Svizzera
e per regioni linguistiche; 2006



Fonte dati: USR – PISA 2006

La Svizzera italiana si distingue dalle altre regioni linguistiche per il punteggio medio più basso nel test di matematica di PISA 2006, ma è anche la regione nella quale il divario tra il punteggio ottenuto dai più forti e quello raggiunto dai più deboli è il più moderato.

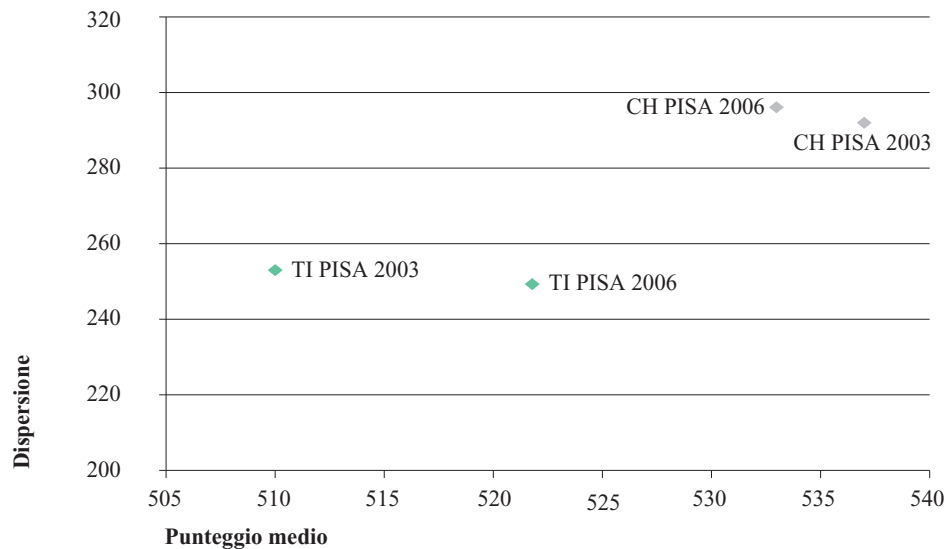
Nelle regioni latine le competenze in matematica sono più equamente ripartite tra gli allievi che non nella Svizzera tedesca. Nell'area tedesca della Svizzera, si osserva da un lato un'elevata dispersione dei risultati, e dall'altro si ottiene anche il punteggio medio più alto nelle prestazioni ottenute al test, punteggio superiore anche alla media svizzera.

Dai dati presentati in questa figura sembrerebbe che più le competenze sono omogenee, più esse sono modeste in termini assoluti. Ciò potrebbe indurre a sostenere che difficilmente la scuola può riuscire a perseguire parallelamente l'obiettivo delle pari opportunità e quello dell'eccellenza nella formazione scolastica (Rossi, 2008). In molte analisi effettuate dall'OCSE sui dati PISA (per esempio in OECD, 2005) si osserva però il contrario, ossia che non c'è incompatibilità tra equità ed eccellenza, come ad esempio in Finlandia ed in Canada.

Attualmente non c'è alcuno studio che può spiegare con certezza perché invece ciò non accade nella Svizzera italiana, per cui si possono formulare soltanto delle ipotesi. Essendo il sistema scolastico ticinese un sistema comprensivo (Berger, 2005), la composizione delle classi è molto eterogenea. È possibile che tale realtà sia stata sottovalutata, non affrontando in maniera sufficiente il problema della gestione di queste diversità in classe. In effetti, soltanto da due anni nella Scuola media, nell'ambito della Riforma 3, sono state avviate le prime esperienze – ancora non generalizzate – di differenziazione in aula.

Considerando i risultati della Svizzera italiana ai test di PISA 2006 nelle altre due discipline valutate, lettura e scienze, la configurazione appare simile, ossia il divario dei risultati è tra i più contenuti della Svizzera, mentre il punteggio medio risulta al di sotto di quello elvetico.

Figura A1.1.3
Evoluzione della relazione
tra il punteggio medio
e la dispersione dei risultati
degli allievi in matematica,
in Ticino e in Svizzera;
2003 e 2006



Fonte dati: USR – PISA 2003 e PISA 2006

Anche se il punteggio medio ticinese in matematica rimane sotto la media nazionale, negli ultimi anni questo è cresciuto. Questo non ha portato a un aumento dello scarto tra i punteggi più bassi e quelli più alti, che è invece diminuito. Questo conferma che qualità e equità non sono inconciliabili.

A livello elvetico invece il confronto tra il risultato medio ottenuto in matematica in PISA 2003 e in PISA 2006 mostra una flessione, mentre nello stesso periodo è lievemente cresciuta la dispersione dei risultati. La tendenza in Ticino è quella di una sempre maggiore equità nella ripartizione delle competenze e di un miglioramento del proprio punteggio medio pur rimanendo quest'ultimo al di sotto di quello svizzero. In base ai dati disponibili è impossibile fornire una spiegazione di questa evoluzione. Non si può tuttavia escludere che la risonanza crescente di PISA abbia indotto una maggiore consapevolezza da parte di allievi e docenti dell'importanza di questi studi internazionali e quindi una più ampia motivazione a svolgere i test.

Anche in questo caso, per quanto concerne i risultati in Ticino nei test di PISA in lettura e scienze le tendenze sono simili: a fronte di un miglioramento nei punteggi medi la dispersione si fa più contenuta.

Indice delle figure

A2.1	Selettività nella Scuola media	
Figura A2.1.1	Varianza inter- e intraistituto, per Cantone e a livello nazionale e impatto percentuale dell'origine socioeconomica sulla varianza dei risultati, in matematica; 2006	26
Figura A2.1.2	Indici di selettività nel ciclo di orientamento della Scuola media per origine sociale e per profilo scolastico, in Ticino; 2007/08	27
Figura A2.1.3	Evoluzione degli indici di selettività nel ciclo di orientamento della Scuola media, per origine sociale e per profilo scolastico, in Ticino; dal 1986/87 al 2007/08	28
Figura A2.1.4	Ripartizione degli allievi molto competenti e allievi molto deboli nel test di matematica, per origine socioeconomica e per profilo scolastico, in Ticino; 2006	29
A2.2	Selettività nei diversi ordini scolastici	
Figura A2.2.1	Indici di selettività, per origine sociale e per ordine scolastico, in Ticino; 2007/08	30
Figura A2.2.2	Evoluzione degli indici di selettività, per origine sociale e per ordine scolastico, in Ticino; dal 1986/87 al 2007/08	31
A2.3	Selettività negli ambiti professionali	
Figura A2.3.1	Ripartizione degli apprendisti e degli studenti, per origine sociale e per ambito professionale; 2007/08	32
A2.4	Ripetizione della classe	
Figura A2.4.1	Ripartizione dei ripetenti della classe, per origine sociale e per ordine scolastico, in Ticino; 2007/08	33
Figura A2.4.2	Evoluzione della percentuale dei ripetenti della classe, per origine sociale e per ordine scolastico, in Ticino; dal 1986/87 al 2007/08	34
Figura A2.4.3	Opinioni degli attori scolastici ticinesi sulla bocciatura della classe nella scuola dell'obbligo; 2006	35

I risultati del test PISA 2006 in matematica mostrano che in Ticino le prestazioni degli allievi alla fine della scolarità obbligatoria sono determinate solo marginalmente dall'istituto scolastico frequentato. Esse sono principalmente riconducibili alle caratteristiche degli studenti, tra cui anche l'origine sociale. Questa variabile determina in parte le scelte curriculari dei giovani all'interno della Scuola media come pure i percorsi formativi postobbligatori. In vent'anni, in Ticino, la selettività scolastica secondo l'origine sociale non ha subito sostanziali cambiamenti.

L'equità dei sistemi formativi si misura anche attraverso i criteri utilizzati per operare la selezione. In un sistema scolastico equo quest'ultima dovrebbe avvenire unicamente in base alle competenze personali, e l'appartenenza ad un certo gruppo non dovrebbe penalizzare una persona nel suo iter scolastico. In realtà però variabili come l'origine sociale, il sesso, l'origine etnica o l'istituto scolastico possono spesso influenzare la riuscita scolastica e, conseguentemente, il percorso formativo degli studenti.

Questo indicatore, la *selettività scolastica*, fornisce un'informazione sull'impatto – non trascurabile – che l'origine sociale dello studente ha sulla scelta di un determinato curriculum di studi. Sebbene i risultati PISA dimostrino che in Ticino l'ambiente socioeconomico e culturale ha un effetto inferiore sulle prestazioni rispetto agli altri cantoni (Zahner Rossier, 2005), la variabile socioeconomica ha giocato e gioca un ruolo importante nella scelta degli indirizzi scolastici anche nel nostro Cantone, determinando quindi una “ingiusta selezione”. In compenso, il sistema scolastico ticinese presenta una certa equità in relazione alla distribuzione dell'istruzione nel territorio. Si può infatti affermare che le competenze degli allievi sono influenzate in maniera trascurabile dal fatto di frequentare un istituto scolastico piuttosto che un altro. In questo caso viene rispettato il principio che ogni individuo ha il diritto di ricevere un insegnamento di qualità, indipendentemente dall'istituto frequentato. Nella Svizzera tedesca si osserva invece una maggiore disparità territoriale e una maggiore diversità tra istituti scolastici. Già nel 1970, nell'ambito del progetto di messaggio e disegno di legge relativo all'istituzione della Scuola media nel Cantone Ticino, uno degli obiettivi da raggiungere era: “sforzarsi di liberare, nella misura del possibile, le scelte scolastiche dei giovani dai condizionamenti legati all'origine sociale, al luogo d'abitazione, al sesso e, in genere, a tutti i fattori non attitudinali” (p. 15).

La selezione può essere operata anche all'interno dello stesso ordine scolastico, come nel caso della Scuola media. In Ticino, infatti, fino al primo biennio della Scuola media è presente una struttura unitaria, che implica la non esistenza di una selezione strutturale. Nel secondo biennio invece, nel caso di due materie (tre fino al 2005/06), gli allievi vengono ripartiti tra corsi di tipo A (corsi attitudinali, a esigenze elevate) e corsi di tipo B (esigenze di base). I dati presentati in questo indicatore rivelano una sovrarappresentazione di studenti di origine sociale alta nei curricoli che richiedono maggiori competenze. Pure la riuscita scolastica, misurata attraverso la ripetizione della classe, e le scelte formative al termine della scuola obbligatoria sono in parte condizionate dall'estrazione sociale, sempre a favore dei ceti superiori.

In un sistema scolastico assolutamente equo questi vantaggi non dovrebbero sussistere. Le cause di questo fenomeno sono assai complesse e possono essere ricondotte a numerosi fattori potenziali, che in questa sede possono solo essere ipotizzati. Va ovviamente considerata la possibilità di un'erronea valutazione dell'allievo da parte dei docenti o di aspettative personali e familiari dell'alunno. Questo significa che esiste un margine di discrezionalità all'interno del sistema scolastico (anche nella scelta dei corsi di tipo A e B nella Scuola media). Numerosi studiosi hanno tentato di dare una spiegazione a questo fenomeno, tra cui Bernstein (1981), che ha indicato tra i fattori responsabili delle difficoltà scolastiche i tipi di interazione familiare e sociale, tra cui il linguaggio.

Il fenomeno è stato pure ampiamente studiato dal sociologo Bourdieu (1970), secondo cui la riproduzione sociale – che si manifesta nella “selettività ingiusta” della scuola – è spiegabile attraverso il concetto di *habitus*. Esso indica un insieme di abitudini (comportamentali, di giudizio, di linguaggio) che ogni individuo sviluppa inconsciamente in relazione alla classe sociale d’appartenenza. In questo modo sia lo stesso individuo sia il sistema scolastico tendono a riprodurre la struttura sociale esistente e corrispondente alla famiglia dell’allievo. In base a questo processo, la selezione scolastica non avviene considerando le competenze dell’allievo bensì la sua origine sociale.

■ Fonti e approfondimenti:

- Bernstein, B. B. (1981). Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. In K. Danziger (Ed.), *Readings in child socialization* (pp. 165-186). Oxford: Pergamon.
- Bless, G., Bonvin, P., & Schüpbach, M. (2005). *Le redoublement scolaire. Ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Berne: Haupt.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C., (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Crespi Branca, M., Galeandro, C., & Berger E. (2008). *La scuola che si ascolta. I bisogni della scuola pubblica ticinese secondo gli attori coinvolti*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Guidotti, C., & Rigoni, B. (2008). *Censimento degli allievi 2007/2008*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Laursen, K. (2000), *Trade Specialisation, Technology and Economic Growth: Theory and Evidence from Advanced Countries*. Cheltenham: Ed. Edward Elgar.
- Lepori, F. (1970). *L’istituzione della scuola media nel Cantone Ticino. Progetto di messaggio e disegno di legge*. Bellinzona: Dipartimento della pubblica educazione.
- OCDE. (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris: OCDE.
- Origoni, P. (A cura di). (2007). *Equi non per caso. I risultati dell’indagine PISA 2003 in Ticino*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Pedrazzini–Pesce, F. (A cura di). (2003). *Bravo chi legge. I risultati dell’indagine PISA 2000*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Rigoni, B. (2009). *Statistica degli allievi fine anno 2007/08*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- USR – *Censimento degli allievi 1987-2008 [Data File]*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- USR – *PISA 2006: Inchiesta PISA 2006 [Data File]*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Willms, J. D. (2003). Uno sguardo esterno: l’analisi dei gradienti socioeconomici. In F. Pedrazzini–Pesce (A cura di), *Bravo chi legge. I risultati dell’indagine PISA 2000* (pp. 97-129). Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Willms, J. D. (2006). *Learning divides: ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. UNESCO Institute for Statistics: Montreal.
- Zahner Rossier, C. (Ed.). (2005). *PISA 2003: Competenze per il futuro. Secondo rapporto nazionale*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica / Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione.

Siti internet:

Swissdoc – la classificazione sistematica delle professioni e delle formazioni

- <http://www.swissdoc.csfo.ch>

Spiegazioni per la lettura delle figure

Varianza e analisi multilivello

La varianza è un indicatore di dispersione che misura l'eterogeneità di una distribuzione. Nel caso di PISA la varianza rende conto dell'eterogeneità dei punteggi ottenuti dagli allievi ai test di competenza. Più il valore di questo indicatore è elevato e più si rileva eterogeneità nei dati considerati (o variabilità). I fattori che spiegano l'eterogeneità sono numerosi, come ad esempio il sesso, l'origine sociale, l'istituto nel quale un allievo segue le lezioni ecc.

L'oggetto della ricerca in educazione, il mondo scolastico, è però un esempio evidente di realtà strutturata gerarchicamente secondo livelli. L'unità di analisi è infatti solitamente lo studente, ma questo si trova inserito in una classe, che a sua volta fa parte di un determinato istituto scolastico, che va a formare insieme agli altri istituti uno dei 26 sistemi scolastici cantonale della Svizzera e così via. Le azioni degli individui (come per esempio la loro riuscita al test attitudinale PISA) sono quindi funzione di caratteristiche individuali (sesso, origine sociale ecc.), ma pure di caratteristiche dei diversi livelli ai quali il soggetto appartiene (la classe, l'istituto ecc.). Per tenere conto di questa particolarità e riportare l'effetto di determinati fattori al livello al quale esso si riferisce, si ricorre a una modellizzazione multilivello, che permette di determinare quale parte della variabilità presente in una popolazione è dovuta a quale livello della realtà.

Nel nostro caso sono stati considerati due livelli: l'istituto scolastico e l'allievo. Questa procedura ha permesso di accertare in che misura la diversità delle prestazioni degli allievi nel test di matematica di PISA 2006 sia imputabile all'istituto scolastico frequentato e alle sue caratteristiche (varianza interistituto, a sinistra dell'asse mediano) e quanto all'allievo e alle sue caratteristiche (varianza intraistituto, a destra dell'asse mediano). Inoltre, la figura mostra quanto la composizione socioeconomica delle scuole e l'origine socioeconomica degli allievi spiegano rispettivamente la varianza inter- e intraistituto (le barre più scure a destra e a sinistra dell'asse mediano).

Popolazione di riferimento

I campioni considerati nella presentazione dei risultati delle indagini PISA sono composti da ragazzi e ragazze del nono anno di scuola, che corrisponde all'ultimo anno di scuola obbligatoria (quarta media per il Ticino). Per permettere un confronto tra le tre regioni linguistiche è stato creato un campione per ognuna di esse. Inoltre, i cantoni che ne hanno fatto richiesta dispongono di un proprio campione rappresentativo per permettere confronti cantonali. Nell'indagine PISA 2006 i cantoni con un campione rappresentativo erano 14, tra cui il Ticino; inoltre sono stati fatti ulteriori campioni per il Cantone Berna, Vallese e Friburgo a dipendenza della lingua parlata (f = francese, d = tedesco).

Indice di selettività

L'indice di selettività si ottiene “calcolando il rapporto esistente tra la percentuale di allievi appartenenti ad una certa classe sociale ed iscritti in un determinato grado scolastico e la percentuale rappresentata da tutta la popolazione teoricamente scolarizzabile di questa stessa classe. In questo caso l'indice di base, posto uguale a 0, costituirà la situazione ritenuta “ideale” di equa rappresentatività e sarà data dalla percentuale di allievi dei diversi gruppi sociali iscritti nelle scuole medie (vedi Tabella 1), cioè il grado scolastico nel quale – globalmente – la ripartizione secondo l'origine sociale non è dovuta a fenomeni di selezione scolastica. Un indice superiore a 0 segnalerà una condizione di sovrarappresentazione, mentre un indice inferiore a 0 designerà al contrario uno stato di sottorappresentazione.” (Guidotti & Rigoni, 2008, p. 103). L'indice di selettività è stato trasformato con l'indice di normalizzazione di Laursen così da rendere simmetrica la distribuzione dei valori tra un minimo di -1 e un massimo di +1 con un valore centrale di zero. Per maggiori informazioni sul calcolo matematico vedi Laursen (2000).

Ad esempio:

- 0.5% indica il 50% di rappresentatività; ciò significa che potenzialmente il gruppo sociale considerato dovrebbe raddoppiare per essere completamente (equamente) rappresentato;
- 1.0 indica lo 0% di rappresentatività, vale a dire che nessun individuo del gruppo è presente.

Tabella 1

Evoluzione della popolazione della Scuola media per origine sociale, in %

	Origine sociale bassa	Origine sociale media	Origine sociale alta	Totale
1986/87	45.2	46.3	8.5	100.0
1991/92	31.0	58.4	10.6	100.0
1996/97	26.4	61.1	12.4	100.0
2003/04	15.6	62.4	22.0	100.0
2007/08	15.3	64.4	20.3	100.0

Fonte dati: *Censimento degli allievi, 1986-2008*

Nell'interpretazione dei grafici bisogna considerare che, negli anni, gli appartenenti al ceto sociale basso sono numericamente diminuiti, in cifre assolute. Infatti, come mostra la Tabella 1, la quota di allievi della scuola obbligatoria appartenenti al ceto sociale basso in vent'anni è diminuita di 30 punti percentuali, mentre è aumentata quella di allievi di origine sociale media (+ 18%) e alta (+ 12%).

Origine sociale (Guidotti & Rigoni, 2008)

L'origine sociale è stata calcolata considerando alcune informazioni relative a entrambi i genitori: professione, posizione gerarchica occupata e titoli di studio. Da questo calcolo sono state create quattro categorie: origine sociale bassa, media, alta e “non classificabile”. Quest'ultima categoria non verrà presentata nei grafici poiché si distribuisce proporzionalmente nei diversi ordini scolastici e non è di alcuna utilità per l'interpretazione dei risultati.

Questa variabile viene rilevata ogni 5 anni dall'USR nell'ambito del censimento degli allievi.

Ambiente sociale, socioeconomico o socioculturale (ASEC), PISA 2006

In base alle risposte fornite dagli allievi, nell'indagine internazionale PISA è stato calcolato un indice che misura l'origine socioeconomico. Esso si fonda sulla formazione e sulla situazione professionale dei genitori, sul possesso di beni culturali a casa, che comprendono pure risorse pedagogiche e informatiche. I gruppi socioeconomici illustrati nei grafici con i dati PISA risultano dalla suddivisione dell'indice ASEC in quattro gruppi rappresentanti ognuno il 25% della popolazione.

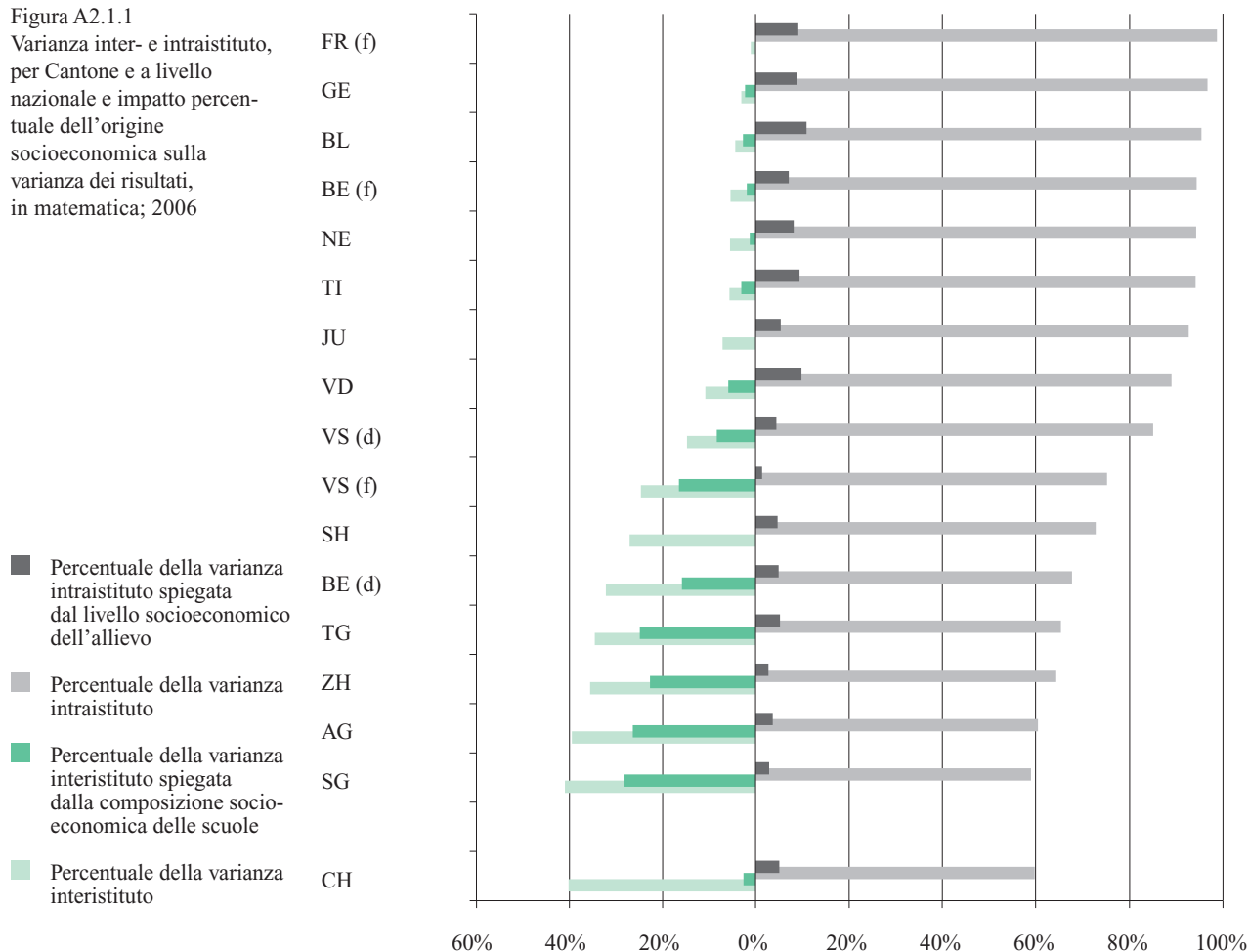
Scelta delle materie PISA

Il test PISA 2006 misura le competenze degli allievi in tre materie ritenute fondamentali: lettura, matematica e scienze. In questo indicatore si presentano alcuni risultati ottenuti nel test di matematica. Va sottolineato che questo indicatore – così come l'intero PISA – vuole fornire degli elementi sul sistema scolastico nel suo insieme, e non sulla singola materia, sebbene ciò passi dalla somministrazione di prove in discipline specifiche. Si tratta certamente di un approccio soggetto a discussione, che va però condotta sul piano generale delle inchieste internazionali, e non riferita a questo indicatore specifico. Va comunque rilevato come sia ampiamente dimostrata l'esistenza di una forte correlazione tra le diverse discipline analizzate in PISA, per cui è possibile osservare come i risultati nelle tre discipline siano piuttosto simili all'interno di un determinato Paese. In altri termini, è difficile che una nazione risulti ai primi posti in lettura e tra gli ultimi in matematica.

A2.1

Selettività nella Scuola media

Figura A2.1.1
 Varianza inter- e intraistituto,
 per Cantone e a livello
 nazionale e impatto percen-
 tuale dell'origine
 socioeconomica sulla
 varianza dei risultati,
 in matematica; 2006



Fonte: USR – PISA 2006

In tutti i cantoni considerati nel confronto, le differenze nelle prestazioni in matematica sono prevalentemente imputabili alle caratteristiche degli allievi (varianza intraistituto) e non a quelle dell'istituto frequentato (varianza interistituto).

In Ticino l'eterogeneità dei risultati è dovuta per il 94.4% alle caratteristiche degli allievi, di cui per il 9.4% alla loro origine socioeconomica, mentre per il 5.6% alle particolarità degli istituti, di cui per il 3% alla composizione socioeconomica delle scuole.

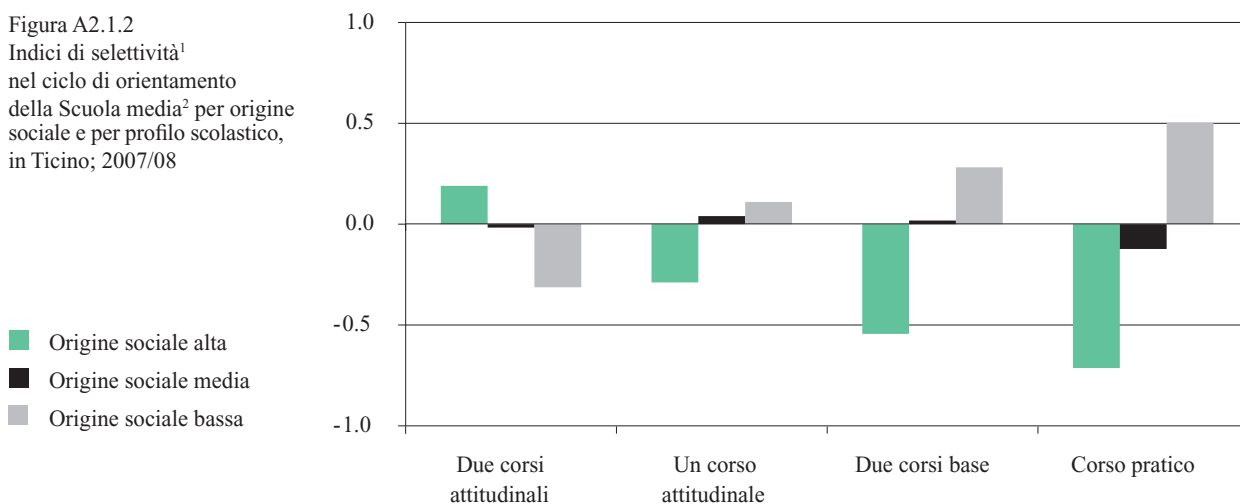
Nei cantoni tedescofoni l'influsso dell'istituto scolastico sulle competenze è più marcato rispetto a quello rilevabile nei cantoni romandi e in Ticino, nel senso che tale influsso spiega una parte maggiore delle differenze di risultato degli alunni. Sempre nella Svizzera tedesca, la composizione socioeconomica degli istituti spiega in buona parte la differenza di risultati tra scuole.

Da questo punto di vista è quindi possibile affermare che esiste una maggiore equità nelle regioni latine della Svizzera. In altri termini, il fatto di frequentare un istituto piuttosto che un altro determina in misura limitata le competenze raggiunte in matematica. Le scuole sono tra loro molto più simili che non nella Svizzera tedesca, indipendentemente da dove si trovino (dal quartiere in cui sorgono, oppure in una zona urbana o rurale). Per quanto riguarda il Ticino, la prima ragione è sicuramente l'esistenza di una scuola comprensiva (la Scuola media), nella quale gli allievi non subiscono praticamente alcuna selezione a livello di scuola dell'obbligo (quasi la totalità frequenta prima la Scuola elementare e poi la Scuola media). La popolazione scolastica presente nei va-

ri istituti è quindi contrassegnata da maggiore eterogeneità, al contrario delle regioni tedesfone, nelle quali la selettività è molto forte già a partire dalla scolarità obbligatoria e quindi all'interno degli istituti scolastici c'è maggiore omogeneità. Questa ipotesi "strutturale" non spiega tuttavia le ragioni della bassa varianza della Svizzera romanda, nella quale sono pure presenti strutture scolastiche selettive.

Le seguenti figure approfondiscono l'aspetto dell'origine sociale degli allievi in Ticino, mostrando in che misura questa variabile influenza la selettività del sistema scolastico ticinese.

Figura A2.1.2
Indici di selettività¹
nel ciclo di orientamento
della Scuola media² per origine
sociale e per profilo scolastico,
in Ticino; 2007/08



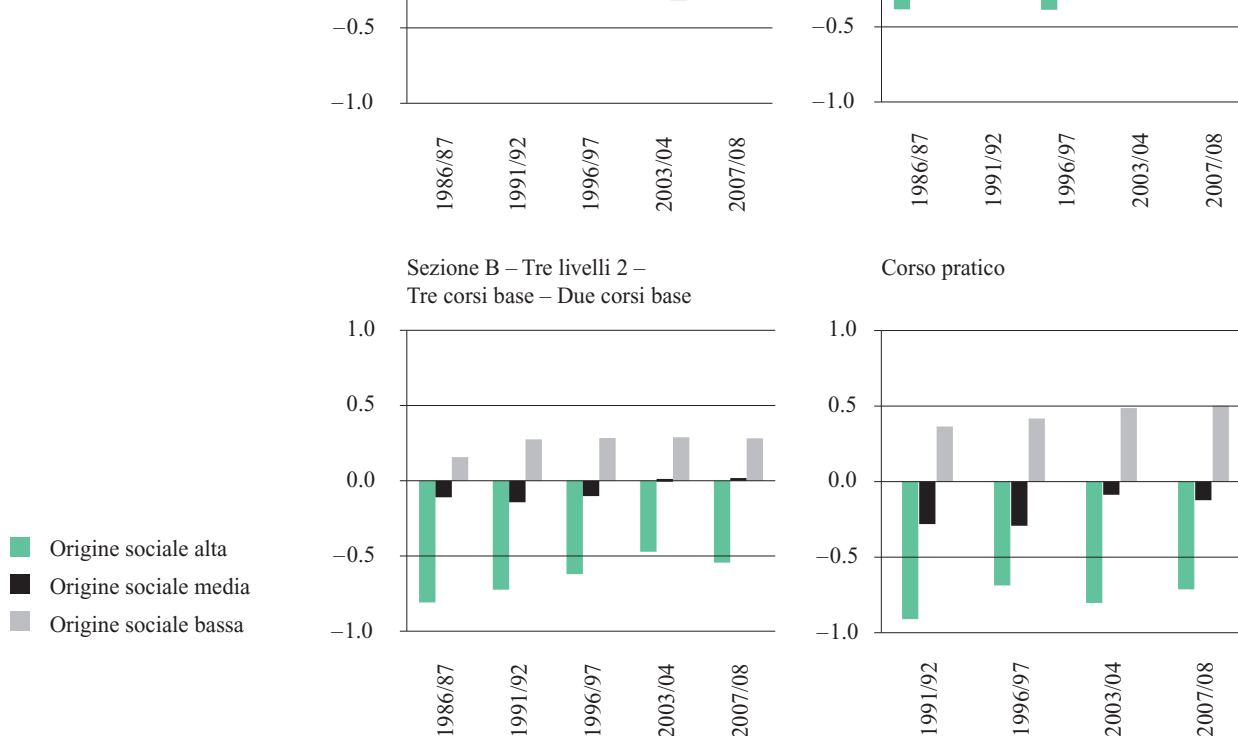
Fonte dati: USR – Censimento degli allievi, 2007/08

Nel ciclo di orientamento della Scuola media (terzo e quarto anno), più le esigenze scolastiche aumentano e più si constata da un lato una sottorappresentazione degli allievi di origine sociale bassa e dall'altro una sovrarappresentazione di quelli appartenenti alla classe sociale alta.

Gli allievi di origine sociale alta sono in soprannumero a seguire un curriculum in cui sono richieste maggiori competenze (corso attitudinale sia in matematica che in tedesco), mentre gli allievi di origine sociale bassa sono sovrarappresentati nel profilo con due corsi con esigenze di base e lo sono ancora di più nel corso pratico. Chi appartiene al ceto sociale medio si ripartisce più equamente nei diversi curricula di Scuola media. Sembrerebbe quindi che la selezione nella Scuola media avvenga non solo secondo le competenze personali, ma in parte anche secondo l'origine sociale degli allievi, penalizzando chi appartiene al ceto sociale basso.

1. Per il significato di "indici di selettività" si rimanda alle spiegazioni per la lettura delle figure (p. 24).
2. Per la descrizione dettagliata del funzionamento della Scuola media vedi indicatore B1 *Transizioni nella Scuola media*.

Figura A2.1.3³
Evoluzione degli indici di selettività nel ciclo di orientamento della Scuola media, per origine sociale e per profilo scolastico, in Ticino; dal 1986/87 al 2007/08



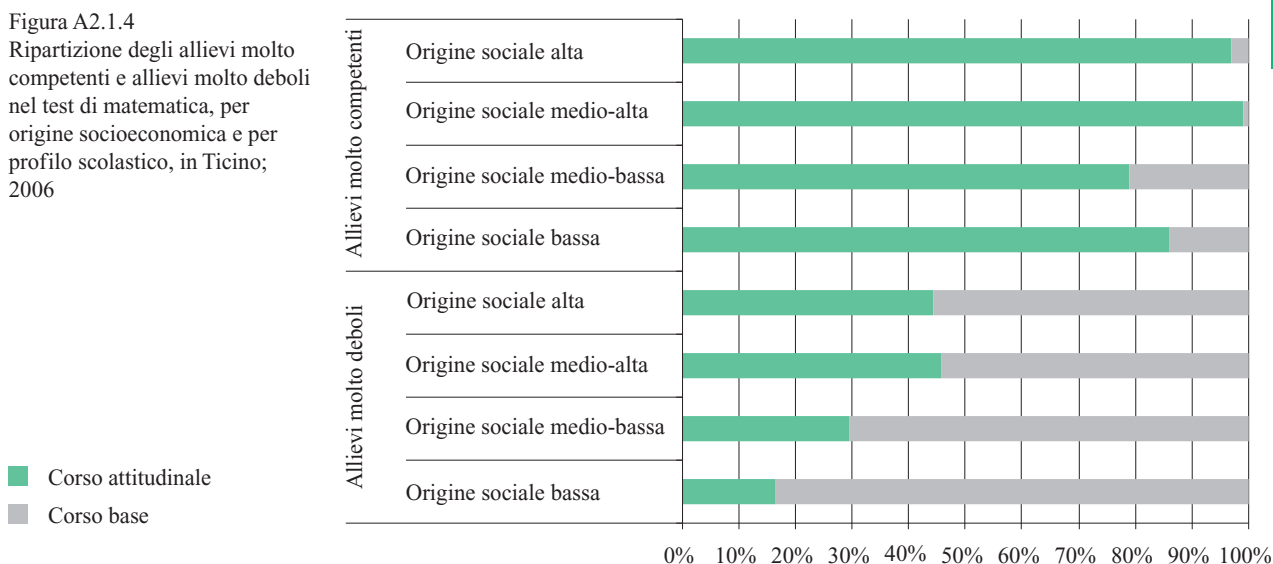
Fonte dati: USR – Censimento degli allievi, dal 1986/87 al 2007/08

Sull’arco di vent’anni la situazione nel ciclo di orientamento della Scuola media in merito alla selettività scolastica secondo l’origine sociale è rimasta praticamente invariata.

Nei corsi base troviamo un soprannumero di allievi che appartengono alla classe sociale bassa, mentre gli allievi di origine sociale alta sono sovrarappresentati nel curriculum scolastico in cui si chiedono maggiori competenze. I cambiamenti di tendenza più rilevanti si osservano per gli allievi di origine sociale media. Nel corso degli anni diminuisce la proporzione di coloro che si trovano a seguire corsi attitudinali, mentre aumenta quella riferita alla frequentazione di corsi base.

3. Struttura a sezioni (A e B) e a tre livelli nel 1986/87, solo a tre livelli nel 1991/92 e nel 1996/97, solo a corsi dal 2003/04 (tre corsi nel 2003/04, due corsi nel 2007/08). È stato omesso il grafico che mostra la situazione relativa a “Due livelli 1 – Due corsi attitudinali”, poiché non è più presente dall’anno scolastico 2006/07.

Figura A2.1.4
Ripartizione degli allievi molto competenti e allievi molto deboli nel test di matematica, per origine socioeconomica e per profilo scolastico, in Ticino; 2006



Fonte: USR-PISA 2006

La scelta di seguire il corso attitudinale o il corso base in matematica avviene prevalentemente secondo le competenze dell'allievo. Dalla figura si evince però che l'origine socioeconomica determina in parte questa selezione, soprattutto nel corso base.

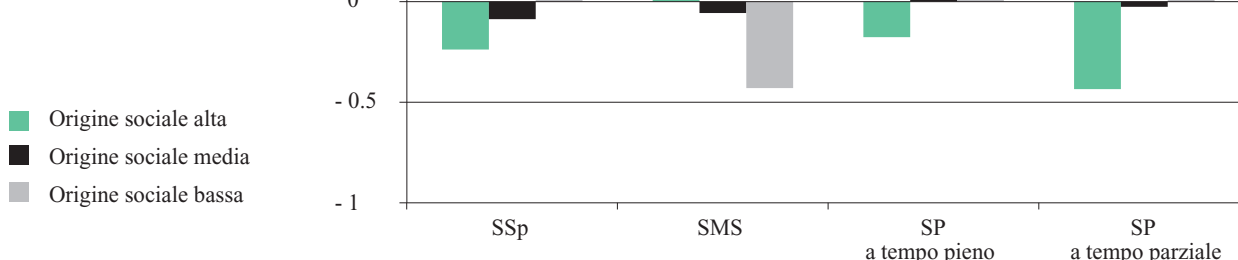
Gli allievi che nel test di matematica di PISA 2006 si sono dimostrati molto competenti seguono in maggioranza il corso attitudinale, anche se una piccola percentuale si ritrova a seguire il corso base: tra questi troviamo soprattutto allievi di origine sociale medio-bassa o bassa. Tra gli allievi molto deboli questa tendenza è ancora più accentuata. In effetti, tra chi dimostra competenze in matematica molto scarse, il tipo di corso frequentato dipende fortemente dall'origine socioeconomica. Tra gli allievi di origine socioeconomica medio-alta o alta solo poco più della metà si ritrova nel corso base, mentre una quota quasi equivalente segue il corso attitudinale. Questo fenomeno concerne meno del 30% degli allievi molto deboli di origine sociale medio-bassa e addirittura meno del 20% quelli di origine sociale bassa.

Si può quindi constatare che, tra gli allievi molto competenti, chi è di origine sociale bassa ha più probabilità di seguire un corso base rispetto a chi è di ceto sociale alto; viceversa, tra chi ha scarse competenze, gli allievi di origine sociale alta hanno maggiori possibilità di frequentare un corso attitudinale rispetto ai loro compagni di estrazione sociale bassa.

A2.2

Selettività nei diversi ordini scolastici

Figura A2.2.1
Indici di selettività,
per origine sociale
e per ordine scolastico,
in Ticino; 2007/08

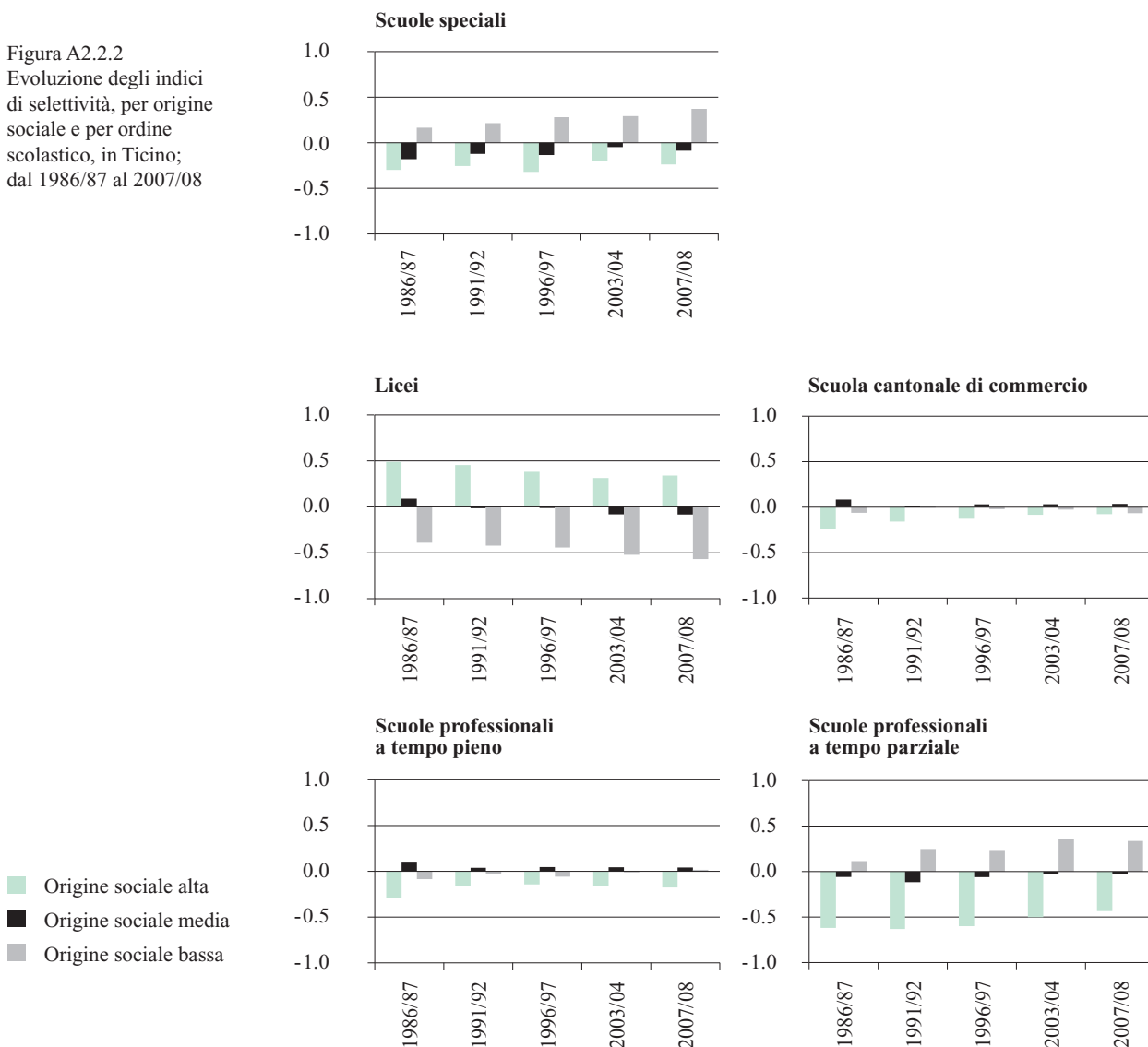


Fonte dati: USR – Censimento degli allievi, 2007/08

La sovra- o sottorappresentazione di studenti secondo l'origine sociale si ritrova anche tra diversi ordini scolastici. Nelle scuole che richiedono maggiori competenze, i ceti sociali superiori sono maggiormente rappresentati; viceversa, chi è di estrazione sociale bassa è sottorappresentato.

Nelle scuole postobbligatorie, le maggiori differenze si rilevano nelle scuole medie superiori (SMS) e nelle scuole professionali (SP) secondarie a tempo parziale: nelle prime sono sovrarappresentati gli studenti di origine sociale alta, mentre nelle seconde c'è una sovrabbondanza di studenti di origine sociale bassa. Le scuole più eque e quindi meno selettive per quanto attiene all'origine sociale sono quelle professionali secondarie a tempo pieno. Infine, gli studenti di origine sociale media sono i più equamente ripartiti tra i diversi curricula formativi. Nelle scuole speciali (SSp) si constata un'eccedenza di allievi di origine sociale bassa, ciò che lascia supporre che esista un margine di discrezionalità da parte degli organi decisionali nel collocamento degli allievi nelle scuole speciali.

Figura A2.2.2
Evoluzione degli indici di selettività, per origine sociale e per ordine scolastico, in Ticino; dal 1986/87 al 2007/08



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi, dal 1986/87 al 2007/08

La situazione in merito all'iter scolastico secondo l'origine sociale in Ticino negli ultimi 20 anni non è sostanzialmente cambiata: essa costituisce ancora oggi un elemento che determina la scelta del curriculum formativo degli studenti.

Nelle scuole speciali si è ulteriormente accentuato il divario tra gli allievi di origine sociale bassa e quelli di ceto sociale alto, a svantaggio dei primi.

Nel medio superiore, specialmente nel liceo, si osserva una chiara sovrarappresentazione di studenti di origine sociale alta, anche se negli ultimi anni questa si è tendenzialmente attenuata. Non si riduce invece la sottorappresentazione di allievi di estrazione sociale bassa. Anzi, nel tempo si assiste a un leggero accentuarsi di questa situazione. In questo ultimo decennio, sempre al liceo, è pure sottorappresentata la classe sociale media; la Scuola cantonale di commercio invece dimostra maggiore equità: gli studenti di diversa origine sociale sono quasi equamente rappresentati.

Negli anni, nelle scuole professionali secondarie a tempo parziale si rafforza il soprannumero di studenti di origine sociale bassa, mentre si attenua leggermente la sottorappresentazione di quelli di origine sociale media e alta.

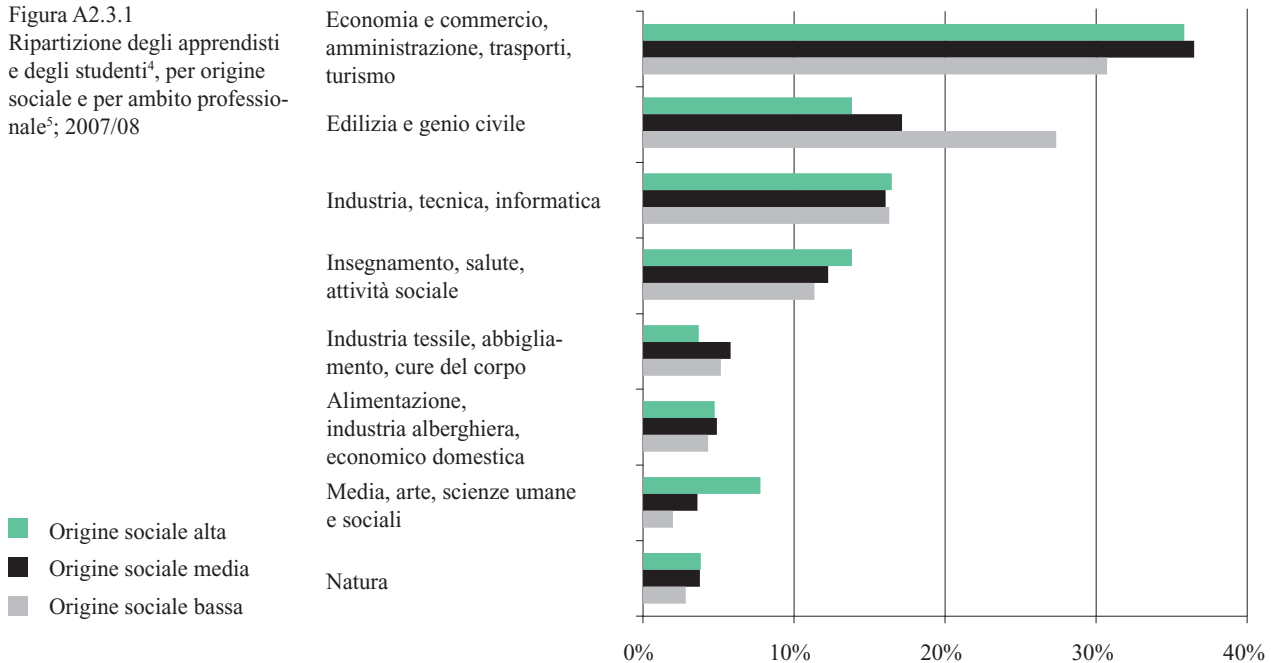
Nelle scuole professionali secondarie a tempo pieno si constata un cambiamento di tendenza in merito alla presenza di studenti di origine sociale bassa: da una loro sottorap-

presentazione nell'anno scolastico 1986/87 si passa, nell'ultimo rilevamento, a una loro leggera sovrarappresentazione. Gli studenti di estrazione sociale alta rimangono invece sottorappresentati.

A2.3

Selettività negli ambiti professionali

Figura A2.3.1
Ripartizione degli apprendisti e degli studenti⁴, per origine sociale e per ambito professionale⁵; 2007/08



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi, 2007/08

Il settore professionale in cui emergono maggiori discordanze di preferenza secondo l'origine sociale è quello dell'edilizia e del genio civile. L'ambito invece in cui si rilevano le differenze più moderate è quello dell'industria, della tecnica e dell'informatica.

Il 27% degli studenti di estrazione sociale bassa che frequentano una scuola professionale secondaria (a tempo pieno o a tempo parziale) opta per il settore dell'edilizia e del genio civile contro rispettivamente il 14% e il 17% degli studenti e apprendisti appartenenti al ceto sociale alto e medio. L'ambito dell'economia e commercio, dell'amministrazione, dei trasporti e del turismo risulta il più attrattivo per gli apprendisti e studenti, indipendentemente dal ceto sociale d'appartenenza, anche se questa preferenza è meno accentuata da parte degli studenti e apprendisti di origine sociale bassa. In tutti gli altri ambiti professionali le percentuali di studenti e apprendisti dei differenti ceti sociali sono piuttosto simili.

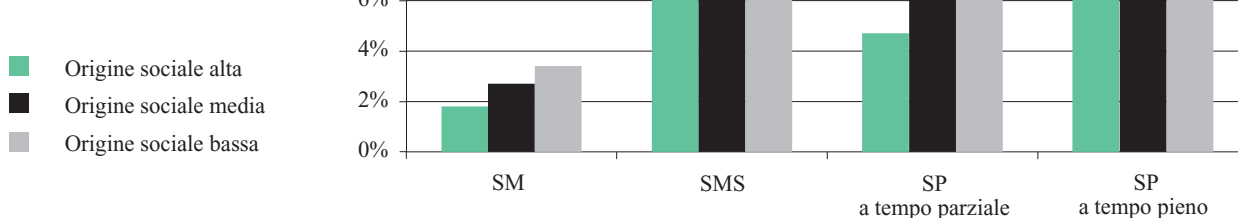
4. In questo caso si considerano le scuole professionali sia a tempo parziale (apprendisti) sia a tempo pieno (studenti).

5. Classificazione SWISSDOC (classificazione sistematica delle professioni e delle formazioni).

A2.4

Ripetizioni della classe

Figura A2.4.1
Ripartizione dei ripetenti⁶
della classe, per origine sociale
e per ordine scolastico,
in Ticino; 2007/08



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi, 2007/08

Considerando il tasso di ripetizione della classe secondo l'origine sociale degli allievi, si rileva una certa disparità in tutti i settori scolastici: tra i ripetenti troviamo prevalentemente giovani appartenenti alla classe sociale bassa, seguiti da quelli di origine sociale media. Gli allievi di estrazione sociale alta hanno invece minori probabilità di ripetere l'anno.

Nelle scuole professionali secondarie a tempo parziale si riscontra il maggior divario tra il tasso di ripetenti di origine sociale alta e la quota di ripetenti di origine sociale bassa, quest'ultima notevolmente più elevata. Anche nelle scuole medie superiori questa differenza è piuttosto accentuata.

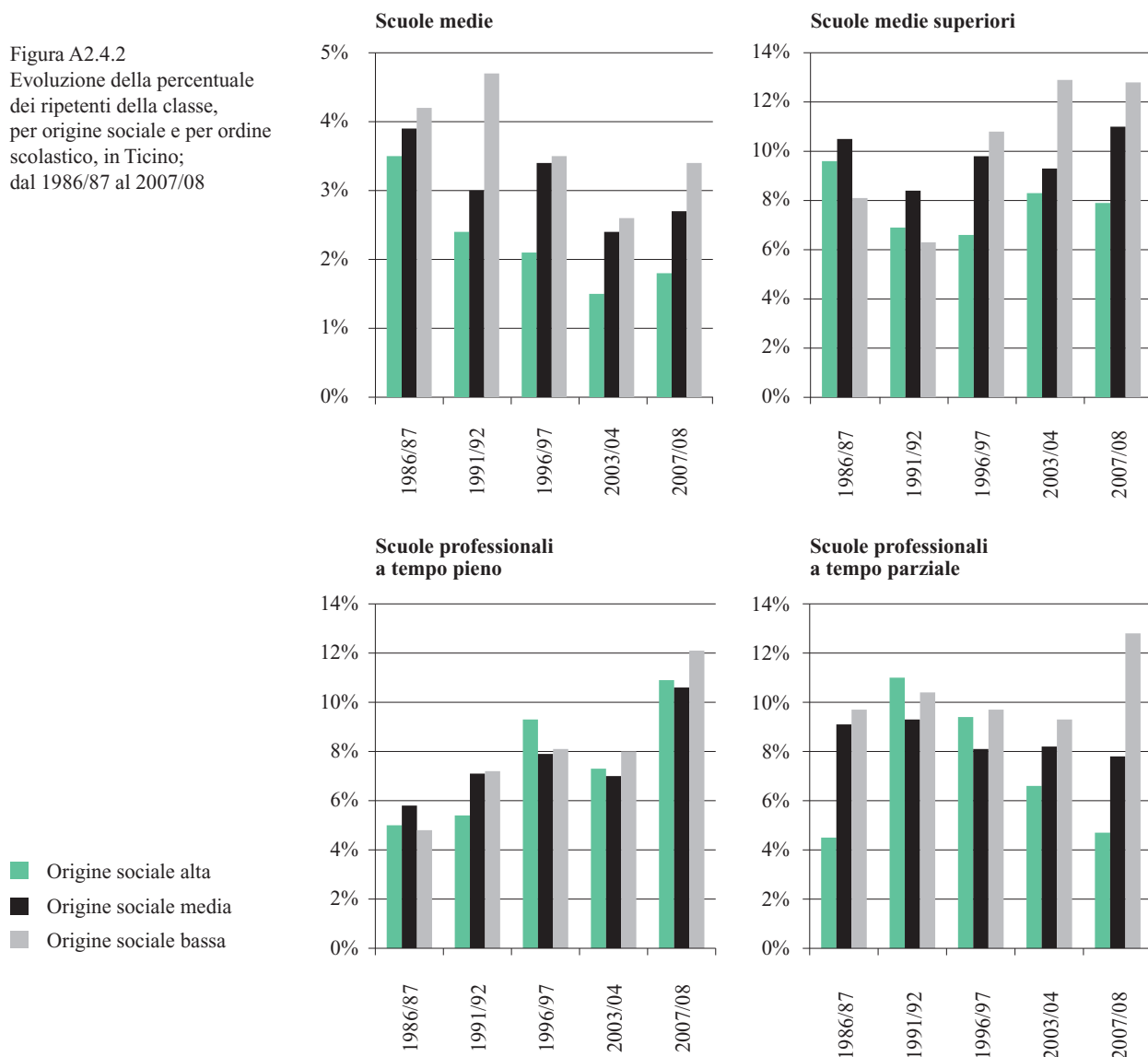
Nelle scuole professionali a tempo pieno e nelle scuole medie queste differenze sono più attenuate, anche se le tendenze sono uguali: chi è di estrazione sociale bassa ha più probabilità di ripetere l'anno.

Si può quindi affermare che in tutti gli ordini di scuola considerati la pratica selettiva della ripetizione della classe tocca maggiormente gli studenti di origine sociale bassa. E questo quando tutte le ricerche sul tema indicano che la bocciatura serve a ben poco per recuperare carenze di apprendimento (Bless et al, 2005; OCDE, 2001). In qualche raro caso funziona, ma si tratta di casi eccezionali. È invece ampiamente dimostrato che questa pratica selettiva ha un costo elevato e che non c'è proporzione tra i costi e i benefici che se ne traggono.

Inoltre, va rilevato che il fenomeno della bocciatura è molto contenuto a livello di Scuola media (inferiore al 4%), mentre risulta più corrente negli ordini di scuola superiori, dove si osservano punte del 25% (ad esempio in prima liceo) (Rigoni, 2009). Queste differenze, che potrebbero di primo acchito sorprendere, vanno ricondotte alla diversa natura degli ordini scolastici considerati. La scuola dell'obbligo non ha infatti come obiettivo quello di selezionare gli allievi, mentre la situazione cambia per quelle postobbligatorie.

6. Si tratta di allievi che, nell'anno scolastico considerato, frequentano la stessa scuola nella stessa classe rispetto all'anno precedente.

Figura A2.4.2
Evoluzione della percentuale dei ripetenti della classe, per origine sociale e per ordine scolastico, in Ticino; dal 1986/87 al 2007/08

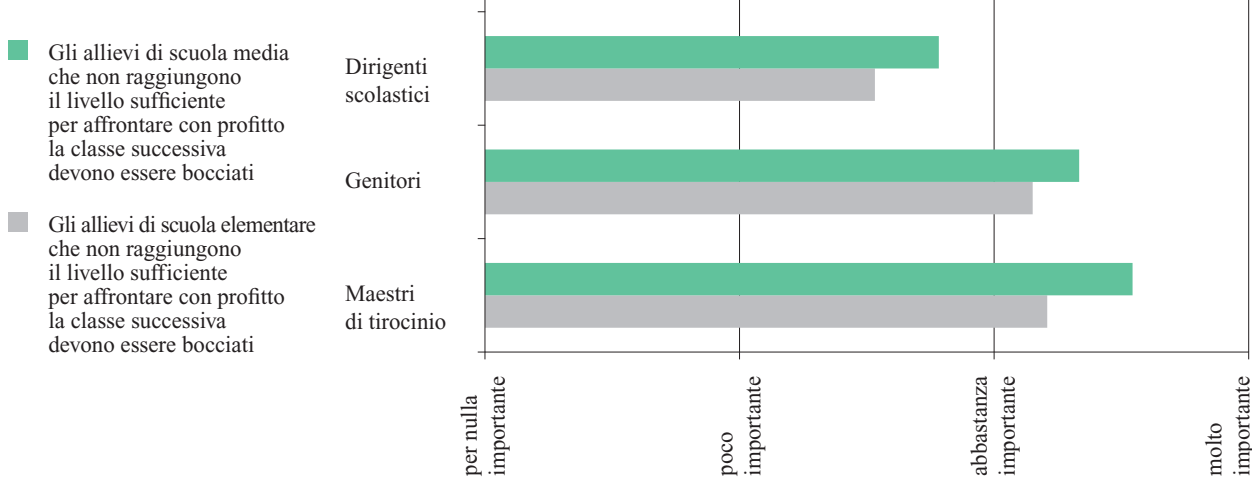


Fonte: USR – Censimento degli allievi, 2007/08

In vent'anni, nella Scuola media la situazione riguardante la ripetizione della classe secondo l'origine sociale degli allievi non è sostanzialmente cambiata: la quota di ripetenti di ceto sociale basso rimane più elevata rispetto a quella di studenti di origine sociale media e ancora di più rispetto a quella di allievi di ceto sociale alto. Questa tendenza è presente, negli ultimi anni scolastici considerati, anche nelle scuole medie superiori e in quelle professionali a tempo parziale.

Il divario tra il tasso di ripetenti di origine sociale alta e quello di chi è di origine sociale bassa si è ulteriormente accentuato negli ultimi anni soprattutto nelle scuole professionali a tempo parziale. Nelle scuole professionali a tempo pieno, invece, gli studenti di origine sociale alta ripetono con maggiore frequenza rispetto a chi appartiene al ceto sociale medio.

Figura A2.4.3
Opinioni degli attori
scolastici ticinesi
sulla bocciatura della classe
nella scuola dell'obbligo;
2006



Fonte dati: USR – *La scuola che si ascolta*, 2006

Generalmente, i vari gruppi di persone che direttamente o indirettamente sono coinvolti nel mondo scolastico ritengono abbastanza importante nella scuola dell'obbligo, e soprattutto nelle scuole medie, fare ripetere l'anno agli allievi che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare la classe successiva.

Da un'indagine svolta nel 2006 dall'Ufficio studi e ricerche per rilevare i bisogni della scuola pubblica ticinese emerge che specialmente i genitori e i maestri di tirocinio sono del parere che sia importante adottare la pratica selettiva della ripetizione della classe nella scuola dell'obbligo. Meno convinti sono invece i dirigenti scolastici. Tendenzialmente gli operatori scolastici, studenti inclusi, sono favorevoli a questa pratica. Da numerose ricerche svolte finora emerge però l'inutilità di questa misura e addirittura l'ingiustizia con cui questa pratica è attuata. In effetti, i dati presentati nelle figure precedenti confermano la selettività delle decisioni in funzione del ceto sociale.

A | 3**Aiuto finanziario allo studio****Indice delle figure**

A3.1	Borse di studio	
Figura A3.1.1	Percentuale di beneficiari di assegni e di prestiti di studio, per Cantone; 2007	42
Figura A3.1.2	Evoluzione della percentuale dei beneficiari di assegni e di prestiti di studio, in Ticino; dal 1990 al 2007	43
A3.2	Assegni di studio	
Figura A3.2.1	Valore medio in CHF e tasso di beneficiari degli assegni di studio per popolazione residente, per Cantone; 2007	44
Figura A3.2.2	Valore medio annuo in CHF e tasso di beneficiari degli assegni di studio per studenti (dai 15 ai 29 anni, solo formazione postobbligatoria), per Cantone; 2007	45
Figura A3.2.3	Percentuale di studenti che hanno ottenuto un assegno di studio, per grado di formazione postobbligatoria, in Svizzera e in Ticino; 2007	46
Figura A3.2.4	Evoluzione del valore medio annuo in CHF degli assegni di studio per richiedente e del numero di beneficiari, in Ticino; dal 1990 al 2007	47
A3.3	Percezione di equità nel diritto allo studio	
Figura A3.3.1	Percezione di equità nel diritto allo studio per i vari attori coinvolti nel sistema scolastico ticinese; 2006	48

Le borse di studio sono uno strumento per sostenere l'equità nelle scelte formative tra studenti di diversa estrazione sociale. In tutti i cantoni svizzeri gli assegni di studio prevalgono nettamente sul numero di prestiti elargiti. Il Ticino è tra i cantoni con i valori più elevati riguardanti sia il tasso di beneficiari sia l'importo degli assegni di studio per popolazione residente. In 20 anni però, sempre in Ticino, il numero di beneficiari di un assegno di studio è diminuito del 33%, mentre il suo importo medio è aumentato del 40%.

Per garantire ad ogni persona la possibilità di terminare un percorso formativo corrispondente alle sue attitudini, indipendentemente dalla propria situazione economica, la Svizzera applica una serie di misure di carattere finanziario, tra cui l'elargizione di borse di studio. Questo tipo di aiuto viene concesso unicamente quando le risorse del richiedente, dei suoi genitori o di altre persone legalmente responsabili risultano insufficienti. L'attribuzione di "borse di studio" dovrebbe essere quindi un mezzo per cercare di assottigliare le disuguaglianze tra i differenti ceti sociali e per sostenere l'equità nelle scelte formative. In Ticino, il concetto di "borse di studio" comprende sia gli assegni che i prestiti di studio. Entrambi sono importi unici o rinnovabili ma, contrariamente ai primi, i secondi devono essere rimborsati.

La Legge della scuola (art. 19, cpv. 1) sancisce questo aiuto finanziario soprattutto in relazione a quello che segue la conclusione della scuola obbligatoria: "il Cantone favorisce l'accesso alla formazione scolastica e professionale postobbligatoria, il perfezionamento e la riqualificazione professionali con la concessione di assegni e di prestiti di studio per l'assolvimento di un tirocinio, per la continuazione degli studi nelle scuole pubbliche ticinesi, per la frequenza di istituti superiori e di istituti specializzati per il perfezionamento e la riqualificazione professionali, se il richiedente è in possesso del certificato di studi adeguato".

Sul piano svizzero, il sistema delle borse di studio è regolato a livello cantonale, per cui ogni cantone ha una sua legislazione in materia. Le condizioni personali e finanziarie che giustificano la concessione di una borsa di studio sono definite in modo molto diverso da un cantone all'altro e ciò vale anche per il riconoscimento dei centri di formazione. I vari criteri di calcolo hanno tuttavia in comune il fatto che l'importo della borsa di studio viene determinato tenendo conto del reddito e della sostanza dei genitori. I dati presentati in questo indicatore mostrano differenze piuttosto marcate tra i vari cantoni in tale ambito, dovute in gran parte a questa indipendenza.

Nel 2007 la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), allo scopo di armonizzare le 26 legislazioni cantonali, stabilendo dei principi e degli standard minimi riguardo ai beneficiari, al limite di età, alla durata e all'ammontare delle borse di studio, ha posto in consultazione l'accordo intercantonale sull'armonizzazione dei criteri per la concessione delle borse di studio. Nell'autunno 2008, 23 dei 26 governi cantonali, tra cui anche il Ticino, si sono espressi favorevolmente alla stipulazione di questo accordo. Attualmente quindi si sta lavorando al suo perfezionamento. Dai dati presentati in questo indicatore, si riscontra che in Svizzera, prevale nettamente l'elargizione di assegni piuttosto che di prestiti di studio. Il Ticino è però tra i cantoni che maggiormente fanno capo a quest'ultima forma di aiuto, situandosi al quarto posto: nel 2007, i prestiti rappresentavano il 15% del totale delle borse di studio. In un ventennio il nostro Cantone ha visto tuttavia diminuire di quasi il 33% il numero di beneficiari di un assegno di studio, ma nel contempo l'importo medio dell'assegno è aumentato del 40%. In altri termini, vengono concesse somme superiori a un numero inferiore di persone. Inoltre, il 21% degli studenti ticinesi che seguono una formazione di grado terziario percepisce un assegno di studio, mentre a livello svizzero questa quota si limita al 10%. Riguardo a questi aiuti che dovrebbero favorire il diritto allo studio, da un'indagine svolta in Ticino nel 2006 dall'Ufficio studi e ricerche (Crespi Branca et al.,

2008), è emerso che buona parte degli attori coinvolti direttamente o indirettamente nel mondo scolastico ritiene che non sempre le famiglie di reddito modesto beneficiano di un aiuto finanziario da parte del Cantone per permettere ai propri figli di proseguire gli studi postobbligatori e che quindi le scelte formative sono in parte influenzate dalle disponibilità economiche dei genitori.

■ Fonti e approfondimenti:

- CIBE - Situation cantonale du financement des études 1990-2003. [Data File].
- Conti, A., & Egloff, M. (2007). *Bourses et prêts d'études cantonales 2006*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Crespi Branca, M., Galeandro, C., & Berger E. (2008). *La scuola che si ascolta. I bisogni della scuola pubblica ticinese secondo gli attori coinvolti*. [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Ufficio delle borse di studio e dei sussidi (2008). *Borse di studio 2008-09*. Bellinzona: Ufficio delle borse di studio e dei sussidi.
- Egloff, M., & Moser, E. (2006). *Bourses et prêts d'études cantonales 2005*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Egloff, M. (2005). *Bourses et prêts d'études cantonales 2004*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Eichenberger-Gerber, M., & Egloff, M. (2008). *Bourses et prêts d'études cantonales 2007*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique. Disponibile in: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=3334> [30 settembre 2008].
- Heuberger, N., & Koller, C. (2007). *Stipendien und Darlehen der öffentlichen Hand. Ein Vergleich zwischen den Kantonen und den Regionen in der Schweiz (1997-2005)*. Chavannes-près-Renens: IDHEAP.
- Legge della scuola (del 1° febbraio 1990). Disponibile in: http://www.ti.ch/CAN/argomenti/legislaz/rleggi/rl/dati_rl/f/f140.htm [17 giugno 2010].
- OFS - *Bourses et prêts d'études cantonales 2004-2008*. [Data File].
- Regolamento delle borse di studio (dell'8 marzo 1995). Disponibile in: <http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?59.htm> [17 giugno 2010].

Siti internet:

Sistema delle borse di studio in Svizzera

- <http://www.borsedistudio.ch>

Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione

- <http://www.cdpe.ch>

Riferimenti per la lettura delle figure

Borse di studio

“Le borse di studio comprendono sia gli assegni sia i prestiti di studio. Per assegno di studio si intende un importo unico o rinnovabile che non deve essere restituito, mentre i prestiti di studio sono importi unici o rinnovabili che devono essere restituiti”. “Assegni e prestiti sono concessi soltanto quando le possibilità finanziarie del richiedente, dei suoi genitori e di altre persone legalmente responsabili sono considerate insufficienti” (<http://www.borsedistudio.ch>).

Fonte dei dati

I dati presentati nelle figure sono stati forniti da due fonti principali:

- dal 1990 al 2002, dalla Conferenza Intercantonale sulle Borse di Studio (CIBS);
- dal 2003 al 2007 dall’Ufficio federale di statistica (UST), Neuchâtel.

Fino al 2002 i dati a livello svizzero relativi alle borse di studio erano raccolti ed elaborati dalla CIBS. A partire dal 2003 se ne occupa l’UST. I dati vengono chiesti ai singoli cantoni il 31 marzo e si riferiscono sempre all’anno civile e non all’anno scolastico.

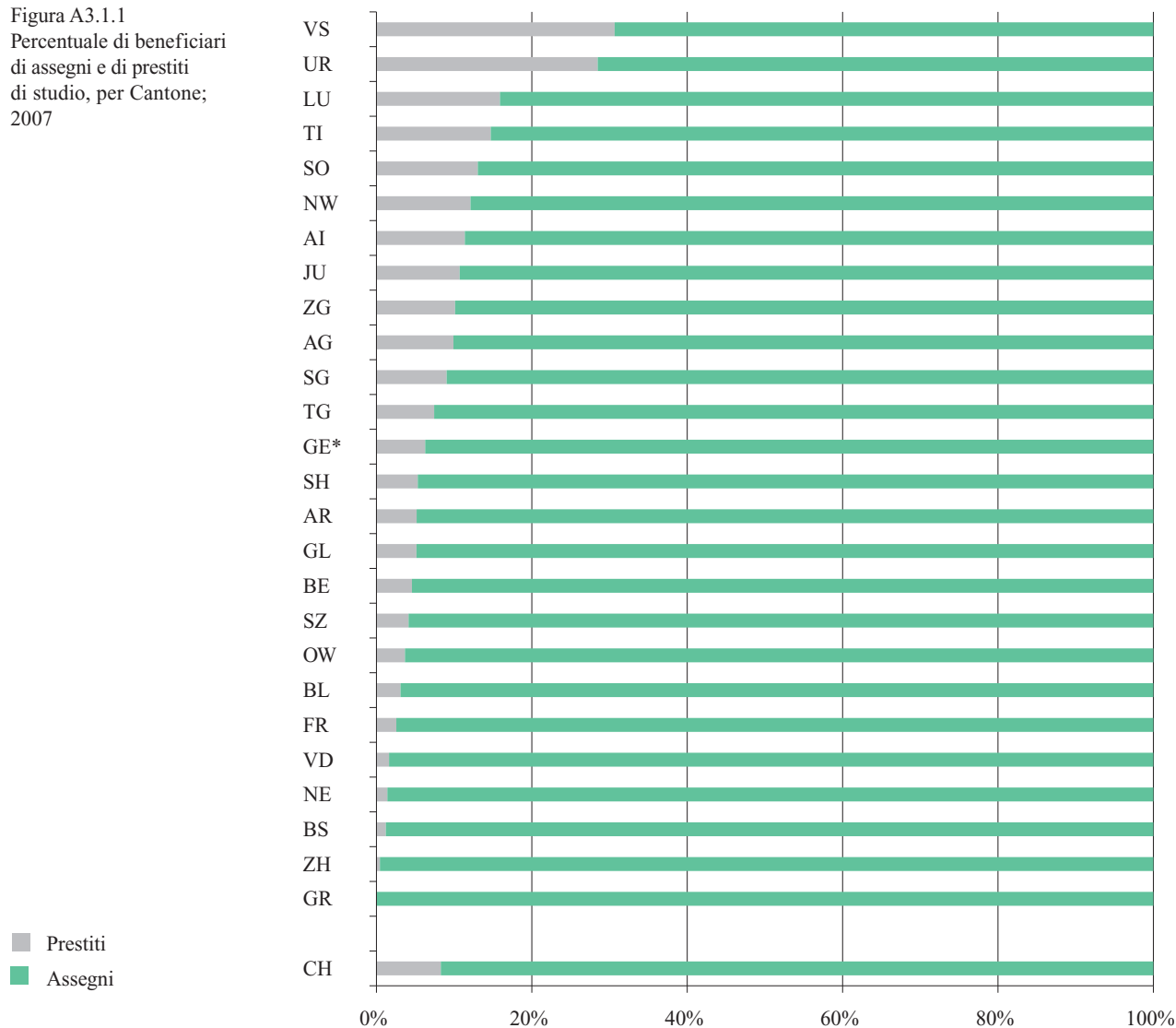
Valore nominale e valore reale

I dati sulla spesa possono essere espressi in termini nominali a prezzi correnti (cioè non corretti in base alla variazione del potere d’acquisto della moneta), oppure in termini reali a prezzi costanti (equivalenti in questo caso all’effettivo potere di acquisto della moneta). Nel nostro caso i valori presentati sono espressi in termini nominali. Soltanto la figura A3.2.4 mette a confronto i valori nominali con quelli reali.

A3.1

Borse di studio

Figura A3.1.1
Percentuale di beneficiari
di assegni e di prestiti
di studio, per Cantone;
2007



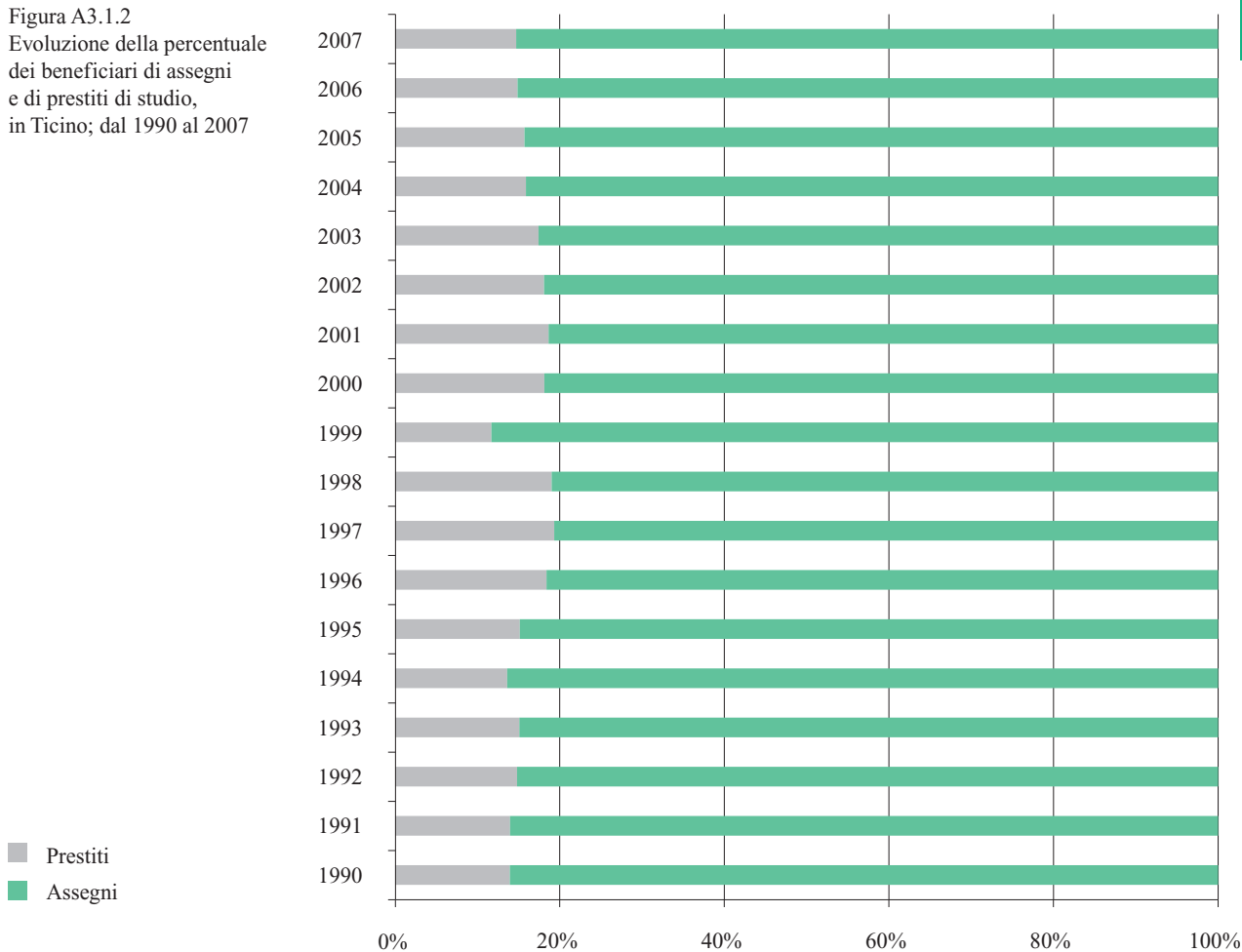
Fonte: Eichenberger-Gerber & Egloff, 2008

*Senza gli chèques di formazione del Canton Ginevra di un ammontare globale di 2'870'936 franchi per 3960 beneficiari.

In Svizzera il numero di beneficiari di un assegno di studio è nettamente superiore a quello di chi ottiene un prestito. Il Ticino è tra i cantoni con la percentuale di prestiti più alta.

Nel 2007, a livello svizzero i prestiti rappresentavano mediamente l'8% mentre gli assegni il 92% del totale delle borse di studio attribuite. Il numero di prestiti più elevato lo si ritrova nel Canton Vallese (31%), mentre nel Canton Grigioni non è stato rilasciato alcun prestito. In Ticino la percentuale di prestiti elargiti nello stesso anno si attestava sul 15%, al di sopra quindi della media svizzera.

Figura A3.1.2
Evoluzione della percentuale
dei beneficiari di assegni
e di prestiti di studio,
in Ticino; dal 1990 al 2007



Fonte dati: CIBE – Situation cantonale du financement des études, 1990-2003 / OFS – Bourses et prêts d'études cantonaux, 2004-2008

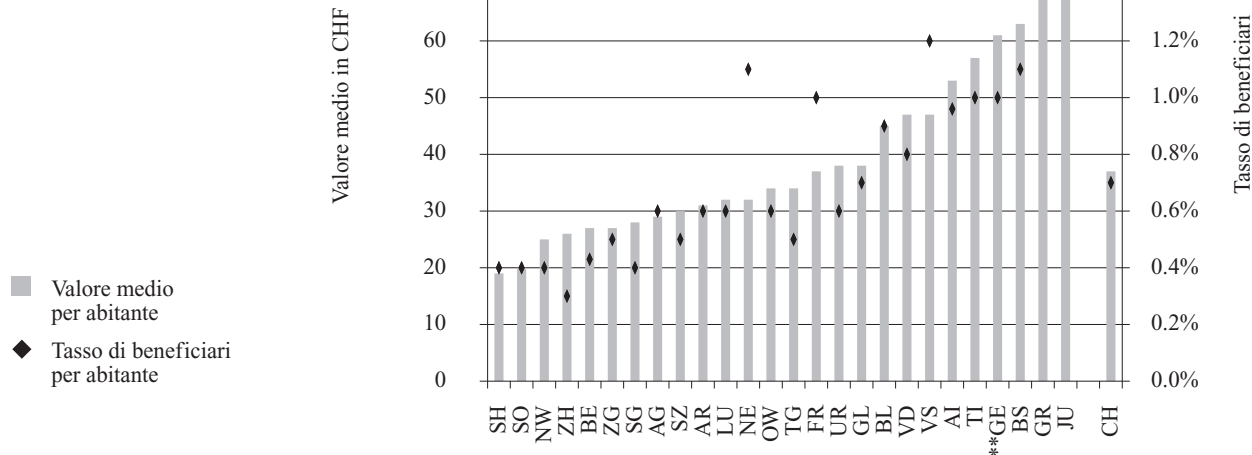
In Ticino, come nel resto della Svizzera, la percentuale di chi beneficia di un assegno di studio è nettamente superiore a quella rappresentata da chi riceve un prestito. In quasi vent'anni la quota dei prestiti non ha mai superato il 20%.

Il tasso più basso di prestiti lo si osserva nel 1999 con il 12%, quello più elevato nel 1997 con il 19% di prestiti e l'81% di assegni di studio. Negli ultimi due anni la percentuale di questi ultimi si attesta sull'85%.

A3.2

Assegni di studio

Figura A3.2.1
Valore medio in CHF
e tasso di beneficiari degli
assegni di studio
per popolazione residente*,
per Cantone; 2007



Fonte: Eichenberger-Gerber & Egloff, 2008

* dati provvisori 2007

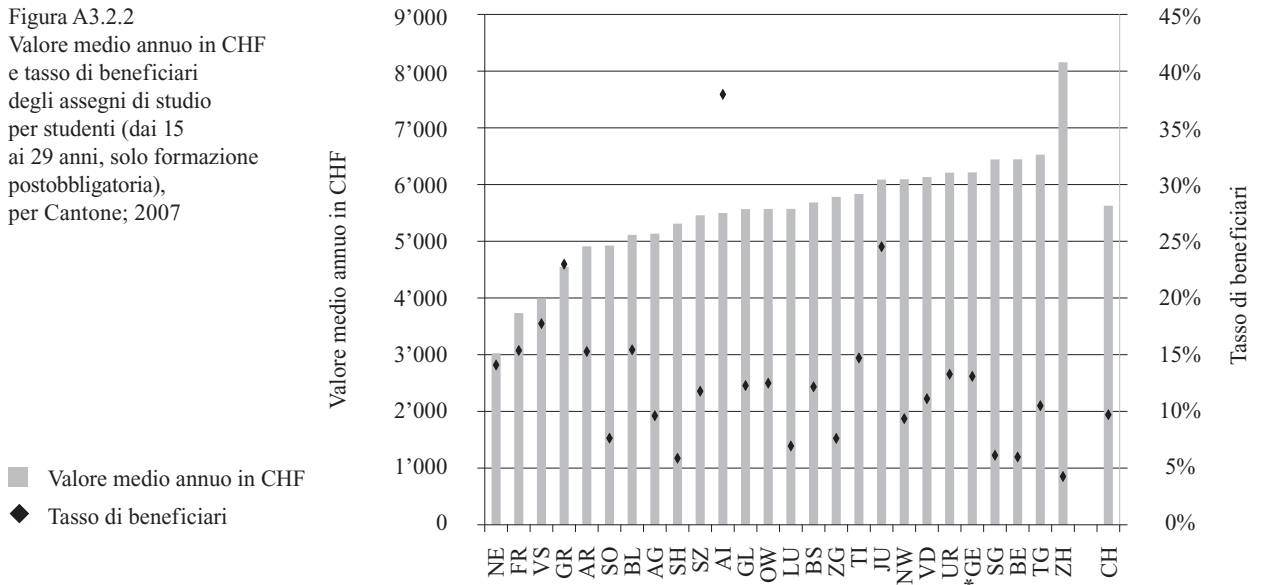
**senza gli chèques di formazione del Canton Ginevra

In Ticino, nel 2007, l'1.1% della popolazione residente ha percepito un assegno di studio. A livello svizzero questa quota si attesta sullo 0.7%. Il valore medio elargito nel nostro Cantone per abitante ammonta a 57 franchi. Questa cifra si situa al di sopra della media Svizzera, che corrisponde a 37 franchi.

I cantoni svizzeri agiscono in modo indipendente nell'elargire gli assegni di studio, il che provoca grandi disparità sia nel numero di aiuti attribuiti sia nel loro importo. Il Canton Grigioni e il Canton Giura hanno la percentuale più alta di assegni pro capite (1.6%), mentre il Canton Zurigo quella più bassa (0.3%). Il Ticino, con l'1.1%, è tra i cantoni con il tasso più alto di beneficiari di assegni di studio. Globalmente il loro importo varia da un massimo di 95 franchi nel Canton Giura a un minimo di 19 franchi nel Canton Sciaffusa. Il Ticino con 57 franchi è il quinto Cantone ad elargire la somma più alta.

Generalmente quindi per quanto attiene sia al tasso di beneficiari sia all'importo degli assegni di studio per popolazione residente il Ticino è tra i cantoni con i valori più elevati.

Figura A3.2.2
Valore medio annuo in CHF
e tasso di beneficiari
degli assegni di studio
per studenti (dai 15
ai 29 anni, solo formazione
postobbligatoria),
per Cantone; 2007



Fonte dati: UFS

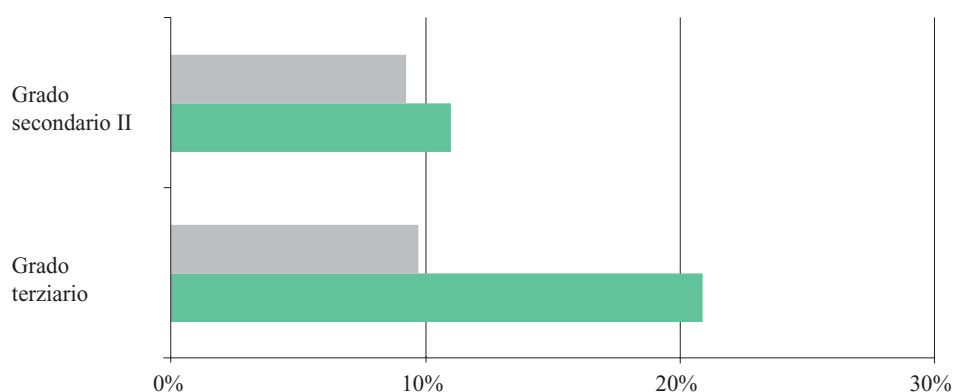
*senza gli chèques di formazione del Canton Ginevra

In Ticino, nel 2007, sul totale degli studenti tra i 15 e i 29 anni che seguono una formazione postobbligatoria, il 15% percepisce un assegno di studio, contro un valore medio del 10% a livello nazionale. Il valore medio annuo degli assegni di studio attribuiti ai singoli beneficiari tra i 15 e i 29 anni, in Svizzera, nel 2007, ammonta a 5'626 franchi. In Ticino questo importo è leggermente più elevato e corrisponde a 5'834 franchi.

Anche in questo caso si riscontrano grosse differenze tra i diversi cantoni svizzeri. In Appenzello Interno troviamo la quota più alta di studenti con un assegno di studio (38%), mentre nel Cantone Zurigo sono soltanto il 4%. Quest'ultimo Cantone attribuisce però l'importo più elevato per persona, con 8'157 franchi, mentre quello che assegna il minor aiuto finanziario per richiedente è il Cantone Neuchâtel, con 3'025 franchi. Considerando il rapporto tra valore medio degli assegni di studio e il tasso di beneficiari si può osservare che il Cantone Ticino tende ad attribuire sia un numero che un importo maggiori di assegni di studio a studenti dai 15 ai 29 anni rispetto a molti altri cantoni svizzeri.

Figura A3.2.3
Percentuale di studenti
che hanno ottenuto
un assegno di studio,
per grado di formazione
postobbligatorio³,
in Svizzera
e in Ticino; 2007

■ Svizzera
■ Ticino



Fonte dati: UFS

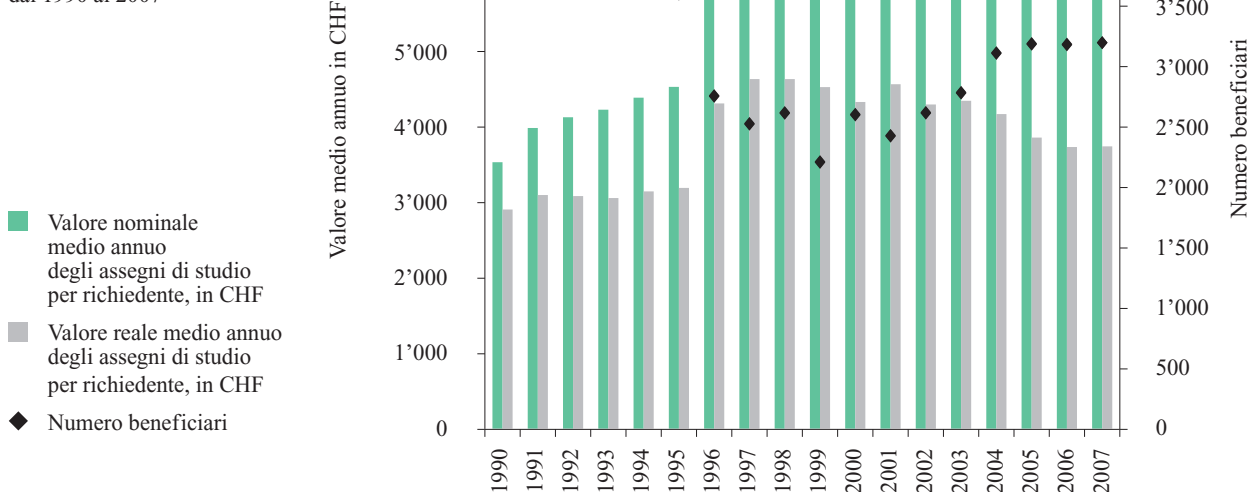
In Ticino sono rispettivamente l'11% e il 21% gli studenti iscritti a una formazione postobbligatoria di grado secondario II e di grado terziario che percepiscono un assegno di studio. In Svizzera queste percentuali corrispondono rispettivamente al 9% e al 10%.

Per quanto attiene al grado secondario II, in Ticino il tasso di studenti che ricevono un assegno di studio è leggermente superiore a quello medio svizzero. Relativamente alle formazioni di grado terziario, la quota di studenti che percepiscono un assegno di studio in Ticino è di 10 punti percentuali superiore a quella svizzera.

In merito ad alcune caratteristiche dei beneficiari degli assegni di studio in Ticino, è interessante segnalare che nel 2007, indipendentemente dal grado di formazione, il 46% sono uomini e il 54% donne. Il 42% ha tra i 20 e i 24 anni, mentre poco più di un terzo tra i 15 e i 19 anni. Infine, l'88% dei beneficiari di un assegno di studio segue una formazione in Svizzera.

3. Grado secondario II: scuola che prepara alla maturità liceale, altra formazione generale, Scuola professionale (a tempo pieno e a tempo parziale), maturità professionale dopo l'apprendistato. Grado terziario: formazione professionale superiore (non universitaria), Alta scuola specializzata e Alta scuola pedagogica, Università e Politecnico federale.

Figura A3.2.4
Evoluzione del valore medio annuo in CHF degli assegni di studio per richiedente e del numero di beneficiari, in Ticino; dal 1990 al 2007



Fonte dati: CIBE - Situation cantonale du financement des études, 1990-2003 / OFS - Bourses et prêts d'études cantonaux, 2004-2008 / USR - Guidotti, 2009

In Ticino, in quasi vent'anni, il numero di beneficiari è calato del 33%, passando da 4'754 a 3'194 unità, mentre l'importo medio di un assegno di studio attribuito ai richiedenti in termini nominali, ossia non corretto in base alla variazione del potere d'acquisto della moneta, è aumentato del 40%, passando da 3'525 nel 1990 a 5'845 CHF nel 2007. Considerando però il valore reale, equivalente quindi all'effettivo potere di acquisto della moneta, l'incremento si è limitato al 22%.

Nel 1990, con 3'525 franchi è stato raggiunto il valore nominale minimo di assegno per richiedente e il numero massimo di beneficiari (4'754 unità), mentre nel 2001, con 6'781 franchi, si è toccato l'importo massimo e nel 1999 il numero minimo di beneficiari (2'204 unità). Mediamente, sull'arco di 18 anni l'ammontare espresso in termini nominali per richiedente si attesta sui 5'598 franchi per 3'292 beneficiari.

Nel 1996 si nota un aumento rilevante dell'importo degli assegni e una diminuzione considerevole dei beneficiari. Questa situazione è dovuta all'entrata in vigore del nuovo Regolamento dell'8 marzo 1995 che prevedeva, tra le novità, l'abolizione di sussidi di piccola entità e l'aumento degli importi delle borse di studio.

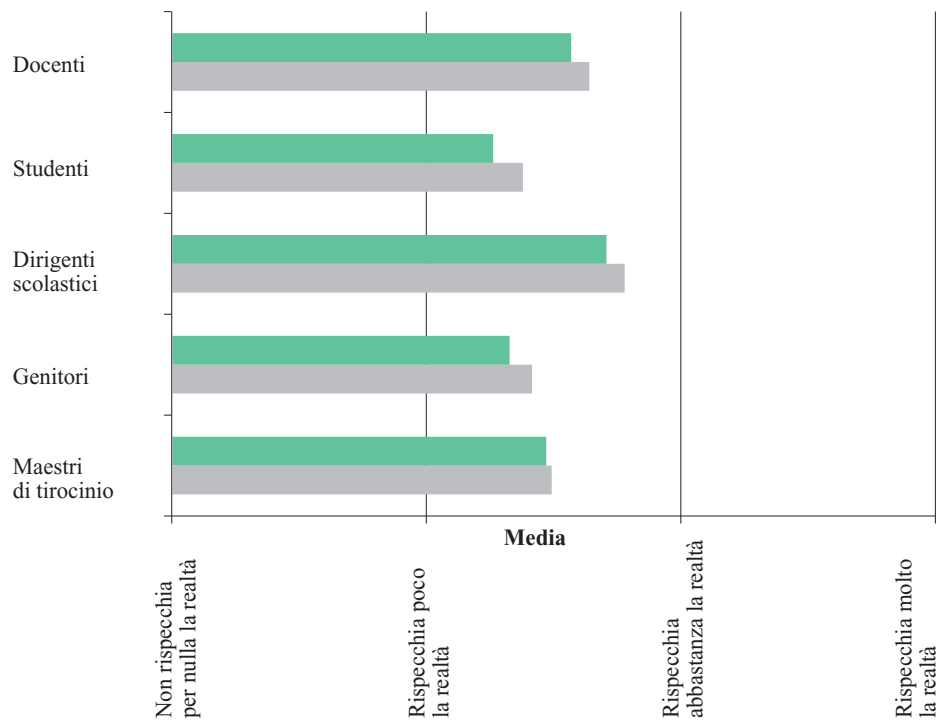
Riassumendo questi dati, si può affermare che con il passare degli anni si assiste ad una diminuzione del numero di beneficiari e ad un aumento degli importi attribuiti, sia considerando il valore nominale che il valore reale, sebbene vada rilevato come a partire dal 2001 si osserva una costante diminuzione degli importi in termini reali.

A3.3

Percezione di equità nel diritto allo studio

Figura A3.3.1
Percezione di equità nel diritto allo studio per i vari attori coinvolti nel sistema scolastico ticinese; 2006

- Le famiglie di reddito modesto beneficiano di un aiuto finanziario da parte del Cantone per consentire ai propri figli di proseguire gli studi dopo la scuola obbligatoria
- Tutti gli allievi hanno le stesse possibilità nella scelta dei percorsi formativi indipendentemente dalle disponibilità finanziarie della propria famiglia



Fonte dati: USR – *La scuola che si ascolta*, 2006

I numerosi attori coinvolti direttamente o indirettamente nel mondo scolastico hanno una percezione piuttosto tiepida dell'equità nel diritto allo studio.

Infatti, buona parte di loro ritiene che la situazione finanziaria delle famiglie influenza le scelte formative degli allievi al termine della scuola dell'obbligo e che le famiglie con reddito modesto non sempre beneficiano di un aiuto economico da parte del Cantone per permettere ai propri figli di proseguire gli studi.

Nel 2006 l'Ufficio studi e ricerche ha condotto un'indagine per rilevare i bisogni della scuola pubblica ticinese. Tra i molti temi affrontati nell'inchiesta è stato trattato quello relativo all'uso delle risorse finanziarie per perseguire una politica di equità. Dalle opinioni di numerose persone implicate con ruoli differenti nel mondo della scuola emerge un bisogno di migliorare questo aspetto.

A | 4**Inclusione scolastica****Indice delle figure**

A4.1	Insegnamento speciale nei vari cantoni	
Figura A4.1.1	Percentuale di allievi delle scuole obbligatorie nell'insegnamento speciale, per Cantone; 2007/08	54
A4.2	Scuole speciali	
Figura A4.2.1	Evoluzione della percentuale degli allievi maschi nelle scuole speciali (SSp), in Ticino; dal 1971/72 al 2008/09	56
Figura A4.2.2	Evoluzione della percentuale degli allievi stranieri nelle scuole speciali (SSp), in Ticino; dal 1971/72 al 2008/09	57
A4.3	Servizio di sostegno pedagogico	
Figura A4.3.1	Percentuale di allievi seguiti dal servizio di sostegno pedagogico sul totale degli allievi, Scuola dell'infanzia, Scuola elementare e Scuola media [con distinzione fra sostegno pedagogico (SP) e corso pratico (CP)]; dal 1989/90 al 2007/08	58
Figura A4.3.2	Indice di rappresentatività degli allievi maschi seguiti dal servizio di sostegno pedagogico (SP) nella Scuola dell'infanzia, Scuola elementare, Scuola media e corso pratico (CP) della Scuola media; dal 1989/90 al 2007/08	59
Figura A4.3.3	Indice di rappresentatività degli allievi stranieri seguiti dal servizio di sostegno pedagogico (SP), Scuola dell'infanzia, Scuola elementare, Scuola media e corso pratico (CP) della Scuola media; dal 1989/90 al 2007/08	60
Figura A4.3.4	Indice di rappresentatività degli allievi non italofoeni seguiti dal servizio di sostegno pedagogico (SP), Scuola dell'infanzia, Scuola elementare, Scuola media e corso pratico (CP) della Scuola media; dal 1992/93 al 2007/08	61
Figura A4.3.5	Percentuale di allievi del corso pratico che ottengono la licenza di quarta media sul totale degli allievi seguiti dal corso pratico in quarta; dal 1989/90 al 2007/08	62

Il Ticino ormai da diversi anni si situa fra i cantoni che hanno meno allievi nell'insegnamento speciale. Rispetto alla popolazione scolastica globale, sia nelle scuole speciali che nel Servizio di sostegno pedagogico, e in particolare nel corso pratico della scuola media, si trovano in maggior proporzione allievi maschi e allievi stranieri. Infine, da ormai un ventennio, una buona parte degli allievi che segue il corso pratico ottiene la licenza delle scuole medie.

La ferma volontà della politica scolastica ticinese nel settore dell'obbligo è quella di includere nel normale sistema formativo *tutti* gli allievi. Nonostante ciò, alcuni allievi hanno “bisogni educativi particolari”¹ e necessitano di un percorso formativo specifico o di una presa a carico più individuale nelle scuole speciali. In Ticino le scuole speciali permettono quindi agli allievi ai quali la frequenza di un insegnamento regolare è preclusa da importanti handicap² fisici e/o psichici, di seguire un iter formativo specialistico, che permetta loro la migliore crescita possibile, sia scolastica che sociale. Per quegli allievi delle scuole dell'infanzia, elementari e medie che hanno difficoltà di adattamento o di apprendimento scolastico, ma che sono comunque in grado di seguire l'iter scolastico regolare, è invece stato istituito il Servizio di sostegno pedagogico³ (art. 63, Legge della scuola). Presso le scuole dell'infanzia ed elementari esso si propone di “favorire negli allievi con difficoltà di sviluppo e di apprendimento il massimo sviluppo delle loro potenzialità, al fine di garantire una regolare frequenza scolastica” (art. 76, Regolamento della Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare). Presso le scuole medie il servizio di sostegno pedagogico si prefigge scopi simili; in questo ordine scolastico, oltre al sostegno pedagogico è istituito anche il corso pratico (art. 56 e 55, Regolamento della scuola media)⁴, che costituisce un aiuto supplementare per gli allievi alla fine della scolarità obbligatoria.

Nel Canton Ticino, parallelamente alle scuole obbligatorie e in sostegno ad esse, il Servizio medico-psicologico e i Centri psico-educativi si occupano di seguire allievi con gravi disturbi affettivi e relazionali. Allievi portatori di deficit sensoriali o motori in grado di seguire la scolarizzazione normale possono, tramite l'Ufficio dell'educazione speciale (UES), far ricorso a collaboratori con formazioni adeguate (art. 63, Legge della scuola). All'interno di alcune scuole medie è pure in corso la sperimentazione dell'inserimento della figura dell'educatore⁵. Benché l'attività di questi servizi non verrà analizzata in questo indicatore, è importante essere a conoscenza della loro presenza e delle loro azioni sul territorio.

1. Per la definizione vedi: www.ti.ch/CAN/SegGC/comunicazioni/GC/odg-mes/allegati/M6221-Allegato3.pdf.
2. “L'Ufficio si occupa della cura e dell'educazione, dell'inserimento scolastico e professionale di bambini e giovani affetti da deficit evolutivi (mentali, motori, sensoriali). Esso comprende le scuole speciali del sopra e del sottoceneri per allievi in età scolastica (dai tre ai quindici/diciotto anni) che non possono frequentare le scuole regolari”. Tratto dal sito dell'Ufficio dell'educazione speciale: <http://www.ti.ch/decs/ds/uffes/>.
3. Per quanto riguarda il sostegno pedagogico è in atto una riforma la cui procedura di consultazione ha preso avvio nel 2006, l'iter è consultabile sul sito: <http://www.serviziosostegno.info/>.
4. Il corso pratico è stato inserito presso le scuole medie a partire dall'anno scolastico 1989/90 ed è destinato ad allievi di 13 anni compiuti (dunque in maggioranza allievi di III e IV media), che hanno accumulato parecchie difficoltà e insuccessi scolastici: il corso costituisce infatti una parziale sostituzione di una o più materie per un massimo di 12 ore settimanali. Le materie più frequentemente sostituite sono la matematica e le lingue a livelli (in passato tedesco e francese; a partire dal 2002 con i cambiamenti nell'ambito della Riforma 3, tedesco in III e IV classe e inglese in IV). Il suo scopo è quello di contribuire a rafforzare le conoscenze scolastiche fondamentali di questi allievi, di valorizzarne le capacità pratiche e di favorirne, in collaborazione con l'orientatore professionale, l'inserimento successivo nel mondo del lavoro.
5. Per maggiori informazioni sulla sperimentazione vedi l'indicatore E1 *Dibattiti politici e riforme scolastiche*.

Dai dati analizzati in questo indicatore emergono alcuni elementi di rilievo. Si osserva prima di tutto che il Ticino si situa fra i cantoni con il tasso più basso di allievi inseriti nell'insegnamento speciale (nelle scuole speciali, nel 2007/08, si conta il 2.3% degli allievi) e che negli ultimi 16 anni nel nostro Cantone la percentuale di allievi iscritti in queste scuole è sempre stata inferiore alla media svizzera (TI: tra 1.5 e 2.3%; CH: tra 5.4 e 6.2%).

Per quanto riguarda il genere e la nazionalità degli allievi seguiti dalle scuole speciali, emerge che rispetto alla popolazione scolastica generale sono presenti in proporzione maggiore gli allievi di genere maschile e gli stranieri⁶. Riguardo al Servizio di sostegno pedagogico gli allievi maschi e stranieri (non italofoeni) sono sovrarappresentati in tutti gli ordini scolastici e in particolare fra gli allievi del corso pratico. Queste osservazioni possono essere spiegate da più fattori. Uno di questi potrebbe essere una maggiore difficoltà da parte dei maschi di gestire le difficoltà scolastiche⁷. D'altro canto, un fattore che si cela spesso dietro lingua e nazionalità è quello dell'origine sociale. Anche in questo caso è ipotizzabile che l'origine sociale influisca sulla probabilità di essere inseriti o meno nell'insegnamento specializzato, come sembrano in effetti indicare le Figure A2.1.2 e A2.2.1 dell'indicatore sulla *selettività scolastica*.

Infine, da un'ultima analisi si osserva che, del già esiguo tasso di allievi inseriti nel corso pratico delle scuole medie (il 2.2% nel 2007/08), da ormai un ventennio, una percentuale situata tra il 58% e l'80% ottiene la licenza⁸ delle scuole medie. Ciò comporta maggiori possibilità, rispetto al solo ottenimento del certificato di proscioglimento, di trovare una collocazione in apprendistato.

■ Fonti e approfondimenti:

- Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (2003). Identità dei generi, conformismo sociale e rendimento scolastico. *Scuola Ticinese*, XXXII(254), 9-10.
- Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione. (2007). *L'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berna: CDPE.
- Guidotti, C., & Rigoni, B. (2008). *Censimento degli allievi 2007/2008*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Laursen, K. (2000). *Trade Specialisation, Technology and Economic Growth: Theory and Evidence from Advanced Countries*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Legge della scuola (del 1° febbraio 1990). Disponibile in: <http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?140.htm> [17 giugno 2010].
- Merzaghi, G. (2007). Il nuovo Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia specializzata. *Scuola Ticinese*, XXVI(283), 2-3.
- Mossi, G. (2003). Scuola dell'obbligo: scuola al femminile? *Scuola Ticinese*, XXXII(254), 17-21.
- Mossi, G., & Rigoni, B. (2008). *Dati statistici relativi agli allievi seguiti dai servizi di sostegno pedagogico 2007/2008*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

6. Negli ultimi 40 anni circa gli allievi stranieri (inizialmente in maggioranza italiani e in seguito non italiani) nelle scuole speciali non hanno comunque mai superato il 50%. In questa scuola attualmente gli stranieri sono circa il 40%, contro il 60% circa di allievi svizzeri.

7. Vedi nota 12.

8. La licenza costituisce il certificato finale delle scuole medie che indica il raggiungimento da parte dell'allievo di almeno la sufficienza scolastica. Chi non riesce ad ottenere la licenza entro i tempi stabiliti, riceve un *certificato di frequenza e di proscioglimento dall'obbligo scolastico*.

- Regolamento della Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare (del 3 luglio 1996). Disponibile in:
http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?05_05.htm [17 giugno 2010].
- Regolamento della scuola media (del 18 settembre 1996). Disponibile in:
http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?05_06.htm [17 giugno 2010].

Siti internet:

Divisione della scuola

- <http://www.ti.ch/DECS/DS/default.asp>
- Istituto delle scuole speciali*
- <http://www.scuolaspeciale.ch/>
- Riforma del Servizio di sostegno pedagogico*
- <http://www.serviziosostegno.info>
- Regolamento dell'educazione speciale* (del 21 giugno 2000)
- http://www.ti.ch/CAn/argomenti/legislaz/rleggi/rl/dati_rl/f/s/05_43.htm
- Ufficio federale di statistica – dati sulla scolarità obbligatoria*
- http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_r/schuelerinnen_und.html

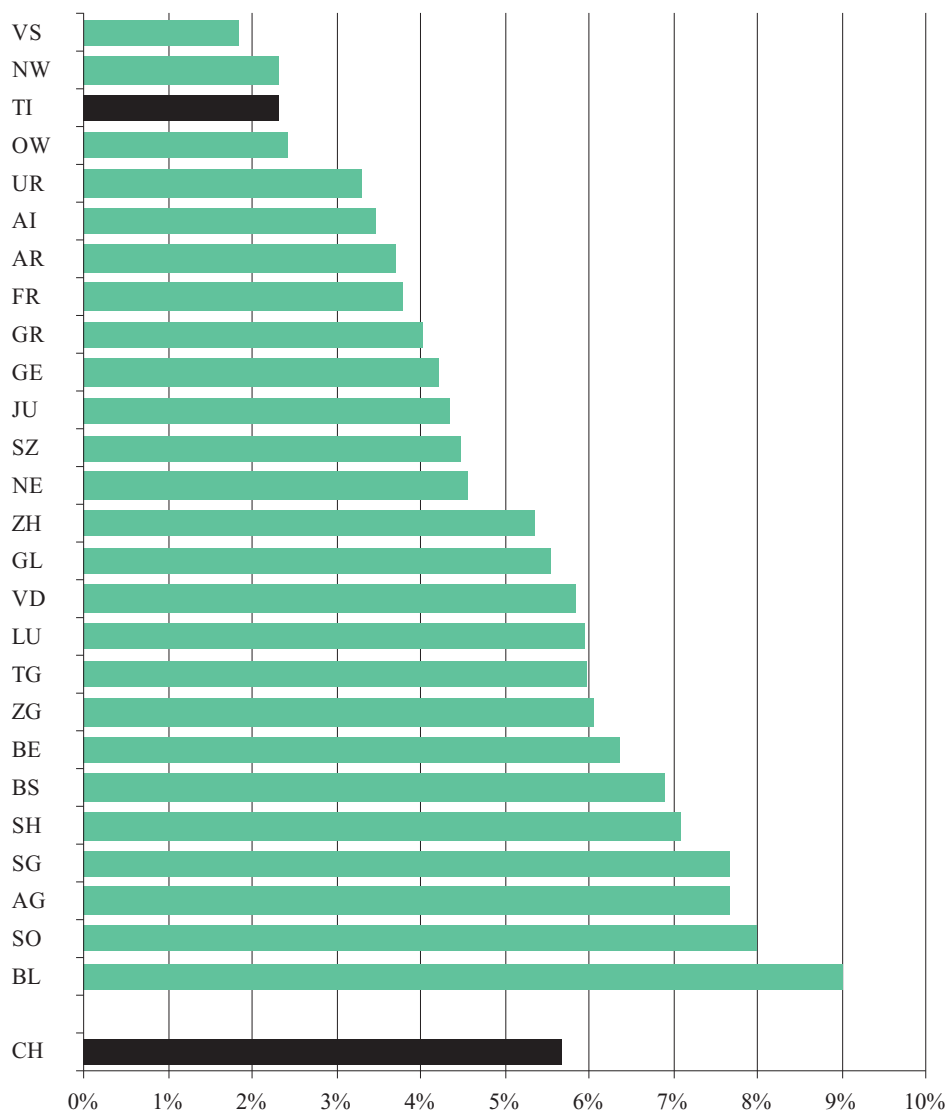
Metodologia

L'indice di rappresentatività per ogni ordine scolastico è normalizzato secondo la formula: $(X-1)/(1+X)$ dove per esempio $X = [(\text{maschi nel SSP delle scuole medie}/\text{totale allievi nel SSP delle scuole medie})/(\text{maschi totali nelle scuole medie}/\text{totale allievi nelle scuole medie})]$. L'indice così calcolato permette di paragonare i valori maggiori con i valori minori a 0. Lo 0.3 periodico indica una rappresentazione doppia rispetto alla popolazione di riferimento. Per maggiori informazioni sulla normalizzazione vedi Laursen (2000).

A4.1

Insegnamento speciale nei vari cantoni

Figura A4.1.1
Percentuale di allievi
delle scuole obbligatorie
nell'insegnamento speciale,
per Cantone; 2007/08



Fonte dati: UST – Statistica degli allievi e degli studenti, 2009

Il Ticino, con Nidvaldo e Vallese, è fra i cantoni con la percentuale minore di allievi inseriti nell'insegnamento speciale⁹.

La politica d'inclusione attuata nel Canton Ticino continua a tradursi in una percentuale molto bassa di allievi iscritti in questo tipo di scolarizzazione; essa è infatti significativamente inferiore alla media svizzera e a una buona parte delle percentuali registrate negli altri cantoni. Basilea Città segna la percentuale maggiore con il 9% degli allievi inserito in classi e scuole speciali. I dati della Tabella A4.1.1a in allegato confermano che il Ticino, nel periodo dal 1992 al 2008, si è sempre situato ben al di sotto della media svizzera (TI: tra 1.5 e 2.3%; CH: tra 5.4 e 6.2%). Si rileva tuttavia una tendenza all'aumento degli allievi inclusi in questo tipo d'insegnamento sia a livello svizzero (dove l'aumento avviene soprattutto a livello delle classi speciali¹⁰) che ticinese, con un leggero calo della percentuale svizzera dal 2004/05 dovuto probabilmente a elementi strutturali. Le variazioni registrate fra il 1992 e il 2008 sia in Ticino che in Svizzera non superano in ogni caso il punto percentuale.

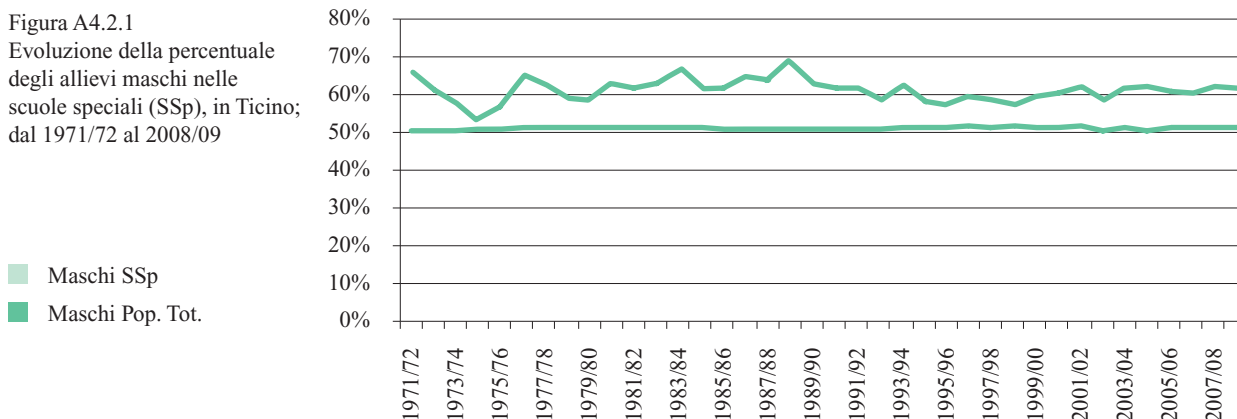
Le grosse differenze esistenti fra i cantoni sono in parte dovute alla diversa organizzazione dell'insegnamento specializzato stesso¹¹. In Ticino, come detto, le possibilità esistenti sono le scuole speciali, il sostegno pedagogico e il corso pratico. Va però ricordato che nella presente statistica rientrano soltanto le scuole speciali.

-
9. Secondo la terminologia comune nel settore della pedagogia speciale adottata dalla CDPE il 25 ottobre 2007, l'insegnamento speciale è parte integrante del mandato pubblico di formazione e garantisce le misure di pedagogia speciale adeguate ai bisogni educativi particolari del bambino o del giovane, segnatamente quando si trova in situazione di handicap. Esso si realizza sotto forme di scolarizzazione integrative o separative ed include l'educazione precoce speciale. L'insegnamento speciale è garantito da pedagogisti che collaborano con il personale della scuola regolare e con altri professionisti di formazione specifica. Nell'insegnamento speciale rientrano le scuole speciali, le classi speciali e i corsi per alloglotti. La Scuola speciale è "un istituto scolastico della scuola dell'obbligo per forme specifiche di handicap o di difficoltà di apprendimento o di comportamento". Essa accoglie esclusivamente bambini e/o giovani che, sulla base di una valutazione standard per la determinazione dei bisogni individuali, hanno il diritto di beneficiare di misure supplementari. Può essere inoltre combinata con una presa a carico in internato o in strutture diurne. È importante ricordare che il Ticino è l'unico cantone nel quale non esistono classi speciali (classi di piccola taglia, corsi d'introduzione, ecc.) nelle quali, negli altri cantoni, sono inseriti principalmente allievi con difficoltà di apprendimento che ricevono un sostegno e delle cure di ordine terapeutico nel quadro di classi standard di grado primario o secondario I (vedi www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51323.513.html?open=1#1). Il dato qui riportato per il Ticino rappresenta quindi soltanto le scuole speciali.
10. Vedi www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51323.513.html
11. Come esempi di altre modalità organizzative, citiamo ad esempio i Cantoni Basilea Città e Basilea Campagna, nei quali i giovani portatori di handicap fisici o psichici possono essere integrati singolarmente in classi regolari (Einzelintegration) oppure a gruppi in classi miste (gruppenweise Integration); oppure il Vallese, Cantone nel quale, nella scolarità obbligatoria, oltre al sostegno pedagogico sono create classi a effettivi ridotti e classi d'osservazione e di adattamento. Questi tipi di presa a carico in classe rientrano nella presente statistica, mentre non vi rientrano in generale il sostegno pedagogico (attuato in diversi cantoni) e, nel caso specifico del Canton Ticino, il corso pratico delle scuole medie. Il numero d'iscritti nell'insegnamento speciale può variare inoltre da cantone a cantone anche in base alla presenza sul territorio regionale di istituti e servizi alternativi (ad esempio, in Ticino, l'OTAF o il Centro psico-educativo), infine, dall'intervallo di età che ogni cantone stabilisce per l'entrata e l'uscita dalle scuole speciali (minimo 6 e massimo 18 anni in Ticino). Questo sebbene nel corso del 2007 sia stato elaborato l'Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia specializzata che non è "né vincolante né imponibile ma, in questo sforzo di "armonizzazione" nel settore dell'educazione speciale, per i cantoni sarà il documento di riferimento per orientare l'impostazione del loro modello scolastico" (Merzaghi, 2007, pp. 2-3).

A4.2

Scuole speciali

Figura A4.2.1
Evoluzione della percentuale degli allievi maschi nelle scuole speciali (SSp), in Ticino; dal 1971/72 al 2008/09



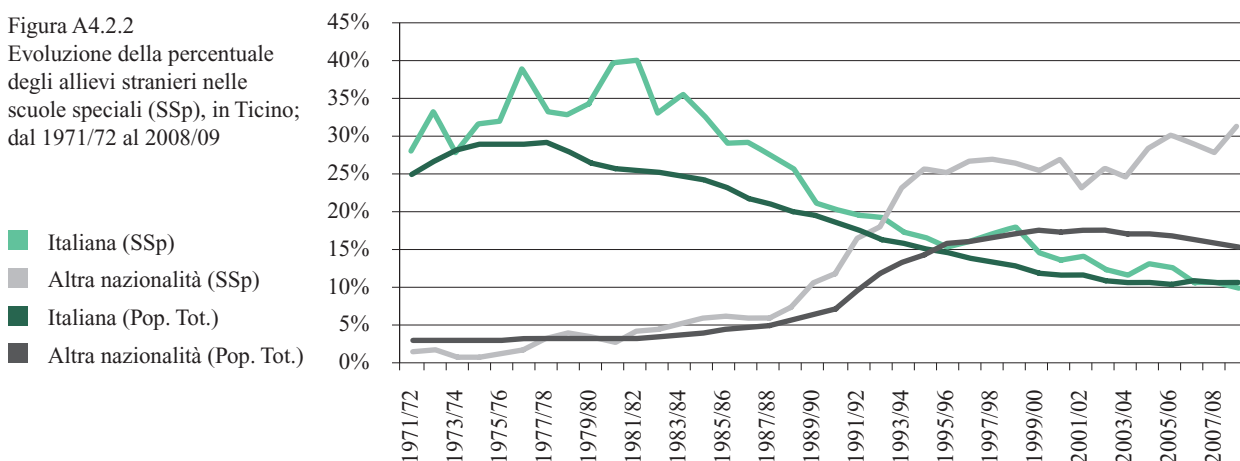
Fonte dati: USR – Censimento allievi, dal 1971/72 al 2008/09

Durante l'ultimo trentennio (dal 1971 al 2007) la percentuale di allievi maschi iscritti alle scuole speciali è sempre stata superiore alla proporzione di allievi dello stesso sesso presenti nelle scuole dell'obbligo. La differenza media nel periodo osservato si situa attorno ai 10 punti percentuali.

Come si può osservare nel grafico, nelle scuole obbligatorie la presenza maschile e femminile è equilibrata, con una lieve prevalenza di quella maschile (al massimo 52%). Nelle scuole speciali invece, nel periodo osservato, la presenza maschile è sempre maggiore a quella femminile con un minimo del 54% (46% le ragazze) nell'anno scolastico 1974/75 e un massimo di addirittura il 69% (31% le ragazze) durante l'anno scolastico 1988/89. Si ipotizza dunque che i giovani di sesso maschile siano più confrontati a difficoltà e deficit di apprendimento rispetto alle ragazze. A spiegare questo fenomeno potrebbe esserci una maggiore difficoltà a gestire le difficoltà scolastiche da parte dei maschi¹².

12. Secondo le interpretazioni basate sul conformismo sociale “le ragazze sembrerebbero subordinarsi agli stereotipi assegnati loro a livello sociale, quali la docilità e la sottomissione; questo conferirebbe loro un vantaggio sul piano scolastico: una maggiore autodisciplina in classe, un maggior rispetto dell'autorità, più tempo dedicato alle attività scolastiche, eccetera” (Bouchard & St-Amant, 2003, p. 9). In questo senso, a parità di livello cognitivo, le ragazze potrebbero essere avvantaggiate da aspetti comportamentali più facilmente compatibili con l'ambiente scolastico. Altri dati confermano che gli allievi maschi, nelle scuole dell'obbligo in Ticino, incontrano maggiori difficoltà rispetto alle allieve, vedi ad esempio Mossi (2003). Si ricorda tuttavia che nel caso delle scuole speciali si tratta di ragazzi portatori di handicap che precludono loro di frequentare una scolarità regolare, queste interpretazioni possono quindi solo in parte spiegare questa prevalenza maschile e solo laddove la diagnosi della disabilità si fa più sfocata.

Figura A4.2.2
Evoluzione della percentuale degli allievi stranieri nelle scuole speciali (SSp), in Ticino; dal 1971/72 al 2008/09



Fonte dati: USR – Censimento allievi, dal 1971/72 al 2008/09

La popolazione di allievi stranieri nelle scuole speciali era inizialmente formata in maggioranza da italiani, che negli anni scolastici dal 1980 al 1982 raggiungevano quasi il 40%. A partire dal 1993/94 vi è stata un'inversione di tendenza e la popolazione di stranieri non italiani – in costante aumento – ha superato quella degli allievi italiani, in costante diminuzione.

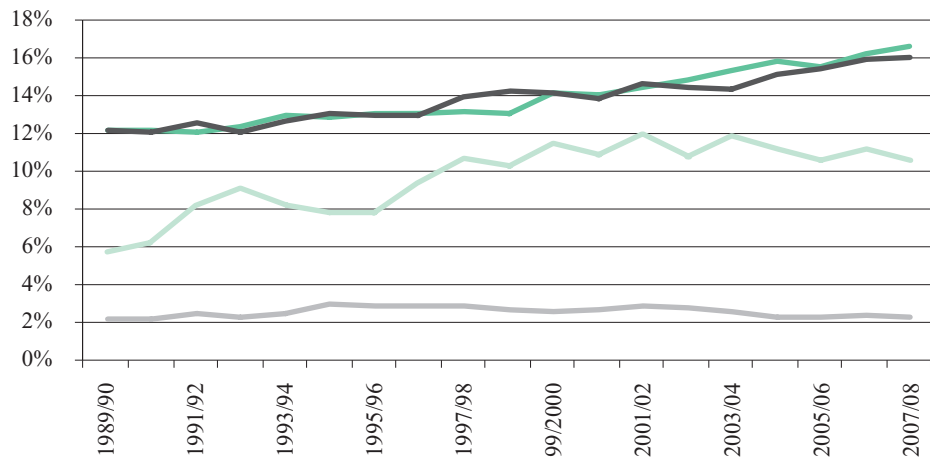
L'evoluzione dell'inserimento degli allievi di nazionalità italiana nelle scuole speciali dal 1971 al 2008 segue quella della percentuale di allievi italiani presenti nelle scuole dell'obbligo. Nello stesso periodo, la quota di allievi di nazionalità straniera non italiana tra gli allievi inclusi nelle scuole speciali è aumentata, passando dall'1.3% nel 1971/72 al 31% nel 2007/08. L'aumento più importante è avvenuto fra il 1987/88 e il 1997/98, dove si è assistito a un aumento di ben 21 punti percentuali. Anche in questo caso l'incremento della popolazione di allievi stranieri nelle scuole speciali segue quello della popolazione totale di allievi stranieri non italiani presenti nelle scuole dell'obbligo in Ticino. Negli ultimi 10 anni circa la popolazione straniera non italiana è in diminuzione, ma la percentuale di allievi di questa provenienza nelle scuole speciali è in aumento. Nell'anno scolastico 2007/08 la presenza di allievi di nazionalità straniera non italiana nelle scuole speciali era praticamente il doppio rispetto alla percentuale degli stessi allievi nelle scuole dell'obbligo.

A4.3

Servizio di sostegno pedagogico

Figura A4.3.1
Percentuale degli allievi seguiti dal servizio di sostegno pedagogico sul totale degli allievi. Scuola dell'infanzia, Scuola elementare e Scuola media [con distinzione fra sostegno pedagogico (SP) e corso pratico (CP)]; dal 1989/90 al 2007/08

- SI
- SE
- SM SP
- SM CP



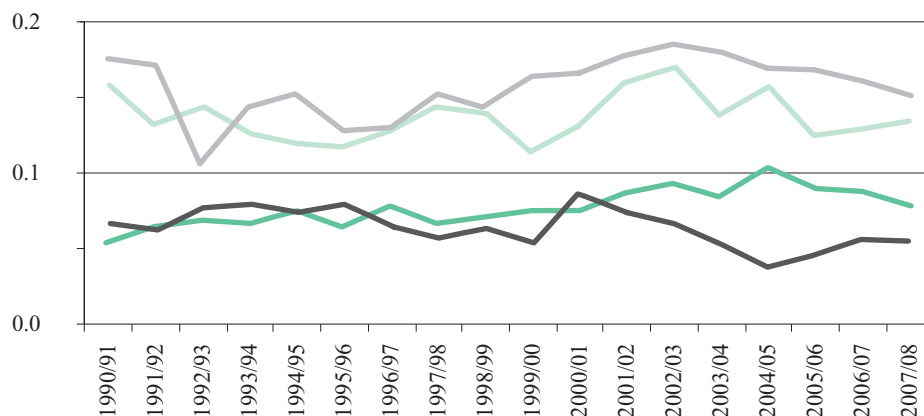
Fonte dati: USR – Censimento allievi, 2007/2008 / Dati statistici relativi agli allievi seguiti dai servizi di sostegno pedagogico, 2007/2008

La percentuale maggiore di allievi con difficoltà di adattamento o di apprendimento scolastico seguiti dal sostegno pedagogico si trova nelle scuole medie e nelle scuole elementari. Solo una piccola parte di allievi, nelle scuole medie, segue il corso pratico.

Nello spazio di vent'anni, nelle scuole elementari e medie la percentuale di allievi seguiti dal servizio di sostegno pedagogico è aumentata, passando dal 12% del 1989/90 al 16% del 2007/08. Nello stesso periodo, la percentuale di allievi che seguono il corso pratico nelle scuole medie è invece rimasta costante. Questa percentuale va aggiunta a quella del servizio di sostegno delle scuole medie, poiché gli allievi del corso pratico rientrano in una statistica a sé stante. L'aumento negli anni degli allievi seguiti soprattutto a scopo preventivo dal sostegno pedagogico nelle scuole dell'infanzia è stato di circa il 5%. Questo incremento viene in parte spiegato dall'inserimento, avvenuto a partire dall'anno scolastico 1995/96 e gradualmente esteso a tutti gli istituti scolastici ticinesi, della figura del docente di sostegno nelle scuole dell'infanzia. Inizialmente in questo ordine scolastico erano infatti presenti solo il capogruppo, il logopedista e lo psicomotricista. Va notato che in queste scuole quasi la metà degli interventi del servizio di sostegno è ancora a carico del logopedista. Benché gli allievi seguiti dal sostegno pedagogico in tutti gli ordini scolastici siano aumentati, non sono parallelamente aumentati gli operatori che se ne occupano.

Figura A4.3.2
Indice di rappresentatività¹³
degli allievi maschi
seguiti dal servizio di sostegno
pedagogico (SP), Scuola
dell'infanzia, Scuola elemen-
tare, Scuola media e corso
pratico (CP) della Scuola media,
dal 1989/90 al 2007/08

■ SI
■ SE
■ SM SP
■ SM CP



Fonte dati: USR – Censimento allievi, 2007/2008 / Dati statistici relativi agli allievi seguiti dai servizi di sostegno pedagogico, 2007/2008

Fra gli allievi seguiti dal sostegno pedagogico gli allievi maschi sono sovrarappresentati in tutti i settori scolastici. Il fenomeno è particolarmente pronunciato in entrata ed in uscita dalla scolarità obbligatoria, ossia nelle scuole dell'infanzia e nel corso pratico (CP) delle scuole medie.

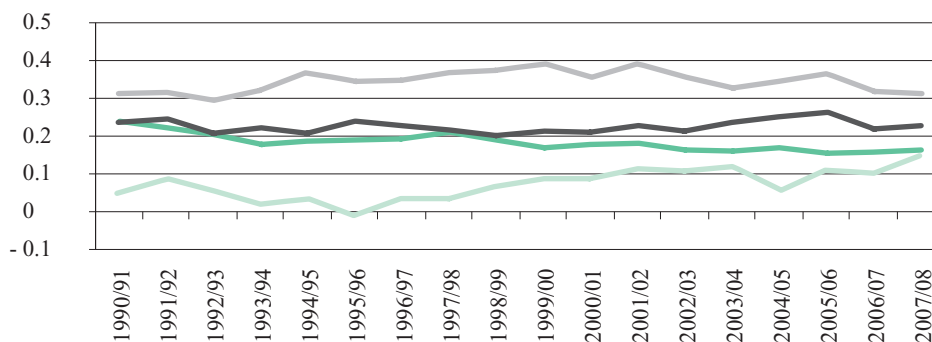
In tutti i settori scolastici la proporzione di allievi maschi seguiti dai servizi di sostegno supera la proporzione di femmine. Al contempo, all'interno dei servizi di sostegno la presenza maschile è maggiore rispetto alla presenza maschile calcolata sul totale degli allievi che frequentano lo stesso ordine scolastico. Questa sovrarappresentazione sembra essere meno marcata nel servizio di sostegno pedagogico (SSP) delle scuole medie e nelle scuole elementari. In ogni caso sembra siano i maschi ad usufruire maggiormente di questi servizi. Le ragazze soddisfano probabilmente meglio alcuni requisiti indispensabili a un'integrazione scolastica riuscita¹⁴.

13. Vedi riquadro sulla metodologia.

14. Questo potrebbe essere legato ad maggiore diligenza e costanza da parte delle ragazze.

Figura A4.3.3
Indice di rappresentatività degli allievi stranieri seguiti dal servizio di sostegno pedagogico (SP), Scuola dell'infanzia, Scuola elementare, Scuola media e corso pratico (CP) della Scuola media, dal 1989/90 al 2007/08

- SI
- SE
- SM SP
- SM CP



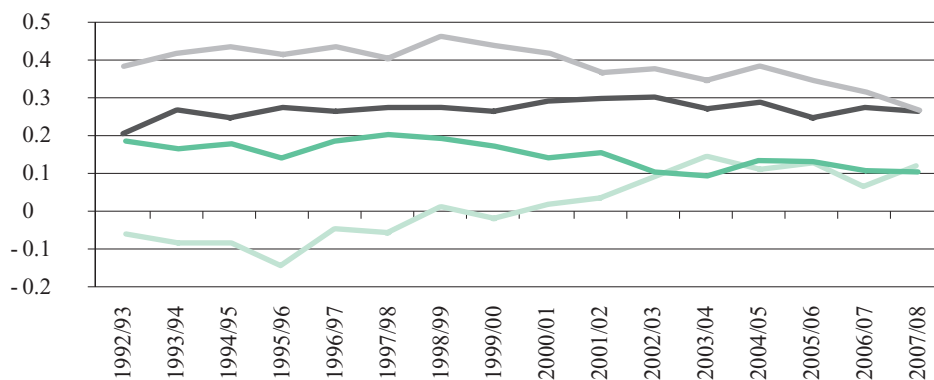
Fonte dati: USR – Censimento allievi, 2007/2008 / Dati statistici relativi agli allievi seguiti dai servizi di sostegno pedagogico, 2007/2008

Gli allievi stranieri seguiti dal sostegno pedagogico sono sovrarappresentati in tutti gli ordini scolastici, in modo maggiore nel corso pratico delle scuole medie.

L'indice di rappresentatività dei giovani stranieri al corso pratico durante l'anno scolastico 1999/2000 è di 0.36, questo significa che gli allievi stranieri che frequentavano questo corso erano più del doppio rispetto agli allievi stranieri presenti nelle scuole medie. L'andamento di questo dato negli anni è stato piuttosto variabile all'interno dei diversi settori (soprattutto nel corso pratico delle scuole medie e nelle scuole dell'infanzia). In generale si osserva un aumento della rappresentatività degli allievi di origine straniera direttamente proporzionale all'ordine scolastico. Ciò fa supporre che più le competenze e nozioni scolastiche aumentano, più aumentano le difficoltà nell'assimilarle e così la necessità di un sostegno pedagogico.

Figura A4.3.4
Indice di rappresentatività degli allievi non italofoeni seguiti dal servizio di sostegno pedagogico (SP), Scuola dell'infanzia, Scuola elementare, Scuola media e corso pratico (CP) della Scuola media; dal 1992/93 al 2007/08

■ SI
■ SE
■ SM SP
■ SM CP

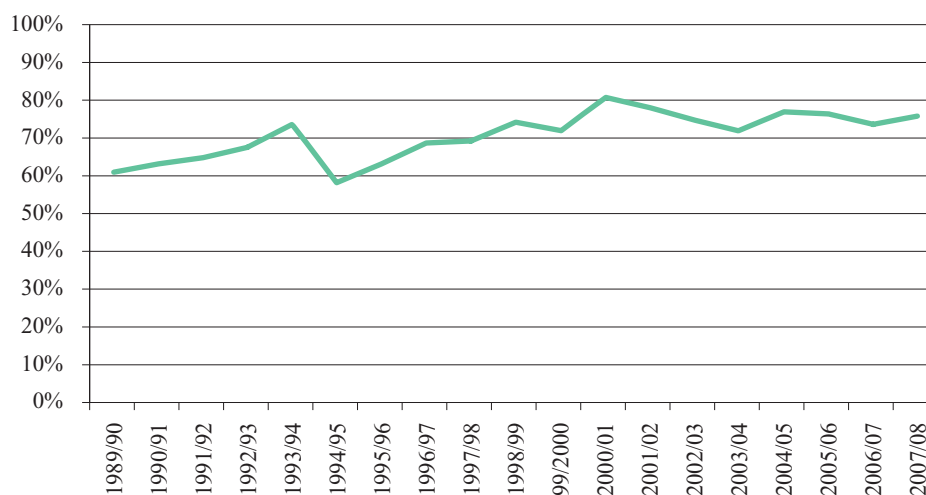


Fonte dati: USR – Censimento allievi, 2007/2008 / Dati statistici relativi agli allievi seguiti dai servizi di sostegno pedagogico, 2007/2008

A partire dall'anno scolastico 2000/01 si osserva una sovrarappresentazione degli allievi non italofoeni nei servizi di sostegno pedagogico di tutti i settori scolastici. In precedenza, presso le scuole dell'infanzia, gli allievi non italofoeni erano sottorappresentati. La sovrarappresentazione risulta attualmente maggiore presso le scuole medie, in particolare nel corso pratico.

Negli ultimi anni l'alta sovrarappresentazione degli allievi non italofoeni nel corso pratico è andata via via attenuandosi. Lo stesso sembra essere avvenuto nel sostegno pedagogico delle scuole medie e elementari. Nelle scuole dell'infanzia invece, dopo un aumento importante, la situazione sembra essersi stabilizzata. Gli indici di rappresentatività più alti delle scuole elementari e scuole medie (prima SP e poi CP) possono essere almeno in parte spiegati dall'incidenza maggiore, a partire dalle scuole elementari, della lingua quale strumento di apprendimento.

Figura A4.3.5
Percentuale di allievi
del corso pratico che ottengono
la licenza di quarta media
sul totale degli allievi seguiti
dal corso pratico in quarta;
dal 1989/90 2007/08



Fonte dati: USR – Dati statistici relativi agli allievi seguiti dai servizi di sostegno pedagogico, 2007/2008

Negli ultimi 20 anni la maggioranza degli allievi che frequentavano il corso pratico ha ottenuto la licenza delle scuole medie. Le quote variano tra un minimo del 58% (1994/95) e un massimo dell'80% (2000/01).

Sebbene in maniera incostante, la tendenza all'ottenimento della licenza di questi allievi sembra essere in aumento¹⁵.

Ciononostante, nel 2007/08 uno di questi allievi su quattro (34 allievi su 105) non ha ottenuto la licenza, limitandosi a ricevere un certificato di proscioglimento dall'obbligo scolastico. Questo genera conseguenze importanti relativamente alla possibilità di ottenere un posto di tirocinio professionale e una conseguente integrazione riuscita nel mercato del lavoro.

15. A partire dal 2001 il Regolamento scolastico stabilisce che un giudizio positivo finale da parte del docente di corso pratico, per allievi esonerati da almeno due materie, permette di scalare una nota assente dai voti di fine anno. In generale, gli allievi del corso pratico sono esonerati da 1-2 materie (solitamente inglese e tedesco), sono meno frequenti quelli esonerati da 3 (solitamente inglese, tedesco e matematica).

B**Percorsi scolastici e titoli di studio****B**

B1	Percorsi e certificazioni nella Scuola media	67
B2	Percorsi e certificazioni dopo la scuola dell'obbligo	79
B3	Percorsi e certificazioni nella formazione professionale iniziale	97

In alcuni momenti del proprio iter scolastico gli studenti (e le loro famiglie) devono operare delle scelte che avranno un'influenza notevole sul loro futuro formativo. Queste scelte implicano dei cambiamenti più o meno importanti, come ad esempio la scelta dell'indirizzo scolastico o formativo dopo la scuola dell'obbligo. Non per nulla le transizioni sono un tema centrale nell'ambito dello studio dei sistemi educativi.

Quando si parla di transizioni si deve tener conto di due aspetti importanti. Esistono delle transizioni *interne al sistema* e delle transizioni che possono invece essere definite *esterne*. Le transizioni interne sono quelle che si situano all'interno del sistema formativo. Queste possono avvenire all'interno dello stesso grado scolastico o tra un grado scolastico e l'altro. Nel primo caso si può fare l'esempio del passaggio dal ciclo di osservazione a quello di orientamento della Scuola media (tra la seconda e la terza), quando per alcune materie le classi vengono divise in due livelli di difficoltà: *livello base* con esigenze elementari e *livello attitudinale* con esigenze avanzate. L'importanza di queste scelte non è priva di conseguenze poiché in parte definisce i criteri di accesso alle scuole medie superiori (liceo). Nel secondo caso si intendono invece i passaggi da un grado scolastico a un altro, come il passaggio dalla Scuola media al liceo o a una scuola professionale.

Le *transizioni esterne* sono invece quelle che vedono i giovani passare da una situazione formativa a un'attività lavorativa¹.

Uno dei momenti di transizione particolarmente sensibili resta il passaggio dalla scolarità obbligatoria (secondario I, CITE 2) alle formazioni post-obbligatorie (secondario II, CITE 3). Sebbene queste, come indica il nome, non siano in nessun caso obbligatorie, conducono a una certificazione che costituisce oggi un presupposto minimo per un'integrazione riuscita nel mercato del lavoro (secondo l'Ufficio federale di statistica, nel 2008 il 90% dei giovani ottiene un diploma di livello CITE3). Non a caso, uno degli obiettivi della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) è il "miglioramento del passaggio dalla scuola obbligatoria verso il livello secondario II e la formazione professionale, in modo che il 95% dei giovani, a partire dal 2015, raggiunga un titolo di studi di livello secondario II." (CDPE, 2010, p. 6).

Ricordiamo che nel livello secondario II sono incluse due vie formative principali: una di cultura generale che si conclude con una maturità cantonale (CITE 3A) e che consente un accesso diretto a degli studi universitari; l'altra che raggruppa le formazioni professionali di base e che offre diversi tipi di diplomi (il più frequente è l'attestato federale di capacità – AFC, corrispondente a un livello CITE 3C). Non tutti i giovani riescono però a vivere la transizione in modo diretto, riuscendo in quello che nel campo viene definito come un percorso lineare, ovvero conseguendo una certificazione di livello CITE3 senza interruzioni o cambiamenti di orientamento. Per alcuni la certificazione è frutto di un percorso più accidentato. I motivi sono numerosi: c'è chi sceglie un percorso scolastico che si avvera sbagliato e si ritrova a cambiare l'indirizzo scolastico o professionale iniziale, chi non trova subito il posto di formazione desiderato, chi giunge al diploma solo ripetendo uno o più anni e chi, per motivi diversi, abbandona definitivamente gli studi entrando nel mondo del lavoro senza una certificazione CITE3.

1. Questo tema è stato in parte approfondito nel campo F *Relazione tra formazione professionale ed economia*.

Tutte queste situazioni non possono essere sottovalutate. Se da un lato i cambiamenti e i reindirizzamenti indicano una flessibilità dei sistemi formativi, dall'altro possono essere indice di uno spreco di tempo e di energie per tutti gli attori coinvolti.

Oltre all'importanza della transizione dal secondario I al secondario II, va pure sottolineata la rilevanza dei titoli di studio ottenuti. Infatti, i giovani sono sempre più confrontati a posti di lavoro con esigenze formative elevate. Da qui l'importanza di promuovere le formazioni universitarie, siano esse accademiche o professionali. Un esempio in questo senso è la formazione professionale di base che, grazie alla maturità professionale, offre una passerella che permette di approfondire le proprie conoscenze professionali con una formazione di tipo universitario.

In questo campo verranno presentati tre indicatori. Il primo tratta delle transizioni all'interno della Scuola media, che condizionano il percorso scolastico degli allievi. Il secondo indicatore si interessa alle transizioni dopo la scuola dell'obbligo e alle certificazioni nelle formazioni terziarie universitarie; mentre con l'ultimo indicatore ci si concentra sulle transizioni e certificazioni nella formazione professionale di base che, ricordiamo, è la scelta formativa prioritaria dei giovani ticinesi e svizzeri dopo la scuola dell'obbligo.

■ Fonti e approfondimenti:

- CDPE. (2010). *Programma di lavoro 2008-2015*. Disponibile in: http://www.edudoc.ch/static/web/edk/tgpro_i.pdf [3 agosto 2010].

B | 1**Percorsi e certificazioni
nella Scuola media****Indice delle figure**

B1.1	Profili curricolari degli studenti all'inizio della terza media	
Figura B1.1.1	Evoluzione della composizione percentuale delle scelte curricolari degli allievi a inizio terza media; dal 1989/90 al 2009/10	74
Figura B1.1.2	Evoluzione della composizione percentuale delle scelte curricolari degli allievi a inizio terza media, per sesso; dal 1989/90 al 2009/10	75
B1.2	Cambiamenti di curricolo durante il ciclo d'orientamento	
Figura B1.2.1	Cambiamenti in percentuale dei profili curricolari tra l'inizio della terza media e la fine della quarta media; dal 1990/91 al 2008/09	76
B1.3	Profili curricolari alla fine della quarta media	
Figura B1.3.1	Evoluzione della composizione percentuale dei profili curricolari degli allievi a fine quarta media; da giugno 1989 a giugno 2009	77

B | 1**Percorsi e certificazioni nella Scuola media**

Negli ultimi vent'anni la maggioranza degli allievi che in terza media inizia il ciclo d'orientamento sceglie il curricolo scolastico più esigente. Questa scelta è proporzionalmente più importante per le ragazze che per i ragazzi. Non si tratta però sempre di una scelta definitiva. I cambiamenti curriculari osservati durante i due anni del ciclo d'orientamento sono praticamente a senso unico, e interessano giovani che abbassano il livello di esigenze del proprio curricolo. Indipendentemente dai numerosi cambiamenti avvenuti nella Scuola media, alla fine della quarta media un giovane su due ha seguito il percorso scolastico più esigente.

La Scuola media, nata nel 1974, si basa su un modello comprensivo e si caratterizza per la volontà di accogliere tutti gli allievi delle scuole elementari indipendentemente dal loro livello scolastico, riducendo al minimo il numero di allievi che non possono accedere (che seguono una formazione nelle scuole speciali). Per questa ragione la si può catalogare tra le scuole medie uniche. Essa si suddivide in due bienni: il *ciclo d'osservazione* (prima e seconda media) e il *ciclo d'orientamento* (terza e quarta media). Durante il primo biennio il curricolo scolastico è identico per tutti gli allievi, mentre nel secondo biennio si introduce per alcune materie una differenziazione dei programmi in due categorie: i corsi attitudinali e i corsi base. Questa distinzione, pur non essendo esplicitamente selettiva, ha forti implicazioni sugli orientamenti scolastici futuri dei giovani. Infatti, per poter accedere direttamente alle scuole medie superiori (Liceo o Scuola cantonale di commercio) i giovani devono soddisfare una serie di requisiti, tra i quali quello di avere frequentato i corsi attitudinali nelle materie a insegnamento differenziato. Per questa ragione, la transizione tra i due bienni, come pure i cambiamenti di curricolo tra la terza e la quarta media, meritano di essere analizzati.

Durante gli ultimi vent'anni, sono state ritoccate a più riprese sia le condizioni di accesso alle materie differenziate all'inizio del ciclo d'orientamento (terza media), sia quelle per accedere senza esami di ammissione alle scuole medie superiori¹ (regolamento della Scuola media del 1996 e Riforma 3). Questi cambiamenti sono stati riportati in modo schematico nella tabella 1 a p. 73.

In linea generale si può affermare che in tutto il periodo che va dal 1989 al 2008 (ovverosia un'osservazione estesa su un arco di quasi vent'anni), gli allievi che iniziano la terza media mostrano una predilezione per il curricolo più esigente (solo corsi attitudinali). Va comunque detto che, dopo l'entrata in vigore del Regolamento del 1996, per alcuni anni (fino al 2002/03) si è assistito a un leggero calo generale delle presenze nei curricoli esigenti, compensato da un leggero aumento delle presenze nei curricoli meno esigenti. Questa situazione si è protratta fino al 2002, anno in cui si osserva di nuovo un leggero aumento della presenza nel curricolo con soli corsi attitudinali.

Nonostante il leggero calo negli ultimi anni delle ragazze nel curricolo a tre corsi attitudinali e il loro leggero aumento nel curricolo a tre corsi base (andamento che vale comunque anche per i ragazzi), le ragazze sono in genere più numerose dei maschi nei curricoli esigenti. Questo divario si mantiene costante indipendentemente dai regolamenti o dalle riforme introdotti.

Il tasso di allievi che cambiano il loro curricolo tra l'inizio della terza media (ottavo anno di scuola) e la fine della quarta media (nono anno di scuola) è basso. Quasi sempre si tratta di passaggi dai curricoli esigenti (corsi attitudinali) a quelli meno esigenti (corsi base).

1. Liceo o Scuola cantonale di commercio.

■ Fonti e approfondimenti:

- UIM – *Statistiche sulla scuola media 1987-2008* [Data File]. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.
- USR – *Censimento degli allievi 1987-2008* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Ufficio dell'insegnamento medio (2004). *Piano di formazione della Scuola media*. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.
- Ufficio dell'insegnamento medio (2005). *Riforma 3 della Scuola media. Progetto per l'implementazione della Riforma*. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.
- Legge sulla scuola media (del 21 ottobre 1974). Disponibile in: <http://www.lexfind.ch/dtah/72085/4/152.htm> [22 luglio 2010].
- Regolamento della Scuola media (del 18 settembre 1996). Disponibile in: <http://www.smcamignolo.ch/documenti%20sito/Regolamento%20Scuola%20Media.pdf> [22 luglio 2010].
- Vanetta, F., Bordoli, A., Cereghetti, G., Ferrari, E., Giacomini, M., G., Gianora, O., et al. (2004). *Ridefinire i compiti dell'istituto scolastico*. Disponibile in: http://www.Scuoladecs.ti.ch/amm_2000/area1.htm [28 maggio 2007].

Siti internet:

Riforma 3

- <http://www.Scuoladecs.ti.ch/Riforma3/index.htm>

Note generali e di lettura ai grafici

I grafici presenti in questo indicatore illustrano le evoluzioni dall'anno scolastico 1989/90 al 2008/09. Nei grafici, lo spazio che separa l'andamento fino all'anno scolastico 2004/05 dall'andamento a partire dal 2005/06 è legato all'entrata in vigore della Riforma 3, perché con essa sono stati creati dei nuovi curricula (identificati con delle nuove denominazioni).

Per alleggerire la lettura dei commenti si è deciso di parlare di corsi attitudinali e di corsi base, indipendentemente dall'entrata in vigore di queste definizioni. Si rammenta che fino all'anno scolastico 1995/96 (incluso) i corsi a esigenze differenziate erano definiti come rispettivamente corsi di livello 1 e livello 2². Il termine "livello" indica in modo esplicito l'esistenza di differenze sul piano dei contenuti e delle esigenze: il livello 1 si riferisce a un grado superiore di esigenze richieste agli allievi, il livello 2 a uno inferiore. Con l'entrata in vigore del Regolamento del 1996, cambiano la terminologia – da livello 1 o 2 si passa a corso attitudinale o base – e cambiano alcune impostazioni per quanto concerne le medie dei voti.

Con la Riforma 3³, a partire dall'anno scolastico 2004/05, avviene un processo di cambiamento globale del sistema scolastico obbligatorio, che tocca anche l'impostazione dei curricula scolastici. Per quanto concerne la Scuola media, l'implementazione ha riguardato inizialmente il primo biennio, per coinvolgere negli anni seguenti anche la terza e la quarta media. Il progetto riguarda tutti i livelli e tutti i settori dell'impianto scolastico, include cioè sia gli aspetti strutturali e organizzativi che quelli pedagogici e didattici⁴ (Ufficio dell'insegnamento medio, 2005).

A seguito della Riforma 3 il numero di materie divise secondo il livello di esigenze è passato da tre (matematica, tedesco e francese) a due (matematica e tedesco). Per i diversi profili curricolari, si deve quindi considerare quanto segue:

– il curriculum più esigente - composto da soli corsi attitudinali - corrisponde prima della Riforma 3 ai tre corsi attitudinali, mentre dopo la sua implementazione a due corsi attitudinali;

2. Regolamento della Scuola media del 18 settembre 1996. Disponibile in: http://www.ti.ch/CAN/argomenti/legislaz/rleggi/rl/dati_rl/f/f05_06.htm
3. La Riforma 3 ha lo scopo di fornire gli obiettivi e gli orientamenti che garantiscono una formazione equivalente su tutto il territorio, valorizzando nel contempo l'autonomia degli istituti scolastici secondo le particolarità delle sedi e le esigenze degli allievi. Con la Riforma 3, la Scuola mantiene, sviluppandolo, il suo ruolo fondamentale che è quello di porre la base culturale e sociale nei giovani che si apprestano a entrare nella vita adulta e che andranno a comporre la società (Ufficio dell'insegnamento medio, 2004).
4. Il Piano di Formazione traduce sul piano didattico i principi a cui la Scuola deve ottemperare. Si tratta in altri termini di un curriculum che mantiene come base indispensabile le materie scolastiche, ma che sottolinea l'apporto che ogni disciplina può offrire al progetto educativo globale (Ufficio dell'insegnamento medio, 2004).

Sul piano strutturale e organizzativo i cambiamenti sono relativi all'insegnamento delle lingue. L'inglese diventa obbligatorio per tutti a partire dalla terza media, mentre il francese è presente in forma opzionale in terza e quarta. L'italiano è potenziato. Analogamente alla situazione preriforma, l'inizio del secondo biennio è un momento chiave in cui gli allievi sono chiamati a scegliere il tipo di curriculum. Questa scelta determina per gran parte il futuro professionale e scolastico degli allievi. La riforma pone l'accento anche sul piano pedagogico della scuola combinando assi tematici che si poggiano su concetti come quello di "differenziazione pedagogica" e di "valutazione formativa". Ma si possono indicare anche altri aspetti pedagogici, quali le "giornate progetto", il benessere, l'integrazione e il disadattamento, la docenza e l'ora di classe, l'autovalutazione degli istituti scolastici e l'introduzione delle nuove tecnologie informatiche. Per maggiori informazioni vedi <http://www.Scuoladecs.ti.ch/Riforma3/index.htm>.

- il curriculum meno esigente – composto unicamente da corsi base – corrisponde prima della Riforma 3 ai tre corsi base, mentre dopo l’implementazione della riforma ai due corsi base;
- si è passati da due offerte di curricula misti (il primo con due corsi attitudinali e uno base, il secondo con un corso attitudinale e due di base) a un solo curriculum di tipo misto, che dopo la Riforma 3 si compone da un corso attitudinale e un corso base.

Tabella 1

Condizioni d'accesso ai diversi curricula scolastici del ciclo di orientamento e alle scuole medie superiori dall'anno scolastico 1989/90 al 2009/10.

			Dal 1989/90 al 1995/96 ⁵	1996; regolamento della Scuola media ⁶	2004/05; Riforma 3	2009/10; revisione Riforma 3
Condizioni di accesso per le materie differenziate nella transizione tra ciclo di osservazione e ciclo di orientamento	Insegnamento differenziato	Materie	Matematica Tedesco Francese	Matematica Tedesco Francese	Matematica Tedesco	Matematica Tedesco
		Classificazione	Livello 1 Livello 2	Corso attitudinale Corso base		
		Condizioni per accedere ai livelli/corsi	Per accedere ai corsi di livello 1 si deve avere la media del 4.0 nelle materie ad insegnamento differenziato	Per accedere ai corsi attitudinali si deve avere la media del 4.5 nelle materie ad insegnamento differenziato	Per accedere ai corsi attitudinali si deve avere la media del 4.5 nelle materie ad insegnamento differenziato	Per accedere ai corsi attitudinali si deve avere la media del 4.5 nelle materie ad insegnamento differenziato
		Condizioni supplementari	Il consiglio di classe in casi particolari può fare una deroga anche se non c'è la media del 4.0		Inglese obbligatorio nel biennio d'orientamento	Inglese obbligatorio nel biennio d'orientamento
Condizioni di accesso alle scuole medie superiori (Liceo o SCC) senza esami d'ammissione		Materie a livelli	Tre livelli 1 + italiano con una media complessiva del 4.0, con al massimo una insufficienza con nota 3	Tre corsi A o due A e una lingua B con nota ≥ 5	Due corsi A o tedesco B con nota ≥ 5	Due corsi A o tedesco B con nota ≥ 5
		Media generale (8 materie obbligatorie + 1 opzionale)	4.0 con al massimo due insufficienze con nota 3.0	4.65	4.65	4.65
		Condizioni supplementari	Tre livelli 1 + una materia opzionale tra latino, inglese, italiano A o scienze A		Italiano: 4.5	Italiano: 4.5 Il consiglio di classe può fare una deroga con italiano = 4.0

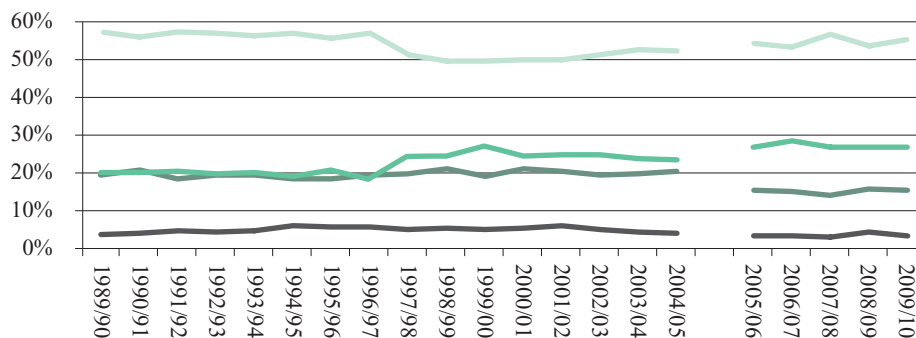
5. Durante questo periodo si assiste al passaggio progressivo dalle sezioni A e B (classi separate a seconda del grado di esigenze scolastiche richieste) ai livelli 1 e 2 (classi miste con momenti di suddivisione per i corsi con esigenze differenziate).
6. Con il regolamento del 1996 vengono inseriti i corsi A e B; classi miste con momenti di suddivisione per i corsi con esigenze differenziate (attitudinali e base).

B1.1

Profili curricolari degli studenti all'inizio della terza media

Figura B1.1.1
Evoluzione della composizione percentuale delle scelte curricolari degli allievi a inizio terza media; dal 1989/90 al 2009/10

- Solo corsi attitudinali
- Corsi misti (A e B)
- Solo corsi base
- Corso pratico



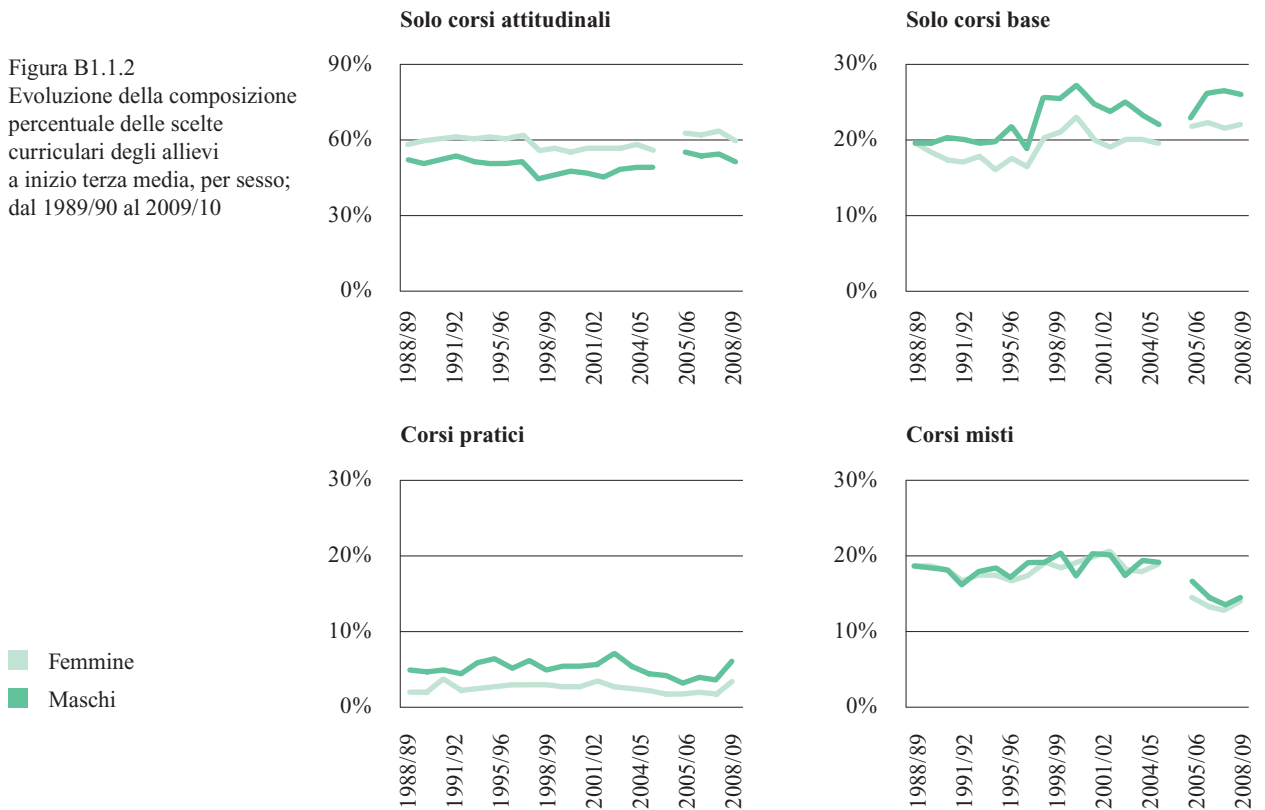
Fonte dati: UIM – Statistiche sulla scuola media, dal 1989/90 al 2009/10

Durante gli ultimi venti anni più della metà degli allievi che iniziano il ciclo di orientamento (terza media) scelgono il curriculum più esigente (solo corsi attitudinali). Studenti e famiglie optano in altri termini per indirizzi esigenti che danno la possibilità di accedere direttamente agli studi superiori.

Le variazioni che si osservano a partire dal 1996 e dal 2005 sono la risultante di aspetti strutturali introdotti con il Regolamento della Scuola media (1996) e la Riforma 3 (2005). La diminuzione di allievi che seguono solo corsi attitudinali e il concomitante aumento di importanza del curriculum scolastico con soli corsi base dal 1996/97 sono infatti dovuti essenzialmente ai cambiamenti introdotti con il regolamento della Scuola media. Lo stesso vale per l'anno scolastico 2005/06. In questo caso si osserva soprattutto un aumento (dal 23% al 27%) del curriculum con tre corsi base e una diminuzione dei curricoli misti (dal 20% al 15%). Ciò non stupisce se si considera che da questa data i giovani hanno la possibilità di scegliere un solo tipo di corso misto rispetto ai due precedenti l'entrata in vigore della Riforma 3.

Il corso pratico non sembra essere influenzato in modo particolare dall'entrata in vigore dei cambiamenti strutturali (Regolamento 1996 e Riforma 3). Le percentuali rimangono infatti simili su tutto il periodo, sebbene a partire dall'anno scolastico 2002/03 si registri una costante diminuzione della percentuale di allievi presenti in questo curriculum. Da notare però l'aumento nel 2008/09 rispetto agli anni precedenti.

Figura B1.1.2
Evoluzione della composizione percentuale delle scelte curriculari degli allievi a inizio terza media, per sesso; dal 1989/90 al 2009/10



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi, dal 1989/90 al 2009/10

Le differenze nei percorsi scolastici di ragazzi e ragazze all'inizio della terza media rimangono costanti negli anni.

Le ragazze compiono una scelta più orientata verso sbocchi formativi esigenti come il liceo. Circa il 60% delle ragazze sceglie i tre corsi attitudinali contro il 50% dei ragazzi. I ragazzi invece sono più numerosi nel curriculum con tre corsi base. Un ragazzo su cinque in media è iscritto in corsi che aprono le porte a indirizzi professionali e a modalità d'apprendimento meno teoriche.

Il curriculum di corso pratico⁷, che concerne quote limitate di allievi, ha un'incidenza quasi doppia tra i ragazzi rispetto alle ragazze, indipendentemente dai regolamenti o dalle riforme introdotte durante gli ultimi venti anni.

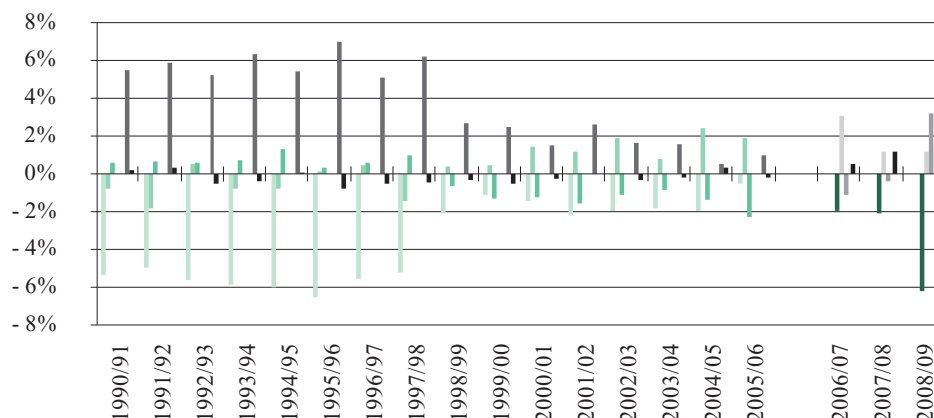
7. Per ulteriori approfondimenti vedi indicatore A4 *Inclusione*.

B1.2

Cambiamenti di curriculum durante il ciclo di orientamento

Figura B1.2.1
Cambiamenti in percentuale
dei profili curricolari
tra l'inizio della terza media
e la fine della quarta media;
dal 1990/91 al 2008/09

- Solo corsi A (3)
- 2 corsi A / 1 corso B
- 1 corso A / 2 corsi B
- Solo corsi A (2)
- Solo corsi B (2)
- 1 corso A / 1 corso B
- Solo corsi B (3)
- Corso pratico



Fonte dati: UIM – Statistiche sulla scuola media /USR – Censimento degli allievi, dal 1990/91 al 2008/09

Indipendentemente dagli anni considerati, il cambiamento di curriculum più frequente tra la terza e la quarta media è quello che comporta un abbassamento del livello di esigenze⁸. Questi spostamenti restano contenuti e non hanno mai superato il 7%.

Con l'entrata in vigore del regolamento del 1996, che prevede una media del 4.5 nelle materie a insegnamento differenziato, i flussi si sono ulteriormente contenuti con una media del 3%.

Possiamo quindi affermare che il Regolamento ha assunto un ruolo stabilizzatore, nel senso che ha indotto una chiara diminuzione degli spostamenti all'interno dei curricoli stessi. Con la Riforma 3 si osserva una tendenza ad andare verso i corsi meno esigenti, con un aumento di allievi che seguono i corsi pratici, sebbene si tratti di una percentuale molto esigua.

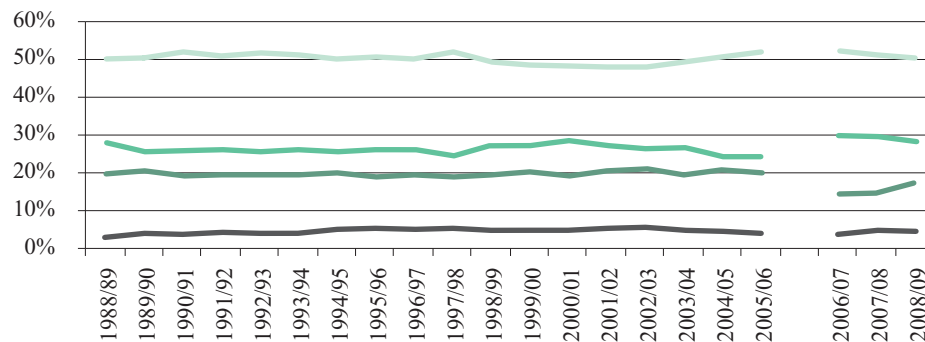
8. Le percentuali negative stanno ad indicare la diminuzione di allievi in un curriculum specifico tra l'inizio della terza media e la fine della quarta media. Ad esempio, nel 1990 si osserva, alla fine della quarta media, una diminuzione del 5.4% di allievi che seguivano un profilo curricolare esigente (tre corsi A / zero corsi B) rispetto alla scelta fatta dai giovani l'anno precedente, quando si trovavano all'inizio della terza media. Ciò non implica necessariamente un passaggio diretto dal curriculum più esigente (tre corsi A) e quello meno esigente (tre corsi B), bensì la scelta nelle singole materie a insegnamento differenziato verso i corsi meno esigenti.

B1.3

Profili curricolari alla fine della quarta media

Figura B1.3.1
Evoluzione della composizione percentuale dei profili curricolari degli allievi a fine quarta media; da giugno 1989 a giugno 2009

- Solo corsi attitudinali
- Corsi misti (A e B)
- Solo corsi base
- Corso pratico



Fonte dati: UIM – Statistiche sulla scuola media, da giugno 1989 a giugno 2009

La distribuzione degli studenti tra i vari tipi di indirizzo alla fine della quarta media non presenta grandi variazioni fino al 2005/06. Con l'introduzione dei cambiamenti strutturali della Riforma 3, si osserva un chiaro aumento dei certificati con indirizzi meno esigenti, in particolare quello composto unicamente da corsi base, mentre la proporzione degli studenti con il massimo di corsi attitudinali resta stabile.

Circa la metà degli allievi termina la scuola dell'obbligo con un profilo curricolare esigente e ciò indipendentemente dai cambiamenti introdotti. Si tratta del tipo di curriculum – anche se da solo non basta – che offre la possibilità di accedere alle scuole medie superiori (vedi tabella 1 p. 73). Questo curriculum ha quindi delle implicazioni che vanno al di là del semplice desiderio di avere delle buone conoscenze alla fine della scolarità obbligatoria. Bisogna comunque rilevare che non tutti i giovani che hanno diritto di accedere alle scuole medie superiori scelgono questo percorso formativo⁹.

Il profilo meno esigente, composto esclusivamente da corsi base, viene seguito in media da circa il 25% degli allievi fino al 1997, con un certo aumento di iscrizioni a partire dall'introduzione del regolamento del 1996. Questa tendenza prosegue fino al 2000/01, quando questo curriculum raggiunge un apice del 28%, per poi diminuire di nuovo fino al 2005/06. Dal 2006/07, primo anno della Riforma 3, la percentuale di allievi con questo profilo è aumentata in modo evidente, toccando valori che si situano attorno al 30%.

Infine, la percentuale di allievi che terminano la Scuola media con uno o più corsi pratici resta costante negli anni, oscillando da un minimo del 3,5% a un massimo del 5%. A partire dal 1997/98 si fa sentire l'influsso prodotto dalla modifica introdotta nel 1996 (media richiesta del 4,5 invece del 4,0 per accedere ai corsi attitudinali) come rilevato nel grafico, che mostra una diminuzione dei cambiamenti dei profili curricolari tra la terza e la quarta media.

9. A questo proposito vedi indicatore B2 *Percorsi e certificazioni dopo la scuola dell'obbligo*.

B | 2**Percorsi e certificazioni
dopo la scuola dell'obbligo****Indice delle figure**

B2.1		
Transizioni dalla scuola dell'obbligo all'insegnamento secondario II		
Figura B2.1.1	Ripartizione percentuale delle scelte scolastiche o formative dei giovani ticinesi dopo la quarta media, per sesso; dal 1991/92 al 2008/09	83
B2.2		
Transizioni nella Scuola media superiore		
Figura B2.2.1	Ripartizione delle scelte scolastiche degli allievi licenziati in quarta media con diritto di accesso alle scuole medie superiori senza esami di ammissione; dal 1989/90 al 2007/08	85
Figura B2.2.2	Percentuale degli studenti dei licei ticinesi che ottengono la maturità cantonale in modo lineare (senza bocciature), con una o più ripetizioni, o che hanno abbandonato il liceo, coorte annuale da 1997 a 2004; situazione agosto 2008	86
Figura B2.2.3	Evoluzione del tasso di maturità rispetto alla popolazione dei diciannovenni residenti nel Canton Ticino e in Svizzera, per sesso; dal 1980 al 2008	87
Figura B2.2.4	Tasso di maturità rispetto alla popolazione dei diciannovenni residenti nel cantone di origine, per Cantone e per sesso; 2008	88
B2.3		
Transizione dell'insegnamento secondario II all'insegnamento terziario universitario		
Figura B2.3.1	Evoluzione della proporzione degli studenti che entrano nelle scuole universitarie accademiche (UNI), Canton Ticino e Svizzera, per sesso; dal 1980 al 2008	89
Figura B2.3.2	Evoluzione della proporzione degli studenti che entrano nelle scuole universitarie professionali (SUP), Canton Ticino e Svizzera, per sesso; dal 1997 al 2008	90
Figura B2.3.3	Tasso di entrata alle scuole universitarie accademiche svizzere (UNI) e alle scuole superiori universitarie professionali (SUP), per Cantone; 2008	91
B2.4		
Tassi di diplomi ottenuti nelle scuole universitarie svizzere		
Figura B2.4.1	Evoluzione dei tassi di diploma nelle alte scuole universitarie svizzere (UNI), ai livelli di licenza/diploma e <i>bachelor</i> , Canton Ticino e Svizzera, per sesso; dal 1980 al 2008	92
Figura B2.4.2	Evoluzione dei tassi di diploma nelle scuole universitarie professionali (SUP), ai livelli di licenza/diploma, <i>bachelor</i> e <i>master</i> , Canton Ticino e Svizzera, per sesso; dal 2000 al 2008	93

Figura B2.4.3a	Tasso totale di diplomi universitari accademici (UNI) e universitari professionali (SUP), ai livelli di licenza/diploma e <i>bachelor</i> , per Cantone; 2008	94
Figura B2.4.3b	Differenza nei tassi di diplomi universitari accademici (UNI) e universitari professionali (SUP), per Cantone; 2008	95

B | 2**Percorsi e certificazioni
dopo la scuola dell'obbligo**

Sebbene la formazione professionale resti la scelta principale dopo la scuola dell'obbligo, durante questi ultimi venti anni si osserva una chiara tendenza da parte dei giovani ticinesi a privilegiare dei percorsi formativi prettamente scolastici (liceo e formazioni professionali a tempo pieno). La stessa propensione si riscontra per le formazioni terziarie universitarie di tipo accademico.

Il passaggio dalla scuola dell'obbligo (secondario I o CITE 2) all'insegnamento secondario di secondo grado (CITE 3) rappresenta un momento importante per il futuro dei giovani. Di fatto, nel sistema educativo svizzero esistono due "vie maestre": una di cultura generale (liceo), che porta alla maturità cantonale (CITE 3A) e permette di accedere direttamente alle scuole universitarie svizzere (accademiche e professionali, CITE 5); una che inserisce direttamente i giovani nel settore professionale (CITE 3B e 3C) e comprende le scuole professionali a tempo pieno e quelle con tirocinio in azienda. I due percorsi professionali permettono di ottenere un attestato federale di capacità (AFC) e, eventualmente, la maturità professionale, con la quale si può accedere alle scuole universitarie professionali (SUP).

Una particolarità della via liceale è il fatto che la maturità ottenuta alla fine del percorso è una sorta di diploma di passaggio, che ha scarso valore sul mercato del lavoro. In altri termini, un giovane che intraprende gli studi liceali, prima di entrare nel mondo del lavoro ha davanti a sé un minimo di sette anni di scuola (quattro di liceo e tre di bachelor universitario), mentre un giovane che inizia una formazione professionale con l'ottenimento di un AFC, dopo un minimo di tre anni potrà iniziare un'attività lavorativa come professionista formato. Se invece lo vorrà (e avrà i titoli per farlo), potrà proseguire gli studi. Alla fine di una formazione professionale esistono infatti altre vie formative e diversi tipi di "passerelle" che offrono la possibilità di accedere al settore terziario non universitario (CITE 5B) o universitario (CITE 5A)¹.

L'obiettivo di questo indicatore è di rilevare le tendenze, nel corso degli anni, dei percorsi scolastici dei giovani ticinesi dopo la scolarità obbligatoria, in particolare nell'ambito della maturità cantonale e della formazione universitaria. Mentre per quanto concerne le transizioni nelle scuole professionali si rinvia alla lettura dell'indicatore B3 "Percorsi e certificazioni nella formazione professionale di base".

Attualmente non esistono dati individuali che permettano di seguire i percorsi di ogni studente e quindi i grafici presenti nell'indicatore esprimono dei tassi rispetto alla popolazione residente nel cantone d'origine.

Durante questi ultimi venti anni si osserva una chiara tendenza da parte dei giovani ticinesi a privilegiare percorsi formativi prettamente scolastici (liceo e formazioni professionali a tempo pieno), come pure a intraprendere formazioni terziarie universitarie in proporzione superiore alla media svizzera.

Il tasso di maturità cantonale/federale delle ragazze è da venti anni costantemente superiore a quello dei ragazzi. La percentuale delle ragazze che iniziano una formazione universitaria, negli ultimi dieci anni è sempre leggermente superiore a quella dei ragazzi, mentre per quanto concerne i diplomi ottenuti si osserva fino al 2006 una tendenza opposta. Ciò fa supporre che una certa percentuale di giovani donne abbandoni gli studi universitari.

1. Per maggiore comprensione del sistema formativo post obbligatorio, vedi p. XIII.

■ Fonti e approfondimenti:

- UIM – *Statistiche sulla scuola media 1978-2008* [Data file] Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.
- USR – *Censimento degli allievi 1987-2009* [Data file]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- UFS – *Settore formazione e scienza* [Data file]. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.

Siti internet:

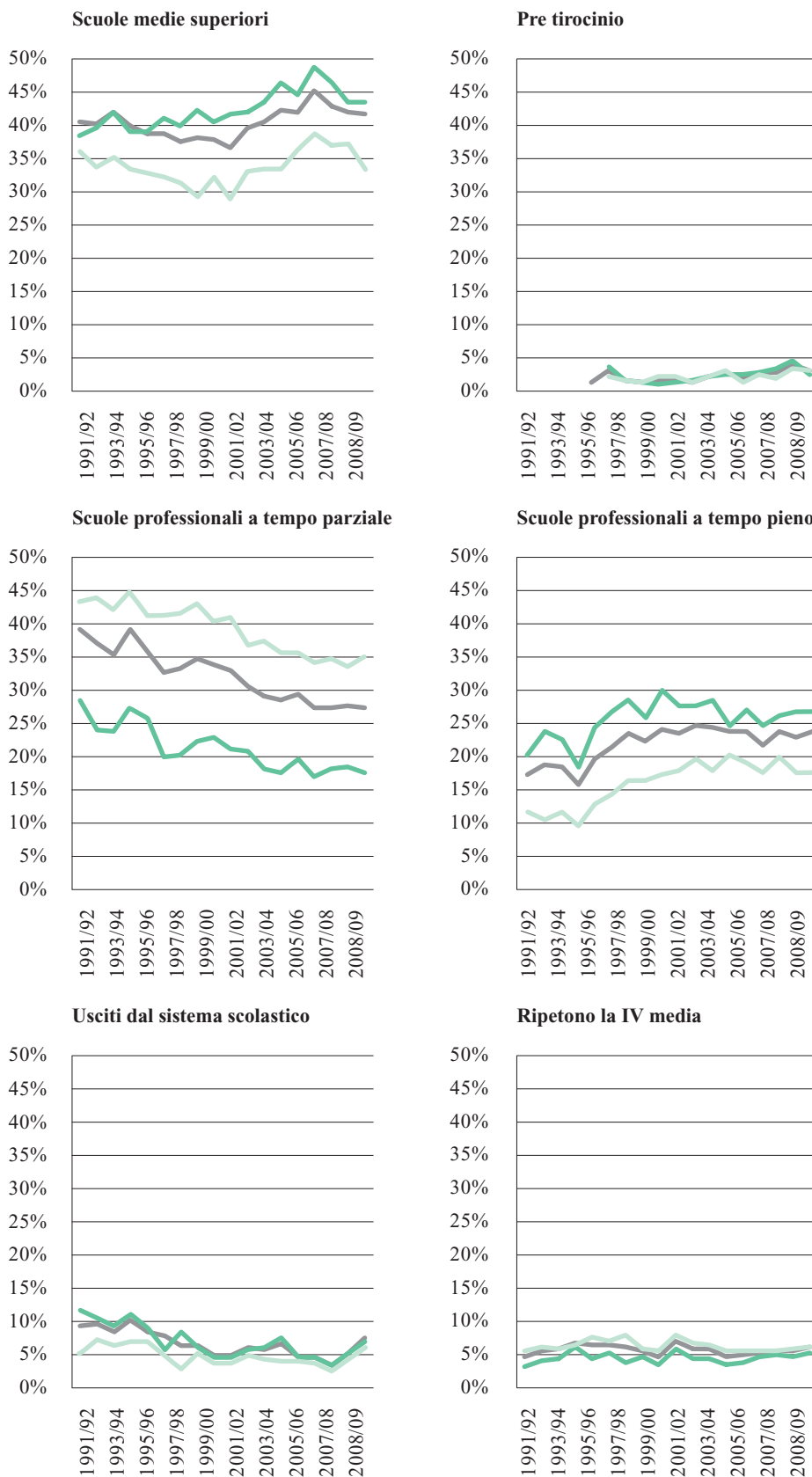
- <http://www.ti.ch/usr/>
- http://www.statistique.admin.ch/stat_ch/ber15

B2.1

Transizioni dalla scuola dell'obbligo all'insegnamento secondario II

Figura B2.1.1
Ripartizione percentuale delle scelte scolastiche o formative dei giovani ticinesi dopo la quarta media, per sesso; dal 1991/92 al 2008/09

■ Totale
■ Uomini
■ Donne



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi, 1991-2009

Dopo la scuola dell'obbligo due giovani ticinesi su cinque scelgono una scuola media superiore (quota relativamente stabile nel tempo). Poco più della metà si orienta invece verso il settore professionale. All'interno di questo, negli ultimi vent'anni sono cambiate in modo importante le quote di chi sceglie una formazione professionale duale e di chi invece una scuola professionale a tempo pieno.

La parte restante – marginale – si divide tra il pretirocinio, la ripetizione della quarta media e l'abbandono del sistema formativo. Si osservano inoltre delle differenze di percorso pronunciate tra i ragazzi e le ragazze. Infatti i ragazzi si orientano maggiormente verso la formazione professionale a tempo parziale, mentre le ragazze privilegiano la formazione liceale e le scuole professionali a tempo pieno.

Sebbene durante gli ultimi venti anni la prima scelta dei giovani è stata quella della formazione professionale (almeno un giovane su due alla fine della quarta media intraprende una formazione di questo tipo), i dati mostrano una tendenza generale a seguire i percorsi formativi prettamente scolastici (nel settore professionale le scuole professionali a tempo pieno hanno beneficiato di un importante aumento di iscrizioni a discapito delle formazioni con tirocinio in azienda).

Tra il 2000 e il 2005 si osserva un aumento percentuale dei giovani che intraprendono un percorso formativo nelle scuole medie superiori e una continua diminuzione degli iscritti nelle scuole professionali a tempo parziale (formazione duale). Ricordiamo che i giovani apprendisti iscritti a queste ultime scuole seguono un tirocinio in azienda e, di fatto, sono assunti dalle ditte con un contratto di lavoro specifico. Ciò implica che la loro assunzione è direttamente legata all'andamento dell'economia di mercato, in particolare per alcune aree professionali².

Rispetto agli ultimi dieci anni, si osserva pure una tendenza costante (e simile tra i generi), a ripetere la quarta media o a uscire dal sistema scolastico (sia in modo definitivo che limitato nel tempo). I giovani che ripetono l'ultimo anno di scuola media, non necessariamente hanno bocciato l'anno. Alcuni preferiscono in effetti ripetere l'anno così da poter raggiungere i requisiti necessari per accedere in seguito alle scuole medie superiori³.

2. Per ulteriori approfondimenti vedi indicatore B3 *Percorsi e certificazioni nell'ambito della formazione professionale* a p. 99.

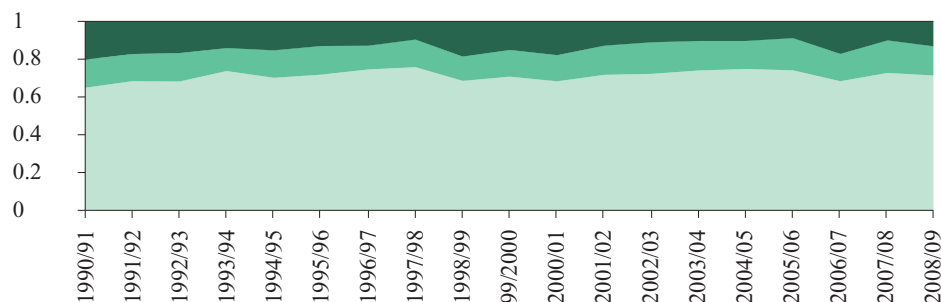
3. Per ulteriori informazioni vedi Tabella 1 dell'indicatore B1 *Percorsi all'interno della scuola media* a p. 73.

B2.2

Transizioni nella Scuola media superiore

Figura B2.2.1
Ripartizione delle scelte scolastiche degli allievi licenziati in quarta media con diritto di accesso alle scuole medie superiori senza esami di ammissione; dal 1989/90 al 2007/08

- Iscritti al liceo
- Iscritti alle altre SMS (cantonale di commercio, cantonale amministrativa, tecnica superiore)
- Differenza tra aventi diritto ed iscritti alle SMS



Fonte dati: USR – Censimento allievi, 1989-2008
USR – Statistica degli allievi, 1989-2008

Nel corso degli ultimi venti anni più di quattro quinti dei giovani che alla fine della scolarità obbligatoria potevano accedere alle scuole medie superiori ha scelto questo percorso formativo (in media l'86%) con una netta preferenza per il curriculum liceale.

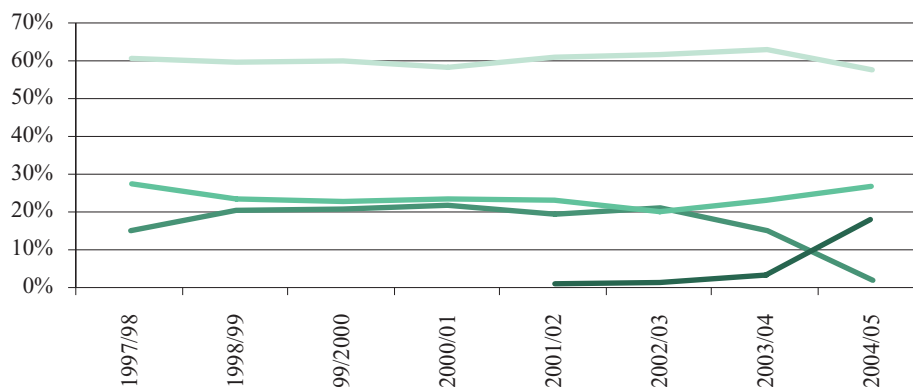
Mentre solo un 15% di loro opta per altri percorsi formativi⁴ che portano a un attestato cantonale di maturità, che è al contempo riconosciuto a livello federale come un diploma di impiegato qualificato.

La parte restante, quel 14% (in media) di giovani che, nonostante il diritto di accesso decide di non seguire una scuola media superiore, intraprende una scuola professionale o decide di concedersi un anno sabbatico per approfondire una lingua.

4. Attualmente nel Canton Ticino questa soluzione è proposta unicamente dalla Scuola cantonale di commercio.

Figura B2.2.2
 Percentuale degli studenti dei licei ticinesi che ottengono la maturità cantonale in modo lineare (senza bocciature), con una o più ripetizioni, o che hanno abbandonato il liceo, coorte annuale da 1997 a 2004; situazione agosto 2008

- Maturità con percorso lineare
- Maturità con ripetizione di classi
- Abbandono del liceo
- Liceo non ancora terminato

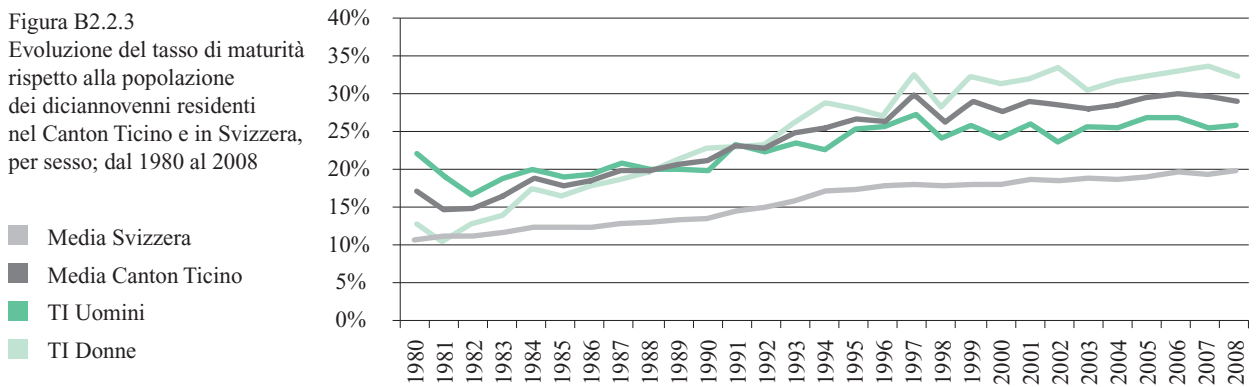


Fonte dati: USR – Allievi licei ticinesi

Su 100 giovani che iniziano il liceo, 60 seguono un percorso senza interruzioni, venti concludono la formazione ripetendo almeno un anno, mentre i restanti venti la abbandonano.

Questa tendenza resta costante anche se nell'ultimo anno (2004/05) si osserva un aumento di abbandoni, equivalenti a quelli dell'anno 1997/98. Gli abbandoni non sono quasi mai definitivi: la maggior parte di questi giovani prosegue gli studi cominciando una formazione professionale. Queste tendenze sono simili per tutti e cinque gli istituti liceali presenti nel nostro Cantone.

Figura B2.2.3
Evoluzione del tasso di maturità rispetto alla popolazione dei diciannovenni residenti nel Canton Ticino e in Svizzera, per sesso; dal 1980 al 2008



Fonte dati: UFS

Nell'arco di quasi trent'anni il tasso dei giovani svizzeri e ticinesi che hanno conseguito la maturità cantonale è praticamente raddoppiato.

Nel 2008, il 29% dei giovani ticinesi (sul totale dei diciannovenni residenti nel cantone) ha conseguito una maturità cantonale/federale. Per il tasso di diplomati del liceo il Ticino si colloca al secondo posto in Svizzera, dopo il Canton Ginevra.

Dal 1989 in poi la percentuale di donne che ottengono la maturità cantonale/federale supera quella degli uomini. Da allora questa differenza è sempre più aumentata, raggiungendo i 10 punti percentuali nel 2002.

Da trent'anni il tasso di maturità dei giovani ticinesi è sempre stato superiore alla media svizzera, stabilizzandosi negli ultimi dieci anni di 10 punti percentuali sopra quello medio nazionale.

Figura B2.2.4
Tasso di maturità rispetto
alla popolazione
dei diciannovenni residenti
nel cantone d'origine,
per Cantone e per sesso; 2008



Fonte dati: UFS

La femminilizzazione degli studenti che ottengono la maturità cantonale è un fenomeno generale in Svizzera, seppure con importanti variazioni tra i cantoni.

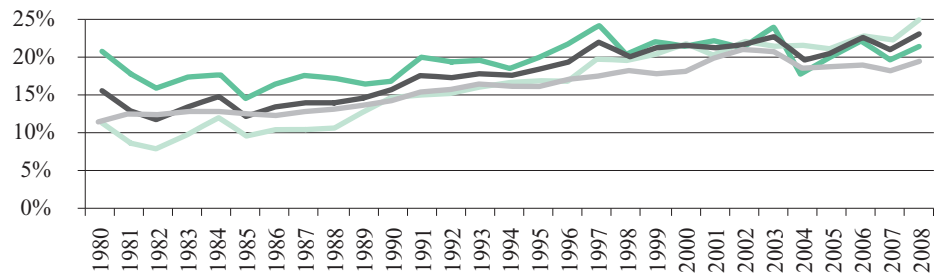
Oltre a queste diversità c'è pure da sottolineare la differenza di rappresentatività tra i due sessi all'interno dei cantoni. Ad esempio nel Canton Ginevra, dove la femminilizzazione è la più pronunciata, la differenza nei tassi di maturità tra i giovani diciannovenni è di 13.8 punti percentuali a favore delle donne, mentre il valore più basso di questa differenza – soli 1.3 punti percentuali – è raggiunto nel semicantone di Basilea campagna. In altri termini nel Canton Ginevra la femminilizzazione è decisamente più marcata rispetto a Basilea campagna dove i ragazzi e le ragazze sono praticamente rappresentati allo stesso modo. Per il Canton Ticino questa differenza corrisponde al 6.5% a favore delle ragazze, un valore corrispondente alla media nazionale (7 punti percentuali).

B2.3

Transizione dall'insegnamento secondario II all'insegnamento terziario universitario⁵

Figura B2.3.1
Evoluzione della proporzione degli studenti che entrano nelle scuole universitarie accademiche (UNI), Canton Ticino e Svizzera, per sesso; dal 1980 al 2008

■ Media Svizzera
■ Media Canton Ticino
■ TI Uomini
■ TI Donne



Fonte dati: UFS

La proporzione dei giovani ticinesi che si iscrivono nelle scuole universitarie accademiche svizzere, in quest'ultimi trent'anni è aumentata di 7.5 punti percentuali.

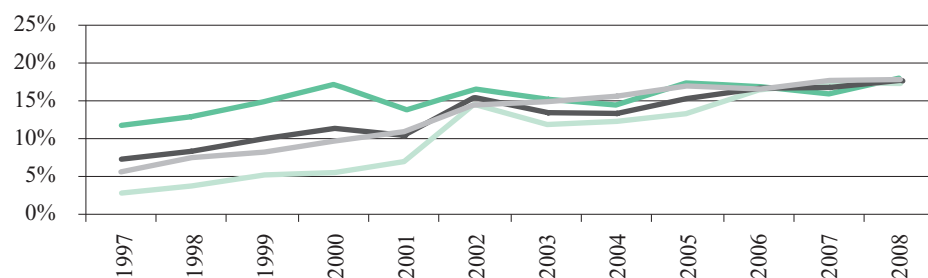
La differenza tra la media svizzera e quella ticinese è costante sull'arco di questi trent'anni.

Se nel 1980 il 21% dei ragazzi iniziava un percorso universitario contro l'11% delle giovani diciannovenni ticinesi, dal 2002 si osserva un graduale e continuo cambiamento di rapporto al punto che nel 2008 il tasso femminile era di 4 punti percentuali superiore a quello maschile. Questo fenomeno è eccezionale se si considera che nemmeno un secolo fa le donne che svolgevano studi superiori erano una rarità.

5. I tassi di entrata alle università svizzere (accademiche e professionali) sono calcolati prendendo in considerazione la proporzione degli studenti che entrano al primo anno in una scuola universitaria rispetto alla popolazione residente permanente della stessa età, in un cantone specifico.

Figura B2.3.2
Evoluzione della proporzione degli studenti che entrano nelle scuole universitarie professionali (SUP), Canton Ticino e Svizzera, per sesso; dal 1997 al 2008

■ Media Svizzera
■ Media Canton Ticino
■ TI Uomini
■ TI Donne



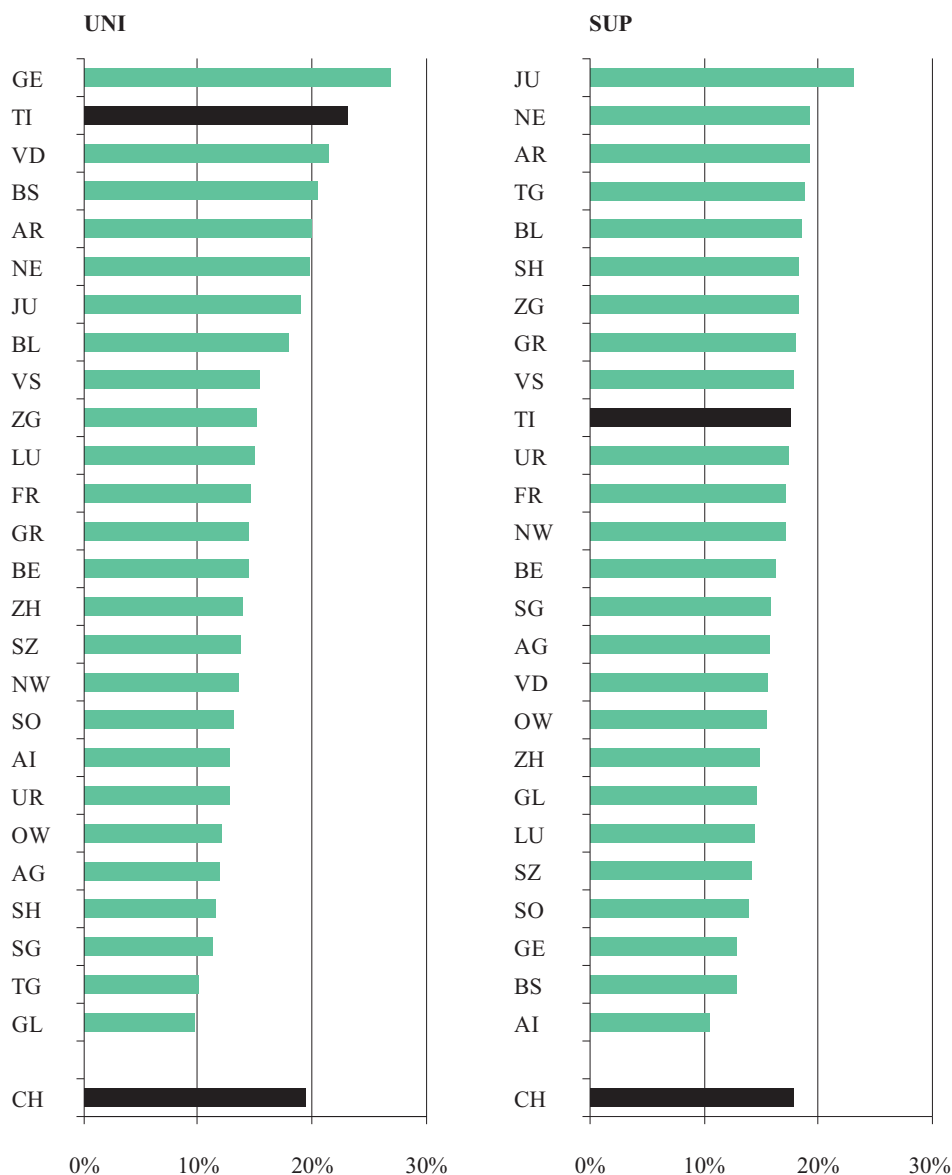
Fonte dati: UFS

Dal 1997 (anno di nascita delle scuole universitarie professionali) a oggi il tasso dei giovani ticinesi che intraprendono gli studi nelle scuole universitarie professionali è più che duplicato, passando dal 7% al 18%.

Se all'inizio si osservava una netta differenza tra i sessi, con una chiara prevalenza degli uomini (11%) rispetto alle donne (3%), nello spazio di dieci anni questa differenza è fortemente diminuita fino a raggiungere nel 2008 dei tassi di entrata quasi equivalenti. Il forte aumento sia dei tassi d'entrata in generale, che di quelli delle donne in particolare, è in gran parte dovuto alla proposta di nuovi settori formativi con aree che presentano una forte componente femminile, come il settore socio-sanitario o l'insegnamento primario (Scuola dell'infanzia, Scuola elementare)⁶.

6. A questo proposito ricordiamo che nel 2002 la Scuola magistrale entrava a far parte delle scuole universitarie professionali diventando un'alta scuola pedagogica.

Figura B2.3.3
Tasso di entrata alle scuole universitarie accademiche svizzere (UNI) e alle scuole superiori universitarie professionali (SUP), per Cantone; 2008



Fonte dati: UFS

Dai due grafici si evince che attualmente i giovani ticinesi privilegiano le scuole universitarie di tipo accademico (UNI) a quelle professionali (SUP).

Infatti, i giovani ticinesi rappresentano il più alto tasso di studenti che intraprendono gli studi universitari dopo i ginevrini. Questo aspetto non è da sottovalutare soprattutto tenendo conto che la netta maggioranza dei ticinesi intraprende degli studi accademici fuori dal Cantone⁷. Per quanto concerne le scuole universitarie professionali i giovani ticinesi nel 2008 si ritrovano leggermente sotto la media svizzera. A differenza degli studi accademici, la maggior parte di loro segue una formazione SUP nel nostro Cantone.

Sommando i due tassi di frequenza⁸ si osserva che i cantoni con le percentuali più alte di giovani che seguono una formazione nel settore terziario universitario (accademico o professionale) sono prevalentemente cantoni frontaliери, e che i due cantoni con il tasso più alto – Giura con il 43% e Ticino con il 41% – sono cantoni periferici che non usufruiscono di infrastrutture scolastiche come quelle presenti in altri cantoni (Ginevra, Vaud o Basilea città).

7. Da notare che nelle statistiche federali non rientrano gli studenti che seguono una formazione universitaria all'estero.

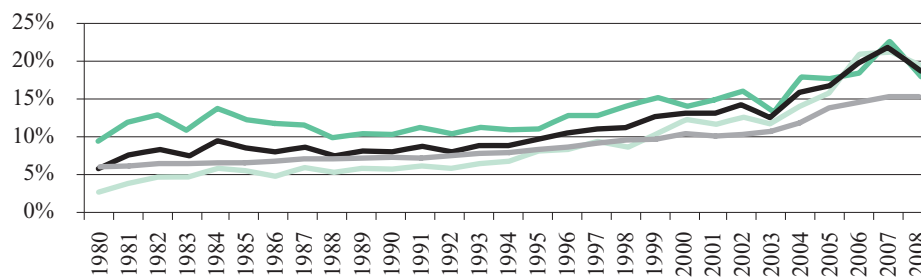
8. Vedi tabella B2.3.3 negli allegati.

B2.4

Tassi di diplomi ottenuti nelle scuole universitarie svizzere⁹

Figura B2.4.1
Evoluzione dei tassi di diploma nelle alte scuole universitarie svizzere (UNI), livelli di licenza/diploma e *bachelor*, Canton Ticino e Svizzera, per sesso; dal 1980 al 2008

■ Media Svizzera
■ Media Canton Ticino
■ TI Uomini
■ TI Donne



Fonte dati: UFS

Nel corso degli ultimi 28 anni il tasso di giovani ticinesi diplomati nelle scuole universitarie svizzere è più che raddoppiato (+150%), passando dal 7% nel 1980 al 18% nel 2008.

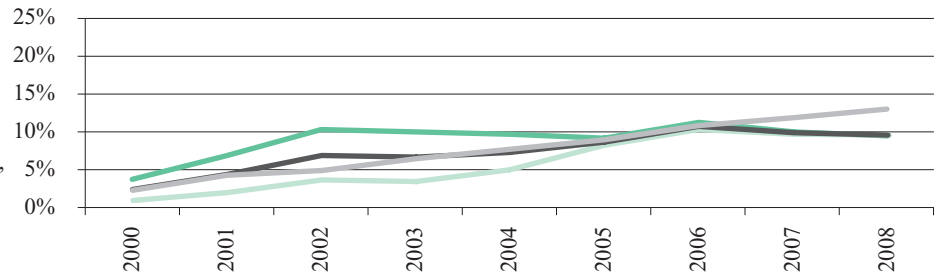
L'aumento si è fatto in modo graduale fino al 2002, dopo di che si osserva un forte incremento tra il 2003 e il 2007 (+ 9.3 punti percentuali). Parte di questa variazione è da imputare all'entrata in vigore del sistema di Bologna in concomitanza con il "vecchio" sistema, che richiedeva in media un anno supplementare. Nei prossimi anni, quando sarà in vigore unicamente il sistema di Bologna, si osserverà una leggera diminuzione dei tassi, per poi riprendere un andamento stabile.

Per quanto concerne la differenza tra i generi si osserva un andamento analogo a quello riscontrato con i tassi d'entrata. Non a caso, nel 2006 la percentuale di diplomi conseguiti dalle donne è leggermente superiore a quella degli uomini.

9. Il tasso di diplomati nelle università svizzere (accademiche e professionali) è calcolato considerando le persone che hanno ottenuto un primo diploma (*bachelor*, *master*, licenza/diploma) in percento rispetto alla popolazione residente permanente della stessa età, in un cantone specifico.

Figura B2.4.2
Evoluzione dei tassi di diploma nelle scuole universitarie professionali (SUP) ai livelli di licenza/diploma, *bachelor* e *master*, Canton Ticino e Svizzera, per sesso; dal 2000 al 2008

■ Media Svizzera
■ Media Canton Ticino
■ TI Uomini
■ TI Donne



Fonte dati: UFS

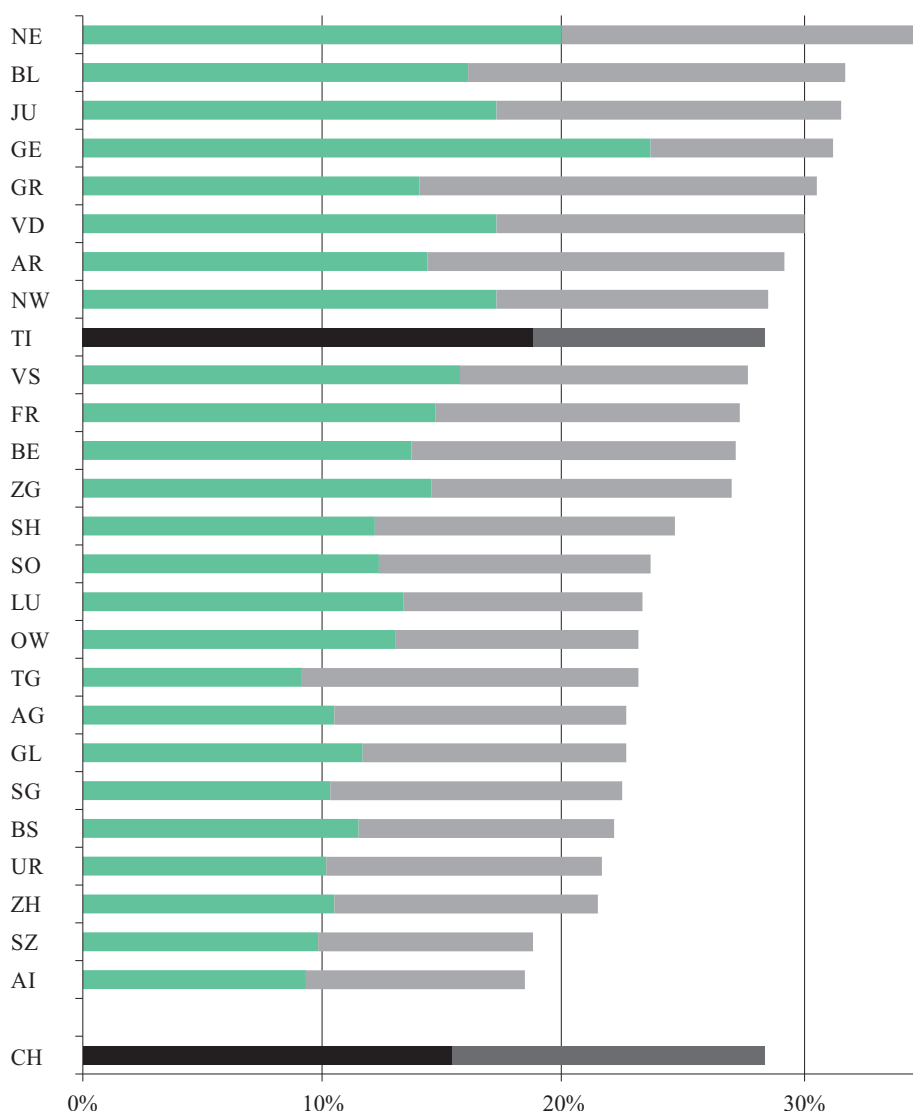
Il tasso di diplomi ottenuti dagli studenti ticinesi tra il 2000 ed il 2008 è quadruplicato passando dal 2.3% al 9.5%.

A differenza del tasso nazionale, che ha subito durante questi anni una progressione quasi lineare, per il Canton Ticino la progressione è irregolare con delle forti variazioni tra uomini e donne. Ricordiamo che, a differenza del settore terziario accademico, la maggior parte dei giovani ticinesi acquisisce un diploma universitario professionale in scuole che hanno sede nel Cantone. Parte dell'aumento è quindi da mettere in relazione all'integrazione, durante gli ultimi otto anni, di una serie di scuole nel grado Terziario universitario, in particolare scuole con indirizzi socio-sanitari o di insegnamento primario, che sono prevalentemente scelte dalle donne.

Dal 2007 i tassi di diplomi dei ticinesi hanno subito una flessione, mentre la media svizzera è andata regolarmente aumentando. Non si conosce la causa precisa di questo andamento, ma si può supporre che essa sia la somma di più elementi, come un numero relativamente importante di "drop out" (abbandoni) o il fatto che parte degli studenti preferisca fermarsi al *bachelor* piuttosto di aggiungere due anni supplementari e ottenere un *master*.

Figura B2.4.3a
Tasso totale dei diplomi universitari accademici (UNI) e universitari professionali (SUP), ai livelli di licenza/diplomi e *bachelor*, per Cantone; 2008

■ diplomi UNI
■ diplomi SUP



Fonte dati: UFS

Esistono delle forti differenze tra i cantoni svizzeri, sia rispetto al tasso totale di diplomi universitari ottenuti, che rispetto al tipo di percorso formativo – universitario accademico (UNI) o universitario professionale (SUP) – sebbene la media svizzera tenda a una quasi equivalenza tra i due tipi di diploma, con una leggera prevalenza di quelli di tipo accademico (+2.3%).

I tre cantoni situati sull'arco giurassiano (NE, BL, JU), i cantoni Grigioni e Ginevra hanno un tasso di diplomi superiore al 30%, mentre altri cantoni come Appenzello interno e Svitto, non superano un tasso globale del 20%. Il Ticino è nella media nazionale con il 28%.

Oltre a ciò, si osservano delle importanti differenze tra i tipi di diplomi ottenuti. Ad esempio, nel 2008 il 24% degli studenti ginevrini acquisiva un diploma di tipo UNI e l'8% uno emanato da una SUP. Lo stesso anno, il 14% di giovani residenti nel Canton Grigioni otteneva un diploma UNI ed il 16.5% uno SUP. Al contempo, cantoni come Basilea campagna, pur avendo un forte tasso di diplomi universitari, si suddividono in modo quasi uguale tra diplomi di tipo accademico e professionale (vedi figura B2.4.3b, p. 95).

Il Ticino conferma la sua tendenza attuale ad avere più giovani che ottengono un diploma in formazioni universitarie accademiche che professionali (+9 punti percentuali a favore dei primi).

Le cause di queste differenze sono imputabili a più fattori: socioculturali, economici, geografici, strutturali e, in alcuni casi, linguistici. A ciò si aggiunge anche una visione politica propria ad ogni cantone.

Figura B2.4.3b
Differenza nei tassi di diplomi
universitari accademici (UNI)
e universitari professionali
(SUP), per Cantone; nel 2008



B | 3**Percorsi e certificazioni nella formazione professionale iniziale****Indice delle figure**

B3.1	Scelte scolastiche e formative	
Figura B3.1.1	Evoluzione dei tassi di entrata al primo anno nelle scuole professionali a tempo pieno e nei tirocini in azienda degli studenti del settore professionale, per sesso; dal 1998/99 al 2008/09	101
Figura B3.1.2	Provenienza scolastica (anno precedente) degli allievi del primo anno di formazione professionale, nelle scuole a tempo pieno, a tempo parziale e nei corsi di pretirocinio; 1998/99, 2002/03, 2005/06 e 2008/09	102
Figura B3.1.3	Ripartizione dei giovani che iniziano il primo anno nelle scuole professionali a tempo pieno o a tempo parziale, per numero di classi ripetute; dal 1998/99 al 2008/09	103
B3.2	Scelte professionali	
Figura B3.2.1	Ripartizione dei contratti di tirocinio stipulati in Ticino, per area professionale e per sesso; 2000 e 2009	104
Figura B3.2.2	Evoluzione in percentuale cumulata dei contratti di tirocinio relativi alle professioni scelte, per sesso; 2000 e 2009	105
B3.3	Scioglimento dei contratti di tirocinio in azienda	
Figura B3.3.1	Evoluzione dei tassi di scioglimento dei contratti di tirocinio in Ticino rispetto al totale dei contratti stipulati; dal 1989 al 2009	106
Figura B3.3.2	Ripartizione delle principali ragioni di scioglimento dei contratti di tirocinio; dal 1988 al 2007	107
B3.4	Promozioni e certificazioni	
Figura B3.4.1	Ripartizione delle candidature agli esami federali di capacità, per percorso formativo durante il tirocinio; dal 2002 al 2009	108
Figura B3.4.2	Evoluzione dei tassi di maturità professionale rispetto ai giovani 21enni residenti nel Canton Ticino e in Svizzera; dal 1998 al 2008	109
B3.5	Transizione dalla formazione professionale alla vita attiva	
Figura B3.5.1	Percentuale di apprendisti, per situazione due mesi prima della fine della loro formazione professionale; 2008	110

B | 3**Percorsi e certificazioni nella formazione professionale iniziale**

I giovani ticinesi che dopo la scuola obbligatoria seguono una formazione professionale, scelgono soprattutto quella di tipo duale con un tirocinio in azienda. Sebbene sia possibile scegliere tra circa 200 professioni, la scelta preferenziale cade su un numero molto limitato. I contratti di tirocinio stipulati inglobano un numero molto limitato di professioni. Nel 2009 cinque professioni coprivano la metà di tutti i contratti di tirocinio delle ragazze, dodici per i ragazzi. Le scelte professionali restano fortemente legate al genere. Di fatto, indipendentemente dagli anni, si osservano aree professionali tipicamente femminili e altre tipicamente maschili. Il riorientamento professionale o il cambiamento di datore di lavoro restano le cause principali di scioglimento dei contratti di tirocinio sull'arco dell'intero periodo considerato.

La formazione professionale iniziale si suddivide in due tipi. Una formazione in alternanza, detta anche di tipo duale, che prevede un tirocinio in azienda e uno o due giorni alla settimana di formazione a scuola, e una formazione professionale fatta esclusivamente a scuola, detta "a tempo pieno". Nel rapporto dell'OCSE sulla valutazione del sistema di formazione professionale svizzero (OECD, 2009), si rileva che il sistema duale, che combina lavoro in azienda e scuola professionale, è la prima scelta formativa dei giovani non solo perché l'accesso alla maggioranza delle professioni è strutturato secondo questa modalità, ma anche perché accanto allo statuto di allievo (detto comunemente apprendista), il giovane è anche un lavoratore: riceve un piccolo salario e acquisisce un'esperienza professionale direttamente connessa al mercato del lavoro.

Dopo una formazione base di tre o quattro anni un giovane ottiene un Attestato federale di capacità (AFC) che lo abilita a esercitare come professionista nel mestiere che ha scelto¹. Con questo diploma si può accedere a una formazione ulteriore grazie alla maturità professionale federale, che costituisce un ulteriore titolo che può essere ottenuto in modalità integrata (seguendo specifici corsi durante la formazione di base) o seguendo un anno o due supplementari di corsi specifici.

Si ricorda pure che la formazione professionale iniziale è aperta agli adulti secondo l'art. 33 della Legge federale sulla formazione professionale (LFPr)² che riconosce parte delle competenze acquisite durante gli anni lavorativi, dando così la possibilità di seguire corsi mirati e di accedere agli esami federali di capacità senza seguire l'intero percorso come uno studente proveniente dalla scuola dell'obbligo.

La responsabilità della formazione professionale è condivisa dalla Confederazione, dai Cantoni e dalle organizzazioni del mondo del lavoro (circa 600). La Confederazione garantisce lo sviluppo e la qualità del sistema globale, mentre i ventisei uffici cantonali vigilano sulla formazione in azienda e il rispetto delle leggi federali. La promozione del tirocinio professionale in azienda incombe a questi uffici. Le associazioni professionali, da parte loro, definiscono i contenuti delle formazioni e garantiscono, nel limite del possibile, posti di lavoro per gli apprendisti nelle aziende.

Le associazioni professionali sono di fondamentale importanza poiché garantiscono un legame diretto tra la formazione e la realtà lavorativa. Sempre nel rapporto dell'OCSE (Pedro, Burns, Ananiadou & De Navacelle, 2009), gli autori evidenziano che "l'esistenza di stretti legami con il mercato del lavoro è il segno distintivo e il punto forte del sistema della formazione professionale svizzero"³ (p. 9).

Uno degli aspetti che caratterizzano la formazione professionale di base è la sua dinamicità, dovuta in particolar modo a quei fattori che influiscono direttamente sull'offerta dei posti di tirocinio. Da un lato si hanno cambiamenti strutturali dovuti alle esigenze

1. Per alcune professioni è possibile seguire una formazione professionale iniziale di due anni che porta ad un Certificato federale di capacità (CFC)
2. La validazione degli apprendimenti acquisiti (in altri contesti "validazione delle competenze") consiste in una "procedura mediante la quale un'istituzione, una scuola, un'autorità riconosce che le competenze risultanti da una formazione formale o non formale o dall'esperienza hanno lo stesso valore di quelle sancite da un titolo di studio" (UFFT, settembre 2007). L'art. 33 della LFPr sancisce infatti l'esistenza di "altre procedure di qualificazione".
3. Traduzione degli autori.

del mercato del lavoro, che portano alla nascita di nuove professioni, in particolare nel settore terziario o cambiamenti di curricula con lo sviluppo di nuove tecnologie. Dall'altro, gli accordi bilaterali stipulati tra la Confederazione e l'Unione Europea⁴, hanno introdotto elementi di competitività e hanno stimolato il miglioramento della qualità della formazione professionale, tali da richiedere molto di più ai giovani in formazione. Inoltre, le fluttuazioni congiunturali, l'andamento demografico e gli interessi che i giovani stessi hanno nei confronti di certe professioni inseriscono ulteriore dinamismo in questo settore.

Questi aspetti di per sé positivi, poiché impongono un continuo rinnovamento e cambiamento nell'ambito della formazione professionale, penalizzano in un certo senso una fascia di giovani che per vari motivi alla fine della scolarità obbligatoria non riesce a trovare un posto di apprendistato. Pur non rappresentando una percentuale cospicua (meno del 5%), sempre più giovani negli ultimi anni si ritrovano in situazioni di attesa e di incertezza per il loro futuro. Il Ticino non fa eccezione a questa tendenza nazionale anche se, nel nostro Cantone la situazione è molto contenuta.

Bastano questi pochi elementi per capire quanto il sistema della formazione professionale in generale e quella di base in particolare sia complesso e meriterebbe un monitoraggio specifico a sé stante. In questo indicatore si sono voluti evidenziare alcuni elementi che, ben lungi dall'essere esaustivi, riflettono aspetti rilevanti come le scelte scolastiche e professionali, gli scioglimenti dei contratti di tirocinio, le certificazioni e, infine, la situazione dei neoqualificati.

■ Fonti e approfondimenti:

- Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa. (2010). *Rapporto sul sistema educativo svizzero. 2010*. Araau: Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa.
- Divisione della formazione professionale. (2008a). *Disposizioni riguardanti l'assunzione di apprendisti e la stipulazione del contratto di tirocinio*. Disponibile in: <http://www.ti.ch/decs/dfp/sportello/formulari/Disposizioni2008.pdf> [26 luglio 2010].
- Divisione della formazione professionale. (2008b). *Aspetti specifici del contratto di apprendistato. Scheda informativa*. Disponibile in: http://www.baumeister.ch/fileadmin/media/2_Kernthemen/Rechtsdienst/Merkblaetter/lehrverhaeltnis_i.pdf, [26 luglio 2010].
- Ghisla, G., Bernasconi, L., & Bignami, F. (2009). *Apprendisti ricerca impiego (ARI) 2008 – aspetti metodologici, descrizione del campione e risultati generali*. Lugano: Istituto universitario federale per la formazione professionale.
- Legge federale della formazione professionale (del 13 dicembre 2002). Disponibile in http://www.admin.ch/ch/i/rs/412_10/index.html [22 luglio 2010]
- Pedro, F., Burns, T., Ananiadou, K., & de Navacelle, H. (2009). *Systemic Innovation in VET. Evaluation par l'OCDE du système de la formation professionnelle Suisse*. Paris : OECD.
- USTAT. (2006). *Annuario statistico ticinese 2006. Cantone*. Bellinzona: Ufficio di statistica.

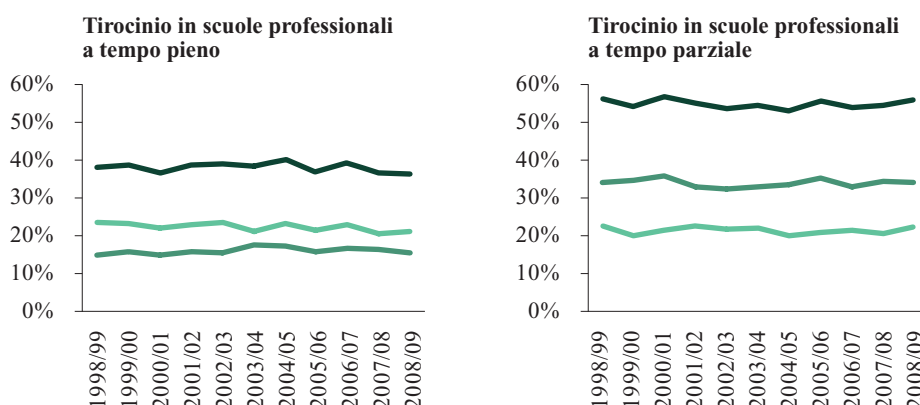
4. "Con l'entrata in vigore degli accordi sulla libera circolazione delle persone dell'Unione europea (Romania e Bulgaria esclusa) e dell'AELS, l'approvazione del contratto di tirocinio soggiace solo alle norme sulla formazione professionale. Gli apprendisti di cittadinanza straniera devono comunque ottenere un permesso personale da parte dell'autorità cantonale di polizia prima di iniziare la loro attività. Per gli apprendisti stranieri non domiciliati deve essere presentato preventivamente il contratto di tirocinio alla DFP, con allegata una fotocopia dell'ultimo permesso personale in possesso dell'apprendista. In seguito, con il contratto di tirocinio approvato, l'azienda formatrice deve inoltrare la domanda di permesso di lavoro all'Ufficio regionale degli stranieri." (Divisione della formazione professionale, 2008a, p.1)

B3.1

Scelte scolastiche e formative

Figura B3.1.1
Evoluzione dei tassi di entrata al primo anno nelle scuole professionali a tempo pieno e nei tirocini in azienda degli studenti del settore professionale, per sesso; dal 1998/99 al 2008/09

■ Maschi
■ Femmine
■ Totale



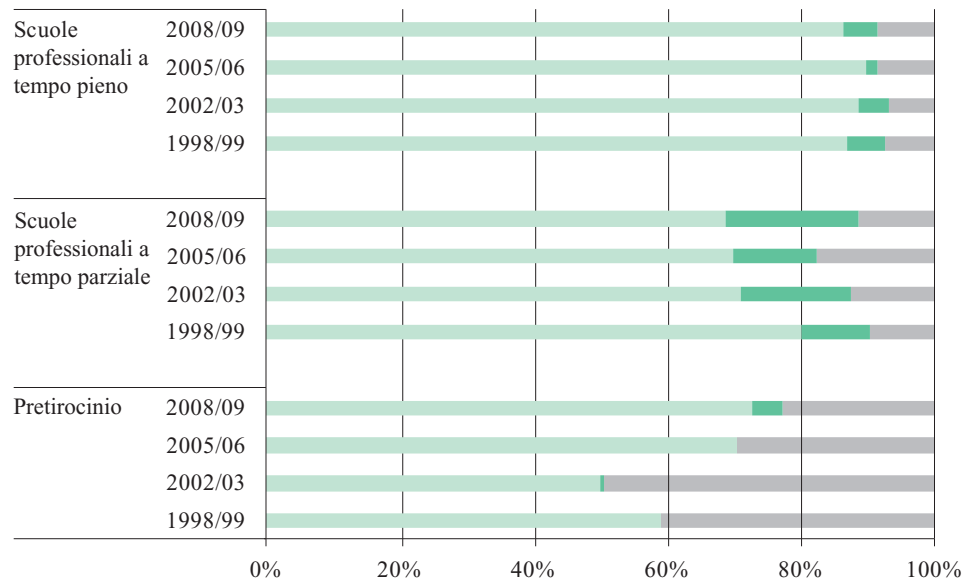
Fonte dati: Superweb – Censimento allievi del Canton Ticino, 1998-2009

Negli ultimi dieci anni, in Ticino, si osserva una ripartizione costante tra i giovani che seguono una formazione con un tirocinio in azienda (60% circa) e quelli che seguono una formazione esclusivamente in una scuola professionale (40% circa).

La ripartizione per genere è pure stabile: le ragazze rappresentano i due terzi dei giovani che seguono una scuola professionale a tempo pieno, mentre questa proporzione si inverte per quanto concerne le formazioni in alternanza che prevedono il tirocinio in azienda. Questa suddivisione per genere è dovuta in parte alle professioni specifiche che si ritrovano nei due tipi di scuola. Infatti, alcune delle professioni dispensate nelle scuole professionali a tempo pieno sono prevalentemente scelte dalle ragazze (vedi figura B3.2.1), come ad esempio gli/le operatori/trici sociosanitari o assistenziali, i/le creatori/trici di abbigliamento, mentre le professioni dell'industria, delle arti e dei mestieri, quasi prevalentemente scelte dai ragazzi, propongono molto più spesso una formazione con tirocinio in azienda.

Figura B3.1.2
 Provenienza scolastica
 (anno precedente) degli allievi
 del primo anno di formazione
 professionale, nelle scuole
 a tempo pieno, a tempo parziale
 e nei corsi di pretirocinio;
 1998/99, 2002/03, 2005/06
 e 2008/09

■ Dal sistema scolastico
 ■ Da nessuna scuola
 ■ Da altri cantoni o nazioni



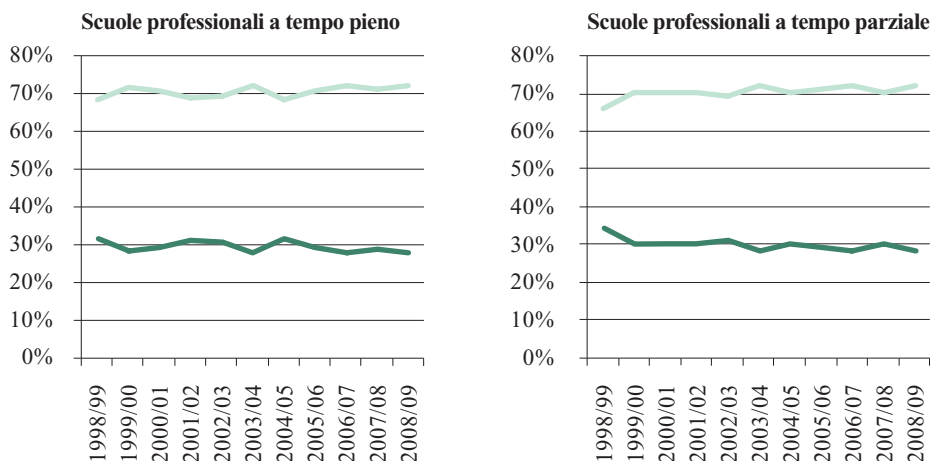
Fonte dati: Superweb – Censimento allievi del Canton Ticino

Negli ultimi dieci anni la maggioranza dei giovani che iniziano una formazione professionale provengono direttamente dal sistema scolastico.

Si osservano delle differenze tra le scuole professionali a tempo pieno e quelle a tempo parziale. Queste ultime accolgono proporzionalmente più giovani che, nell'anno precedente la formazione, non si trovavano in un sistema scolastico o formativo. Una parte di questa percentuale si spiega con le persone che usufruiscono dell'art. 33 e che sono prevalentemente degli adulti non qualificati o in riconversione professionale. Per quanto concerne il pretirocinio, si osservano delle variazioni anche importanti tra gli anni. Sebbene la maggioranza dei ragazzi provenga dal sistema scolastico, una fascia rilevante proviene da altri cantoni o nazioni. È importante ricordare che esistono due tipi di pretirocinio: uno di orientamento e uno di integrazione. Entrambi hanno una durata massima di un anno; il pretirocinio di integrazione ha come scopo di aiutare i giovani di lingua straniera prosciolti dall'obbligo scolastico a migliorare la propria conoscenza dell'italiano in vista di un'entrata nella formazione professionale. Non stupisce, quindi, l'alto tasso di giovani che provengono da altri cantoni o nazioni. Il pretirocinio di orientamento funge invece da supporto per quei giovani che necessitano di un sostegno nella scelta o nella ricerca di un posto di formazione professionale.

Figura B3.1.3
Ripartizione dei giovani che iniziano il primo anno nelle scuole professionali a tempo pieno o a tempo parziale, per numero di classi ripetute; dal 1998/99 al 2008/09

■ Nessuna classe ripetuta
■ Una o più classi ripetute



Fonte dati: Superweb – Censimento allievi del Canton Ticino

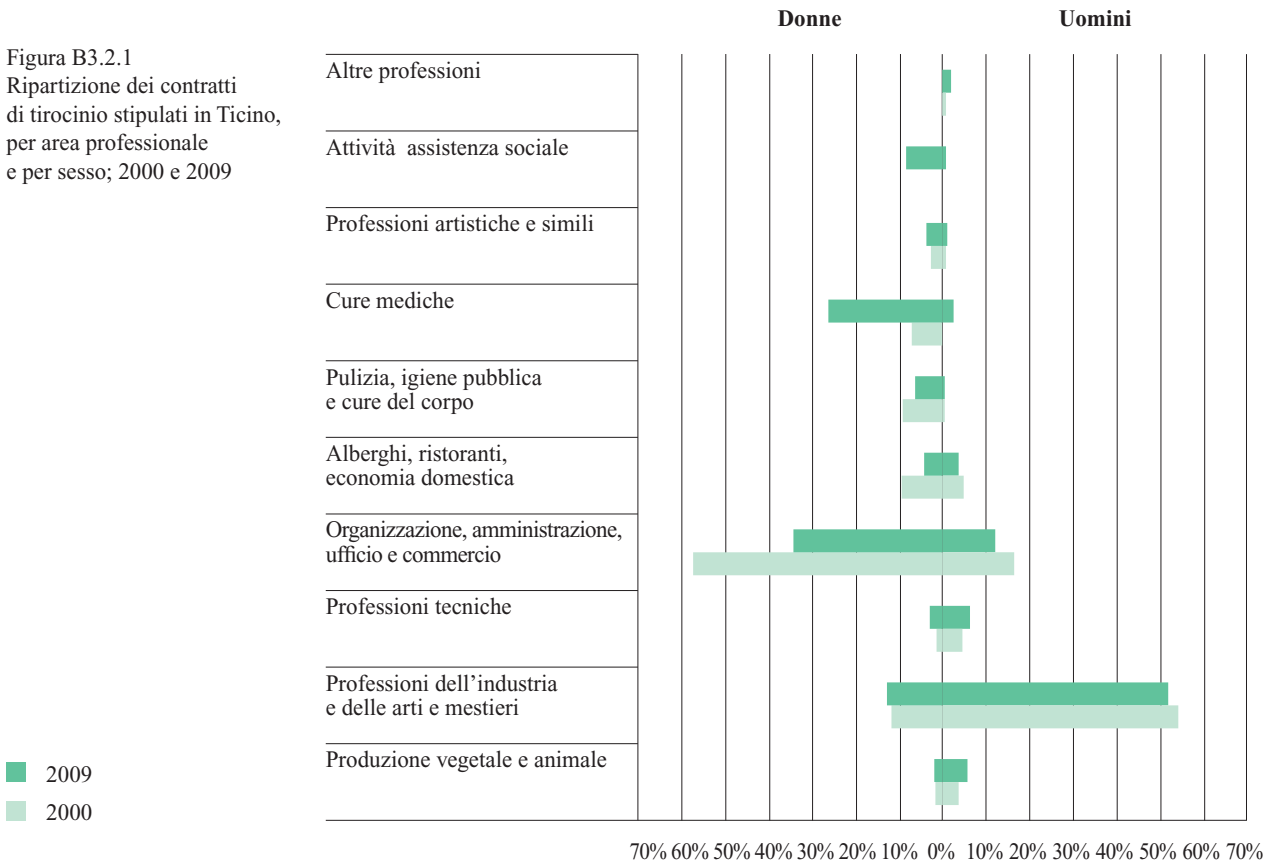
Sette apprendisti su dieci non hanno mai ripetuto una classe. La parte restante ha invece già vissuto una o più ripetizioni. Non si rilevano invece differenze tra chi sceglie una formazione professionale a tempo pieno e chi un tirocinio in azienda.

Infatti, il tasso di giovani che al primo anno di formazione avevano già ripetuto una o più classi è praticamente lo stesso nei due tipi di scuola e resta invariato negli anni. Il 30% degli iscritti nei due tipi di formazione ha ripetuto una o più classi nel corso della scuola dell'obbligo. Questo significa che un terzo degli studenti nella formazione professionale è più anziano della maggioranza dei compagni e spesso ha alle spalle una scolarizzazione probabilmente spiacevole e demotivante.

B3.2

Scelte professionali

Figura B3.2.1
Ripartizione dei contratti di tirocinio stipulati in Ticino, per area professionale e per sesso; 2000 e 2009



Fonte dati: DFP – Statistiche degli apprendisti

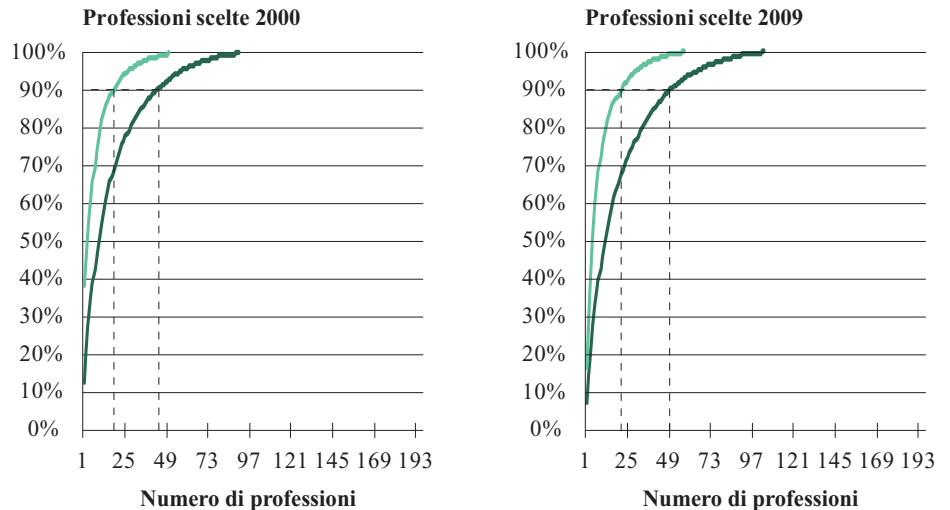
Sia nel 2000 che nel 2009 le scelte professionali delle ragazze e dei ragazzi si differenziano in modo netto.

Le ragazze scelgono in prevalenza professioni nell'area dell'*Organizzazione, amministrazione, ufficio e commercio*, mentre i ragazzi nelle professioni dell'*industria e delle arti e mestieri*.

Altro aspetto rilevante tra i due periodi rappresentati nel grafico, è la distribuzione leggermente più diversificata tra le diverse aree professionali delle ragazze nel 2009 rispetto al 2000. Infatti, il peso proporzionale dei contratti nel settore dell'*Organizzazione, amministrazione, ufficio e commercio* è calato di circa 20 punti percentuali a beneficio dei settori delle *Cure mediche* e delle *Attività di assistenza sociale*. Questo cambiamento è in parte da attribuire alla creazione di nuovi tipi di apprendistato come quello di operatore sociosanitario, di operatore di cura e quello socioassistenziale, prevalentemente scelti dalle ragazze. Per i ragazzi le scelte professionali si concentrano invece tuttora (60% circa) nell'area delle *Professioni dell'industria e delle arti e mestieri*. Questo settore professionale resta un baluardo maschile, a dispetto di tutte le campagne per la promozione delle pari opportunità.

Figura B3.2.2
Evoluzione in percentuale cumulata dei contratti di tirocinio relativi alle professioni scelte, per sesso; 2000 e 2009

■ Donne
■ Uomini



Fonte dati: DFP – Statistiche degli apprendisti

Nel 2009, 21 professioni sulle 197 teoricamente proposte in Ticino raggruppano il 90% dei contratti di tirocinio stipulati dalle ragazze, mentre per i ragazzi questa percentuale viene raggiunta con 50 professioni.

Nove anni prima, la gamma di professioni nei contratti di tirocinio era sensibilmente la stessa (17 professioni per le ragazze, 43 per i ragazzi). Ciò che è cambiato durante questi anni è la distribuzione percentuale delle scelte professionali. Infatti nel 2000 una sola professione – impiegato di commercio – raggruppava il 38% degli apprendistati scelti dalle ragazze, mentre nel 2009 la stessa professione, pur restando la principale fonte di contratti d'apprendistato per le donne, era calata di quasi la metà (17%). Sempre per le ragazze, nel 2000 la metà dei contratti di tirocinio si otteneva con tre professioni; nove anni dopo con cinque professioni.

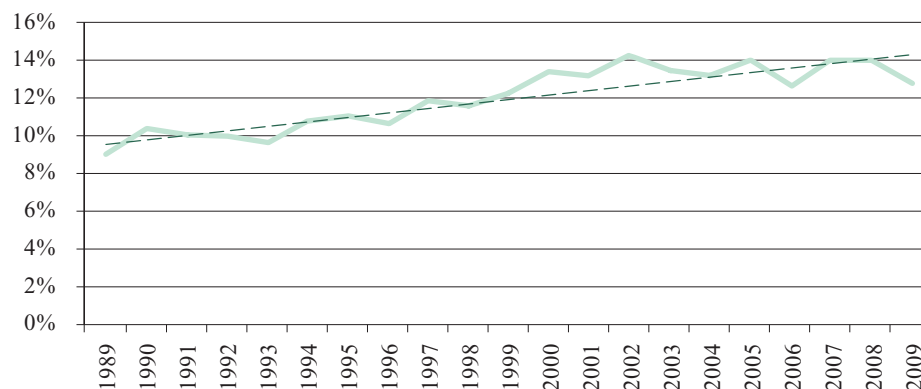
Per gli uomini la situazione è simile a quella delle donne, benché ripartita su un numero leggermente più elevato di professioni. Nel 2000 l'apprendistato di commercio pure tra gli uomini era la professione preferita (il 13% di tutti i contratti). Nel 2009, anche tra i maschi si verifica un calo della metà dei tirocinanti in questa professione (solo il 7%). Una parte di questi cambiamenti è dovuta a nuove professioni (vedi tabella B3.2.2.a in allegato), una parte all'offerta reale delle professioni e una parte ancora a cambiamenti legati all'andamento del mercato del lavoro.

B3.3

Scioglimento dei contratti di tirocinio in azienda

Figura B3.3.1
Evoluzione dei tassi di scioglimento dei contratti di tirocinio in Ticino rispetto al totale dei contratti stipulati; dal 1989 al 2009

■ Tasso di abbandono
■ Linea di tendenza



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi 1989-2009/DFP – Statistiche apprendisti

Sebbene i tassi siano contenuti – con un valore medio del 12% – negli ultimi venti anni vi è stato un graduale aumento degli scioglimenti di contratto di tirocinio⁵.

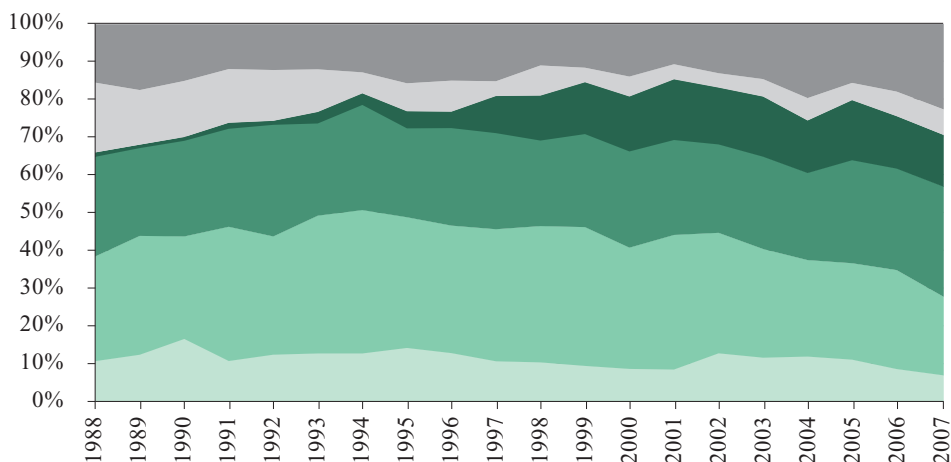
Ricordiamo che lo scioglimento di contratto non comporta direttamente un'esclusione dalla formazione di base (vedi figura B3.3.2), ma è altresì vero che spesso i giovani, oltre a gestire una situazione di smacco, si trovano a dover cercare un nuovo datore di lavoro o una nuova professione, ciò che implica un rallentamento del percorso formativo.

Nel 2009, la maggioranza (62%) degli scioglimenti di contratto avveniva durante il primo anno di formazione (vedi tabella B3.3.1a in allegato). Il 25% degli scioglimenti riguardava degli apprendisti che stavano seguendo un secondo anno di formazione, mentre il rimanente 13% interessava giovani che da più di due anni si stavano formando nella stessa professione. Questa tendenza generale è rimasta praticamente costante durante gli ultimi 20 anni. Sarebbe interessante sapere se i giovani che interrompono un tirocinio dopo più di due anni si indirizzano verso una nuova professione o se abbandonano definitivamente il mondo della formazione professionale. Purtroppo i dati e gli elementi a nostra disposizione non ci permettono di rispondere a questo interrogativo.

5. "Il contratto di apprendistato deve essere concluso in forma scritta all'inizio del rapporto di lavoro e coprire l'intera durata della formazione professionale di base. Deve inoltre essere approvato dall'autorità cantonale competente (Divisione della formazione professionale). Di norma la persona in formazione è ancora minorenne al momento della sottoscrizione del contratto che deve quindi essere firmato anche da un suo rappresentante legale, ovvero da almeno uno dei genitori"(Divisione della formazione professionale, 2008b, p. 1) È possibile rescindere il contratto anticipatamente. In questo caso bisogna informare la Divisione della formazione professionale ed eventualmente la scuola professionale.

Figura B3.3.2
Ripartizione delle principali
ragioni di scioglimento
dei contratti di tirocinio;
dal 1988 al 2007⁶

- Abbandono tirocinio
- Cambiamento datore di lavoro
- Cambiamento professione
- Più motivi
- Risultati scolastici insufficienti
- Altro



Fonte dati: DFP – Statistiche degli apprendisti

Nota: nella categoria *altro* ci sono quattordici diversi motivi di scioglimento di contratto. Questi aspetti specifici si ritrovano in allegato nella tabella B3.3.2a.

Con la categoria *più motivi* si indica che esistono più cause concomitanti che in egual misura hanno portato a una situazione di scioglimento del contratto di tirocinio.

Durante gli ultimi vent'anni i due principali motivi alla base dello scioglimento di un contratto di tirocinio sono il cambiamento di datore di lavoro e il cambiamento di professione.

Gli abbandoni di tirocinio tendono a diminuire negli anni, anche se in modo molto contenuto. I giovani che abbandonano il tirocinio il più delle volte escono definitivamente dall'universo formativo per intraprendere direttamente un'attività lavorativa come personale non qualificato.

Se nel 1988 poco meno del 20% degli scioglimenti di contratto era dovuto a risultati scolastici insufficienti, ciò che non permetteva il proseguimento della formazione iniziata, nel 2007 questa ragione rappresentava solo il 7% delle cause di scioglimento. Ciò non significa necessariamente che i giovani abbiano risultati scolastici migliori, bensì la tendenza a dare un'importanza minore a questo aspetto. Di fatto, a partire dalla metà degli anni novanta si osserva un graduale aumento di scioglimenti dovuti a "più motivi". Ciò indica che gli ispettori di tirocinio, i quali definiscono la causa di rottura di un contratto di tirocinio, sono confrontati con situazioni sempre più complesse per le quali diventa difficile, se non impossibile, determinare un solo motivo. A volte, dei problemi personali o familiari influenzano l'andamento scolastico dell'apprendista, e questi hanno una ripercussione diretta sull'attività lavorativa del giovane, con la nascita di tensioni sul posto di lavoro o la rimessa in discussione della validità stessa della scelta professionale effettuata.

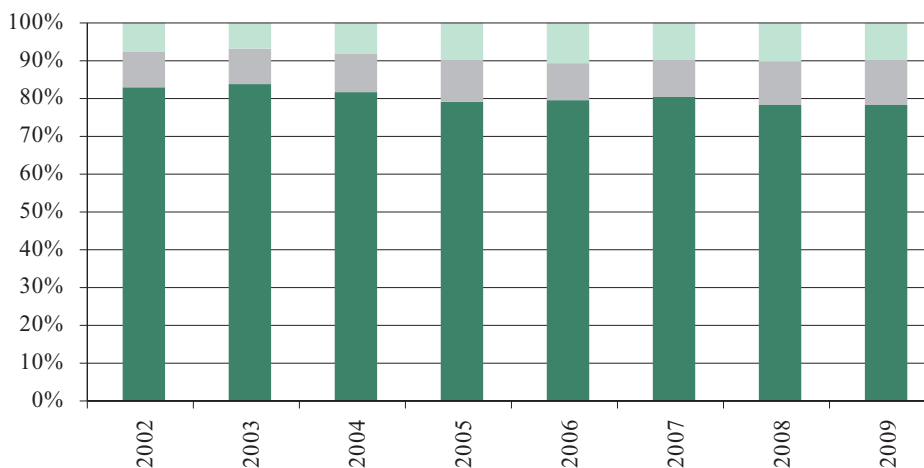
6. A partire dal 2008, la classificazione sulle cause di scioglimento di contratto di tirocinio è stata armonizzata a livello nazionale con nuovi criteri. Per questo motivo il grafico si ferma al 2007.

B3.4

Promozioni e certificazioni

Figura B3.4.1
Ripartizione delle candidature agli esami federali di capacità, per percorso formativo durante il tirocinio; dal 2002 al 2009

■ Candidati praticanti (art. 33 LFPr)
■ Candidati ripetenti
■ Candidati con durata regolamentare del tirocinio



Fonte dati: DFP – Statistiche apprendisti

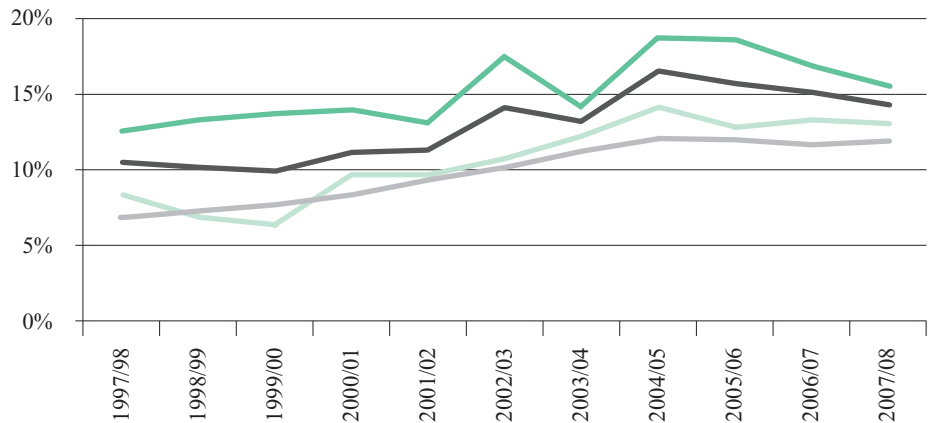
Negli ultimi otto anni si osserva un tasso medio dell'80% di giovani che si presenta agli esami per l'ottenimento di un attestato federale di capacità (AFC) seguendo una durata normale di tirocinio; la percentuale di giovani che non hanno avuto un percorso lineare si situa invece intorno al 10% dei candidati e il rimanente 10% circa si presenta come candidato praticante secondo l'art. 33 della LFPr. Questi tassi, se da un lato sono confortanti, dall'altro non tengono conto degli abbandoni o del riorientamento professionale dei giovani durante l'apprendistato⁷.

Da notare comunque che durante gli ultimi otto anni più dell'80% di tutti i candidati agli esami ottiene un certificato di capacità (vedi tabella B3.4.1), anche se si nota una leggera diminuzione per entrambi i sessi (vedi tabella B3.4.1a). Infatti, nel 2002 il tasso di riuscita era dell'87%, mentre nel 2009 era sceso all'82%. Le donne hanno un tasso di riuscita superiore agli uomini. Questa differenza tra i generi, pur restando contenuta, è sempre presente. Attualmente, con i dati a nostra disposizione, non si è in misura di spiegare perché le ragazze riescano meglio dei ragazzi e neppure la diminuzione dei tassi di riuscita agli esami finali.

7. Ciò sarà fattibile in futuro con l'attivazione di GAS-GAGI, piattaforma informatica cantonale che permetterà di seguire delle coorti di allievi.

Figura B3.4.2
Evoluzione dei tassi di maturità professionale rispetto ai giovani 21enni residenti nel Canton Ticino e in Svizzera; dal 1998 al 2008

■ Uomini Ticino
■ Donne Ticino
■ Media Canton Ticino
■ Media Svizzera



Fonte dati: UFS

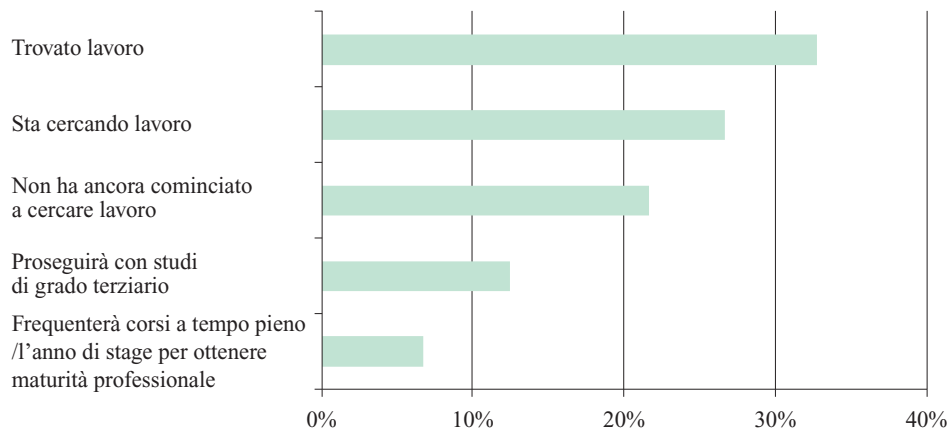
Durante gli ultimi dieci anni in Ticino sono stati soprattutto gli uomini a conseguire una maturità professionale.

Ciò non stupisce se si tiene conto che inizialmente poche professioni offrivano la possibilità di ottenere una maturità professionale; in particolare la maturità tecnica (che nel nostro Cantone include professioni scelte soprattutto dagli uomini) e quella commerciale. A partire dal 2000, a questi tipi di maturità se ne sono aggiunti altri, tra cui quella sociosanitaria, ciò che spiega in parte l'aumento in percentuale della maturità professionale da parte delle ragazze. Questa differenza di genere è presente in tutti i cantoni svizzeri (vedi tabella B3.4.2a), fatta eccezione del semicantone di Appenzello interno, del Canton Giura e di Svitto, dove nel 2008 si riscontravano più ragazze che ragazzi con la maturità professionale. Si suppone che l'attrattiva o meno della maturità professionale sia legata principalmente al tipo stesso di maturità proposto, che varia da cantone a cantone e che resta fortemente legata alle professioni maggiormente diffuse in questi Cantoni. In Ticino si osserva comunque una diminuzione generale negli ultimi tre anni (dal 16% al 14%), mentre il tasso svizzero si è mantenuto costante intorno al 12%.

B3.5

Transizione dalla formazione professionale alla vita attiva

Figura B3.5.1
Percentuale di apprendisti,
per situazione due mesi prima
della fine della loro formazione
professionale; 2008



Fonte dati: IUFFP – Inchiesta ARI

Pochi mesi prima della conclusione della propria formazione professionale di base, il 33% dei giovani aveva già trovato un posto di lavoro, il 27% lo stava cercando attivamente, mentre il 19% aveva pianificato di proseguire gli studi.

Poco più di un quinto (22%) affermava di non aver ancora cominciato a cercare un posto di lavoro.

I risultati relativi all'inchiesta ARI (Ghisla, Bernasconi & Bignami, 2009) mostrano che, tra i giovani che avevano già un lavoro, il 90% lo aveva trovato nella professione imparata; inoltre, l'85% degli apprendisti che ha trovato un posto di lavoro è stato impiegato dalla ditta nella quale ha svolto il tirocinio.

I giovani che affermano di cercare un'occupazione hanno già inviato numerose richieste di lavoro e, per più dei due terzi di loro, le risposte sono state negative e senza colloquio. Solo una piccola parte di loro (meno del 10%) ha sostenuto un colloquio di lavoro. Altro aspetto importante è il numero relativamente elevato di giovani che non si sono ancora attivati nella ricerca di un posto di lavoro e che non hanno dei progetti, come ad esempio un soggiorno linguistico o il servizio militare. Questi rappresentano infatti il 13% circa di tutti i giovani intervistati e potrebbero diventare, come dicono gli autori dell'inchiesta, una popolazione a rischio, in particolare chi ritiene di non aver bisogno di consigli o informazioni sulle diverse possibilità lavorative o formative⁸.

8. Per ulteriori approfondimenti vedi campo F *Relazione tra formazione professionale ed economia*.

C**Competenze e risultati**

C1	Competenze di base	115
C2	Competenze nelle lingue seconde	131

Nell'ultimo decennio il concetto di competenza è un tema molto dibattuto nel campo pedagogico. Sempre più spesso le riflessioni che si snodano attorno ai risultati del sistema scolastico rimandano a questo concetto. Il progetto Definizione e Selezione delle Competenze Chiave¹ (DeSeCo) dell'OCSE ha tentato di definire il concetto di competenza in funzione dei curricula scolastici e di obiettivi misurabili. In questo contesto la competenza è stata definita come “la capacità di rispondere a specifiche esigenze individuali e sociali o di svolgere un compito con successo tenendo conto delle dimensioni cognitive e non cognitive” (OCDE, 2002, p. 8). Le competenze si mostrano nelle azioni concrete intraprese da una persona in situazioni o in contesti particolari e rimandano a una visione globale dell'apprendimento. In effetti, esse non si acquisiscono e non si sviluppano unicamente a scuola, ma in tutti i contesti di vita: la famiglia, i luoghi di lavoro, la vita culturale e ludica, la vita associativa. Il programma DeSeCo presenta tre categorie che costituiscono la base concettuale per circoscrivere e descrivere le competenze chiave²: agire in modo autonomo, usare gli strumenti in modo interattivo e interagire in gruppi socialmente eterogenei. Queste competenze sono interdipendenti e sono ritenute dagli esperti di varie discipline indispensabili per condurre una vita sociale e professionale soddisfacente, che consenta a ogni persona di realizzarsi pienamente, di essere soddisfatta del proprio lavoro e, ciò facendo, di contribuire al buon funzionamento della società e al benessere generale. Il progetto DeSeCo aveva come obiettivo di fare da ponte tra il mondo scolastico e la vita adulta, offrendo una base per indagini internazionali, come ad esempio l'indagine PISA³, che rileva le acquisizioni degli allievi alla fine della scuola dell'obbligo e le indagini IALS⁴ e ALL⁵, che misuravano le competenze della popolazione adulta nei diversi contesti della vita.

È proprio sui risultati di queste indagini che si concentra l'attenzione del primo indicatore *competenze di base* di questo campo. Il secondo indicatore, *competenze nelle lingue seconde*, è invece dedicato alle competenze nelle lingue seconde degli studenti ticinesi al termine della scuola dell'obbligo, rilevate nel 2007 dall'Ufficio studi e ricerche (USR) nell'ambito della valutazione della Riforma 3 della Scuola media.

1. Progetto sviluppato nel 1997 dall'OCSE con l'obiettivo di fornire un quadro teorico e concettuale per definire e selezionare competenze chiave così come una base per costruire degli indicatori statistici relativi alle competenze individuali.
2. Le competenze chiave sono quelle auspiccate e valorizzate quelle utili in svariati ambiti e quelle di cui hanno bisogno tutti gli individui.
3. PISA (*Programme for International Student Assessment*, OCDE) è un'indagine internazionale che si svolge ogni tre anni (la prima volta nel 2000) e verte su tre aree: la comprensione di testi scritti, la matematica e le scienze. La sua attenzione non si focalizza sui programmi di insegnamento ma su come gli allievi di 15 anni (in Svizzera, anche del nono anno di scuola) sanno utilizzare conoscenze e capacità apprese per affrontare e risolvere problemi e compiti della vita quotidiana.
4. IALS (*International Adult Literacy Survey*) è la prima indagine internazionale svolta dal 1994 al 1998 in venti Paesi tra cui la Svizzera, per rilevare le competenze alfabetiche della popolazione adulta tra i 16 e i 65 anni.
5. ALL (*Adult Literacy and Life skills*, Statistics Canada) è la seconda indagine internazionale svolta nel 2002-2003 in 6 Paesi, tra cui la Svizzera, per rilevare le competenze alfabetiche, numeriche e quelle relative alla risoluzione di problemi della popolazione adulta tra i 16 e i 65 anni.

■ Fonti e approfondimenti:

- OCDE. (2002). *Définitions et sélections des compétences (DeSeCo): fondements théoriques et conceptuels*. Document de stratégie. Paris: OCDE.
- OCDE. (2007). *PISA 2006. Les compétences en sciences, un atout pour réussir*. Vol. 1 – Analyse des résultats. Paris: OCDE.
- Pedrazzini-Pesce, F., & Tozzini Paglia, L. (2001). *Leggere, scrivere e calcolare nella Svizzera italiana. Risultati nell'ambito della "International Adult Literacy Survey" (IALS)*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Tamagni Bernasconi, K., Tozzini Paglia, L., Berger, E., Pedrazzini-Pesce, F., & Crescentini, A. (2009). *VR3 – Riforma 3 della Scuola media: esiti e processi. Le competenze degli allievi nelle lingue seconde*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Siti internet:

DeSeCo Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations

- <http://www.deseco.admin.ch>

C | 1**Competenze di base****Indice delle figure**

C1.1		
Competenze in lettura alla fine della scolarità obbligatoria		
Figura C.1.1.1	Ripartizione degli allievi, per livelli di competenza in lettura alla fine della scolarità obbligatoria, in Svizzera e per regioni linguistiche; 2006	122
Figura C.1.1.2	Evoluzione della ripartizione degli allievi, per livelli di competenza in lettura alla fine della scolarità obbligatoria, in Ticino e in Svizzera; 2000, 2003 e 2006	123
Figura C.1.1.3	Ripartizione degli allievi, per livelli di competenza in lettura alla fine della scolarità obbligatoria, per sesso, in Ticino; 2006	123
C1.2		
Competenze in matematica alla fine della scolarità obbligatoria		
Figura C1.2.1	Ripartizione degli allievi, per livelli di competenza in matematica alla fine della scolarità obbligatoria, in Svizzera e per regioni linguistiche; 2006	124
Figura C.1.2.2	Evoluzione della ripartizione degli allievi, per livelli di competenza in matematica alla fine della scolarità obbligatoria, in Ticino e in Svizzera; 2003 e 2006	124
Figura C.1.2.3	Ripartizione degli allievi, per livelli di competenza in matematica alla fine della scolarità obbligatoria, per sesso, in Ticino; 2006	125
C1.3		
Competenze alfabetiche e numeriche della popolazione adulta		
Figura C.1.3.1	Evoluzione della ripartizione degli adulti (dai 16 ai 65 anni), per livelli di competenze alfabetiche (<i>literacy</i>), per regioni linguistiche; 1994, 1998 e 2003	128
Figura C.1.3.2	Ripartizione degli adulti (dai 16 ai 65 anni), per livelli di competenze numeriche (<i>numeracy</i>), in Svizzera e per regioni linguistiche; 2003	129

C | 1

Competenze di base

Nella Svizzera italiana, la maggior parte degli allievi al termine della scolarità obbligatoria possiede discrete competenze sia in lettura che in matematica. La percentuale di chi dimostra scarse competenze è inferiore a quella svizzera.

Le ragazze hanno maggiori competenze in lettura mentre i ragazzi conseguono risultati migliori in matematica. In merito alle competenze degli adulti, nella Svizzera tedesca le competenze alfabetiche e numeriche sono più elevate rispetto a quanto si osserva nelle regioni latine svizzere.

La cultura di base alfanumerica è ritenuta fondamentale per integrarsi nella vita sociale e professionale. Si tratta di strumenti che permettono all'individuo di interagire con il suo ambiente, di capire quanto succede attorno a lui, di comunicare con il prossimo, di esprimere le proprie idee, di capire i suoi interlocutori nel contesto familiare, sociale e professionale.

Ogni persona dovrebbe raggiungere una padronanza sufficiente di questi strumenti per realizzarsi, per conseguire i propri obiettivi, per diventare un individuo maturo in grado di partecipare pienamente alla vita comunitaria e a quella professionale. Questo è sempre stato del resto, talora in maniera implicita, talora invece in modo esplicito, uno degli obiettivi fondamentali dei sistemi scolastici statali.

Gli studi internazionali come le indagini PISA (*Programme For International Student Assessment*, OECD), IALS (*International Adult Literacy Survey*, Statistique Canada) e ALL (*Adult Literacy and Life Skills Survey*, Statistics Canada) sono stati in parte costruiti sulla base di tre competenze chiave individuate nell'ambito del progetto DeSeCo¹: la capacità di saper utilizzare in modo interattivo i simboli e i testi (1), il sapere e l'informazione (2) e l'uso delle nuove tecnologie dell'informazione (3). È soprattutto attorno alle prime due competenze che si focalizza l'attenzione di questo indicatore, presentando alcuni risultati significativi relativi alla Svizzera e al Ticino, scaturiti dalle tre indagini citate.

Dall'indagine PISA 2006 è emerso che nella Svizzera italiana la percentuale di allievi che al termine della scolarità obbligatoria non raggiungono un livello sufficiente di competenze e di quelli che ottengono ottimi risultati sia in lettura sia in matematica è inferiore a quella osservata in Svizzera. Un altro esito rilevante è che in Ticino – come del resto in tutti i Paesi dell'OCSE – le allieve hanno maggiori competenze in lettura rispetto ai ragazzi, ma ottengono prestazioni inferiori in matematica rispetto ai loro compagni maschi.

Considerando gli studi che hanno misurato le competenze degli adulti (IALS e ALL), si osserva che nella Svizzera italiana e nella Svizzera francese le competenze alfabetiche e quelle numeriche della popolazione adulta² sono inferiori a quelle riscontrate nella popolazione della Svizzera tedesca.

Non è stato possibile presentare dati relativi alle competenze di studenti ticinesi nelle scuole postobbligatorie, poiché finora non è stato svolto alcuno studio che permetta confronti tra il Ticino e gli altri cantoni svizzeri.

1. Per ulteriori informazioni relative a questo programma si rimanda alla spiegazione fornita nel campo *Competenze e risultati*.
2. Per popolazione adulta si intende la popolazione tra i 16 e i 65 anni in grado di rispondere alle domande del test nella lingua della prova strutturata.

■ Fonti ed approfondimenti

- Monseur, C., & Lafontaine, D. (2006). Le caractère relatif des indicateurs de tendance. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 353-370.
- Notter, P., Arnold, C., von Erlach, E., & Hertig, P. (2006). *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.
- OCDE. (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2007). *PISA 2006. Les compétences en sciences, un atout pour réussir*. Vol. 1 – Analyse des résultats. Paris: OCDE.
- OCDE-CERI. (2002). *Définition et sélection des compétences (DeSeCo): fondements théoriques et conceptuels. Document de stratégie*. Bruxelles: OCDE-CERI.
- OCSE. (2004). *PISA 2003. Valutazione dei quindicenni a cura dell'OCSE. Quadro di riferimento: conoscenze e abilità in matematica, lettura, scienze e problem solving*. Roma: Armando.
- OECD. (2009). *PISA 2006 Technical Report*. Paris: OECD.
- Pedrazzini-Pesce, F., & Tozzini Paglia, L. (2001). *Leggere, scrivere e calcolare nella Svizzera italiana. Risultati nell'ambito della "International Adult Literacy Survey" (IALS)*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- USR – PISA 2000: *Inchiesta PISA 2000 [Data File]*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- USR – PISA 2003: *Inchiesta PISA 2003 [Data File]*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- USR – PISA 2006: *Inchiesta PISA 2006 [Data File]*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Coradi Vellacott, M., Huber, M. et al. (2002). *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel/Berna: OFS/CDPE.

Siti internet:

- Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) UST*
- <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/key/ind5.Document.86980.xls>
- PISA. Le competenze dei giovani in Svizzera*
- <http://www.pisa2009.ch/>
- OECD Programme for international Student Assessment (PISA)*
- <http://www.pisa.oecd.org>
- OECD PISA Country Profiles*
- <http://pisacountry.acer.edu.au/>
- INVALSI Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione*
- <http://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=ocsepisa06>

Come leggere i risultati PISA*Programme for International Student Assessment***Livelli di competenza in lettura, PISA 2006 (OCDE, 2007)³***Livello 5 (punteggio maggiore di 625 punti)*

Gli allievi sono in grado di risolvere esercizi complessi, ovvero di utilizzare informazioni contenute in testi inusuali e difficilmente reperibili, di dimostrare di comprendere a fondo tali testi e di individuare quali informazioni siano di rilievo per la soluzione dell'esercizio, di valutare in modo critico un testo e di formulare ipotesi integrandovi le proprie conoscenze in materia, di comprendere concetti che non corrispondono alle proprie aspettative.

Livello 4 (punteggio tra 553 e 625 punti)

I giovani che raggiungono il livello 4 sono in grado di risolvere esercizi difficili, ad esempio individuando informazioni nascoste e afferrando sfumature linguistiche, e di valutare un testo in modo critico.

Livello 3 (punteggio tra 481 e 552 punti)

Gli allievi di questo livello sono in grado di risolvere esercizi di media difficoltà, ad esempio di individuare più informazioni, creare nessi tra i vari passaggi di un testo e mettere in relazione un testo con le proprie conoscenze generali.

Livello 2 (punteggio tra 408 e 480 punti)

Per raggiungere questo livello i giovani devono essere in grado di risolvere esercizi di lettura di base, ad esempio di individuare informazioni evidenti, trarre semplici conclusioni di vario tipo, riconoscere il significato di un determinato passaggio di testo e applicare determinate conoscenze per comprenderlo.

Livello 1 (tra 335 e 407 punti)

Gli allievi che hanno ottenuto punteggi di questo livello sono in grado di risolvere solo gli esercizi più semplici proposti dall'indagine PISA, ad esempio individuare singole informazioni, riconoscere il tema principale di un testo o creare semplici collegamenti con conoscenze generali.

Livelli di competenza in matematica, PISA 2006 (OCDE, 2007)*Livello 6 (punteggio maggiore di 669 punti)*

Gli allievi a questo livello sono in grado di concettualizzare, generalizzare e usare informazioni basate su situazioni e problemi complessi. Sanno fare dei collegamenti fra diverse fonti di informazioni e forme di rappresentazione differenti, e in seguito combinare diversi elementi. Sono capaci di sviluppare nuove soluzioni e strategie di gestione di situazioni non familiari.

3. Per informazioni relative alla costruzione dei livelli e delle scale dei valori si rimanda al rapporto tecnico di PISA 2006 (OECD, 2009).

Livello 5 (punteggio da 607 a 669 punti)

Questi allievi sanno sviluppare e utilizzare modelli per situazioni complesse, scegliere, confrontare e valutare strategie di risoluzione dei problemi opportune per affrontare problemi complessi. Sono in grado di utilizzare strategicamente forme di rappresentazione adatte e applicare conoscenze riferite alle situazioni.

Livello 4 (punteggio da 545 a 607 punti)

Gli allievi utilizzano correttamente modelli espliciti per situazioni complesse. Sono in grado di scegliere e integrare varie forme di rappresentazione e collegarle con aspetti di situazioni reali, sanno argomentare in modo flessibile.

Livello 3 (punteggio da 482 a 545 punti)

Gli allievi sanno svolgere procedure descritte chiaramente, comprese quelle che presuppongono decisioni sequenziali. Sono capaci di utilizzare e interpretare rappresentazioni basate su varie fonti di informazioni e di trarne delle conclusioni dirette.

Livello 2 (punteggio da 420 a 482 punti)

Gli allievi sono in grado di estrarre informazioni pertinenti da un'unica fonte e di comprendere un'unica forma di rappresentazione. Sono capaci di applicare algoritmi, formule, procedure o convenzioni fondamentali.

Livello 1 (punteggio da 358 a 420 punti)

Gli allievi forniscono risposte a domande formulate in un contesto familiare, contenenti tutte le informazioni pertinenti e definite chiaramente. Sono in grado di svolgere procedimenti di routine secondo istruzioni dirette.

Popolazione di riferimento

I campioni considerati nella presentazione dei risultati delle indagini PISA sono composti da ragazzi e ragazze del nono anno di scuola, che corrisponde all'ultimo anno di scuola obbligatoria (quarta media per il Ticino). Per permettere un confronto tra le tre regioni linguistiche è stato creato un campione per ognuna di esse. Inoltre, i cantoni che ne hanno fatto richiesta dispongono di un proprio campione rappresentativo per permettere confronti cantonali. Nell'indagine PISA 2006 i cantoni con un campione rappresentativo erano 14, tra cui il Ticino; inoltre sono stati fatti ulteriori campioni per il Cantone Berna, Vallese e Friburgo a dipendenza della lingua parlata (f = francese, d = tedesco).

Scelta degli ambiti PISA e confronti diacronici

I test di PISA misurano le competenze degli allievi in tre ambiti ritenuti fondamentali: lettura, matematica e scienze. In questo indicatore si presentano alcuni risultati ottenuti sia nel test di lettura sia in quello di matematica. Va sottolineato che questo indicatore – così come l'intero PISA – vuole fornire degli elementi sul sistema scolastico nel suo insieme, e non sulla singola materia, sebbene ciò passi dalla somministrazione di prove in discipline specifiche. Secondo l'OCSE, PISA permette infatti ai decisori di “comprendre les points forts et les points faibles de leur système d'éducation” (OCSE, 2007, p. 20). Si tratta certamente di un approccio soggetto a discussione, che va però condotta sul piano generale delle inchieste internazionali, e non riferita a questo indicatore specifico. Va comunque rilevato come sia ampiamente dimo-

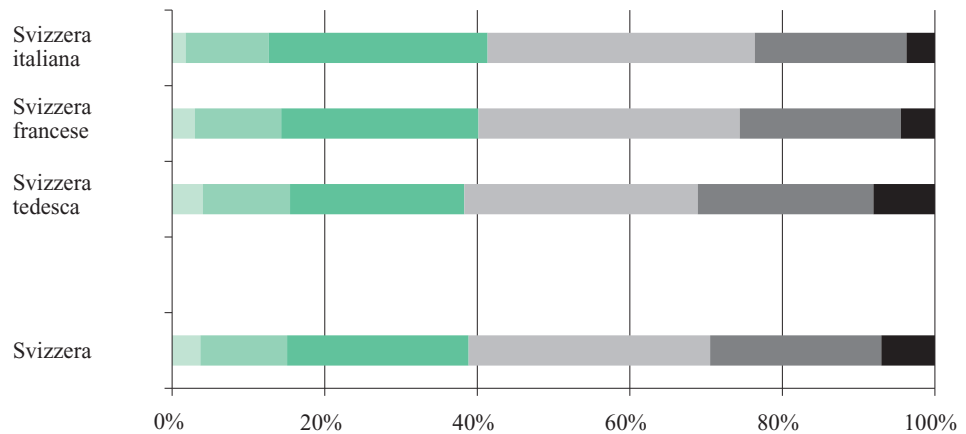
strata l'esistenza di una forte correlazione tra le diverse discipline analizzate in PISA, per cui è possibile osservare come i risultati nelle tre discipline siano piuttosto simili all'interno di un determinato Paese. In altri termini, è difficile che una nazione risulti ai primi posti in lettura e tra gli ultimi in matematica, ad esempio. Inoltre, la scelta delle materie dipende anche dalla possibilità di effettuare confronti diacronici, cioè di osservare l'evoluzione nel tempo delle competenze degli alunni. Infatti, per l'OCSE uno dei grandi principi sui quali si fonda PISA è appunto "sa périodicité, qui permet aux pays de suivre leurs progrès sur la voie de l'accomplissement d'objectifs clés de l'apprentissage" (OCSE, 2007, p. 19). Va ricordato come alcuni ricercatori (ad esempio Monseur & Lafontaine, 2006) mettano in discussione tali confronti diacronici; il dibattito è certamente degno di essere seguito con attenzione, ma in questa sede ci si limita a prendere atto che l'OCSE mantiene tali confronti come uno dei punti forti del programma PISA, e come d'altra parte questo approccio sia sostenuto dagli stessi risultati, che con la loro relativa stabilità nel tempo dimostrano di essere particolarmente robusti.

C1.1

Competenze in lettura alla fine della scolarità obbligatoria

Figura C1.1.1
Ripartizione degli allievi,
per livelli di competenza
in lettura alla fine
della scolarità obbligatoria,
in Svizzera e per regioni
linguistiche; 2006

- Livello <1
- Livello 1
- Livello 2
- Livello 3
- Livello 4
- Livello 5



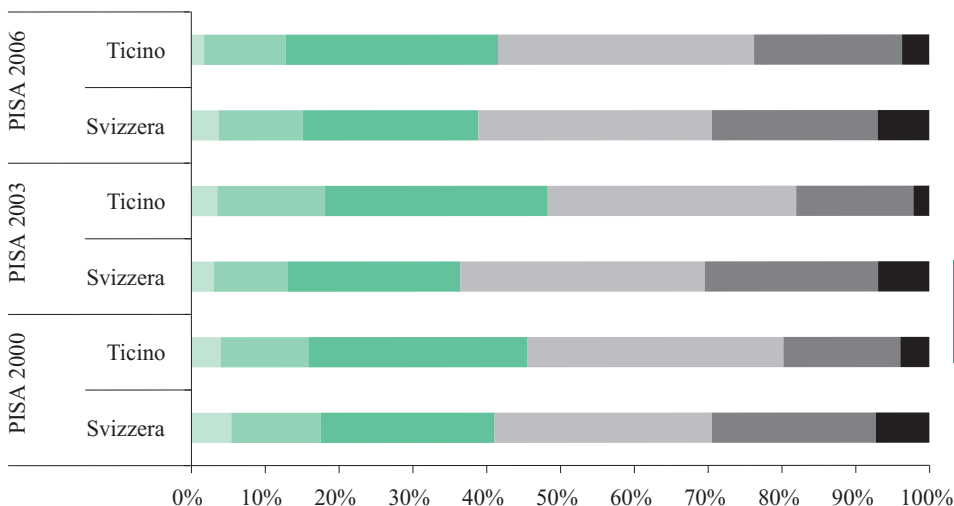
Fonte dati: USR – PISA 2006

Poco meno di due terzi degli allievi della Svizzera italiana raggiungono livelli di competenza intermedi (livello 2 o 3): si tratta di allievi che dimostrano capacità di lettura di base o discrete. Rispetto al resto della Svizzera, nella Svizzera italiana c'è una bassa percentuale di allievi con gravi carenze (livello <1 e 1), ma rispetto alle altre due regioni linguistiche c'è anche una percentuale molto bassa di buoni e ottimi allievi, ossia allievi che si situano al livello 4 o 5.

Nella Svizzera tedesca il tasso di allievi con difficoltà in lettura è leggermente superiore rispetto alla media svizzera, mentre nelle regioni latine esso rimane al di sotto di quest'ultima. D'altro canto, è sempre nella regione tedescofona che troviamo la percentuale più elevata di allievi che raggiunto i livelli 4 e 5, situandosi al di sopra della media svizzera. La Svizzera francese si trova in una posizione intermedia.

Figura C1.1.2
Evoluzione della ripartizione degli allievi, per livelli di competenza in lettura alla fine della scolarità obbligatoria, in Ticino e in Svizzera; 2000, 2003 e 2006

- Livello <1
- Livello 1
- Livello 2
- Livello 3
- Livello 4
- Livello 5



Fonte dati: USR – PISA 2000, 2003 e 2006

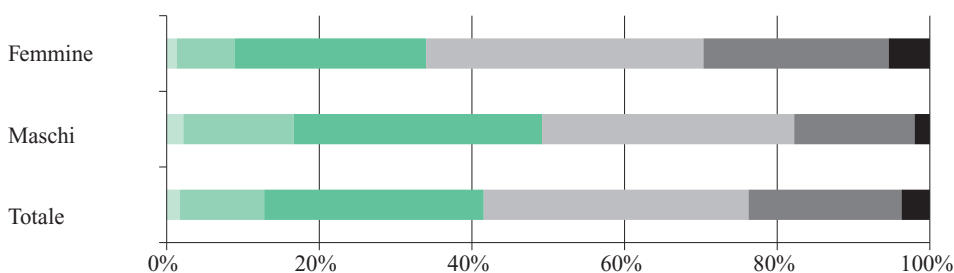
Analizzando i risultati scaturiti dai diversi rilevamenti PISA (2000, 2003 e 2006), in Ticino la percentuale di allievi con scarse competenze in lettura (livello < 1 e 1) rimane più bassa rispetto a quella globale svizzera, tranne che nel 2003. La percentuale di allievi con punteggi elevati (livello 4 e 5) risulta invece inferiore a quella elvetica in tutti e tre i rilevamenti.

In Ticino, rispetto alla media svizzera e indipendentemente dall'anno di rilevamento, si riscontra la percentuale più alta di allievi che raggiungono i livelli 2 e 3 (capacità di lettura di base e discrete).

Pur rimanendo sistematicamente al di sotto della media svizzera, in Ticino il tasso di ragazzi con buone o ottime competenze ha toccato il suo apice nel 2006. Il 2006 è anche l'anno nel quale la quota di allievi che non dimostrano competenze sufficienti è stata la più bassa.

Figura C1.1.3
Ripartizione degli allievi, per livelli di competenza in lettura alla fine della scolarità obbligatoria, per sesso, in Ticino; 2006

- Livello <1
- Livello 1
- Livello 2
- Livello 3
- Livello 4
- Livello 5



Fonte dati: USR – PISA 2006

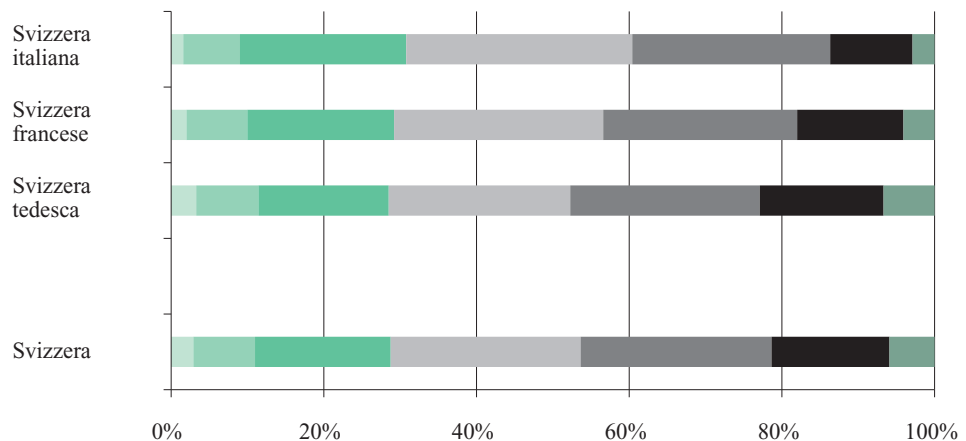
In Ticino i ragazzi posseggono minori competenze in lettura rispetto alle ragazze.

Il 17% dei ragazzi dimostra gravi lacune in lettura (livello <1 e 1), quota che si dimezza quasi tra le ragazze (9%). Questa differenza si ritrova anche ai livelli alti: il 30% delle allieve manifesta buone o ottime competenze (livello 4 e 5), contro un 18% tra i maschi. Per quanto riguarda i livelli di competenza intermedi (livello 2 e 3), nel livello 2 la quota di ragazzi è più elevata rispetto a quella delle ragazze, mentre nel livello 3 la percentuale di queste ultime supera quella dei colleghi maschi.

C1.2

Competenze in matematica alla fine della scolarità obbligatoria

Figura C1.2.1
Ripartizione degli allievi,
per livelli di competenza
in matematica
alla fine della scolarità
obbligatoria,
in Svizzera e per regioni
linguistiche; 2006

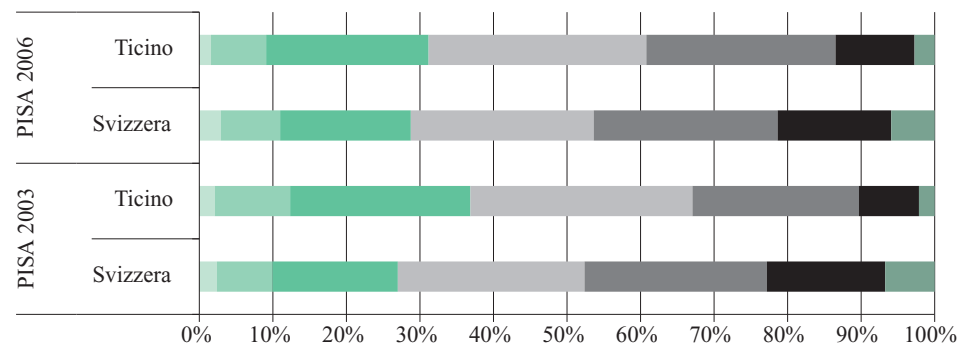


Fonte dati: USR – PISA 2006

La Svizzera italiana è la regione linguistica nella quale si trova il tasso più modesto di allievi sia con un livello di competenze in matematica insufficiente (livello <1 e 1) che molto elevato (livello 5 e 6). Più della metà degli allievi svizzero italiani si situa infatti nei livelli intermedi (livello 3 e 4) e circa un quinto dà prova di competenze in matematica considerate sufficienti (livello 2).

La Svizzera tedesca ha la quota più alta sia di studenti molto competenti (livello 5 e 6) che di allievi con competenze scarse (livello <1 e 1). La Svizzera francese si trova in una posizione intermedia rispetto alle altre due regioni linguistiche.

Figura C1.2.2
Evoluzione della ripartizione
degli allievi, per livelli
di competenza in matematica
alla fine della scolarità
obbligatoria, in Ticino
e in Svizzera; 2003 e 2006⁴



Fonte dati: USR – PISA 2003 e 2006

Tra il 2003 e il 2006, la percentuale di allievi ticinesi che dimostrano uno scarso livello di competenze in matematica è diminuita mentre quella di allievi con un livello di competenze elevato è aumentata rispetto. A livello svizzero si presenta invece una tendenza inversa.

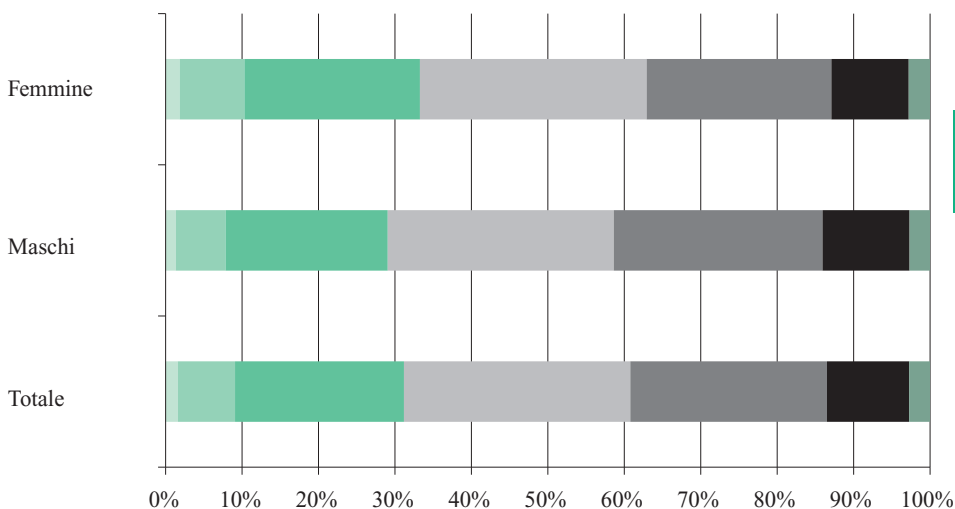
Nel nostro Cantone è diminuita la quota di allievi poco competenti (da livello <1 a livello 1) ed è aumentata quella di studenti molto competenti (da livello 5 a livello 6). Al contrario, in Svizzera è aumentata la percentuale di chi si trova ad un livello basso ed è diminuito il tasso di allievi con competenze elevate. Il tasso di allievi di livello 4, cioè di coloro che mostrano di aver acquisito delle buone competenze, è leggermente aumentato sia in Ticino che in Svizzera.

4. Un'analisi comparativa con i dati PISA 2000, come nel caso delle competenze in lettura, non è stata possibile dato che nel test PISA 2000 il livello di competenze in matematica non è stato rilevato in dettaglio.

Sebbene in Ticino si assista a un miglioramento dei risultati, la quota dei molto competenti (livello 5 e 6) rimane inferiore a quella svizzera. D'altro canto, nel nostro Cantone la percentuale degli allievi che nel 2006 dimostrano gravi lacune (livello < 1 e 1) è più modesta rispetto a quella elvetica.

Figura C1.2.3
Ripartizione degli allievi,
per livelli di competenza
in matematica
alla fine della scolarità
obbligatoria,
per sesso, in Ticino; 2006

- Livello <1
- Livello 1
- Livello 2
- Livello 3
- Livello 4
- Livello 5
- Livello 6



Fonte dati: USR – PISA 2006

Non si osservano differenze di rilievo tra maschi e femmine nella distribuzione nei vari livelli di competenza.

In Ticino la proporzione di allievi con bassi livelli di competenza in matematica (da livello <1 a livello 1) è lievemente più elevata tra le ragazze. Tra i ragazzi sono proporzionalmente più numerosi gli allievi che hanno ottenuto livelli elevati (livello 5 e 6). Le differenze sono comunque piuttosto contenute.

Si noti che quasi un terzo degli allievi, indipendentemente dal sesso, si situa al livello 3, ciò che sottintende delle competenze in matematica discrete. Più di un quinto ha invece delle competenze di base (livello 2).

C1.3

Competenze alfabetiche e numeriche della popolazione adulta

Riferimenti per la lettura dei grafici**International Adult Literacy Survey (IALS)**

Nel 1994 si è svolta la prima indagine internazionale sulle competenze alfabetiche (*literacy*) delle persone di età compresa tra i 16 e i 65 anni (IALS), promossa dall'OCSE, da Eurostat e dall'Unesco. In quell'anno la Svizzera tedesca e la Svizzera francese hanno partecipato all'indagine. Nel 1998, quando l'inchiesta è stata ripetuta (SIALS, *Second International Adult Literacy Survey*) vi ha preso parte la Svizzera italiana (ma non le altre due regioni linguistiche). A questa prima indagine internazionale sulle competenze alfabetiche della popolazione adulta hanno partecipato complessivamente venti Paesi, in tre momenti diversi.

L'OCSE definisce il concetto di *literacy* come “la capacità di capire e utilizzare l'informazione scritta nella vita quotidiana a casa, al lavoro e all'interno della comunità al fine di raggiungere i propri obiettivi personali e di sviluppare le proprie conoscenze e capacità” (OECD, 1997, citato da Pedrazzini-Pesce & Tozzini Paglia, 2001, p. 20). Più in particolare la *literacy* si riferisce alla capacità di comprendere testi in prosa, documenti e testi di contenuto quantitativo.

Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL)

ALL è la seconda indagine internazionale volta a rilevare oltre alle competenze alfabetiche (*literacy*) della popolazione adulta anche le competenze numeriche (*numeracy*) e quelle relative alla risoluzione di problemi (*problem solving*). Nel 2002/2003 hanno partecipato all'indagine sei Paesi, tra cui la Svizzera. La Svizzera italiana non ha partecipato al test sulle competenze nella risoluzione dei problemi.

In merito alle competenze alfabetiche, in questa indagine sono stati ripresi due settori nell'ambito della *literacy*: la comprensione di testi in prosa e quella di documenti. La loro valutazione è stata effettuata in base alla stessa scala utilizzata nell'indagine IALS, permettendo così un confronto tra i risultati delle due indagini.

Livelli di competenze alfabetiche (*literacy*)

(Pedrazzini-Pesce & Tozzini Paglia, 2001, p. 28)

- Livello 4/5:* Persone con grandi capacità di comprensione ed elaborazione delle informazioni (visto il numero limitato di persone appartenenti al livello 5, i livelli 4 e 5 sono stati considerati insieme).
- Livello 3:* Persone capaci di integrare differenti fonti di informazioni e di risolvere problemi più complessi.
- Livello 2:* Persone che, pur sapendo leggere, sono in grado di capire unicamente informazioni semplici, espresse chiaramente e di svolgere elaborazioni poco complesse.
- Livello 1:* Persone con scarse competenze in lettura e scrittura.

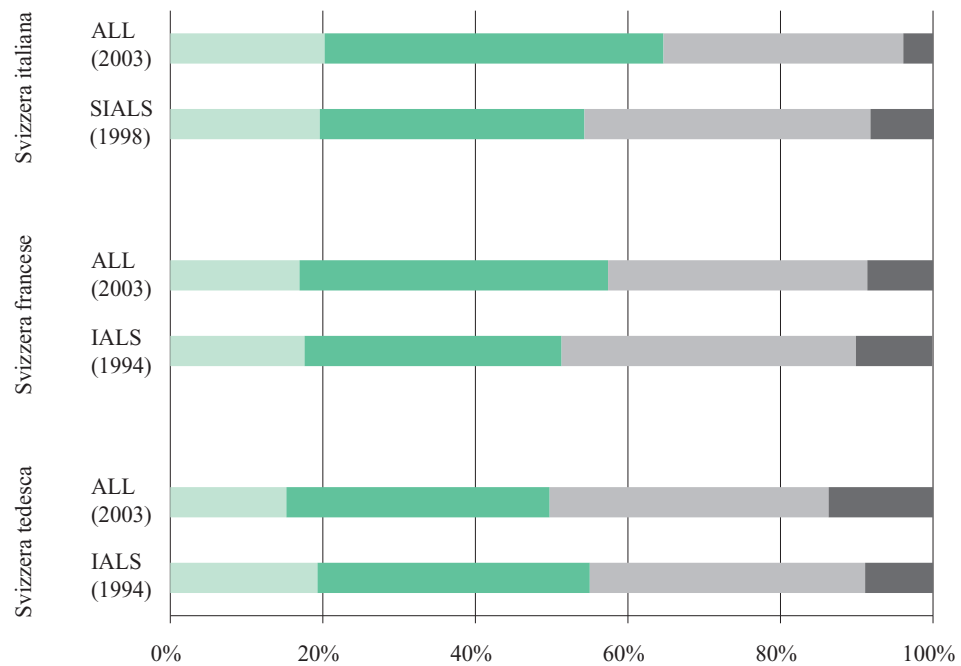
Livelli di competenze numeriche (*numeracy*) (Notter, Arnold, von Erlach, 2006, p. 100)

- Livello 5:* Persone in grado di capire rappresentazioni complesse, nozioni di matematica e statistica astratte; sanno analizzare e mettere in relazione più elementi d'informazione celati in testi complessi.
- Livello 4:* Persone capaci di capire una vasta gamma di informazioni matematiche, di natura astratta, rappresentate in diverso modo.
- Livello 3:* Persone che sanno capire l'informazione matematica presentata sotto diverse forme (numeri, simboli, testi, diagrammi); sono capaci di dimostrare alcune conoscenze di relazioni matematiche.
- Livello 2:* Persone che sanno identificare e capire concetti matematici fondamentali in contesti familiari con contenuti matematici espliciti.
- Livello 1:* Persone che sanno eseguire operazioni numeriche semplici in contesti familiari e con un contenuto matematico esplicito.

Figura C1.3.1
Evoluzione della ripartizione degli adulti (dai 16 ai 65 anni), per livelli di competenze alfabetiche (literacy), per regioni linguistiche; 1994, 1998⁵ e 2003

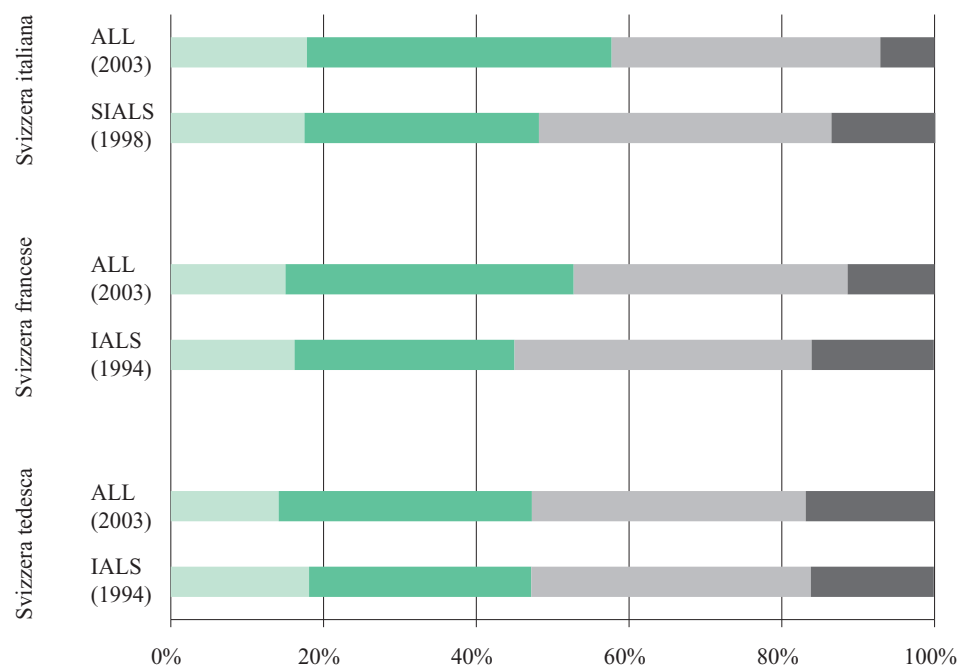
■ Livello 1
■ Livello 2
■ Livello 3
■ Livello 4 e 5

Comprensione di testi in prosa



Comprensione di documenti

■ Livello 1
■ Livello 2
■ Livello 3
■ Livello 4 e 5



Fonte dati: UST – Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)

Dal confronto diacronico, nella Svizzera italiana e nella Svizzera francese si nota un peggioramento delle competenze della popolazione adulta sia nella comprensione di testi in prosa che di documenti, mentre nella Svizzera tedesca si nota un miglioramento, soprattutto nell'ambito della comprensione dei testi in prosa.

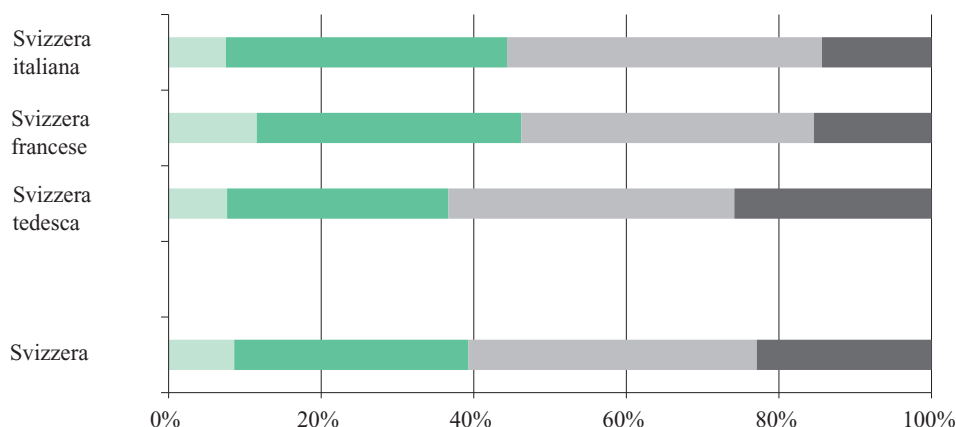
5. Benché i dati nella Svizzera italiana siano stati raccolti nel 1998 mentre nelle altre due regioni linguistiche nel 1994, riteniamo valido il confronto dei due rilevamenti dato che sono stati utilizzati gli stessi strumenti d'indagine e le stesse procedure di campionamento e di raccolta dei dati.

Nei cinque anni trascorsi tra le due indagini nella Svizzera italiana si osserva soprattutto un cambiamento nella ripartizione della popolazione tra il livello 2 e il livello 3. Nel 1998 per entrambe le competenze alfabetiche la percentuale più alta di adulti si situava al livello 3, mentre nel 2003 al livello 2. Inoltre, c'è stata una diminuzione del tasso di adulti nel livello 4 e 5 (molto competenti), e un leggero aumento di quello relativo a chi dimostra competenze insufficienti (livello 1). La Svizzera francese segue tendenzialmente questo andamento. Nella Svizzera tedesca invece la percentuale più alta si constata, per entrambi i rilevamenti, nel livello 3. Inoltre si nota una diminuzione della proporzione di persone che si situano nel livello 1 e un aumento della quota di coloro con grandi competenze alfabetiche.

Tendenzialmente, per tutte e tre le regioni, è aumentata l'omogeneità nelle prestazioni: è diminuito il tasso di persone nei livelli bassi e nei livelli alti mentre quello nei livelli "intermedi" (2 e 3) è cresciuto.

Figura C1.3.2
Ripartizione degli adulti (dai 16 ai 65 anni), per livelli di competenze numeriche (*numeracy*), in Svizzera e per regioni linguistiche; 2003

- Livello 1
- Livello 2
- Livello 3
- Livello 4 e 5



Fonte dati: UST – Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)
(<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/key/ind5.Document.86980.xls>)

Nella Svizzera italiana si osserva la quota inferiore di chi ha raggiunto sia un livello alto (livello 4 e 5) che uno basso (livello 1). La percentuale più alta di adulti si situa nel livello di competenze 3.

La popolazione adulta della Svizzera tedesca dimostra generalmente maggiori competenze numeriche rispetto a quella della Svizzera italiana e della Svizzera francese: un quarto di essa raggiunge il livello 4 e 5. La Svizzera francese invece ha il più alto tasso di adulti con un livello di competenze numeriche insufficiente (livello 1).

C | 2**Competenze nelle lingue seconde****Indice delle figure**

C2.1	Competenze in tedesco alla fine della scolarità obbligatoria	
Figura C.2.1.1	Punteggi globali ottenuti nelle prove di tedesco dagli allievi alla fine della scolarità obbligatoria, per profilo scolastico, in Ticino; 2007	136
Figura C.2.1.2	Punteggi ottenuti nelle prove di tedesco dagli allievi alla fine della scolarità obbligatoria, per aree di competenza e per profilo scolastico, in Ticino; 2007	137
C2.2	Competenze in francese alla fine della scolarità obbligatoria	
Figura C.2.2.1	Punteggi globali ottenuti nelle prove di francese dagli allievi alla fine della scolarità obbligatoria, per profilo scolastico, in Ticino; 2007	138
Figura C.2.2.2	Punteggi ottenuti nelle prove di francese dagli allievi alla fine della scolarità obbligatoria per aree di competenza e per profilo scolastico, in Ticino; 2007	139

C | 2

Competenze nelle lingue seconde

A partire dall'anno scolastico 2004/05 la riforma della Scuola media ticinese coinvolge anche l'insegnamento delle lingue. Per valutare le competenze nelle lingue seconde al termine della scolarità obbligatoria, nel 2007 agli allievi di quarta media sono state somministrate prove specifiche. I risultati dei test di francese e di tedesco hanno rilevato punteggi più elevati nella comprensione orale e in quella scritta rispetto a quelli dell'espressione scritta.

La Svizzera è una nazione nella quale convivono quattro lingue ufficiali, inserita in un mondo globalizzato in cui l'inglese ha assunto una preminenza incontrastata. Il dibattito attorno al tema dell'apprendimento linguistico è quindi sempre molto acceso e di attualità.

Per fare chiarezza sul tema, nel 2004 la CDPE ha adottato una politica generale dell'insegnamento delle lingue e ha elaborato un programma di lavoro per il coordinamento su scala nazionale di questo insegnamento nella scuola dell'obbligo. L'indirizzo politico comune a tutti i cantoni prevede l'apprendimento per tutti gli allievi di una seconda lingua nazionale e dell'inglese, il cui insegnamento dovrebbe iniziare al più tardi a decorrere dal terzo rispettivamente dal quinto anno scolastico. Il Ticino e i Grigioni sono stati considerati come situazioni particolari dal punto di vista linguistico e, come tali, sono stati dispensati dall'applicazione di questa politica, a condizione di inserire una terza lingua nazionale a scelta nel corso dell'obbligo scolastico. Inoltre, nell'ambito dell'*Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scolarità obbligatoria* (Concordato *HarmoS*), la CDPE ha stabilito obiettivi minimi di competenza, basati sul *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa.

Per i cittadini del Ticino, un cantone di lingua italiana all'interno di una nazione plurilingue a maggioranza tedescofona, la conoscenza delle lingue seconde riveste ovviamente un'importanza cruciale, oltre a costituire una sfida sul piano dell'organizzazione curricolare. Per questa ragione, nell'ambito della Riforma 3, nel 2004 la Scuola media ha introdotto importanti modifiche nell'insegnamento delle lingue: l'apprendimento del francese, prima obbligatorio fino alla quarta media, è diventato facoltativo a partire dalla terza; l'apprendimento dell'inglese, prima facoltativo dalla terza media, è ora obbligatorio dallo stesso anno. L'insegnamento del tedesco è invece rimasto obbligatorio a partire dalla seconda media. Inoltre, si è potenziato l'insegnamento dell'italiano quale lingua madre.

Sempre nell'ambito della riforma della Scuola media, nel documento *Piano di formazione della scuola media*, che sostituisce i programmi del 1978, è stata disegnata una *Mappa formativa* nella quale si illustra un orientamento comune delle tre lingue insegnate (tedesco, francese e inglese), riconducibile al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.

L'Ufficio studi e ricerche, chiamato a valutare l'attuazione della Riforma 3, ha elaborato – in collaborazione con gli esperti delle lingue seconde – dei test per verificare le competenze in francese, tedesco e inglese degli allievi al termine della scolarità obbligatoria. Queste prove sono analoghe a quelle ufficiali valide sul piano europeo per la certificazione del livello linguistico (*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*).

Secondo quanto emerso dalle prove somministrate agli allievi di quarta media nella primavera del 2007 nell'ambito di questa valutazione, gli allievi che hanno deciso di abbandonare il francese a partire dalla terza media hanno ottenuto risultati nettamente inferiori a coloro che hanno proseguito il suo studio (opzionale) fino al termine della quarta media. Un altro elemento di rilievo è la costante sovrapposizione dei risultati ai test di tedesco e di francese di allievi con profili scolastici diversi. In alcuni casi (per il tedesco), i risultati ottenuti ai test da allievi che frequentano i corsi attitudinali sono equivalenti a quelli fatti registrare da allievi che seguono i corsi base, ciò che fa emer-

gere interrogativi sul piano della selezione operata dalla scuola. Va infine osservato come, in entrambe le lingue, gli allievi ottengano migliori risultati nella comprensione orale e in quella scritta anziché nell'espressione scritta, indipendentemente dal loro profilo scolastico. Quale complemento e aggiornamento ai dati qui esposti si rimanda allo studio pubblicato dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (Tamagni Bernasconi & Tozzini Paglia, 2010), nel quale si presentano i risultati scaturiti dalle prove di tedesco, francese e inglese fatte tra il 2007 e il 2009.

■ **Fonti e approfondimenti:**

- CDIP. (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Disponibile in: http://edudoc.ch/record/30009/files/Sprachen_f.pdf.
- CDIP. (2008). *Modèle de compétences. Langues étrangères. Projet Standards de formation HarmoS*. Bern: CDPE.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier / Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Tamagni Bernasconi, K., Tozzini Paglia, L., Berger, E., Pedrazzini-Pesce, F., & Crescentini, A. (2009). *VR3 – Riforma 3 della Scuola media: esiti e processi. Le competenze degli allievi nelle lingue seconde*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Tamagni Bernasconi, K., & Tozzini Paglia, L. (2010). *VR3 – Riforma 3 della Scuola media: esiti e processi. Le competenze degli allievi nelle lingue seconde. Rapporto finale*. Bellinzona: Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico.
- Ufficio dell'insegnamento medio (2004). *Piano di formazione della scuola media*. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.

Siti internet:

- *CDPE Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione*
— <http://www.edk.ch>
- *DECS Riforma 3 della scuola media*
— <http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3>
- *HarmoS Armonizzazione della scuola obbligatoria*
— <http://www.edk.ch/dyn/11613.php>

Metodologia

Secondo quanto emerso dalle prove somministrate agli allievi di quarta media nella primavera del 2007 nell'ambito di questa valutazione, gli allievi che hanno deciso di abbandonare il francese a partire dalla terza media hanno ottenuto risultati nettamente inferiori a coloro che hanno proseguito il suo studio (opzionale) fino al termine della quarta media. Un altro elemento di rilievo è la costante sovrapposizione dei risultati ai test di tedesco e di francese di allievi con profili scolastici diversi. In alcuni casi (per il tedesco), i risultati ottenuti ai test da allievi che frequentano i corsi attitudinali sono equivalenti a quelli fatti registrare da allievi che seguono i corsi base, ciò che fa emergere interrogativi sul piano della selezione operata dalla scuola. Va infine osservato come, in entrambe le lingue, gli allievi ottengano migliori risultati nella comprensione orale e in quella scritta anziché nell'espressione scritta, indipendentemente dal loro profilo scolastico.

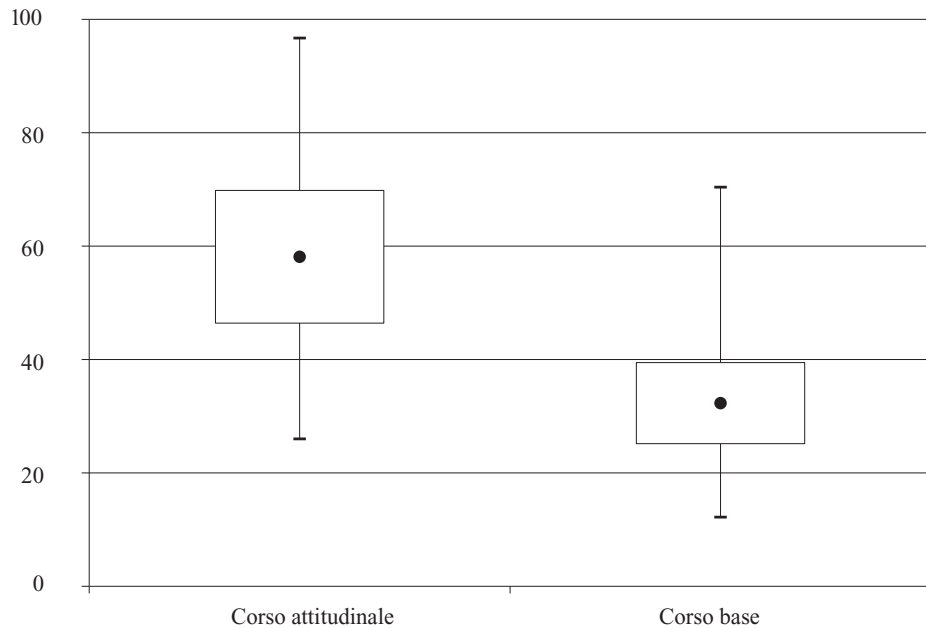
Nota di lettura ai grafici

Il rettangolo (box) illustrato nelle figure contiene il 50% di tutti i dati osservati, i cui estremi raffigurano rispettivamente il primo (25%) e il terzo quartile (75%). Il punto rappresenta il risultato medio, mentre le lineette orizzontali poste agli estremi evidenziano i punteggi massimi e minimi.

C2.1

Competenze in tedesco alla fine della scolarità obbligatoria

Figura C2.1.1
Punteggi globali ottenuti
nelle prove di tedesco
dagli allievi alla fine della
scolarità obbligatoria,
per profilo scolastico¹,
in Ticino; 2007



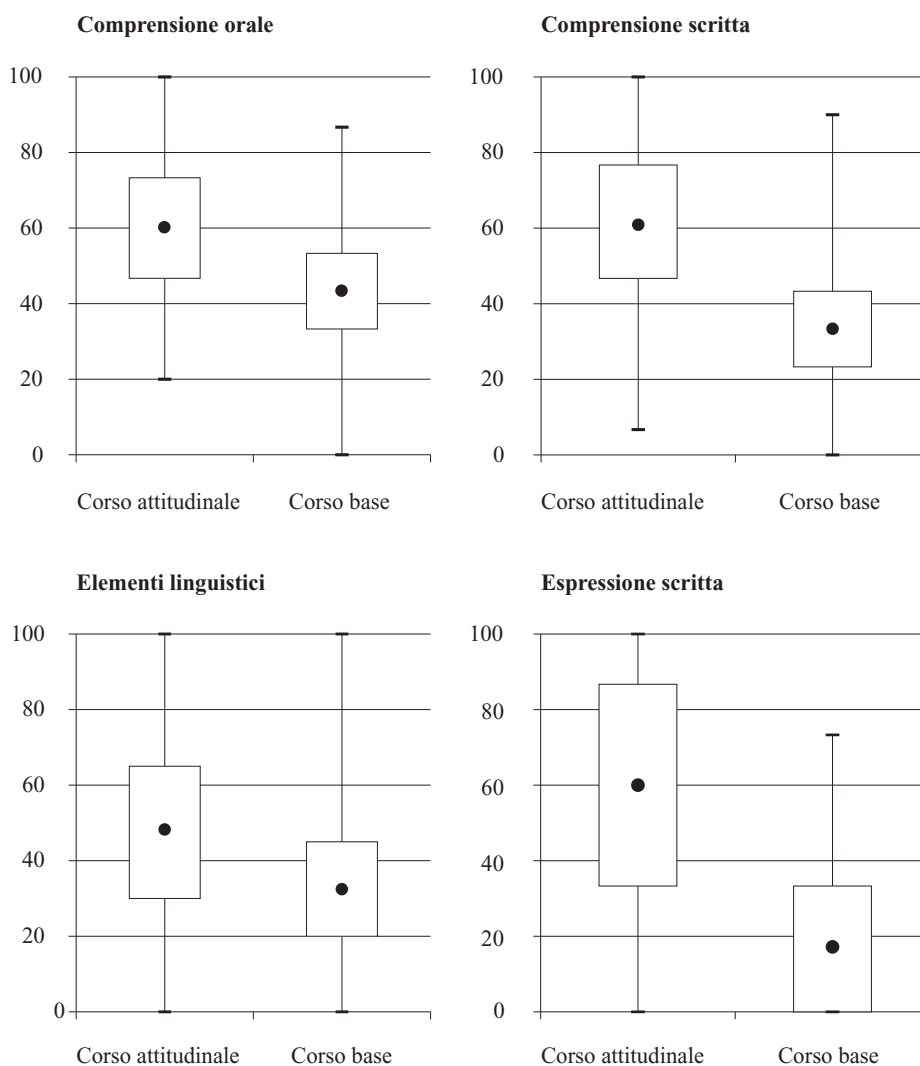
Fonte dati: USR-VR3

Gli allievi che frequentano il corso attitudinale di tedesco conseguono un punteggio medio significativamente² più elevato rispetto a chi frequenta il corso base. Tra gli allievi che seguono il corso base i punteggi sono inoltre più omogenei.

Gli allievi che seguono il corso attitudinale raggiungono un punteggio medio di 59 punti, mentre quelli del corso base ottengono mediamente 34 punti. Dalla figura emerge una certa sovrapposizione dei risultati degli allievi dei due corsi: ciò significa che una parte degli allievi che seguono il corso base ottiene risultati pari o addirittura superiori a quelli di alcuni compagni che frequentano il corso attitudinale.

1. L'insegnamento del tedesco comincia obbligatoriamente in seconda media e prosegue in terza e quarta con due corsi differenziati: corso attitudinale e corso base. Corso attitudinale: l'accento è posto sull'espressione orale e scritta e sulla conoscenza e l'applicazione analitica delle norme linguistiche. Corso base: la priorità è data alla comprensione della lingua.
2. P-value < 0.001 (chi2 e t-test).

Figura C2.1.2
Punteggi ottenuti
nelle prove di tedesco
dagli allievi alla fine
della scolarità obbligatoria,
per aree di competenza³
e per profilo scolastico,
in Ticino; 2007



Fonte dati: USR – VR3

Considerando le prestazioni nelle singole aree di competenza, le differenze più evidenti tra i due profili scolastici si notano nella produzione scritta: chi segue il corso attitudinale ottiene punteggi medi nettamente superiori a quelli dei compagni del corso base. Il divario più contenuto lo si osserva invece nei risultati riguardanti gli aspetti grammaticali (elementi linguistici).

Gli allievi del corso attitudinale ottengono punteggi medi piuttosto simili nella comprensione orale, nella comprensione scritta e nell'espressione scritta, mentre sembrano incontrare maggiori difficoltà nella parte riguardante gli elementi linguistici, dove i punteggi medi sono più modesti.

I punteggi medi raggiunti dagli allievi del corso base nelle diverse aree di competenza si differenziano maggiormente rispetto a quelli di chi segue il corso attitudinale. Particolarmente critica è l'espressione scritta, mentre sembra meno problematica la comprensione orale.

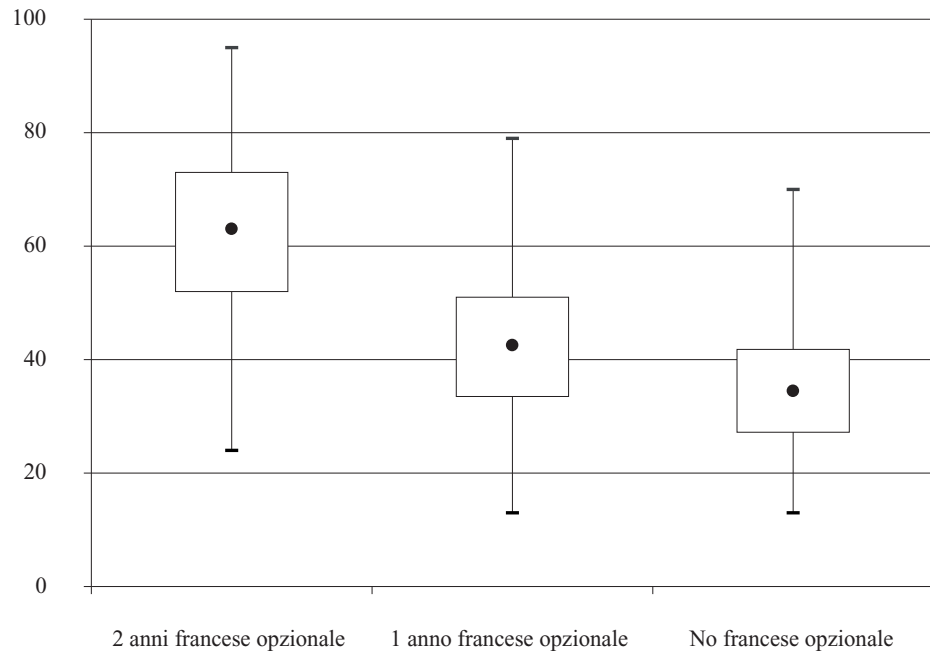
Anche in questo caso bisogna però segnalare la presenza di sovrapposizioni nelle prestazioni degli allievi dei due corsi, in tutte le aree di competenza, a conferma di quanto rilevato dalla figura C2.1.1.

3. Le aree di competenza che compongono la prova di tedesco sono quattro: comprensione orale, comprensione scritta, elementi linguistici ed espressione scritta.

C2.2

Competenze in francese alla fine della scolarità obbligatoria

Figura C2.2.1
Punteggi globali ottenuti
nelle prove di francese
degli allievi alla fine della
scolarità obbligatoria,
per profilo scolastico⁴,
in Ticino; 2007



Fonte dati: USR – VR3

Alla fine della scuola dell'obbligo, gli allievi che hanno abbandonato il francese al termine della seconda media ottengono un punteggio globale nettamente inferiore rispetto a coloro che hanno seguito il corso di francese sia in terza che in quarta media, e pure inferiore – sebbene in maniera più moderata – rispetto a chi ha seguito il francese fino alla terza.

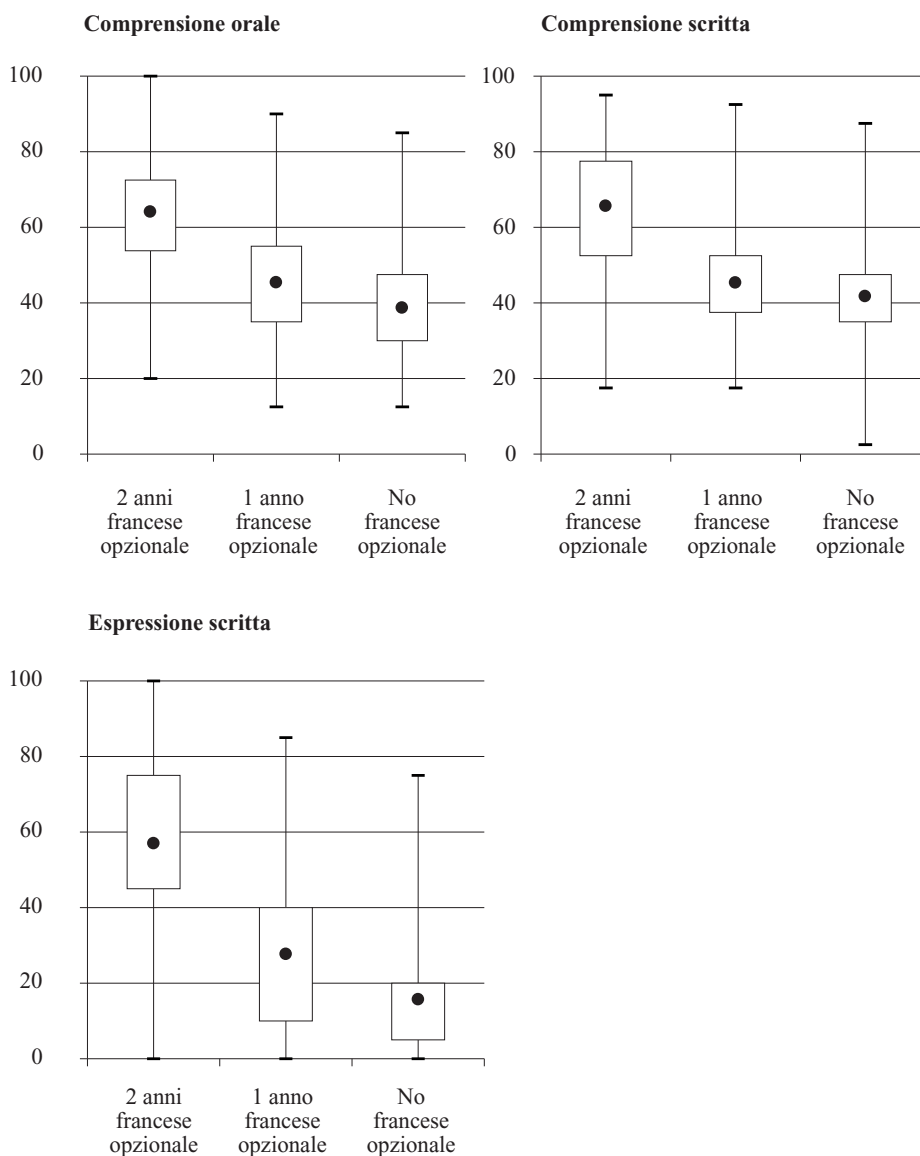
Il gruppo più competente, composto da quegli allievi che hanno seguito più a lungo corsi di francese, raggiunge un punteggio medio di 63 punti. A seguire, il gruppo di allievi che hanno smesso il francese alla fine della terza, con 42 punti e, infine, quello di chi ha interrotto il francese alla fine della seconda, con 35 punti. È però importante rilevare che i risultati degli allievi che hanno frequentato 2 anni di francese opzionale sono più eterogenei (maggiore dispersione dei punteggi) rispetto agli altri due gruppi, e soprattutto a quelli ottenuti da chi non ha scelto il francese dopo la seconda media.

Anche nel caso del francese emerge una sovrapposizione rilevante delle competenze degli allievi appartenenti a gruppi differenti. Alcuni allievi che non hanno ad esempio frequentato il francese opzionale ottengono risultati migliori rispetto ai colleghi che hanno seguito il francese in terza o addirittura sia in terza che in quarta, anche se questi ultimi raggiungono i punteggi più alti.

Questa osservazione permette di concludere che taluni studenti che smettono di studiare il francese per due anni conseguono punteggi nel test pari o perfino superiori a quelli di studenti che invece continuano a studiare il francese per due anni di seguito. Questo esito è noto sul piano mondiale e solleva problemi non indifferenti rispetto all'efficacia dell'insegnamento delle lingue e al modo con il quale le lingue si apprendono.

4. L'insegnamento del francese inizia obbligatoriamente in terza elementare e prosegue fino alla seconda media. In terza e quarta media il francese diventa materia opzionale. Profili scolastici: *2 anni francese opzionale* = francese opzionale in terza e quarta media; *1 anno francese opzionale* = francese opzionale soltanto in terza; *No francese opzionale* = francese opzionale né in terza né in quarta.

Figura C2.2.2
Punteggi ottenuti nelle prove di francese dagli allievi alla fine della scolarità obbligatoria, per aree di competenza⁵ e per profilo scolastico, in Ticino; 2007



Fonte dati: USR – VR3

Analizzando le prestazioni nelle singole aree di competenza, le differenze più marcate tra i diversi profili scolastici emergono nella produzione scritta, mentre nella comprensione orale e in quella scritta le divergenze si attenuano, sebbene risultino pur sempre significative.

Gli allievi con due anni di francese opzionale ottengono un punteggio medio simile nelle tre aree di competenza. I punteggi medi ottenuti dagli altri gruppi di allievi divergono maggiormente da un'area all'altra. Il punteggio medio è scarso per entrambi i gruppi soprattutto nell'espressione scritta. Inoltre, si nota una maggiore similitudine nei punteggi per area di competenza tra gli allievi che hanno seguito un anno di francese opzionale e quelli che hanno abbandonato il francese alla fine della seconda media, mentre i punteggi di chi ha seguito due anni di francese opzionale sono più elevati. Anche in francese, come nel caso del tedesco, si notano delle sovrapposizioni delle prestazioni dei differenti gruppi nelle diverse aree di competenza.

5. Le aree di competenza che compongono il test di francese sono tre: comprensione orale, comprensione scritta ed espressione scritta.

D**Persona, civismo e integrazione culturale**

D1	Benessere degli allievi	145
D2	Vita partecipativa a scuola	159
D3	Multiculturalità della popolazione scolastica	173
D4	Formazione continua	187

D

Persona, civismo e integrazione culturale

“La scuola pubblica è un’istituzione educativa al servizio della persona e della società” (art. 1, Cpv1, Legge della scuola). Questo principio, posto come primo articolo della Legge della scuola del nostro Cantone, pone l’allievo inteso come persona al centro delle attenzioni del legislatore. Non a caso, una delle prime finalità della scuola è di promuovere “in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà” (art. 2, Cpv1, Legge della scuola). “In particolare la scuola, interagendo con la realtà sociale e culturale e operando in una prospettiva di educazione permanente” (art. 3, Cpv1, Legge della scuola) educa l’individuo “alla pace, al rispetto dell’ambiente e agli ideali democratici” (art. 4, Cpv1, Legge della scuola), infine, al senso di responsabilità, in modo che l’individuo diventi consapevole delle proprie scelte e possa partecipare alla vita sociale.

In altri termini uno degli obiettivi principali della scuola è di garantire, in collaborazione con altri enti, lo sviluppo dell’allievo (inteso come persona) durante tutto il periodo della crescita, offrendogli gli elementi necessari per diventare cittadino, ovvero parte integrante della comunità in cui vive.

Stare bene a scuola, avere il sentimento di appartenere a un gruppo o ad un istituto sono condizioni che favoriscono lo sviluppo della persona e gli apprendimenti. Al contrario, il giovane che si sente escluso dai pari o dagli insegnanti, che non sta bene né a scuola né nella sua classe, oppure che subisce atti di violenza, difficilmente riuscirà a trovare la motivazione sufficiente per apprendere, evolvere in maniera equilibrata.

In effetti, il piacere dell’apprendimento non è esclusivamente correlato con le capacità cognitive dell’individuo. Di fronte alle difficoltà legate allo studio, un ambiente positivo può rappresentare un incentivo per superarle.

Il senso di appartenenza ad un gruppo o ad un’entità è fondamentale per sviluppare un senso civico; diventare cittadino che si interessa dei bisogni degli altri cittadini, che partecipa alla vita comunitaria è un apprendimento che inizia da quando si nasce.

D’altro canto il senso di appartenenza ad un gruppo implica l’accettazione ed il rispetto dell’altro indipendentemente dalle sue origini. In questo senso l’ambiente scolastico potrebbe rappresentare un luogo privilegiato per una vera integrazione socioculturale, e la correzione dei fattori di esclusione sociale (Attarrato, 2003).

Per tutte queste tematiche, pur essendo di fondamentale importanza, esistono pochissime inchieste in Ticino ed in Svizzera. Di conseguenza, per la creazione degli indicatori, sono state svolte inchieste *ad hoc* – in particolare sull’argomento del benessere e del civismo – che si spera riescano ad offrire pur se in modo contenuto, una panoramica di quanto accade in Ticino.

Il primo indicatore, *Benessere degli allievi*, si occupa della visione da parte degli allievi del benessere a scuola ed in azienda (per gli apprendisti).

Il secondo, intitolato *Vita partecipativa a scuola*, cerca di evidenziare quali attività vengono svolte dagli allievi per sensibilizzarli al civismo, partendo dalle attività participa-

tive di una comunità definita (l'istituto scolastico) e che in un domani si allargherà alla società.

Il terzo indicatore, *Multiculturalità della popolazione scolastica*, descrive la popolazione degli allievi di origine straniera residenti in Ticino come pure gli alloggiati che seguono i corsi di lingua ed integrazione nelle scuole elementari e medie del Cantone.

Per terminare abbiamo incluso in questo campo la tematica della *Formazione continua* intesa come sviluppo continuo delle conoscenze individuali sia per motivi professionali ma anche per interessi personali.

Fonti e approfondimenti:

- Atterrato, R. (2003). L'intercultura nella scuola: uno strumento per l'integrazione sociale, la promozione del benessere e la prevenzione del disagio. In A. Todisco, G. Gini & M.P. Volpini (A cura di), *Immigrazione, salute e partecipazione. Aspetti critici e nuove prospettive operative* (pp. 425-435). Roma: Istituto Italiano di Medicina Sociale.
- Tessaro, F. (2006). La costruzione dei saperi. Quando la partecipazione alla conoscenza è benessere. *Quaderni di orientamento*, *XV*(29), 4-13.
- Legge della scuola (del 1° febbraio 1990). Disponibile in: <http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?140.htm> [07 settembre 2004].

D | 1 **Benessere degli allievi**

Indice delle figure

D1.1	Benessere degli allievi di Scuola media	
Figura D1.1.1	Percentuale degli allievi delle scuole medie che afferma di stare bene a scuola; 1998, 2002 e 2006	151
Figura D1.1.2	Percentuale degli allievi delle scuole medie che afferma di stare bene a scuola, per ciclo e per sesso; 2006	151
Figura D1.1.3	Relazione degli allievi delle scuole medie con i compagni di classe, per sesso; 2006	152
D1.2	Benessere degli allievi delle scuole professionali	
Figura D1.2.1	Senso di sicurezza e benessere a scuola e in classe degli allievi della formazione professionale; 2008	152
Figura D1.2.2	Relazione tra allievi e insegnanti della formazione professionale; 2008	153
D1.3	Carico di lavoro scolastico	
Figura D1.3.1	Adeguatezza dei ritmi di lavoro degli allievi di 4a media, nelle scuole medie superiori e nelle scuole professionali a tempo pieno e a tempo parziale; 2006	154
D1.4	Stato di stress	
Figura D1.4.1	Evoluzione del sentimento di stress scolastico degli allievi delle scuole medie; 1998, 2002 e 2006	155
Figura D1.4.2	Sentimento di stress scolastico degli allievi delle scuole medie, per ciclo e per sesso; 2006	155
D1.5	Comportamenti violenti	
Figura D1.5.1	Atti di violenza esercitati o subiti a scuola dagli allievi di 3a e 4a media, per sesso; 2006	156
Figura D1.5.2	Atti di aggressione esercitati, subiti o visti a scuola dagli studenti della formazione professionale; 2008	157

D | 1

Benessere degli allievi

Più di due giovani su tre (70%) si sentono bene a scuola, poco meno di uno su tre afferma il contrario. Il ciclo d'orientamento della Scuola media è considerato dagli allievi più stressante e meno piacevole del biennio precedente. Per i giovani che seguono una formazione professionale di base il grado di soddisfazione della propria scelta formativa influisce sulla visione globale che hanno della loro scuola e delle relazioni con i loro compagni e i loro docenti. Esistono comportamenti violenti all'interno della scuola, ma sono molto contenuti.

Il benessere degli allievi è un tema delicato: ritenuto da taluni centrale per l'equità dell'istruzione e il miglioramento degli apprendimenti, viene bollato come del tutto irrilevante o perfino secondario da altri, poiché senza ripercussioni sugli apprendimenti. In questo indicatore viene adottata la prima posizione. Infatti, per molti allievi lo stare bene a scuola, frequentare una scuola decorosa e bene attrezzata è un privilegio che compensa molti altri fattori negativi di cui sono vittime dentro e fuori la scuola.

Il concetto di benessere scolastico può essere interpretato in diversi modi: psicologico, sociologico o ancora "in un'ottica squisitamente pedagogica in cui l'oggetto di analisi è lo star bene come processo formativo della persona e della comunità (Tessaro, 2006 p. 4). Sarebbe in effetti difficile immaginare dei giovani impegnati individualmente o collettivamente nei loro apprendimenti in una scuola generatrice di sentimenti di malessere o di ingiustizia. Difficile anche credere che un allievo sia motivato in un contesto indifferente, se non addirittura ostile o violento. Il che implica il fatto di sentirsi sicuri e non subire atti di violenza (intesi come aggressioni intenzionali). Queste considerazioni hanno un senso se si parte dall'idea che l'istruzione pubblica deve essere un servizio giusto per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro origini sociali e dalle loro diversità culturali, familiari e economiche.

Anche se il compito di educare i giovani non spetta unicamente alla scuola è comunque dovere di quest'ultima offrire condizioni che promuovano negli allievi le capacità personali indispensabili allo sviluppo dell'individuo, in particolare delle loro competenze ad apprendere.

Ricordiamo inoltre che la scuola non è composta unicamente da allievi. La valutazione del benessere deve quindi tenere conto di tutti gli altri attori direttamente o indirettamente implicati negli istituti stessi, ovvero i docenti, il personale amministrativo e i genitori. Una ricerca effettuata in alcuni istituti di scuola media, dal titolo "Star bene a scuola è possibile?" (Dozio, 2003) ha rilevato alcuni aspetti ritenuti importanti da tutti come ad esempio le consegne più chiare, delle variazioni nelle attività didattiche o controlli più continui e prove formative al posto di test con nota, ma anche visioni, bisogni e problematiche diverse tra i vari gruppi.

Negli ultimi anni diversi fatti di cronaca hanno portato i mass media ticinesi a discutere dei temi legati al benessere e alla violenza da parte dei giovani in generale e nelle scuole in particolare. Sebbene questa tematica sembri nuova, è da diversi anni che gli addetti ai lavori si occupano di questi argomenti. Ad esempio la Svizzera partecipa fin dalla sua nascita, nel 1993, al progetto europeo *Réseau Européen des Ecoles en Santé* (REES). Questo progetto che si basa sulla *Carta di Ottawa* per la promozione della salute, sottolinea l'importanza della salute e del benessere nell'ambito scolastico. In questo ambito, è da diversi anni che gli istituti di scuola media ticinesi hanno la possibilità di valutare attraverso un questionario (QES) il clima del loro istituto. Nelle scuole professionali del Cantone sono inoltre state intraprese diverse iniziative con l'obiettivo di stabilire la qualità dell'istituto e dell'insegnamento (ISO 9001, progetto MANU) di cui il benessere è una delle componenti.

Sebbene il benessere degli allievi, come già detto, sia un elemento importante per favorire il successo scolastico dei giovani, va constatata l'esistenza di poche ricerche specifiche in questo ambito.

Per questa ragione gli elementi di questo indicatore fanno capo a tre indagini che si sono concentrate sull'opinione degli allievi. Le informazioni ricavate dai giovani che frequentano la Scuola media (insegnamento secondario I) provengono dall'Istituto svizzero di prevenzione dell'alcolismo e altre tossicomanie (ISPA), che sotto l'egidia dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), dal 1986 propone (con cadenza quadriennale) un'indagine internazionale, la *Health Behavior in School-aged Children* (HBSC), che verte sui comportamenti relativi alla salute degli allievi e delle allieve dagli 11 ai 15 anni. Altri dati provengono da un'indagine (febbraio 2006) svolta dall'Ufficio studi e ricerche (USR) sui bisogni della scuola pubblica ticinese secondo gli attori coinvolti (Crespi Branca, Galeandro & Berger, 2008). Infine, nel 2008 è stata svolta un'indagine *ad hoc* sui giovani che seguono una formazione professionale di base nel Canton Ticino con l'intento di avere una visione dello stato di benessere dei giovani a scuola e – per gli apprendisti che seguono un tirocinio in azienda – sul posto di lavoro.

In sintesi, la maggioranza degli allievi afferma di trovarsi abbastanza bene a scuola anche se si osserva un netto aumento di insoddisfazione nel passaggio dal primo al secondo biennio della Scuola media (si passa da un 20% di insoddisfatti nel ciclo di osservazione a quasi un 40% nel ciclo di orientamento). Questa variazione si osserva anche per lo stato di stress dovuto al lavoro scolastico. Da notare che le ragazze sono più sensibili dei ragazzi.

Nell'insieme i giovani, indipendentemente dall'ordine scolastico, considerano adeguato il carico di lavoro che hanno a scuola, anche se più del 30% ritiene che il numero di materie da studiare sia troppo elevato, come pure (in percentuale leggermente più ridotta) il numero di prove durante l'anno scolastico.

Esistono – e non sono da sottovalutare – atti di violenza all'interno della scuola, sebbene siano molto sporadici. In genere, i giovani affermano di aver subito o esercitato tali atti, una o due volte durante l'anno scolastico e, comunque, di averli esercitati più che subiti. Da notare che le espressioni di aggressività non sono fatte in modo celato. Infatti, quando si chiede ai giovani se sono stati testimoni passivi di questi atti ("ho visto qualcuno che...") le frequenze raddoppiano o triplicano.

Insulti e minacce sono le espressioni più frequenti, seguite dalla violenza fisica (picchiare o malmenare qualcuno) e dalla distruzione volontaria di oggetti. Indipendentemente dal tipo di aggressione e dall'età, la violenza è soprattutto una prerogativa maschile.

■ Fonti e approfondimenti:

- Bertini, F. (2006). Violenza a scuola. *Quaderni di orientamento*, XV (29), 20-25.
- Clémence, A., Dumont, P., Rochat, F., Egloff, M., Cortolezzis, C., & Kaiser, C. (2001). *Scolarité et adolescence: Les motifs de l'insécurité*. Bern: Haupt.
- Crespi Branca, M., Galeandro, C., & Berger, E. (2008). *La scuola che si ascolta. I bisogni della scuola pubblica ticinese secondo gli attori coinvolti*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Delgande Jordan, M., Kuendig, H., Kuntsche, E., Annaheim, B., & Schmid, H. (2007). *Inchiesta sui comportamenti relativi alla salute degli allievi e delle allieve dagli 11 ai 15 anni. Una statistica descrittiva dei dati del 2006 per il Cantone Ticino*. Losanna: Istituto svizzero di previdenza dell'alcolismo e delle tossicomanie.
- Dozio, E. (2003). Risultati del questionario sul sentimento di benessere di docenti, genitori ed allievi. *Scuola Ticinese*, XXXII(264), 11-14.
- Franchini, F. (2008, 15 aprile): *Disagio e violenza nelle scuole* [PowerPoint slides]. Presentato al Plenum direttori scuole professionali, Bellinzona.

-
- Inderwildi Bonivento, L. (2001). *Giovani, come va? Comportamenti relativi alla salute degli allievi fra gli 11 e i 15 anni. Analisi dei dati del Ticino rilevati nel 1998*. Bellinzona: Dipartimento delle opere sociali.
 - ISPA-*ISPA 1998, 2006*. Bellinzona: Ufficio di promozione e di valutazione sanitaria [Data File].
 - ISPA-*ISPA 2002-TI*. Bellinzona: Ufficio di promozione e di valutazione sanitaria [Data File].
 - ISPA-*ISPA 2006*. Bellinzona: Ufficio di promozione e di valutazione sanitaria [Data File].
 - Jencks, C. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
 - Mozione (19.02.2001). *Scuola pubblica ticinese: per una radiografia dei nuovi bisogni e delle nuove aspettative*. Bellinzona.
 - Tessaro, F. (2006). Benessere a scuola. *Quaderni di orientamento*, XV(29), 4-13.
 - USR-*BD_benessere_DFP_rev*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche [Data File].
 - USR-*La scuola che si ascolta*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche [Data File].

Siti internet:

Istituto Svizzero di prevenzione dell'alcolismo e altre tossicomanie

- www.sfa-ispa.ch/fr/qui-sommes-nous/recherche/hbsc/
- Réseau suisse d'écoles en santé*
- www.ecoles-en-sante.ch

Metodologia

Indagine sui comportamenti relativi alla salute e allo stile di vita degli allievi dagli 11 ai 15 anni (ISPA, 1998, 2002, 2006)

L'istituto svizzero di prevenzione dell'alcolismo e altre tossicomanie (ISPA) dal 1986 è il referente svizzero dello studio internazionale *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), promosso dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS).

Questa indagine quadriennale ha come obiettivo di fornire un bilancio globale e rappresentativo dei comportamenti dei giovani, così da fornire gli elementi necessari alla promozione di misure di prevenzione sanitaria presso le autorità competenti. Dal 1998 il Canton Ticino partecipa regolarmente a questo studio.

Le tematiche abordate vanno dall'alimentazione alle attività fisiche al tempo libero, all'uso di alcol o di droghe, alla salute in generale, alla relazione con i genitori, la scuola e la violenza.

I giovani rispondono a un questionario cartaceo standardizzato che si compone di una serie di domande internazionali (comuni a tutti i paesi partecipanti), alle quali ogni paese può aggiungere delle domande nazionali, in funzione dei propri bisogni. Le classi di allievi sono scelte a caso con un metodo di campionamento a grappolo. La partecipazione è volontaria e le risposte sono anonime.

Ricerca sui bisogni della scuola ticinese (USR, 2006)

La ricerca sui bisogni della scuola è nata da una mozione (19.02.2002) del Parlamento ticinese che chiedeva di "mettere in evidenza i bisogni nei confronti della scuola pubblica ticinese da parte di allievi, genitori e operatori del settore scolastico". Per rispondere a questa richiesta l'USR ha intrapreso una fase esplorativa (interviste ed analisi di documenti) alla quale è seguita la costruzione di questionari *ad hoc* e la realizzazione dell'indagine principale. Per quest'ultima fase è stato creato un campione rappresentativo al quale è stato somministrato un questionario cartaceo. "I destinatari del questionario sono i diversi gruppi di attori che interagiscono con la scuola o *stakeholder*. Per favorire la massima comparabilità dei dati, è stato costruito un formulario uguale per tutti, a eccezione di quello per gli studenti, in cui è stata aggiunta una parte riguardante il loro benessere a scuola" (Crespi Branca, Galeandro & Berger, 2008, p.19). Gli allievi che hanno risposto a questo tema frequentano la quarta media, il liceo, le scuole professionali a tempo pieno e quelle con tirocinio in azienda.

Indagine sul benessere e violenza tra i giovani che seguono una formazione professionale di base in Ticino (USR, 2008)

Questa indagine è nata con l'obiettivo di ottenere una visione globale e approfondita dello stato di benessere (a scuola e sul posto di lavoro) dei giovani che seguono una formazione professionale. Ci si è interessati in particolare agli aspetti relazionali tra i compagni di scuola, tra docenti e allievi, e tra maestri di tirocinio e apprendisti. Come già detto nella parte introduttiva all'indicatore, il benessere implica anche il contenimento (se non una vera e propria eliminazione) di atti di violenza.

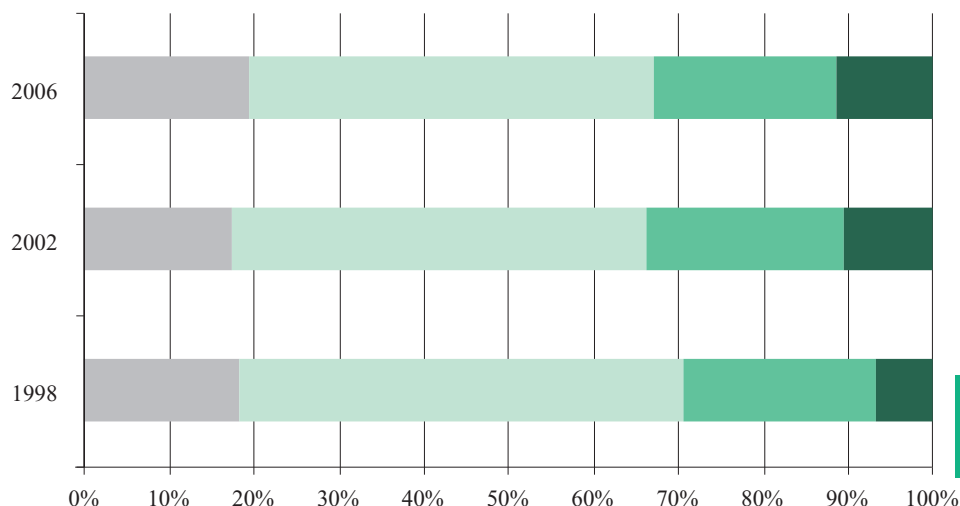
All'indagine presentata sotto forma di questionario on-line, hanno risposto 3'726 giovani che seguono una formazione professionale di base nelle scuole del Canton Ticino, ovvero più della metà dei giovani che nel 2008 seguivano una formazione professionale di base (54%).

D1.1

Benessere degli allievi di Scuola media

Figura D1.1.1
Percentuale degli allievi delle scuole medie che afferma di stare bene a scuola; 1998, 2002 e 2006

- La mia scuola mi piace molto
- La mia scuola mi piace abbastanza
- La mia scuola mi piace poco
- La mia scuola non mi piace per niente

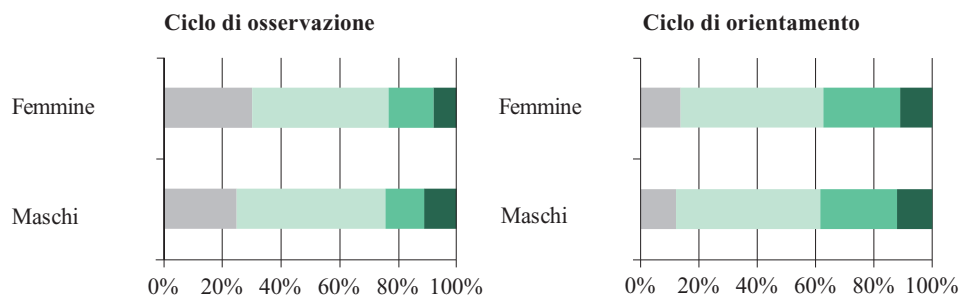


Fonte dati: ISPA, 1998, 2002 e 2006

Circa un terzo degli allievi della Scuola media non ama troppo stare a scuola.
Questa proporzione è costante negli anni.

Figura D1.1.2
Percentuale degli allievi delle scuole medie che afferma di stare bene a scuola, per ciclo¹ e per sesso; 2006

- La mia scuola mi piace molto
- La mia scuola mi piace abbastanza
- La mia scuola mi piace poco
- La mia scuola non mi piace per niente



Fonte dati: ISPA, 2006

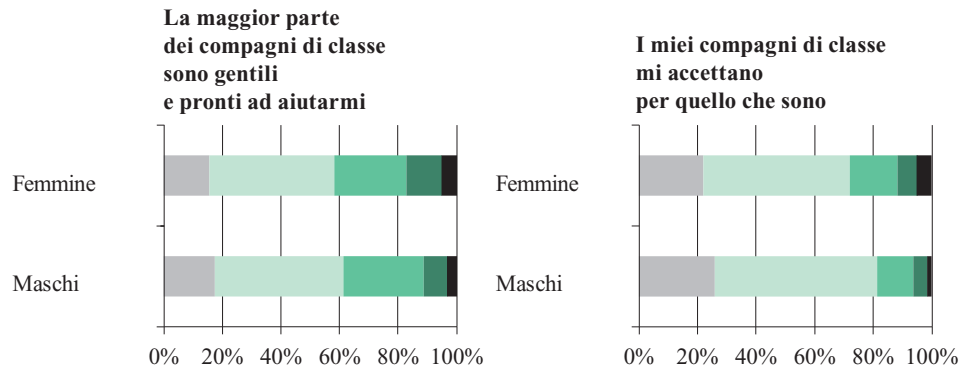
Gli studenti dei primi due anni di Scuola media (ciclo di osservazione) dicono di provare maggiore piacere a stare a scuola rispetto ai loro compagni più grandi (ciclo di orientamento).

Sembrerebbe dunque che più si va a scuola più cresce il rifiuto della scuola. Il fenomeno è di per sé logico: l'assuefazione alla vita scolastica aumenta, la meraviglia della novità diminuisce, nuovi interessi intellettuali appaiono con la preadolescenza. Indipendentemente dal sesso, l'insoddisfazione nel passaggio tra il primo e il secondo biennio aumenta. Da un 23% di ragazze insoddisfatte nel ciclo d'osservazione, si passa a un 37% durante il ciclo d'orientamento. Lo stesso vale per i ragazzi (da 24% a 38%). Solo un 10% degli studenti non gradisce affatto la scuola, quota che negli otto anni considerati è tra l'altro aumentata significativamente.

1. Ricordiamo che la Scuola media ticinese si suddivide in due bienni. Il primo, chiamato *Ciclo di osservazione*, include la prima e la seconda media e si caratterizza per l'unicità delle materie per tutti gli allievi. Il secondo, chiamato *Ciclo di orientamento*, prevede una parziale differenziazione dell'insegnamento per le materie di matematica e tedesco in corsi Attitudinali e di Base. Per ulteriori approfondimenti si veda l'indicatore B1 *Transizioni all'interno della scuola media*.

Figura D1.1.3
Relazione degli allievi delle scuole medie con i compagni di classe, per sesso; 2006

- Completamente d'accordo
- D'accordo
- Né d'accordo, né non d'accordo
- Non d'accordo
- Per niente d'accordo



Fonte dati: ISPA, 2006

Indipendentemente dal sesso la maggioranza dei giovani ritiene di avere dei buoni rapporti con i compagni di scuola e si sente ben integrato nella sua classe.

I maschi risentono meno delle forme di esclusione. Ad esempio, quasi un quinto delle ragazze (17%) afferma di non sentirsi sostenuta dai compagni di classe contro l'11% tra i ragazzi. Anche il sentimento di esclusione è più forte tra le ragazze (12%) rispetto ai compagni maschi (6%).

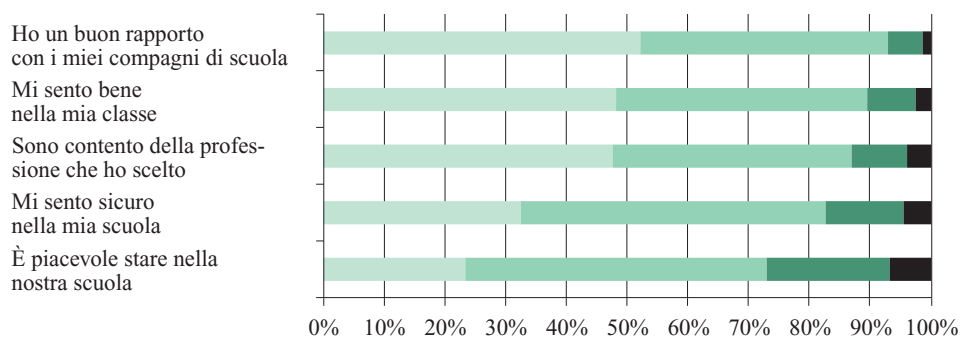
Da notare che i giovani che affermano di non amare la scuola (figura D1.1.1) provano meno piacere degli altri a strare con i compagni e pensano che questi ultimi siano meno gentili o disposti ad aiutarli. Questi sono pure convinti di essere meno facilmente accettati per quello che sono. Questa situazione è vissuta in modo più accentuato da parte dei ragazzi rispetto alle ragazze.

D1.2

Benessere degli allievi delle scuole professionali

Figura D1.2.1
Senso di sicurezza e benessere a scuola e in classe degli allievi della formazione professionale; 2008

- Molto/elevato
- Abbastanza
- Poco
- Per niente



Fonte dati: USR – Violenza e benessere nelle scuole professionali ticinesi, 2008

La scuola è vissuta come un luogo abbastanza piacevole e sicuro. Infatti, solo un terzo dei giovani dice di sentirsi molto sicuro e poco più di un quinto afferma di “amare la propria scuola”.

Questa visione è comune a tutti gli allievi, indipendentemente dal sesso, dal percorso scolastico o dagli anni di formazione.

Inoltre, la maggioranza dei giovani che segue una formazione professionale afferma di sentirsi molto o abbastanza bene nella sua classe, e di avere un buon rapporto con i compagni di scuola. In questo quadro, le ragazze sembrano più sensibili ai rapporti interpersonali e ritengono di conseguenza di avere maggiori difficoltà d'integrazione rispetto ai loro compagni.

I giovani che seguono una formazione professionale con un curriculum scolastico a tempo pieno, pur restando positivi nel giudizio, sono più critici nelle relazioni interpersonali rispetto agli apprendisti con un tirocinio in azienda, i quali – si ricorda – vanno mediamente a scuola solo per qualche giorno alla settimana.

Quasi un giovane su due che segue una formazione professionale si dice molto soddisfatto della propria scelta formativa, mentre il 13% si ritiene poco o per niente contento. Questa proporzione segnala la presenza di un problema di orientamento scolastico e professionale che influisce sul sentimento di benessere generale (a scuola e in azienda) da parte dei giovani.

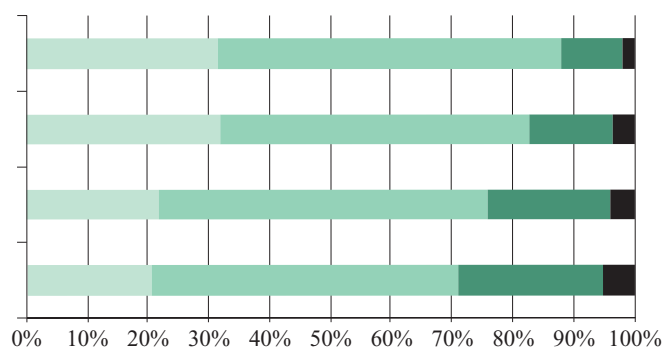
L'essere soddisfatti o insoddisfatti della propria scelta professionale è un elemento che influenza fortemente lo stato di benessere dei giovani nei confronti della scuola, dei loro compagni e degli insegnanti.

Infatti, coloro che affermano di non aver fatto una buona scelta lavorativa o professionale sono più sfiduciati e meno motivati degli altri. Pur mantenendo, nel loro insieme, una visione globalmente positiva, si sentono meno bene nella loro scuola e nella loro classe rispetto a chi si è detto soddisfatto. Il 40% ritiene che gli insegnanti non hanno fiducia in loro (sono solo il 20% tra chi esprime soddisfazione per la propria scelta professionale). Inoltre si sentono meno rispettati, seguiti o “riconosciuti” dai loro insegnanti.

Figura D1.2.2
Relazione tra allievi ed insegnanti della formazione professionale; 2008

■ Completamente d'accordo
■ Abbastanza
■ Poco
■ Per nulla

Mi sento rispettato dagli insegnanti
Ho un buon rapporto con i miei insegnanti
Ricevo dai miei insegnanti il riconoscimento che merito
I nostri insegnanti sono giusti con noi



Fonte dati: USR – Violenza e benessere nelle scuole professionali ticinesi, 2008

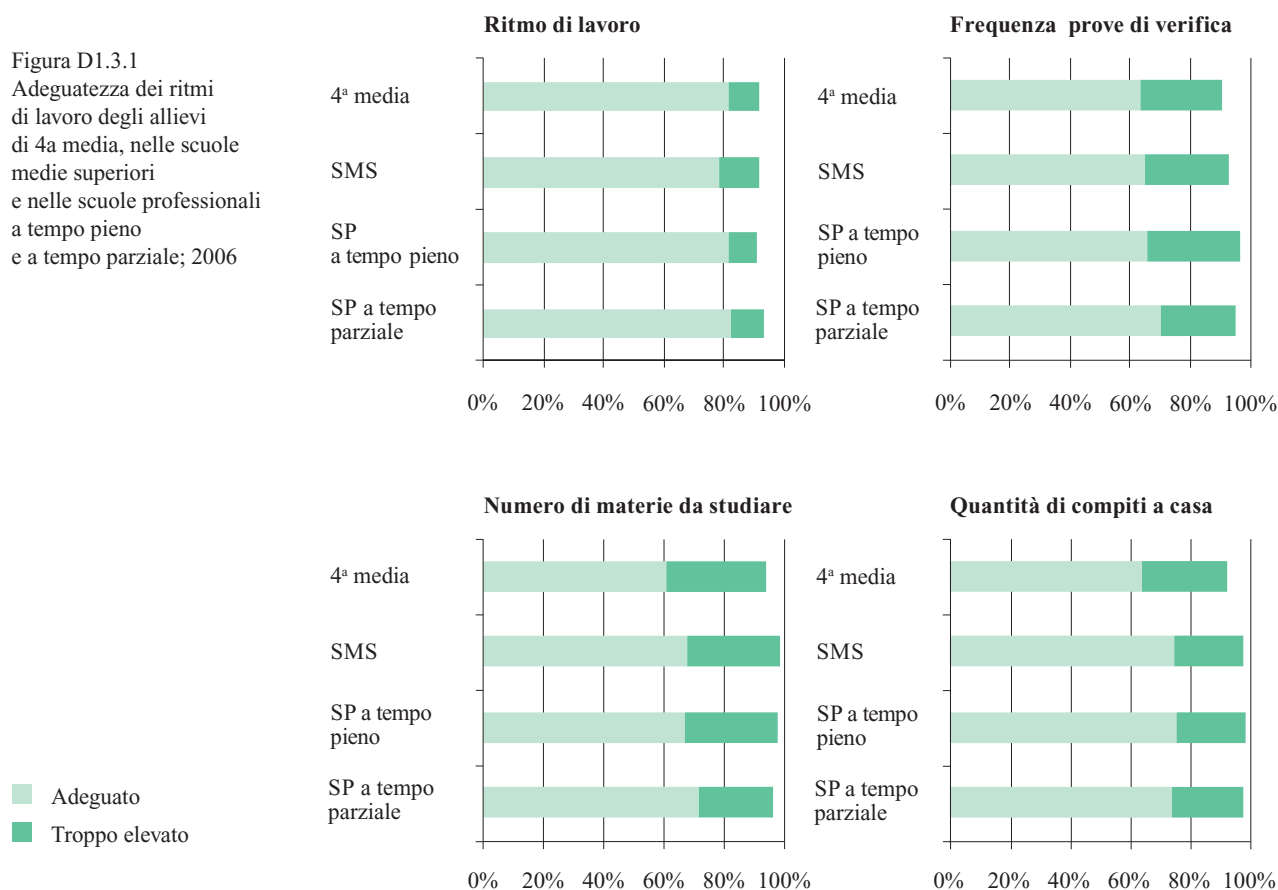
I giovani che seguono una formazione professionale di base a tempo pieno o con tirocinio in azienda, valutano in modo positivo la relazione con i loro insegnanti.

Questi giovani si sentono rispettati dai loro insegnanti e più dell'80% ritiene di avere un buon rapporto con loro. Sono più critici relativamente al riconoscimento che meritano da parte degli insegnanti e ancora di più per quanto concerne il senso di giustizia di questi ultimi nei loro confronti.

D1.3

Carico di lavoro scolastico

Figura D1.3.1
Adeguatezza dei ritmi di lavoro degli allievi di 4ª media, nelle scuole medie superiori e nelle scuole professionali a tempo pieno e a tempo parziale; 2006



Fonte dati: USR – I bisogni della scuola, 2006

I giovani, indipendentemente dall'ordine scolastico, considerano il carico di lavoro della scuola nel suo insieme adeguato. In particolare il ritmo di lavoro, valutato come adeguato da più di 8 ragazzi su 10.

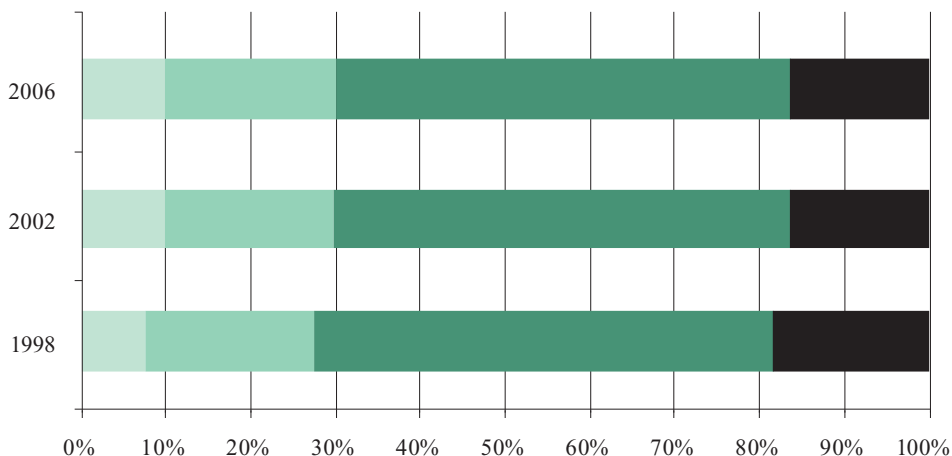
Gli apprendisti che seguono un tirocinio in azienda sono quelli che esprimono il più alto grado di soddisfazione, pur restando critici – come i giovani degli altri ordini scolastici – sul numero di materie da studiare e su quello di verifiche durante l'anno scolastico. Più del 30% dei giovani ritiene infatti troppo elevato il numero di materie da studiare e, circa il 28%, il numero di verifiche durante l'anno scolastico.

D1.4

Stato di stress

Figura D1.4.1
Evoluzione del sentimento
di stress scolastico
degli allievi
delle scuole medie; 1998,
2002 e 2006

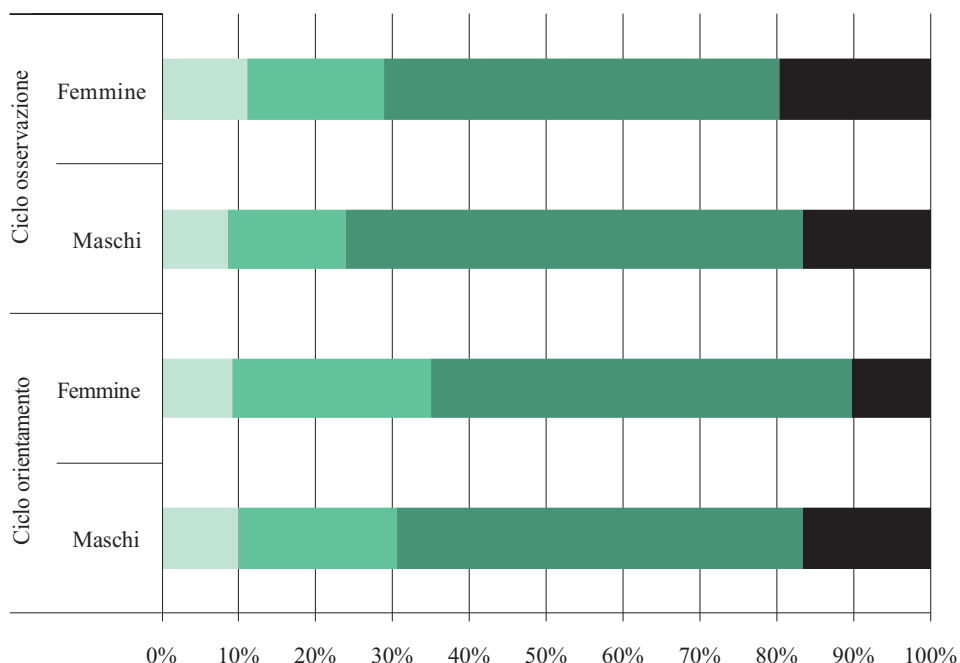
■ Molto stressato
■ Abbastanza stressato
■ Un po' stressato
■ Per niente stressato



Fonte dati: ISPA, 1998, 2002 e 2006

Figura D1.4.2
Sentimento di stress scolastico
degli allievi delle scuole medie,
per ciclo e per sesso;
2006

■ Molto stressato
■ Abbastanza stressato
■ Un po' stressato
■ Per niente stressato



Fonte dati: ISPA, 2006

Dal 1998 al 2006 si osserva un leggero aumento dello stress scolastico tra gli studenti della Scuola media. Circa uno su tre denuncia uno stato di stress (tra molto e abbastanza stressato), mentre uno su quattro va a scuola senza patemi d'animo.

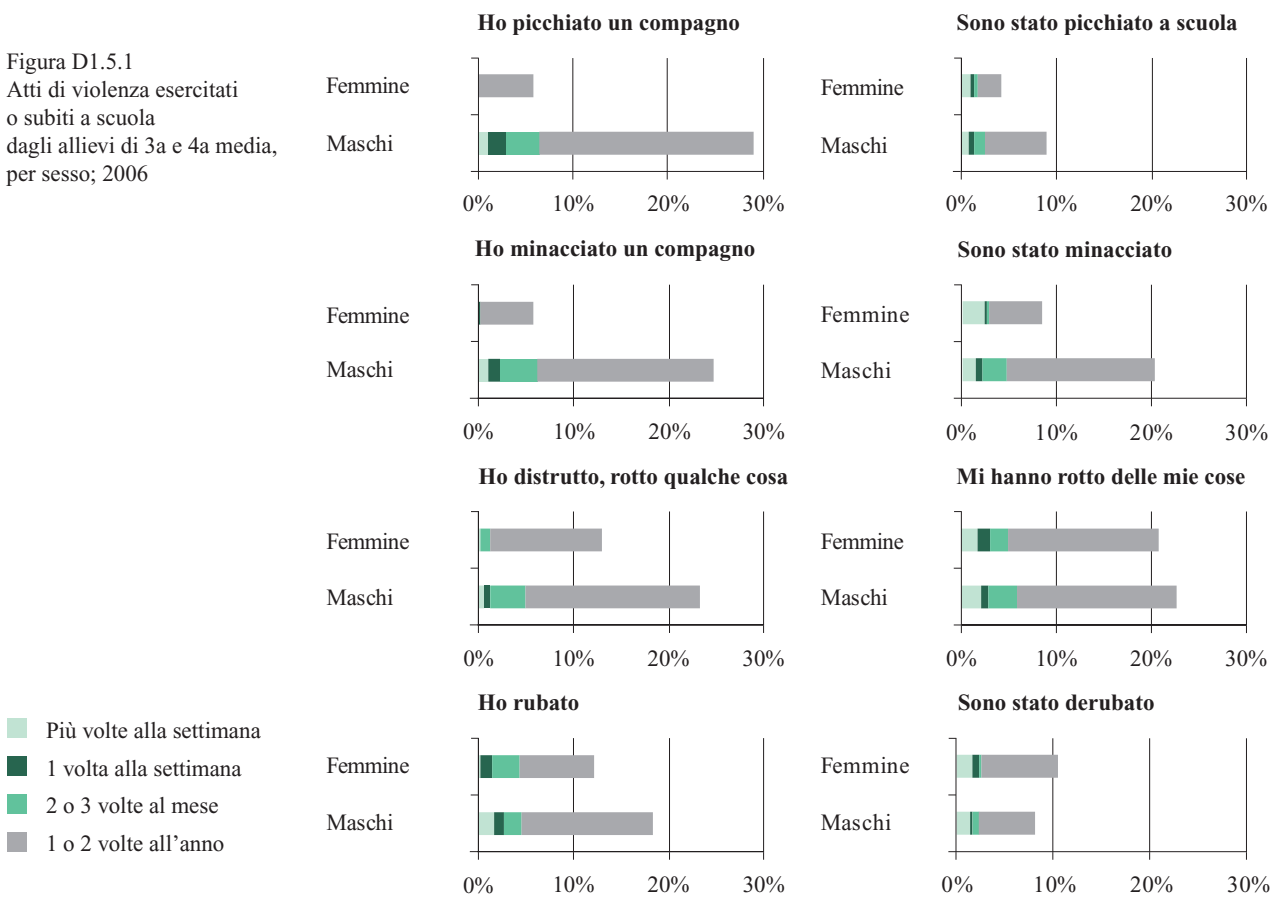
La sensazione di stress colpisce maggiormente i giovani che seguono il ciclo di orientamento, in particolare le ragazze, sebbene – in percentuale – l'aumento tra i due cicli (osservazione e orientamento) sia più importante per i maschi. Questa tendenza si riscontra in tutte le inchieste effettuate dal 1998 (non solo per quella del 2006) e può essere attribuita a diversi fattori come già elencato nella figura D1.1.2. A ciò si aggiunga anche l'apparizione di materie con corsi differenziati (A e B) durante il ciclo d'orientamento che hanno una forte implicazione per le future scelte formative dei giovani².

2. Per maggior approfondimenti vedi indicatori A3 *Selettività scolastica* e B1 *Transizioni all'interno della scuola media*.

D1.5

Comportamenti violenti

Figura D1.5.1
Atti di violenza esercitati
o subiti a scuola
dagli allievi di 3a e 4a media,
per sesso; 2006

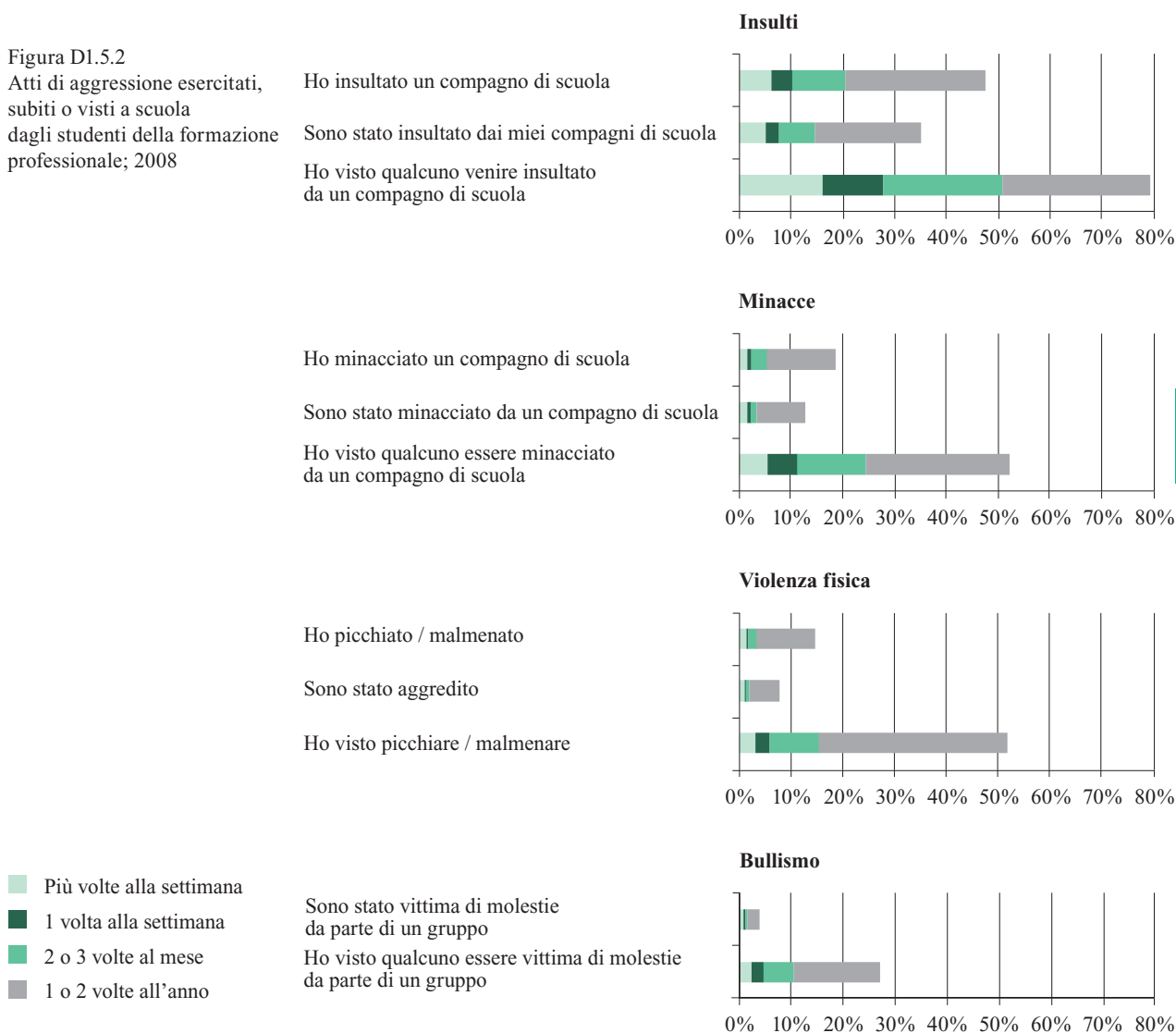


Fonte dati: ISPA – 2006

Gli atti di violenza a scuola sono presenti ma con una frequenza molto limitata. Infatti la maggior parte degli atti subiti o esercitati è avvenuta in modo sporadico (una o due volte all'anno).

La violenza esercitata è una prerogativa maschile. Ciò non esclude la presenza di gesti aggressivi da parte delle ragazze ma, a differenza dei ragazzi, esse tendono a esprimere la loro violenza più sugli oggetti che sulle persone. Tra i giovani, indipendentemente dal sesso, sono più numerosi coloro che affermano di aver esercitato più che subito degli atti di violenza, fatta eccezione dei danni fisici agli oggetti. Da notare che la violenza è indirizzata a pochi soggetti, ma parte di coloro che la subiscono affermano di viverla settimanalmente (da una a più volte alla settimana). Questo fa supporre che ci siano giovani presi di mira da parte dei compagni di scuola diventando bersagli di angherie.

Figura D1.5.2
Atti di aggressione esercitati,
subiti o visti a scuola
dagli studenti della formazione
professionale; 2008



Fonte dati: USR – Violenza e benessere nelle scuole professionali ticinesi, 2008

L'aggressione verbale, e in particolare gli insulti, sono la forma di violenza più ricorrente tra i giovani delle scuole professionali. I giovani affermano di aver assistito ad atti di violenza più che di esercitarli o di subirli.

Ad esempio, il 52% dei ragazzi dice di aver visto a scuola, almeno una volta durante l'anno, qualcuno malmenare o picchiare un compagno, mentre l'8% dei giovani afferma di essere stato aggredito e il 14% di aver aggredito un compagno. Ciò fa supporre che le espressioni di violenza non sono celate e anche se intenzionali, vengono fatte in presenza di diverse persone.

Come per le scuole medie, le ragazze esternano meno dei ragazzi questi tipi di aggressioni e ciò indipendentemente dal curriculum formativo (formazione a tempo pieno o tirocinio in azienda). Ciò non significa che le ragazze non esercitano nessuna forma di violenza, ma si può supporre che le espressioni della loro aggressività sono diverse da quelle dei maschi e non rientrano nelle domande abituali delle inchieste (si pensi ad esempio all'esclusione da un gruppo di coetanee, alle maldicenze o false accuse).

D | 2**Vita partecipativa a scuola****Indice delle figure**

D2.1	Consigli d'istituto	
Figura D2.1.1	Ripartizione della frequenza annuale di sedute dei consigli d'istituto, per ordine scolastico; 2007/08	165
Figura D2.1.2	Ripartizione dei temi trattati durante le sedute dei consigli d'istituto, per ordine scolastico; 2007/08	166
D2.2	Assemblee degli allievi	
Figura D2.2.1	Ripartizione della frequenza annuale delle assemblee degli allievi, per ordine scolastico; 2007/08	167
Figura D2.2.2	Ripartizione dei temi trattati durante le assemblee degli allievi, per ordine scolastico; 2007/08	168
D2.3	Altre forme di partecipazione	
Figura D2.3.1	Esistenza di altre forme di partecipazione all'interno dell'istituto, esclusi il consiglio d'istituto e l'assemblea degli allievi, per ordine scolastico; 2007/08	169
Figura D2.3.2	Ripartizione della frequenza annuale delle giornate autogestite e culturali nelle scuole medie superiori; 2007/08	170
D2.4	Gite, spazi scolastici e regolamento d'istituto	
Figura D2.4.1	Percentuale di allievi che hanno partecipato all'organizzazione delle gite, degli spazi scolastici ed al cambiamento del regolamento d'istituto, per ordine scolastico; 2007/08	171

D | 2

Vita partecipativa a scuola

La vita partecipativa si rivela specifica per ogni ordine scolastico, dal momento che ogni istituto scolastico favorisce o meno l'instaurarsi fra gli allievi di una pratica della partecipazione. In linea di massima, si rileva una tendenza a voler sostenere queste attività, che restano però ancora salutarie poiché non possono essere improvvisate: problemi organizzativi, mancanza di motivazione o d'informazione e, infine, la possibile carenza di risorse materiali e temporali concorrono a frenare la divulgazione di queste pratiche.

Le persone si integrano nella società e sviluppano il loro senso civico in molteplici modi. La scuola pubblica, in teoria, rappresenta una *polis*, un ambiente propedeutico all'inserimento sociale dei futuri cittadini, in quanto luogo di incontro di alunni provenienti da tutte le classi sociali e da tutte le culture. La Legge della scuola, nel citare l'assemblea degli allievi e il consiglio d'istituto al quale partecipano alcuni allievi in veste di rappresentanti, come gli "organi partecipanti alla conduzione dell'istituto assieme alla direzione"¹, sottolinea l'importanza che la scuola ticinese riconosce alla partecipazione degli allievi. Tuttavia, per avere una visione globale e realistica di quanto avviene nella scuola, è necessario riflettere sulle diverse modalità con le quali quest'ultima, concretamente, incentiva l'integrazione e permette lo stabilirsi del senso civico nei giovani.

La maggior parte degli studi condotti sinora sulla vita partecipativa a scuola è di provenienza tedesca, mentre solo una minima parte è italiana. Esistono inoltre moltissimi studi anglosassoni (inglesi e americani) nonché francesi, che riflettono in modo pronunciato la filosofia politica che governa la scuola statale in questi paesi. Quando nella letteratura ci si esprime sull'integrazione della persona e sul civismo, si parla di *vita partecipativa* e quando essa è riferita a bambini e giovani si intende, citando Jaun (1999), "l'influsso vincolante di bambini e giovani sui processi di pianificazione e decisione che li concernono, attraverso forme e metodi a loro adeguati" (p. 266).

Il presente indicatore si pone come obiettivo l'approfondimento delle modalità con le quali la scuola ticinese favorisce l'instaurarsi di *vita partecipativa degli allievi* all'interno dei suoi istituti. Per poter procedere a questa analisi, è stata condotta un'inchiesta *ad hoc* presso i direttori delle scuole medie, delle scuole medie superiori e delle scuole professionali. Le domande sono state principalmente tratte da Fatke e Schneider (2005) e da Krüger Reinhardt, Kötters, Schmidt, Pfaff, Fischer et al. (2000). Le scuole elementari non sono state dimenticate; tuttavia, volendo trattare in questo indicatore la *vita partecipativa degli allievi*, si è dovuto escludere dall'indagine questo ordine scolastico, perché al suo interno, a essere molto attivi e "partecipativi" sono principalmente i genitori più che i bambini stessi. Questa, con il suo valore, ma anche i suoi limiti, è dunque la prima inchiesta ticinese condotta sul tema. In futuro, sarà interessante approfondire alcuni aspetti che in questa sede non si sono potuti indagare più specificatamente, ma per i quali questa indagine potrebbe costituire un trampolino di lancio.

I dati raccolti mostrano che le modalità di partecipazione sono varie, spaziando da riunioni di istituto con coinvolgimento di allievi e di docenti a riunioni studentesche ecc. Importanti sono le differenze rilevate fra i diversi ordini scolastici. Per esempio, mentre l'assemblea degli allievi si è rivelata essere una peculiarità di scuole medie superiori e scuole medie, i consigli di istituto sono prassi solo nelle scuole medie e nelle scuole professionali. Oltre alle modalità sopraccitate e descritte nella Legge della scuola, come già accennato, esistono altre attività. Citiamo ad esempio le giornate progetto tipiche delle scuole medie o le giornate di autogestione, caratteristiche dei licei. Tutte queste at-

1. A questo proposito, la Legge della scuola del 1990 cita, nell'art. 25 cpv 1 e 3, che la conduzione dell'istituto "è assicurata dalla direzione con la partecipazione delle componenti della scuola" e che gli organi di rappresentanza che coinvolgono gli allievi sono "l'assemblea degli allievi ed il consiglio d'istituto".

tività, nelle quali gli allievi sono più o meno implicati e autonomi nella presa di decisione, permettono l'approfondimento e lo sviluppo di diversi argomenti riguardanti la vita comunitaria in quell'ambito particolare che è l'istituto.

Nonostante vengano organizzate diverse attività e vi siano più modalità di partecipazione possibili, ci sono ancora diversi ostacoli che limitano la vita partecipativa degli allievi negli istituti. Vi sono innanzitutto le difficoltà organizzative relative al piano orario, soprattutto nelle scuole professionali a tempo parziale. Spesso si denota poi una mancanza di motivazione da parte degli allievi stessi, che non richiedono o non ritengono di dover partecipare alle decisioni, oppure che non sono informati delle possibilità a loro disposizione. Sono infine citati i limiti attinenti alla capacità organizzativa dei ragazzi o il fatto che per alcune decisioni, riguardanti ad esempio il regolamento di istituto, secondo il personale docente gli allievi non debbano forzatamente essere chiamati a dire la loro.

■ Fonti e approfondimenti:

- Biedermann, H., & Oser, F. (2006). Partizipation und Identität. Junge Menschen zwischen Gefügigkeit und Mitverantwortung. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 95-136). Zürich/Chur: Verlag Rüegger.
- Fatke, R., Niklowitz, M., Schwarz, J., & Sultanian, E. (2003). *La voce dei bambini, uno studio sulla partecipazione dei bambini e dei giovani in Svizzera*. Zurigo: Pädagogisches Institut der Universität Zürich / Comitato svizzero per l'Unicef.
- Fatke, R., & Schneider, H. (2005). *Kinder und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmannstiftung.
- Georgi, V. B. (2006). *Demokratielernen in der Schule. Leitbild und Handlungsfelder*. Berlin: Fonds „Erinnerung und Zukunft“.
- Jaun, T. (1999). “Durch Identifikation zu Verantwortungsbewusstsein”: Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen als Chance für eine nachhaltige Entwicklung. In R. Kaufmann-Hayoz, & R. Künzli (Hrsg.), *...man kann ja nicht einfach aussteigen. Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust*, (S. 261–274). Akademische Kommission der Universität Bern: Zürich.
- Krüger, H.-H., Reinhardt, S., Kötters, C., Schmidt, R., Pfaff, N., Fischer, B., & Tillmann, F. (2000). *Projekt Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt*. Empirische Bestandaufnahme und Perspektiven für die politische Bildung. Zwischenbericht. Halle/Saale: Martin Luther Universität.
- Legge della scuola (del 1° febbraio 1990). Disponibile in: <http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?140.htm> [07 settembre 2004].

Siti internet:

Divisione della scuola

- <http://www.ti.ch/DECS/DS/default.asp>
- Per informazioni sulla Riforma 3 delle scuole medie*
- <http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/index.htm>
- Divisione della formazione professionale*
- <http://www.ti.ch/decs/dfp/>

Attività ed organismi legati alla vita partecipativa

Di seguito sono presentati gli organismi e le attività nei quali gli allievi sono coinvolti in ogni ordine scolastico. Essi verranno ripresi nelle diverse figure dell'indicatore.

Riguardo gli organismi del consiglio di istituto e dell'assemblea degli allievi sono qui riportate le disposizioni della Legge della scuola del 1990:

Il *consiglio d'istituto*, secondo l'art. 26, può essere istituito in ogni ordine di scuola. Esso è composto dai membri del consiglio di direzione, da tre rappresentanti del collegio dei docenti, da tre genitori di allievi minorenni, da tre allievi e dai rappresentanti dei Comuni interessati, tre al massimo. Il consiglio d'istituto ha i seguenti compiti: discute i problemi concernenti i rapporti tra scuola, allievi, genitori e ambiente sociale; elabora il programma generale delle iniziative culturali dell'istituto e della utilizzazione delle infrastrutture scolastiche; esprime il proprio parere nelle procedure di consultazione; discute la relazione annuale del consiglio di direzione e esprime eventuali osservazioni; infine, esprime il proprio parere sull'utilizzazione del credito annuale.

L'*assemblea degli allievi*, secondo l'art. 39, è la riunione plenaria di tutti gli allievi iscritti in un istituto ed è l'organo rappresentativo degli allievi. Essa è istituita a partire dal secondo biennio della scuola media. Forme particolari di assemblee possono essere inoltre adottate nelle scuole professionali a tempo parziale. Secondo l'art. 40 i suoi compiti sono: formulare all'attenzione degli altri organi dell'istituto le richieste degli allievi; esprimere l'opinione degli allievi nelle consultazioni; deliberare sugli oggetti che le leggi e le disposizioni di applicazione le deferiscono e designare i propri rappresentanti negli organi scolastici aperti agli allievi.

Di seguito è esposta una definizione dei tipi di attività che hanno luogo normalmente all'interno di ogni ordine scolastico oltre alle attività "convenzionali" presentate sopra.

Scuole medie

Le scuole medie organizzano annualmente gite di qualche giorno o uscite scolastiche brevi (visite a musei, ecc.). Negli ultimi anni, grazie alla Riforma 3, sono state promosse *giornate progetto legate in maniera specifica all'aspetto civico*², allo scopo di rilanciare o mantenere organi quali l'assemblea degli studenti o, in alternativa a questa, il Consiglio dei Rappresentanti.

Scuole medie superiori

A differenza degli altri ordini, in alcune sedi delle scuole medie superiori vengono organizzate delle *giornate culturali autogestite*. Ad esempio, presso il liceo di Bellinzona, queste giornate sono state introdotte nell'anno scolastico 1996/97 su richiesta dell'assemblea degli allievi. Dopo una prima esperienza, della durata di due giorni, gli allievi hanno deciso di riproporle chiedendo tre giorni e, a conclusione delle stesse, l'organizzazione di una festa con lo scopo di finanziare le giornate degli anni successivi. Queste giornate si tengono tuttora.

2. Vedi anche l'indicatore E4 sulle attività innovative da "monte ore", in particolare i progetti classificati sotto la tipologia "civismo", intimamente legati al presente indicatore.

Scuole professionali

Presso gli istituti scolastici professionali esiste una grande diversità nella maniera di gestire le attività rientranti nel tema della vita partecipativa. È anche importante distinguere scuole a tempo pieno da scuole a tempo parziale. In alcuni centri scolastici che inglobano entrambi i curricoli, come ad esempio il Centro di Chiasso che include Scuola Media di Commercio e Scuola Professionale di Commercio, consiglio e assemblea vengono svolti riunendo gli allievi di entrambe le scuole. In altri centri, a causa del numero di allievi e della complicata pianificazione oraria, questo è impossibile. Lo stesso problema legato alla pianificazione oraria si rivela ancora più insormontabile quando si entra nel merito delle scuole a tempo parziale.

Metodologia e lettura dei grafici

L'inchiesta è stata svolta tramite un apposito questionario. Tutti i direttori degli istituti dei diversi settori scolastici sono stati invitati a partecipare. Il questionario è stato pubblicato *on-line* sul sito dell'Ufficio studi e ricerche così che ogni direttore potesse accedere direttamente e compilare il questionario tramite un codice personalizzato. Riguardo alle diverse domande poste nel questionario, è stata fatta richiesta esplicita di riferirsi sempre all'anno scolastico 2007/08, antecedente all'anno dell'inchiesta. Questa procedura ha permesso di raccogliere un buon numero di informazioni sulla vita partecipativa nei diversi istituti.

Nella tabella seguente figura il numero di istituti che hanno partecipato all'indagine:

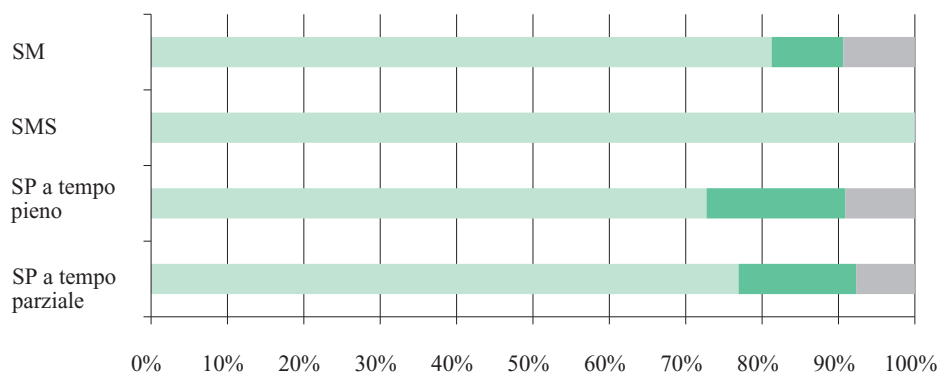
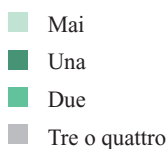
Ordini scolastici coinvolti	SM	SMS	SP a tempo pieno	SP a tempo parziale
Numero di istituti	35	6	13	14
Numero di istituti che hanno risposto	33	4	11	13

Per quanto riguarda le scuole professionali (SP) si è deciso di distinguere le scuole a tempo pieno dalle scuole a tempo parziale. Questo perché il diverso tempo di permanenza degli allievi a scuola può influire sulla vita partecipativa degli stessi e sul tipo di attività offerte dall'istituto.

D2.1

Consigli d'istituto

Figura D2.1.1
Ripartizione della frequenza
annuale di sedute dei consigli
d'istituto, per ordine scolastico;
2007/08



Fonte dati: USR – Vita partecipativa 2008

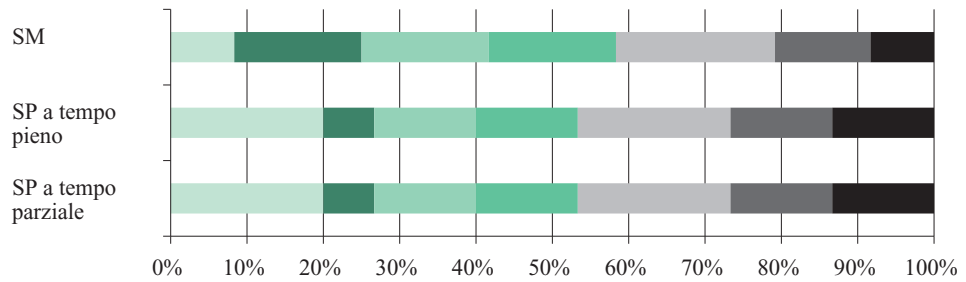
Presso il 25% circa degli istituti scolastici professionali e il 19% degli istituti delle Scuole medie, nell'anno scolastico 2007/08, si sono tenute dalle due alle quattro sedute di consiglio di istituto. Le scuole medie superiori, nello stesso periodo, non ne hanno mai organizzate.

Si può quindi supporre che all'interno delle scuole medie superiori non sia sentita la necessità di questo genere di incontri, essendoci già altre attività, come l'assemblea degli allievi, che fa sì che la comunicazione fra i diversi attori scolastici avvenga attraverso canali diversi. In ogni caso, pur essendo evidente il potenziale del consiglio di istituto, è ovvio che questo organismo non è entrato nei costumi di nessuna scuola, poiché la percentuale di istituti che ne usufruiscono rimane in generale piuttosto bassa³.

3. Questa constatazione è corroborata da osservazioni analoghe in Francia e in Italia dove gli organi collegiali, a parere unanime, hanno pure riscontrato uno scarso successo.

Figura D2.1.2
Ripartizione dei temi
trattati durante le sedute
dei consigli d'istituto,
per ordine scolastico;
2007/08

- Uso delle strutture scolastiche (spazi, aule, palestra, ecc.)
- Servizi parascolastici (trasporti pubblici, mensa, doposcuola, ecc.)
- Programma delle iniziative culturali
- Uso del credito annuale
- Rapporto tra scuola, allievi, genitori ed ambiente sociale
- Relazione annuale del Consiglio di Direzione
- Altro



Fonte dati: USR – Vita partecipativa, 2008

Le scuole nelle quali si sono tenuti dei consigli di istituto durante l'anno scolastico 2007/08 hanno trattato, in generale, l'insieme dei temi normalmente previsti durante questo genere di incontri⁴.

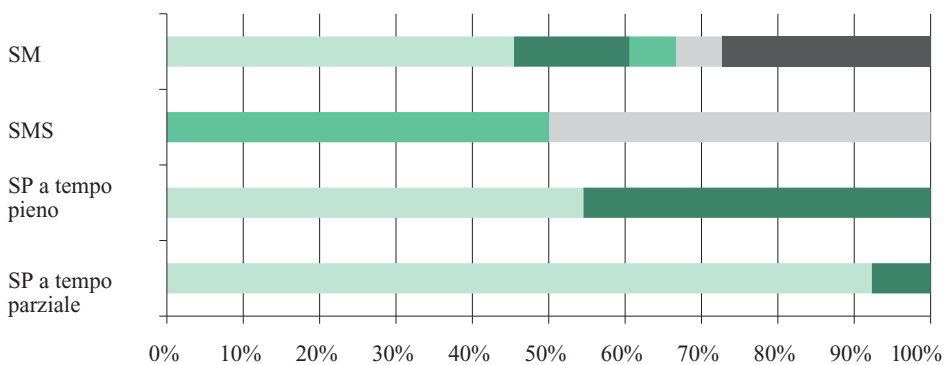
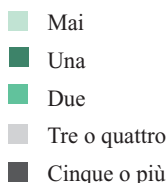
Uno dei temi maggiormente discussi nei tre ordini scolastici è stato quello del rapporto fra scuola, allievi, genitori e ambiente sociale, con proposte relative ad esempio all'organizzazione di feste, di mercatini a scopo benefico in collaborazione con l'Assemblea dei genitori o enti esterni alla scuola. Nelle scuole professionali è stato trattato in uguale misura il tema relativo all'"Uso delle strutture scolastiche". Si può anche notare un certo interesse da parte degli istituti delle scuole medie per il tema dei servizi parascolastici, che è invece di minore importanza per le scuole professionali.

4. Per una lista dei temi normalmente trattati durante i consigli d'istituto vedi l'art. 26 della Legge della scuola esposto nel riquadro "Attività ed organismi legati alla vita partecipativa" a p. 165.

D2.2

Assemblee degli allievi

Figura D2.2.1
Ripartizione
della frequenza annuale
delle assemblee
degli allievi, per ordine
scolastico; 2007/08



Fonte dati: USR – Vita partecipativa, 2008

Gli istituti scolastici che durante l'anno 2007/08 hanno tenuto più assemblee degli allievi sono stati quelli delle scuole medie superiori, seguiti dalle scuole medie e dalle scuole professionali a tempo pieno. Pochi istituti scolastici professionali con formazione parallela al tirocinio in azienda organizzano assemblee degli allievi, e chi lo fa (7.7%), vi ricorre raramente. Ciò è dovuto probabilmente alla mancanza di tempo e al funzionamento della scuola stessa. Questo è un problema da affrontare se si ritiene che questa attività abbia un'elevata valenza educativa.

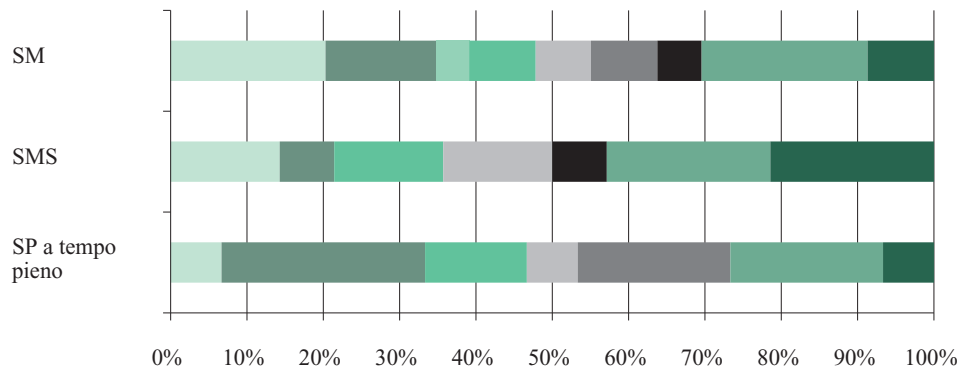
Le assemblee degli allievi, benché siano un diritto per ogni istituto delle scuole medie, si sono tenute in poco più della metà degli istituti. In questa porzione rientrano istituti nei quali si sono svolte cinque o più assemblee per anno scolastico (il 27% del totale degli istituti) e istituti nei quali viene tenuta un'unica assemblea annuale (15% del totale degli istituti). Negli istituti restanti (il 12%) hanno avuto luogo due, tre o quattro assemblee.

Su quattro istituti delle scuole medie superiori che hanno risposto all'inchiesta, due hanno organizzato due assemblee all'anno e gli altri due tre o quattro.

Paragonando gli istituti scolastici professionali con modalità a tempo pieno e con tirocinio si denota una grande differenza. Il 92% degli istituti con ragazzi in tirocinio non realizza mai assemblee degli allievi e il restante 7.7% una sola per anno scolastico, mentre gli istituti con ragazzi in formazione a tempo pieno tengono, nel 46% dei casi, un'assemblea annuale. La percentuale di istituti in cui non ha luogo alcuna assemblea resta comunque alta (55%), anche in quest'ultimo tipo di formazione. Questo suggerisce, in generale, una minor tendenza da parte delle scuole professionali a organizzare assemblee degli allievi.

Figura D2.2.2
Ripartizione dei temi
trattati durante
le assemblee degli allievi,
per ordine scolastico;
2007/08

- Strutture scolastiche
- Servizi parascolastici (trasporti pubblici, mensa, doposcuola, ecc.)
- Sorveglianza / sicurezza
- Regolamento dell'istituto
- Rapporto tra scuola, allievi, genitori ed ambiente sociale
- Organizzazione scolastica (orari di apertura porte, della biblioteca o dell'aula di informatica, ecc.)
- Attività pedagogico-didattica (numero di lavori scritti a settimana, carico di lavoro, ecc.)
- Organizzazione di attività
- Altro



Fonte dati: USR – Vita partecipativa, 2008

In generale, nelle scuole medie, medie superiori e nelle scuole professionali a tempo pieno, durante le assemblee vengono trattati diversi temi legati alla quotidianità della vita scolastica⁵.

Nelle scuole medie, durante le assemblee tenutesi nell'anno scolastico 2007/08, è stata trattata tutta la gamma di temi possibili legati alla scuola, con in primo luogo il tema "Organizzazione di attività", seguito dalle "Strutture scolastiche" e dai "Servizi parascolastici".

La stessa cosa è avvenuta nel settore delle scuole medie superiori e delle scuole professionali a tempo pieno, anche se alcuni temi non sono mai stati trattati: le attività pedagogiche e didattiche nelle scuole professionali a tempo pieno e l'organizzazione scolastica nelle scuole medie superiori. Infine il tema "Sorveglianza e sicurezza" non è mai stato trattato nelle assemblee di entrambi gli ordini scolastici. Invece, nelle scuole professionali a tempo pieno si è particolarmente discusso dei servizi parascolastici.

Le scuole professionali a tempo parziale non sono state incluse nella figura D2.2.2, perché la sola assemblea che si è tenuta nell'anno scolastico 2007/08 aveva per oggetto il regolamento d'istituto e altri temi che non rientrano nella lista esposta a lato.

5. Per avere un'idea dei temi normalmente approfonditi durante le assemblee degli allievi, vedi l'articolo 40 della Legge della scuola esposto nel riquadro "Attività ed organismi legati alla vita partecipativa" a p. 165

D2.3**Altre forme di partecipazione**

Figura D2.3.1

Esistenza di altre forme di partecipazione all'interno dell'istituto, esclusi il consiglio di istituto e l'assemblea degli allievi, per ordine scolastico; anno scolastico 2007/08

Ordini scolastici coinvolti	SM	SM S	SP tempo pieno	SP tirocinio
Istituti che hanno risposto "Sì"	26	3	6	10
Totale degli istituti	33	4	11	13

Fonte dati: USR – Vita partecipativa, 2008

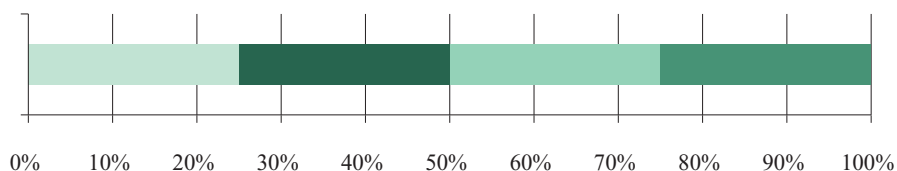
Gli allievi hanno altre possibilità per esprimere il proprio pensiero nell'ambito delle tematiche scolastiche.

Alle scuole è stato chiesto di specificare le modalità alternative:

- nelle **scuole medie**, in alternativa all'assemblea plenaria degli allievi emergono quattro tipi di soluzioni: i consigli degli allievi o gli incontri del comitato degli allievi che riuniscono normalmente i rappresentanti delle diverse classi (in sei istituti sono state promosse giornate progetto allo scopo di formare il consiglio dei rappresentanti e accompagnarlo nell'ideazione e attuazione di alcuni progetti durante l'anno scolastico); le interazioni con il docente di classe o il dialogo con la direzione; in un caso viene citata la possibilità di rivolgersi all'assemblea dei genitori tramite domanda scritta;
- negli istituti delle **scuole medie superiori** hanno luogo anche riunioni del comitato studentesco e dell'assemblea di classe; è poi possibile rivolgersi alla direzione, formalmente e previa richiesta scritta e firmata;
- infine, gli istituti delle **scuole professionali** (tempo pieno e tempo parziale) permettono, come gli altri settori, la richiesta diretta alla direzione e la comunicazione tramite il comitato / consiglio scolastico degli allievi. Diversamente da scuole medie e medie superiori, esiste però la possibilità, in questo settore molto sfruttata, di rimettersi in discussione sulla base di questionari di rilevamento della soddisfazione degli allievi (questionari ISO) che vengono sottoposti annualmente.

Figura D2.3.2
Ripartizione della frequenza
annuale delle giornate autogestite
e culturali nelle scuole
medie superiori; 2007/08

- Nessuna
- Due
- Tre o quattro
- Cinque o più



Fonte dati: USR – Vita partecipativa, 2008

Le giornate autogestite dagli allievi sono una peculiarità delle scuole medie superiori. I temi trattati sono stati vari e riguardano una quantità considerevole di attività sportive e culturali.

Tre dei quattro istituti che hanno risposto all'inchiesta hanno effettivamente organizzato, nel corso dell'anno scolastico 2007/08, da due a cinque e più giornate autogestite ciascuno. Solo un istituto, durante questo periodo, non ne ha organizzata nessuna.

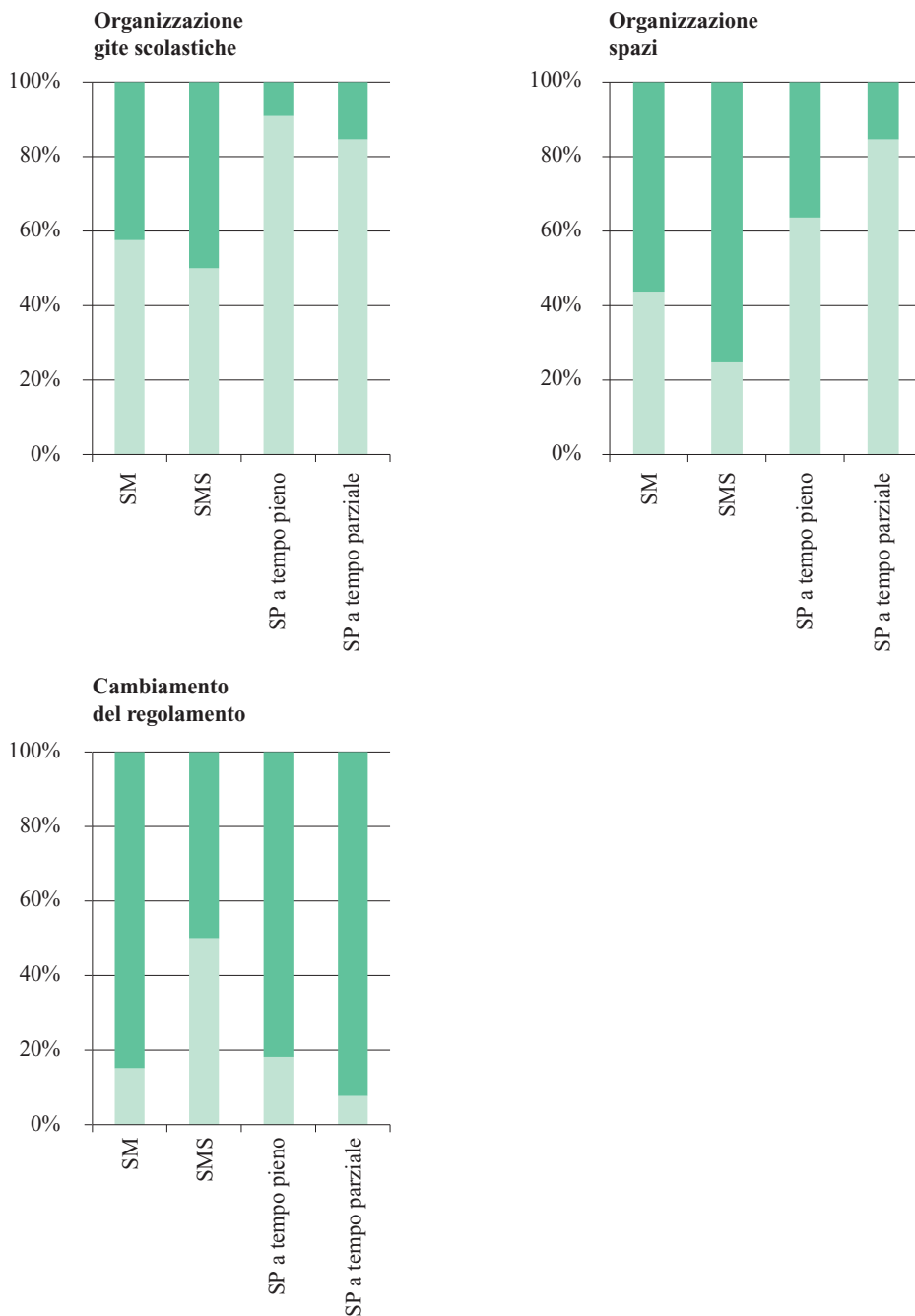
Riguardo ai temi toccati durante queste giornate, un istituto ne ha citati addirittura una ventina, passando dagli scacchi, al trekking, sino all'astronomia. In due istituti su tre i temi sono stati decisi solo in parte dagli allievi (in parte vi è stata la collaborazione dei docenti o dei genitori che proponevano delle attività), in uno solo i temi sono stati decisi completamente da essi. Per quanto riguarda l'organizzazione delle giornate, due istituti su tre hanno risposto che questa è stata gestita completamente dagli allievi e in un istituto solo in parte, perché per alcuni aspetti pratici, dove gli allievi non disponevano delle conoscenze necessarie per l'organizzazione, si è deciso di ricorrere a collaboratori interni (in genere i docenti) o esterni alla scuola (esperti delle diverse attività proposte).

D2.4

Gite, spazi scolastici e regolamento d'istituto

Figura D2.4.1
Percentuale di allievi che hanno partecipato all'organizzazione delle gite, degli spazi scolastici e al cambiamento del regolamento di istituto, per ordine scolastico; 2007/08

■ Sì
■ No



Fonte dati: USR – Vita partecipativa, 2008

In generale gli allievi partecipano all'organizzazione delle gite scolastiche e all'organizzazione degli spazi della sede, più di quanto non intervengano nel cambiamento del regolamento di istituto.

Per quanto riguarda spazi scolastici e gite, i più attivi sono gli allievi delle scuole professionali. Infatti, nel 70% circa degli istituti di questo ordine scolastico gli allievi influenzano l'organizzazione degli spazi della sede, mentre in quasi il 90% degli istituti partecipano regolarmente all'organizzazione delle gite. Nel caso delle gite, la partecipazione può prendere la forma dell'organizzazione di mercatini per la raccolta di soldi, della ricerca di informazioni sui luoghi di visita o anche dell'organizzazione dell'uscita stessa (trasporto, albergo, ecc.). Per quanto riguarda il cambiamento del regolamento, gli allievi di questo settore si rivelano invece i meno partecipativi. Questo viene motivato

dalla mancanza di un'assemblea degli allievi che faccia da riferimento, dalla mancanza di richiesta di partecipazione da parte degli allievi oppure dal fatto che, secondo alcuni direttori, questo compito spetta soltanto alla direzione e ai docenti. Infine, il regolamento di istituto non viene modificato tutti gli anni: gli istituti che non vi hanno apportato modifiche durante il 2007/08 hanno risposto "no" e non si può di conseguenza sapere, in questo caso, se normalmente gli allievi influenzano o meno il cambiamento del regolamento.

Nel 58% degli istituti di Scuola media gli allievi intervengono nell'organizzazione delle gite e nel 44% degli istituti essi influenzano l'organizzazione degli spazi. Solo nel 15% degli istituti essi partecipano al cambiamento del regolamento. Gli istituti nei quali gli allievi non sono interpellati riguardo all'organizzazione delle gite e degli spazi, sostengono che queste decisioni spettano normalmente ai docenti e alla direzione della scuola. Per quanto riguarda gli spazi viene inoltre spesso adottata l'assenza di richieste in tal senso da parte degli studenti, oppure il fatto che gli spazi, nell'istituto specifico, non sono modificabili. Per quanto riguarda l'intervento minimo nel cambiamento del regolamento, le spiegazioni ricalcano quelle già esposte per le scuole professionali.

Le scuole medie superiori si distinguono infine, rispetto agli altri ordini, per una maggiore implicazione degli allievi nel cambiamento del regolamento e per una loro minore partecipazione nell'organizzazione degli spazi e delle gite, spiegate rispettivamente dall'assenza di richiesta di modifica degli spazi da parte degli allievi e dalla normale gestione delle gite scolastiche da parte dei docenti.

D | 3**Multiculturalità della popolazione scolastica****Indice delle figure**

D3.1	Allievi stranieri nella scuola dell'obbligo	
Figura D3.1.1	Percentuale degli allievi stranieri nella scuola dell'obbligo, per cantone; 2007/08	177
Figura D3.1.2	Ripartizione degli allievi stranieri nella scuola dell'obbligo, per paese d'origine e per cantone; 2007/08	178
Figura D3.1.3	Tasso percentuale delle lingue parlate principalmente a casa dagli allievi alloggiati che frequentano la scuola dell'obbligo in Ticino; dal 1975/76 al 2007/08	179
Figura D3.1.4	Nazionalità degli allievi alloggiati nella scuola dell'obbligo in Ticino, aventi diritto al corso di integrazione di lingua italiana; dal 2003/04 al 2008/09	180
Figura D3.1.5	Indice delle naturalizzazioni e dei nuovi arrivi nella scuola dell'obbligo in Ticino; dal 1993/94 al 2007/08	182
D3.2	Evoluzione degli allievi alloggiati nella scuola dell'obbligo	
Figura D3.2.1	Evoluzione in percentuale del grado di italoфонia nella scuola dell'obbligo in Ticino, per ordine scolastico; dal 1989/90 al 2007/08	183
D3.3	Evoluzione dei corsi di lingua italiana per allievi alloggiati	
Figura D3.3.1	Numero di allievi che frequentano i corsi di lingua e integrazione (corso 1+2), per ordine scolastico; dal 1992/93 al 2008/09	184
D3.4	Evoluzione degli allievi stranieri nelle scuole post-obbligatorie	
Figura D3.4.1	Scelte formative degli allievi stranieri (italiani o altre nazionalità) nel secondario II (CITE 3) rispetto alla popolazione straniera stessa, per ordine scolastico; dal 1971/72 al 2007/08	185

D | 3

Multiculturalità della popolazione scolastica

Il Ticino è un cantone con una forte presenza di allievi stranieri nella scuola dell'obbligo, ma di origine prevalentemente italiana. A partire dai primi anni novanta, la componente straniera nelle scuole dell'obbligo si presenta sempre più eterogenea sia dal punto di vista etnico che linguistico. Per far fronte alle situazioni scaturite da questo nuovo quadro multiculturale, agli inizi degli anni '90, il Cantone ha istituito degli appositi corsi di lingua italiana e attività di integrazione per aiutare gli allievi alloglotti ad inserirsi nel nostro sistema scolastico.

Il Ticino ha avuto per molti anni una popolazione scolastica relativamente omogenea con due minoranze importanti: quella italiana e quella confederata (in massima parte tedescofona).

Di fatto, a partire dagli anni '60, che corrisponde al periodo del "miracolo economico", il nostro Cantone è passato gradualmente da paese di emigrazione a paese di immigrazione. Questa situazione si è accentuata negli ultimi decenni con l'arrivo di migranti di origine socioculturale e/o linguistica molto eterogenea, provenienti dai più disparati paesi. Ancora oggi i giovani di origine italiana costituiscono la principale componente straniera tra gli studenti della scuola dell'obbligo ticinese. All'inizio degli anni settanta essi rappresentavano la quasi totalità degli stranieri nella scuola (91%), ma nel corso dei decenni il loro peso è gradualmente e costantemente diminuito. Tutto ciò dimostra come nel nostro Cantone l'aspetto multiculturale, pur essendo presente, resta piuttosto contenuto, in particolare se si considera che a partire dalla seconda metà degli anni '90 i giovani italiani presenti nelle nostre scuole appartengono alla cosiddetta seconda o terza generazione, essendo nati e cresciuti in Ticino. A partire dallo stesso periodo si assiste invece a un importante aumento di giovani stranieri provenienti da altri paesi, in particolare dall'allora Repubblica federale di Jugoslavia a seguito dei tragici eventi che avevano colpito quell'area geografica. In genere sono ragazzi molto giovani, tanto che il primo sensibile aumento lo si è riscontrato nel settore primario e poi, in seguito, anche nelle scuole medie.

Benché nelle scuole ticinesi la presenza significativa di allievi stranieri fosse una situazione conosciuta ormai da diverso tempo (in particolare a partire dai primi anni sessanta), agli inizi essa non era percepita come problematica. Questo soprattutto perché una parte importante di questi giovani aveva origini italiane, ciò che sul piano della comunicazione linguistica e della diversità culturale non aveva sollevato eccessive difficoltà di inserimento scolastico. Ben altri provvedimenti erano stati messi in atto nei cantoni della Svizzera tedesca e romanda, che vedevano affluire nelle loro scuole allievi che, oltre alla diversa nazionalità, erano anche alloglotti.

Nell'ultimo ventennio il Ticino si è però trovato via via confrontato con una situazione nuova: la provenienza dei giovani allievi stranieri, dalle tradizionali aree geografiche dell'Europa e in special modo da quelle meridionali, si stava allargando a un numero crescente di altri paesi europei ed extra europei.

La realtà multiculturale che si è progressivamente venuta a profilare dall'inizio degli anni '90, da fenomeno momentaneo è diventata una caratteristica costante del sistema, specialmente nelle sedi della scuola dell'obbligo, e segnatamente in quelle situate negli agglomerati urbani. Per far fronte a questa nuova situazione, a partire dall'anno scolastico 1991/92 l'allora Dipartimento dell'istruzione e della cultura ha ufficialmente istituito degli appositi corsi di lingua e integrazione per favorire l'inserimento dei nuovi arrivati nelle scuole elementari e medie.

Questo indicatore mira a cogliere l'evoluzione di questa nuova immigrazione, segnalando gli aspetti salienti del suo inserimento nella nostra realtà.

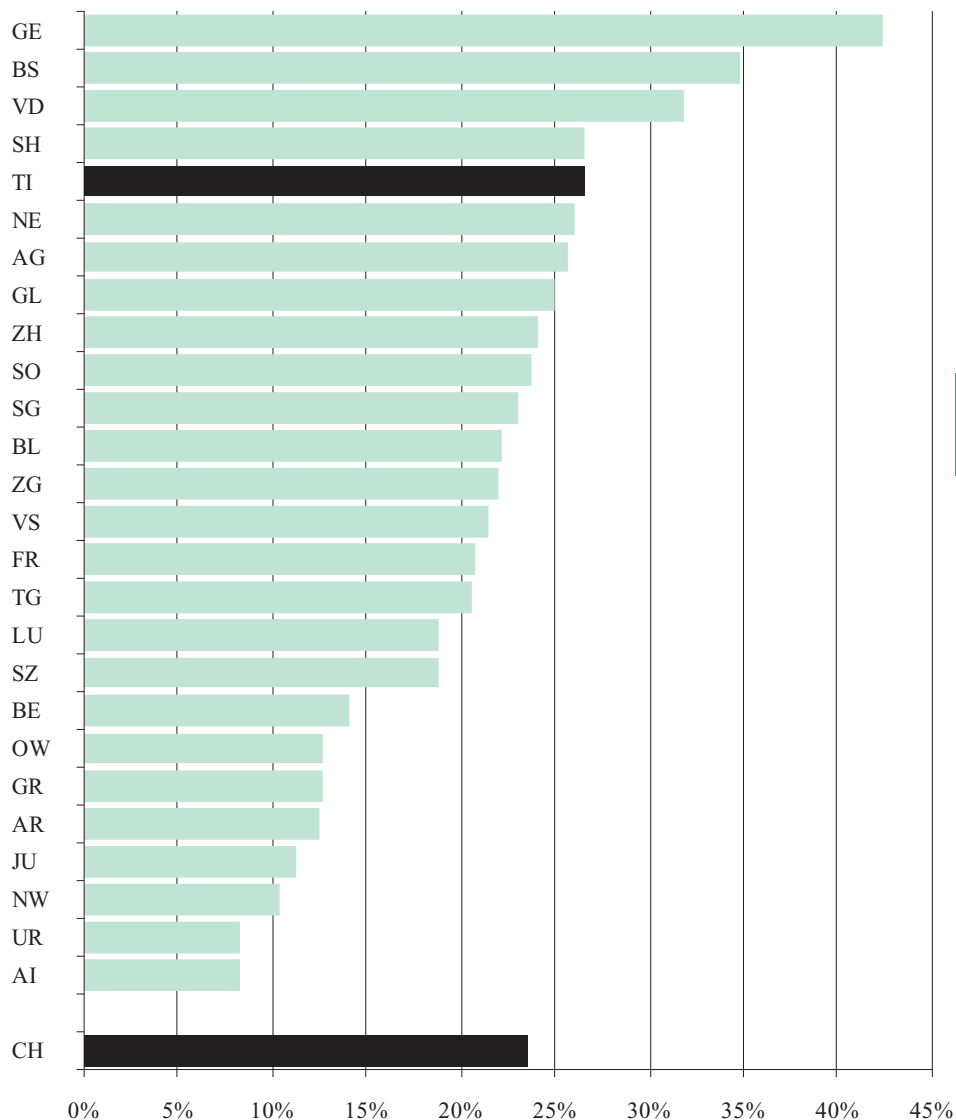
■ Fonti e approfondimenti:

- Regolamento concernente i corsi di lingua italiana e le attività d'integrazione (del 31 maggio 1994). Disponibile in: http://www.ti.ch/CAN/argomenti/legislaz/rleggi/rl/dati_rl/f/s/149.htm [2 dicembre 2008].
- UIM – *Spesa per i corsi di lingua italiana e di integrazione* [Data file]. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.
- USC – *Spesa per i corsi di lingua italiana e di integrazione* [Data file]. Bellinzona: Ufficio delle scuole comunali.
- USR – *Censimento degli allievi 1971/72-2007/08* [Data file]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- UST – *Elèves selon le canton, le degré d'enseignement et la nationalité 2007/08* [Data file]. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.
- CDPE. (1991). *Raccomandazioni riguardanti la scolarizzazione dei bambini di lingua straniera*. Disponibile in: http://www.edudoc.ch/static/web/dokumentation/19911024_i.pdf [4 giugno 2009].
- Gruppo di lavoro per una pedagogia interculturale (1992). *Rapporto finale*. Bellinzona: Dipartimento dell'istruzione e della cultura.
- Commissione cantonale di coordinamento dei corsi di lingua italiana e delle attività di integrazione (1998). *La fine dell'ondata migratoria o l'inizio di una scuola interculturale?* Bellinzona: Dipartimento dell'istruzione e della cultura.
- Commissione cantonale di coordinamento dei corsi di lingua italiana e delle attività di integrazione (2001). *Dall'accoglienza all'integrazione*. Bellinzona: Dipartimento dell'istruzione e della cultura.

D3.1

Allievi stranieri nella scuola dell'obbligo

Figura D3.1.1
Percentuale degli allievi stranieri nella scuola dell'obbligo, per cantone; 2007/08



Fonte dati: UST, 2008

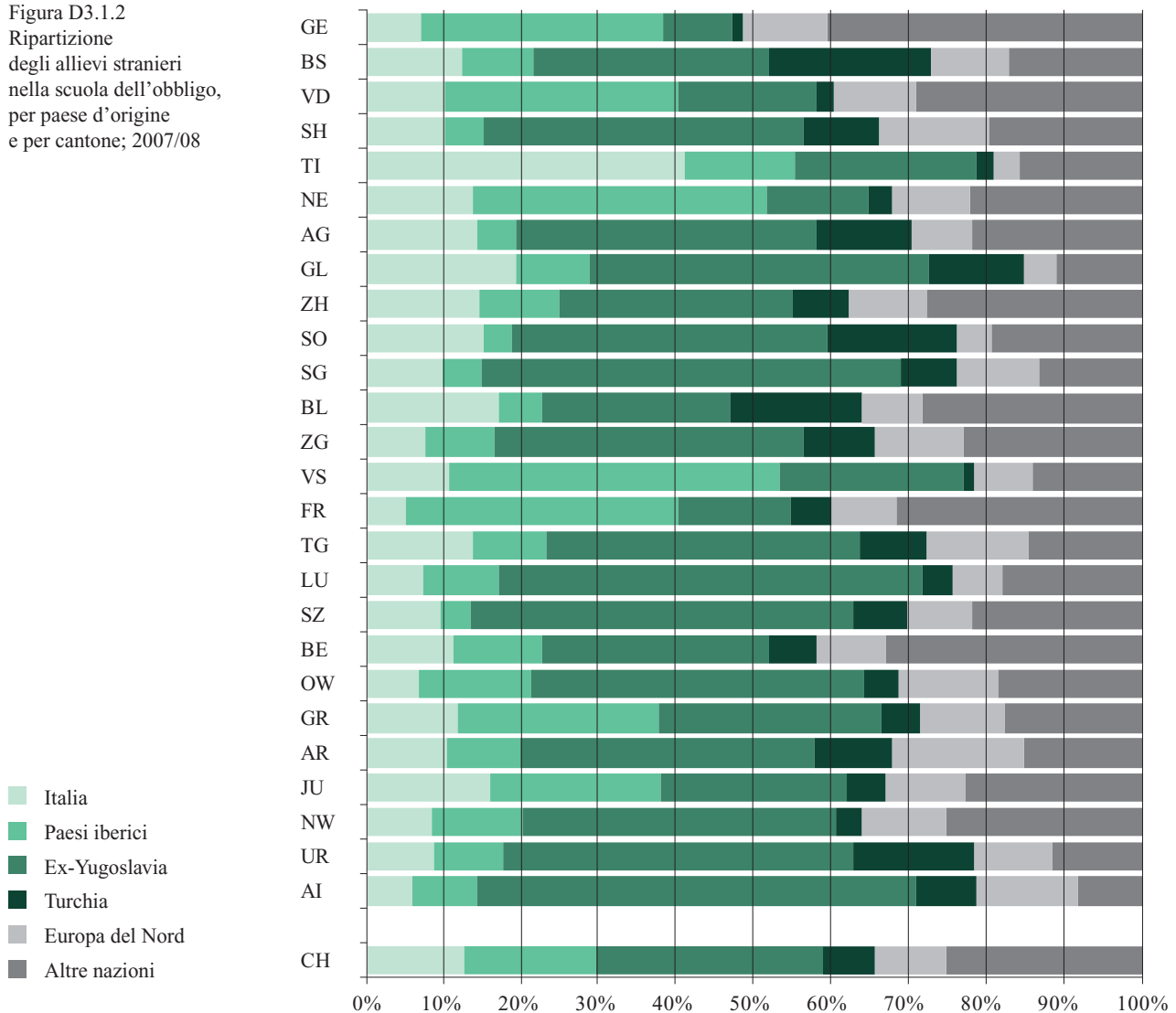
Con poco più di un allievo su quattro (27%), il Ticino è uno dei cantoni con la più forte presenza di giovani stranieri nella scuola dell'obbligo.

Il grafico mostra un'importante disparità della componente straniera presente nei vari cantoni, con un divario di ben 34 punti percentuali tra la quota più importante, riscontrata a Ginevra, e quella più modesta, rilevata ad Appenzello interno. Il cantone romando presenta la più alta percentuale di giovani stranieri (42%); questo fatto però non stupisce se si tiene conto della sua impronta fortemente cosmopolita (da ricondurre all'importante vocazione internazionale). È comunque interessante rilevare che i cantoni con percentuali di allievi stranieri superiori al 25% sono tutti in regioni di frontiera.

Negli ultimi decenni il Ticino si è sempre collocato tra i primi quattro o cinque cantoni nei quali la componente allogena nella fascia scolastica dell'obbligo è particolarmente marcata, anche se, nel corso del tempo essa si è progressivamente attenuata (passando dal 32% del 1977/78 all'attuale 27%). Questa diminuzione può trovare una spiegazione sia nella recente flessione dei flussi migratori in genere, sia nel fatto che diversi giovani (soprattutto italiani e, più recentemente, anche cittadini della Ex-Jugoslavia) hanno acquisito la nazionalità svizzera, passando così dalla categoria degli stranieri a quella de-

gli svizzeri. Un ulteriore elemento che contribuisce alla regressione della quota di allievi stranieri, anche se in misura molto meno marcata, sono gli spostamenti delle famiglie straniere verso la Svizzera interna, altre nazioni o il rientro nei loro paesi d'origine.

Figura D3.1.2
Ripartizione
degli allievi stranieri
nella scuola dell'obbligo,
per paese d'origine
e per cantone; 2007/08



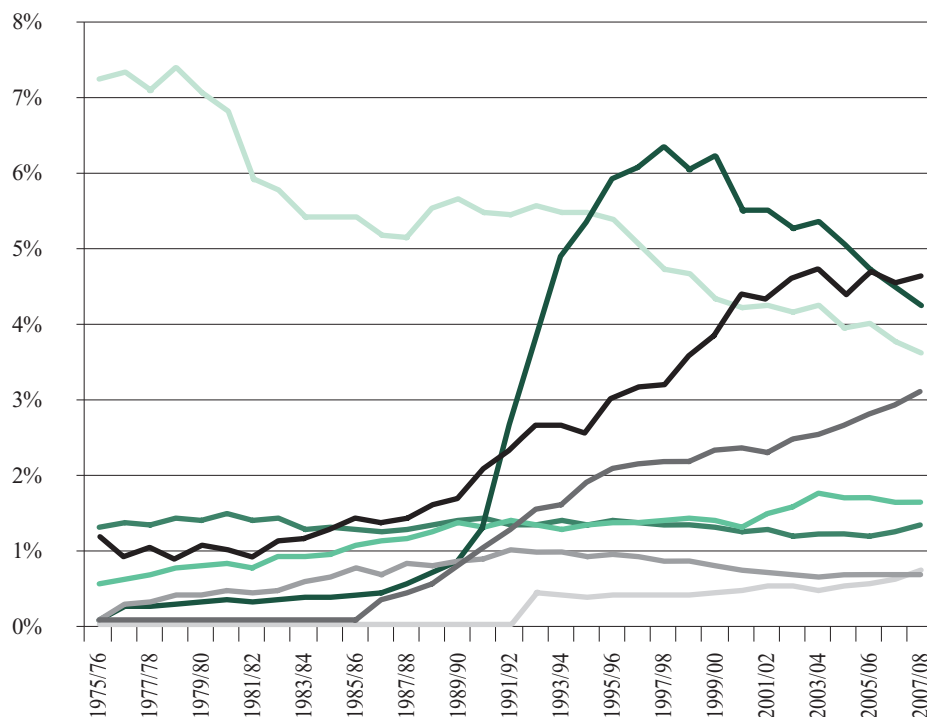
Fonte dati: UST, 2008

Il Ticino è in assoluto il cantone con la percentuale più alta di allievi stranieri di origine italiana (41%).

Il fatto di parlare italiano non esclude a priori delle diversità culturali, anche se non si deve dimenticare che attualmente la grande maggioranza dei giovani italiani che frequentano la scuola dell'obbligo appartengono alla seconda o alla terza generazione, e sono quindi nati e cresciuti in Ticino. A dispetto di una nazionalità diversa, il fatto di avere seguito tutta la scolarità dovrebbe renderli molto simili ai loro compagni svizzeri sul piano culturale. Il secondo gruppo di stranieri per importanza è quello dei giovani provenienti dai paesi dell'Ex-Jugoslavia (23%). Per ordine di importanza seguono poi i giovani nativi dei paesi iberici (14%) e, con percentuali ben più modeste, quelli provenienti dai paesi dell'Europa centro-settentrionale (3%) e dalla Turchia (2%). Il resto è composto da un'artificiale categoria, di tipo marginale, che include i migranti originari dei più disparati paesi (altre nazioni, 16%).

Figura D3.1.3
Tasso percentuale delle lingue parlate principalmente a casa dagli allievi alloggiati nella scuola dell'obbligo in Ticino; dal 1975/76 al 2007/08

- Tedesco
- Francese
- Spagnolo
- Slavo meridionale
- Inglese
- Turco
- Portoghese
- Altre lingue



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi, 1975-2008

Fino all'inizio degli anni novanta il tedesco era la lingua maggiormente parlata dagli allievi alloggiati.

A partire dagli anni novanta si osserva un'impennata delle lingue slave e una graduale progressione del portoghese. Sempre a partire da questo periodo si nota un graduale aumento delle "altre lingue", parlate soprattutto da giovani provenienti dall'oriente o estremo oriente.

Figura D3.1.4. Nazionalità degli allievi alloggiati nella scuola dell'obbligo in Ticino, aventi diritto al corso di integrazione di lingua italiana; dal 2003/04 al 2008/09



America del nord	27	2.7%	Svizzera	186	18.5%	Paesi balcanici	129	12.9%
Messico, America centrale e Caraibi	66	6.9%	Europa meridionale e Turchia	234	23.3%	Paesi Ex URSS	68	6.8%
America del sud	110	11%	Europa nord-occidentale	81	8.1%	Medio oriente	8	0.8%
Africa	32	3.2%	Ex Europa est	9	0.9%	Asia, Australia	50	5%

Paesi balcanici: Albania 2; Bosnia Erzegovina 11; Bulgaria 6; Croazia 16; Moldavia 2; Macedonia 12; Romania 15; Serbia e Montenegro 44; Slovenia 1; Kosovo 20; TOTALE 129

Fonte dati: USR, Allievi alloggiati

Tra il 2003/04 e il 2008/09, su un totale di 1'003 allievi alloggiati che hanno usufruito dei corsi di integrazione nelle scuole dell'obbligo (SE-SM) ticinesi, 186 (19%) avevano un passaporto svizzero.

Parte di questi giovani svizzeri provengono da paesi con lingue e/o culture molto diverse da quelle latine; il più delle volte si tratta di adozioni o famiglie ricomposte. Si aggiungono anche i giovani con la doppia nazionalità, figli di seconda o terza generazione di svizzeri nati in altre nazioni che rientrano in Ticino per ragioni o economiche o sociali (guerre). Lo stesso vale anche per i 55 giovani con passaporto italiano che non parlano la lingua, poiché nati e cresciuti in altri paesi.

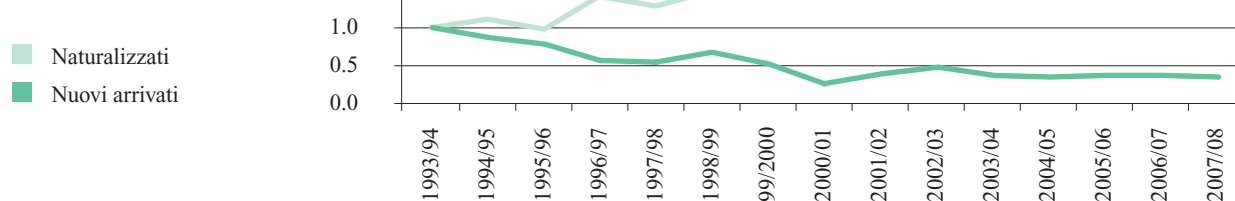
La figura mostra un mosaico molto frastagliato di nazionalità. Buona parte dei giovani proviene dell'America latina, in particolare dalla Repubblica dominicana, dal Brasile e dalla Colombia, sebbene il flusso migratorio principale resti quello europeo, in particolare con i giovani portoghesi o quelli provenienti dai paesi balcanici.

Indice di variazione della nazionalità degli allievi

Come ogni aspetto di una qualunque popolazione presa in esame, anche la nazionalità degli allievi è soggetta a delle variazioni nel corso del tempo, che ne determinano l'evoluzione. Nelle nostre scuole, nel corso degli anni si è assistito e si assiste tuttora a un mutamento nelle linee di tendenza di questa variabile. Da un canto si registrano nuovi arrivi di giovani stranieri che frequentano le nostre scuole per la prima volta, dall'altro la diminuzione di gruppi già presenti dovuta ai rientri nei paesi d'origine, a spostamenti verso altri paesi o cantoni o all'uscita dal sistema scolastico. Vi è però anche un'altra evenienza: quella riguardante il cambiamento di nazionalità, che fa sì che un giovane di origine straniera, una volta acquisita la nostra cittadinanza, non figuri più nella categoria "stranieri" nelle statistiche ufficiali. Questa modifica dello statuto giuridico degli allievi incide sulla consistenza della componente straniera delle popolazioni scolastiche, causando la diminuzione della relativa quota percentuale.

Nel caso specifico è stato calcolato un indice di variazione della nazionalità considerando due fattori di segno opposto: i **nuovi arrivi** (incremento) e le **naturalizzazioni** (decremento). I dati disponibili non permettono tuttavia di individuare l'incidenza dovuta agli abbandoni del nostro sistema scolastico. Il valore percentuale dell'indice è calcolato riferendosi alla popolazione intera degli allievi delle scuole obbligatorie. Per l'evoluzione delle due componenti considerate per la realizzazione dell'indice, i dati del 1993/94 sono stati presi come situazione di riferimento e i valori degli anni successivi rappresentano la percentuale rispetto a essi. I valori superiori a 1 indicano un aumento, quelli inferiori a 1 una diminuzione.

Figura D3.1.5
Indice delle naturalizzazioni
e dei nuovi arrivi nella
scuola dell'obbligo in Ticino;
dal 1993/94 al 2007/08



Fonte dati: UST – Annuario statistico, registro degli stranieri, 1993-2007
USR – Censimento degli allievi, 1993 2007

Nota: i dati relativi alle naturalizzazioni si riferiscono alle classi d'età incluse tra i 5 ed i 14 anni (fonte: Annuario Statistico Ticinese), fascia che corrisponde pressoché a quella dell'obbligo (dai 6 ai 15 anni). I dati relativi ai nuovi arrivi (fonte: Censimento allievi USR) sono stati selezionati sulla fascia dai 4 ai 15 anni in modo da avere due popolazioni analoghe.

Nel 2007/08 i giovani che si sono naturalizzati sono quattro volte più numerosi rispetto a quindici anni prima.

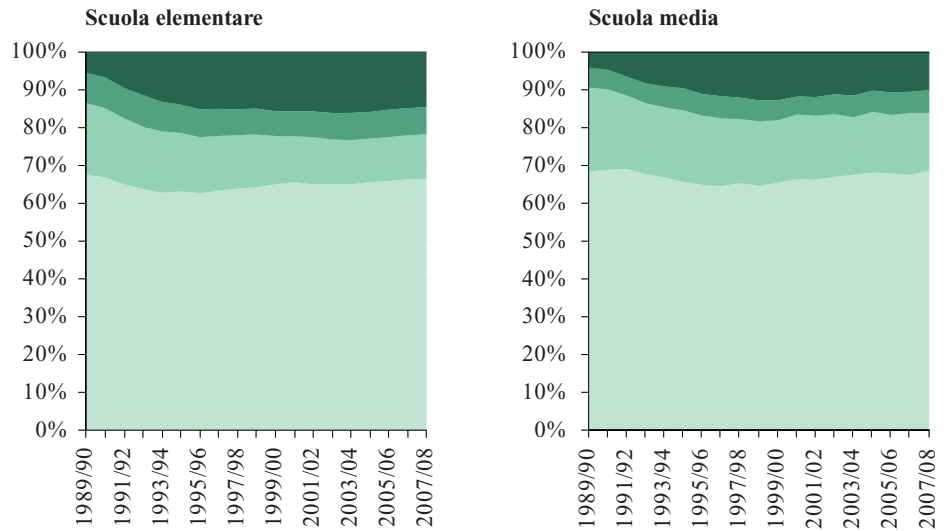
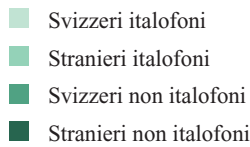
Analizzando più nel dettaglio l'evoluzione delle componenti considerate per l'elaborazione dell'indice di variazione della nazionalità, si nota come, a partire dalla seconda metà degli anni novanta, il cambiamento di cittadinanza di una parte degli allievi stranieri si sia gradualmente evoluto, anche se non in modo lineare.

D'altro canto, i nuovi allievi stranieri arrivati nelle nostre scuole sono gradualmente diminuiti, scendendo negli ultimi cinque anni a quasi due terzi degli arrivi registrati nel 1993/94.

D3.2

Evoluzione degli allievi alloglotti nella scuola dell'obbligo

Figura D3.2.1
Evoluzione in percentuale
del grado di italofoonia
nella scuola dell'obbligo
in Ticino, per ordine scolastico;
dal 1989/90 al 2007/08



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi, 1989-2008

L'evoluzione degli allievi stranieri si presenta in modo analogo nei due ordini scolastici. La diminuzione di allievi che dichiarano l'italiano quale lingua materna è dovuta essenzialmente alla graduale diminuzione della componente migratoria proveniente dall'Italia, rimpiazzata da quella proveniente da altri paesi.

La componente confederata si è mantenuta invece sostanzialmente stabile nel tempo e di consistenza piuttosto contenuta. Questa situazione ha comportato, tra il 1989/90 e il 2007/08, una progressiva diminuzione del grado di italofoonia delle popolazioni scolastiche della fascia dell'obbligo che, globalmente, è sceso di 8,1 punti percentuali nella Scuola elementare e di 6,7 nella Scuola media.

La progressiva diminuzione del grado di italofoonia ha avuto la sua fase più accentuata tra l'inizio degli anni novanta e l'inizio del nuovo millennio, periodo nel quale l'arrivo di giovani stranieri non parlanti la nostra lingua è stato più massiccio e dovuto in buona parte ai tragici fatti che si erano verificati nella regione balcanica. A partire dagli anni duemila il fenomeno sembra essersi stabilizzato e, attualmente, si rileva una moderata tendenza alla sua attenuazione. Inoltre, analogamente a quanto si è verificato per la nazionalità, si può supporre che i giovani stranieri residenti in Ticino da più tempo tendano a dichiarare l'italiano come propria lingua.

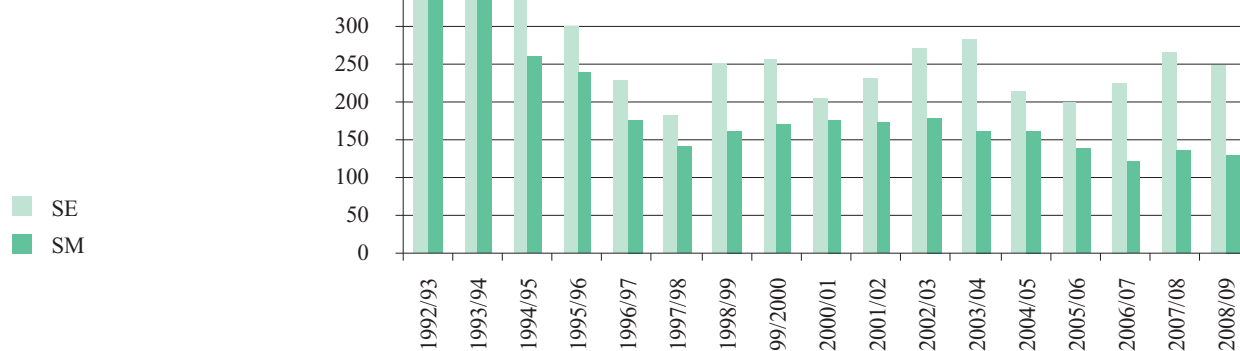
In una qualche misura, che però è difficile appurare, potrebbero aver contribuito anche i provvedimenti che l'autorità scolastica ha messo in atto per aiutare questi allievi a inserirsi nelle nostre scuole, come i corsi di lingua italiana per gli allievi alloglotti presenti nelle scuole obbligatorie pubbliche, istituiti a partire dall'anno scolastico 1991/92.

1. "Nelle scuole di ogni ordine e grado possono essere organizzati corsi di lingua italiana per allievi di altra lingua che non sono in grado di seguire normalmente l'insegnamento e, in particolare, iniziative per favorire l'integrazione scolastica degli allievi provenienti da paesi non italofooni, nella salvaguardia della loro identità culturale" (Legge della scuola, art. 72).

D3.3

Evoluzione dei corsi di lingua italiana per allievi alloglotti

Figura D3.3.1
 Numero di allievi che frequentano i corsi di lingua e integrazione (corso 1+2), per ordine scolastico; dal 1992/93 al 2008/09



Fonte dati: USC/UIM/USR

Da quando è stato introdotto il corso di lingua e integrazione, il numero di allievi che ne ha usufruito è sempre stato più importante nella Scuola elementare rispetto alla Scuola media.

Questo sta a indicare che la popolazione di alloglotti che si inseriscono nella scuola dell'obbligo in Ticino è molto giovane. Sebbene i 550 allievi alloglotti delle scuole elementari che nel 1992 seguivano i corsi di lingua e integrazione rappresentavano solo il 4% di tutti gli allievi di questo ordine scolastico, la loro presenza non è da sottovalutare poiché ha richiesto un importante impegno da parte dei docenti coinvolti.

D3.4

Evoluzione degli allievi stranieri nelle scuole post-obbligatorie

Figura D3.4.1
Scelte formative degli allievi stranieri (italiani o altre nazionalità) nel secondario II (CITE 3) rispetto alla popolazione straniera stessa, per ordine scolastico; dal 1971/72 al 2007/08



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi

Durante gli ultimi trentacinque anni si osserva un andamento relativamente costante delle scelte formative e/o scolastiche da parte dei giovani italiani residenti in Ticino, mentre per i giovani provenienti da altre nazionalità i cambiamenti sono stati relativamente importanti.

La quota di giovani italiani che scelgono di frequentare le scuole medie superiori (liceo e, attualmente, la scuola cantonale di commercio) è rimasta costante negli anni, con una media del 19%. Per i giovani di altre nazionalità, da una percentuale relativamente elevata fino all'inizio degli anni novanta (arrivando fino al 47% di iscritti), la proporzione di chi si iscrive nelle scuole medie superiori ha cominciato una traiettoria discendente, stabilizzandosi a partire dal 2003 sul 20%.

Per quanto riguarda il settore della formazione professionale, in ragione della sua articolazione assai complessa e diversificata, i dati sono stati aggregati in due principali categorie: le scuole professionali a tempo pieno, frequentate nell'ultimo decennio da circa un quarto dei giovani che hanno scelto un indirizzo professionale, e le scuole professionali con tirocinio in azienda, che nello stesso periodo sono state scelte da poco più della metà di questi giovani.

Come si può notare, le due varianti formative hanno popolazioni di consistenza e, come si vedrà in seguito, caratteristiche assai differenti. Inoltre, va pure considerato il fatto che le scuole professionali a tempo pieno prevedono, all'atto dell'iscrizione degli allievi provenienti dalla scuola media, delle specifiche normative riguardanti il tipo di licen-

za ottenuta quali: la menzione SMS o, per chi non l'ha ottenuta, dei punteggi ben specificati a seconda del curriculum seguito nella scuola precedente. Alcune scuole (quelle di Arti e mestieri) hanno pure dei limiti per quanto riguarda il numero degli allievi che vi hanno accesso.

Osservando la situazione degli ultimi trentasei anni, la presenza di giovani di origine straniera nelle scuole professionali a tempo pieno presenta periodi evolutivi paragonabili a quanto osservato per le scuole medie superiori per i giovani di origine italiana. Per i giovani di altre nazionalità invece si osserva fino alla fine degli anni novanta una variazione irregolare ma tendenzialmente discendente: dal 22% di iscritti del 1971/72 si è passati al 9% del 1989/90. Da allora fino al 2007/08 la crescita è stata progressiva, fino a raggiungere il 25% di iscritti.

Ciò che balza maggiormente all'occhio è l'evoluzione delle due popolazioni straniere messe a confronto: gli italiani e gli stranieri di altre nazionalità. Sebbene dagli anni novanta si osserva per ambedue le popolazioni un incremento di giovani iscritti nelle scuole professionali a tempo pieno, a partire dal 2000/01 le quote di scelta di questo curriculum formativo tra gli stranieri di altra nazionalità sono più elevate rispetto a quelle della popolazione di nazionalità italiana. Si tratta di una situazione nuova e, per certi versi, un po' inaspettata (questa variante della formazione professionale è sicuramente più selettiva in entrata rispetto a quella che comprende il tirocinio in azienda).

Nello stesso periodo temporale, nelle scuole professionali con tirocinio in azienda la componente allogena ha visto una crescita progressiva dei giovani stranieri non di origine italiana, passata dal 46% dell'inizio degli anni settanta ai valori superiori al 60% del 1992/93, per poi calare in modo costante fino ad avvicinarsi ai livelli iniziali (50%) nel 2007/08.

Entrando più nei dettagli è interessante rilevare che anche per questo tipo di formazione la componente italiana abbia subito delle variazioni molto più contenute rispetto ai giovani stranieri di altre nazionalità.

D | 4**Formazione continua****Indice delle figure**

D4.1	Formazione continua dei diversi tipi di popolazione nel 2006	
Figura D4.1.1	Tasso di partecipazione ai diversi tipi di formazione continua (non formale e apprendimento individuale) della popolazione residente permanente e della popolazione attiva occupata, per regione linguistica; 2006	195
Figura D4.1.2	Ripartizione degli scopi della partecipazione alla formazione continua (non formale) della popolazione residente permanente e della popolazione attiva occupata, per regione linguistica; 2006	196
Figura D4.1.3	Tasso di partecipazione alla formazione continua (non formale) della popolazione residente permanente, per regione linguistica e statuto sul mercato del lavoro; 2006	197
D4.2	Formazione continua della popolazione attiva occupata nel 2006	
Figura D4.2.1	Tasso di partecipazione alla formazione continua (non formale) della popolazione attiva occupata, per regione linguistica e livello di formazione di base raggiunto; 2006	198
Figura D4.2.2	Tasso di partecipazione alla formazione continua (non formale) della popolazione attiva occupata, per regione linguistica e nazionalità; 2006	199
D4.3	Sostegno del datore di lavoro alla formazione continua della popolazione attiva occupata nel 2006	
Figura D4.3.1	Tasso di partecipazione alla formazione continua (non formale) di carattere professionale della popolazione attiva occupata, per regione linguistica e sostegno del datore di lavoro; 2006	199
Figura D4.3.2	Tasso di partecipazione alla formazione continua (non formale) di carattere professionale della popolazione attiva occupata sostenuta dal datore di lavoro, per regione linguistica e sesso; 2006	200
Figura D4.3.3	Tasso di partecipazione alla formazione continua (non formale) di carattere professionale della popolazione attiva occupata sostenuta dal datore di lavoro, per regione linguistica e tasso di occupazione; 2006	200
Figura D4.3.4	Tasso di partecipazione alla formazione continua (non formale) di carattere professionale della popolazione attiva occupata sostenuta dal datore di lavoro, per regione linguistica e posizione gerarchica nell'azienda; 2006	201

Figura D4.3.5	Tasso di partecipazione alla formazione continua (non formale) di carattere professionale della popolazione attiva occupata sostenuta dal datore di lavoro, per regione linguistica e dimensione dell'azienda; 2006	201
Figura D4.3.6	Tipologia di sostegno del datore di lavoro alla formazione continua (non formale) di carattere professionale della popolazione attiva occupata, per regione linguistica; 2006	202

D | 4**Formazione continua**

Vi è una forte relazione fra il tasso di partecipazione ai corsi di formazione continua e il livello di formazione di base dell'individuo, la sua nazionalità e lo statuto sul mercato del lavoro. Il sostegno alla formazione continua di carattere professionale da parte del datore di lavoro per le persone attive occupate è inoltre influenzato da diversi fattori quali il sesso, il grado di occupazione, la posizione gerarchica all'interno dell'azienda, nonché la dimensione e la tipologia della stessa. Sussistono inoltre disparità relativamente importanti tra le regioni linguistiche della Svizzera.

Da un punto di vista generale si è ormai concordi sul fatto che la formazione rappresenti un importante fattore d'integrazione e di crescita nella nostra società. Le persone formate e che continuano a formarsi nel corso della vita risultano meglio integrate sul mercato del lavoro e dispongono di un capitale sociale e culturale elevato. Nella società del sapere il capitale umano rappresenta inoltre una risorsa essenziale nella quale occorre investire in permanenza. Di fronte alle rapide evoluzioni tecnologiche e sociali, un numero sempre crescente di persone è chiamato a "rinfrescare" e ampliare le proprie conoscenze di base acquisite anni prima sui banchi di scuola: da questo punto di vista la formazione continua riveste un ruolo essenziale.

Anche il Consiglio di Stato del Cantone Ticino in vari documenti recenti (vedi «Rapporto sugli indirizzi», «Linee direttive 2008-2011», «Rapporto sulle misure di sostegno all'occupazione e all'economia per il periodo 2009-2011») mira a presentare l'immagine di un Ticino dinamico e in costante evoluzione nel quale la formazione continua deve assumere un ruolo essenziale: la globalizzazione dell'economia e la società dell'informazione senza frontiere rinforzeranno la competizione tra le regioni e condurranno a una corsa allo sviluppo economico e tecnologico. In questo contesto viene sottolineata l'importanza del sapere come risorsa per l'avvenire. La formazione fornisce la materia prima necessaria per l'innovazione e la prosperità e costituisce il fondamento indispensabile per assicurare la competitività del Ticino. Lo sviluppo della società della conoscenza, l'accelerazione delle trasformazioni tecnologiche, i cambiamenti delle modalità di produzione, la fine dei protezionismi determinano una trasformazione profonda del mondo del lavoro e delle professioni. In questo ambito le conoscenze e il sapere diventano ancora più determinanti per lo sviluppo della società. La configurazione dei programmi di formazione dovrà essere guidata da queste prospettive. La formazione continua (o formazione permanente) rappresenta una possibile risposta a questa sfida. Non basta infatti più offrire ai giovani una solida formazione di base: l'esigenza di formarsi dovrà essere permanente, ossia protrarsi lungo tutto l'arco della vita professionale.

La formazione continua permette di seguire corsi, partecipare a conferenze o a seminari, frequentare circoli di lettura ed analisi, per tutta una serie di ragioni diverse: per motivi professionali (perfezionamento professionale, apprendimento di nuove tecnologie, assunzione di nuove responsabilità, cambiamento di professione, riqualifica professionale) oppure per ragioni private che assumono anche una funzione sociale, integrativa e di arricchimento culturale personale.

E' difficile avere uno sguardo d'insieme della formazione continua, data la molteplicità delle forme e delle modalità che può assumere l'offerta in questo campo, ed inoltre la struttura federalista del sistema educativo svizzero complica ulteriormente questo compito.

Va però segnalato che negli ultimi anni anche le autorità politiche cantonali e federali si sono mosse per legiferare in questo campo. La Confederazione si è dotata di una base legale sulla formazione continua con l'introduzione di uno specifico articolo costituzionale in merito (Art. 64a) accettato in votazione popolare il 21 maggio 2006 e, alla fine del 2009, il Consiglio Federale ha incaricato il Dipartimento federale dell'economia di costituire una commissione di esperti per l'elaborazione di un progetto di legge sulla formazione continua da porre in consultazione entro il 2011. A livello cantonale va sot-

tolineata la creazione del Servizio della formazione continua presso la Divisione della formazione professionale del DECS.

L'indicatore presentato in questo capitolo fornisce informazioni riguardanti la formazione continua nella Svizzera italiana (Ticino e valli italofone dei Grigioni) e propone un confronto con le altre due regioni linguistiche della Svizzera (tedesca e romanda).

La fonte delle informazioni per la costruzione degli elementi dell'indicatore è costituita dall'Inchiesta svizzera sulla popolazione attiva (ISPA) organizzata dall'Ufficio federale di statistica. Non esistono attualmente altre fonti così complete per l'analisi della problematica in oggetto.

Segnaliamo tuttavia a questo proposito che il nuovo concetto di Censimento federale della popolazione proporrà di anno in anno, a partire dal 2010, accanto al rilevamento esaustivo dei dati strutturali fondato sui registri, inchieste tematiche a campione: nel 2011 sarà considerato il modulo "Formazione e formazione continua" che costituirà un utile complemento ai dati finora forniti dall'ISPA.

L'obiettivo di questo indicatore è quello di quantificare la frequenza a corsi di formazione continua, di effettuare un confronto tra le tre regioni linguistiche considerate (in mancanza di dati specifici unicamente per il Cantone Ticino) e di misurare l'impatto di alcune variabili discriminanti sul tasso di partecipazione.

La struttura dell'indicatore è costituita da paragrafi, ognuno dei quali analizza un aspetto particolare del problema, sempre in relazione con la regione linguistica.

- Le varie forme di formazione continua intraprese dai due tipi di popolazione considerati e lo scopo della partecipazione (D4.1)
- La formazione continua (unicamente formazione non formale o in abbinamento con l'apprendimento informale o individuale) della popolazione attiva occupata (D4.2)
- Il sostegno – sotto diverse forme come ad esempio il sostegno finanziario totale o parziale, oppure sottoforma di agevolazioni sul posto di lavoro quale il congedo parziale o totale, ecc. – del datore di lavoro alla formazione continua non formale di carattere professionale della popolazione attiva occupata (D4.3).

In questo modo l'indicatore, dopo alcuni dati di carattere generale, si concentrerà prevalentemente sulla formazione continua della popolazione attiva occupata, dando così particolare importanza alla relazione con il mercato del lavoro e la formazione permanente di carattere essenzialmente professionale.

La partecipazione a corsi di formazione continua (non formale e apprendimento individuale) è un fenomeno largamente diffuso in Svizzera al punto che nel 2006 era coinvolto il 75% della popolazione residente (82% nella Svizzera tedesca, 73% nella Svizzera romanda e 66% nella Svizzera italiana) e raggiungeva il 79% della popolazione attiva occupata. I motivi che spingono le persone verso la formazione continua sono essenzialmente di carattere professionale (81% per la popolazione residente e 87% per la popolazione attiva occupata).

Il tasso di partecipazione alla formazione continua è fortemente correlato con la formazione di base dell'individuo, con il suo statuto sul mercato del lavoro e con la sua nazionalità.

Nel 2006 a livello svizzero il 39% delle persone attive occupate che hanno intrapreso delle attività di formazione continua a carattere professionale hanno ottenuto un sostegno da parte del datore di lavoro (40% nella Svizzera tedesca, 36% nella Svizzera romanda e 29% nella Svizzera italiana). Il tasso di partecipazione alla formazione continua professionale sostenuta dal datore di lavoro è correlato con diversi fattori quali il sesso (uomini 40%; donne 32%), il grado di occupazione (19% per un impiego a tempo parziale inferiore al 50%; 40% per un impiego a tempo pieno), dalla posizione gerarchica all'interno dell'azienda (54% per i quadri dirigenti; 29% per i semplici collaboratori) e dalla dimensione della stessa (26% per imprese con meno di 10 addetti; 46% per quel-

le con 100 e più addetti). Il tipo di sostegno da parte del datore di lavoro maggiormente utilizzato (68%) riguarda una combinazione tra aiuto finanziario e messa a disposizione di tempo di lavoro remunerato.

Si constata che la Svizzera italiana, in confronto alle altre regioni linguistiche, rimane piuttosto staccata con un tasso di partecipazione sempre inferiore. Questa tendenza ad un divario generalmente negativo - anche se a livello quantitativo e qualitativo l'offerta non manca di certo - potrebbe essere in parte spiegata con un diverso atteggiamento culturale, in particolare da parte dei datori di lavoro che non ne hanno ancora percepito appieno l'importanza, nei confronti della formazione continua e dalla mancanza di una sufficiente massa critica che giustifichi proposte regolari, da una presenza più ridotta di aziende medio-grandi che potrebbero assumere compiti di formazione interna, da una maggiore presenza di aziende (anche di grandi dimensioni) a basso valore aggiunto, nonché infine dalla maggiore debolezza strutturale dell'economia ticinese.

■ Fonti e approfondimenti:

- Bernier, G., Lüthi, D., & Quiquerez, B. (2007). *Participation à la formation continue en Suisse. Premiers résultats du module «Formation continue» de l'enquête suisse sur la population active 2006*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.
- Quiquerez, B. (2008). *Le soutien des entreprises à la formation continue. Une analyse de l'enquête suisse sur la population active de 2006*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.
- Borkowsky, A., & Zuchuat, J-C. (2006). *Apprentissage tout au long de la vie et formation continue. Etat des lieux de la diversité des indicateurs internationaux et sélection des résultats*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.
- Fuesi Widmer, R. (2004). *L'enquête suisse sur la population active (ESPA). Concepts - Bases méthodologiques - Considérations pratiques*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.
- OCDE. (2008). *Regards sur l'éducation 2008. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.
- Wolter, S. (A cura di). (2010). *L'éducation en Suisse 2010*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Wolter, S., & Messer, D. (2009). *Formazione continua e buoni di formazione. Risultati di un esperimento sul campo*. Berna: Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia.
- Consiglio di Stato (2003). *Rapporto sugli indirizzi*. Bellinzona.
- Consiglio di Stato (2009). *Rapporto del Consiglio di Stato sulle misure di sostegno all'occupazione e all'economia per il periodo 2009-2011*. Bellinzona.
- Consiglio di Stato (2009). *Linee direttive 2008-2011. Prima parte: formazione, lavoro e crescita economica*. Bellinzona.

Siti internet:

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della formazione professionale, Servizi della formazione continua

- <http://www.ti.ch/decs/dfp/temi/sfc>
Cancelleria dello Stato del Cantone Ticino
- <http://www.ti.ch/CAN/temi/rapindirizzi/>
- <http://www4.ti.ch/can/linee-direttive/ldpf/misure-anti-crisi-2009-2011/>
Ufficio federale di statistica
- <http://www.bfs.admin.ch/bfs7portal/fr/index/themen/15/07.html>
Organisation de coopération et de développement économiques

- <http://www.sourceocde.org/enseignement/9789264046801>
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
- <http://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht>
Conférence suisse de coordination de la formation continue
- <http://www.forum-formationcontinue.ch/default.aspx?code=0101>
Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua degli adulti
- <http://www.conferenzacfc.ch/index.php?node=16&rif=0a325a487e>

Definizioni e note metodologiche

L'universo della formazione continua è molto vasto, la sua delimitazione è per certi versi controversa e comunque si riferisce a svariate forme di acquisizione di competenze intraprese dagli adulti, aventi come obiettivo il recupero di competenze o il perfezionamento delle stesse per favorire un avanzamento professionale oppure un arricchimento culturale personale.

Nell'ottica del concetto di apprendimento nel corso di tutta la vita (*lifelong learning*) è diventato di uso corrente (vedi UNESCO, OCSE, EUROSTAT) distinguere tra due tipi di formazione continua, adottati anche dall'Ufficio federale di statistica¹.

La formazione non formale che raggruppa le forme di insegnamento basate su una relazione allievo-insegnante, ma che non sono dispensate dal sistema scolastico istituzionale con le sue tradizionali filiere: prescolastico, scuola dell'obbligo (primario e secondario I), secondario II (formazione professionale di base, scuole di cultura generale e scuole di maturità) e grado terziario (scuole professionali superiori, scuole universitarie professionali, università e politecnici). Queste attività possono svolgersi sotto forme diverse. Nell'inchiesta sulla popolazione attiva (ISPA) dell'Ufficio federale di statistica – fonte dei dati per il presente indicatore – sono state prese in considerazione le seguenti modalità di formazione non formale: lezioni tradizionali, seminari, conferenze, congressi, workshops, corsi privati, indipendentemente dall'ente organizzatore oppure dall'ottenimento o meno di un diploma. In questo ambito sono pure comprese alcune tipologie particolari di formazione degli adulti – come ad esempio i corsi di preparazione agli esami professionali superiori o i corsi di preparazione all'AFC (attestato federale di capacità) secondo l'art. 33 della legge sulla formazione professionale – che frequentemente vengono organizzati da una struttura formativa facente parte del sistema scolastico istituzionale, la maggior parte delle volte in collaborazione con organizzazioni padronali o sindacali.

Sono stati considerati come partecipanti alla formazione non formale tutte le persone che hanno preso parte ad almeno uno dei tipi di sopradescritti nei dodici mesi precedenti l'inchiesta, con l'intenzione di perfezionarsi in maniera mirata.

L'apprendimento informale (o individuale) raggruppa anch'esso le attività intraprese con uno scopo di apprendimento, ma che vengono effettuate al di fuori di una relazione di insegnamento. La partecipazione a questo tipo di formazione continua è stato determinato dall'ISPA 2006 a partire da una lista restrittiva di attività: letture specializzate, apprendimento su ordinatore (CD-Rom, Internet); corsi registrati o trasmessi (cassette, video, radio, TV); formazione tramite una persona sul posto di lavoro (on the job training); osservare gli altri e provare (tentare, copiare); apprendimento tramite familiari, amici, colleghi; visite a musei o altre attrazioni turistiche; partecipazione a gruppi di studio).

Sono stati considerati come partecipanti all'apprendimento informale (o individuale) tutte le persone che hanno preso parte ad almeno una di queste attività sopradescritte nei dodici mesi precedenti l'inchiesta.

1. Di fatto, nell'ambito degli apprendimenti si considera pure la formazione formale che comprende tutti i tipi di formazione che vanno dalla scuola dell'obbligo, al secondario II (formazione professionale di base o scuole di cultura generale), alla formazione terziaria (come ad esempio diplomi universitari o dottorati). La formazione formale non rientra però nell'ambito della formazione continua.

Quando si parla di formazione continua ci si riferisce generalmente alle attività di formazione non formale, ed è proprio su questo tipo di attività formativa che si riferisce in modo preponderante il presente indicatore: l'apprendimento individuale è infatti considerato solo nella figura D4.1.1.

Il **tasso di partecipazione** viene definito come la percentuale di persone che hanno seguito uno o più corsi di formazione continua (vedi definizioni) rispetto al totale della popolazione di riferimento intervistata.

La **popolazione residente permanente** considera tutte le persone residenti in Svizzera per almeno un anno. Comprende tutte le persone di nazionalità svizzera domiciliate in Svizzera e le persone di nazionalità estera che possiedono un permesso di domicilio o un'autorizzazione di soggiorno della durata di almeno dodici mesi, come pure i funzionari internazionali, i diplomatici e i membri delle loro famiglie.

La **popolazione attiva occupata** comprende le persone che, nel corso della settimana di riferimento per l'inchiesta ESPA, hanno lavorato almeno un'ora contro remunerazione o che, malgrado un'assenza temporanea dal lavoro (malattia, vacanze, congedo maternità, servizio militare, ecc.), avevano un impiego come salariato o indipendente o che lavorano nell'azienda familiare senza essere remunerati.

La **popolazione disoccupata** raggruppa le persone che non erano attive occupate nel corso della settimana di riferimento per l'indagine, ma che hanno cercato attivamente un impiego durante le quattro settimane precedenti e che erano disponibili per un posto di lavoro.

La **popolazione non attiva** considera le persone che non fanno parte né della popolazione attiva occupata, né della popolazione disoccupata.

Fonte dei dati

Inchiesta Svizzera sulla Popolazione Attiva (ISPA) 2006 realizzata annualmente dall'Ufficio federale di statistica (UST).

Si tratta di un'indagine effettuata tramite interviste telefoniche assistite da ordinatore (CATI: Computer Aided Telephone Interview) su un campione statisticamente rappresentativo della popolazione residente permanente di 15 o più anni.

Nel presente indicatore l'ampiezza del campione intervistato, elaborato dall'UST per regione linguistica e tipo di popolazione, è riassunta nello schema che segue.

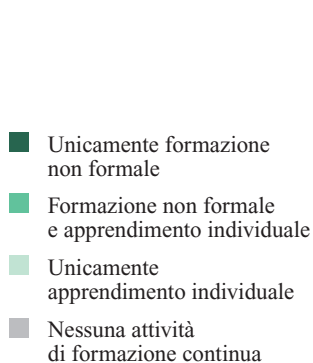
Tipologia di popolazione	Svizzera tedesca	Svizzera romanda	Svizzera italiana (*)	Totale Svizzera
Popolazione residente permanente (25-64 anni)	20'248	8'420	3'808	32'476
Popolazione attiva occupata (25-64 anni)	16'135	6'444	2'710	25'289

(*) La Svizzera italiana comprende il Ticino e le valli italofone del Cantone dei Grigioni, mentre le zone che parlano romancio figurano nella regione Svizzera tedesca.

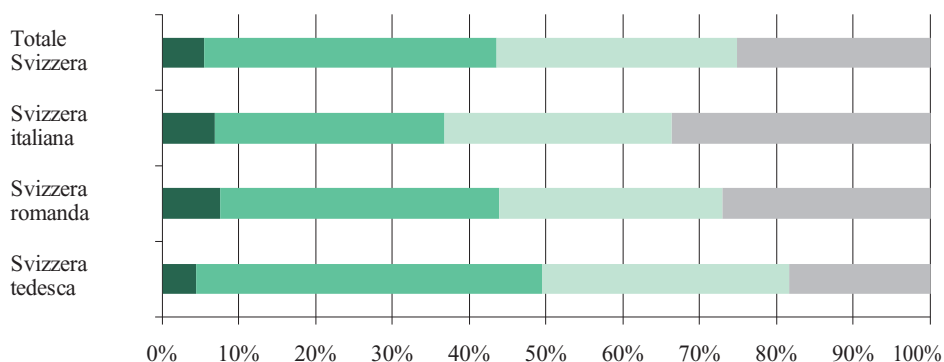
D4.1

Formazione continua dei diversi tipi di popolazione nel 2006

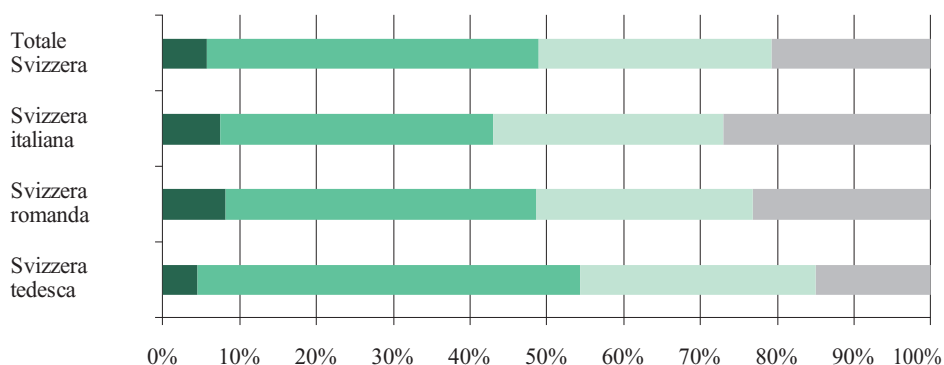
Figura D4.1.1
Tasso di partecipazione ai diversi tipi di formazione continua (non formale e apprendimento individuale) della popolazione residente permanente e della popolazione attiva occupata, per regione linguistica; 2006



Popolazione residente permanente (25-64 anni)



Popolazione attiva occupata (25-64 anni)



Fonte dati: UST

La partecipazione a corsi di formazione continua presi nel loro assieme (formazione non formale e apprendimento individuale) è un fenomeno largamente diffuso in seno alla popolazione. Nel 2006 a livello svizzero i 3/4 della popolazione residente permanente dai 25 ai 64 anni affermava di avere effettuato almeno un'attività di formazione continua nel corso degli ultimi dodici mesi.

Se si considera invece unicamente la popolazione attiva occupata della stessa classe di età, la proporzione raggiunge complessivamente quasi 8 individui su 10. Sussistono però differenze relativamente importanti fra le tre regioni linguistiche.

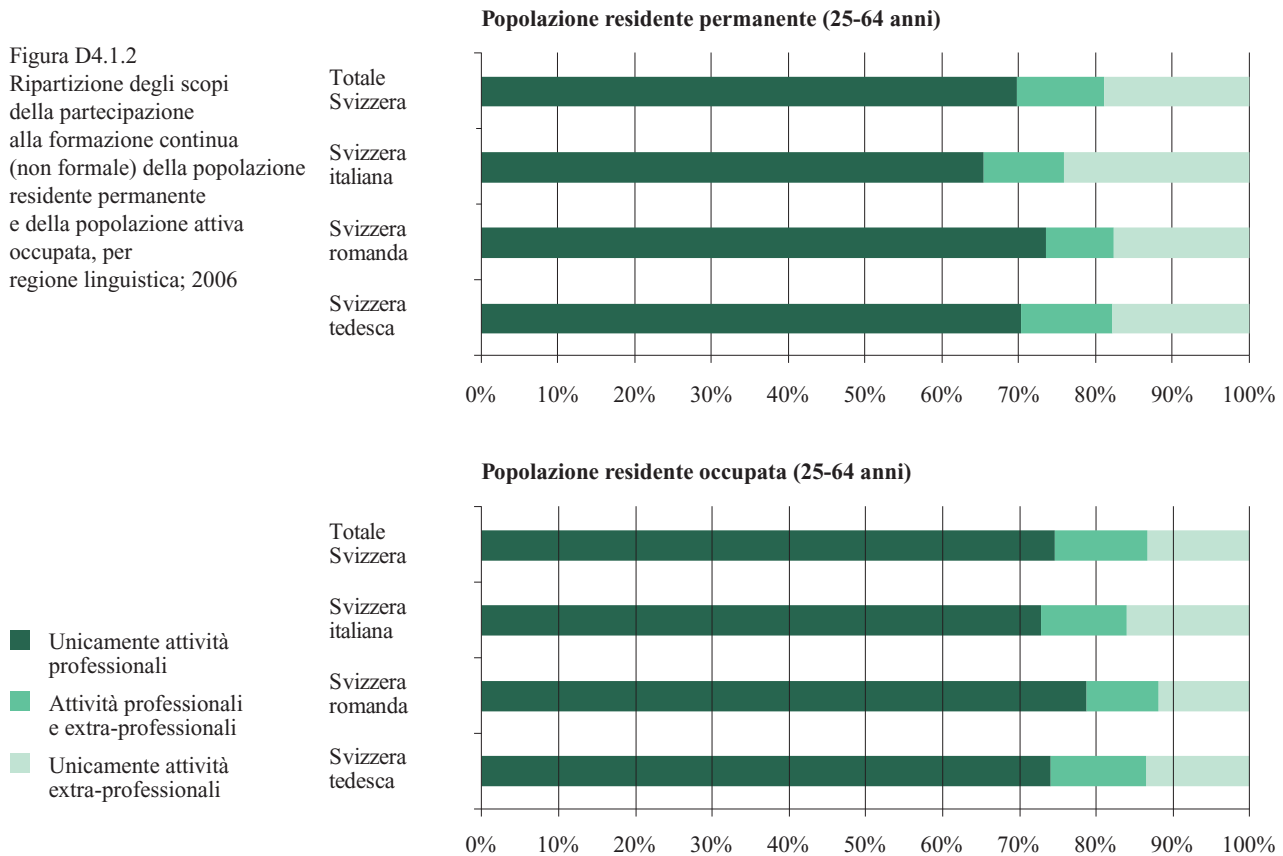
In effetti l'81.6% della popolazione residente permanente della Svizzera tedesca ha partecipato ai diversi tipi di formazione continua (85% per la popolazione attiva occupata), contro il 73% della popolazione residente permanente della Svizzera romanda (77% per la popolazione attiva occupata) e il 66% della popolazione residente permanente nella Svizzera italiana (73% per la popolazione attiva occupata).

È quindi nella Svizzera tedesca che si conta il tasso di partecipazione più alto, sia nella popolazione residente permanente, sia nella popolazione attiva occupata; segue la Svizzera romanda e, con il tasso di partecipazione più contenuto, la Svizzera italiana. Gli scarti percentuali del tasso di partecipazione alla formazione continua (sempre considerando tutti i tipi di formazione) della Svizzera italiana variano da un minimo del - 4% rispetto alla Svizzera romanda per la popolazione attiva occupata ad un massimo del - 16% rispetto alla Svizzera tedesca per la popolazione residente permanente.

Se si considerano invece le persone che dichiarano di seguire attività di formazione continua legate unicamente all'apprendimento individuale – sostanzialmente più rivolto al-

l'arricchimento delle conoscenze personali a carattere non professionale – lo scarto percentuale del tasso di partecipazione tra la Svizzera italiana e le altre regioni linguistiche si attenua notevolmente (- 2.5% in paragone alla Svizzera tedesca per la popolazione residente permanente) per diventare addirittura positivo (+1.5%) rispetto alla Svizzera romanda in rapporto alla popolazione attiva occupata.

Figura D4.1.2
Ripartizione degli scopi della partecipazione alla formazione continua (non formale) della popolazione residente permanente e della popolazione attiva occupata, per regione linguistica; 2006



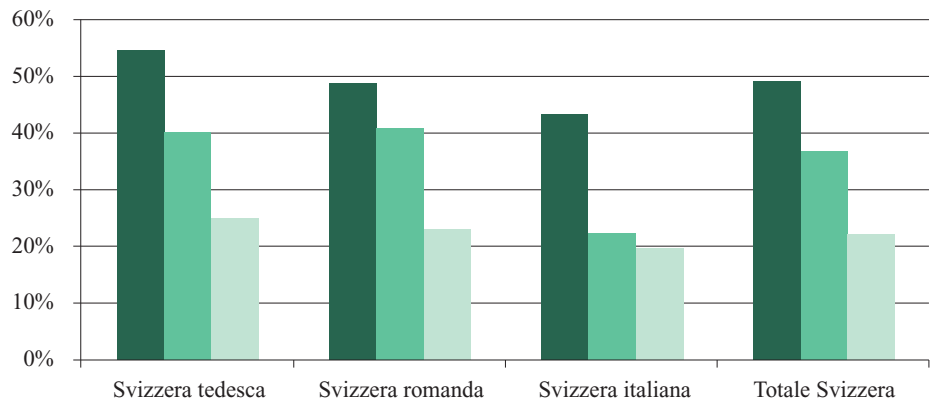
Fonte dati: UST

A livello svizzero l'82% della popolazione residente permanente che ha seguito corsi di formazione continua non formale lo ha fatto per ragioni di carattere essenzialmente professionale (87% per la popolazione attiva occupata), mentre il 19% (rispettivamente il 13%) lo ha fatto per ragioni unicamente extra-professionali.

In questo caso le disparità tra regioni linguistiche risultano di molto attenuate. Infatti la percentuale di partecipanti alla formazione continua per motivi soprattutto professionali della popolazione residente permanente della Svizzera italiana si situa al 76% (84% per la popolazione attiva occupata) con uno scarto del - 6.5% rispetto alla Svizzera romanda e del -6.2% in rapporto la Svizzera tedesca. Per quanto riguarda la popolazione attiva occupata la differenza si riduce al -4.3% rispetto alla regione francofona e al -2.7% per quanto concerne quella tedescofona.

Figura D4.1.3
Tasso di partecipazione
alla formazione continua
(non formale) della popolazione
residente permanente,
per regione linguistica e statuto
sul mercato del lavoro;
2006

■ Attivi occupati
■ Disoccupati
■ Non attivi



Fonte dati: UST

Vi sono differenze importanti nel tasso di partecipazione alle attività di formazione continua non formale a dipendenza dello statuto sul mercato del lavoro. A livello globale svizzero il tasso di partecipazione delle persone attive occupate si attesta al 49%, mentre esso scende al 37% per i disoccupati e raggiunge il 22% per i non attivi. Anche in questo caso sussistono notevoli disparità a seconda della regione linguistica considerata, soprattutto per quanto concerne gli attivi occupati e i disoccupati, mentre per i non attivi gli scarti sono meno evidenti, con particolare riferimento alla Svizzera italiana.

Nella Svizzera italiana la disparità del tasso di partecipazione rispetto alle altre regioni linguistiche va da un minimo del -3.3% per le persone non attive ad un massimo del -19% per il gruppo di persone disoccupate rispetto alla situazione della Svizzera romanda. Da notare inoltre che, sempre nella Svizzera italiana, la differenza del tasso di partecipazione tra i disoccupati e i non attivi risulta di poca entità (2.6%), mentre nella Svizzera tedesca e romanda questo scarto si allarga sensibilmente.

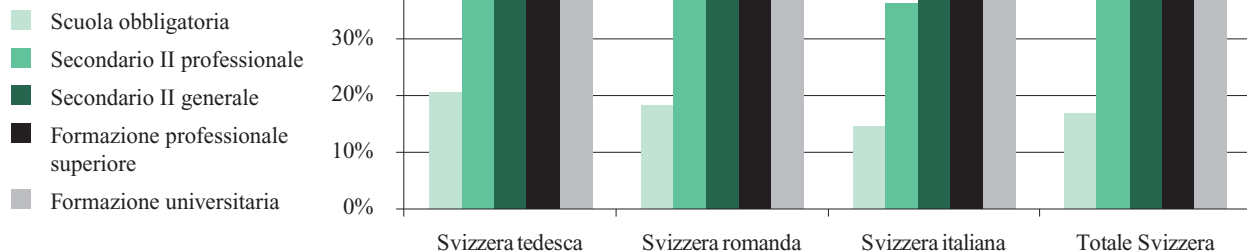
Per gli individui non attivi professionalmente il tasso di partecipazione appare relativamente ridotto se confrontato con le altre categorie di popolazione e risulta molto probabilmente più legato a motivi e interessi personali.

Ciò che invece sorprende, almeno in parte, è il tasso di partecipazione dei disoccupati nella Svizzera italiana (22%) che si avvicina a quello dei non attivi (20%), in confronto alle altre regioni linguistiche della Svizzera dove risulta quasi il doppio. In effetti ci si sarebbe potuti aspettare che anche nella Svizzera italiana le persone in disoccupazione – per aumentare le loro opportunità di reinserimento nel mercato del lavoro – fossero maggiormente invogliate a frequentare corsi di formazione continua e di riqualifica. Questa situazione potrebbe essere – almeno in parte – ascrivita al fatto che in questa regione i disoccupati sono meno stimolati e sostenuti dalle istanze competenti nell'intraprendere corsi di riqualifica rispetto al resto della nazione.

D4.2

Formazione continua della popolazione attiva occupata nel 2006

Figura D4.2.1
Tasso di partecipazione
alla formazione continua
(non formale) della
popolazione attiva occupata,
per regione linguistica
e livello di formazione di base
raggiunto; 2006



Fonte dati: UST

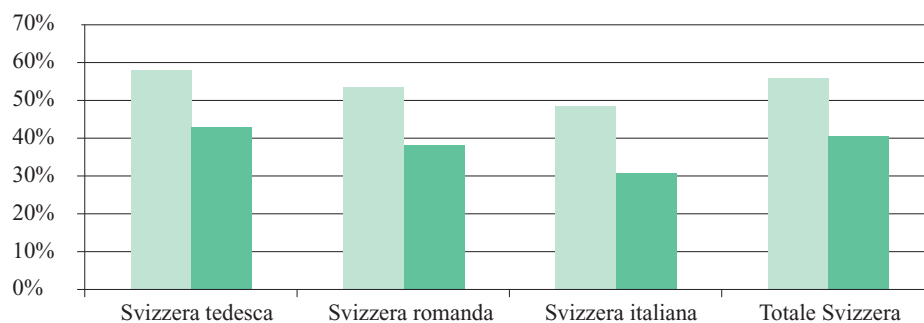
Il tasso di partecipazione alle attività di formazione continua non formale della popolazione attiva occupata è fortemente correlato con il livello di formazione di base (formazione formale) della persona: più quest'ultimo risulta elevato, più risulta alta la frequenza a corsi di formazione permanente. In media le persone con formazione universitaria si avvalgono quattro volte di più delle iniziative di formazione continua di quelle che dispongono solamente di un diploma di scuola obbligatoria. Vi è inoltre – come già evidenziato nei paragrafi precedenti – una marcata relazione con la regione linguistica di appartenenza, vale a dire una maggiore propensione della Svizzera tedesca e della Svizzera romanda a frequentare la formazione continua rispetto alla Svizzera italiana.

Analizzando i dati più in dettaglio si nota pure che gli scarti nel tasso di partecipazione fra regioni linguistiche risultano assai marcati per tutte le formazioni di base portate a termine, tranne che per il gruppo relativo alla formazione universitaria, dove questa differenziazione è molto meno appariscente e dove la Svizzera italiana (73%) non si trova più all'ultimo posto: si va infatti da un tasso minimo del 71% per la Svizzera romanda ad un massimo del 76% per la Svizzera tedesca. Se invece si analizza la formazione continua dal punto di vista del genere non si osservano differenze di rilievo tra uomini e donne (vedi tabella D4.2.1a in allegato). Di fatto lo scarto massimo che si osserva è dell'1.6% e riguarda la Svizzera italiana.

Alla luce di questi dati risulta pertanto che la formazione continua non soddisfa appieno una delle principali aspettative che generalmente vengono attribuite al suo ruolo: invece di compensare le differenze derivanti dal sistema di istruzione tradizionale, questi tassi di partecipazione indicano in un certo senso che il sistema della formazione continua accentui tali disparità.

Figura D4.2.2
Tasso di partecipazione
alla formazione continua
(non formale) della
popolazione attiva occupata,
per regione linguistica
e nazionalità; 2006

■ Svizzeri
■ Stranieri



Fonte dati: UST

A livello globale le persone attive occupate di nazionalità svizzera partecipano in modo sensibilmente maggiore alla formazione continua (56%) rispetto a quelle di nazionalità estera (40%).

Anche in questo caso alle evidenti disparità legate alla nazionalità di appartenenza si sommano quelle inerenti alla regione linguistica, per cui al tasso di partecipazione minimo del 31% degli stranieri residenti nella Svizzera italiana si contrappone quello massimo del 58% relativo agli autoctoni della Svizzera tedesca.

D
4

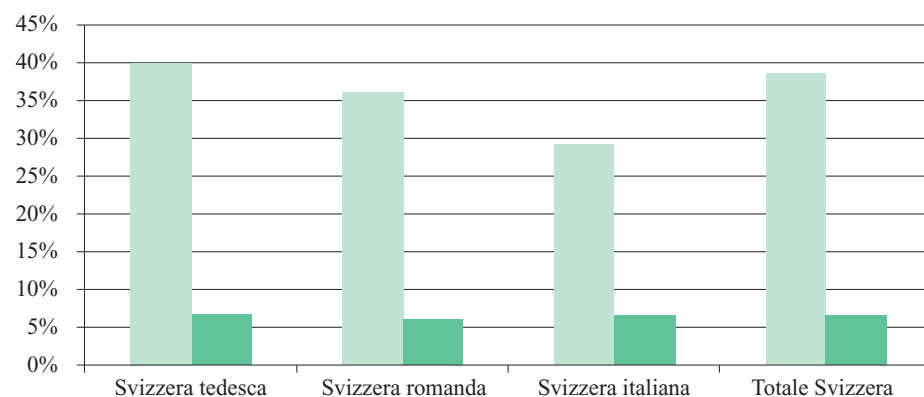
D4.3

Sostegno del datore di lavoro alla formazione continua della popolazione attiva occupata nel 2006

Nota metodologica per la comprensione di tutte le figure seguenti: La popolazione di riferimento per questo capitolo viene circoscritta alle persone attive occupate che hanno partecipato nel 2006 a corsi di formazione continua (non formale) di carattere professionale (campione di 15'491 persone nella Svizzera tedesca, 6'157 nella Svizzera romanda e 2'579 nella Svizzera italiana). Si tratta di misurare in un certo qual modo l'ampiezza del sostegno dato dal datore di lavoro all'accesso alla formazione continua a dipendenza di alcune caratteristiche personali e professionali delle persone coinvolte nonché della struttura propria delle aziende. Questo sostegno può prendere forme diverse e può variare anche dal punto di vista qualitativo. Da una parte il datore di lavoro può concedere un aiuto finanziario assumendo, totalmente o solo in parte, le spese derivanti dall'attività di formazione. Dall'altra l'impresa può accordare un sostegno in termini di tempo di lavoro nella misura in cui, parzialmente o interamente, le attività di formazione continua sono svolte durante le ore di lavoro.

Figura D4.3.1
Tasso di partecipazione
alla formazione continua
(non formale)
di carattere professionale
della popolazione attiva
occupata, per regione linguistica
e sostegno del datore di lavoro;
2006

■ Attività sostenute
■ Attività non sostenute



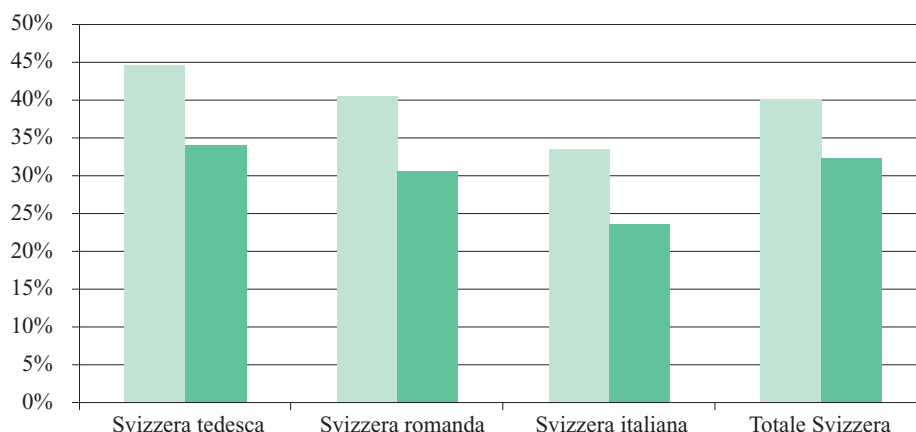
Fonte dati: UST

A livello svizzero nel 2006 il 45% delle persone attive occupate ha intrapreso una o più attività di formazione continua per ragioni professionali: il 39% sono state sostenute dal datore di lavoro, mentre il 6.5% non ha ricevuto nessun sostegno. Il tasso di partecipazione per le attività sostenute dall'azienda varia in modo sensibile a dipendenza della regione linguistica.

Si può notare che il tasso di partecipazione per le attività di formazione continua non sostenute dal datore di lavoro non è invece influenzato dalla regione linguistica di appartenenza del soggetto, mentre per le attività sostenute si passa da un minimo del 29% nella Svizzera italiana ad un massimo del 40% per la Svizzera tedesca. Si potrebbe quindi ipotizzare che le differenze "culturali" riscontrate in tutti gli elementi siano da attribuire in maniera preponderante ai datori di lavoro e meno alla volontà formativa dei singoli individui.

Figura D4.3.2
Tasso di partecipazione alla formazione continua (non formale) di carattere professionale della popolazione attiva occupata sostenuta dal datore di lavoro, per regione linguistica e sesso; 2006

■ Uomini
■ Donne



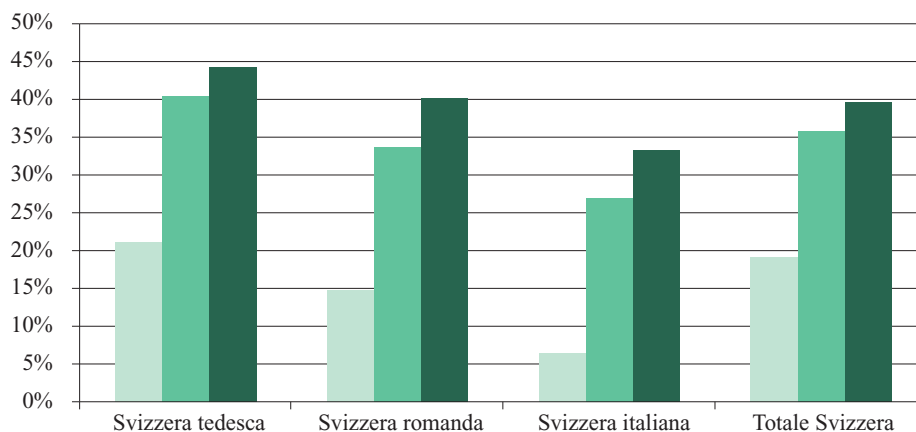
Fonte dati: UST

La probabilità di ottenere un sostegno dal datore di lavoro per attività di formazione continua a carattere professionale è mediamente inferiore di circa il 10% per le donne rispetto agli uomini e questo indipendentemente dalla regione linguistica.

Contrariamente a quanto illustrato dalla figura D4.2.2 dove risultava che non esistono differenze significative di genere nel tasso di partecipazione continua della popolazione attiva occupata, in questo caso si può affermare che è probabilmente l'atteggiamento del datore di lavoro, più restio ad investire nella formazione delle donne, a determinare una differenziazione marcata tra i due sessi.

Figura D4.3.3
Tasso di partecipazione alla formazione continua (non formale) di carattere professionale della popolazione attiva occupata sostenuta dal datore di lavoro, per regione linguistica e tasso di occupazione; 2006

■ Meno del 50%
■ Dal 50% al 90%
■ A tempo pieno



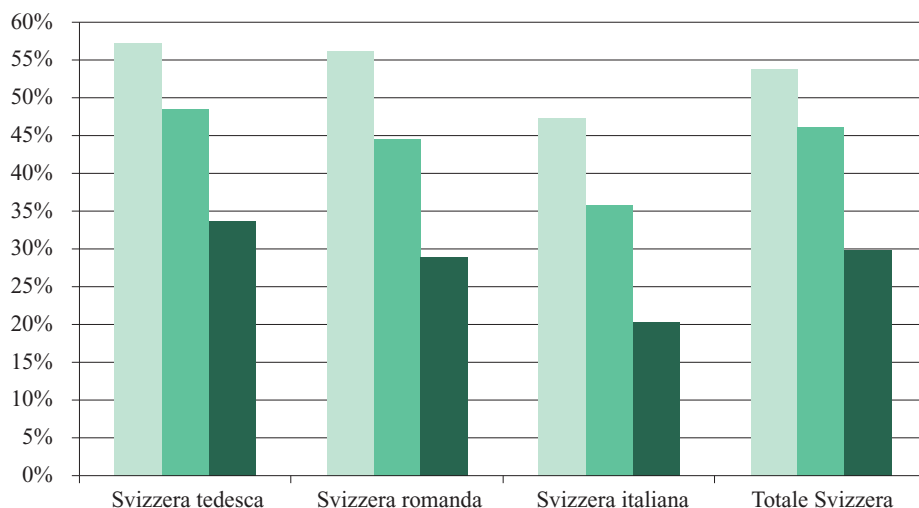
Fonte dati: UST

La probabilità che il datore di lavoro sostenga gli sforzi di formazione continua del dipendente aumenta in modo sensibile in relazione all'incremento del grado di occupazione. Questo fenomeno è poi amplificato dall'appartenenza alla regione linguistica.

Globalmente si passa da un tasso di partecipazione a corsi di formazione continua sostenuti dal datore di lavoro del 19% per le persone con un rapporto d'impiego inferiore al 50% al 40% per quelle che lavorano a tempo pieno. A livello regionale questo divario si allarga poi ulteriormente. Nella Svizzera tedesca le persone che sono occupate a tempo pieno hanno una probabilità doppia di essere sostenute rispetto a quelle che lavorano a meno del 50%, mentre nella Svizzera italiana questo rapporto raggiunge addirittura una probabilità 5 volte maggiore.

Figura D4.3.4
Tasso di partecipazione alla formazione continua (non formale) di carattere professionale della popolazione attiva occupata sostenuta dal datore di lavoro, per regione linguistica e posizione gerarchica nell'azienda; 2006

■ Direzione
■ Quadri
■ Altri collaboratori



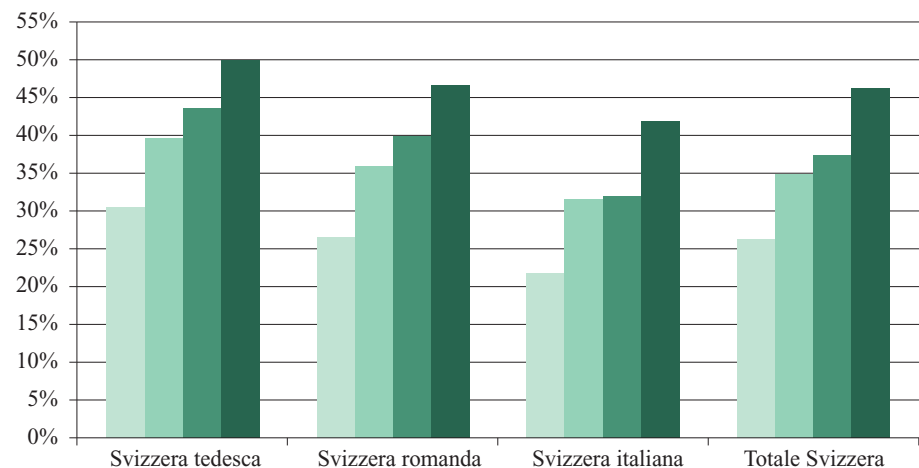
Fonte dati: UST

Anche la posizione gerarchica all'interno dell'azienda gioca un ruolo importante nel sostegno del datore di lavoro alla formazione continua del dipendente: a livello globale svizzero si passa da un tasso di partecipazione del 54% per i quadri dirigenti al 30% per i collaboratori senza nessuna mansione particolare di comando.

Le disparità aumentano poi considerevolmente se al fattore della posizione gerarchica si somma quello regionale: si va da un minimo del 20% per i semplici collaboratori della Svizzera italiana a un massimo del 57% per i dirigenti di azienda della Svizzera tedesca, vale a dire quasi tre volte tanto.

Figura D4.3.5
Tasso di partecipazione alla formazione continua (non formale) di carattere professionale della popolazione attiva occupata sostenuta dal datore di lavoro, per regione linguistica e dimensione dell'azienda; 2006

■ Da 1 a 9 addetti
■ Da 10 a 49 addetti
■ Da 50 a 99 addetti
■ 100 e più addetti



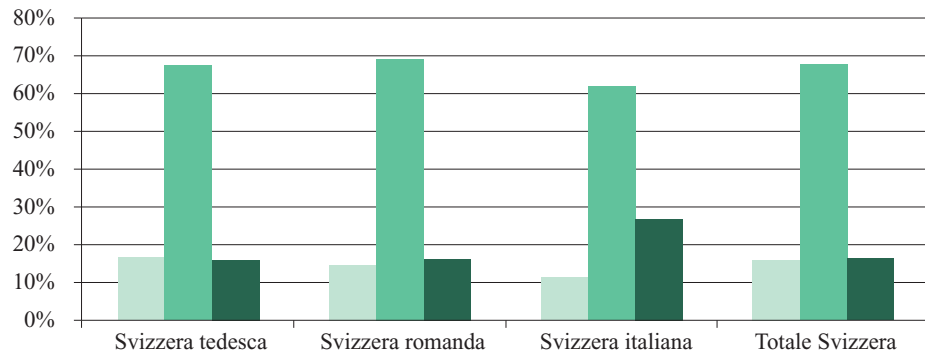
Fonte dati: UST

Più è grande la dimensione dell'azienda, più aumentano le opportunità di partecipare ad attività di formazione continua sostenute dal datore di lavoro. A livello svizzero il dipendente attivo in un'impresa che conta almeno 100 addetti ha 1.7 probabilità in più di essere sostenuto nella sua formazione rispetto a quello che lavora in un'azienda con meno di 10 impiegati.

Il comportamento delle aziende in favore della formazione continua varia poi anche in funzione della regione linguistica oltre che della grandezza dell'azienda: si spazia da un tasso minimo del 22% per un'impresa con meno di 10 addetti nella Svizzera italiana ad uno massimo del 50% per un'azienda con almeno 100 impiegati nella Svizzera tedesca, vale a dire 2.3 volte tanto.

Figura D4.3.6
Tipologia di sostegno del datore di lavoro alla formazione continua (non formale) di carattere professionale della popolazione attiva occupata, per regione linguistica; 2006

- Unicamente finanziario
- Finanziario e in tempo di lavoro
- Unicamente in tempo di lavoro



Fonte dati: UST

Le attività di formazione continua a carattere professionale sono sostenute dal datore di lavoro principalmente (68% dei casi) tramite una combinazione formata da un sostegno finanziario e dalla messa a disposizione di tempo di lavoro remunerato.

Le proporzioni di aiuto al dipendente unicamente in termini finanziari o in tempo di lavoro si equivalgono e si fissano mediamente attorno al 16% dei casi.

Nella Svizzera italiana, rispetto alle altre regioni linguistiche, il sostegno misto (finanziario e in tempo di lavoro) è un po' meno frequente (62%), come pure l'aiuto unicamente in termini finanziari (11%), mentre aumenta sensibilmente la proporzione di aiuto in termini di tempo di lavoro remunerato messo a disposizione del dipendente per la sua formazione (27%).

E**Innovazione e cambiamento**

E1	Dibattito politico e riforme scolastiche	207
E2	Autonomia e livelli decisionali della scuola ticinese	229
E3	Attività di ricerca ed innovazione degli istituti	245
E4	Sviluppo e integrazione dell'informatica nell'insegnamento	263

In un mondo in continua evoluzione, posto di fronte a sfide sempre più complesse che richiedono competenze e conoscenze crescenti, la capacità di innovare e di cambiare è vitale sia per il benessere e il progresso delle società che per la crescita delle singole persone. Questo vale anche per la scuola, come sottolineato dal Consiglio di Stato ticinese nel “Rapporto sugli Indirizzi” del 2003.

Il principio dell’innovazione è ancorato nell’art. 13 della Legge della scuola del 1° febbraio 1990, che al capoverso 1 recita: “La scuola, attraverso processi di sperimentazione, promuove e controlla le opportune *innovazioni* in materia di organizzazione, di programmi, di metodi e di tecniche di insegnamento.” In un sistema amministrativo-burocratico come l’apparato scolastico, l’innovazione non è però sempre ovvia. L’innovazione non nasce spontanea.

Questo campo mira a fornire un’immagine del cambiamento e dell’innovazione nel mondo della scuola, a livello sia formale che di contenuto.

Nella letteratura non esistono definizioni univoche e consensuali di cambiamento e di innovazione: emergono però alcuni elementi comuni. L’innovazione, definita generalmente in relazione al cambiamento, ne supera la portata. Huberman (1973) afferma ad esempio che, rispetto al cambiamento, l’innovazione possiede una dimensione volontaria, intenzionale e pianificata. Inoltre, sempre lo stesso autore precisa che l’innovazione presuppone un miglioramento misurabile, deliberato e durevole, aggiungendo che probabilmente ciò avviene raramente.

Un altro elemento definitorio particolarmente significativo è quello proposto da Cros (1994, 1997), secondo la quale l’innovazione comporta l’introduzione di un elemento nuovo in un sistema già strutturato. La stessa autrice, con Hassenforder (1972), rinforzano poi l’idea, già citata, della pianificazione e dell’intenzionalità volte a migliorare il sistema.

In questo campo innovazione e cambiamento del nostro sistema educativo vengono illustrati attraverso quattro indicatori: dibattito politico e riforme scolastiche, autonomia e livelli decisionali della scuola ticinese, attività di ricerca e innovazione degli istituti e sviluppo e integrazione dell’informatica nell’insegnamento.

Il primo indicatore, incentrato su *Dibattito politico e riforme scolastiche*, offre una panoramica sulle attività politiche – in particolare dal punto di vista dell’innovazione e del cambiamento – inerenti alla scuola. Le istanze legislative ed esecutive, pur non essendo parte integrante del sistema scolastico, rivestono infatti un ruolo molto importante per la formazione. Questo indicatore mostra inoltre quali riforme sono in atto nei vari ordini scolastici.

Il secondo indicatore, *Autonomia e livelli decisionali della scuola ticinese*, si riferisce al progetto di Amministrazione 2000 in cui si intendeva introdurre una maggiore autonomia alle scuole.

Il terzo indicatore, *Attività di ricerca e innovazione degli istituti*, riguarda l’utilizzo del monte ore, un contingente di ore assegnato agli istituti per attività di ricerca, sperimentazione e innovazione da gestire in modo autonomo.

L’ultimo indicatore, relativo allo *Sviluppo e integrazione dell’informatica nell’insegnamento*, descrive l’utilizzo delle nuove tecnologie nell’ambito della preparazione delle lezioni e dell’insegnamento nei vari ordini scolastici.

■ Fonti di approfondimento

- Consiglio di Stato. (2003). *Rapporto sugli indirizzi*. Bellinzona : Consiglio di Stato. Disponibile in: <http://www.ti.ch/CAN/temi/rapindirizzi/documenti/RAPPORTOIN-DIRIZZI03.pdf> [4 marzo 2009].
- Cros, F. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.
- Cros, F. (1997). *L'innovazione a scuola. Forza e illusione*. Roma: Armando Armando.
- Hassenforder, J. (1972). *L'innovation dans l'enseignement*. Paris: Casterman.
- Huberman, A. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: UNESCO.
- Legge della scuola (del 1° febbraio 1990). Disponibile in: <http://www.ti.ch/CAN/temi/rl/> [4 marzo 2009].

E | 1 Dibattito politico e riforme scolastiche

Indice delle figure

E1.1	Riforme scolastiche	
Figura E1.1.1	Ordini scolastici coinvolti nelle riforme scolastiche, per livello geografico	218
Figura E1.1.2	Componenti innovative direttamente incluse nelle riforme, conseguenti alle riforme introdotte, o indipendenti dalle riforme; dal 2003/04 al 2009/10	219
E1.2	Atti parlamentari e governativi nel campo della politica scolastica	
Figura E1.2.1	Ripartizione degli atti parlamentari e governativi, per tema trattato e per gruppo di atto; da maggio 2003 a dicembre 2008	220
E1.3	Atti parlamentari e governativi legati a innovazione e cambiamento	
Figura E1.3.1	Ripartizione degli atti parlamentari e governativi tra innovazione e cambiamento, per gruppo di atto; da maggio 2003 a dicembre 2008	221
E1.4	Iniziative e mozioni per settore scolastico	
Figura E1.4.1	Ripartizione delle iniziative e mozioni, per settori scolastici; da maggio 2003 a dicembre 2008	221
Figura E1.4.2	Ripartizione delle iniziative e mozioni tra innovazione e cambiamento, per settori scolastici; da maggio 2003 a dicembre 2008	222
E1.5	Interpellanze e interrogazioni per settore scolastico	
Figura E1.5.1	Ripartizione delle interpellanze e interrogazioni, per settori scolastici; da maggio 2003 a dicembre 2008	222
Figura E1.5.2	Ripartizione delle interpellanze e interrogazioni tra innovazione e cambiamento, per settori scolastici; da maggio 2003 a dicembre 2008	223
E1.6	Messaggi per settore scolastico	
Figura E1.6.1	Ripartizione dei messaggi, per settori scolastici; da maggio 2003 a dicembre 2008	223
Figura E1.6.2	Ripartizione dei messaggi tra innovazione e cambiamento, per settori scolastici; da maggio 2003 a dicembre 2008	224

E | 1

Dibattito politico e riforme scolastiche

I temi affrontati più spesso nelle attività parlamentari e governative riguardano il finanziamento e gli aspetti formali. Cambiamento e innovazione concernono almeno il 50% degli atti e riguardano soprattutto il settore terziario universitario e la formazione professionale. Per quanto concerne le riforme scolastiche, la maggior parte di esse sono state intraprese a livello nazionale e coinvolgono nel contempo più ordini scolastici.

L'impulso al cambiamento e all'innovazione può essere dato da attori situati a più livelli: dalle persone attive sul territorio, come i docenti ed eventualmente gli allievi e le famiglie, fino ai livelli istituzionali più alti, come Parlamento e Governo. Con questo indicatore si è scelto di fornire dati relativi all'innovazione e al cambiamento riguardanti il livello legislativo ed esecutivo dello Stato: si tratta cioè di sapere in che misura Parlamento e Governo hanno affrontato queste tematiche. Le innovazioni e le riforme scolastiche ricoprono dunque un ruolo rilevante nello sviluppo e nel miglioramento della scuola, ne sono parte integrante e vengono approfondite con regolarità dai media, discusse dalla società civile e dibattute dai politici.

Il presente indicatore si concentra principalmente su due aspetti inerenti alle innovazioni e ai cambiamenti in ambito scolastico: il *dibattito politico e le riforme scolastiche*. Il primo si riferisce alla tappa di discussione dell'innovazione e del cambiamento; infatti a livello politico l'innovazione e il cambiamento vengono proposti o rimessi in discussione. La riforma scolastica, invece, è la tappa di realizzazione dell'innovazione, stimolata dal livello politico (ma non solo) e realizzata in seguito dalle istanze preposte a questo compito.

A questo scopo si sono presi in considerazione gli *atti parlamentari e governativi*¹ e le *iniziative popolari* da maggio 2003 a dicembre 2008 (parte della legislatura corrente e quella passata). Per valutare in quale misura gli atti presentati possano essere considerati attinenti all'innovazione o al cambiamento, ci si è ispirati alle definizioni di innovazione (già illustrate nell'introduzione del campo) di Huberman (1973) – che sottolinea l'intenzionalità e l'obiettivo del miglioramento – e di Cros (1994, 1997), per la quale l'innovazione implica l'introduzione di un nuovo elemento in un sistema già strutturato. Vengono invece definite *cambiamenti* le trasformazioni che non contengono elementi di novità o che non sono dichiaratamente rivolte al miglioramento pur introducendo nuovi elementi. In altri termini, si può affermare che tutte le innovazioni sono anche cambiamenti, ma che non tutti i cambiamenti sono necessariamente innovazioni, qualora manchi ad esempio l'intenzionalità del miglioramento o l'elemento nuovo realmente innovativo. L'innovazione può quindi essere considerata un sottoinsieme, un caso particolare, del cambiamento. In questa parte dell'indicatore si fornisce un'idea del grado del dibattito attorno all'innovazione nel settore scolastico delle autorità statali, e quindi anche dei processi che portano alle decisioni e alla nascita delle leggi.

Per quanto riguarda le *riforme scolastiche*, alcuni autori (Perrenoud, 2004; Hassenforder, 1972) le considerano come una categoria particolare di innovazione, che si contraddistingue tuttavia per alcune specificità. In primo luogo una riforma è un cambiamento di largo respiro, che prende in considerazione uno o più ordini scolastici. Di conseguenza, essa richiede più tempo per essere introdotta nel sistema della scuola. Inoltre, una riforma si caratterizza dal fatto che nasce dall'alto, viene indotta da un'autorità che si

1. Gli *atti parlamentari* sono quegli atti presentati da uno o più deputati per formulare proposte o richieste (iniziative parlamentari elaborate o generiche, mozioni), per chiedere chiarimenti o sollecitare prese di posizione governative su questioni ritenute di interesse pubblico (interrogazioni e interpellanze); gli *atti governativi* sono i messaggi del Consiglio di Stato, che contengono proposte da sottoporre al Gran Consiglio. Gli atti parlamentari e governativi e le iniziative parlamentari vengono poi presentati e dibattuti nelle sedute del Gran Consiglio.

occupa di un numero importante di istituti e di insegnanti, oppure è creata per vie gerarchiche da un quadro legislativo (Perrenoud, 2004). Infine, è opportuno sottolineare che anche se i motivi che portano a una riforma sono di tipo economico, pedagogico o demografico, essa è prima di tutto un *atto politico* (Perrenoud, 2004). È la dimostrazione di una volontà di cambiamento, sebbene quest'ultimo, nella realtà, non porti necessariamente a un miglioramento del sistema scolastico. Riassumendo, è possibile considerare la riforma scolastica come un cambiamento che implica molti elementi, perlopiù innovativi, in uno o più ordini scolastici e generalizzati a tutto il settore.

Questo indicatore è stato strutturato seguendo uno schema nel quale viene dapprima mostrato in che misura e relativamente a quali temi Parlamento e Governo si sono occupati *in generale* del mondo della formazione e di ciò che ruota attorno ad esso (quindi anche in relazione a tutti i servizi parascolastici più o meno inseriti nella scuola, i trasporti pubblici, l'infrastruttura); in secondo luogo viene illustrato in che misura Parlamento e Governo hanno dibattuto in maniera più specifica di cambiamento e innovazione nell'ambito dell'educazione. Si tratta dunque di un punto di vista un po' particolare: ci si sofferma infatti sulla percezione che i politici hanno di quanto dovrebbe o non dovrebbe cambiare nel mondo della formazione piuttosto che sui mutamenti realmente in corso. Sarebbe stato utile e importante riferire anche dell'esito dei dibattiti avviati dagli atti parlamentari e governativi. Purtroppo – data la complessità e la diversità nelle modalità e nei tempi di risposta ed evasione dei vari atti parlamentari – non è stato possibile raccogliere queste informazioni nel loro insieme.

Per quanto attiene ai cambiamenti realmente in atto nel mondo della formazione, ci si occupa delle riforme scolastiche. Di fatto, considerando la definizione proposta di riforma scolastica, è difficile indicare quali sono realmente le riforme in atto nella scuola ticinese. In effetti, tutte le riforme selezionate corrispondono solo in parte alla definizione data. Coscienti del fatto che si tratta di una definizione ideale, senza pretese di corrispondere interamente alla realtà, possiamo considerare alcuni cambiamenti avvenuti nel sistema educativo ticinese come delle riforme scolastiche. In effetti, le riforme selezionate si accomunano per il fatto di aver portato, in modo volontario, un cambiamento rilevante nell'ambito della scuola. La scuola ticinese, nel periodo scolastico selezionato (dal 2003/04 al 2009/10) ha in effetti vissuto diversi cambiamenti, che hanno avuto delle ripercussioni su più livelli, nella scuola come nella società civile.

In sintesi, nel periodo preso in considerazione i temi più frequentemente affrontati negli atti parlamentari riguardano le risorse, in special modo le risorse finanziarie, e gli aspetti formali, come ad esempio questioni di tipo organizzativo, di regolamenti, calendario scolastico, ecc. La formazione dei docenti e il rapporto tra le componenti del mondo della formazione concernono invece una fetta minoritaria di atti parlamentari e governativi. I settori su cui si è dibattuto maggiormente, in particolare in termini di cambiamento o innovazione, risultano essere la formazione professionale di base e il settore terziario universitario. Scarsi sono gli atti che riguardano la Scuola media superiore e il settore privato.

Tre riforme sono state particolarmente significative: a livello federale l'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (HarmoS) e a livello cantonale la Riforma 3 (R3) della Scuola media e l'integrazione dell'Alta Scuola Pedagogica (ASP) nella SUPSI.

■ Fonti e approfondimenti:

- Béchard, J. P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 2, 257-281. Disponibile in: <http://id.erudit.org/iderudit/009933ar> [8 luglio 2008].
- Béchard, J.-P., & Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire: un cas d'apprentissage organisationnel. In D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (pp.131-149). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Brodin, E. (2004). *Innovation en éducation et innovation dans l'enseignement des langues: quels invariants?* Paris : Université Paris 3. Disponibile in: http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=397 [3 febbraio 2009].
- Consiglio di Stato. (2003). *Rapporto sugli indirizzi*. Bellinzona: Consiglio di Stato. Disponibile in: <http://www.ti.ch/CAN/temi/rapindirizzi/documenti/RAPPORTOIN-DIRIZZI03.pdf> [4 marzo 2009].
- Cros, F. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.
- Cros, F. (1997). *L'innovazione a scuola. Forza e illusione*. Roma: Armando.
- Cros, F. (dir.) (2001). *Politiques de changement et pratiques de changement*. Paris: INRP.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris: INRP.
- Dozio, E. (2006). *Rapporto sull'implementazione della Riforma 3: il lavoro del gruppo operativo nell'anno 2005-06*. Disponibile in: <http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/informazioni-riforma3/scarica/Rapporto-Gr-operativo-R3-2005-06.pdf> [4 marzo 2009].
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change (3rd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Gather Thurler, M., & Perrenoud, Ph. (2003). Innovation. In D. Groux (dir.), *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp. 315-321). Paris: L'Harmattan.
- Hassenforder, J. (1972). *L'innovation dans l'enseignement*. Paris: Casterman.
- Huberman, A. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: Unesco.
- Legge della scuola (del 1° febbraio 1990). Disponibile in: <http://www.ti.ch/CAN/temi/rl/> [4 marzo 2009].
- Legge sull'Università della Svizzera italiana, sulla Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana e sugli istituti di ricerca (del 3 ottobre 1995). Disponibile in: http://www.ti.ch/CAN/argomenti/legislaz/rleggi/rl/dati_rl/f/f160.htm [19 agosto 2009].
- Perrenoud, Ph. (2004). Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire. In M. Frenay, & C. Maroy (dir.), *L'école, six ans après le décret "missions". Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique* (pp. 317-345). Louvain: Presses universitaires de Louvain. Disponibile in: http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/F/Frenay_Maroy_2004_A.html [4 marzo 2009].
- Perrenoud, Ph. (2005). Peut-on réformer le système scolaire ? In D. Biron, M. Cividini, & J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 37-58). Sherbrooke: Editions du CRP. Disponibile in: http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/B/Biron+alii_2005_A.html [4 marzo 2009].

Siti internet:

- Parlamento Gran Consiglio
<http://www.ti.ch/database/strumenti/parlamento>

Metodologia

In questa sezione viene dato ampio spazio alla metodologia utilizzata. Si tratta infatti di un indicatore complesso, che ha richiesto l'elaborazione di dati di tipo qualitativo da rappresentare quantitativamente. Questo lavoro rappresenta una novità nell'ambito della pubblicazione sugli indicatori del sistema scolastico ticinese e, per questa ragione, risulta passibile di miglioramenti in una prossima edizione.

Atti parlamentari e governativi nel campo della politica scolastica

Per la creazione della prima parte di questo indicatore sono stati raccolti e catalogati in una banca dati gli atti parlamentari (interrogazioni, interpellanze, iniziative parlamentari generiche e elaborate, mozioni), governativi (messaggi) e le iniziative popolari della legislazione 2003-2007 e 2007-2011 (fino a dicembre 2008) in cui vengono affrontati temi legati al mondo della formazione.

Per quanto concerne la quantificazione dell'attività politica legata al mondo della formazione, si è definito per ciascun atto parlamentare e governativo di quale tema o quali temi tratta e il settore o i settori scolastici interessati. In relazione al secondo obiettivo – fornire una fotografia delle attività parlamentari e governative da una prospettiva di cambiamento e innovazione – si sono conteggiati gli atti relativi a un'innovazione o a un cambiamento, indipendentemente dai temi trattati, purché si riferiscano al presente (cambiamenti o innovazioni in atto) o al futuro (cambiamenti o innovazioni auspicati, richiesti, ipotetici, suggeriti o non voluti) e si situino a un livello generale. Si tratta cioè di quegli atti che riguardano l'intero sistema formativo, un ordine scolastico nel suo insieme (ad esempio la Scuola media) o un settore particolare della formazione professionale (ad es. formazioni duali, o formazioni professionali in scuole a tempo pieno, oppure il settore commerciale, ecc.) o del terziario universitario (ad es. un dipartimento della SUPSI o facoltà USI).

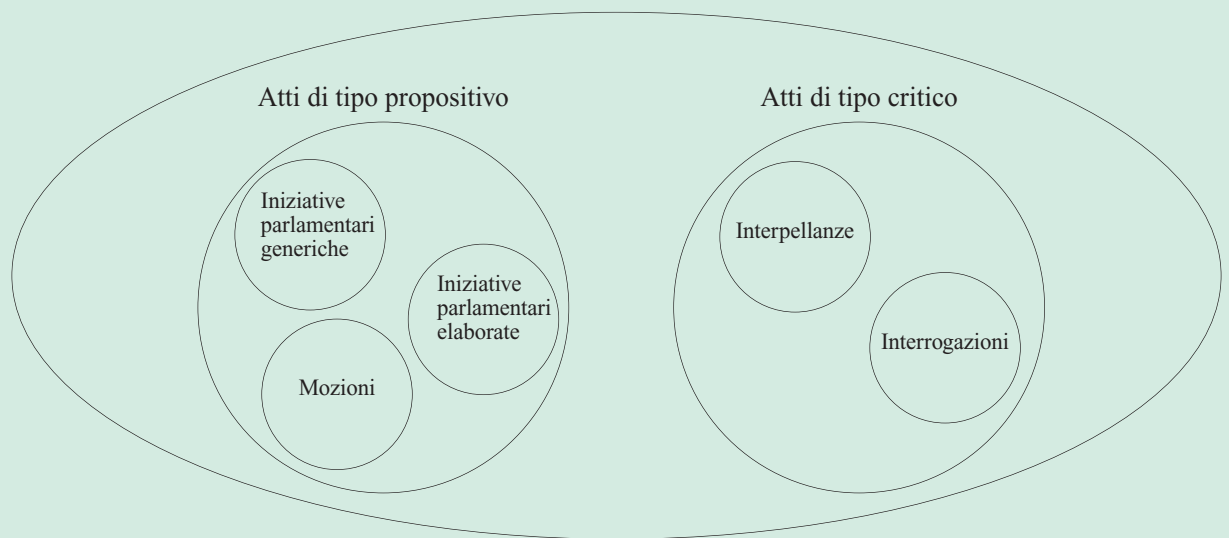
La difficoltà principale è legata al tentativo di rappresentare in modo quantitativo dati essenzialmente qualitativi; bisogna dunque considerare che l'importanza degli atti non si equivale, ma di questo è difficile rendere conto. Va notato che, secondo le definizioni di innovazione e cambiamento adottate, gli atti sono stati catalogati senza giudizio di valore. Ciò che una persona o un partito considera innovativo, non lo è necessariamente per altre persone o partiti. I grafici non rappresentano quindi la misura in cui il Parlamento e il Governo hanno promosso cambiamento e innovazione, ma la misura in cui si è dibattuto su cambiamento e innovazione. Un'altra difficoltà è infine legata alla categorizzazione, in quanto spesso lo stesso atto parlamentare tratta di più temi. Si è dunque cercato di determinare il legame con aspetti innovativi o di cambiamento rispetto al tema o ai temi principali che emergono in ciascun atto.

Va quindi sottolineato che questo indicatore va letto con grande cautela, che è sperimentale e perfettibile. Nondimeno, considerando l'incidenza delle decisioni del potere esecutivo e legislativo sul comportamento dell'amministrazione scolastica, sulla qualità della gestione della scuola, e le ricadute sulla scuola stessa delle decisioni e del modo con il quale queste sono prese nel modello di funzionamento della democrazia ticinese, è indispensabile intraprendere questo passo e mettere in luce i dibattiti politici svolti ai vertici dello Stato, nonché i temi che l'apparato democratico affronta nel corso della legislatura.

Definizione e prerogativa di ogni tipo di atto parlamentare e governativo

Uno o più deputati del Gran Consiglio possono produrre cinque tipi di atti: iniziative parlamentari (generiche o elaborate) e mozioni, che sono atti di tipo propositivo; interpellanze o interrogazioni invece sono in genere atti “critici” in cui vengono formulate richieste di chiarimento. Anche il popolo può presentare delle iniziative, che vengono poi dibattute in Gran Consiglio². Il Consiglio di Stato produce messaggi, in cui sono contenute delle proposte o dei rapporti sulle mozioni. Nella figura sottostante sono raggruppati i diversi tipi di atto secondo il loro genere – propositivo o “critico” – e l’apparato che li produce.

Potere legislativo:
atti del Gran Consiglio



Popolo:
Atti di tipo propositivo



Potere esecutivo:
Atti del Consiglio di Stato



Iniziativa parlamentare generica

Si tratta di una proposta scritta presentata da uno o più deputati con cui si invita il Consiglio di Stato oppure il Gran Consiglio, a mezzo di una sua Commissione, a elaborare un progetto di articolo costituzionale, di legge o di decreto legislativo.

Iniziativa parlamentare elaborata

È una proposta scritta presentata da uno o più deputati per l’adozione di un progetto di articolo costituzionale, di legge o di decreto legislativo.

Iniziativa popolare

È una proposta scritta con cui i cittadini (almeno 7’000 nel caso dell’iniziativa legislativa; almeno 10’000 nel caso dell’iniziativa costituzionale) aventi diritto di voto posso-

2. Nell’indicatore non sono stati inclusi i referendum: con essi infatti non si lancia un dibattito parlamentare, ma si cerca di impedire l’attuazione di decisioni già presee dibattute dal Parlamento.

no chiedere l'accettazione, l'adozione, l'abrogazione e la modifica di una legge o di un decreto legislativo, oppure la revisione totale o parziale della Costituzione cantonale.

Mozione

Si tratta di una proposta scritta fatta da uno o più deputati al Consiglio di Stato di esaminare l'opportunità di prendere un provvedimento di interesse generale. Rispetto alle iniziative parlamentari la mozione è meno articolata e più generica.

Interpellanza

È una domanda formulata per iscritto da uno o più deputati, rivolta al Consiglio di Stato, su un oggetto d'interesse pubblico generale, che deve essere indicato nel testo. Il Consiglio di Stato risponde pubblicamente; l'interpellante si dichiara soddisfatto o non soddisfatto.

Interrogazione

È una domanda formulata per iscritto da uno o più deputati, rivolta al Consiglio di Stato, su un oggetto d'interesse pubblico generale, che deve essere indicato nel testo. Il Consiglio di Stato risponde all'interrogazione per iscritto entro 60 giorni. La risposta scritta è inviata in copia a tutti i deputati e pubblicata nei verbali del Gran Consiglio.

Messaggio

Si tratta di un atto con cui il Consiglio di Stato presenta una proposta al Gran Consiglio. Deve essere in forma scritta e deve precisare le conseguenze finanziarie e amministrative dell'oggetto proposto. Nella nostra banca dati sono stati inclusi anche i Rapporti sulle mozioni. I messaggi vengono poi sottoposti al Gran Consiglio per votazione e approvazione.

Classificazione degli atti

L'elenco dei temi è suddiviso in 13 categorie. Per facilitare la rappresentazione, questi sono stati raggruppati in cinque grandi rubriche:

1) *aspetti formali:*

aspetti strutturali: questioni organizzative o di regolamento, quali ad esempio la griglia oraria, il numero di allievi per classe, il calendario scolastico, la creazione o soppressione di curricula o scuole, istituti, la ripartizione delle sedi (ad es. SPAI), l'organizzazione, il regolamento e i requisiti per l'accesso a scuole e curricula, l'assegnazione di note.

vigilanza: richiesta puntuale di presa di posizione, chiarimento o intervento su avvenimenti specifici dal punto di vista formale o legale.

riconoscimento diplomi: riconoscimento diplomi da parte della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), procedure di riconoscimento a livello istituzionale (ad es. tra Cantone e CDPE; tra Cantone e SUP), riconoscimento diplomi tra cantoni o tra nazioni.

2) *risorse umane:*

aumento o diminuzione del personale, carico di lavoro, riorganizzazione del personale, stipendio, condizioni contrattuali, assunzioni, licenziamenti, gestione del personale; aspetti relativi alla formazione di base e continua dei docenti: requisiti, qualità della formazione, condizioni di accesso, curriculum.

3) *finanze e servizi:*

finanze: l'aspetto finanziario viene espresso esplicitamente, ad es. con richieste di denaro, dibattiti relativi a contribuzioni, finanziamento di progetti, borse studio, ecc.

infrastruttura: edifici, posteggi, dotazione informatica, materiale, attrezzatura, ecc.

trasporti pubblici: tutto ciò che concerne trasporti pubblici, bus, fermate, ecc.

servizi parascolastici: ad esempio mensa, biblioteca, dentista, ginnastica correttiva, logopedia, ecc.

4) *rapporto tra protagonisti del mondo della formazione:* concerne i rapporti tra le componenti del mondo della formazione che possono essere interne ad esso (ad es. docenti-direzione) oppure esterne (ad es. genitori, sindacati, Consiglio di Stato-Gran Consiglio, Cantone, ecc.) e avvenire a vari livelli (di sede, istituzionale, tra sedi e Dipartimento, ecc.). Ad esempio il rapporto tra diversi istituti, il rapporto tra datori di lavoro e apprendisti, i contratti di prestazione tra Cantone e USI/SUPSI, ecc. Si tratta di una categoria piuttosto ampia, ma si è rivelato difficile e poco sensato suddividere in più categorie a seconda delle componenti e dei livelli interessati.

5) *aspetti di contenuto:*

aspetti pedagogici: concerne in modo specifico o puntuale il contenuto e/o la qualità di programmi, progetti, ore scolastiche, attività scolastiche o extrascolastiche con aspetto educativo/formativo.

finalità della scuola: compiti e/o doveri della Scuola dal punto di vista pedagogico/educativo/formativo/dell'introduzione al mondo del lavoro a un livello superiore rispetto al tema "pedagogico". Ad es. separazione Stato-Chiesa, educazione alla non violenza, assicurare la transizione dalla formazione professionale al mondo del lavoro, ecc.

ricerca: richiesta di mandati di ricerca o dibattito su ricerche in corso o terminate, gruppi di lavoro, indagini, inchieste per valutare interventi o proposte e le conseguenze.

L'analisi delle riforme scolastiche

Si è cercato, attraverso l'analisi dei documenti ufficiali a disposizione (Rendiconti del Consiglio di Stato, conferenze stampa di inizio e fine anno scolastico) e degli articoli apparsi nei media ticinesi, di creare una mappa dell'insieme delle innovazioni e delle riforme scolastiche del periodo che va dall'anno scolastico 2003/04 al 2009/10. Per quel che concerne più precisamente le riforme scolastiche, sono state selezionate quelle che hanno avuto maggiori ripercussioni nei rispettivi settori e un impatto mediatico importante. Per completare e chiarire le informazioni a disposizione, sono stati intervistati i responsabili dei diversi settori della formazione in Ticino (settore pri-

mario, settore secondario I e II). I dati a disposizione, per una ragione di quantità ma anche di tipologia, non sono stati analizzati in modo quantitativo ma qualitativo, attraverso la creazione di tabelle e di mappe, con lo scopo di dare una visione chiara delle innovazioni e delle riforme presenti sul territorio ticinese nel periodo sopraindicato.

La scelta di prendere in considerazione un periodo scolastico piuttosto esteso (2003-2010) è stata fatta pensando ai tempi di realizzazione delle riforme. Infatti una riforma scolastica può comportare tempi di realizzazione molto lunghi e deve quindi essere considerata nella sua durata. Per questa ragione abbiamo esaminato i dati a disposizione dall'anno scolastico 2003/04 (presentazione e consultazione del progetto di riforma) fino all'inizio dell'anno scolastico 2009/10, in modo di avere un'idea più completa dei processi di cambiamento in atto. In effetti, si parla di processo di riforma per descrivere l'insieme del cambiamento in atto, il quale comprende inizio, implementazione e istituzionalizzazione. Prendendo ad esempio il caso della Riforma 3, si possono collocare le origini del progetto alla metà degli anni '90, periodo nel quale è iniziata una riflessione approfondita sulla Scuola media, mentre la realizzazione vera e propria della riforma ha preso avvio nell'anno scolastico 2004/05. Tuttavia, per valutare i risultati della riforma bisognerà aspettare ancora qualche anno, quando sarà compiuto il processo di istituzionalizzazione, cioè quando "il cambiamento diventa una parte integrante del sistema, oppure scompare, attraverso una decisione o per logoramento" (Fullan, 2001, p. 39)

Letture grafici

Gli atti parlamentari e governativi sono stati suddivisi in tre gruppi: le iniziative popolari, parlamentari generiche ed elaborate e le mozioni formano il primo gruppo, che include tutti gli atti che contengono proposte a livello legislativo o in termini di provvedimenti di interesse generale, e che nascono dal popolo o da uno o più membri del legislativo; un secondo gruppo contiene le interpellanze e le interrogazioni, atti "critici" in cui i parlamentari formulano soprattutto richieste di chiarimento, esprimono perplessità, sollecitano prese di posizione; il terzo gruppo è costituito dagli atti del Consiglio di Stato, cioè i messaggi indirizzati al Legislativo.

La tabella seguente riporta il numero totale degli atti catalogati nel periodo da maggio 2003 a dicembre 2008 (vale a dire la legislatura passata e parte di quella presente) e il numero corrispondente di temi trattati. A ogni atto possono essere attribuiti più temi. La tabella indica dunque per ogni tipo di procedura, il numero di atti analizzati e il numero di temi affrontati.

Procedure	numero atti	numero temi
iniziative e mozioni (atti propositivi)	33	54
interpellanze e interrogazioni (atti "critici")	137	221
messaggi (atti governativi)	66	116
totale	236	391

Gli atti raccolti e analizzati sono stati catalogati come:

- atti relativi all'*innovazione*, se contengono riferimenti all'intenzionalità e alla pianificazione volte al miglioramento del sistema attraverso l'introduzione di nuovi elementi (ad esempio la richiesta di un piano di investimenti per la creazione di programmi culturali con lo scopo di migliorare le competenze degli allievi);

- atti relativi al **cambiamento**, se contengono riferimenti a trasformazioni che non contemplano elementi di novità o non sono dichiaratamente volte al miglioramento del sistema (ad esempio modificare il numero massimo di allievi per classe); oppure si riferiscono all'introduzione di nuovi elementi, ma non esplicitamente mirati al miglioramento (ad esempio l'introduzione di nuovi articoli di legge a livello cantonale per adeguarsi alle norme federali);
- atti che non si riferiscono né ad aspetti innovativi né di cambiamento.

È importante ricordare che, nelle figure, le barre che rappresentano innovazione e cambiamento non sono composte solo da atti intesi a promuovere cambiamenti o innovazioni, ma anche dagli atti volti a contrastare un cambiamento o un'innovazione. Ciò è molto importante, nella misura in cui leggendo i grafici bisogna considerare che essi non rappresentano quanto un particolare settore formativo sia stato innovativo, ma quanto si è **dibattuto** attorno a cambiamento e innovazione per un dato settore formativo.

E1.1

Riforme scolastiche

Figure E1.1.1

Ordini scolastici coinvolti nelle riforme scolastiche per livello geografico

Origine delle riforme	SI	SE	SM	SMS	FP	UNI
Nazionale				●		
"Piccola riforma" degli studi liceali				●		
HarmoS	●	●	●			
Accordo borse di studio				●	●	●
Scuole speciali	●	●	●	●	●	
Lfpr/ Lorform					●	
Cantonale						
Riforma 3		●	●	●		
Integrazione dell'ASP alla SUPSI						●
Sostegno pedagogico	●	●	●			

Fonte dati: CIRSE – 2010

Nota: nella sezione Complemento a p.225 si troverà una breve descrizione dei contenuti per ogni riforma.

Dalla tabella risulta che la maggior parte delle riforme coinvolgono in modo diretto o indiretto più ordini scolastici.

Parte di queste riforme si situano a livello nazionale e hanno come obiettivo comune il desiderio di armonizzare su tutto il territorio degli aspetti strutturali e formativi. Tutte le riforme nazionali sono il risultato di un accordo tra i rappresentanti della CDPE. Tutte queste riforme richiedono l'avvallo dei parlamenti cantonali.

Alcune riforme hanno avuto un forte impatto mediatico (Harmos, Integrazione dell'alta scuola pedagogica nella SUPSI), mentre altre, pur portando dei cambiamenti di fondo, sono quasi sconosciute al grande pubblico. Ne è un esempio la revisione della Legge sulla formazione professionale (Lfpr), che ha apportato numerosi cambiamenti, tra cui la trasformazione per ogni professione dei regolamenti di tirocinio in ordinanze federali, ridefinendo il profilo curricolare, la durata della formazione, la concezione pedagogica e il grado di responsabilità del datore di lavoro.

Per quel che concerne la Riforma 3, è importante specificare che la Scuola elementare e la Scuola media superiore sono coinvolte "di riflesso"³ in modo considerevole nella riforma della Scuola media, poiché i cambiamenti avvenuti nell'ambito della R3 hanno avuto – e hanno tuttora – delle implicazioni dirette su questi due ordini. Per le scuole elementari, sono stati per esempio elaborati i nuovi programmi per l'apprendimento del francese a partire dalla terza elementare. Dal canto loro, il Liceo e la Scuola cantonale di commercio hanno dovuto adattare i rispettivi regolamenti di studio.

3. Punti in grigio.

Figura E1.1.2

Componenti innovative direttamente incluse nelle riforme, conseguenti alle riforme introdotte, o indipendenti dalle riforme; dal 2003/04 al 2009/2010

	Attivato	In fase d'attivazione
Componenti innovative incluse nelle Riforme	Introduzione dell'inglese a partire della terza media (SM)	Standard di apprendimento validi per tutta la Svizzera (HarmoS)
	Nuove ordinanze delle formazioni professionali valide a livello nazionale per quanto concerne il profilo, la durata, la concezione pedagogica per tutte le professioni (FP)	Figura dell'educatore per i casi difficili nella Scuola Media (SM)
	Certificato federale di capacità (CFC) per i giovani che seguono un tirocinio biennale (ex formazione empirica) (FP)	
	Azienda-scuola: permette ai docenti di conoscenze professionali che da troppi anni non sono più in contatto con il mondo del lavoro di entrare in un'azienda per alcuni mesi per riprendere contatto con la realtà lavorativa (FP)	
	Introduzione di principi e standard minimi comuni a tutti i cantoni svizzeri nei criteri di assegnazione delle borse di studio.	
Componenti innovative conseguenti alle Riforme	Aggiornamento dei piani di studio di francese e latino nelle scuole medie superiori a seguito dei cambiamenti introdotti nella Scuola media (SMS)	Nuovi materiali e nuova impostazione didattica dell'insegnamento del francese nella scuola elementare, conseguenti alla R3 (SE)
Componenti innovative indipendenti dalle Riforme	Gruppo operativo per i casi difficili nella Scuola elementare (SI-SE)	Creazione di parametri comuni a tutti i docenti per valutare gli allievi della Scuola elementare, incluso il metodo di comunicazione ai genitori della situazione scolastica dei figli (SE)
	Progetto ARI (apprendisti ricerca impiego). Ha come obiettivo di aiutare i giovani apprendisti neo qualificati a trovare un primo impiego (FP)	Introduzione di due modelli organizzativi dell'insegnamento religioso nella Scuola Media (corso di religione e corso di storia delle religioni) (SM)
	Sito di sede per la Scuola Media. Si prevede che tutte le sedi abbiano il loro sito internet ma con un struttura e una grafica comune (SM)	Gestione Amministrativa delle Scuole – Gestione Allievi e Gestione Istituti – GAS-GAGI – Gestione che ha come obiettivo di gestire in modo uniforme e a livello cantonale le informazioni amministrative per ogni ordine scolastico di tutti gli allievi, i docenti e le singole scuole
	Sportivi d'élite e talenti artistici nella SMS: con questa iniziativa si vogliono aiutare i giovani con dei talenti particolari a seguire una formazione liceale, conciliando impegni sportivi/artistici e scuola (SMS, FP)	

Fonte dati: CIRSE – 2010

Esistono delle diverse componenti decise a livello dipartimentale che non fanno direttamente parte delle riforme, ma che hanno una valenza innovativa. Il più delle volte esse nascono da bisogni dettati dalla realtà socio-economica attuale, come ad esempio la creazione di un gruppo operativo nella la scuola elementare per i giovani che hanno dei problemi comportamentali importanti, il progetto Apprendisti Ricerca e Impiego (ARI) che ha come obiettivo di accompagnare i giovani apprendisti neo qualificati nella ricerca di un primo impiego.

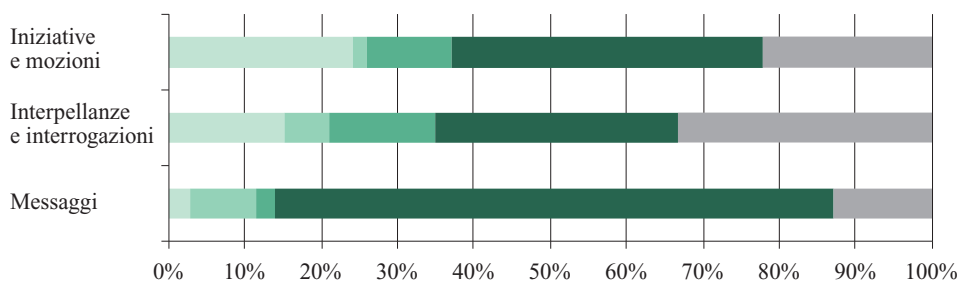
Altre componenti innovative sono una conseguenza diretta delle riforme, in particolare la Riforma 3 della Scuola media che ha “imposto” un aggiornamento dei programmi di studio e una nuova impostazione didattica per le lingue sia nella scuola elementare che nelle scuole medio superiori.

E1.2

Atti parlamentari e governativi nel campo della politica scolastica

Figura E1.2.1
Ripartizione degli atti
parlamentari e governativi,
per tema trattato
e per gruppo di atto;
da maggio 2003 a dicembre
2008

- Aspetti di contenuto
- Rapporto tra protagonisti del mondo della formazione
- Risorse umane
- Finanze e servizi
- Aspetti formali



Fonte dati: USR – Atti parlamentari e governativi

I temi maggiormente affrontati in ogni gruppo di atti sono legati alle finanze e ai servizi. Una certa importanza è rivestita anche dagli aspetti formali, che nelle interpellanze e interrogazioni rappresentano oltre il 30% dei temi trattati.

Quasi un quarto delle iniziative e mozioni riguarda aspetti di contenuto. Il tema delle risorse umane è affrontato soprattutto in modo critico (interpellanze e interrogazioni), mentre il rapporto tra i protagonisti del sistema formativo è presente soprattutto nei messaggi all'indirizzo del Gran Consiglio.

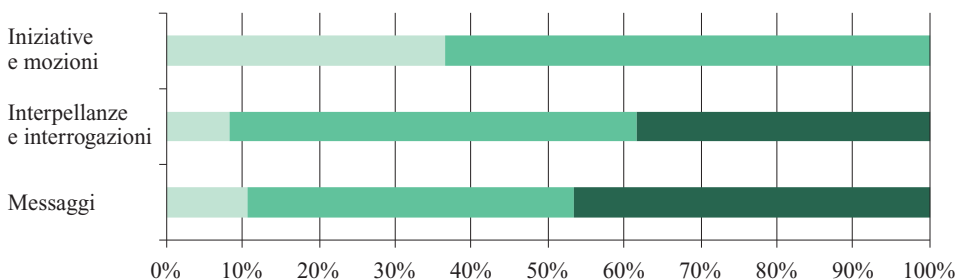
I messaggi governativi si concentrano su finanze e servizi nel 73% dei casi, nella maggior parte dei quali si tratta di risorse finanziarie e infrastruttura. Ciò è legato alla natura stessa di questo tipo di atto, che per definizione deve precisare le conseguenze finanziarie della proposta. Molti messaggi riguardano infatti la richiesta di crediti per la costruzione, la ristrutturazione o l'ampliamento di edifici, palestre, ecc. Tra gli atti del Gran Consiglio (iniziative e mozioni; interpellanze e interrogazioni) la categoria "finanze e servizi" è pure riconducibile in buona parte alle risorse finanziarie (anche se in misura inferiore rispetto ai messaggi). Gli aspetti formali discussi nelle interpellanze e interrogazioni sono rappresentati in gran parte da atti relativi alla vigilanza, e date le prerogative di questi atti ciò non stupisce; gli aspetti formali di iniziative e mozioni invece riguardano soprattutto questioni strutturali (ad esempio la riduzione del numero massimo di allievi per classe, la ripartizione delle sedi SPAI). Per quanto concerne le risorse umane, la formazione dei docenti è discussa raramente, mentre si tratta più spesso di dibattiti sulle condizioni contrattuali, su aumenti o diminuzioni di personale, ecc.

E1.3

Atti parlamentari e governativi legati a innovazione e cambiamento

Figura E1.3.1
Ripartizione degli atti parlamentari e governativi tra innovazione e cambiamento, per gruppo di atto; da maggio 2003 a dicembre 2008

- Innovazione
- Cambiamento
- Né innovazione, né cambiamento



Fonte dati: USR – Atti parlamentari e governativi

Quasi il 40% delle iniziative e mozioni parlamentari propone innovazioni.

Questo significa che il legislativo svolge una moderata funzione di stimolo nell'evoluzione del sistema scolastico. Quest'aspetto è meno presente sia nei messaggi dell'esecutivo che nelle interrogazioni e interpellanze. Solo il 10% di questi atti è deliberatamente imperniato sull'innovazione del sistema scolastico in senso lato.

L'attività critica del Parlamento e i messaggi governativi riguardano – nel 40% dei casi – aspetti relativi al cambiamento.

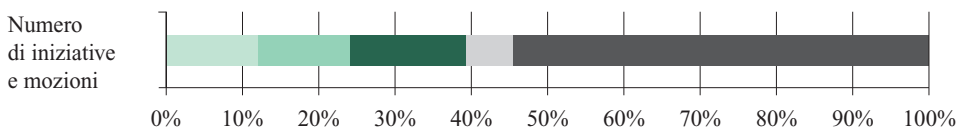
E
1

E1.4

Iniziativa e mozioni per settore scolastico

Figura E1.4.1
Ripartizione delle iniziative e mozioni, per settori scolastici; da maggio 2003 a dicembre 2008

- SI-SE
- SM
- SMS
- FP
- Terziario universitario
- Scuole private
- Misto – non specificato



Fonte dati: USR – Atti parlamentari e governativi

Gli atti propositivi sono sempre collegati a innovazione o cambiamento (vedi E1.2.1) e tendono a essere generici, cioè a valere per più settori scolastici o per l'intero sistema formativo⁴.

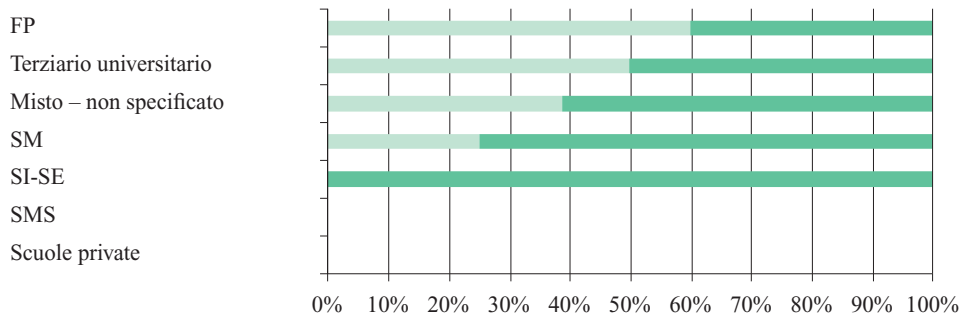
Iniziativa e mozioni riguardano infatti per oltre il 50% dei casi settori scolastici non specificati o più settori scolastici contemporaneamente.

I settori SI/SE, SM e professionale – considerati singolarmente – sono interessati in misura analoga da iniziative e mozioni. La Scuola media superiore e il settore privato, presi singolarmente, non sono mai stati oggetto di iniziative o mozioni, mentre il settore terziario universitario, considerato singolarmente, è toccato solo marginalmente da iniziative e mozioni (due in tutto). La maggiore attenzione è riservata al settore professionale.

4. Per la descrizione dei settori scolastici vedi p. XIII.

Figura E1.4.2
Ripartizione delle iniziative e mozioni tra innovazione e cambiamento, per settori scolastici; da maggio 2003 a dicembre 2008

■ Innovazione
■ Cambiamento



Fonte dati: USR – Atti parlamentari e governativi

È nel settore della formazione professionale e del terziario universitario che gli atti parlamentari sono soprattutto innovativi.

Più del 60% di tutte le iniziative e le mozioni riguardanti la formazione professionale è di questo tipo. Ciò potrebbe essere interpretato come una certa sensibilità dei parlamentari per l'aggancio tra formazione e mercato del lavoro, tra scuola e vita attiva. All'opposto, il settore SI-SE è oggetto di interesse solo dal punto di vista della gestione del cambiamento.

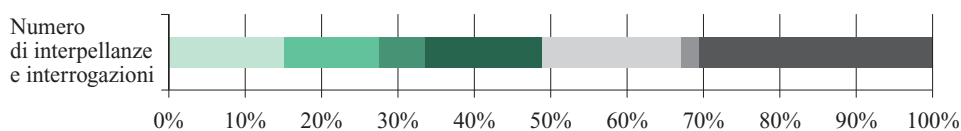
Il settore medio superiore, come detto, non è mai stato oggetto di iniziative e mozioni e si è collocato, per il periodo osservato, al di fuori della sfera di osservazione e interesse dei parlamentari.

E1.5

Interpellanze e interrogazioni per settore scolastico

Figura E.1.5.1
Ripartizione delle interpellanze e interrogazioni, per settori scolastici; da maggio 2003 a dicembre 2008

■ SI - SE
■ SM
■ SMS
■ FP
■ Terziario universitario
■ Scuole private
■ Misto – non specificato



Fonte dati: USR – Atti parlamentari e governativi

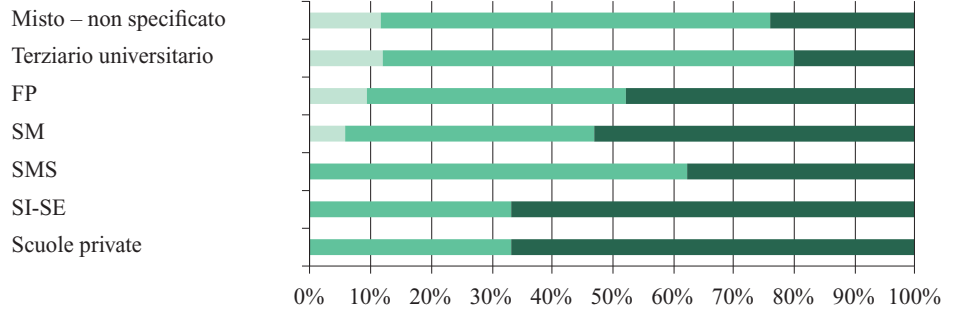
La maggior parte dell'attività critica del parlamento (interpellanze e interrogazioni) non specifica a quale settore si riferisce oppure riguarda più settori contemporaneamente (ca. 30% degli atti).

Il settore terziario universitario – se considerato singolarmente – è quello maggiormente interessato dagli atti critici (18%), seguito dai settori SI-SE e FP (entrambi toccati dal 15% di interpellanze e interrogazioni) e dalla Scuola media (12%).

Il settore medio superiore e il settore delle scuole private, che non sono presenti nelle attività propositive, sono invece oggetto di attività critica, pur se in misura inferiore rispetto agli altri settori della formazione.

Figura E1.5.2
Ripartizione delle interpellanze e interrogazioni tra innovazione e cambiamento, per settori scolastici; da maggio 2003 a dicembre 2008

■ Innovazione
■ Cambiamento
■ Né innovazione né cambiamento



Fonte dati: USR – Atti parlamentari e governativi

Il settore terziario universitario è quello in cui gli atti sono più frequentemente connessi ad aspetti innovativi (poco più del 10% degli atti) e di cambiamento (quasi il 70%). In tutti i settori formativi predominano in larga misura gli aspetti relativi al cambiamento piuttosto che all'innovazione.

Interpellanze e interrogazioni riferite a più settori contemporaneamente o a settori non specificati sono legate a cambiamento e innovazione in misura simile agli atti relativi al settore terziario universitario. Nelle interpellanze e interrogazioni relative ai settori SI-SE, medio superiore e privato non sono assolutamente contemplati aspetti innovativi.

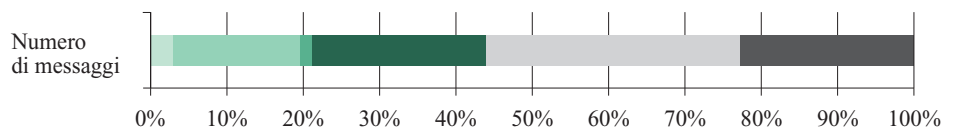
E
1

E1.6

Messaggi per settore scolastico

Figura E1.6.1
Ripartizione dei messaggi, per settori scolastici; da maggio 2003 a dicembre 2008

■ SI-SE
■ SM
■ SMS
■ FP
■ Terziario universitario
■ Scuole private
■ Misto – non specificato



Fonte dati: USR – Atti parlamentari e governativi

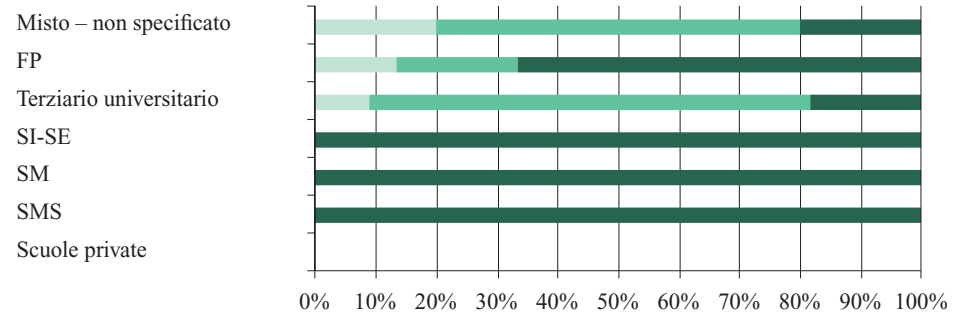
Il Governo, licenziando messaggi rivolti al Parlamento, si è occupato prevalentemente del settore terziario universitario (un terzo dei messaggi) e della formazione professionale.

La preponderanza di messaggi relativi al settore terziario è da ricondurre a due fatti: da una parte all'importanza che la creazione dell'università ha assunto da un punto di vista simbolico e amministrativo per lo Stato; d'altra parte alle imposizioni della legislazione federale, secondo la quale incombe al Parlamento prendere tutta una serie di decisioni sulla base di proposte emanate dall'esecutivo – come quelle riguardanti il montante globale annuale, la creazione o la soppressione di facoltà e dipartimenti, la pianificazione dello sviluppo del settore terziario universitario e non universitario. Nella legislatura presa in considerazione, oltre alle attività regolari (contratti di prestazione, pianificazione della politica universitaria, mandati di prestazione), il Consiglio di Stato si è occupato dell'affiliazione alla SUPSI di alcuni enti formativi come la Scuola Teatro Dimitri, il Conservatorio della Svizzera italiana e l'Alta Scuola Pedagogica.

L'altro settore in cui il Governo è stato maggiormente attivo è quello della formazione professionale, con il 23% dei messaggi.

Figura E1.6.2
Ripartizione dei messaggi
tra innovazione e cambiamento,
per settori scolastici;
da maggio 2003 a dicembre 2008

■ Innovazione
■ Cambiamento
■ Né innovazione
né cambiamento



Fonte dati: USR – Atti parlamentari e governativi

Gli aspetti innovativi sono scarsi e riguardano un quinto dei messaggi governativi in settori non specificati del sistema scolastico o in più settori contemporaneamente.

Nessun messaggio discute di innovazioni o cambiamenti nei settori SI-SE, SM e SMS, e questo nonostante le trasformazioni in corso sia nel mondo scolastico che extra-scolastico. Oltre il 10% dei messaggi riguardanti la formazione professionale concerne invece l'innovazione, a conferma della rilevanza strategica di questo settore per lo Stato, mentre solo il 10% dei messaggi relativi al settore terziario universitario tratta di impostazioni strategiche nuove. A comprova della novità del settore per la politica scolastica ticinese, ben il 70% dei messaggi governativi riguardanti il settore terziario universitario tratta di cambiamenti.

Complemento

Di seguito abbiamo riassunto gli elementi centrali delle riforme che sono state trattate nella figura E1.1.2.

Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (concordato HarmoS): ha lo scopo di armonizzare a livello nazionale la scuola obbligatoria e sta portando a cambiamenti importanti nell'ambito dell'organizzazione delle strutture scolastiche e degli obiettivi formativi. Concretamente questo significa che devono essere armonizzati, in particolar modo, le strutture scolastiche (durata dei gradi scolastici), i principali obiettivi formativi (coordinamento dei programmi e dei settori di insegnamento), l'organizzazione della giornata scolastica (che deve tener conto delle nuove esigenze delle famiglie e della società, proponendo mense e doposcuola, nonché ripensando l'orario scolastico). La qualità e la permeabilità del sistema scolastico saranno assicurate attraverso lo sviluppo di strumenti comuni di monitoraggio e di standard minimi di apprendimento.

Accordo intercantonale sulle borse di studio: il suo scopo è quello di armonizzare i criteri per l'assegnazione delle borse di studio per il livello secondario e terziario. Questo attraverso delle norme minime concernenti le formazioni sussidiabili, l'importo, il calcolo e la durata del diritto alla borsa di studio. Con la loro adesione i cantoni si impegnano a rispettare i principi e gli standard minimi dell'accordo e ad adattare la propria legislazione cantonale. Questo accordo ha delle ripercussioni che non sono legate direttamente al sistema scolastico, ma piuttosto alla questione dell'equità. Quest'ultima è direttamente legata alla scuola tramite questioni come il divario educativo, la selettività scolastica, ecc.

L'accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia specializzata: il cambiamento è principalmente dovuto alla nuova perequazione finanziaria e alla ripartizione dei compiti tra la Confederazione e i cantoni, approvata dal popolo e dai cantoni il 24 novembre 2004. A partire dal 1° gennaio 2008, i cantoni hanno la completa responsabilità formale, giuridica e finanziaria riguardante la scolarizzazione dei ragazzi e dei giovani (dalla nascita fino ai 20 anni) che necessitano di bisogni educativi specifici e di misure di pedagogia specializzata. L'accordo stabilisce l'offerta di base in materia di pedagogia specializzata che ogni cantone deve proporre, da solo o in collaborazione con altri cantoni. Inoltre, è stato elaborato un documento federale di riferimento che aiuti i cantoni ad avere una visione e una terminologia comuni, degli scopi condivisi e degli strumenti di valutazione standardizzata. Si tratta dunque di un lavoro di armonizzazione intercantonale importante.

La "piccola revisione" dell'Ordinanza federale concernente il riconoscimento degli attestati di maturità: è stata introdotta, con l'anno scolastico 2008/09, in tutte le prime liceo. Questa revisione va a modificare una parte dei cambiamenti introdotti con la Riforma scolastica del 15 febbraio 1995 e messa in atto dall'anno 1998/99. È stata voluta dalla CDPE e ogni cantone ha avuto modo di proporre, attraverso dei gruppi di lavoro, alcune importanti modifiche. Le critiche espresse da più parti sull'avanprogetto hanno indotto l'Assemblea della CDPE a ridimensionare la portata di questa riforma. Per quel che concerne il Ticino i cambiamenti applicati, rispetto ad altri cantoni, sono minimi. Si sono infatti volute mantenere le acquisizioni ottenute con la precedente riforma. Ci sono stati degli aggiustamenti ma l'idea di fondo della riforma è stata mantenuta. Le modifiche più importanti riguardano la soppressione delle aree disciplinari e della nota

unica nelle scienze sperimentali e umane; la filosofia è stata inserita come disciplina fondamentale e l'informatica come opzione complementare; la nota del lavoro di maturità sarà computata per l'ottenimento dell'attestato di maturità; un'innovazione importante è stata l'introduzione dell'art. 11a che conferma la volontà di lavorare in modo interdisciplinare: "ogni scuola assicura che gli allievi conoscano i metodi di lavoro interdisciplinari". È importante ricordare che negli scorsi anni è stata fatta una valutazione degli studi liceali (EVAMAR). È probabile che, in futuro, una riforma più incisiva potrà essere proposta, una volta esaminate le raccomandazioni espresse dalla valutazione EVAMAR.

La revisione della Legge federale sulla formazione professionale (LFPr) e della Legge sull'orientamento scolastico e professionale e sulla formazione professionale e continua (Lorform) – che dà seguito, a livello cantonale, alle disposizioni contenute nella LFPr – cercano di rispondere in modo più adeguato ai mutamenti del mondo professionale e lavorativo attraverso lo sviluppo di offerte di formazione complete e mirate. Questo significa cercare di sviluppare e di proporre una quantità sufficiente di offerte di formazione complete e mirate in un panorama formativo in continua evoluzione, attento allo sviluppo del sapere, alle ambizioni dell'individuo, alle esigenze dell'economia. Si fonda sul principio del partenariato fra la Confederazione, i cantoni e le organizzazioni del mondo del lavoro e considera in particolare:

- la necessità della differenziazione per rispondere alle esigenze e alle richieste del singolo individuo, delle regioni e dei settori professionali;
- una grande flessibilità organizzativa delle offerte di formazione;
- la promozione della permeabilità delle vie di formazione e nuove forme di qualificazione;
- il principio di un apprendimento che dura una vita (la formazione continua)

La Lorform, da parte sua, regola gli aspetti scolastici per il grado secondario II e per quello terziario.

Il campo della formazione professionale è caratterizzato da diversi cambiamenti e da un intenso lavoro di revisione dei regolamenti di tirocinio, progressivamente sostituiti da nuove ordinanze. Di seguito, vengono descritti i cambiamenti più importanti:

Le nuove ordinanze di formazione (sostituite a partire dal 2005). La LFPr stabilisce di sostituire tutti i regolamenti di tirocinio ancora in vigore con ordinanze sulla formazione professionale, modificate secondo la nuova legislazione. Devono essere rivisti oltre 200 regolamenti. L'obiettivo della revisione è quello di garantire l'aderenza dei percorsi formativi alle esigenze dell'individuo e del mondo del lavoro. Le nuove ordinanze si caratterizzano dall'essere più generiche, succinte e contengono elementi normativi. Ogni anno vengono approvate tra le 20 e le 30 ordinanze.

All'ordinanza è affiancato il *piano di formazione* che comprende il programma da svolgere a scuola, rispettivamente in azienda e nei corsi interaziendali. È stato inoltre introdotto un masterplan che assicura che l'attuazione della LFPr sia supportabile anche per le risorse dell'ente pubblico.

Il *Fondo cantonale per la formazione professionale* è stato introdotto dal 1° gennaio 2010. Ha carattere settoriale ed è previsto anche per quelle aziende che non partecipano ai costi della formazione professionale. Queste aziende devono poter essere obbligate a versare adeguati contributi di solidarietà. Il contributo previsto che le aziende dovranno fornire è dello 0.9 per mille (0.09%) della massa salariale dell'azienda assoggettata all'AVS. Da parte sua, il fondo si assumerà obbligatoriamente i costi residui per i corsi interaziendali, i costi per il materiale d'esame finale di tirocinio, i costi per le trasferte degli apprendisti dall'azienda ai corsi interaziendali e una parte dei costi di trasferta degli apprendisti dall'azienda a scuola. Inoltre, il fondo erogherà altre prestazioni (es. finan-

ziamento della formazione superiore e continua), anche se in maniera facoltativa. Il fondo vuole soprattutto essere un concreto aiuto alle aziende formatrici, che assicurano all'economia ticinese le persone attive formate di cui essa necessita.

Sostegno pedagogico: si tratta di una proposta di modifica della legge e di un cambiamento di statuto. Con questo progetto di riforma si vogliono chiarire le finalità del servizio, dare una nuova denominazione (operatore) e un nuovo statuto ai docenti di sostegno pedagogico (42 ore di lavoro settimanale, vacanze dal 1° luglio al 15 agosto), aggiungere compiti di mediazione e consulenza psico-pedagogica (collaborazione con la direzione, ruolo di consulente con i docenti). Questa riforma è attualmente in discussione.

Riforma 3: il progetto di riforma è il frutto di una riflessione iniziata a metà degli anni '90, si prefigge di "assicurare un'ampia innovazione strutturale e pedagogico-didattica che permetta, nella continuità dei principi e delle finalità essenziali della Scuola media, di rispondere alle nuove esigenze di apprendimento degli allievi, di formazione della società e di adattamento professionale degli insegnanti" (Dozio, 2005, p. 14). La realizzazione della R3 è iniziata nell'anno scolastico 2004/05 ed è stata generalizzata a tutti gli allievi nel 2006/07. La R3 comporta dei cambiamenti riconducibili a tre elementi essenziali: il curriculum (il piano di formazione), la struttura organizzativa (che riguarda principalmente l'organizzazione dell'insegnamento delle lingue seconde, l'introduzione dei "laboratori di scrittura" di italiano e il laboratorio di scienze) e quella pedagogica (differenziazione pedagogica, valutazione formativa). A livello delle lingue, i cambiamenti concernono l'introduzione, in III media, dell'insegnamento obbligatorio dell'inglese, il potenziamento dell'italiano, l'insegnamento del francese in forma opzionale, la riduzione di un'ora di insegnamento del tedesco, la riduzione da cinque a due ore del corso opzionale di latino. Dunque:

- dimensione strutturale: le modifiche apportate in questo ambito riguardano essenzialmente l'insegnamento delle lingue e l'introduzione di nuove forme di insegnamento come il laboratorio;
- il piano di formazione: i programmi sono stati completamente rivisti nella loro concezione e in buona parte dei loro contenuti.

Integrazione dell'Alta scuola pedagogica alla SUPSI: nell'ultimo ventennio la formazione degli insegnanti in Ticino ha vissuto diverse riforme e cambiamenti istituzionali. L'ultimo in ordine di tempo è avvenuto nell'anno scolastico 2009/10 con il passaggio dell'Alta scuola pedagogica alla SUPSI. È stato quindi creato il Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento (DFA). Questa integrazione, a differenza del Conservatorio della Svizzera italiana e dalla Scuola Teatro Dimitri che sono state affiliate alla SUPSI restando completamente autonome dal punto di vista direzionale, comporta un periodo di riorganizzazione degli aspetti formali, organizzativi e di contenuto.

E | 2**Autonomia e livelli decisionali della scuola ticinese****Indice delle figure**

E2.1	Livelli amministrativi decisionali e tipi di decisioni	
Figura E2.1.1	Ripartizione delle decisioni prese, per livello amministrativo e per ordine scolastico; 2009	235
Figura E2.1.2	Ripartizione dei tipi di decisioni prese, per ordine scolastico; 2009	235
E2.2	Decisioni prese nell'ambito dell'organizzazione dell'istruzione	
Figura E2.2.1	Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni che concernono l'organizzazione dell'istruzione, per ordine scolastico; 2009	236
Figura E2.2.2	Opinione degli attori scolastici ticinesi sull'importanza dell'autonomia degli istituti nell'ambito dell'organizzazione scolastica; 2006	237
E2.3	Decisioni prese nell'ambito della gestione del personale	
Figura E2.3.1	Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni che concernono la gestione del personale, per ordine scolastico; 2009	238
Figura E2.3.2	Opinione degli attori scolastici sull'importanza dell'autonomia degli istituti nell'ambito della gestione del personale; 2006	239
E2.4	Decisioni prese nell'ambito della programmazione e struttura	
Figura E2.4.1	Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni che concernono la programmazione e la strutture (dell'insegnamento e dei programmi), per ordine scolastico; 2009	240
Figura E2.4.2	Opinione degli attori scolastici sull'importanza dell'autonomia degli istituti nell'ambito della pianificazione e struttura; 2006	241
E2.5	Decisioni prese nell'ambito delle risorse finanziarie	
Figura E2.5.1	Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni che concernono le risorse finanziarie, per ordine scolastico; 2009	242
Figura E2.5.2	Opinione degli attori scolastici sull'importanza dell'autonomia degli istituti nell'ambito delle risorse finanziarie; 2006	243

E2.6**Decisioni prese dagli istituti scolastici**

Figura E2.6.1	Tipi di decisioni prese dagli istituti scolastici rispetto ai quattro ambiti decisionali, per ordine scolastico; anno 2009	243
------------------	--	-----

E | 2

Autonomia e livelli decisionali della scuola ticinese

Le decisioni prese dagli istituti scolastici si limitano quasi esclusivamente agli ambiti legati all'organizzazione dell'istruzione e sono raramente prese in totale autonomia.

L'importanza dell'autonomia auspicata tra i diversi attori direttamente o indirettamente coinvolti negli istituti (studenti, docenti, direttori scolastici, famiglie e maestri di tirocinio) varia in funzione delle aree decisionali, ma coincide frequentemente con la realtà cantonale.

Da oltre trent'anni il tema dell'autonomia degli istituti scolastici è stato – e resta tuttora – un aspetto importante del dibattito politico sull'educazione. L'autonomia è spesso intesa come forma di indipendenza, di libertà di azione; questo implica, per gli istituti scolastici, la possibilità di fare delle scelte in modo indipendente. Se sul piano teorico questa indipendenza è auspicata da tutti, la sua realizzazione concreta pone diversi problemi: una maggiore mole di lavoro e di responsabilità dello staff direzionale, rischi relativi a una diminuzione dell'equità, ecc.

Nell'edizione del 2008 della pubblicazione *Regards sur l'éducation* (OCDE) si faceva notare che, tra il 2003 e il 2007, circa la metà dei paesi che hanno partecipato all'indagine hanno decentralizzato i processi decisionali. Questa tendenza è meno marcata rispetto al periodo 1998-2003, quando le nazioni che avevano accentuato la decentralizzazione erano 14 su 19 (OCDE, 2008). Le ragioni per decentralizzare sono svariate. Il più delle volte, sempre secondo l'OCDE, c'è la volontà di migliorare l'efficienza economica e il controllo finanziario, ma anche di favorire “la reattività ai bisogni delle comunità locali, di gestire le risorse umane in modo più creativo, di aumentare il potenziale d'innovazione e di riunire tutte le condizioni suscettibili di aumentare la qualità dell'insegnamento” (OCDE, 2008, p. 507).

Nel contempo vengono introdotte norme, programmi e valutazioni dettate dagli organi centrali. In altri termini, la crescente autonomia concessa agli istituti è accompagnata da un aumento della vigilanza e dall'introduzione di norme nazionali che finiscono per limitare la libertà d'azione degli stessi istituti; insomma: un'autonomia sotto stretto controllo.

Nel nostro Cantone, il tema dell'autonomia degli istituti è stato affrontato nell'ambito del progetto di *“Amministrazione 2000: Gestione istituti scolastici e professionali”*. Una delle aree del progetto aveva infatti per obiettivo di ridefinire i compiti degli istituti scolastici, indicando quali mansioni e responsabilità spettino agli organi centrali, e quali - in nome di una loro maggiore autonomia - agli istituti scolastici. Nel 2006, il gruppo di lavoro proponeva al Cantone di promuovere un'autonomia costruita e parziale degli istituti (Vanetta, Bordoli, Cereghetti, Giacomini & Gianora, 2006), sottolineando come questa non avrebbe dovuto limitarsi a una semplice redistribuzione di mansioni e responsabilità, bensì diventare un vero e proprio cambiamento culturale. Tra le varie proposte di cambiamento gli autori proponevano di dare agli istituti la possibilità di allestire dei budget pluriennali (ciò che offre agli stessi la possibilità, qualora ci siano eccezioni, di riportare i crediti negli anni seguenti), di assegnare agli istituti una dotazione oraria complessiva da gestire più o meno liberamente e di offrire alle direzioni di istituto un ruolo importante nella scelta dei nuovi docenti.

Sempre nell'ambito dell'autonomia, uno studio sui bisogni della scuola condotto nel 2006 (Crespi Branca, Galeandro & Berger, 2008) includeva anche un capitolo dedicato all'autonomia degli istituti. L'interesse dei risultati sta nel fatto che le risposte degli interpellati - persone direttamente coinvolte nel mondo della scuola come docenti, allievi, genitori, direttori d'istituto e maestri di tirocinio - corrispondevano a una visione personale esente da discussioni o presupposti teorici e più centrata sulla realtà quotidiana.

In sintesi, questo indicatore rileva una forte variabilità di livelli e modalità decisionali tra i diversi gradi scolastici; la Scuola media è il grado scolastico più centralizzato, con

l'81% di decisioni prese a livello cantonale, mentre la formazione professionale è l'ordine scolastico che più degli altri dipende dalla Confederazione (16% delle decisioni). Le decisioni prese per la Scuola dell'infanzia ed elementare si situano invece a livello comunale, e in questo senso sono le più decentralizzate. Pochissime decisioni sono prese in totale autonomia dagli istituti scolastici.

■ **Fonti e approfondimenti:**

- Bottani, N. (2003). *Insegnanti al timone? Fatti dell'autonomia scolastica*. Bologna: Il Mulino.
- Crespi Branca, M., Galeandro, C., & Berger, E. (2008). *La scuola che si ascolta. I bisogni della scuola pubblica ticinese secondo gli attori coinvolti*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Mozione (19.02.2001). *Scuola pubblica ticinese: per una radiografia dei nuovi bisogni e delle nuove aspettative*. Bellinzona.
- OCDE. (2004). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2004*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2008). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2008*. Paris: OCDE.
- Vanetta, F., Bordoli, A., Cereghetti, G., Giacomini, M., & Gianora, O. (2006). *Ridefinire i compiti dell'istituto scolastico*. Disponibile in http://www.scuoladecs.ti.ch/amm_2000/area1.htm [10 dicembre 2007].

Siti internet:

- <http://www.oecd.org/document>

Aspetti metodologici

Il questionario “*Decision making in education*” dell’ OCDE

Il questionario comprende 43 temi suddivisi in quattro aree decisionali:

- l’**Organizzazione dell’istruzione**, che va dall’iscrizione al percorso scolastico degli allievi, ai metodi pedagogico didattici e di valutazione continua;
- la **Gestione del personale**, che include le assunzioni e i licenziamenti del personale insegnante e non insegnante, i doveri e le condizioni di lavoro, i livelli salariali e le incidenze sulla carriera professionale;
- la **Pianificazione e la struttura** (dell’insegnamento e dei programmi scolastici), che tocca per esempio le decisioni riguardanti l’apertura o la chiusura di una scuola, la creazione o la soppressione di un anno di studio, la scelta dei programmi di studio e i contenuti dei corsi, la creazione o l’abolizione di esami o certificati come pure la struttura, la pianificazione e i contenuti degli esami;
- le **Risorse**, che comprendono l’assegnazione e l’utilizzo delle risorse sia per le spese di investimento che per quelle di funzionamento e il personale in generale.

Per ogni argomento è stato chiesto *chi decide* (il livello amministrativo) e *come viene presa la decisione* (il livello di autonomia). Tenendo conto della nostra realtà cantonale sono stati definiti quattro livelli amministrativi, a differenza dei sei proposti dalla versione internazionale: il livello federale o intercantonale, il livello cantonale, il livello comunale o consortile e il livello dell’istituto scolastico (direzione, insegnanti, famiglie). Per i processi decisionali si sono invece mantenute le stesse categorie elaborate dall’OCDE: decisione presa in (1) *totale autonomia*, (2) *dopo consultazione con altri organi del sistema educativo* o (3) *all’interno di una normativa stabilita da un’autorità superiore al livello decisionale*. **È necessario precisare che il termine totale autonomia non esclude la presenza di leggi o regolamenti di cui ogni grado scolastico è dotato.** L’autonomia in questo caso fa riferimento a norme o leggi che si situano a un livello paritario rispetto a quello decisionale. Ad esempio *i livelli salariali del personale insegnante* sono decisi per ogni individuo a livello cantonale (DECS) ma sulla base di classi e regole fissate dal Consiglio di Stato del Cantone Ticino (senza nessuna imposizione federale); in questo senso la decisione è considerata *totalmente autonoma* a livello cantonale.

Il questionario utilizzato in Ticino è stato adattato per prendere in considerazione non soltanto la Scuola media, come invece è il caso per il questionario dell’OCDE, ma anche gli altri tre ordini scolastici: la Scuola dell’infanzia ed elementare, la Scuola media superiore e la formazione professionale, che comprende gli apprendistati e le scuole professionali a tempo pieno.

Per ogni grado scolastico sono stati intervistati tre “esperti”, ovvero tre persone con una buona conoscenza del campo in cui operano e ritenute degne di fiducia da parte di tutti. Ogni esperto rappresentava un livello decisionale; per ogni ordine di scuola considerato si è quindi cercata una persona situata a livello centrale (cantonale), una a livello intermedio (regionale o comunale) e una che rappresentasse la base (membro del consiglio di direzione, direttore di scuola o docente con grande esperienza professionale). A ognuno dei tre esperti è stato inviato un questionario da riempire individualmente; terminata la somministrazione, gli esperti di ogni grado si sono riuniti per esaminare collettivamente le risposte, con l’obiettivo di trovare il consenso più elevato sugli apprezzamenti raccolti. Come nell’inchiesta OCDE-INES, per commentare

gli indicatori si è proceduto alla ponderazione di tutti gli argomenti per dare a ogni campo decisionale lo stesso peso (25%), così da poter fare dei paragoni diretti tra i diversi ordini scolastici.

Inchiesta sui bisogni della scuola

Alcuni grafici di questo indicatore si basano sui dati raccolti in un'inchiesta svolta nel 2006 a seguito di una mozione parlamentare (19.2.2001) che chiedeva al Consiglio di Stato del Canton Ticino di mettere a fuoco "l'esistenza di problemi/bisogni/aspettative nei confronti della scuola pubblica ticinese da parte di allievi, genitori e operatori del settore scolastico". I risultati di questa indagine sono stati pubblicati nel 2008 (Crespi Branca, Galeandro & Berger, 2008). L'autonomia degli istituti scolastici è stato uno dei temi trattati dall'inchiesta: le persone intervistate dovevano posizionarsi sul grado di importanza rispetto a quattro affermazioni che facevano direttamente riferimento alle aree decisionali presenti nel questionario *Decision making in education* ovvero:

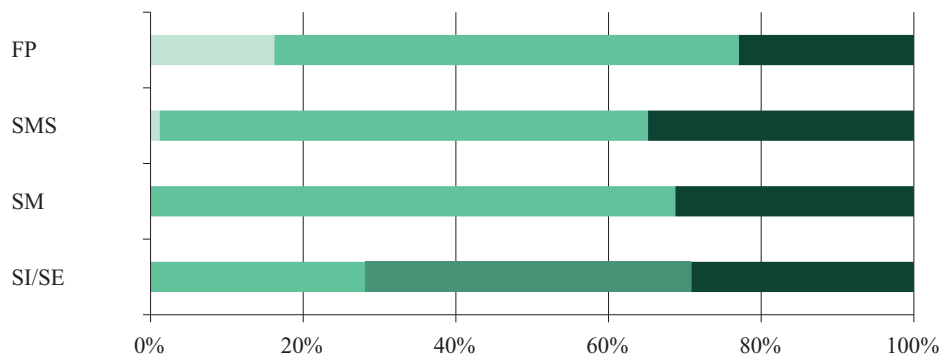
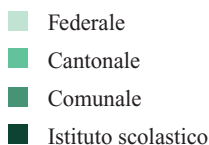
- **organizzazione pedagogica:** *i singoli istituti scolastici devono poter prendere decisioni riguardanti la loro organizzazione pedagogica (ad esempio scegliere i metodi di insegnamento, i libri di testo, il sostegno ad allievi in difficoltà);*
- **gestione del personale:** *i singoli istituti scolastici devono poter gestire autonomamente il personale (ad esempio decidere l'assunzione o il licenziamento dei docenti, la loro retribuzione e le condizioni di lavoro);*
- **pianificazione e strutture:** *i singoli istituti scolastici devono poter prendere decisioni riguardanti la pianificazione e le strutture (ad esempio creazione o abolizione delle classi, uso delle aule, scelta delle materie, istituzione di esami);*
- **risorse finanziarie:** *i singoli istituti scolastici devono poter gestire le proprie risorse finanziarie (ad esempio acquisto di mobili, di materiale, uso di risorse proprie della scuola, ricerca di fondi).*

L'*organizzazione pedagogica* corrisponde al campo dell'organizzazione dell'istruzione del questionario OCDE, mentre la definizione data per le *risorse finanziarie* corrisponde unicamente al tema delle spese di funzionamento o correnti presente nel questionario OCDE.

E2.1

Livelli amministrativi decisionali e tipi di decisione

Figura E2.1.1
Ripartizione delle decisioni prese, per livello amministrativo e per ordine scolastico; 2009

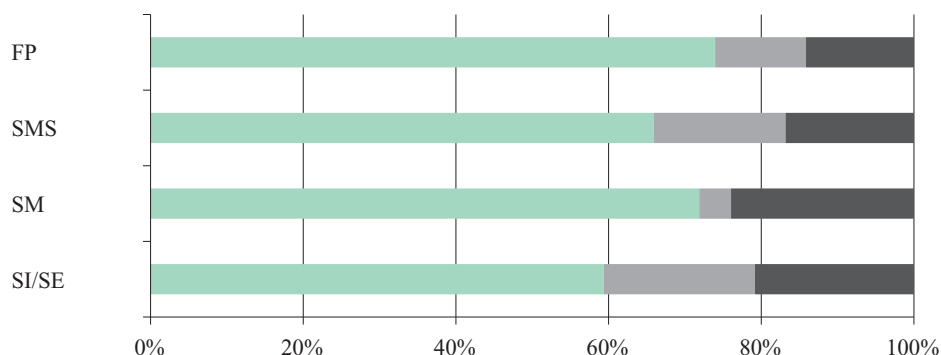
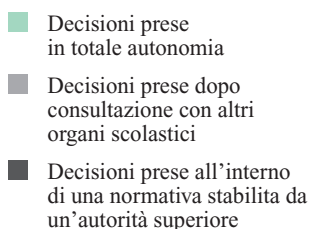


Fonte dati: CIRSE / Questionario OCDE

Nei quattro ordini scolastici si osserva una certa eterogeneità nella ripartizione decisionale tra i vari livelli amministrativi.

La Confederazione non interviene nella scolarità obbligatoria. Quando lo fa, i suoi interventi restano comunque limitati rispetto al peso delle decisioni prese a livello cantonale. Il settore primario, Scuola dell'infanzia ed elementare, è invece caratterizzato dalle decisioni prese a livello comunale, e solo in modo secondario a livello cantonale e di istituto. Le decisioni prese a livello cantonale caratterizzano invece gli altri ordini scolastici, cioè Scuola media, media superiore e formazione professionale.

Figura E2.1.2
Ripartizione dei tipi di decisioni prese, per ordine scolastico; 2009



Fonte dati: CIRSE / Questionario OCDE

Indipendentemente dagli ordini scolastici, le decisioni sono prevalentemente prese in totale autonomia, in particolare nella formazione professionale e nella Scuola media.

Nelle scuole dell'infanzia ed elementari il 40% circa delle decisioni vengono prese in quasi egual misura dopo aver consultato altri organi scolastici o all'interno di una normativa stabilita da un'autorità superiore.

E2.2 Decisioni prese nell'ambito dell'organizzazione dell'istruzione

Figura E2.2.1

Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni che concernono l'organizzazione dell'istruzione, per ordine scolastico; 2009

Decisioni prese in totale autonomia	Livelli decisionali	Decisioni prese dopo la consultazione con altri organi			Decisioni prese all'interno di una normativa superiore
	Amministrazione federale				
	Amministrazione cantonale				
	Amministrazione comunale o consorzi scolastici				
	Istituto scolastico				

Organizzazione dell'istituzione	SI/SE	SM	SMS	FP a tempo pieno	FP ¹ a tempo parziale
Iscrizione ad un istituto scolastico					
Percorso scolastico degli allievi					
Numero ore totale di insegnamento					
Scelta dei libri di testo					
Criteri di formazione delle classi					
Attività complementari e di sostegno degli allievi					
Metodologia didattica					
Metodi di valutazione dei lavori svolti regolarmente dagli allievi					

Fonte dati: CIRSE / Questionario OCDE

Gli istituti scolastici hanno voce in capitolo su quasi tutti i criteri legati all'organizzazione dell'istruzione, fatta eccezione dei criteri di iscrizione a un istituto scolastico e delle ore totali di insegnamento, che restano appannaggio delle istanze superiori, in particolare del Cantone.

A livello di Scuola dell'infanzia ed elementare i genitori possono richiedere a un comune di accogliere il proprio figlio anche se risiedono altrove. In questo senso la decisione spetta alle istanze comunali, che devono però rispettare delle normative cantonali come ad esempio il fatto che la presenza del bambino non obblighi la scuola che lo accoglierà ad aprire una nuova sezione.

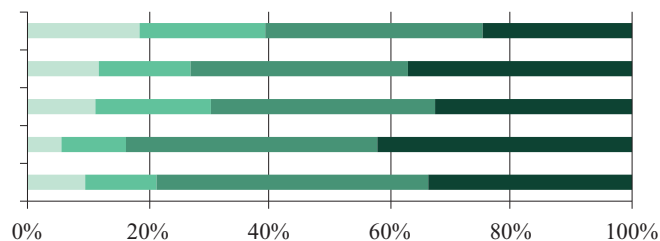
1. La differenziazione tra la formazione professionale a tempo pieno e quella duale a tempo parziale sarà valida sino all'anno scolastico 2009/10, a partire dal 2010/11 le condizioni della formazione professionale a tempo pieno si avvicineranno a quelle della formazione duale.

Nell'ambito della formazione professionale, per i giovani che seguono una formazione duale con tirocinio in azienda la promozione o la ripetizione di una classe (*percorso scolastico degli allievi*) viene decisa a livello cantonale in accordo con la scuola, il datore di lavoro e il rappresentante legale del giovane. Un'altra differenza, nell'ambito della formazione duale si osserva per gli aspetti legati alla *metodologia didattica*, per la quale le decisioni vengono prese dai docenti ma all'interno di una normativa dettata dalla Confederazione.

Figura E2.2.2
Opinione degli attori scolastici ticinesi sull'importanza dell'autonomia degli istituti nell'ambito dell'organizzazione scolastica; 2006

- Per nulla importante
- Poco importante
- Abbastanza importante
- Molto importante

Maestri di tirocinio
Genitori
Direttori scolastici
Docenti
Studenti



Fonte dati: USR – *La scuola che si ascolta*, 2006

Tutti gli attori direttamente o indirettamente coinvolti nella scuola auspicano una certa autonomia da parte degli istituti nell'ambito dell'organizzazione scolastica.













All'affermazione “*i singoli istituti scolastici devono poter prendere decisioni riguardanti la loro organizzazione pedagogica come ad esempio scegliere i metodi di insegnamento, i libri di testo, ecc.*” i docenti hanno risposto in modo chiaramente positivo (82% tra molto e abbastanza importante), così come gli studenti, mentre i direttori d'istituto e i genitori, pur ritenendola importante nel suo insieme, si sono espressi con meno forza. Infine, il 40% dei maestri di tirocinio interrogati non ritiene importante che gli istituti scolastici siano autonomi su questo aspetto. Ricollegando questa visione alla figura precedente, si può affermare che in questo ambito l'importanza auspicata va di pari passo con la realtà istituzionale.








































































E2.3

Decisioni prese nell'ambito della gestione del personale

Figura E2.3.1

Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni che concernono la gestione del personale, per ordine scolastico; 2009

Decisioni prese in totale autonomia	Livelli decisionali	Decisioni prese dopo consultazione con altri organi	Decisioni prese all'interno di una normativa superiore
	Amministrazione federale		
	Amministrazione cantonale		
	Amministrazione comunale o consorzi scolastici		
	Istituto scolastico		

Gestione del personale	SI/SE	SM	SMS	FP
Assunzione del capo di istituto				
Licenziamento del capo di istituto				
Assunzione del personale insegnante				
Licenziamento del personale insegnante				
Assunzione del personale non insegnante				
Licenziamento del personale non insegnante				
Doveri del capo di istituto				
Doveri di lavoro del personale insegnante				
Doveri di lavoro del personale non insegnante				
Condizioni di lavoro del capo di istituto				
Condizioni di lavoro del personale insegnante				
Condizioni di lavoro del personale non insegnante				
Livelli salariali dei capi di istituto				
Livelli salariali del personale insegnante				
Livelli salariali del personale non insegnante				
Influenza sulla carriera del capo di istituto				
Influenza sulla carriera del personale insegnante	Non esiste			
Influenza sulla carriera del personale non insegnante				

Fonte dati: CIRSE / Questionario OCDE

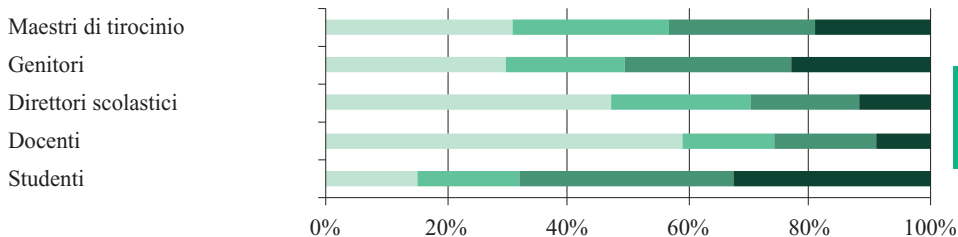
Con la sola eccezione della Scuola dell'infanzia ed elementare, gli aspetti che riguardano la gestione del personale sono amministrati dal Cantone in modo quasi esclusivamente autonomo.

Fanno eccezione le decisioni relative al licenziamento del personale insegnante e amministrativo che sono prese dal Cantone previa consultazione con i responsabili degli istituti. Per la Scuola dell'infanzia e la Scuola elementare il comune o i consorzi scolastici sono le principali istanze decisionali, anche se per alcuni aspetti – in particolare l'assunzione e il licenziamento del personale insegnante – devono far capo a una normativa cantonale.

Anche se di fatto non esistono dei veri e propri piani di carriera, per i direttori di istituto ci sono delle formazioni specifiche. I docenti hanno la possibilità di diventare dei collaboratori di direzione (senza nessun cambiamento salariale), dei vice direttori, dei direttori o degli ispettori scolastici. Tutto ciò viene deciso a livello cantonale (con l'eccezione della Scuola dell'infanzia ed elementare), il più delle volte dopo che le istanze decisionali si sono consultate con altre istanze (di livello cantonale per la Scuola media superiore e negli istituti per la formazione professionale).

Figura E2.3.2
Opinione degli attori scolastici sull'importanza dell'autonomia degli istituti nell'ambito della gestione del personale; 2006

- Per nulla importante
- Poco importante
- Abbastanza importante
- Molto importante



Fonte dati: USR – *La scuola che si ascolta*, 2006






Docenti e dirigenti scolastici si esprimono in termini chiaramente negativi quanto al fatto che i singoli istituti scolastici devono poter gestire autonomamente il personale (ad esempio decidere l'assunzione o il licenziamento dei docenti, la loro retribuzione e le condizioni di lavoro).












Per ben l'80% dei docenti e circa il 70% dei direttori scolastici questo aspetto non è infatti importante. Anche i genitori e i maestri di tirocinio, pur se in modo più contenuto, ritengono che questo ambito non sia una prerogativa degli istituti. Si può quindi dire che l'assenza di autonomia decisionale da parte degli istituti in questo ambito concorda con l'opinione espressa dagli attori direttamente coinvolti. L'unica eccezione è quella degli allievi, che vorrebbero che l'assunzione o il licenziamento del personale insegnante e amministrativo fossero decisi dalle scuole stesse.

E2.4 Decisioni prese nell'ambito della programmazione e struttura

Figura E2.4.1

Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni che concernono la programmazione e la strutture (dell'insegnamento e dei programmi), per ordine scolastico; 2009

Decisioni prese in totale autonomia	Livelli decisionali	Decisioni prese dopo consultazione con altri organi	Decisioni prese all'interno di una normativa superiore
	Amministrazione federale		
	Amministrazione cantonale		
	Amministrazione comunale o consorzi scolastici		
	Istituto scolastico		

Programmazione e strutture	SI/SE	SM	SMS	FP
Apertura e chiusura di una sede scolastica				
Creazione o abolizione di una classe				
Progettazione di programmi di studio				
Scelta dei programmi di studio				
Scelta delle materie insegnate				
Definizione dei contenuti dei programmi di insegnamento				
Creazione o abolizione di certificati o diplomi				
Temi inclusi negli esami per l'ottenimento di certificati o diplomi	Non esiste	Non esiste		
Importanza delle materie che portano ad un certificato o ad un diploma	Non esiste	Non esiste		
Organizzazione pratica degli esami e dei risultati	Non esiste	Non esiste		

Fonte dati: CIRSE / Questionario OCDE

Nell'ambito della programmazione e delle strutture, le decisioni vengono essenzialmente prese a livello cantonale o federale.

È comunque importante rilevare che le decisioni sono spesso prese dopo che le istanze cantonali si sono consultate con altri enti del sistema scolastico che si situano a livello comunale e/o degli istituti. Ad esempio, nella Scuola dell'infanzia ed elementare la progettazione e la scelta dei programmi di studio vengono fatte dopo che il Cantone si è consultato con i rappresentanti degli istituti scolastici, mentre per gli altri aspetti la consultazione avviene a livello comunale. Negli altri ordini scolastici invece, il Cantone consulta diversi attori come gli esperti di materia, i docenti e i direttori di scuola che si situano a più livelli decisionali.

Per la formazione professionale la Confederazione definisce la maggior parte degli aspetti legati alla programmazione e alla struttura. Ciò non stupisce se si tiene conto che

2. Non si devono dimenticare i certificati di capacità che sono decisi a livello cantonale.

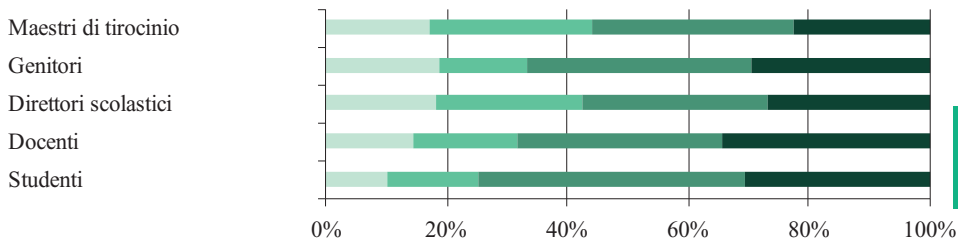
gli attestati federali di capacità dispensati dai cantoni, come indica la loro denominazione, sono riconosciuti a livello nazionale.

Nell'ambito della programmazione, gli istituti non hanno quasi mai un potere decisionale, se non nella Scuola media superiore, dove però le decisioni sono soprattutto vincolate dalle normative cantonali.

Per concludere, le decisioni riguardanti i contenuti dei programmi di insegnamento che implicano gli argomenti, la progressione negli anni e gli obiettivi da raggiungere, vengono prese dal Cantone dopo una consultazione con diversi professionisti che si situano a livelli amministrativi diversi (docenti, esperti di materia), mentre la scelta degli argomenti che verranno trattati e il loro livello di difficoltà spettano al docente. Infine, nella formazione professionale è la Confederazione a decidere quali sono gli argomenti trattati in un corso e i relativi livelli di difficoltà.

Figura E2.4.2
Opinione degli attori scolastici sull'importanza dell'autonomia degli istituti nell'ambito della pianificazione e struttura; 2006

- Per nulla importante
- Poco importante
- Abbastanza importante
- Molto importante



Fonte dati: USR – La scuola che si ascolta, 2006













Tutti i gruppi interrogati, con particolare evidenza studenti e docenti, ritengono importante che gli istituti scolastici prendano delle decisioni riguardanti la pianificazione e le strutture.




























Gli unici a dare minore importanza a questo aspetto sono i maestri di tirocinio e i direttori d'istituto. Per la prima volta si osserva una divergenza tra la visione degli attori coinvolti e la situazione che si osserva nella tabella precedente, dove emerge come le decisioni sono quasi tutte prese a livello cantonale o nazionale.

E2.5 Decisioni prese nell'ambito delle risorse finanziarie

Figura E2.5.1

Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni che concernono le risorse finanziarie, per ordine scolastico; 2009

Decisioni prese in totale autonomia	Livelli decisionali		Decisioni prese dopo consultazione con altri organi	Decisioni prese all'interno di una normativa superiore
	Amministrazione federale			
	Amministrazione cantonale			
	Amministrazione comunale o consorzi scolastici			
	Istituto scolastico			

Le risorse	SI/SE	SM	SMS	FP
assegnazione delle risorse della scuola per il personale insegnante		 ³	 ⁴	 ⁵
assegnazione delle risorse per il personale non insegnante				
assegnazione delle risorse per spese di investimento				
assegnazione delle risorse per spese di funzionamento o correnti				
utilizzo delle risorse nella sede per il personale	Non esiste			
utilizzo delle risorse per le spese di investimento				
utilizzo delle risorse per le spese di funzionamento o correnti				

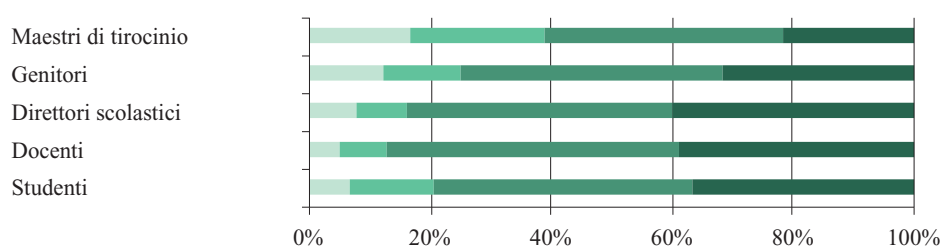
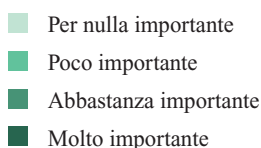
Fonte dati: CIRSE/Questionario OCDE

Come per la gestione del personale, le risorse finanziarie sono quasi esclusivamente gestite in modo autonomo dai comuni per la Scuola elementare ed dell'infanzia e dal Cantone per tutti gli altri ordini scolastici.

Gli istituti possono decidere in modo autonomo unicamente nell'utilizzazione delle risorse per le *spese di funzionamento o correnti*, utilizzate ogni anno nel funzionamento della scuola (spese per il personale escluse).

3./4./5. Si ricorda che gli istituti decidono in modo autonomo dell'uso delle ore di "monte ore" attribuite dal Cantone.

Figura E2.5.2
Opinione degli attori scolastici sull'importanza dell'autonomia degli istituti nell'ambito delle risorse finanziarie; 2006



Fonte dati: USR – La scuola che si ascolta, 2006

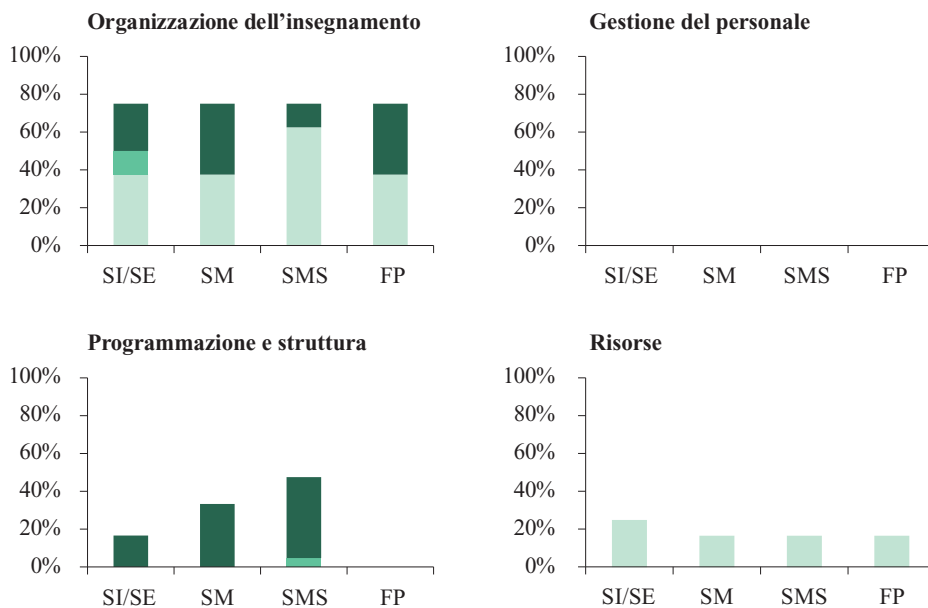
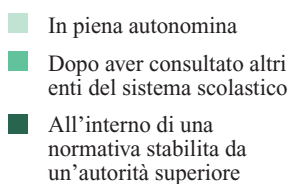
Per più dell'80% dei docenti, dei dirigenti scolastici e degli studenti la scuola dovrebbe gestire autonomamente le proprie risorse finanziarie (acquisto di mobili, di materiali o uso delle risorse proprie della scuola).

Questa visione è in netta contraddizione con la realtà descritta nelle figura precedente. È però importante rilevare che nell'indagine sui bisogni della scuola, su questo tema non venivano segnalate le risorse e le spese per il personale insegnante o amministrativo, e neppure le spese di investimento. È quindi impossibile parlare di un vero e proprio scollamento.

E2.6

Decisioni prese dagli istituti scolastici

Figura E2.6.1
Tipi di decisioni prese dagli istituti scolastici rispetto ai quattro ambiti decisionali, per ordine scolastico; 2009



Fonte dati: CIRSE / Questionario OCDE

Gli istituti scolastici prendono delle decisioni quasi esclusivamente nell'ambito dell'organizzazione dell'insegnamento (75%).

Ciò che cambia tra i vari ordini scolastici sono le modalità decisionali. Sebbene si osservi un certo grado di autonomia, per la Scuola media e la formazione professionale iniziale la metà delle decisioni si ritrovano confinate all'interno di una normativa stabilita da un'autorità superiore (soprattutto cantonale o federale) mentre, per la Scuola elementare esse sono prese dopo che l'istituto si è consultato con altri enti scolastici.

Per quanto concerne la programmazione, la gestione del personale e le risorse finanziarie gli istituti hanno una capacità decisionale molto limitata o addirittura inesistente, in particolare nella Scuola media e nella formazione professionale. Da notare che per tutti

gli ordini scolastici, le decisioni prese nell'ambito delle risorse si confinano alle spese di funzionamento o correnti. Infine, la Scuola media superiore è l'ordine scolastico con il maggiore spazio decisionale rispetto tutti gli altri.

E | 3**Attività di ricerca ed innovazione degli istituti****Indice delle figure**

E3.1	Tipologia dei progetti	
Figura E3.1.1	Ripartizione dei progetti, per tipologia e per ordine scolastico; dal 2006/07 al 2008/09	251
Figura E3.1.2	Ripartizione dei progetti, per sottocategoria della tipologia “Pedagogia e didattica” e per ordine scolastico; dal 2006/07 al 2008/09	253
E3.2	Progetti per istituto	
Figura E3.2.1	Ripartizione del numero di progetti, per istituto e per ordine scolastico; dal 2006/07 al 2008/09	255
E3.3	Utilizzo del monte ore	
Figura E3.3.1	Percentuale di utilizzo del monte ore a disposizione degli istituti dei tre ordini scolastici; dal 2006/07 al 2008/09	256
Figura E3.3.2	Indice di utilizzo del monte ore, per ogni istituto (A-i1) dei tre ordini scolastici; 2008/09	257
Figura E3.3.3	Distribuzione delle ore-lezione settimanali, per progetto e per ordine scolastico; dal 2006/07 al 2008/09	258
E3.4	Docenti per progetto	
Figura E3.4.1	Ripartizione del numero di docenti coinvolti, per progetto e per ordine scolastico; dal 2006/07 al 2008/09	259
E3.5	Collaboratori esterni	
Figura E3.5.1	Numero di collaboratori esterni coinvolti, per ogni progetto e per ordine scolastico; dal 2006/07 al 2008/09	260
E3.6	Durata dei progetti	
Figura E3.6.1	Numero di progetti, per durata e ordine scolastico; dal 2006/07 al 2008/09	261

E | 3

Attività di ricerca ed innovazione degli istituti

Per incentivare lo sviluppo di attività nel campo della ricerca, dell'innovazione e della sperimentazione all'interno degli istituti, vengono attribuite delle ore-lezione.

Grazie a ciò, e alla motivazione dei docenti, nel corso degli anni si è realizzato un numero considerevole di progetti. La maggior parte di essi è stata svolta nell'ambito della pedagogia e della didattica.

Solo raramente sono invece stati realizzati progetti di ricerca.

In un'ottica di sviluppo ed adeguamento continuo nei confronti delle esigenze sociali, formative e professionali odierne, è importante che gli istituti scolastici, e in particolare i docenti che vi svolgono un'attività di insegnamento, abbiano la possibilità di svolgere attività di ricerca riferite a problemi di ordine pedagogico e didattico, nonché di adoperarsi in innovazioni e sperimentazioni riguardanti l'organizzazione, i programmi, i metodi e le tecniche d'insegnamento in essa adottati. A questo titolo, già la Legge della scuola del 1 febbraio 1990 stabiliva, nell'art. 24 cpv. 3, che "Per attività finalizzate, segnatamente nel campo della ricerca, dell'innovazione e della sperimentazione, all'istituto è assegnato un monte ore annuale da gestire in modo autonomo"¹. Va notato che, più che di ricerca si tratta qui di approfondimenti di tematiche legate all'istituto che spesso includono aspetti innovativi.

Da diversi anni, gli istituti scolastici ticinesi si trovano dunque a gestire in modo autonomo delle risorse finanziarie, che equivalgono a circa l'1.1% del budget medio per istituto, potenzialmente utilizzabili per lo sviluppo e la sperimentazione di nuovi approcci e metodologie. Compito dell'autorità competente è di richiedere che le scuole presentino ogni anno un consuntivo dei progetti realizzati con il monte ore. Essa si incarica di verificarne la conformità a leggi e regolamenti di queste attività, ma non ha voce in capitolo sui contenuti. Questa autonomia finanziaria offre la possibilità di sviluppare delle attività innovative secondo un modello *bottom-up* tenendo conto del contesto e dei bisogni specifici di ogni istituto.

Questo indicatore ha come obiettivo di fornire delle informazioni sulle attività innovative realizzate negli istituti con il monte ore loro attribuito. I dati raccolti sono soltanto di tipo descrittivo, ma forniscono un'idea chiara dell'uso, in ogni settore scolastico, delle ore a disposizione, delle tipologie di progetti privilegiate, del numero di docenti coinvolti, dell'utilizzo o meno di consulenti esterni e della durata di questi progetti. Questo indicatore non si è dunque posto come obiettivo la valutazione della qualità dei progetti. Sarebbe in effetti un elemento importante, ma è in questo caso troppo legato all'istituto e alle sue esigenze per potervi formulare un giudizio adeguato.

Va specificato che nel corso degli anni questo strumento è stato applicato in maniera variabile e che, dalla sua istituzione nel 1993, solo per un anno i fondi previsti sono stati erogati al 100%. Durante la fase iniziale degli anni 1993-97, l'applicazione della disposizione relativa al monte ore non è avvenuta in forma generalizzata, ma unicamente in base alla natura e alla qualità dei progetti allestiti dagli istituti scolastici. Tra il 1997 ed il 2001 il monte ore è stato sospeso e poi parzialmente ripristinato con l'anno scolastico 2001/02. In seguito, nel 2002/03, il suo utilizzo è stato possibile solo in misura del 50% ed aumentato poi al 100% nel 2003/04. A partire dall'anno scolastico 2005/06 l'attribuzione del monte ore, a causa delle misure di risparmio dell'Amministrazione cantonale, è stata nuovamente ridotta del 25%. Per l'anno scolastico 2009/10 è stata decisa una nuova riduzione del 30%.

1. Per definizione, scopo e destinazione del monte ore vedi anche il Regolamento della Legge della scuola del 15 febbraio 2002. Nota: scuole dell'infanzia e scuole elementari non rientrano in questo indicatore, per questi istituti esiste un dispositivo analogo a quello del "monte ore" delle scuole cantonali.

Nonostante queste variazioni, il monte ore si è rivelato essere un'opportunità regolarmente sfruttata, in particolar modo per progetti relativi ad aspetti pedagogici e didattici. Le categorie di progetti affrontate sono tuttavia ben più varie ed ogni settore scolastico ha in questo caso le sue peculiarità. Per quanto riguarda le scuole medie superiori in particolare, gli istituti si avvalgono attualmente della totalità o quasi totalità delle ore-lezione a disposizione².

Gran parte dei progetti di questo settore viene condotta in collaborazione tra più docenti. Le scuole medie realizzano invece il maggior numero di progetti per istituto, questo perché la media di ore-lezione impiegate per singolo progetto è minore rispetto a quanto viene fatto nelle scuole medie superiori e nelle scuole professionali. Il settore delle scuole professionali con formazione di base si distingue infine simultaneamente per il maggiore numero di progetti annuali e per il numero minore di docenti per progetto. Nelle scuole medie e nelle scuole medie superiori i progetti hanno generalmente una durata di due o più anni scolastici.

■ Fonti e approfondimenti:

- Consiglio di Stato del Canton Ticino. (2002/03). *Scheda informativa – Ripristino del monte ore*. Disponibile in: http://www.ti.ch/decs/temi/stampa/2002/020828_inizio_scuola/monte_ore.pdf [26 gennaio 2010].
- Legge della scuola (del 1° febbraio 1990). Disponibile in: <http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?140.htm> [26 gennaio 2010].
- Modifica del 12 gennaio 2005 del Regolamento concernente l'entità e le modalità di assegnazione del monte ore del 15 gennaio 2002, richiamata la Legge della scuola del 1° febbraio 1990, in particolare l'art. 24 cpv. 3 e 4. Disponibile in: <http://www.ti.ch/BU - Bollettino Ufficiale 2/2005 del 14 gennaio 2005>. [06 maggio 2010].
- Regolamento concernente l'entità e le modalità di assegnazione del monte ore (del 15 gennaio 2002). Disponibile in: http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?05_51.htm [06 maggio 2010].
- Legge federale sulla Formazione professionale (del 13 dicembre 2002). Disponibile in: <http://www.admin.ch/ch/i/rs/4/412.10.it.pdf> [06 maggio 2010].

Siti internet:

Divisione della scuola

- <http://www.ti.ch/DECS/DS/default.asp>

Divisione della formazione professionale

- <http://www.ti.ch/decs/dfp/>

Per informazioni sulla Riforma 3 della scuola media

- <http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/index.htm>

Per informazioni sul Regolamento della scuola media

- <http://www.ti.ch/CAN/temi/rl/>

2. Per l'indicazione del numero totale di ore-lezione attribuite agli istituti vedi il riquadro "Monte ore e risorse alternative" a p. 251

Monte ore e risorse alternative

Le ore-lezione del monte ore

Il monte ore è costituito dalle ore-lezione settimanali assegnate ad ogni istituto scolastico per svolgere attività finalizzate alla ricerca e progetti innovativi. Dal 2005, per gli istituti cantonali, la modalità di assegnazione del credito annuale è così definita:

- 7 ore-lezione negli istituti fino a 250 allievi (625 nelle scuole per apprendisti);
- 10 ore-lezione negli istituti da 251 a 450 allievi (da 626 a 1125 apprendisti);
- 12 ore-lezione negli istituti con oltre 450 allievi (1126 apprendisti).

In pratica, *1 ora-lezione corrisponde a: 2 ore e 6 minuti amministrativi settimanali, ovvero al 5% di un'attività lavorativa settimanale di 42 ore.* Ogni istituto sceglie come organizzare queste ore secondo il bisogno, ricorrendovi con frequenza regolare oppure raggruppandole su più giorni.

Risorse orarie alternative utilizzabili per svolgimento di attività innovative

Oltre al monte ore cantonale, ogni settore scolastico ha altre fonti orarie a cui far capo, su richiesta all'autorità competente, per svolgere progetti innovativi. Nella quantificazione dell'indicatore sono state considerate anche tutte queste risorse.

Scuole medie

- *Dotazione oraria a disposizione per i progetti riconducibili alla Riforma 3:* più della metà dei progetti del monte ore delle scuole medie rientrano nella Riforma 3 e sono stati finanziati con una relativa dotazione oraria specifica messa a disposizione dal DECS. Il fondo ore relativo alla Riforma 3 è stato aperto nell'anno 2005/06 e si è estinta alla fine dell'anno scolastico 2008/09.
- *Dotazione oraria secondo l'Art. 41 del Regolamento della Scuola media:* sono ore di compensazione di cui un istituto può usufruire se non utilizza tutte le ore a sua disposizione per le opzioni (alcuni istituti propongono infatti solo un numero limitato di opzioni). In questo caso le ore in eccedenza possono essere utilizzate per attività o progetti da monte ore.
- *Ufficio dell'insegnamento medio (UIM):* anni fa i direttori delle scuole medie hanno deciso che gli istituti con un numero di allievi maggiore o uguale a 250 avrebbero "riversato" sempre 1 ora-lezione all'UIM, mentre gli istituti con meno di 250 allievi ne avrebbero devoluta mezza. Anche il monte ore inutilizzato dagli istituti viene riversato all'UIM. Si crea così un 'fondo ore-lezione' cui possono far capo gli istituti che ne necessitano per delle attività di valenza cantonale nell'ambito della sperimentazione e delle pratiche innovative.
- *Risorse interistituto:* gli istituti scolastici possono cedere ore-lezione ad altre sedi. Per esempio, quando un progetto coinvolge più istituti, uno fra questi può cedere ore ad un docente di un'altro istituto per permettergli di partecipare al progetto.

Scuole medie superiori

- *Dotazione oraria d'istituto:* viene assegnata in base al numero di sezioni per ogni istituto moltiplicato per 40,5 ore. In questa dotazione oraria si trovano tutte le ore assegnate per far fronte alle lezioni settimanali. Non tutte le ore vengono utilizzate, in particolare quando una sede decide di riunire due o più classi per le scelte opzionali. Le ore in eccedenza possono allora essere utilizzate per progetti da monte ore.

Scuole professionali

– *Risorse interistituto:*

anche in questo settore, come per le scuole medie, esiste la possibilità che un istituto ceda le sue ore ad un altro istituto sia per eccedenza di ore che per realizzare un progetto comune.

– *Contributo della Confederazione:*

in base all'art. 54 della Legge sulla Formazione Professionale (LFPr) la Confederazione sovvenziona progetti mirati allo sviluppo della formazione professionale. Questi progetti devono consistere in studi, progetti pilota e di ricerca relativi a questo ambito o in progetti che mirano alla realizzazione di strutture solide nei nuovi settori della Formazione professionale. L'art. 55 consente alla Confederazione di destinare contributi in modo mirato alla promozione di prestazioni di interesse pubblico che non potrebbero essere fornite senza sovvenzioni statali. Tra queste figurano iniziative volte a promuovere la parità tra i sessi, la formazione professionale di base e continua dei disabili, provvedimenti a favore di regioni e gruppi sfavoriti e misure volte a garantire e ampliare l'offerta di posti di tirocinio.

Metodologia

Per questo indicatore sono stati raccolti, in tre ordini scolastici, i progetti 'monte ore' svolti durante gli anni scolastici 2006/07, 2007/08 e 2008/09. Ciò ha permesso di paragonare i settori scolastici e di seguire l'andamento dell'insieme dei progetti di ogni istituto scolastico sui tre anni. I rapporti di tutti i progetti sono stati ottenuti su richiesta all'Ufficio dell'insegnamento medio (UIM) per le scuole medie e all'Ufficio dell'innovazione e dello sviluppo della qualità (UISQ) per le scuole professionali con formazione di base. I progetti attuati nelle scuole medie superiori sono stati invece richiesti alle Direzioni di ogni scuola, perché non è disponibile una lista centralizzata. Questo modo di procedere e la collaborazione degli uffici sopraccitati ha permesso la raccolta completa di tutti i progetti svolti nelle sedi scolastiche ticinesi sui tre anni considerati.

Nella tabella seguente è riportato il numero di istituti coinvolti ogni anno, suddivisi per settore scolastico:

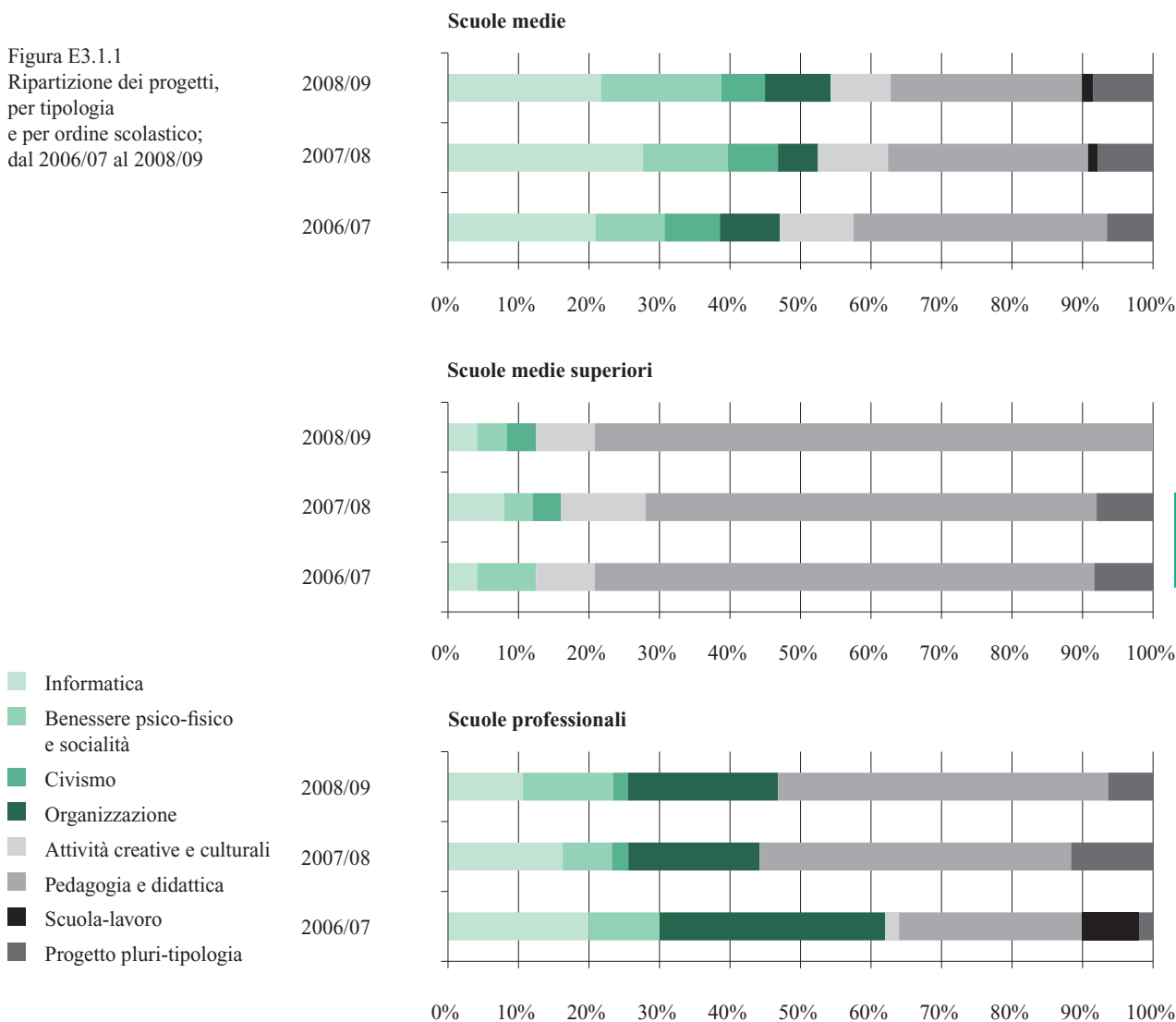
		SM	SMS	SP
N° totale di sedi in Ticino		35	6	30
Percentuale di istituti che hanno usufruito del monte ore	2006/07	100%	100%	43.3%
	2007/08	100%	100%	40%
	2008/09	94.3%	100%	40%

Il mondo delle scuole professionali con formazione di base è particolarmente complesso ed anche la mera suddivisione in scuole con formazione di tirocinio (SPAI) e scuole a tempo pieno o misto non è semplice, poiché in alcune sedi scolastiche coesistono i due tipi di formazione. Dal momento che il monte ore è definito a livello di centro scolastico e non delle varie scuole che lo compongono, si è scelto, per le figure di questo indicatore, di raggruppare tutti gli istituti sotto il termine di "scuole professionali".

E3.1

Tipologia dei progetti

Figura E3.1.1
Ripartizione dei progetti,
per tipologia
e per ordine scolastico;
dal 2006/07 al 2008/09



Fonte dati: USR – Attività innovative, 2008

In tutti i settori scolastici prevalgono progetti di tipo pedagogico e didattico. Scuole medie e scuole professionali danno pure importanza all’informatica, mentre le “Attività creative e culturali” sono prerogativa delle scuole medie e medie superiori. In secondo luogo, nelle scuole professionali risaltano in maniera molto accentuata i progetti relativi all’organizzazione.

Presso le sedi di Scuola media, durante i tre anni scolastici considerati, si è dato spazio a tutte le categorie di progetti. Le innovazioni maggiori si sono però attuate negli ambiti “Pedagogia e didattica” e “Informatica”. Alcuni esempi di progetti pedagogici e didattici sono quelli relativi alla creazione o all’adeguamento dei materiali didattici per l’insegnamento, i progetti di accompagnamento degli allievi più deboli o ancora i progetti per l’insegnamento di tecniche di studio e di memorizzazione. Per quanto riguarda l’informatica, sono molti i progetti nei quali ci si preoccupa di dare agli allievi le basi per il buon utilizzo del computer o i progetti in cui vengono creati dei siti internet d’istituto.

I progetti svolti nelle scuole medie superiori sono in chiara maggioranza relativi all’ambito “Pedagogia e didattica”, come ad esempio il progetto di coordinamento delle scienze umane, in cui ci si è occupati di valorizzare i diversi ambiti disciplinari e di definire dei materiali comuni o quello della “Commissione pedagogica”, finalizzato ad affronta-

re la tematica dell'elevato numero di insuccessi scolastici e dal quale nascerà poi il progetto "Introduzione allo studio", mentre attività connesse al legame "Scuola-lavoro" o all'"Organizzazione" in questo settore non sono considerate.

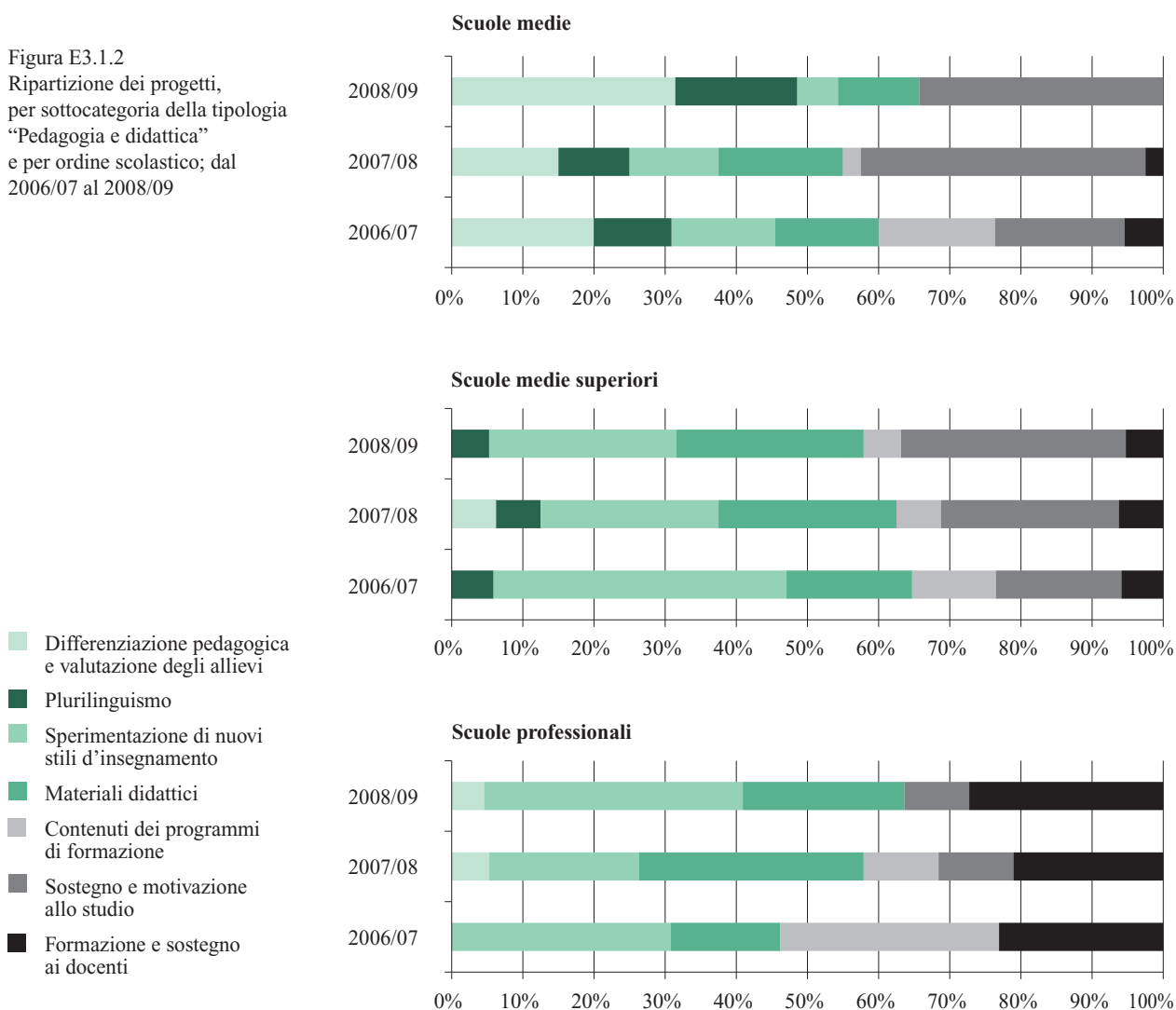
Anche nella scuole professionali ritroviamo una cospicua percentuale di progetti svolti nell'ambito "Pedagogia e didattica" mentre, a differenza degli altri due settori scolastici, viene dato ampio spazio a progetti relativi all'"Organizzazione". Nel settore professionale, come nelle scuole medie, vengono svolte anche diverse attività innovative nell'ambito dell'"Informatica".

Definizione delle categorie

Per un'adeguata lettura della Figura E3.1.1 è necessario conoscere la definizione delle categorie in essa illustrate. Va notato che, vista la gran quantità e diversità dei progetti raccolti, la categorizzazione qui presentata va ritenuta come uno dei modi possibili per suddividere i contenuti dei progetti. Va infine ricordato che le categorie, visto il contesto, non sono del tutto esclusive fra loro.

Informatica	Progetti relativi all'alfabetizzazione informatica, all'integrazione dell'uso del PC e delle nuove tecnologie nell'insegnamento e all'utilizzo dei siti internet.
Benessere psico-fisico e socialità	Attività che promuovono la salute nei suoi aspetti fisici, psichici e sociali. Ad esempio: "Alimentazione e movimento" e "Stare bene con sé e con gli altri".
Civismo	Progetti legati alle esigenze della vita in comunità, finalizzati alla riflessione sui diritti e i doveri della persona. Ad esempio: "L'assemblea degli allievi", "Impariamo la civica giocando" e "Le regole e l'organizzazione sociale".
Organizzazione	Attività aventi come scopo la sperimentazione di pratiche d'istituto mirate al suo miglioramento interno, all'adeguamento ai nuovi sistemi di certificazione della qualità e ai nuovi piani quadro, infine, i progetti miranti all'organizzazione e alla pianificazione di uscite, giornate progetto e piani di studio.
Attività creative e culturali	Progetti legati all'organizzazione di attività, spesso multidisciplinari e a sfondo culturale, che stimolano la creatività e la capacità di riflessione dell'allievo, come ad esempio: "Guerra e musica" e "Improvvisazione teatrale".
Pedagogia e didattica	Progetti che concernono la stesura, la valutazione e il miglioramento della didattica disciplinare e dei contenuti dei programmi. Essi comprendono le attività basate sulla differenziazione pedagogica, la valutazione degli allievi e le riflessioni sui diversi approcci e stili d'insegnamento.
Scuola-lavoro	Vi rientrano i progetti nei quali è considerato il passaggio o la relazione fra scuola e mondo del lavoro. Ad esempio "Verso il lavoro" e "Valutazione dell'impatto dell'anno unitario per assistenti di studio medico sui datori di lavoro".
Progetto pluri-tipologia	Progetti per i quali non è possibile identificare un'unica tipologia e nei quali il carattere pluri-tipologico è caratteristico e fondamentale. Esempi : "Il giornalino di sede", "Progetto Niger di raccolta fondi" e "Biblioscuola".

Figura E3.1.2
Ripartizione dei progetti,
per sottocategoria della tipologia
“Pedagogia e didattica”
e per ordine scolastico; dal
2006/07 al 2008/09



Fonte dati: USR – Attività innovative, 2008

La Figura E3.1.2 espone una sintesi dei contenuti della categoria “Pedagogia e didattica”. Va notato come presso le scuole medie e le scuole medie superiori si dia importanza al sostegno e alla motivazione allo studio degli allievi, mentre nell’ambito delle scuole professionali l’accento è messo maggiormente sulla formazione continua ed il sostegno ai docenti. In tutti i settori scolastici è anche rilevante il tempo messo a disposizione per la sperimentazione di nuove pratiche pedagogiche e didattiche.

Per esempio, troviamo progetti relativi alla didattica per “situazioni problema”, alla costruzione di lezioni basate sulle preconcordanze degli allievi o sul coordinamento interdisciplinare, progetti di sperimentazione di tecniche d’insegnamento a distanza e molti altri ancora.

Sebbene presso le scuole medie la percentuale di progetti relativi alla sperimentazione di nuove pratiche pedagogiche e didattiche sembra minore, va tenuto conto del fatto che le sottocategorie “Plurilinguismo” e “Differenziazione pedagogica” in particolare consistono in progetti legati all’inserimento di queste nuove pratiche d’insegnamento promosse dalla Riforma 3.

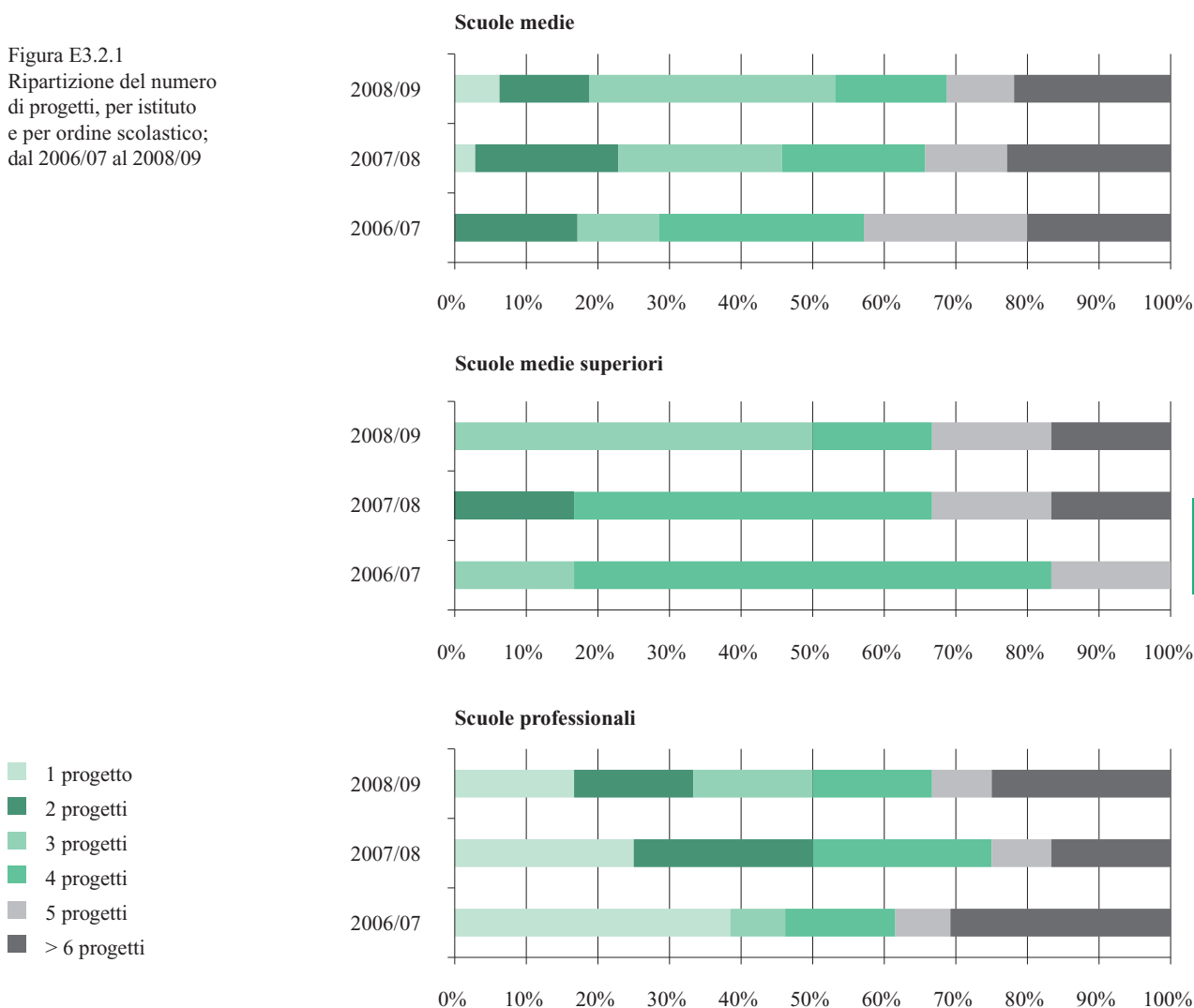
Definizione delle sottocategorie

Differenziazione pedagogica e valutazione	Progetti aventi come scopo l'attuazione di pratiche di differenziazione pedagogica nelle materie d'insegnamento e la definizione di una modalità di valutazione adeguata degli allievi.
Contenuti dei programmi di formazione	Organizzazione ed implementazione dei contenuti dei programmi d'insegnamento.
Sostegno e motivazione allo studio	Progetti che danno la possibilità agli allievi di essere aiutati e motivati allo studio tramite un sostegno maggiormente individualizzato o specifico alla materia.
Materiali didattici	Preparazione o rinnovo di materiali didattici.
Formazione e sostegno ai docenti	Progetti riguardanti la mutua valutazione tra docenti ed il reciproco sostegno sia sociale che didattico in un'ottica formativa continua.
Sperimentazione di nuove pratiche pedagogiche e didattiche	Progetti attuati allo scopo di sperimentare nuove pratiche pedagogiche e didattiche al fine di valutarne la funzionalità e di portare interventi specifici ai bisogni degli allievi di una data materia/modulo/curricolo. In questo tipo di progetto vi è spesso anche una collaborazione interdisciplinare.
Plurilinguismo	Progetti aventi come tema e scopo centrale l'importanza del plurilinguismo inteso come arricchimento delle capacità linguistiche degli allievi e facilitatore nell'apprendimento di altre lingue.

E3.2

Progetti per istituto

Figura E3.2.1
Ripartizione del numero di progetti, per istituto e per ordine scolastico; dal 2006/07 al 2008/09



Fonte dati: USR – Attività innovative, 2008

Le scuole medie superiori tendono ad avere più progetti, mentre le scuole medie preferiscono concentrarsi su un numero inferiore di progetti per istituto.

Per quanto riguarda le scuole medie, nell'anno scolastico 2006/07, si denota una percentuale alta di istituti impegnati in quattro e più progetti, negli anni seguenti questa percentuale è andata diminuendo, lasciando aumentare la percentuale di sedi impegnate in due o tre progetti ed in minima parte in un progetto soltanto.

Il grafico relativo alle scuole professionali mostra invece che gli istituti di questo settore scolastico optano per delle soluzioni diverse di anno in anno e specifiche al loro caso³. Nel 2008/09 in particolare sono egualmente rappresentati sia gli istituti che realizzano un solo progetto mirato, sia gli istituti che ne realizzano sei e più, come anche gli istituti che ne realizzano due, tre, quattro e cinque. Va inoltre ricordato che nel settore delle scuole professionali solo il 40% circa degli istituti utilizza il monte ore, mentre il restante 60%, normalmente, non ne usufruisce o lo fa in maniera incostante negli anni.

3. Per esempio, nell'anno scolastico 2006/07, il Centro professionale di Biasca ha svolto un solo progetto, il Centro professionale di Trevano ne ha intrapresi nove, l'anno dopo in entrambi i centri professionali ne sono stati svolti quattro. L'usufrutto del monte ore varia dunque sia fra un istituto e l'altro, sia all'interno di un singolo istituto e questo in base all'anno scolastico ed al bisogno del momento di attuare un dato progetto.

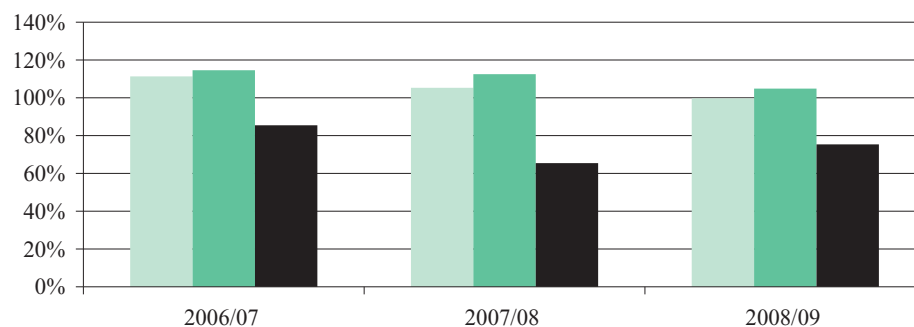
Sebbene non ci permetta di dare giudizi riguardo la qualità dei progetti, questo elemento permette di osservare che ci sono delle differenze sia fra i tre settori scolastici, sia fra gli istituti di uno stesso settore scolastico. Esso va letto assieme ai due elementi che seguono, che ci mostreranno in particolare la percentuale e l'indice di utilizzo del monte ore, ovvero quale parte del monte ore a sua disposizione ogni settore scolastico utilizza realmente, e la distribuzione delle ore-lezione per progetto, che dà un'idea della dimensione dei progetti e, anche in questo caso, delle differenze vigenti fra i settori scolastici.

E3.3

Utilizzo del monte ore

Figura E3.3.1
Percentuale di utilizzo del monte ore a disposizione degli istituti dei tre ordini scolastici; dal 2006/07 al 2008/09

■ Scuole medie
■ Scuole medie superiori
■ Scuole professionali



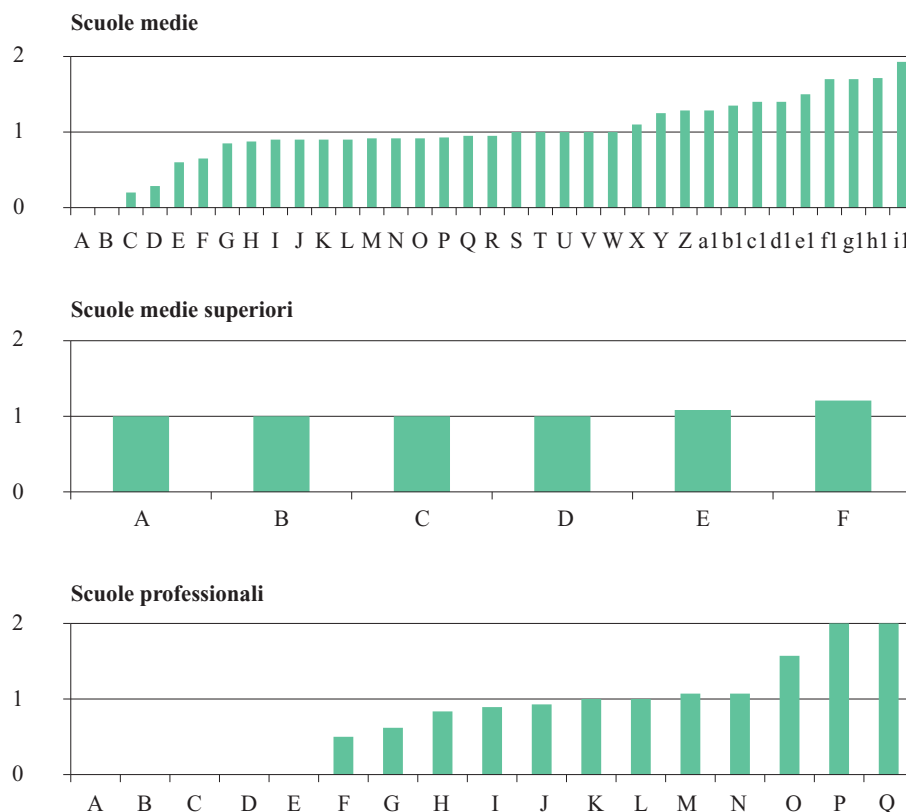
Fonte dati: USR – Attività innovative, 2008

Sebbene vi sia una leggera tendenza generale verso un minor utilizzo del monte ore e delle risorse orarie alternative, le scuole medie e le scuole medie superiori, nei tre anni scolastici considerati, hanno utilizzato la totalità delle ore-lezione settimanali a loro disposizione.

Osservando la Figura E3.3.1 si nota che queste scuole utilizzano addirittura più del 100% del monte ore a disposizione. Questo dato è dovuto alla possibilità, propria ad ogni settore scolastico, di utilizzare delle risorse orarie alternative al monte ore. Per quanto riguarda le scuole medie una parte di queste proviene dalla dotazione oraria messa a disposizione per i progetti rientranti nella Riforma 3 e da quella elargita secondo l'art.41 del Regolamento della scuola media, una parte importante consiste nelle ore messe a disposizione dall'Ufficio dell'insegnamento medio e un'ultima e minima parte rientra nelle risorse interistituto⁴. Va notato che ogni anno i progetti della Riforma 3 ricoprono circa il 56% della totalità dei progetti svolti. Anche presso le scuole medie superiori alcuni progetti vengono realizzati utilizzando in parte il monte ore ed in parte usufruendo della dotazione oraria d'istituto. Infine, presso le scuole professionali vi sono due possibilità per recuperare ore-lezione: una prima consiste nel passaggio di ore interistituto ed una seconda nel fare richiesta di contributo direttamente alla Confederazione. Tornando al grafico si nota però che quest'ultimo settore, durante i tre anni scolastici considerati ha sempre utilizzato meno delle ore-lezione totali a disposizione. Come vedremo nella Figura E3.3.2 la quantità di ore-lezione utilizzate nelle scuole professionali varia molto da un istituto all'altro.

4. Vedi riquadro "Monte ore e risorse alternative" a p. 251.

Figura E3.3.2
Indice di utilizzo del monte ore⁵,
per ogni istituto (A-i1)
dei tre ordini scolastici; 2008/09



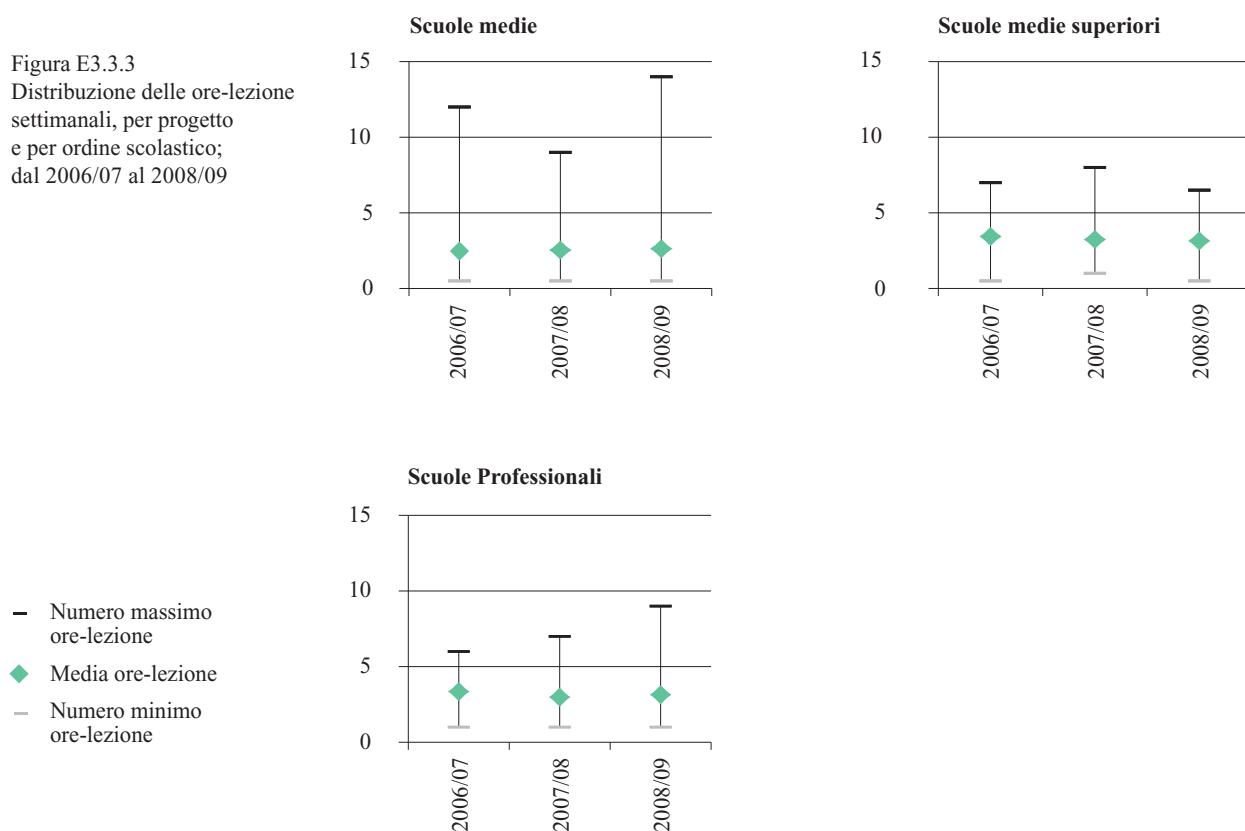
Fonte dati: USR – Attività innovative, 2008

Mentre quasi tutti gli istituti delle scuole medie superiori e delle scuole medie utilizzano buona parte o tutto il monte ore, tra gli istituti professionali si nota una maggiore eterogeneità nelle scelte di utilizzo di questa risorsa.

Nel grafico riguardante le scuole medie si può notare che una dozzina di istituti, durante l'anno scolastico 2008/09, ha utilizzato più del monte ore a disposizione, circa 17 istituti hanno utilizzato tutto o quasi il monte ore a disposizione, quattro istituti hanno usufruito solo in parte delle ore-lezione loro assegnate e solo due non hanno utilizzato alcuna ora-lezione. Si può quindi affermare che solo una minima parte degli istituti di Scuola media non ha usufruito o solo in parte del monte ore, mentre la tendenza è stata quella di utilizzarne buona parte se non di più. I sei istituti delle scuole medie superiori hanno invece mostrato di utilizzare tutto il monte ore a disposizione, due istituti hanno inoltre recuperato qualche ora in più dalle risorse orarie alternative. Anche per quanto riguarda gli anni scolastici 2006/07 e 2007/08 la tendenza, per questo settore, era simile. Più eterogenea la situazione nel settore professionale: cinque istituti non hanno utilizzato alcuna ora-lezione, due hanno utilizzato solo parte del monte ore loro assegnato, cinque istituti hanno utilizzato quasi tutte le ore a disposizione e altri cinque ne hanno impiegate di più (due di queste addirittura il doppio di quelle assegnate), usufruendo pure delle risorse alternative. È da ritenere inoltre che in questo settore, sebbene vi siano degli istituti che tendono ad utilizzare tutti gli anni il monte ore, ve ne sono altri che optano per un uso incostante⁶.

5. L'indice di utilizzo è stato calcolato secondo la seguente formula: indice di utilizzo = ore effettive impiegate dall'istituto in progetti / ore potenziali a disposizione dell'istituto.
6. Ad esempio, mentre la SPAI di Biasca (con un monte ore a disposizione uguale a 14 ore-lezione settimanali totali) ha utilizzato 2 ore-lezione nell'anno scolastico 2005/06, 17 ore nel 2006/07 e 12.5 l'anno dopo, la SSPSS di Trevano non ha usufruito di alcuna ora-lezione nei primi due anni scolastici considerati, per utilizzare infine 7 ore-lezione (dunque il totale del monte ore a sua disposizione) nel 2008/09.

Figura E3.3.3
Distribuzione delle ore-lezione settimanali, per progetto e per ordine scolastico; dal 2006/07 al 2008/09



Fonte dati: USR – Attività innovative, 2008

Paragonando i tre settori scolastici si denota una media di ore per progetto più bassa presso gli istituti di Scuola media. Scuole medie superiori e scuole professionali hanno invece medie piuttosto simili e divari fra numero minimo e numero massimo di ore-lezione per progetto meno marcati.

Dalla figura si osserva anche che gli istituti di Scuola media, a volte, utilizzano sole 0,5 ore-lezione per progetto, cosa che non avviene mai nelle Scuole professionali e solo in alcuni anni nelle scuole medie superiori. Benché 0,5 ore-lezione per progetto possano sembrare poche, esse corrispondono a circa un'ora amministrativa settimanale. I progetti attuati con questo numero minimo di ore-lezione vengono ad esempio svolti interamente sull'arco di una settimana a tempo pieno oppure soltanto in un certo periodo dell'anno scolastico, come ad esempio i progetti relativi alla redazione e pubblicazione del giornalino di sede o quelli destinati all'organizzazione di attività extrascolastiche di durata limitata.

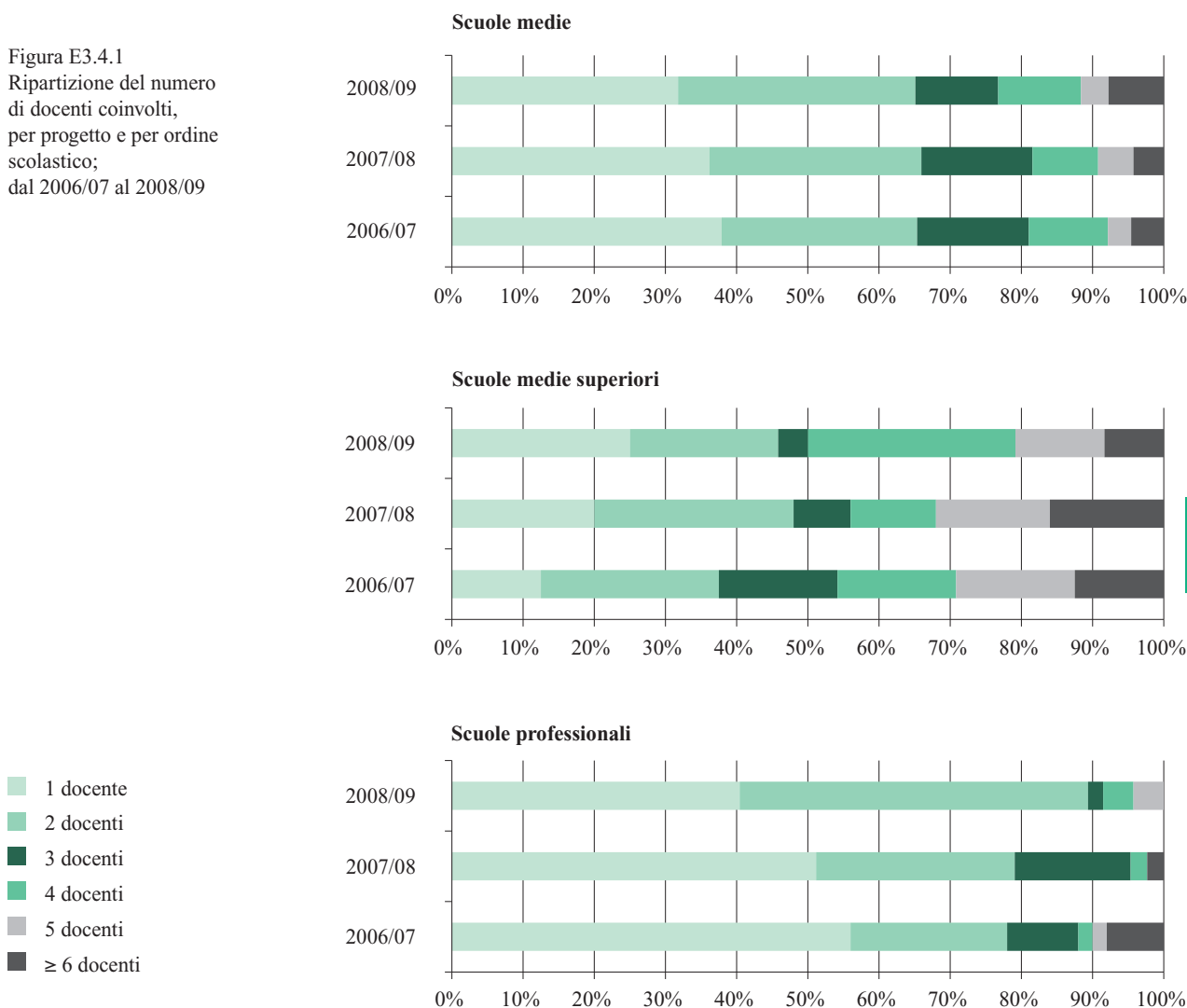
Per quanto riguarda le scuole medie, sui tre anni scolastici, il grafico mostra una media stabile attorno alle 2,5 ore-lezione per progetto. Varia invece molto di anno in anno il numero massimo di ore-lezione per progetto, anche se questo dato è ingannevole poiché, per esempio, un solo progetto ha impiegato 14 ore-lezione nell'anno scolastico 2008/09.

Le scuole medie superiori utilizzano mediamente 3 ore-lezione per progetto. Per questo settore scolastico il numero massimo di ore-lezione utilizzate per progetto varia invece, sui tre anni, fra le 6,5 e le 7,5. Il divario esistente fra il numero minimo ed il numero massimo di ore-lezione per progetto, se paragonato alle scuole medie, risulta meno importante. Infine, gli istituti scolastici professionali utilizzano mediamente fra le 3 e le 3,3 ore-lezione per progetto, mentre il numero massimo per progetto varia fra le 6 e le 9 ore-lezione. Il numero minimo corrisponde invece a un'ora-lezione per progetto.

E3.4

Docenti per progetto

Figura E3.4.1
Ripartizione del numero di docenti coinvolti, per progetto e per ordine scolastico; dal 2006/07 al 2008/09



Fonte dati: USR – Attività innovative 2008

Presso gli istituti scolastici professionali i docenti responsabili di un dato progetto sono solitamente uno o due, mentre le scuole medie superiori denotano una maggior tendenza nel sostenere progetti attuati da più docenti in maniera collaborativa. Le scuole medie mostrano invece una via di mezzo fra queste due tendenze.

Nelle scuole medie, il numero di progetti che hanno coinvolto un solo docente è andato leggermente diminuendo nel corso dei tre anni, passando dal 38% al 32%. È aumentato di pari passo il numero di progetti affidati a due e più docenti, benché le variazioni sui tre anni, per ogni porzione, non superino il 6%. Facendo riferimento alla Tabella E3.4.2 in annesso, notiamo infatti che la media è di circa 2.6 docenti per progetto. Il numero massimo di docenti per progetto, benché in questa Figura sia indicato solamente il dato “≥ 6 docenti”, sui tre anni scolastici è in realtà diminuito, passando da 18 a 14. Il numero massimo di docenti per progetto viene raggiunto comunque solo raramente.

Durante lo stesso periodo di tempo, il numero di progetti delle scuole medie superiori affidati ad un singolo docente è praticamente raddoppiato. Nell’ultimo anno scolastico è visibilmente aumentata anche la percentuale di progetti affidati a quattro docenti. La media, per questo settore, si conferma infatti la più alta situandosi attorno ai 3.5 docenti per progetto sui tre anni scolastici. Anche in questo caso, il numero massimo di docenti

per progetto è alto e sul periodo dei tre anni scolastici è aumentato, passando da 12 a 15 docenti per progetto.

Gli istituti scolastici professionali si differenziano dagli istituti degli altri due settori per la grande percentuale di progetti affidati ad un solo docente, che si aggira attorno al 50% della totalità dei progetti. Ciò è confermato anche da una media che si situa stabilmente attorno a 1.8 docenti per progetto. La percentuale restante consiste principalmente in sedi che hanno affidato i loro progetti a due docenti, secondariamente in progetti sostenuti da tre docenti e solo in minima parte da quattro e più docenti. Sui tre anni scolastici, in effetti, il numero massimo di docenti per progetto è stato di sette.

E3.5

Collaboratori esterni

Figura E3.5.1

Numero di collaboratori esterni coinvolti per ogni progetto e per ordine scolastico; dal 2006/07 al 2008/09.

	SM			SMS			SP		
	2006/07	2007/08	2008/09	2006/07	2007/08	2008/09	2006/07	2007/08	2008/09
Numero di progetti nei quali sono stati impiegati dei collaboratori esterni	17	12	14	0	1	3	6	4	6
Percentuale sul totale dei progetti	11.1	8.5	10.9	0	4.0	12.5	12.0	9.3	12.8

Fonte dati: *USR – Attività innovative, 2008*

Nelle scuole medie e nelle scuole professionali la percentuale di progetti in cui sono stati impiegati dei collaboratori esterni si aggira attorno al 10% nei tre anni scolastici considerati. Nelle scuole medie superiori sembrerebbe invece che la tendenza al ricorso a collaboratori esterni stia aumentando: dall'anno scolastico 2006/07 all'anno scolastico 2008/09 la percentuale di progetti in cui si è fatto appello ad esterni è infatti passata dallo 0 al 12.5%.

Il ricorso a collaboratori esterni resta comunque strettamente legato alle categorie dei progetti. È infatti più probabile che ci si rivolga ad esperti del settore (consulenti, operatori specializzati, esperti di materia, ecc.) in ambiti come quello del benessere e della socialità o dello sviluppo d'istituto, piuttosto che nell'ambito della pedagogia e della didattica o del civismo, dove più facilmente si trovano dei collaboratori o dei docenti interni alle sedi in grado di realizzare autonomamente progetti di questo tipo.

E3.6

Durata dei progetti

Questo dato è stato estrapolato paragonando i progetti svolti su tre anni (2006/07, 2007/08 e 2008/09) e, nei rari casi in cui non c'era un'indicazione precisa, ricavandone l'anno di inizio approssimativo. Benché questa approssimazione renda impossibile una stima esatta della durata di ogni singolo progetto, può dare delle indicazioni interessanti.

Figura E3.6.1

Numero di progetti, per durata e per ordine scolastico; dal 2006/07 al 2008/09.

	SM			SMS			SP		
	2006/07	2007/08	2008/09	2006/07	2007/08	2008/09	2006/07	2007/08	2008/09
1° anno	115	70	51	21	12	8	45	25	27
2° anno	25	54	31	3	13	6	4	15	15
3° anno e più	13	17	47	0	0	10	1	3	5

Fonte dati: USR – Attività innovative, 2008

Nonostante le differenze che si possono rilevare fra i diversi settori scolastici, è interessante notare che, nei tre anni scolastici indagati, la tendenza è quella di un aumento del numero di progetti di lunga durata.

Negli istituti di scuola media, poco meno della metà dei progetti (54 progetti sui 115 iniziati nel 2006/07 e 31 sui 70 iniziati nel 2007/08) ha una durata un superiore all'anno e una piccola percentuale prosegue per addirittura cinque e più anni. Anche i progetti attuati nelle scuole medie superiori si svolgono spesso su più anni: nel periodo considerato più del 50% dei progetti (13 su 21 e 6 su 12) ha infatti raggiunto i due anni. Nell'ultimo anno considerato 10 progetti su un totale di 24 sono al loro terzo anno di esistenza. Infine, per quanto riguarda le scuole professionali, la percentuale di progetti che si concludono al primo anno è più alta: raggiunge infatti il 67% sia nel 2006/07 che nel 2007/08 (nel 2006/07, 45 progetti erano nuovi, l'anno dopo di questi ne restavano 15, 30 avevano dunque avuto una durata annuale; nel 2007/08 i progetti nuovi erano 25, di cui 10 di durata annuale).

E | 4**Sviluppo e integrazione dell'informatica nell'insegnamento****Indice delle figure**

E4.1	Uso dell'informatica per la preparazione di materiali didattici e per lo svolgimento di attività durante le lezioni	
Figura E4.1.1	Ripartizione dei docenti secondo la frequenza d'uso dell'informatica per la preparazione di lezioni, per ordine scolastico; scuole elementari 2007/08, scuole medie, scuole medie superiori e scuole professionali 2008/09	270
Figura E4.1.2	Ripartizione dei docenti secondo la frequenza d'uso dell'informatica per lo svolgimento di attività durante le lezioni, per ordine scolastico; scuole elementari 2007/08, scuole medie, scuole medie superiori e scuole professionali 2008/09	271
E4.2	Soddisfazione dell'uso fatto del PC in classe	
Figura E4.2.1	Ripartizione dei docenti secondo il grado di soddisfazione rispetto all'uso del PC in classe, per ordine scolastico; scuole elementari 2007/08, scuole medie, scuole medie superiori e scuole professionali 2008/09	272
E4.3	Opinioni dei docenti sull'efficacia dell'uso del PC per lo svolgimento di attività in classe	
Figura E4.3.1	Percentuale di docenti che ritengono l'attività con il PC efficace per l'apprendimento, per ordine scolastico e per tipi di attività; scuole elementari 2007/08, scuole medie, scuole medie superiori e scuole professionali 2008/09	273
E4.4	Motivi di rifiuto del PC per lo svolgimento di attività in classe	
Figura E4.4.1	Motivi addotti per giustificare il rifiuto del PC per lo svolgimento di attività in classe, per ordine scolastico; scuole elementari 2007/08, scuole medie, scuole medie superiori e scuole professionali 2008/09	274
E4.5	Competenze informatiche di docenti e allievi	
Figura E4.5.1	Ripartizione dei docenti secondo l'autovalutazione delle proprie competenze informatiche, per ordine scolastico; 2008/09	275
Figura E4.5.2	Ripartizione dei docenti secondo la valutazione delle competenze informatiche degli allievi delle scuole medie, per classe; 2008/09	276
Figura E4.5.3	Ripartizione dei docenti secondo la valutazione delle competenze informatiche degli allievi delle scuole medie superiori e delle scuole professionali, per temi; 2008/09	276

E4.6	Interventi auspicati per incentivare l'uso dell'informatica in classe	
Figura E4.6.1	Percentuale di interventi giudicati "importanti" da parte dei docenti per incentivare l'uso dell'informatica, per ordine scolastico; scuole elementari 2007/08, scuole medie, scuole medie superiori e scuole professionali 2008/09	277
E4.7	Uso delle nuove tecnologie informatiche nelle scuole professionali	
Figura E4.7.1	TIC sperimentate nell'insegnamento in alcuni istituti professionali; quattro progetti dal 2002 al 2008	279

E | 4**Sviluppo e integrazione dell'informatica nell'insegnamento**

Attualmente l'utilizzo dell'informatica, e del PC in particolare, è diffuso, ma non comunemente impiegato per le lezioni in classe, soprattutto nelle scuole dell'obbligo. Dunque, sebbene le scuole ticinesi siano ora fornite di mezzi informatici, non è ancora possibile parlare di un cambiamento consolidato a livello pedagogico e didattico, anche se in certe scuole lo sviluppo appare più marcato.

In un'ottica di innovazione e cambiamento scolastici, è importante conoscere e analizzare l'evoluzione degli strumenti d'insegnamento utilizzati all'interno della scuola. Nella società di oggi, abbiamo a che fare quotidianamente con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC): quando prenotiamo un qualsiasi servizio online, paghiamo la spesa con la carta di credito, cerchiamo informazioni presso gli sportelli elettronici e inviamo e-mail non ci accorgiamo nemmeno più di utilizzarle. Secondo Prensky (2001) le nuove generazioni, definite *digital natives*, sono cresciute in un universo forgiato dalle TIC, dove informazione e comunicazione passano attraverso le tecnologie informatiche. Gli adulti invece, cresciuti in un universo dominato dall'informazione cartacea, sono definiti *digital immigrants*. Molti degli insegnanti dei nostri istituti scolastici fanno parte di questa seconda categoria. Non tutti hanno compiuto il passo verso le nuove tecnologie e a scuola le resistenze e lo scetticismo nei confronti delle TIC possono essere tuttora molto forti. Sulla base di queste premesse, Prensky (2001) afferma che gli studenti sono radicalmente cambiati e che non sono più gli studenti per i quali il nostro sistema educativo era stato forgiato. Al contempo non è però cambiato il linguaggio utilizzato dagli insegnanti nei loro confronti. Questo, secondo Prensky (2005), causerebbe incomprensioni fondamentali fra i docenti e almeno una parte degli studenti, quelli che frustrati e annoiati dall'insegnamento tradizionale chiedono di essere maggiormente "coinvolti". L'uso e la diffusione del *personal computer* (PC) e delle TIC rappresentano quindi una sfida di prima grandezza per la didattica.

In Ticino, a partire dagli anni '80 l'autorità scolastica ha cercato di incentivare la diffusione dei mezzi informatici ed il loro uso nelle scuole. Parte di questo sforzo è consistito inizialmente nel dotare gli istituti scolastici di PC e di aule informatiche ed in seguito nella promozione del loro uso. I primi tentativi promozionali avvennero già alla fine degli anni '80 nelle scuole elementari con la sperimentazione e l'istituzione del "gruppo cantonale per l'introduzione dell'ordinatore nella scuola elementare" che implicava la preparazione di un gruppo d'insegnanti che volutamente non avevano una formazione specifica in informatica e, nella Scuola media, con il Progetto d'integrazione dell'informatica nell'insegnamento (P3i). Più recentemente la Riforma 3 della Scuola media ha ripreso questi obiettivi aggiungendo tra i suoi assi tematici l'informatica e in particolare quanto attiene all'alfabetizzazione informatica degli allievi e all'uso dei mezzi informatici nell'insegnamento¹. Le scuole professionali già da qualche tempo hanno introdotto le TIC nelle loro pratiche didattiche ed attualmente alcuni istituti si avvalgono di questi mezzi in modo costante.

Recentemente dunque, diversi attori scolastici si sono occupati a più riprese dell'uso del PC come strumento d'insegnamento, oltre che di comunicazione, di ricerca d'informazioni o di redazione. A livello politico sono stati riconosciuti il valore e l'importanza dell'integrazione delle TIC nell'insegnamento e della trasmissione di saperi basilari sull'uso del PC e dei principali software già a partire dalla scuola dell'obbligo.

1. I progetti relativi all'informatica nella classificazione della Riforma 3 rientrano nell'asse "Alfabetizzazione informatica" coordinato dal Gruppo esperti per l'integrazione dell'informatica nell'insegnamento (Ge3i). Riguardo la Riforma 3 in generale e le attività innovative relative all'uso dell'informatica implementate nelle Scuole ticinesi grazie al "monte-ore" in particolare, vedi l'indicatore E3 sulle Attività di ricerca ed innovazione degli istituti.

A livello scolastico, anche se limitatamente ad alcuni ordini, sono state stilate linee direttrici che spiegano in quale maniera le TIC possono effettivamente essere integrate nell'insegnamento. In particolare nell'ambito della Riforma 3, il Ge3i (2008) ha redatto le linee guida che definiscono gli obiettivi dell'alfabetizzazione informatica degli allievi di prima media. Parallelamente, nell'ambito del progetto ICT-Si², svolto in collaborazione con l'Alta Scuola Pedagogica, sono stati sviluppati corsi di formazione per i docenti delle scuole elementari e medie sull'uso del PC con gli allievi (con certificato riconosciuto a livello federale) per i docenti delle scuole elementari e medie. Negli istituti la situazione è però diversa e mancano indagini approfondite su questa pratica. Questo indicatore ha l'obiettivo di fornire indicazioni aggiornate sull'uso delle TIC da parte dei docenti negli istituti scolastici ticinesi. A questo scopo, oltre alla raccolta di informazioni sui progetti legati all'informatica in corso presso le scuole, è stata svolta un'indagine *ad hoc* presso i docenti delle scuole elementari, delle scuole medie, delle scuole medie superiori e delle scuole professionali del Canton Ticino. L'indagine è stata imperniata sull'uso del PC e di internet da parte degli insegnanti nella loro pratica scolastica. Il Gruppo di Coordinamento P3i per "l'integrazione delle NTI³ nell'insegnamento" nello scritto del 1992, intendeva promuovere "l'introduzione nell'insegnamento di un insieme strutturato di elementi e strumenti di natura informatica, in grado di produrre cambiamenti sostanziali nell'organizzazione del lavoro scolastico, nell'impostazione didattica, nell'accesso e nel trattamento del sapere come pure nelle modalità di apprendimento degli allievi" (p. 7). Ciò presupponeva "che queste pratiche si sviluppino su un arco di tempo sufficientemente lungo e che siano la risultante di apporti preventivamente distribuiti e coordinati fra gli operatori dei vari ambiti disciplinari" (p. 7). I risultati emersi da questa analisi mostrano che al momento attuale, nella maggior parte degli istituti scolastici ticinesi tale intento non è stato ancora raggiunto.

Infatti, benché qualcosa abbia cominciato a muoversi nelle scuole medie superiori e soprattutto nelle scuole professionali, nelle elementari e nelle medie pochi docenti si servono del PC per l'insegnamento in classe o per la gestione delle classi, come per esempio per la valutazione. E quelli che lo fanno affermano di sentire il bisogno di un supporto tecnico e soprattutto di un aiuto per l'integrazione delle TIC nell'insegnamento e di persone competenti che li accompagnino in una riflessione sul rapporto fra didattica ed informatica.

È quindi indispensabile interrogarsi sulla realizzazione degli obiettivi posti dall'autorità scolastica in relazione alle nuove tecnologie nella scuola, soprattutto nel settore obbligatorio, dove si osserva uno scarso impiego e una scarsa soddisfazione e motivazione all'utilizzo di questi strumenti e metodologie, che per il momento non sono ancora vissuti come dei veri apporti a livello didattico e pedagogico, ma talvolta addirittura percepiti come una perdita di tempo prezioso. Infatti, come sottolineano Calvani e Rotta (1999), è ingenuo credere che l'introduzione delle TIC negli istituti scolastici e professionali basti ad aumentare la qualità della scuola. In mancanza di un'adeguata preparazione degli insegnanti all'uso delle tecnologie e di una loro preparazione didattica specifica si rischia di fare un uso banale ed in ultima analisi irrilevante per l'insegnamento.

2. Per maggiori informazioni sul progetto si veda il sito: <http://www.aspti.ch/ictsi/php/html/index.php>.

3. Nuove Tecnologie Informatiche.

■ Fonti e approfondimenti:

- Barbuti Storni, A., & Parenti, D. (2009). *Giovani e... blended learning*. Disponibile in: <http://www3.ti.ch/argomenti/archivio/createPdf.php?artId=2184> [19 ottobre 2009].
- Boldrini, E., & Comi, G. (2007). *Un progetto di formazione blended per l'apprendimento del tedesco L2*. Disponibile in: <http://www.babylonia-ti.ch> [19 ottobre 2009].
- Calvani, A., & Rotta, M. (1999). *Comunicazione e apprendimento in internet*. Trento: Erickson.
- Cattaneo, A., Comi, G., Merlini, F., Arn, C., & Sanz, M. (2005). *ICT. SIBP-ISPFP. Un progetto d'innovazione. Un projet d'innovation (Quaderno ISPFP no. 29)*. Zollikofen: Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale.
- Cattaneo, A., & Boldrini, E. (2007). *ICT... Innovazione, Competenze, Tecnologie. Analisi delle pratiche e professionalità del formatore*. Roma: Carocci.
- Comi, G. (2006). *Artefatti multimediali e didattica della formazione professionale*. Disponibile in: <http://www.inoltre.ch/gioco/ICTnews/DidMultiGC0106.pdf> [19 ottobre 2009].
- Delacrétaz, C., & Steiner, M. (2009). *L'intégration des TIC et des médias dans l'enseignement. Inventaire des mesures et supports cantonaux facilitant l'intégration des TIC à l'école obligatoire et au gymnase. État des lieux octobre 2008*. Bern: Centre suisse des technologies de l'information dans l'enseignement.
- Gruppo di Coordinamento P3i. (1992). *P3i Riflessioni e raccomandazioni sulle condizioni iniziali in un'esperienza di integrazione di nuove tecnologie informatiche nell'insegnamento*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Gruppo esperti per l'integrazione dell'informatica e dell'insegnamento. (2008). *Linee guida per l'alfabetizzazione nelle classi prime*. Disponibile in: <http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/alfabetizzazione-informatica/scarica/guida.pdf> [19 ottobre 2009].
- Fondazione Progetto Poschiavo. (2003). *Rapporto d'attività 2002*. Disponibile in: <http://www.movingalps.ch/ITA/O1/novita/documenti/Rapporto FPP2002.doc> [19 ottobre 2009].
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. Disponibile in: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [19 ottobre 2009].
- Prensky, M. (2005). *Engage me or enrage me. What today's learners demand*. Disponibile in: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Engage_Me_or_Enrage_Me.pdf [19 ottobre 2009].
- Tamagni Bernasconi, K. (1995). *Il computer arriva in classe. Bilancio alla conclusione di un'esperienza condotta nella scuola elementare*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Tartini, R., & Ricciardi, D. (2009). Alfabetizzazione informatica nella Scuola media: un primo importante passo. *Scuola Ticinese*, XXXVIII(293), 2-3.
- Tomasetto, C., & Carugati, F. (2003). *Nuovi media per insegnare. Pratiche e atteggiamenti degli insegnanti di fronte alle nuove tecnologie: una ricerca nelle scuole italiane e nel Cantone Ticino*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Siti internet:

Divisione della scuola

- <http://www.ti.ch/DECS/DS/default.asp>

Divisione della formazione professionale

- <http://www.ti.ch/decs/dfp/>

Per informazioni sulla Riforma 3 della Scuola media

— <http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/index.htm>

Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale

— <http://www.ehb-schweiz.ch/it>

Metodologia

La raccolta dei dati di questo indicatore è avvenuta tramite questionari *ad hoc* sottoposti a tutti i docenti degli istituti delle scuole elementari, delle scuole medie e delle scuole medie superiori. Per quanto riguarda il settore professionale, considerando la sua complessità, si è ritenuto opportuno che prendessero parte all'inchiesta solo i docenti di cultura generale e i docenti il cui insegnamento è orientato verso materie culturali e linguistiche di maturità professionale (italiano, lingue seconde, matematica, economia e diritto).

La somministrazione e la compilazione sono avvenute in periodi diversi per i quattro settori scolastici ticinesi; i dati risalgono infatti all'anno scolastico 2007/08 per quanto riguarda le scuole elementari ed al 2008/09, ma in momenti diversi, per quanto attiene agli altri settori.

In generale, come si può osservare nella tabella sottostante, i tassi di risposta variano da settore a settore ma si assestano mediamente attorno al 40%:

	SE	SM	SMS	SP
N° totale di docenti	955	1400	541	426
Tasso di risposta	52 %	35 %	39 %	34 %

Alcune domande del questionario erano comuni a tutti gli ordini di scuola, altre invece erano specifiche all'organizzazione dell'insegnamento. Il questionario per i docenti delle scuole elementari differisce in maggior misura dagli altri, essendo gli obiettivi didattici, il tempo trascorso dal docente con gli allievi e la dotazione di mezzi informatici delle scuole comunali molto diversi da quelli degli istituti degli altri ordini scolastici. Infine, i docenti che utilizzano correntemente il PC hanno compilato il questionario *on-line*, mentre coloro che non utilizzano mai il PC hanno ricevuto un questionario in una versione cartacea ridotta.

È importante ricordare come la decisione relativa alla dotazione di aule di informatica e di PC spetta per ogni ordine scolastico ad organi diversi: per quanto riguarda le scuole elementari essa spetta ai singoli comuni, è invece di responsabilità dell'Ufficio dell'insegnamento medio per le scuole medie e dell'Ufficio dell'insegnamento medio superiore per le scuole medie superiori, mentre per le scuole professionali la decisione compete al singolo istituto. Questi aspetti hanno naturalmente un'influenza notevole sulla realtà dell'uso dell'informatica nei diversi settori scolastici.

E4.1 **Uso dell'informatica per la preparazione di materiali didattici e per lo svolgimento di attività durante le lezioni**

Figura E4.1.1

Ripartizione dei docenti secondo la frequenza d'uso dell'informatica per la preparazione delle lezioni, per ordine scolastico; scuole elementari 2007/08, scuole medie, scuole medie superiori e scuole professionali 2008/09⁴

SE		Spesso	Abb. spesso	Raramente	Mai
		65.0 %	25.2 %	9.2 %	0.6 %
SM	Sempre	Spesso	Abb. spesso	Raramente	Mai
	44.0 %	30.5 %	14.2 %	8.4 %	2.9 %
SMS	Sempre	Spesso	Abb. spesso	Raramente	Mai
	48.1 %	37.9 %	10.2 %	3.9 %	0.0 %
SP	Sempre	Spesso	Abb. spesso	Raramente	Mai
	44.4%	37.5%	12.5%	4.2%	1.4%

Fonte dati: USR – *Uso dell'informatica da parte dei docenti, 2007-09*

[Con quale frequenza nella sua qualità di insegnante lei usa il computer per la preparazione dei suoi corsi?]

In tutti gli ordini scolastici la percentuale di docenti che afferma di utilizzare le TIC (in particolare il PC) per la preparazione delle lezioni supera il 70%.

In questa posizione troviamo i docenti che affermano di utilizzarlo sempre, spesso o abbastanza spesso; le percentuali di coloro che lo utilizzano raramente o mai sono generalmente molto ridotte con un massimo dell'11% raggiunto dai docenti delle scuole medie. Si può quindi affermare che il corpo insegnante attinge ampiamente alle TIC per il proprio lavoro personale di preparazione delle lezioni.

4. Nella tabella figurano scale di risposta Likert diverse. Queste differenze non sono casuali, bensì volute: il numero diverso di PC a disposizione, la presenza o meno di aule informatiche a dipendenza dei settori scolastici e il fatto che nelle scuole elementari i docenti vedano gli allievi quotidianamente mentre negli altri settori scolastici questo non avviene, ha reso necessario l'adeguamento delle scale di risposta. La lettura dei risultati va dunque svolta tenendo conto anche di queste differenze.

Figura E4.1.2

Ripartizione dei docenti secondo la frequenza d'uso dell'informatica per lo svolgimento di attività durante le lezioni, per ordine scolastico; scuole elementari 2007/08, scuole medie, scuole medie superiori e scuole professionali 2008/09⁵

SE	Circa ogni giorno	Più volte alla settimana	Circa una volta alla settimana	Più volte al mese	Circa una volta al mese	Raramente o mai
	1.9 %	7.2 %	7.4 %	10.3 %	15.6 %	57.7 %
SM	Ogni giorno	Più volte alla settimana	Una volta alla settimana	Due o tre volte al mese	Raramente	Mai
	4.7 %	8.3 %	9.6 %	21.3 %	40.1 %	16.0 %
SMS	Sempre	Spesso	Abbastanza spesso	Raramente	Mai	
	3.0 %	23.6 %	25.6 %	34.2 %	13.6 %	
SP	Sempre	Spesso	Abbastanza spesso	Raramente	Mai	
	5.6 %	20.1 %	32.6 %	31.9 %	9.7 %	

Fonte dati: *USR – Uso dell'informatica da parte dei docenti 2007-09*

[Con quale frequenza nella sua qualità di insegnante lei usa il computer per lo svolgimento in classe dei suoi corsi/lezioni?]

I docenti delle scuole dell'obbligo tendono a utilizzare raramente o mai i mezzi informatici per l'insegnamento in classe; al contrario, nelle scuole medie superiori e nelle scuole professionali il 50% circa dei docenti afferma di ricorrervi spesso o abbastanza spesso.

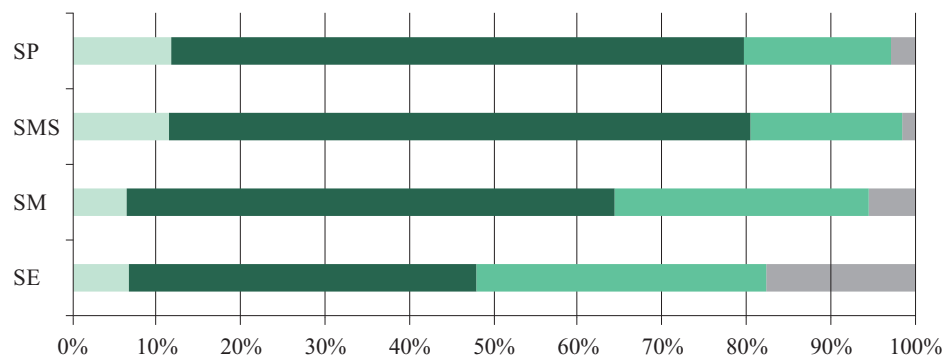
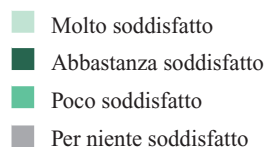
Questo significa comunque che in questi ordini di scuola l'altra metà dei docenti non ricorre alle TIC per svolgere lezioni in classe. Presso le scuole elementari il dato è tanto più significativo in quanto la maggior parte dei docenti che hanno risposto all'inchiesta rientravano fra coloro che utilizzano normalmente il PC.

5. Vedi nota 4.

E4.2

Soddisfazione dell'uso fatto del PC in classe

Figura E.4.2.1
Ripartizione dei docenti secondo il grado di soddisfazione rispetto all'uso del PC in classe, per ordine scolastico; scuole elementari 2007/08, scuole medie, scuole medie superiori e scuole professionali 2008/09



Fonte dati: USR – Uso dell'informatica da parte dei docenti, 2007-09
[In generale si ritiene soddisfatto/a dell'uso dell'informatica con le classi o i gruppi?]

Solo un insegnante su dieci è molto soddisfatto dell'uso del PC come ausilio didattico nello svolgimento delle lezioni. Le percentuali più basse si riscontrano tra i docenti delle scuole dell'obbligo. Nelle scuole medie superiori e nelle scuole professionali il livello di soddisfazione cresce, e solo un insegnante su cinque si ritiene poco o per nulla soddisfatto dell'uso dell'informatica con gli allievi.

Questi tassi di risposta lasciano supporre che in genere il corpo insegnante abbia un atteggiamento particolarmente cauto di fronte all'uso delle TIC in aula.

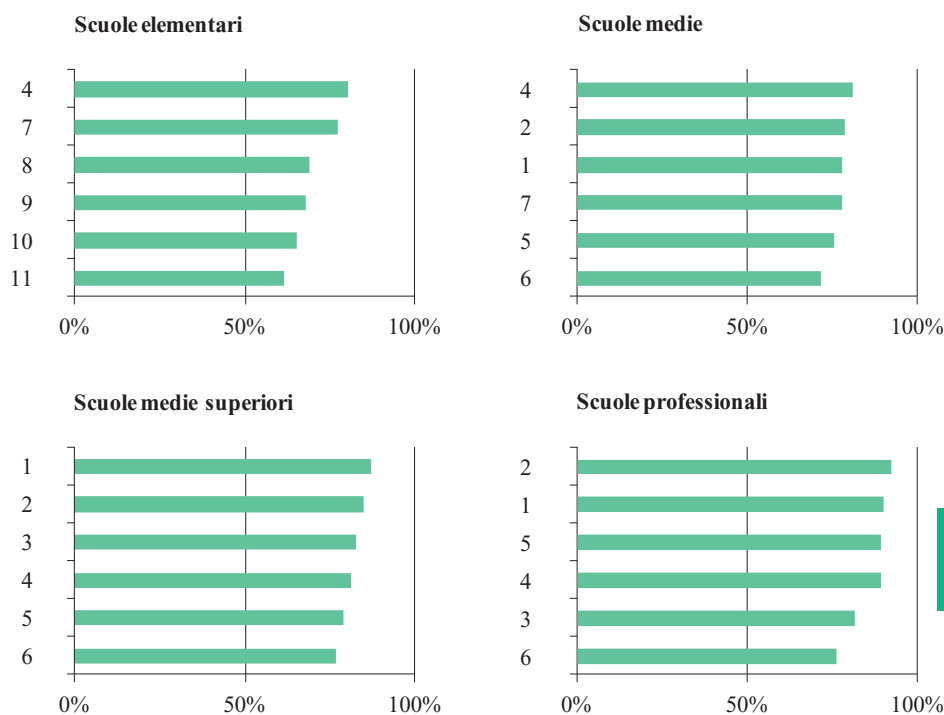
E4.3

Opinioni dei docenti sull'efficacia dell'uso del PC per lo svolgimento di attività in classe

Figura E.4.3.1
Percentuale di docenti che ritengono l'attività con il PC efficace⁶ per l'apprendimento, per ordine scolastico e per tipi di attività; scuole elementari 2007/08, scuole medie, scuole medie superiori e scuole professionali 2008/09

Attività⁷:

- 1 Elaborazione di testi
- 2 Redazione di lavori di ricerca
- 3 Impaginazione di testi
- 4 Ricerca in internet
- 5 Approfondimento di informazioni
- 6 Raccolta di dati, costruzione di grafici
- 7 Esercitazioni
- 8 Attività comunicative
- 9 Attività ludiche
- 10 Laboratorio linguistico
- 11 Laboratorio matematico



Fonte dati: USR – Uso dell'informatica da parte dei docenti, 2007-09

[Dalla sua esperienza, per ogni singola attività elencata, indichi il livello di efficacia per l'apprendimento della sua materia: molto efficace – abbastanza efficace – poco efficace – per niente efficace].

Fra i docenti che affermano di utilizzare il PC durante le loro lezioni (una minoranza), una buona parte ritiene che la ricerca effettuata con l'uso di internet sia un'attività efficace. Le NTI sono dunque usate essenzialmente come uno strumento d'informazione, ossia come un nuovo tipo di enciclopedia o di dizionario. Il PC non è visto come strumento per apprendere. In tutti gli ordini scolastici, tranne le scuole elementari, le attività ritenute maggiormente efficaci riguardano l'elaborazione e l'impaginazione di testi (ossia un esercizio tipografico), la redazione di lavori di ricerca, la ricerca in internet e l'approfondimento di informazioni.

Visti i diversi obiettivi didattici⁸ relativi all'uso del PC nelle scuole elementari, fra le attività ritenute maggiormente efficaci dai docenti di questo settore si trovano invece le esercitazioni, le attività comunicative e le attività ludiche. Le TIC non sono quindi percepite come un'occasione per ribaltare le modalità di apprendimento e per instaurare una relazione diversa tra insegnanti e allievi. L'insegnante resta il centro dell'universo pedagogico e non traspare per ora nessun segno di rivoluzione prodotta dall'adozione delle TIC. Queste, nonostante abbiano ormai invaso lo spazio extra-scolastico, restano uno strumento assai marginale nell'organizzazione e nel funzionamento dell'insegnamento.

6. Nel grafico figurano unite le percentuali di risposta "molto efficace" e "abbastanza efficace".

7. Oltre alle attività qui riportate (le sei rivelatesi più efficaci in ogni settore scolastico) è stato richiesto un parere anche sull'efficacia in relazione ad altre attività. I risultati sono esposti nella Tabella E4.3.1 in allegato.

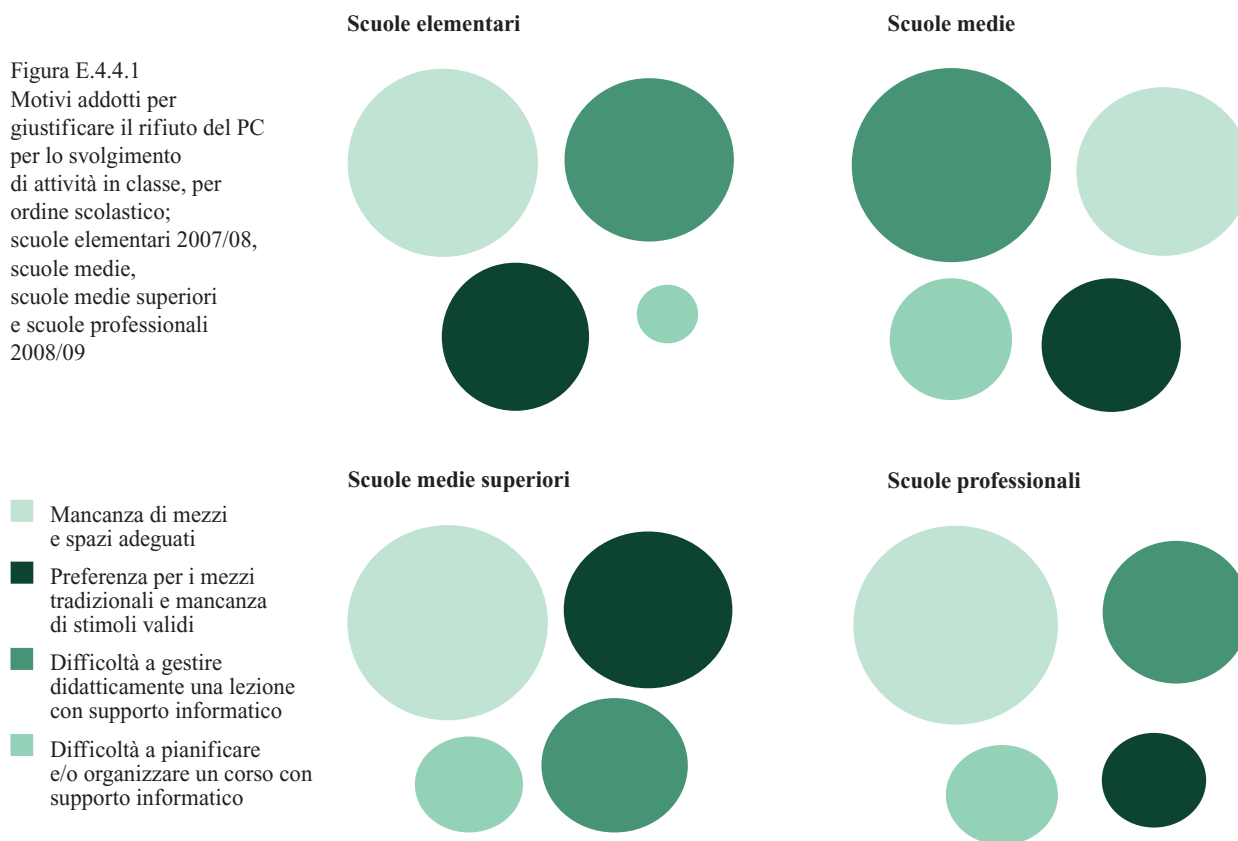
8. Per un approfondimento degli obiettivi didattici posti in questo ambito presso le scuole elementari vedi http://www.e-sco.ch/orientamenti/informatica_SE.pdf

E4.4

Motivi di rifiuto del PC per lo svolgimento di attività in classe

Le risposte dei docenti dei diversi ordini scolastici sui motivi di rifiuto del ricorso al PC in classe possono essere raggruppate in quattro categorie principali. L'utilizzo dei grafici a bolla permette di esporre queste motivazioni mostrandone il peso che i docenti attribuiscono loro. Più l'area del cerchio è grande e più grande è l'importanza loro conferita.

Figura E.4.4.1
Motivi addotti per giustificare il rifiuto del PC per lo svolgimento di attività in classe, per ordine scolastico; scuole elementari 2007/08, scuole medie, scuole medie superiori e scuole professionali 2008/09



Fonte dati: USR – Uso dell'informatica da parte dei docenti, 2007-09

[Per quale motivo, durante le sue lezioni, fa usare raramente o mai il computer agli allievi?]

In tutti gli ordini scolastici emergono alcune motivazioni rilevanti relativamente al mancato utilizzo del PC con gli allievi: la mancanza di mezzi e spazi adeguati, la preferenza per i mezzi tradizionali e la mancanza di stimoli validi, la difficoltà a gestire didatticamente un corso come a pianificare e/o organizzare un corso con supporto informatico. Le differenze si rivelano solo a livello del peso dato a ognuna di queste motivazioni all'interno dei vari ordini.

La carenza di mezzi e spazi adeguati, nonostante la diversa dotazione caratteristica di ogni ordine scolastico, è per tutti i docenti una problematica ritenuta fondamentale ed uno scoglio all'utilizzo del PC durante le lezioni. Uno dei maggiori problemi citati dai docenti è il fatto che l'aula d'informatica dell'istituto non è sempre disponibile e che spesso si perde troppo tempo per andarci o per problemi tecnici; oppure che nell'istituto non esiste un'aula d'informatica adeguata dotata di un PC per ogni allievo o di computer e di un proiettore.

Altre motivazioni spesso citate dai docenti riguardano la difficoltà a integrare l'uso del PC e degli altri mezzi informatici nel programma della materia: gli insegnanti hanno sovente l'impressione che manchi loro il tempo. In altri casi i docenti hanno solo poche ore d'insegnamento settimanale oppure trovano che l'investimento di tempo che l'uso dell'informatica in classe sarebbe eccessivo. Inoltre, specialmente nelle scuole elemen-

tari, l'elevato numero di allievi per classe crea chiare difficoltà di organizzazione e di gestione.

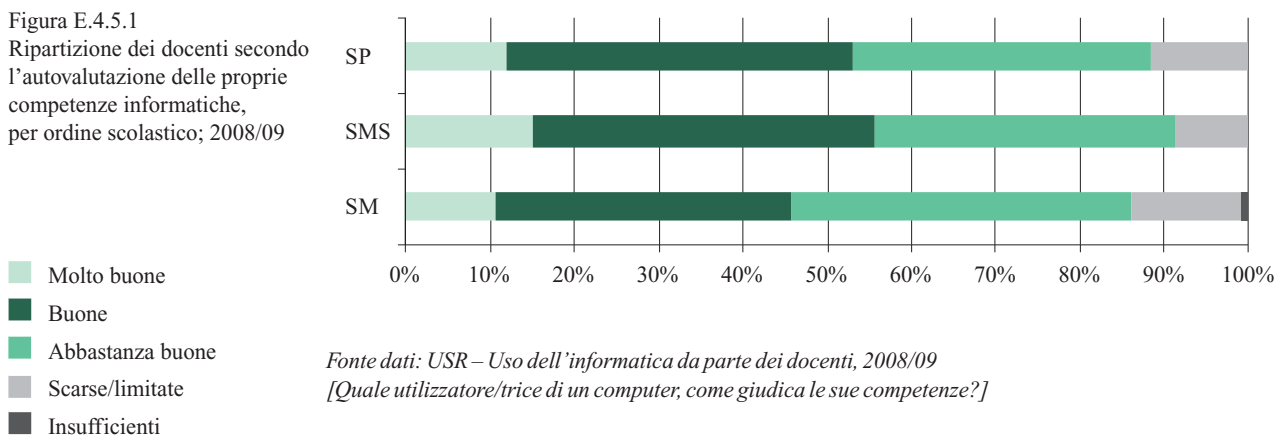
Una certa difficoltà nel gestire le lezioni con supporto informatico emerge anche nelle scuole medie, mentre sembra meno sentita negli altri ordini scolastici, soprattutto nelle scuole medie superiori. In alcuni casi, i docenti fanno notare come la materia da loro insegnata non si presti all'utilizzo del computer oppure affermano di non avere a disposizione *software* compatibili alle loro esigenze. In altri casi, come ad esempio per coloro che insegnano nel primo ciclo delle scuole elementari, l'utilizzo del PC con gli allievi è ritenuto prematuro. Alcuni docenti mancano infine delle adeguate competenze per utilizzare il computer in classe.

Anche i docenti delle scuole medie superiori esprimono in maniera forte una preferenza per i mezzi tradizionali e una mancanza di stimoli validi all'utilizzo del computer in classe. In particolar modo i docenti che insegnano da più anni si trovano maggiormente a loro agio con i sistemi d'insegnamento tradizionali o non ritengono che l'informatica fornisca mezzi pratici per l'insegnamento. Alcuni sostanziano le loro motivazioni con il fatto che la lavagna tradizionale sarebbe più comoda, poiché permette di aggiungere man mano gli stimoli e i commenti degli allievi, risulta più comoda quando si tratta di disegnare grafici o formule matematiche, e che ci sono altri materiali egualmente efficaci come carte murali, lucidi, libri, ecc. Questa affermazione denota la prevalenza di una concezione dell'insegnamento imperniata attorno all'insegnante come fonte principale di conoscenza e di sapere. Altri docenti non ne vedono semplicemente la necessità o l'interesse. Si osserva infine che in alcuni ordini scolastici, i docenti prossimi al pensionamento non se la sentono di rifare tutto il loro materiale didattico su computer.

E4.5

Competenze informatiche di docenti e allievi

Figura E.4.5.1
Ripartizione dei docenti secondo l'autovalutazione delle proprie competenze informatiche, per ordine scolastico; 2008/09



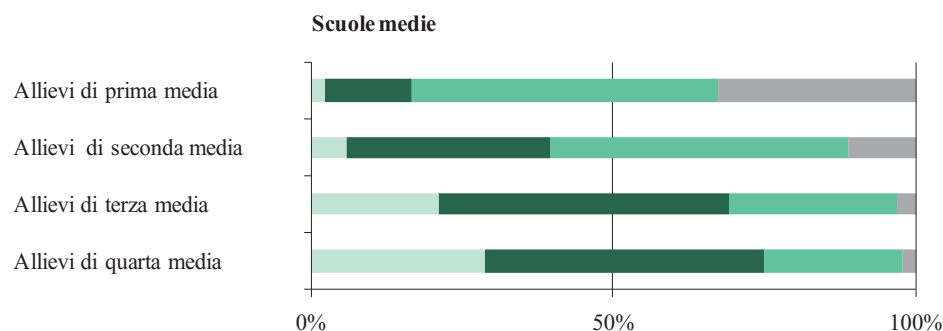
Fonte dati: USR – Uso dell'informatica da parte dei docenti, 2008/09
[Quale utilizzatore/trice di un computer, come giudica le sue competenze?]

La metà del corpo insegnante valuta di non essere sufficientemente ferrata nell'uso delle TIC e solo un insegnante su dieci afferma di avere competenze molte buone in materia. Questo quadro varia leggermente secondo i livelli d'insegnamento.

Quasi il 90% dei docenti di ogni ordine scolastico ha risposto online alla nostra inchiesta e ritiene quindi di avere una preparazione in informatica abbastanza buona, ma questo non significa affatto che siano pronti ad usare le TIC in classe per l'insegnamento, come dimostrano le risposte alle altre domande dell'indagine.

Figura E.4.5.2
Ripartizione dei docenti secondo la valutazione delle competenze informatiche degli allievi delle scuole medie, per classe; 2008/09

■ Buone
■ Abbastanza buone
■ Sufficienti
■ Scarse o nulle



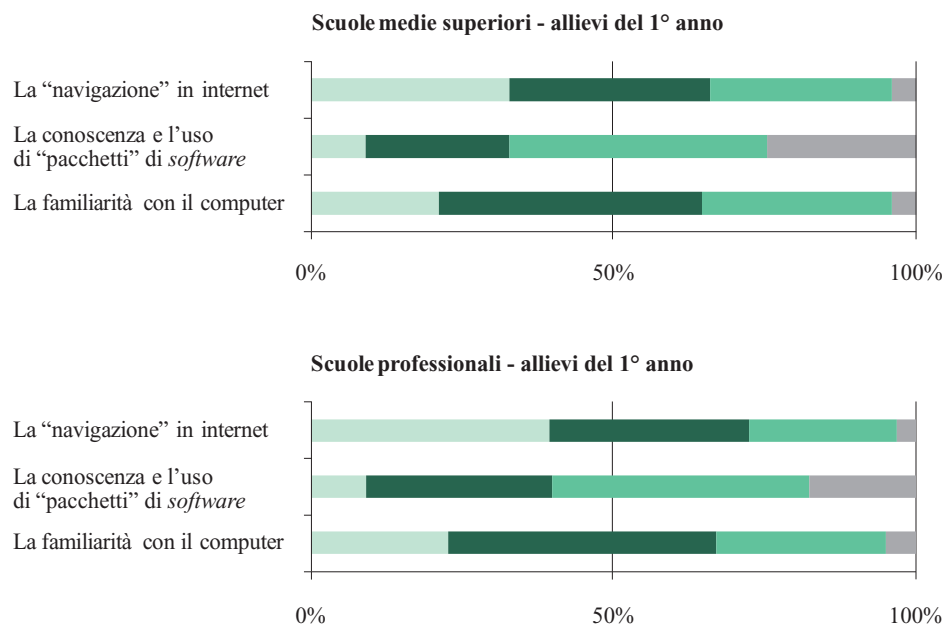
Fonte dati: USR – uso dell'informatica da parte dei docenti, 2008/09
[Riferendosi alla sua esperienza di insegnamento, come giudica mediamente "l'alfabetizzazione informatica" (conoscenze e capacità di base per l'uso del PC) degli allievi?]

I docenti ritengono che gli allievi delle scuole medie acquisiscano tendenzialmente una migliore padronanza del PC nel corso dei quattro anni scolastici.

Il grafico relativo alle scuole medie evidenzia un miglioramento delle competenze in informatica degli allievi nel corso dei quattro anni di scuola: da un minimo del 17% di allievi giudicati come bene o abbastanza ben preparati in informatica al primo anno, si passa ad un massimo del 75% al quarto anno. Nonostante un uso del PC e dell'informatica in classe non frequenti, sembra che gli allievi delle scuole medie, probabilmente sia a scuola che al di fuori di essa, acquisiscano delle competenze basilari in questo ambito.

Figura E.4.5.3
Ripartizione dei docenti secondo la valutazione delle competenze informatiche degli allievi delle scuole medie superiori e delle scuole professionali per temi; 2008/09

■ Buona
■ Abbastanza buona
■ Sufficiente
■ Scarsa o nulla



Fonte dati: USR – Uso dell'informatica da parte dei docenti, 2008/09
[Riferendosi alla sua esperienza di insegnamento, come giudica mediamente la preparazione degli allievi che frequentano il primo anno per quanto riguarda: la familiarità con il computer, la conoscenza e l'uso di "pacchetti" di software e la "navigazione" in internet?]

Presso le scuole medie superiori e nelle scuole professionali i docenti stimano capacità quantomeno sufficienti per buona parte degli allievi, sebbene circa il 20% dei docenti stimi che gli allievi abbiano competenze insufficienti nella conoscenza e nell'uso di "pacchetti" di software.

I grafici evidenziano prima di tutto che i docenti delle scuole professionali stimano una migliore preparazione dei loro allievi in paragone a quelli delle scuole medie superiori.

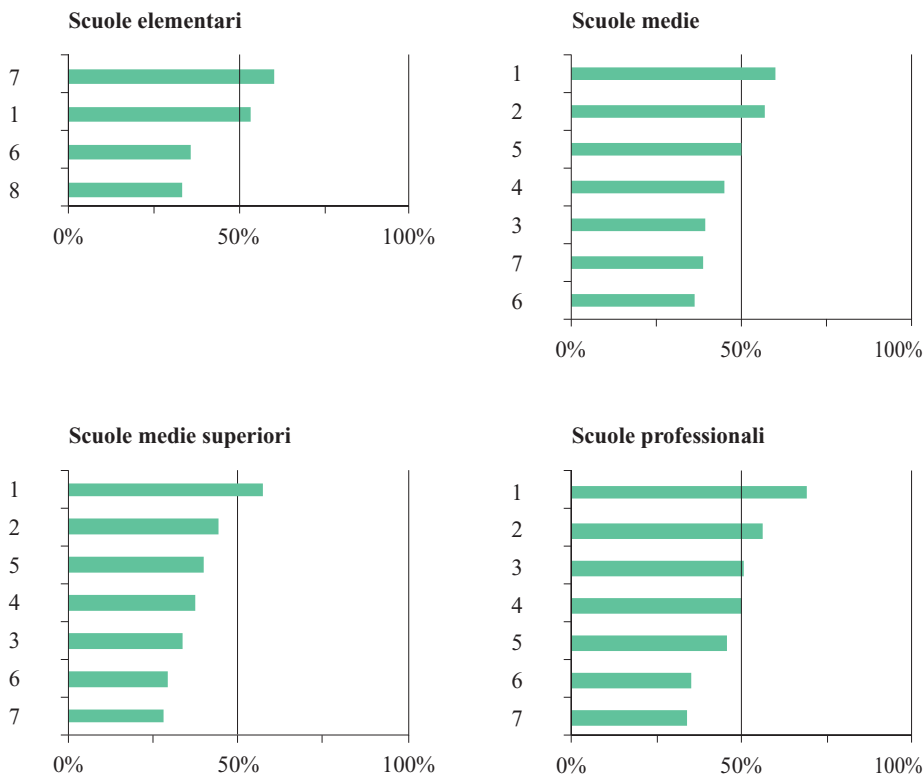
In seguito, in entrambi gli ordini scolastici i docenti riferiscono una maggior preparazione degli allievi per quanto riguarda la “navigazione” in internet e la familiarità con il computer rispetto alle loro conoscenze e alle capacità di utilizzo di “pacchetti” di software.

E4.6

Interventi auspicati per incentivare l'uso dell'informatica in classe

Figura E.4.6.1
Percentuale di interventi giudicati “importanti” da parte dei docenti per incentivare l'uso dell'informatica, per ordine scolastico; scuole elementari 2007/08, scuole medie, scuole medie superiori e scuole professionali 2008/09

- 1 La dotazione di attrezzature informatiche adeguate
- 2 Un aiuto per gli allievi per meglio conoscere l'uso corretto del PC e delle NTI (etica, internet)
- 3 La formazione degli allievi
- 4 La formazione dei docenti
- 5 Un aiuto all'integrazione dell'informatica in ambito didattico
- 6 La riflessione sul rapporto tra didattica e informatica
- 7 L'aiuto di persone competenti per lo sviluppo di progetti
- 8 La formazione tecnica



Fonte dati: USR – Uso dell'informatica da parte dei docenti, 2007-09

[Secondo lei quanto è importante migliorare i seguenti aspetti? importante – abbastanza importante – poco importante – per nulla importante]

La dotazione di attrezzature informatiche adeguate è ritenuta importante in tutti gli ordini scolastici. L'aiuto destinato agli allievi per meglio conoscere l'uso corretto del PC e delle NTI è un intervento giudicato importante dai docenti delle scuole medie, delle medie superiori e delle scuole professionali.

Secondo i docenti, oltre a un'adeguata dotazione di mezzi informatici, sono molte le misure che andrebbero destinate a allievi e docenti per incentivare l'uso del PC e delle TIC a scuola. In primis una formazione per gli allievi sull'uso corretto di macchine e mezzi informatici. Secondariamente, si denota da parte dei docenti di ogni settore scolastico, il bisogno di avere a disposizione una persona competente che li aiuti ad integrare l'informatica in ambito didattico, a riflettere sul rapporto fra didattica e informatica e a sviluppare progetti in questo campo. L'importanza riposta dai docenti in questi interventi potrebbe in parte spiegare la mancata motivazione all'utilizzo del PC e delle TIC, almeno nelle scuole elementari e medie. Nelle scuole professionali invece, dove questi bisogni sembrano essere espressi dai docenti in maniera anche più forte rispetto agli insegnanti degli altri ordini scolastici (vedi grafico), si potrebbe ipotizzare che il maggiore utilizzo delle TIC degli ultimi anni (vedi Figure E4.1.2 ed E4.7.1), dovuto anche ad un reale bisogno specifico delle professioni, abbia reso palesi nuovi bisogni sul fronte

della quantità e della qualità dei mezzi informatici, oltre che relativamente alla qualità della formazione di allievi e docenti.

E4.7**Uso delle nuove tecnologie informatiche nelle scuole professionali**

L'ambito della formazione professionale è molto interessante per questo indicatore, perché è in questo settore scolastico che si svolgono da anni diverse sperimentazioni legate all'uso dell'informatica a scuola. Essendo i dati raccolti in questo ambito di carattere puramente qualitativo, la Figura seguente si presenta strutturata in maniera diversa da quelle precedenti. Essa si propone di fornire un excursus sulle attività ed i progetti attuati nella formazione professionale, senza aver tuttavia l'ambizione di voler essere esaustiva.

Buona parte dei progetti sviluppati in questo campo sono stati svolti in collaborazione con l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale IUFFP (un tempo Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale – ISPPF). Questo istituto sperimenta da tempo con i propri collaboratori la comunicazione a distanza e l'uso delle TIC, cercando soluzioni efficaci e moderne per assicurare un sostegno alle fasce più deboli della formazione professionale. Nel 2001 il Consiglio Federale ha infatti affidato all'Istituto la gestione del progetto *ict.ispfp* che aveva l'obiettivo di sostenere la formazione dei formatori e di promuovere l'uso delle TIC nell'ambito della formazione professionale. Lo IUFFP ha potuto così collaborare nel corso degli anni con diversi istituti delle scuole professionali interessati ad introdurre nelle loro pratiche scolastiche l'uso dei mezzi informatici. Buona parte di questi progetti prevedeva l'inserimento del *blended learning*: un modello misto di formazione che implica una parte di insegnamento a distanza tramite PC ed una parte di insegnamento in presenza, modello interessante in quanto permette agli allievi, per un certo numero di giorni, di non doversi spostare fino a scuola permettendo loro di sviluppare maggiori capacità di autogestione. Per permettere l'uso adeguato di questi nuovi mezzi di comunicazione e insegnamento, nel 2001/02 si è tenuto un corso promosso dalla Fondazione Progetto Poschiavo in collaborazione con lo IUFFP per divenire assistente di pratica in *comunicazione mediata da computer* (AP-CmC). Questa nuova figura professionale “accompagna le persone in formazione sul terreno della pratica, fornendo loro l'appoggio e le indicazioni necessarie per superare le difficoltà e i problemi connessi all'attività formativa, come ad esempio l'organizzazione del lavoro personale, la ricerca di informazioni e di risorse, la realizzazione di attività in rete, il monitoraggio del proprio lavoro” (Fondazione Progetto Poschiavo, 2003, p. 18).

Per portare qualche esempio concreto, di seguito sono esposti alcuni dei progetti intrapresi negli ultimi anni.

Figura E4.7.1

TIC sperimentate nell'insegnamento in alcuni istituti professionali; quattro progetti dal 2002 al 2008.

Progetto muratori: sperimentazione di *blended learning* tenuta su dieci settimane durante l'anno scolastico 2002/03 con le classi di muratori del 1° anno di tirocinio delle sedi di Samedan, Mendrisio e Poschiavo⁹;

tedesco L2 ONLINE: sperimentazione di *blended learning* avviata nel 2006/07 presso la SPAI di Mendrisio (in collaborazione con la Scuola superiore di informatica e gestione – (SSIG) di Bellinzona) che consiste nell'insegnamento *blended* del tedesco come lingua seconda, per allievi che non hanno potuto studiare questo idioma alle scuole medie e per sostenere e potenziare quegli allievi che affrontano lo studio del tedesco nel percorso di maturità professionale;

¥ DIMAT-ICT: progetto di formazione a distanza iniziato nel 2006 che prevede una metodologia legata alla differenziazione dell'insegnamento della matematica con l'uso di una piattaforma versatile, appositamente studiata per far fronte a più dinamiche comunicative possibili tra allievo e docente e fra allievi;

open Campus: progetto la cui sperimentazione iniziata nel 2005/06 si è conclusa nel giugno 2008 e che prevedeva il 30% delle lezioni erogate a distanza a 175 studenti della SSIG di Bellinzona. Questa metodologia di insegnamento ha riscontrato un buon successo e la soddisfazione del 90% circa degli allievi coinvolti: essa è tuttora inserita nel piano di formazione della scuola. In seguito altre sette scuole professionali, tra cui la Scuola Professionale per Sportivi d'Elite di Tenero, si sono interessate alla sperimentazione del modello open campus.

Questo genere di sperimentazione comporta un impegno notevole da parte dei docenti implicati i quali, come visto in precedenza, sono spesso sprovvisti delle capacità tecnico-informatiche adeguate.

Emerge dunque il bisogno di cooperare con tecnici informatici e con collaboratori in grado di dare ai docenti un sostegno nello sviluppo di progetti didattici. L'impiego diverso del tempo e il dover rivedere, almeno in parte, i propri metodi di insegnamento, implicano uno sforzo di adeguamento non indifferente da parte del docente, così come un'importante riorganizzazione logistica da parte della scuola. Va sottolineato che, benché questi progetti abbiano generalmente riscosso, un certo successo, sono ancora rari gli studi comparativi di valutazione di queste nuove strategie d'insegnamento paragonate all'insegnamento "tradizionale". Se l'interesse delle TIC come mezzo alternativo di comunicazione fra allievo e docente o fra allievi è dunque attualmente riconosciuto, la sua validità ed efficacia didattica restano da analizzare e valutare.

9. Per una breve descrizione del progetto vedi Cattaneo et al. (2005).

F | **Relazione tra formazione professionale ed economia**

F1	Contributi pubblici e privati alla formazione professionale	287
F2	Formazione professionale e mercato del lavoro	303

Relazione tra formazione professionale ed economia

Per sua stessa natura, la formazione professionale è legata al mondo del lavoro più strettamente di altri percorsi formativi di carattere generale. Nella misura in cui si acquisiscono conoscenze e capacità peculiari a una determinata professione, un eventuale successivo cambiamento di attività potrà rendere in buona parte inutilizzabili tali conoscenze specifiche e richiederne l'apprendimento di altre.

Per la formazione professionale, la scuola pubblica si trova a dover assumere esigenze che originano dall'economia privata e a doverle considerare assieme ad obiettivi di carattere generale. Nel nostro sistema duale, fondato su un partenariato tra ente pubblico e mondo aziendale, l'economia privata partecipa, dal canto suo, alla determinazione dei profili professionali che sono alla base della formazione, favorendo e, nel limite del possibile, anticipando l'adattamento del sistema alle nuove esigenze.

Due temi importanti sembrano quindi emergere: da un lato la coesistenza di esigenze ed obiettivi di carattere pubblico e di carattere privato; dall'altro lato, l'interdipendenza tra offerta formativa e mercato del lavoro. Evidentemente si tratta di due aspetti non interamente disgiunti, ma che è utile considerare separatamente a fini analitici. Per questo motivo si esporranno alle pagine seguenti due indicatori, *Contributi pubblici e privati alla formazione professionale* e *Formazione professionale e mercato del lavoro*, che forniscono alcuni elementi di riflessione, costruiti sulla base dei dati statistici attualmente disponibili.

È ad ogni modo utile mostrare dapprima quanto sia articolata l'interdipendenza tra le varie componenti della formazione professionale. Da un lato l'interesse primario del settore privato per la formazione può essere circoscritto, semplificando, alla disponibilità di lavoratori con un grado di formazione adeguato alle necessità delle imprese. La rapidità dei mutamenti strutturali dell'economia (siano essi di natura tecnologica, istituzionale, normativa, culturale o altra) richiede un continuo adeguamento dei profili professionali e ciò genera non solo una domanda di adattamento costante dei profili dei neoassunti e di riforma dei percorsi formativi, ma anche una domanda crescente di offerte di formazione continua per la riqualifica dei lavoratori. Dall'altro lato, le imprese stesse offrono prestazioni formative, sia di base, nel sistema duale, sia continue.

L'interesse del settore pubblico verso il sistema di formazione incorpora per contro una serie di considerazioni di natura culturale, sociale o politica di più ampio respiro, di cui evidentemente le prospettive occupazionali sono solo un aspetto¹. Al tempo stesso, queste considerazioni non possono prescindere dagli sviluppi del mercato del lavoro: una formazione che non creasse prospettive per la vita professionale verrebbe meno a uno dei suoi compiti fondamentali. Ne consegue la necessità di un'interazione costante tra entità pubbliche (federali e cantonali in primis) e private (organizzazioni del mondo del lavoro e singole imprese), sottolineata a più riprese dalla legislazione in materia (si vedano, in particolare, la Legge federale sulla formazione professionale del 12 dicembre 2002 e la Legge sull'orientamento scolastico e professionale e sulla formazione professionale e continua del 4 febbraio 1998).

1. La domanda rivolta al settore privato affinché questo crei più posti d'apprendistato, ad esempio, viene spesso ricondotta all'ambito più ampio delle politiche giovanili oppure delle politiche d'integrazione degli stranieri.

Al di là degli aspetti istituzionali, va notato come la relazione tra disponibilità di personale qualificato e disponibilità di posti di lavoro sia fortemente influenzata dai meccanismi di geografia economica che caratterizzano la nascita e lo sviluppo dei cosiddetti distretti o poli di attività. Dal punto di vista delle imprese, vi è un interesse ad insediarsi in regioni dove, *coeteris paribus*, esiste un'abbondanza di manodopera qualificata e specializzata nel rispettivo ambito di attività. Dal punto di vista dei futuri lavoratori, vi è un interesse a seguire i percorsi formativi che, *coeteris paribus*, offrono le migliori opportunità sul mercato del lavoro. L'interazione di queste due tendenze porta la formazione professionale e l'attività economica a situarsi tra due estremi dalle caratteristiche contrapposte:

- Stagnazione: un numero ristretto di imprese (e quindi pochi datori di lavoro) è presente in un determinato ambito professionale; pochi allievi seguono la formazione corrispondente. Gli allievi esitano a seguire una formazione dalle scarse prospettive occupazionali e le imprese esitano ad investire in un territorio in cui manca manodopera specializzata. Il circolo vizioso si autoalimenta.
- Espansione: la presenza di una forte attività economica in un determinato settore è accompagnata da un flusso importante di allievi che si instrada sul corrispondente percorso formativo. Gli allievi seguono una formazione anche in ragione delle interessanti prospettive occupazionali e le imprese investono sul territorio per attingere ad un ampio bacino di manodopera specializzata. Il circolo virtuoso si autoalimenta.

Un altro punto degno di nota è la possibile presenza, nell'ambito di un sistema di formazione di tipo duale, di un problema di “passeggero clandestino” (*free riding*). Se un'impresa è libera di assumere personale già formato senza dover partecipare alla relativa formazione, essa può avere la tentazione di lasciare che siano altre imprese a sostenere gli eventuali oneri legati alla formazione e beneficiare, senza alcuna limitazione, di dipendenti già formati e reclutati direttamente sul mercato del lavoro. I risparmi derivanti dalla mancata partecipazione alla formazione possono perfino permettere di offrire migliori condizioni salariali ai lavoratori già formati e quindi di sottrarli alle imprese formatrici. In quest'ottica diventa fondamentale stabilire la portata dei costi e benefici associati alla formazione professionale. Nella misura in cui le imprese formatrici sono in grado di beneficiare delle prestazioni lavorative fornite dagli apprendisti in formazione, il problema di “passeggero clandestino” è limitato, dal momento che l'attività stessa di formazione si rivela redditizia.

In ogni caso, la presenza di meccanismi o incentivi istituzionalizzati, nonché la tradizione storica, sono spesso determinanti per stabilire se la relazione tra formazione professionale ed economia si muove in un circolo vizioso oppure virtuoso, e quindi se un intervento dell'autorità pubblica può essere auspicabile per correggere eventuali distorsioni.

■ Fonti e approfondimenti:

- Boldrini, E., & Bausch L. (2009). Transizioni dopo la scuola dell'obbligo in Ticino: le scelte dei giovani. *Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 2, 287-316.
- Fujita, M., Krugman, P., & Venables, A.J. (2001). *The Spatial Economy: Cities, Regions, and International Trade*. Boston: The MIT Press.
- Ghisla, G., Bignami, F., Kücher, C. & Mulatero, F. (2009). *Incertezza, movimento, creatività: le aziende di fronte alla gestione delle competenze. GECCO – Un'indagine esplorativa delle questioni teoriche e dei problemi concreti che condizionano lo sviluppo e l'applicazione del capitale di competenze nelle aziende – con particolare riferimento alla realtà regionale del Canton Ticino*. Lugano, Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFPF).

-
- Ghisla, G., & Bonoli, L. (A cura di) (2008). *Economia della formazione professionale*. Novara: UTET-De Agostini.
 - Legge federale sulla formazione professionale (del 13 dicembre 2002). Disponibile in: <http://www.admin.ch/ch/i/rs/4/412.10.it.pdf> [26 febbraio 2008].
 - Legge sull'orientamento scolastico e professionale e sulla formazione professionale e continua (del 4 febbraio 1998). Disponibile in: <http://www.ti.ch/decs/dfp/temi/scef/download/link10%20Lorform.pdf> [26 febbraio 2008].

F | 1**Contributi pubblici e privati alla formazione professionale****Indice delle figure**

F1.1	Spesa pubblica per la formazione professionale iniziale	
Figura F1.1.1	Percentuale della spesa pubblica per la formazione professionale iniziale (CITE 3), rispetto a quella totale per l'istruzione, per cantone; 2005	290
Figura F1.1.2	Percentuale della spesa pubblica per la formazione professionale superiore (CITE 5), rispetto a quella totale per l'istruzione, per cantone; 2005	291
Figura F1.1.3	Evoluzione della spesa pubblica per la formazione professionale iniziale e superiore (CITE 3 e 5) in milioni di franchi ed in percentuale, rispetto a quella totale per l'istruzione, in Ticino; dal 2003 al 2005	292
F1.2	Posti d'apprendistato nella forza lavoro	
Figura F1.2.1	Percentuale di posti d'apprendistato nella forza lavoro, rispetto agli attivi ETP, per cantone; 2005	294
Figura F1.2.2	Evoluzione della percentuale di posti d'apprendistato nella forza lavoro, per macroregione; 1995, 1998, 2001 e 2005	295
F1.3	Imprese formatrici di apprendisti	
Figura F1.3.1	Percentuale di imprese formatrici di apprendisti, rispetto al totale delle imprese, per cantone; 2005	296
Figura F1.3.2	Evoluzione della percentuale di imprese formatrici di apprendisti, per macroregione; 1995, 1998, 2001 e 2005	297
F1.4	Proporzione di apprendisti tra gli addetti delle imprese formatrici (intensità della formazione)	
Figura F1.4.1	Percentuale di apprendisti, rispetto al totale degli addetti delle rispettive imprese formatrici (intensità della formazione), per cantone; 2005	298
Figura F1.4.2	Evoluzione dell'intensità della formazione in azienda, per macroregione; 1995, 1998, 2001 e 2005	299
F1.5	Costi e benefici della formazione per l'impresa	
Figura F1.5.1	Reddito netto medio (in CHF) generato da un apprendistato triennale, per macroregione; 2000 e 2004	301
Figura F1.5.2	Costi, benefici e reddito netto medio (in CHF) generati da un apprendistato triennale in Ticino; 2000 e 2004	302

F | 1

Contributi pubblici e privati alla formazione professionale

In Ticino la proporzione della spesa pubblica per l'educazione destinata alla formazione professionale è superiore alla media svizzera.

La proporzione degli apprendisti in formazione nella forza lavoro e la partecipazione delle imprese ticinesi alla formazione si situano invece sotto alla media.

La redditività della formazione di apprendisti per le imprese è bassa, sebbene in aumento.

Secondo la Legge federale sulla formazione professionale (LFPr), la formazione professionale è compito comune di Confederazione, Cantoni e organizzazioni del mondo del lavoro (art. 1). La LFPr stabilisce inoltre che questi attori devono adoperarsi per garantire un'offerta sufficiente nel settore della formazione professionale. Ciò significa un numero congruo di posti per le persone in formazione (quantità) e un'attenzione ai contenuti e al livello di formazione (qualità). Nel soddisfare queste esigenze, bisogna inoltre prestare particolare attenzione ai settori d'avvenire.

Il primo elemento, *Spesa pubblica per la formazione professionale*, cerca di quantificare il contributo economico complessivo fornito dall'ente pubblico (Confederazione, Cantone e comuni) al finanziamento della formazione professionale in Ticino. Il secondo, terzo e quarto elemento, *Posti d'apprendistato nella forza lavoro*, *Imprese formatrici di apprendisti* e *Proporzione di apprendisti tra gli addetti delle imprese formatrici (intensità della formazione)* mostrano la portata della formazione di apprendisti nelle sue tre dimensioni. Questi indicatori forniscono una visione di sintesi del mercato dei posti d'apprendistato, riassumendo elementi di domanda (intenzione da parte delle imprese di formare apprendisti) e di offerta (demografia e scelte formative degli allievi). L'ultimo elemento, *Costi e benefici della formazione per l'impresa*, illustra i dati disponibili sugli aspetti economici legati alla formazione di apprendisti in azienda, con una stima dei costi, dei benefici e, conseguentemente, del rendimento netto. Anche in questo caso i dati relativi al Ticino sono confrontati con quelli di altre regioni svizzere.

■ Fonti e approfondimenti:

- Bundesamt für Statistik (2006). *Betriebszählung 2005. Grundlagen und Methoden*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Leggi del Canton Ticino. (2008). Disponibile in: <http://www.ti.ch/CAN/temi/rl> (in Raccolta Leggi Ti – Volume 5), [26 febbraio 2008].
- Leggi della Confederazione Svizzera. (2008). Disponibile in: <http://www.admin.ch/ch/i/rs/41.html#412> (in Raccolta sistematica del diritto federale – Volume 4), [26 febbraio 2008].
- Mühlemann, S., Wolter, S. C., Fuhrer, M., & Wüest, A. (2007). *Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet. Ergebnisse der zweiten Kosten-Nutzen-Studie*. Zürich/Chur: Verlag Rüegger.
- Schweri, J., & Müller, B. (2008). *Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe: Entwicklungen 1995 bis 2005*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Schweri, S., Mühlemann, S., Pescio, Y., Walther, B., Wolter, S. C., & Zürcher, L. (2003). *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe*. Zürich/Chur: Verlag Rüegger.
- UST – *Betriebszählung 1995-2005* [Data File]. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Siti internet:

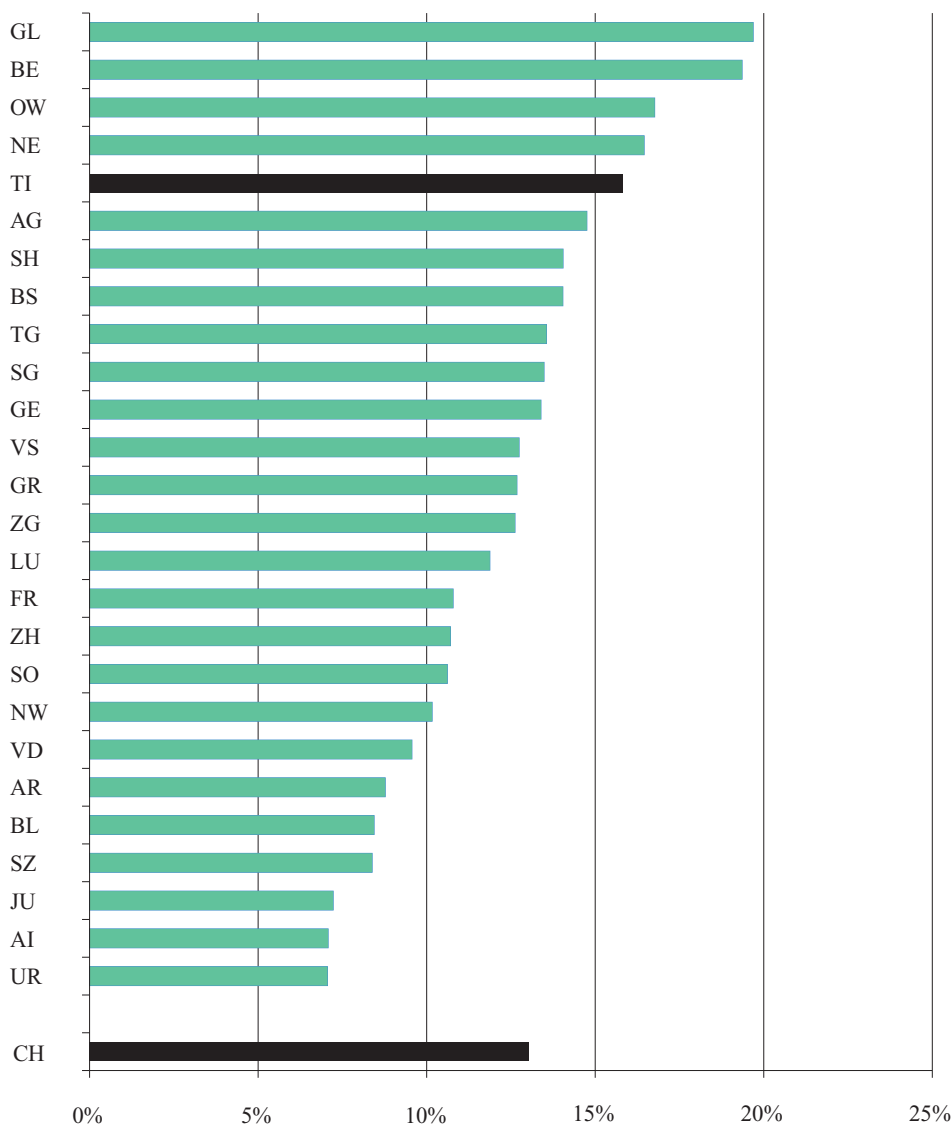
Ufficio federale di statistica, indicatori della formazione professionale

- <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/04/ind4.approach.401.html> [26 febbraio 2008].

F1.1

Spesa pubblica per la formazione professionale iniziale

Figura F1.1.1
 Percentuale della spesa pubblica per la formazione professionale iniziale (CITE 3), rispetto a quella totale per l'istruzione, per cantone; 2005

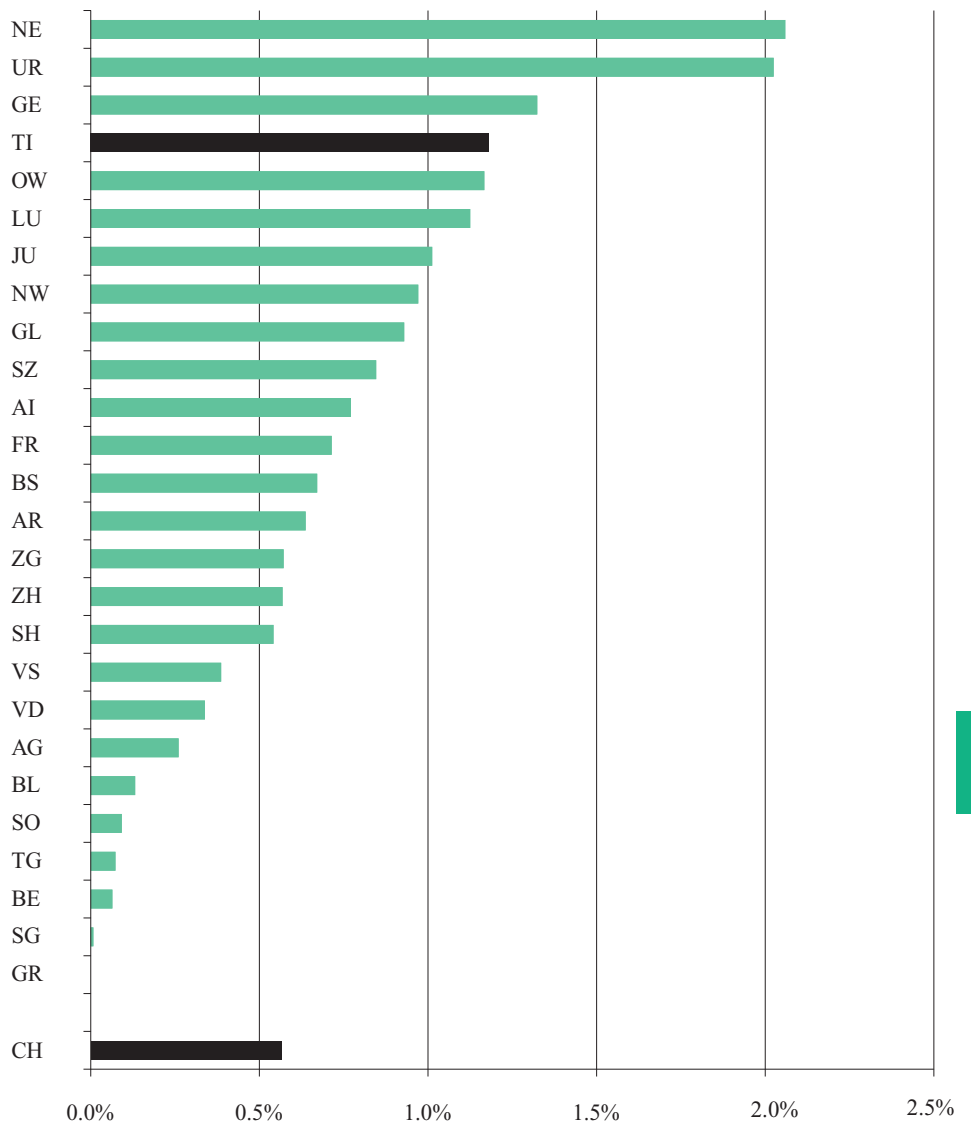


Fonti dati: UST

In Ticino, nel 2005 la spesa pubblica per la formazione professionale iniziale (CITE 3) ammontava a 137 milioni di franchi, equivalente al 16% della spesa pubblica complessiva per l'istruzione.

Il grafico è ottenuto sommando le spese dei cantoni, dei comuni ed i contributi della Confederazione (escluse le spese dirette) e rapportando il risultato al totale della spesa pubblica per l'educazione. Si può notare come il Ticino si collochi tra i cantoni che investono relativamente di più in questo settore. Se da un lato ciò potrebbe sembrare in contrasto con la proporzione minore di persone che segue una formazione professionale rispetto ad altri cantoni, bisogna d'altro canto considerare che il Ticino offre sul suo territorio una gamma molto ampia di possibilità di formazione professionale, non potendo, per la sua collocazione geografica, unire le forze con altri cantoni in questo settore.

Figura F1.1.2
 Percentuale della spesa pubblica per la formazione professionale superiore (CITE 5), rispetto a quella totale per l'istruzione, per cantone; 2005

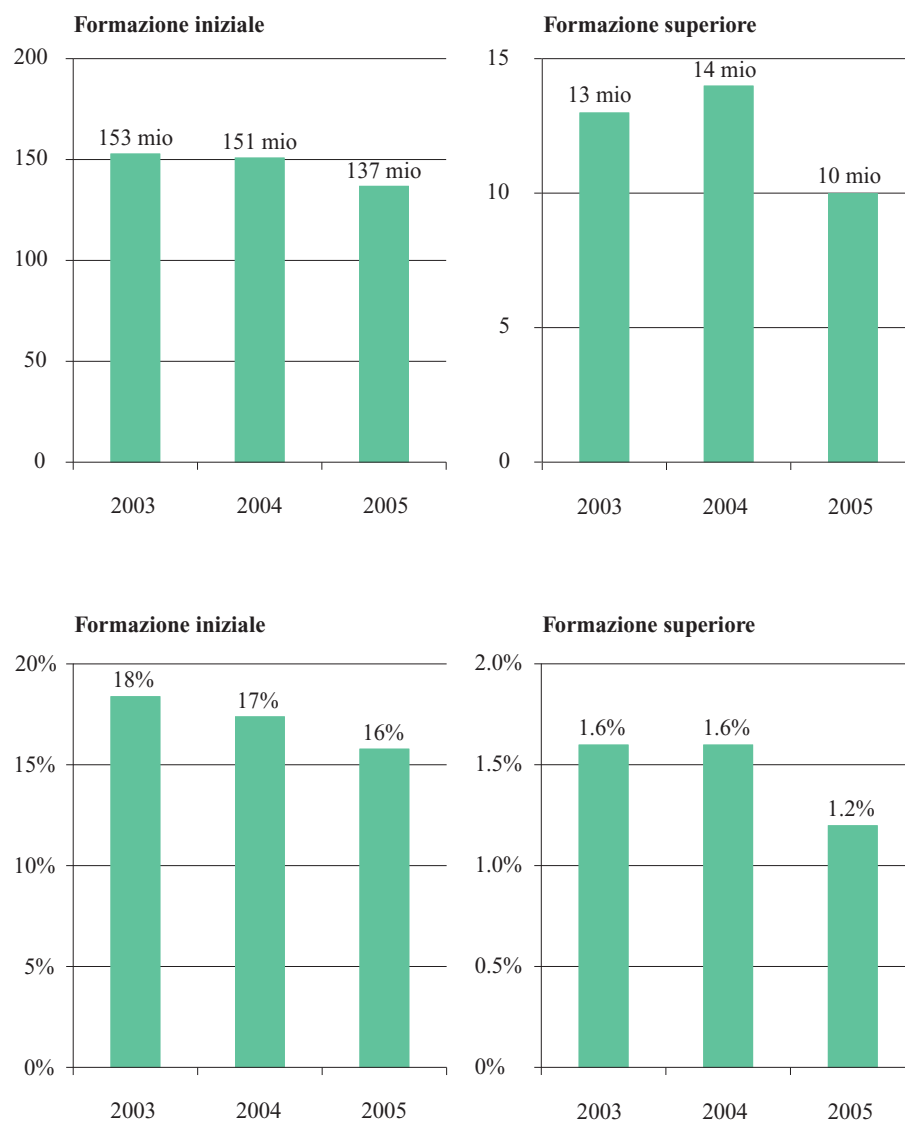


Fonte dati: UST

In Ticino, nel 2005 la spesa pubblica per la formazione professionale superiore (CITE 5) ammontava a 10 milioni di franchi, pari all'1.2% della spesa pubblica complessiva per l'istruzione.

Il grafico mostra come, anche per quanto riguarda la formazione professionale superiore, il Ticino si situi tra i cantoni che investono una proporzione importante della spesa pubblica per l'istruzione per la formazione professionale superiore. Va comunque notato come, in questo caso, si tratti di somme generalmente contenute e come la diversità tra cantoni sia limitata (poco più di 2 punti percentuali, contro gli oltre 10 per la formazione professionale iniziale).

Figura F1.1.3
Evoluzione della spesa pubblica per la formazione professionale iniziale e superiore (CITE 3 e 5) in milioni di franchi ed in percentuale, rispetto a quella totale per l'istruzione, in Ticino; dal 2003 al 2005



Fonte dati: UST

Sull'arco del triennio 2003/2005, la spesa pubblica destinata alla formazione professionale in Ticino è diminuita.

Nei tre anni che vanno dal 2003 al 2005 si osserva una diminuzione della spesa pubblica per la formazione professionale iniziale e superiore. Il calo è avvenuto sia in termini assoluti (per un totale, per le due formazioni, di 166 a 147 milioni di franchi), sia in percentuale della spesa pubblica per l'istruzione (per un totale circa del 20% al 17%).

Metodologia e lettura dei grafici

I tre elementi che seguono sono costruiti a partire dalle statistiche riportate in Schveri & Müller (2008), che si basano a loro volta sui dati dei censimenti delle imprese (*Betriebszählung* o BZ) effettuati dall'Ufficio Federale di Statistica (UST) nel 1985, 1991, 1995, 1998, 2001 e 2005. Il principale vantaggio legato all'uso di censimenti è la loro copertura (circa 500'000 imprese nel 2005); il principale svantaggio è che i rilevamenti non sono effettuati annualmente, ma ad intervalli irregolari (3-4 anni circa). Poiché nel 1991 i dati sugli apprendisti non sono stati rilevati, e data la notevole distanza temporale che separa il 1985 dal 1995 (aspetto che rende difficile un paragone significativo), per la costruzione degli elementi si sono considerati esclusivamente i dati a partire dal 1995.

In quanto segue, si usa il termine "impresa" per denotare la singola unità produttiva, o sede, di un'azienda. Se, ad esempio, un'azienda ha diverse filiali, ogni filiale è considerata come un'impresa a sé stante. È questa infatti la dimensione più rilevante se si considera che la formazione in impresa è fortemente influenzata da condizioni specifiche (attività peculiare, particolare contesto geografico, eccetera).

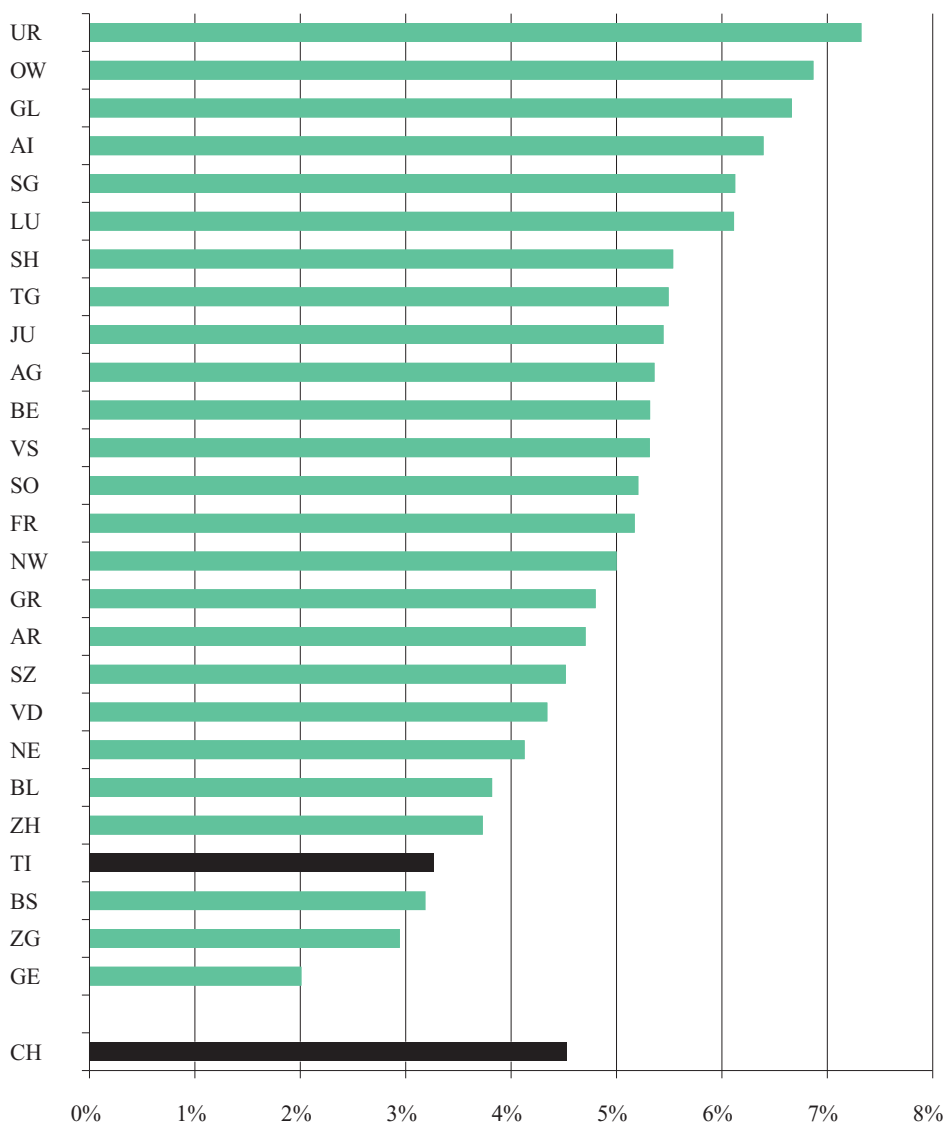
Per quanto riguarda la forza lavoro, si farà riferimento agli "equivalenti tempo pieno (ETP)": ad esempio, chi lavora al 50% è registrato come "mezzo lavoratore" (0,5 ETP).

Per maggiori dettagli sui censimenti delle imprese, si rimanda a Bundesamt für Statistik (2006).

F1.2

Posti d'apprendistato nella forza lavoro

Figura F1.2.1
Percentuale di posti
d'apprendistato
nella forza lavoro, rispetto
agli attivi ETP,
per cantone; 2005

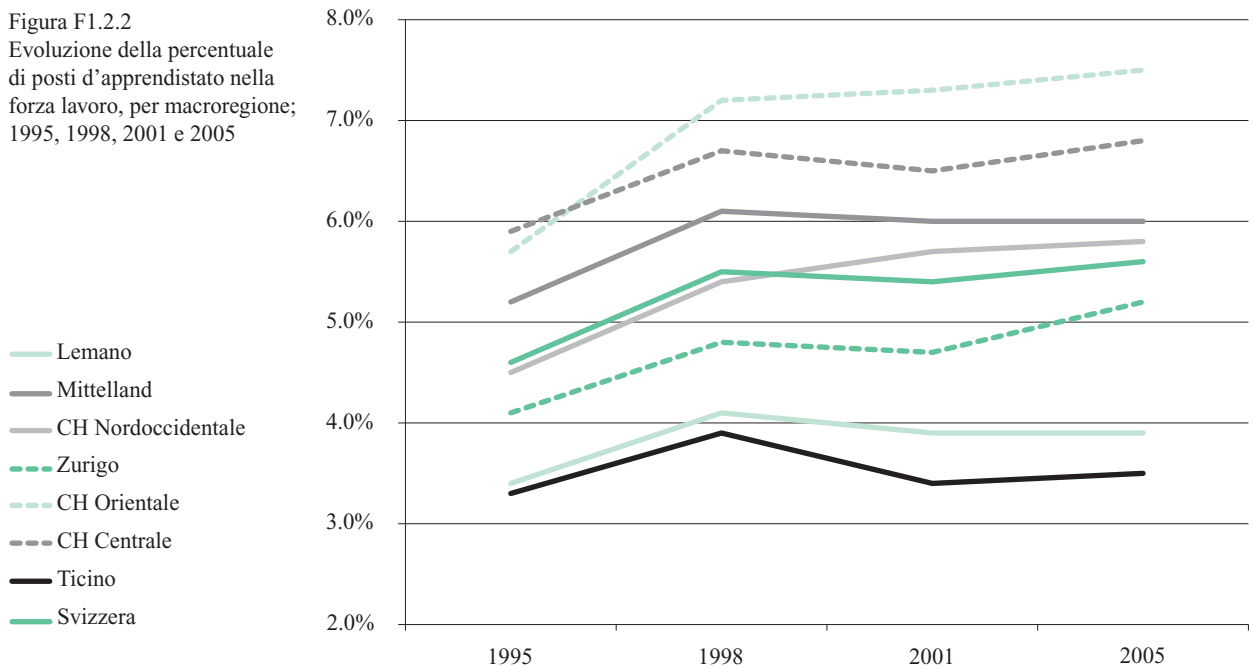


Fonte dati: UST

In Ticino la proporzione di apprendisti in formazione sul totale degli attivi è sensibilmente inferiore alla media svizzera.

Poco più del 3% della forza lavoro ticinese è composta di apprendisti in formazione, contro una media nazionale del 4,5%. Esistono notevoli differenze tra cantoni, che riflettono l'influenza di fattori di varia natura, quali la struttura dell'economia locale (importanza relativa dell'industria e dei servizi), la possibilità di accedere a manodopera frontaliera, la concorrenza di formazioni professionali a tempo pieno e della formazione di tipo generale. Importanti anche le specificità culturali, in particolare la tendenza, in Ticino, ad attribuire più considerazione ad una formazione di tipo liceale e quindi a tentare questa strada non appena si soddisfino i requisiti minimi di accesso a questa formazione.

Figura F1.2.2
Evoluzione della percentuale di posti d'apprendistato nella forza lavoro, per macroregione; 1995, 1998, 2001 e 2005



Fonte dati: UST

Nota:

I cantoni sono raggruppati in macroregioni secondo la classificazione dell'UST:

Lemano: Ginevra, Vallese, Vaud

Mittelland: Berna, Friburgo, Giura, Neuchâtel, Soletta

Svizzera Nordoccidentale: Argovia, Basilea Campagna, Basilea Città

Zurigo: Zurigo

Svizzera Orientale: Appenzello Esterno, Appenzello Interno, Glarona, Grigioni, San Gallo, Sciaffusa, Turgovia

Svizzera Centrale: Lucerna, Nidvaldo, Obvaldo, Svitto, Uri, Zugo

Ticino: Ticino

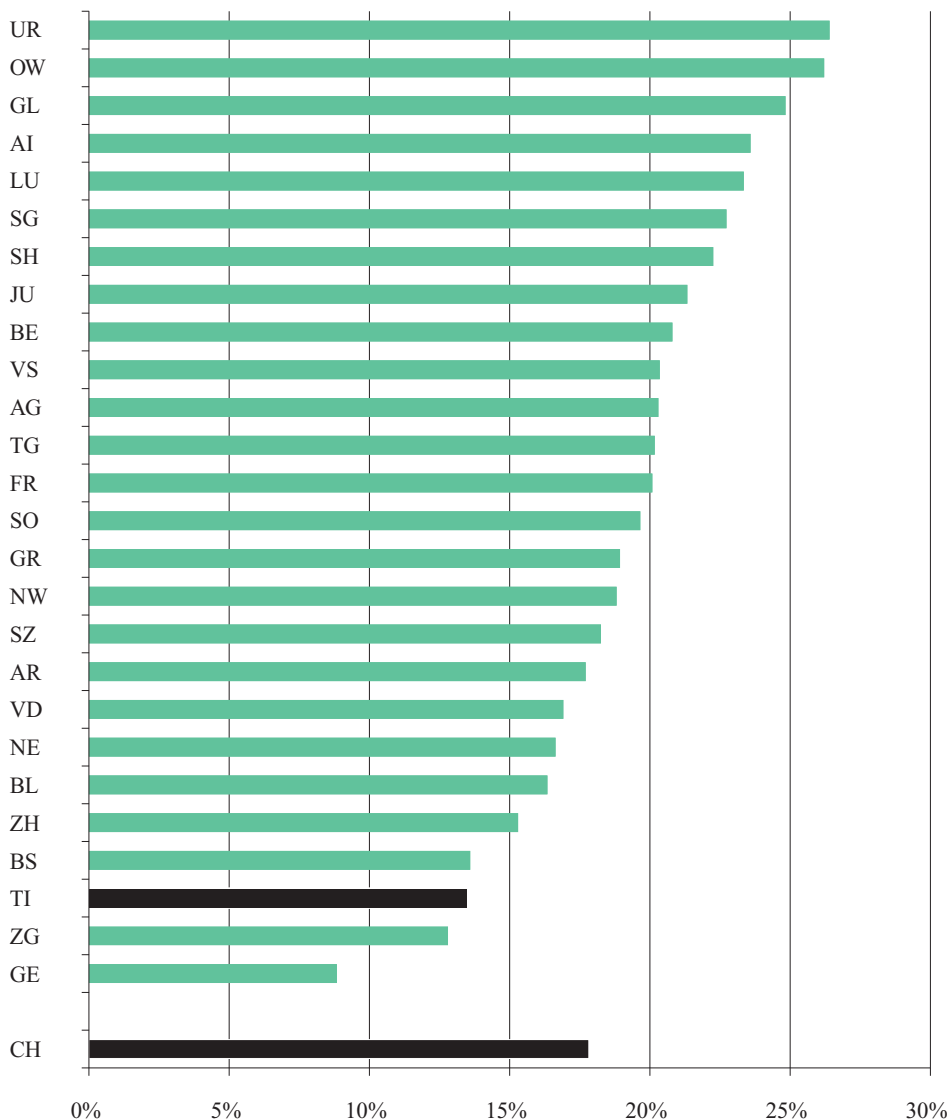
Nel corso del decennio 1995-2005 si è assistito ad un aumento generale della proporzione di apprendisti in tutte le regioni svizzere, seppur con un rallentamento verso la fine del periodo.

La tendenza è differenziata a seconda delle regioni: se in Ticino si è assistito ad un aumento molto contenuto (da 3,3% a 3,5% tra il 1995 ed il 2005), in altre regioni (Zurigo, Svizzera Nordoccidentale, Centrale ed Orientale) la dinamica è stata molto più accentuata. Di conseguenza la posizione relativa del Ticino, in coda alle altre regioni, si è deteriorata. Si nota inoltre un aumento della diversità tra regioni: nel 1995 la distanza massima tra regioni era di 2,6 punti percentuali; dopo un decennio, tale differenza è di ben 4 punti percentuali.

F1.3

Imprese formatrici di apprendisti

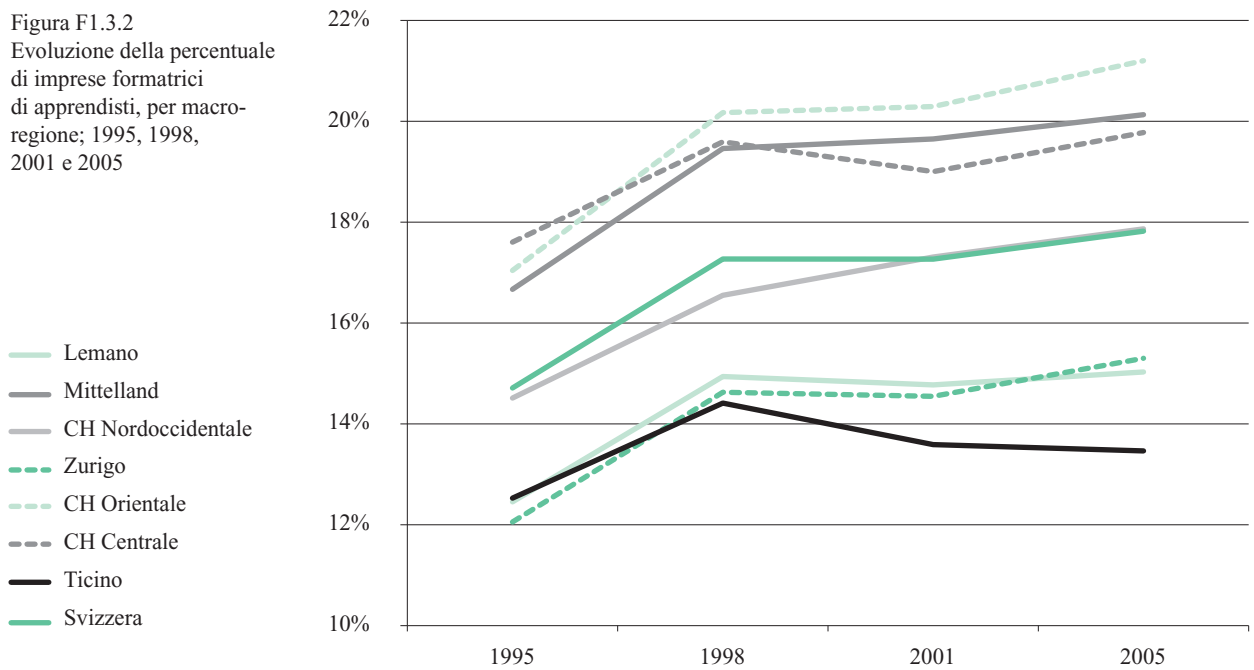
Figura F1.3.1
Percentuale di imprese
formatrici di apprendisti,
rispetto al totale delle
imprese, per cantone; 2005



Fonte dati: UST

Il 13,5% delle imprese ticinesi partecipava alla formazione di apprendisti nel 2005. Meno imprese ticinesi partecipano alla formazione di apprendisti rispetto alla media svizzera. Le differenze tra cantoni sono notevoli: si va da meno di un'impresa su 10 nel Canton Ginevra a più di una su quattro nei cantoni di Uri e Obwaldo.

Figura F1.3.2
Evoluzione della percentuale di imprese formatrici di apprendisti, per macro-regione; 1995, 1998, 2001 e 2005



Fonte dati: UST

Nota:

I cantoni sono raggruppati in macroregioni secondo la classificazione dall'UST. Per le definizioni, vedi nota figura F1.2.2.

Nel corso del decennio 1995-2005 la proporzione di imprese formatrici di apprendisti è aumentata in tutte le regioni svizzere.

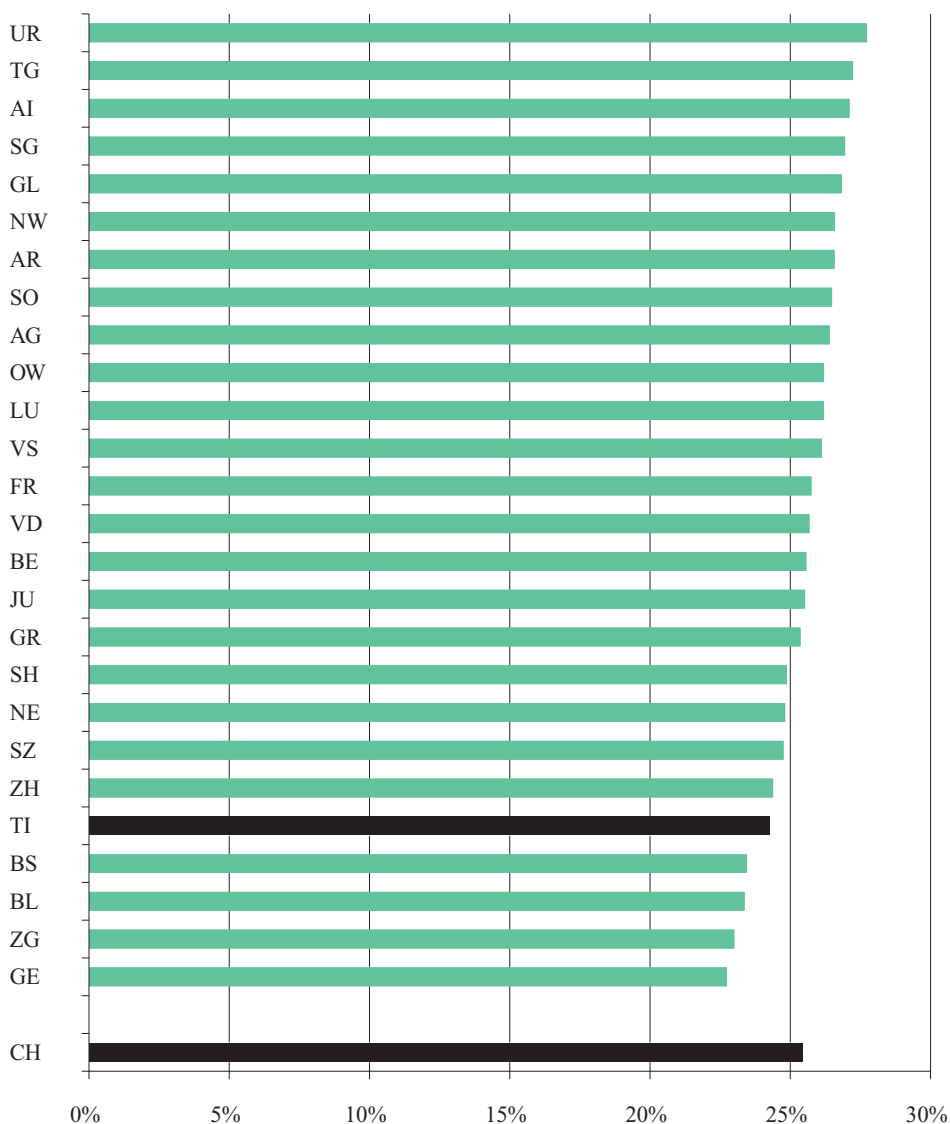
In Ticino si è passati dal 12,5% del 1995 al 13,5% del 2005. Si nota inoltre come la diversità tra regioni sia aumentata: nel 1995 la distanza tra le regioni era di 5,5 punti percentuali; dopo un decennio, tale differenza è aumentata a 7,7 punti percentuali.

Le differenze tra le diverse regioni svizzere si manifestano non solo nei valori assoluti della proporzione di imprese formatrici, ma anche nella loro evoluzione. A partire dalla fine degli anni '90, infatti, alcune regioni hanno conosciuto un aumento abbastanza marcato (ad esempio, la Svizzera Nordoccidentale), altre una sostanziale stabilità (ad esempio la regione lemanica), altre ancora, tra cui il Ticino, un leggero declino.

F1.4

**Proporzione di apprendisti tra gli addetti delle imprese formatrici
(intensità della formazione)**

Figura F1.4.1
Percentuale di apprendisti, rispetto al totale degli addetti delle rispettive imprese formatrici (intensità della formazione), per cantone; 2005

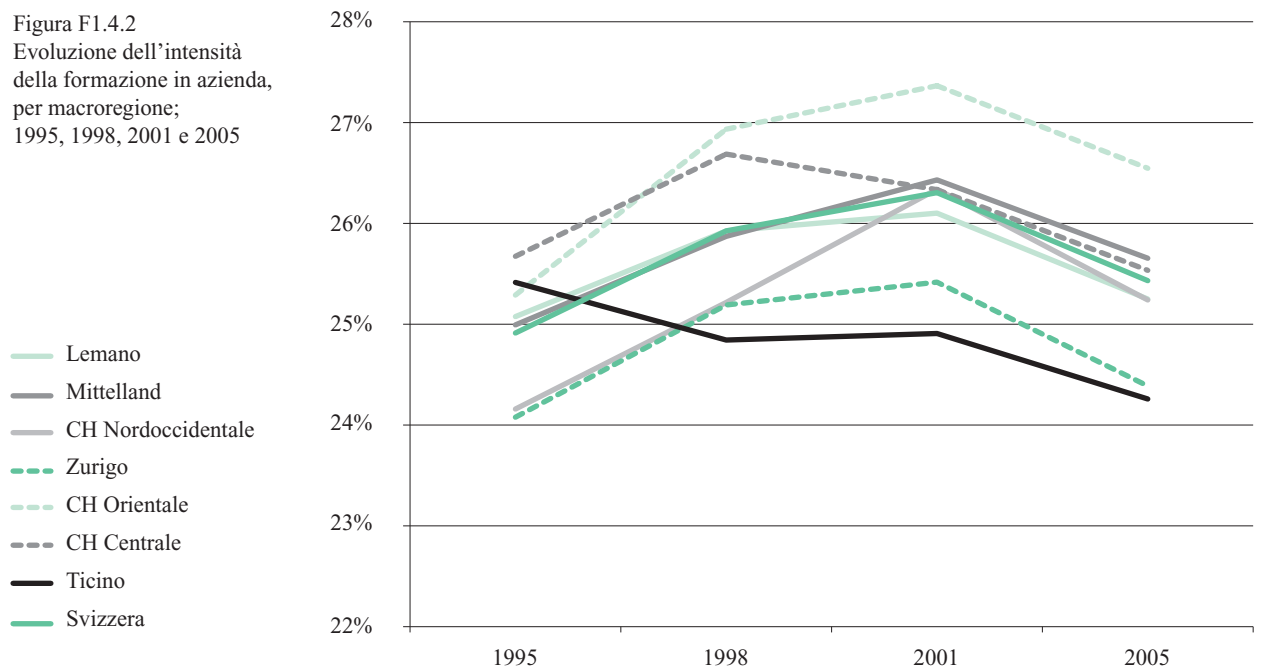


Fonte dati: UST

Nelle imprese che partecipavano alla formazione in Ticino nel 2005, quasi un posto di lavoro su quattro era occupato da un apprendista in formazione.

In Ticino l'intensità della formazione era pari al 24%, inferiore quindi alla media nazionale e tra le più basse in Svizzera. Va tuttavia rilevato come questa proporzione sia molto simile in tutti i cantoni, pari all'incirca al 25%. In altre parole, le imprese che partecipano alla formazione lo fanno in misura analoga indipendentemente dalla loro collocazione geografica.

Figura F1.4.2
Evoluzione dell'intensità
della formazione in azienda,
per macroregione;
1995, 1998, 2001 e 2005



Fonte dati: UST

Nel corso del decennio 1995-2005 la proporzione di apprendisti nella forza lavoro delle imprese formatrici in Ticino ha subito un calo.

Nel 1995 il 25% dei lavoratori delle imprese formatrici in Ticino era costituito da apprendisti. Dieci anni più tardi questa percentuale è scesa al 24%. Sebbene il cambiamento non sia enorme in termini assoluti, relativamente alle altre macroregioni svizzere il Ticino è passato dal secondo all'ultimo posto. La maggior parte delle altre regioni ha infatti visto aumentare l'intensità della formazione professionale duale o per apprendistato.

Metodologia e lettura dei grafici

L'elemento che segue è costruito a partire dai dati contenuti negli indicatori della formazione professionale pubblicati dall'Ufficio Federale di Statistica (UST). I dati si basano su due inchieste, realizzate dall'Università di Berna nel 2000 e 2004, presso un campione di circa 2400 imprese che formano apprendisti. Attraverso appositi questionari, sono stati rilevati i costi sostenuti dalle imprese (salario degli apprendisti, dei formatori e altre spese collegate alla formazione) e i relativi benefici (reddito generato dal lavoro dell'apprendista in formazione). I valori medi dei costi e dei benefici sono quindi considerati e la loro differenza dà il reddito netto medio generato dalla formazione di un apprendista.

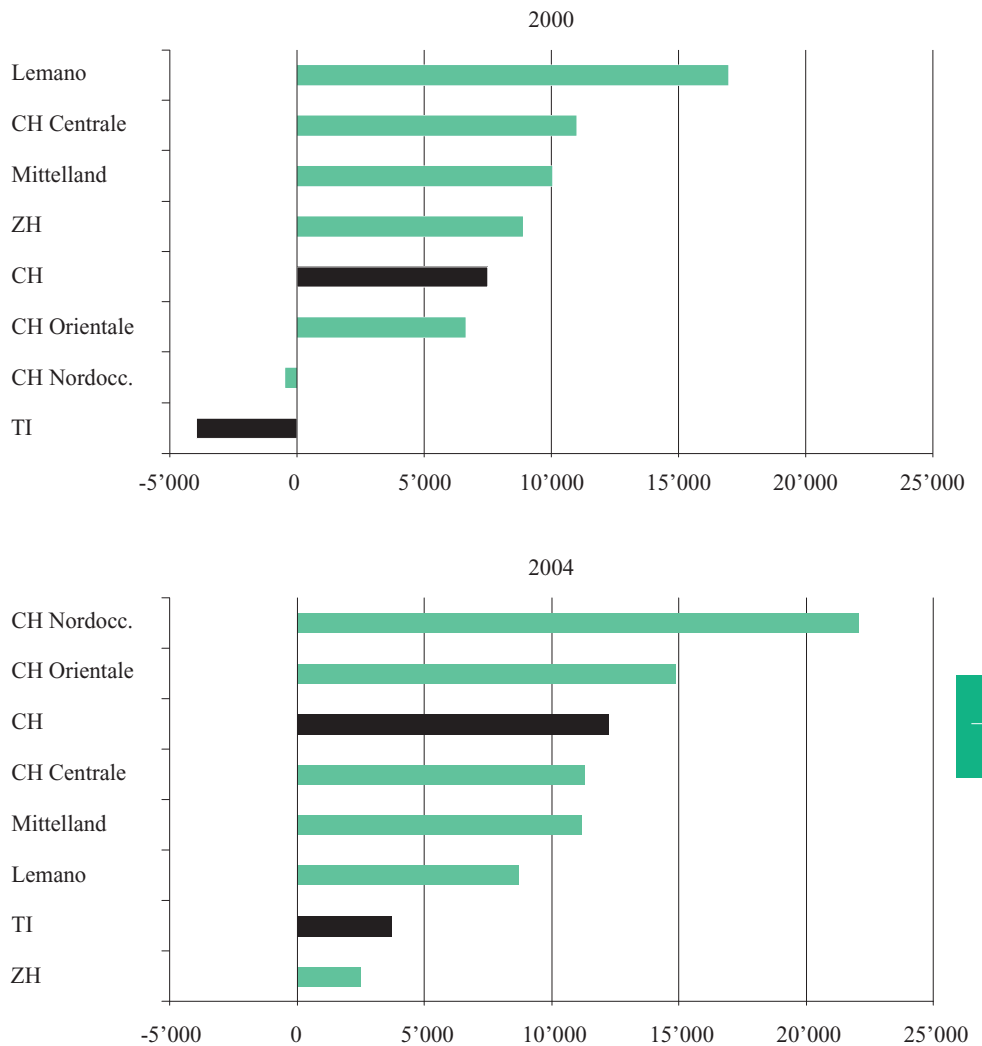
L'UST fornisce inoltre tutta una serie di risultati ulteriori – non riportati qui in quanto disponibili solo a livello nazionale e non cantonale – che mostrano una notevole differenza di risultati tra professioni, durata degli studi (2, 3 o 4 anni), settore e dimensione dell'impresa formatrice. Nelle pagine seguenti, ci si concentrerà sui risultati concernenti l'apprendistato triennale, l'unico per cui sono disponibili dati ritenuti rappresentativi per il Ticino in entrambe le inchieste.

Per maggiori dettagli sui costi e benefici legati alla formazione di apprendisti in azienda, si rimanda a Schweri et al. (2003) e Mühlemann et al. (2007).

F1.5

Costi e benefici della formazione per l'impresa

Figura F1.5.1
Reddito netto medio
(in CHF) generato
da un apprendistato
triennale,
per macroregione;
2000 e 2004



Fonte dati: UST

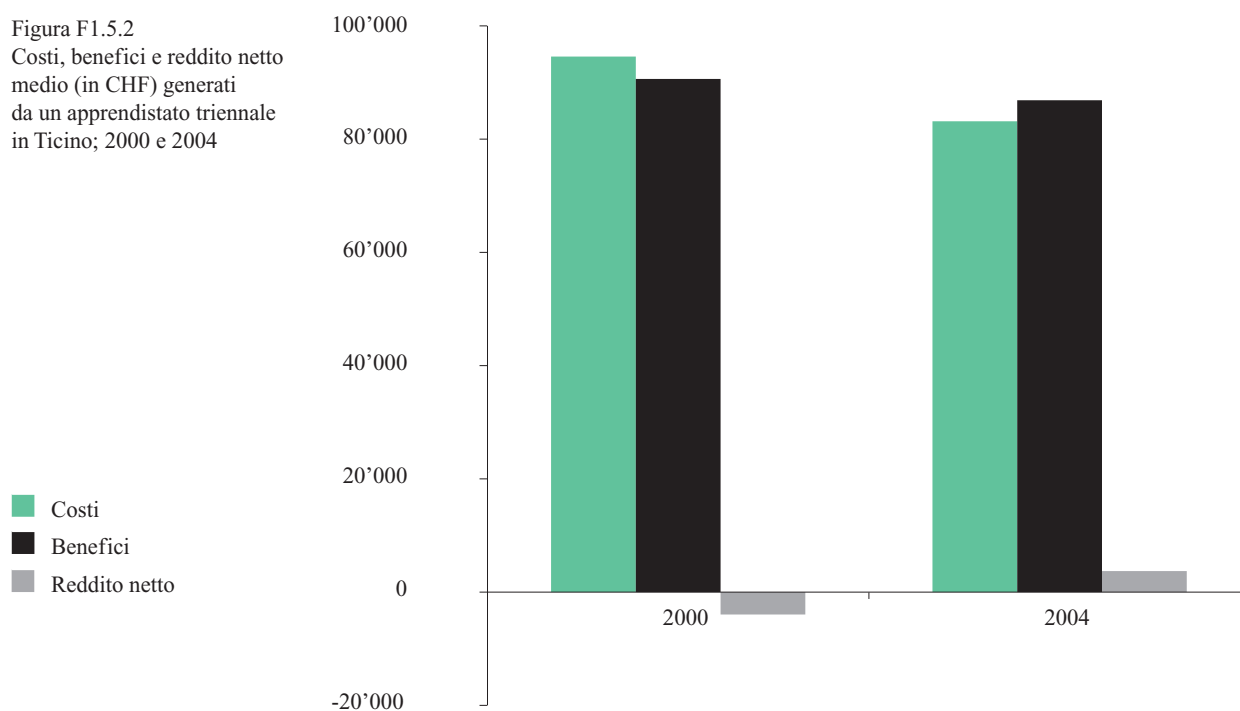
Sia nel 2000 che nel 2004 il Ticino si è situato tra i cantoni dove formare un apprendista nel curriculum triennale è meno redditizio per le aziende intervistate dall'Università di Berna.

In base alle dichiarazioni delle imprese, il costo netto medio per un'impresa ticinese generato dalla formazione di un apprendista nell'ambito di un apprendistato triennale è stato pari a 3953 franchi nel 2000. Nel 2004 la stessa formazione generava invece un reddito netto medio pari a 3715 franchi¹.

Questi dati devono essere presi con cautela, trattandosi di valori medi (che quindi nascondono importanti variazioni a seconda della professione, della dimensione delle imprese, ecc.) e date le forti variazioni tra i risultati delle due indagini (nei cantoni della Svizzera Nordoccidentale, ad esempio, formare un apprendista causava una perdita netta nel 2000, mentre generava un reddito di quasi 15'000 franchi solo 4 anni più tardi), il che fa supporre che i risultati non siano determinati esclusivamente da fattori strutturali, ma che siano influenzati dalla peculiare impostazione dell'indagine stessa.

1. Per il 2004, sono inoltre disponibili dati rappresentativi sugli apprendisti in formazione quadriennale anche per il Ticino che, con un rendimento netto medio di 7'595 franchi, si situa ben al di sopra della media svizzera.

Figura F1.5.2
Costi, benefici e reddito netto medio (in CHF) generati da un apprendistato triennale in Ticino; 2000 e 2004



Fonte dati: UST

Tra il 2000 ed il 2004 la redditività della formazione di un apprendista per le imprese ticinesi è migliorata.

La formazione di un apprendista in un curriculum triennale costava in media 94'583 franchi ad un'impresa ticinese nel 2000, a fronte di prestazioni produttive quantificabili in 90'630 franchi, dando così luogo ad una perdita netta di 3'953 franchi. Nel 2004, i costi ed i ricavi erano diminuiti a 83'153 e 86'867, rispettivamente, generando così un guadagno medio per le imprese ticinesi pari a 3'715 franchi.

F | 2**Formazione professionale e mercato del lavoro****Indice delle figure**

F2.1	Situazione al termine della formazione professionale iniziale	
Figura F2.1.1	Percentuale di allievi per situazione professionale/formativa alla fine della formazione professionale iniziale (CITE 3); maggio 2007 e 2008	308
Figura F2.1.2	Percentuale di allievi per situazione professionale/formativa alla fine della formazione professionale iniziale (CITE 3), per nazionalità; maggio 2007	309
Figura F2.1.3	Percentuale di allievi per situazione professionale/formativa alla fine della formazione professionale iniziale (CITE 3), per sesso; maggio 2007	310
F2.2	Tasso di riconferma degli apprendisti	
Figura F2.2.1	Ripartizione degli apprendisti con assunzione precoce (un mese prima della fine della formazione). Divisi tra assunti nella stessa ditta e assunti in altre aziende; maggio 2007 e 2008	311
Figura F2.2.2	Percentuale di apprendisti ancora presso l'azienda formatrice un anno dopo l'ottenimento di un AFC; 2005	312
F2.3	Mobilità professionale	
Figura F2.3.1	Ripartizione degli apprendisti con assunzione precoce. Divisi tra assunti da un'azienda per esercitare la professione appresa o un'altra professione; maggio 2007 e 2008	314
Figura F2.3.2	Evoluzione della percentuale di attivi in possesso di un AFC che esercitano una professione diversa da quella appresa, per macroregione; dal 2002 al 2006	314
Figura F2.3.3	Percentuale di attivi in possesso di un AFC che esercitano in Ticino una professione diversa da quella appresa, per sesso (% della rispettiva categoria); dal 2002 al 2006	315
Figura F2.3.4	Percentuale di attivi in possesso di un AFC che esercitano in Ticino una professione diversa da quella appresa, per nazionalità (% della rispettiva categoria); dal 2002 al 2006	316
F2.4	Reddito professionale relativo	
Figura F2.4.1	Reddito professionale relativo, per il titolo più alto conseguito in Ticino (senza formazione post-obbligatoria = 1); 2006	318

Figura F2.4.2	Reddito professionale relativo, per la formazione professionale di livello secondario II, per macroregioni (senza formazione post-obbligatoria = 1); 2006	319
Figura F2.4.3	Reddito professionale relativo, per la formazione professionale superiore, per macroregioni (senza formazione post-obbligatoria = 1); 2006	320
Figura F2.4.4	Reddito professionale relativo, per la formazione professionale di livello secondario II e superiore (senza formazione post-obbligatoria = 1); dal 2004 al 2006	321

F | 2

Formazione professionale e mercato del lavoro

La maggioranza degli allievi al termine della formazione professionale comincia a cercare un lavoro con un certo anticipo.

Tra gli apprendisti ticinesi che trovano un lavoro già prima della fine dell'anno scolastico, la maggior parte è assunta dall'impresa di formazione.

Una piccola parte cambia professione sin dall'entrata nel mondo del lavoro e la percentuale sale col passare degli anni: la quota di lavoratori con attestato federale di capacità (AFC) che esercita una professione diversa da quella appresa è infatti pari a circa il 50%, leggermente inferiore alla media svizzera e più elevata per gli uomini che per le donne, per gli Svizzeri che per gli stranieri. I lavoratori ticinesi con una formazione professionale hanno un reddito marcatamente superiore a chi non ha una formazione post-obbligatoria, sebbene la differenza sia inferiore a quella riscontrata in altre regioni svizzere.

Uno degli obiettivi del sistema di formazione professionale è di contribuire a integrare l'individuo nel mondo del lavoro (si veda ad esempio l'art. 3 della Legge federale sulla formazione professionale, LFPr). Il dettato legislativo si spinge ben al di là del mero inserimento professionale: si tratta infatti di permettere ai lavoratori, una volta entrati nel mondo del lavoro, di rimanervi e di essere sufficientemente flessibili per potersi adeguare ai mutamenti strutturali dell'economia.

D'altro canto, la stessa legge prevede che il sistema debba favorire la competitività delle aziende (LFPr, art. 3). C'è quindi una forte consapevolezza che la formazione professionale assolve pienamente il suo compito solo se crea delle opportunità concrete per i suoi diplomati nel mondo del lavoro. Opportunità che devono rivelarsi sostenibili dal punto di vista economico al di là del breve termine (quello, cioè, legato al collocamento iniziale). Per questo motivo, è fondamentale che i benefici della formazione siano manifesti anche alle imprese, che con l'assunzione di diplomati beneficiano di un vantaggio in termini di accresciuta produttività. In questo senso, gli economisti usano solitamente l'espressione "capitale umano" per indicare l'insieme di conoscenze che influenzano la produttività del lavoratore e possono essere quindi valorizzate sul mercato del lavoro. In quest'ottica, la formazione è considerata il mezzo principale (a fianco dell'esperienza lavorativa) per accumulare capitale umano.

I percorsi formativi e lavorativi possono essere di conseguenza visti come una successione di momenti in cui si è chiamati a fare una scelta tra alternative di formazione e lavoro rilevanti ai fini dell'accumulazione o dell'utilizzazione di capitale umano. La fine di un ciclo di studi è un tipico momento cruciale in cui si è confrontati ad una scelta. Il primo elemento, *Situazione al termine della formazione professionale iniziale*, fornisce una radiografia della situazione in cui si trovano i giovani nelle settimane precedenti la fine della formazione professionale iniziale (CITE 3).

La fase di passaggio tra formazione e mondo del lavoro è inoltre estremamente importante per un'altra ragione. La difficoltà di stabilire quanto capitale umano una persona possieda influenza negativamente le sue prospettive occupazionali; i lavoratori in cerca d'impiego devono quindi affidarsi a "segnali" di varia natura (*curriculum vitae*, diplomi, ...) per dare un'idea del proprio potenziale produttivo ai datori di lavoro. Tale difficoltà si manifesta con forza nei momenti di transizione e i giovani sono quindi particolarmente esposti a questo tipo di problema, dal momento che la loro limitata esperienza professionale non permette di segnalare facilmente le loro potenzialità.

Se pensiamo in particolare alla formazione di apprendisti, un primo punto da approfondire è stabilire quante imprese usano il periodo dell'apprendistato come un'opportunità per selezionare e inserire giovani leve all'interno dell'azienda, facendo seguire al contratto di apprendistato un contratto di lavoro. Una riconferma facilita l'entrata a pieno titolo nel mondo del lavoro, senza interruzioni, cosa che agevola i passi successivi sul mercato del lavoro. Il secondo elemento, *Tasso di riconferma degli apprendisti*, mira a quantificare la proporzione di apprendisti che rimane presso l'impresa formatrice al termine dell'apprendistato.

Un'altra dimensione della performance sul mercato del lavoro si situa ad un livello diverso e cioè quello della professione. Nella misura in cui il capitale umano accumulato da un lavoratore attraverso la formazione e l'esperienza sono specifici a un determinato

ambito professionale, è possibile che l'eventualità di perderne almeno una parte agisca da freno alla mobilità. La facilità con cui un sistema economico riesce a riallocare le sue risorse (tra cui la forza lavoro) tra settori produttivi in seguito a mutamenti strutturali dell'economia (dovuti, ad esempio, al progresso tecnologico o alla globalizzazione) gioca un ruolo fondamentale per il benessere individuale e collettivo, riducendo le sacche di disoccupazione e le uscite dalla vita attiva. È quindi importante cercare di stabilire quanti lavoratori sono attivi in una professione diversa da quella che hanno appreso.

Il terzo elemento, *Mobilità professionale*, indica quanti lavoratori in Ticino sono attivi in una professione diversa da quella appresa, effettuando inoltre un paragone con le altre macroregioni svizzere e tra diverse categorie di lavoratori.

Da ultimo, l'accumulazione di capitale umano dovrebbe generare una contropartita economica per i lavoratori, con incentivi monetari che possono spingere a scegliere una formazione piuttosto che un'altra, e che rivelano quanto vengano apprezzate, in termini strettamente monetari, sul mercato del lavoro.

Il quarto elemento, *Reddito professionale relativo* mette in relazione il reddito percepito da lavoratori con diversi tipi e livelli di formazione. Ovviamente il reddito non è l'unico aspetto che caratterizza una performance positiva sul mercato del lavoro: altri elementi, quali ad esempio il tasso di disoccupazione (in che misura un determinato livello o tipo di formazione permette di evitare la disoccupazione) dovrebbero essere considerati congiuntamente. Purtroppo i dati a disposizione sono troppo limitati per permettere un'analisi così dettagliata; va comunque sottolineato che spesso questi elementi sono fortemente correlati tra loro, conducendo a conclusioni simili.

■ Fonti e approfondimenti:

- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bundesamt für Statistik (2004). *Die schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE). Konzepte – Methodische Grundlagen – Praktische Ausführung*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Finzi, I., Müller, B., Mulatero, F., & Schweri, J. (2008). *Berufswechsel nach der Lehre- und seine Folgen. Panorama, (22)Sondernummer*, 11.
- IUFFP – ARI 2007–2008 [Data File]. Lugano: Istituto Universitario Federale per la Formazione professionale.
- Mühlemann, S., Wolter, S. C., Fuhrer, M., & Wüest, A. (2007). *Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet. Ergebnisse der zweiten Kosten–Nutzen–Studie*. Zürich/Chur: Verlag Rüegger.
- Mulatero, F., Nicoli, M., Bernasconi, L., & Ghisla, G. (2008). *Apprendisti Ricerca Impiego (ARI) 2007 – Aspetti metodologici, descrizione del campione e risultati generali*. Lugano: Istituto Universitario Federale per la Formazione professionale.
- Schweri, J., Mühlemann, S., Pescio, Y., Walther, B., Wolter, S. C., & Zürcher, L. (2003). *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe*. Zürich/Chur: Verlag Rüegger.

Siti internet:

Indicatori della formazione professionale

- <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/04/ind4.approach.401.html>

Metodologia e lettura dei grafici – I dati “ARI”

Il progetto ARI – Apprendisti Ricerca Impiego – si inserisce nel novero delle misure promosse dalla Divisione della formazione professionale (DFP) per agevolare la transizione dei giovani dalla formazione al mondo del lavoro. Questa azione, lanciata per la prima volta nel 2005, mette a disposizione nei vari Istituti scolastici consulenti per i giovani che hanno bisogno di informazioni e consigli per la scelta del loro percorso professionale.

A questo scopo, la DFP ha dato mandato all’Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale di realizzare un’inchiesta presso tutti i neoqualificati ticinesi, apprendisti e studenti delle scuole a tempo pieno, per ottenere indicazioni sui giovani a rischio o bisognosi di assistenza durante il periodo estivo e autunnale, nella ricerca di un’attività professionale o di eventuali alternative. Contemporaneamente, essa fornisce un quadro abbastanza esaustivo della situazione in cui si trovano i neoqualificati delle scuole professionali ticinesi nella transizione verso il mondo del lavoro.

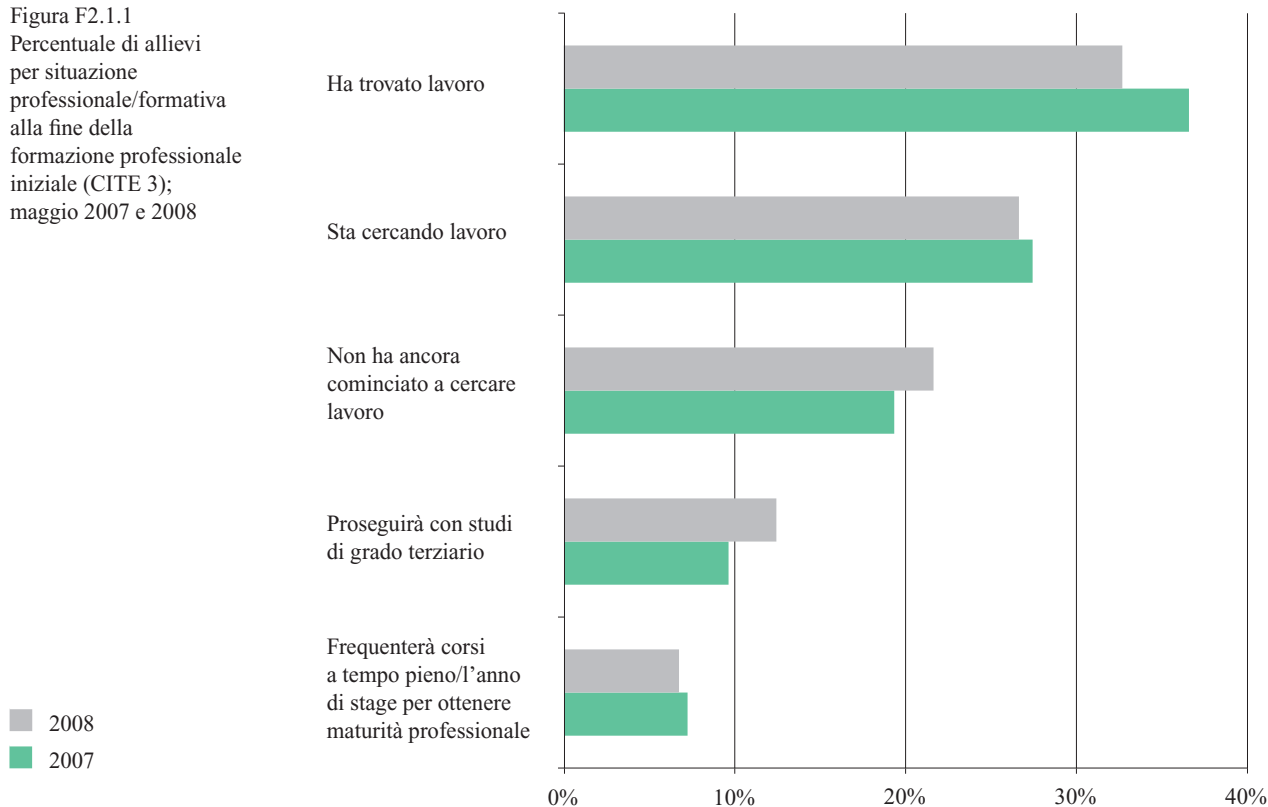
Nel 2008, per la seconda volta il rilevamento è stato effettuato con il supporto di un questionario online somministrato nelle varie sedi scolastiche nel corso del mese di maggio.

Per maggiori dettagli sui risultati dell’inchiesta ARI, si rimanda a Mulatero et al. (2008).

F2.1

Situazione al termine della formazione professionale iniziale

Figura F2.1.1
Percentuale di allievi
per situazione
professionale/formativa
alla fine della
formazione professionale
iniziale (CITE 3);
maggio 2007 e 2008

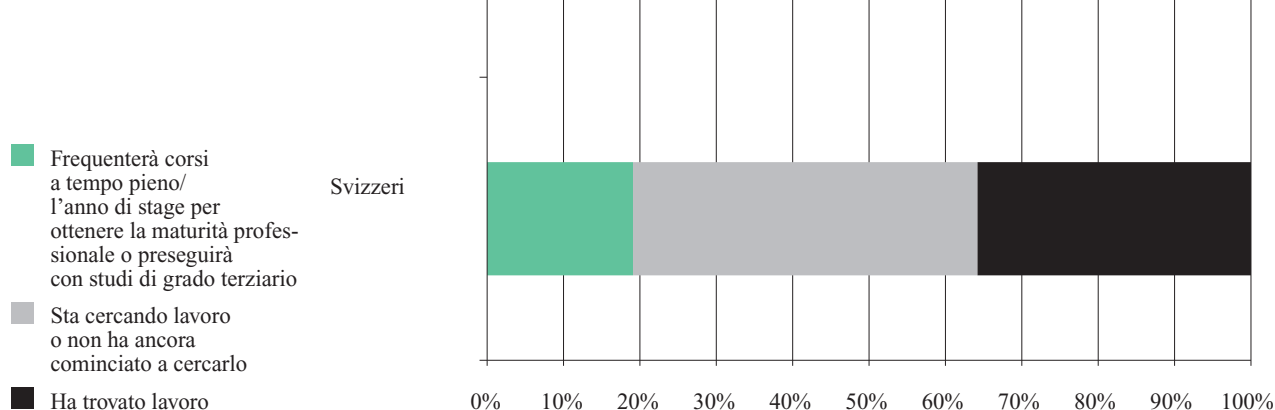


Fonte dati: IUFFP

Ancor prima che l'ultimo anno scolastico sia terminato, oltre la metà degli allievi in formazione professionale iniziale (CITE 3) ha già trovato una sistemazione (lavoro o ulteriore formazione) per l'anno seguente.

Nel 2008, tra gli allievi all'ultimo anno della formazione professionale iniziale, il 19% aveva deciso di continuare la propria formazione per conseguire una maturità professionale (8%) oppure per proseguire gli studi a livello terziario (12%). Tra chi ha scelto di non proseguire ulteriormente gli studi, la maggioranza (il 59% del totale) si è attivata per tempo nella ricerca di un posto di lavoro ottenendo, al mese di maggio, un riscontro positivo nel 33% dei casi e negativo nei casi restanti (27%). Una minoranza importante (22%) non aveva invece ancora incominciato a cercare lavoro. L'importanza relativa delle diverse scelte è in linea con quella riscontrata nell'inchiesta analoga svolta nel 2007.

Figura F2.1.2
Percentuale di allievi per situazione professionale/formativa alla fine della formazione professionale iniziale (CITE 3), per nazionalità; maggio 2007



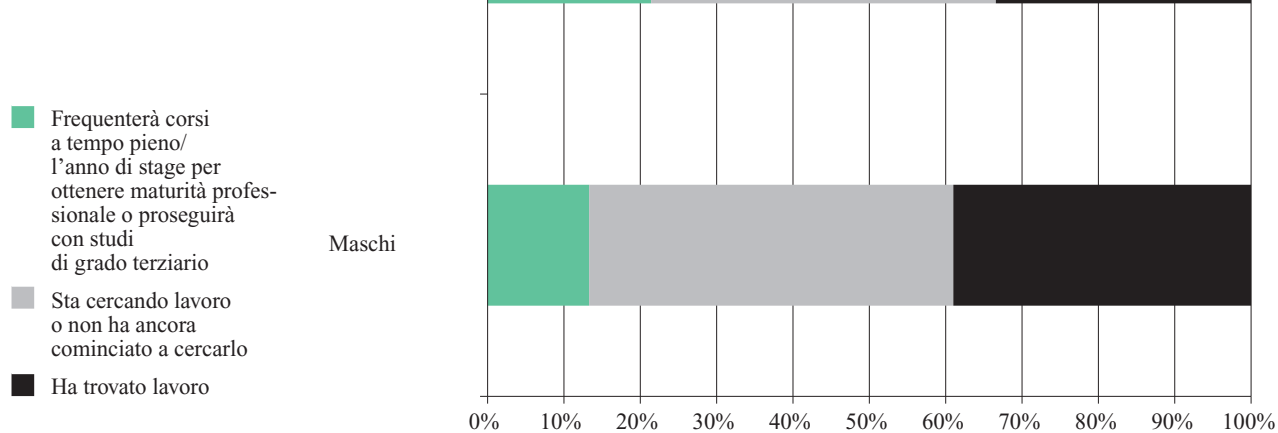
Fonte dati: IUFFP

Gli allievi di nazionalità svizzera proseguono gli studi in proporzione maggiore rispetto agli stranieri¹.

Prima della fine dell'ultimo anno di formazione professionale, una proporzione più alta di allievi stranieri (39%) ha trovato lavoro rispetto a quelli svizzeri (36%). Al tempo stesso, il 51% degli stranieri non aveva ancora trovato un lavoro, contro il 45% degli svizzeri. La ragione di quest'apparente discordanza va ricercata nella differente propensione a proseguire gli studi al termine della formazione professionale: il 19% degli allievi svizzeri decide di continuare, una percentuale quasi doppia rispetto al 10% tra gli allievi stranieri.

1. Gli allievi in possesso di una doppia nazionalità, di cui una svizzera, sono qui considerati svizzeri.

Figura F.2.1.3
Percentuale di allievi
per situazione professionale/
formativa alla fine
della formazione professionale
iniziale (CITE 3), per sesso;
maggio 2007



Fonte dati: IUFFP

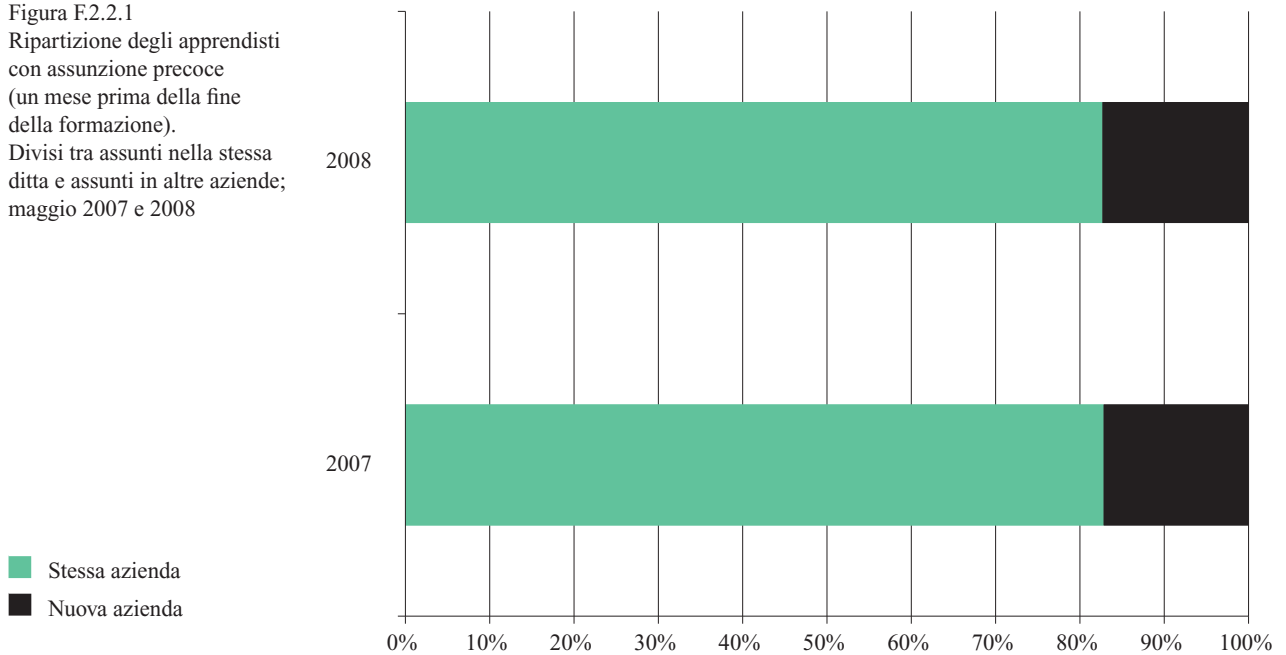
Le allieve proseguono gli studi in proporzione maggiore rispetto agli allievi.

Al termine della formazione professionale, una proporzione più alta di maschi (39%) ha trovato lavoro rispetto alle femmine (33%). Al tempo stesso, il 48% dei maschi non ha ancora trovato un lavoro, contro il 45% delle femmine. La ragione di quest'apparente discordanza va ricercata nella differente propensione a proseguire gli studi al termine della formazione professionale: il 21% delle allieve decide di continuare la formazione, una percentuale molto superiore rispetto a quella dei maschi (13%).

F2.2

Tasso di riconferma degli apprendisti

Figura F.2.2.1
Ripartizione degli apprendisti con assunzione precoce (un mese prima della fine della formazione). Divisi tra assunti nella stessa ditta e assunti in altre aziende; maggio 2007 e 2008



Fonte dati: IUFFP

Tra gli apprendisti ticinesi che trovano lavoro prima di terminare la formazione, la maggior parte è assunta dall'azienda di formazione.

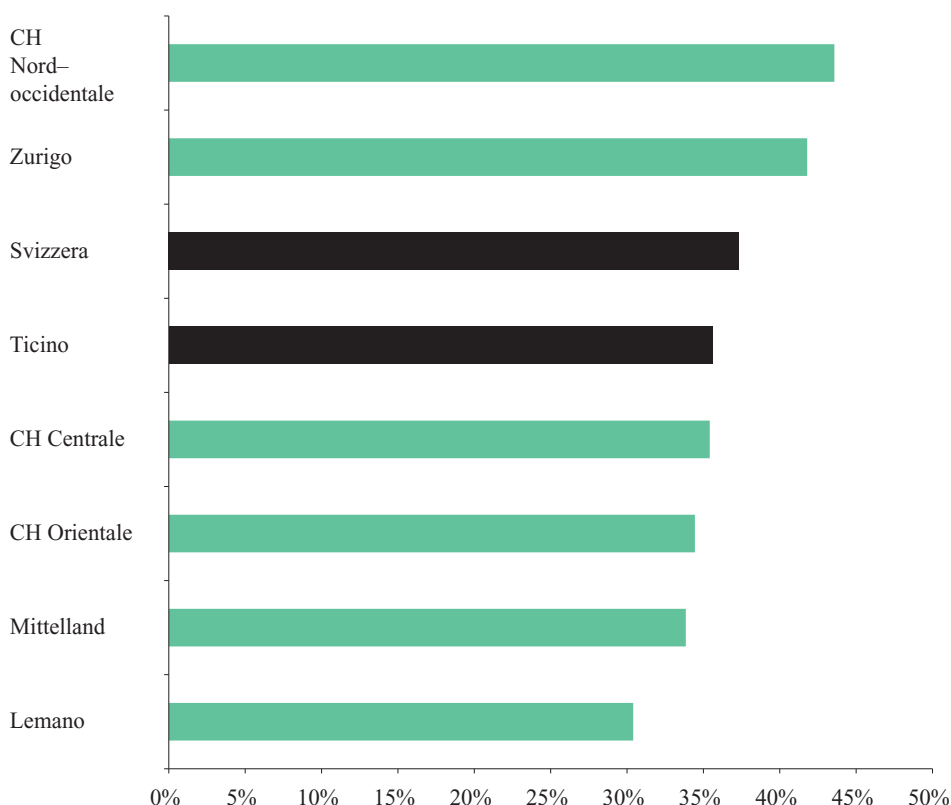
La grande maggioranza degli apprendisti che ha già un posto di lavoro ancor prima di avere formalmente terminato la formazione è costituita da coloro che rimarranno nell'impresa di formazione. Dei 460 apprendisti che nel maggio 2008 avevano già un posto di lavoro per l'anno successivo, 376 (l'82%) erano stati assunti dall'impresa di formazione. Questa proporzione è leggermente inferiore a quella riscontrata nel medesimo periodo del 2007.

Questo dato è coerente con la visione, da parte delle aziende, della formazione di apprendisti come meccanismo di selezione di potenziali nuove leve (*screening*). Un'impresa che ha seguito da vicino un apprendista per diversi anni ne conosce le qualità ed è in grado di valutarne il potenziale inserimento in azienda quale lavoratore a tutti gli effetti, meglio di quanto potrebbe fare con un candidato esterno. In quest'ottica, la formazione degli apprendisti si configura come un investimento a lungo termine.

Per le imprese che non riconfermano i loro apprendisti, è possibile che si tratti di una visione dell'apprendistato orientata alla produzione (apprendista come manodopera a buon mercato), oppure – interpretazione di valore diametralmente opposto – di una percepita responsabilità sociale che spinge a svolgere un ruolo attivo nella formazione anche qualora non si possa in seguito offrire un posto di lavoro a lungo termine.

Trattandosi di dati emergenti da un rilevamento effettuato prima del completamento della transizione e che riguardano esclusivamente gli apprendisti che già hanno trovato un posto di lavoro prima della fine dell'anno scolastico, ci si può attendere che la proporzione di apprendisti riconfermati risulti poi inferiore, come confermato dalla seguente Figura F2.2.2, basata su dati campionari.

Figura F.2.2.2
 Percentuale di apprendisti ancora presso l'azienda formatrice un anno dopo l'ottenimento di un AFC; 2005



Fonte dati: UST

Nota alla figura F.2.2.2:

I cantoni sono raggruppati in macroregioni secondo la terminologia ufficialmente utilizzata dall'UST:

Lemano: Ginevra, Vallese, Vaud

Mittelland: Berna, Friburgo, Giura, Neuchatel, Soletta

Svizzera Nordoccidentale: Argovia, Basilea Campagna, Basilea Città

Zurigo: Zurigo

Svizzera Orientale: Appenzello Esterno, Appenzello Interno, Glarona, Grigioni, San Gallo,

Sciaffusa, Turgovia

Svizzera Centrale: Lucerna, Nidvaldo, Obvaldo, Svitto, Uri, Zugo

Ticino: Ticino

Nel 2005, ad un anno dalla conclusione del tirocinio, circa 35 apprendisti ticinesi su 100 lavoravano ancora nell'azienda formatrice.

Con una percentuale del 36%, il Ticino si situa leggermente sotto la media svizzera (37%), sebbene questa proporzione sia aumentata rispetto al dato del 2001 (29%). In generale, nelle diverse macroregioni svizzere le percentuali sono molto simili, essendo tutte comprese tra il 30% ed il 45%. Sebbene si riferiscano a un periodo differente e si basino sull'analisi di un campione di neo-qualificati (invece che sulla totalità degli stessi), i dati esposti sembrano confermare quanto detto sopra, e cioè che le imprese selezionano presto gli apprendisti da riconfermare.

Metodologia e lettura dei grafici – Dati sulla mobilità professionale

La Rilevazione sulle forze di lavoro in Svizzera (RIFOS) è condotta annualmente dall'Ufficio federale di statistica (UST) dal 1991. L'inchiesta si basa su interviste telefoniche di un campione di economie domestiche estratto dalla popolazione residente di almeno 15 anni di età. Si tratta di un cosiddetto "panel a rotazione", in cui le persone sono contattate, in teoria, per 5 anni di fila. Dal momento che non tutti danno la loro disponibilità per tutto il periodo, nella pratica ogni anno un quarto del campione è composto da individui intervistati per la prima volta. Fino al 2001, il campione consisteva di circa 16–18'000 individui. Sebbene sufficientemente ampio da permettere analisi dettagliate a livello nazionale, il campione non era abbastanza grande da permettere un'analisi a livello regionale, specialmente se lo scopo era quello di focalizzare l'attenzione su un sottoinsieme della popolazione attiva. La dimensione del campione è stata quindi estesa a 33'000 economie domestiche a partire dal 2002. Dal 2003, sono inoltre state aggiunte 15'000 economie domestiche composte da stranieri, portando il totale a circa 50'000 economie domestiche.

La RIFOS contiene una gran mole di informazioni, in particolare per quanto riguarda la situazione sul mercato del lavoro, la formazione, l'attività professionale, il ramo d'attività ed il reddito. In quanto segue, ci concentreremo sui dati successivi al 2002, focalizzando la nostra attenzione sulle persone attive residenti in Ticino. Nell'esposizione delle tendenze regionali, si farà riferimento ai raggruppamenti di cantoni ufficialmente utilizzati dall'UST, e cioè quelli già descritti alla p. 312. Dal momento che ci concentreremo sui lavoratori che hanno un attestato federale di capacità (AFC) quale titolo di studio più elevato, considereremo le sole professioni che prevedono una formazione che conduce all'ottenimento di un AFC.

Da ultimo, è opportuno sottolineare che, sebbene il campione sia stato espanso a partire dal 2002, aumentando il grado di dettaglio la precisione delle inferenze diminuisce e quindi una cautela maggiore è richiesta nell'interpretare i dati.

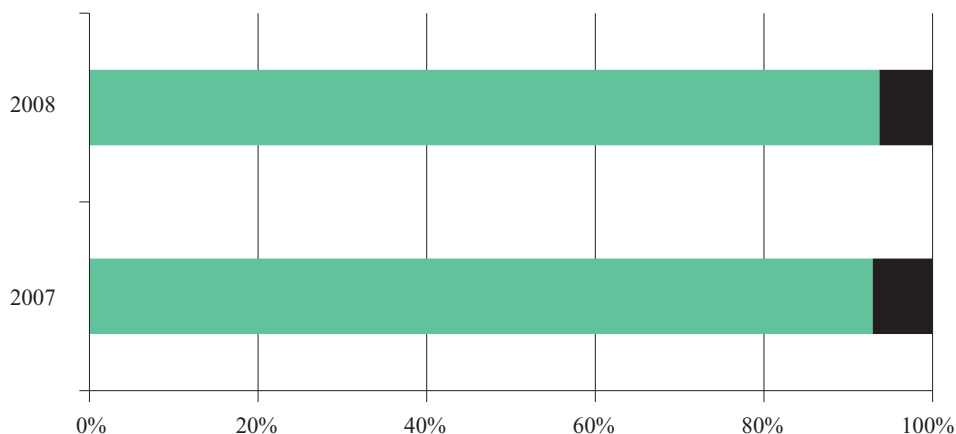
Per maggiori dettagli sulla Rilevazione sulle forze di lavoro in Svizzera, si rimanda a Bundesamt für Statistik (2004).

F2.3

Mobilità professionale

Figura F.2.3.1
Ripartizione degli apprendisti con assunzione precoce.
Divisi tra assunti da un'azienda per esercitare la professione appresa o un'altra professione; maggio 2007 e 2008

■ Stessa professione
■ Altra professione



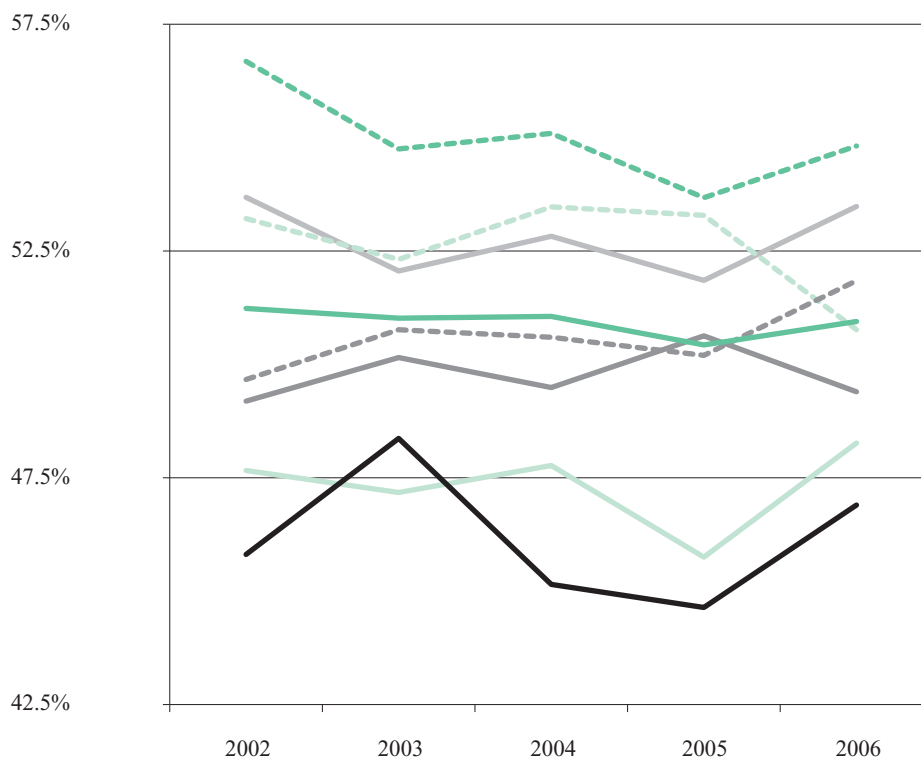
Fonte dati: IUFFP

Nel 2008, la maggioranza degli apprendisti ticinesi che aveva già trovato un lavoro prima del termine della formazione lo aveva trovato all'interno della stessa professione.

La proporzione è pari al 94%, in leggera crescita rispetto al 93% del 2007. Ciò indica che una proporzione non indifferente di neodiplomati (1 su 10 circa) cambia professione sin dal momento dell'ingresso a pieno titolo nel mercato del lavoro. Se si considera inoltre che quando non si trova lavoro nella propria professione è più probabile che si valuti l'opportunità di cambiare, il tasso di mobilità tenderà a salire ulteriormente nei mesi successivi alla conclusione della formazione (su questo punto, si veda anche la Figura 2.3.3).

Figura F.2.3.2
Evoluzione della percentuale di attivi in possesso di un AFC che esercitano una professione diversa da quella appresa, per macro-regione; dal 2002 al 2006

— Lemano
— Mittelland
— CH Nordoccidentale
- - - Zurigo
- - - CH Orientale
- - - CH Centrale
— Ticino
— Svizzera

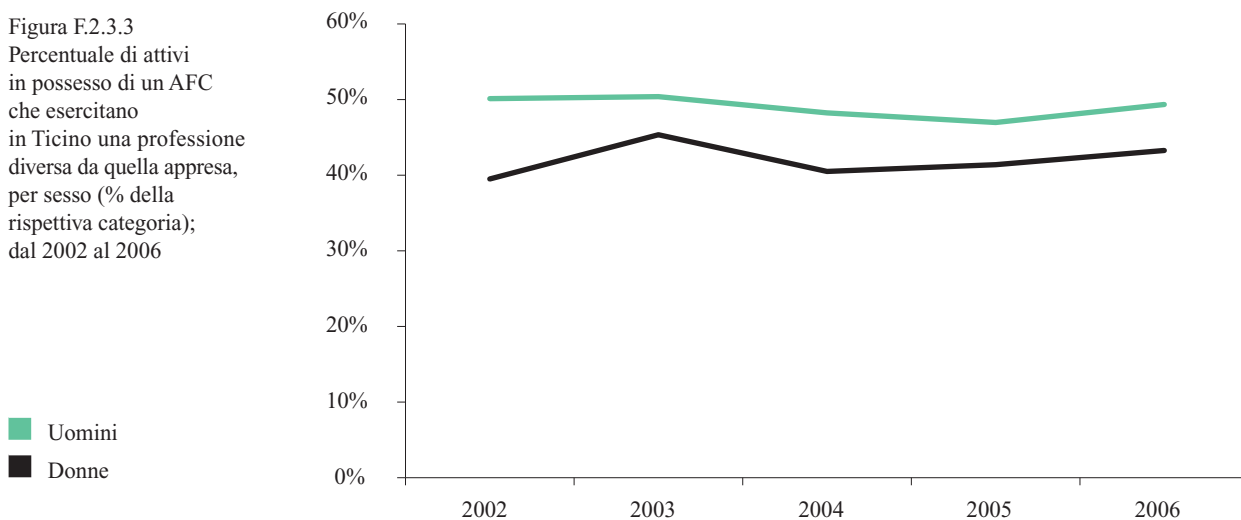


Fonte dati: UST

In Ticino la proporzione di attivi in possesso di un attestato federale di capacità (AFC) che esercitano una professione diversa da quella appresa è inferiore a quella riscontrata nelle altre regioni svizzere, sebbene il divario si sia sensibilmente ridotto nell'ultimo quinquennio.

Nel 2006, il 47% degli attivi ticinesi con un apprendistato lavorava in una professione diversa da quella appresa. Nel quinquennio in esame, la percentuale è oscillata attorno a questo valore. Tra le diverse macroregioni svizzere esistono delle differenze abbastanza nette, sebbene queste siano andate diminuendo nel corso del quinquennio 2002–2006: la differenza tra il tasso di mobilità interprofessionale dei cantoni Zurigo (57%) e Ticino (46%) era pari ad oltre 10 punti percentuali nel 2002, ma si era ridotta a meno di 8 nel 2006².

Figura F.2.3.3
Percentuale di attivi in possesso di un AFC che esercitano in Ticino una professione diversa da quella appresa, per sesso (% della rispettiva categoria); dal 2002 al 2006



Fonte dati: UST

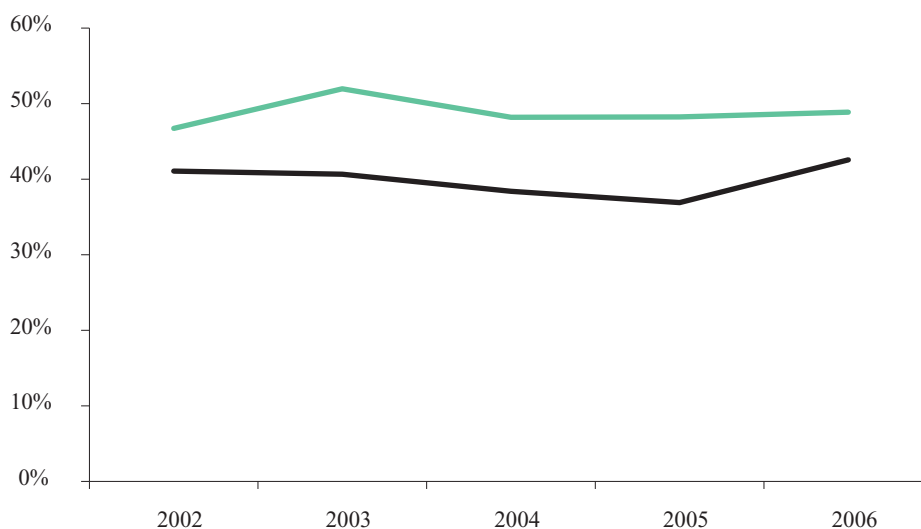
La proporzione di uomini con un diploma di apprendistato che lavorano in una professione diversa da quella appresa sfiora il 50%. La mobilità interprofessionale delle donne è inferiore, sebbene il differenziale si sia ridotto negli ultimi anni.

Il 50% degli uomini ticinesi con un diploma di apprendistato, attivi sul mercato del lavoro, esercitava nel 2002 una professione diversa da quella appresa, contro il 39,5% delle donne. Nel 2006, le proporzioni erano rispettivamente del 49% e del 43%. Il differenziale di mobilità uomo-donna si è quindi quasi dimezzato nel quinquennio in esame. Se la mobilità è lievemente diminuita per gli uomini, per le donne si è invece assistito a un aumento abbastanza marcato.

2. Nella costruzione dei tassi di mobilità si considerano tutti i lavoratori. Evidentemente, all'aumentare dell'età aumenta anche la probabilità di trovarsi in una professione diversa da quella appresa. Tuttavia, va sottolineato come la mobilità interprofessionale ha luogo relativamente presto nella carriera degli apprendisti: la maggior parte dei cambiamenti avviene infatti prima dei 40 anni.

Figura F.2.3.4
Percentuale di attivi
in possesso di un AFC
che esercitano
in Ticino una professione
diversa da quella
appresa, per nazionalità
(% della rispettiva categoria);
dal 2002 al 2006

■ Svizzeri
■ Stranieri



Fonte dati: UST

La proporzione di svizzeri che lavorano in una professione diversa da quella appresa è superiore a quella degli stranieri.

In Ticino, il 47% degli svizzeri con apprendistato attivi sul mercato del lavoro esercitava nel 2002 una professione diversa da quella appresa, contro il 41% degli stranieri. Nel 2006, le proporzioni erano rispettivamente del 49% e del 43%. Il differenziale di mobilità è dunque rimasto sostanzialmente invariato nel quinquennio in esame, con un lieve aumento della mobilità interprofessionale per entrambe le categorie.

Metodologia e lettura dei grafici – Reddito professionale relativo

L'elemento che segue è costruito a partire dagli indicatori della formazione professionale pubblicati dall'Ufficio Federale di Statistica (UST).

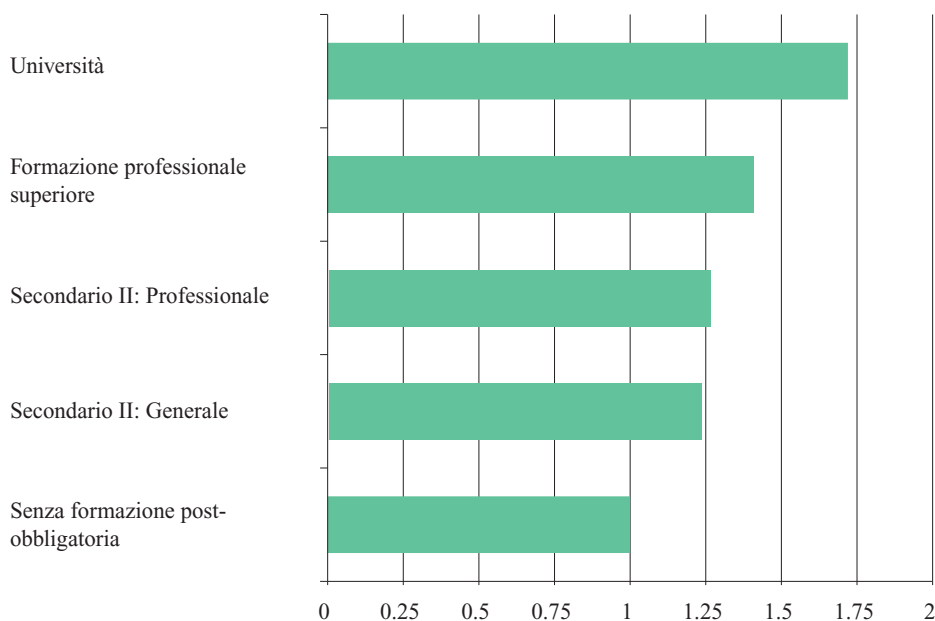
Il reddito professionale relativo è derivato dall'UST a partire dai risultati della Rilevazione sulle forze di lavoro in Svizzera (RIFOS) nel modo seguente. I lavoratori sono divisi in gruppi a seconda del loro livello di formazione e la categoria dei lavoratori senza formazione post-obbligatoria è usata come punto di riferimento. Il reddito medio dei lavoratori nei diversi gruppi viene quindi diviso per il reddito medio dei lavoratori senza formazione post-obbligatoria. In questo modo, si ottiene un indice uguale a 1 per i lavoratori senza formazione post-obbligatoria (categoria di riferimento) e tutte le categorie possono essere facilmente confrontate tra loro. Così, ad esempio, un valore pari a 1,3 per un gruppo significa che i lavoratori con la formazione corrispondente guadagnano in media il 30% in più rispetto alla categoria di riferimento.

Per maggiori dettagli sulla Rilevazione sulle forze di lavoro in Svizzera, si rimanda a Bundesamt für Statistik (2004)

F2.4

Reddito professionale relativo

Figura F.2.4.1
Reddito professionale
relativo, per titolo più alto
conseguito in Ticino
(senza formazione post-
obbligatoria=1); 2006

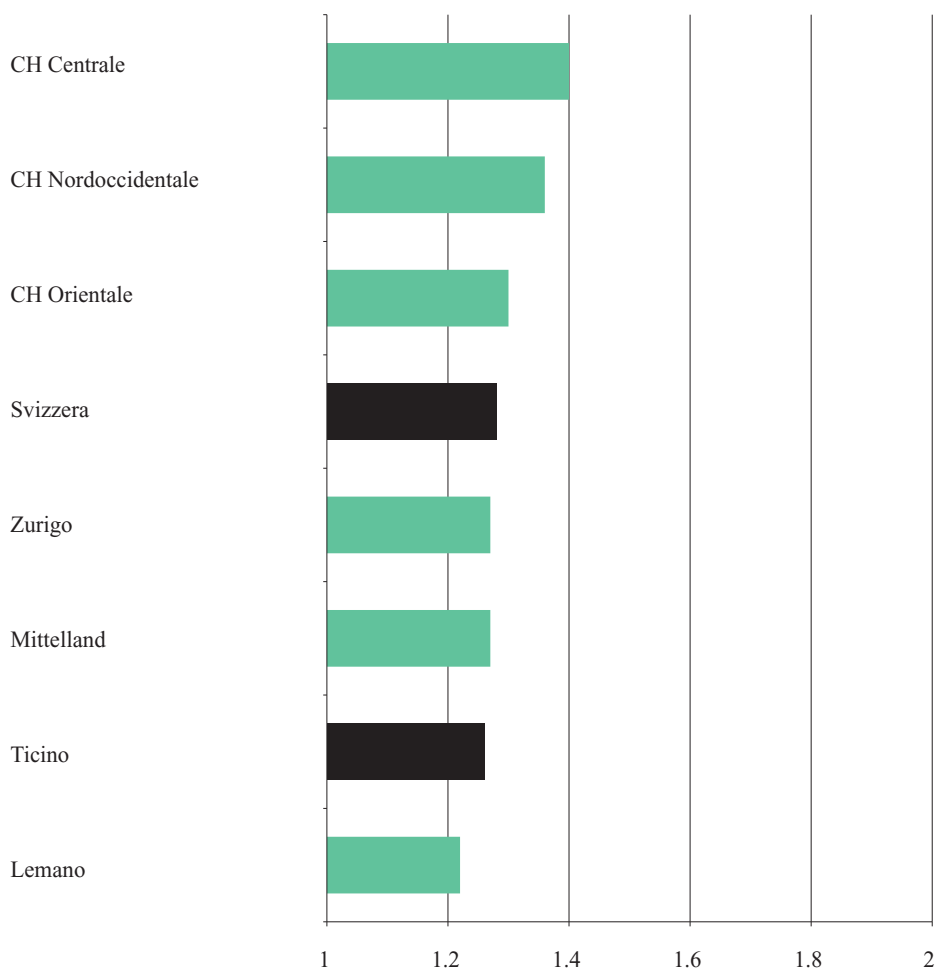


Fonte dati: UST

Nel 2006, un lavoratore ticinese in possesso di un titolo di formazione professionale a livello secondario II guadagnava in media il 26% in più rispetto ad un lavoratore senza formazione post-obbligatoria.

Il differenziale di reddito rispetto ai lavoratori con la semplice scolarità obbligatoria costituisce una misura, sebbene grezza, della redditività degli investimenti in formazione per l'individuo. Interessante notare come a livello secondario II la formazione professionale risulti più redditizia di una formazione di tipo generale, che è più difficilmente spendibile sul mercato del lavoro. A livello terziario, chi ha completato una formazione professionale superiore beneficia di un ulteriore differenziale salariale, pari al 41% in più rispetto ai lavoratori senza formazione post-obbligatoria. Solo una formazione universitaria genera un differenziale ancora superiore, pari al 72%.

Figura F.2.4.2
 Reddito professionale
 relativo, per la formazione
 professionale di livello II,
 per macroregioni
 (senza formazione post-
 obbligatoria=1); 2006

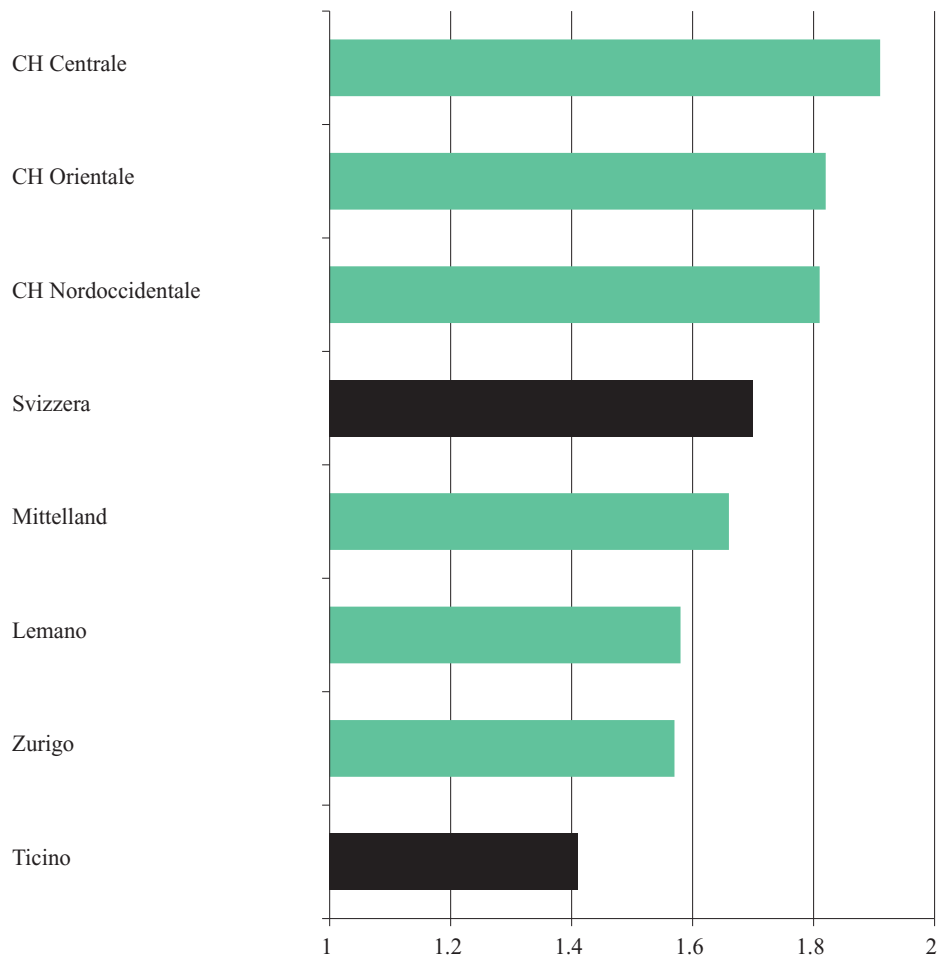


Fonte dati: UST

Il differenziale di reddito tra chi ha terminato una formazione professionale di livello secondario II e chi non ha una formazione post-obbligatoria era pari al 26% in Ticino nel 2006, leggermente inferiore alla media nazionale (28%).

I differenziali di reddito variano in misura relativamente contenuta tra regioni e si situano in un intervallo che va dal 22% al 40%. È probabile che una parte di queste differenze sia da imputare a delle diverse strutture dei mercati del lavoro regionali (e della domanda di lavoro).

Figura F.2.4.3
 Reddito professionale
 relativo, per la formazione
 professionale superiore,
 per macroregioni
 (senza formazione post-
 obbligatoria=1); 2006



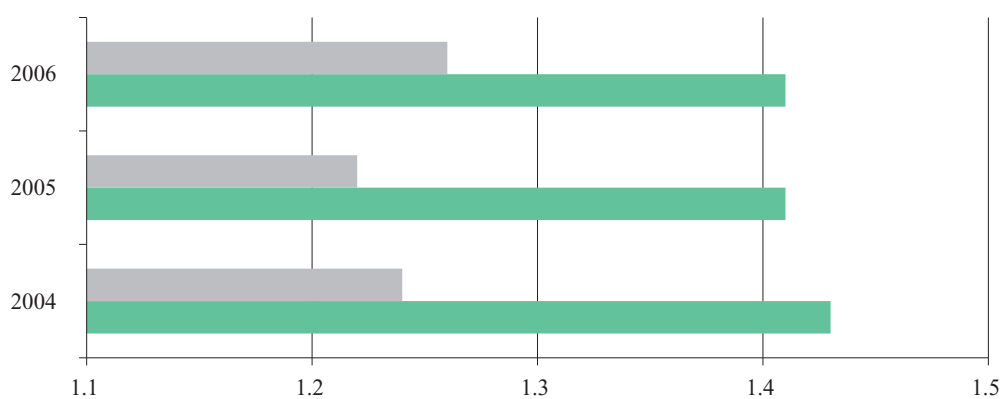
Fonte dati: UST

Il differenziale di reddito tra chi ha terminato una formazione professionale superiore (CITE 5) e chi non ha una formazione post-obbligatoria era pari al 41% in Ticino nel 2006, considerevolmente inferiore alla media nazionale (70%).

Il reddito relativo dei lavoratori con un titolo della formazione professionale superiore varia in misura considerevole tra regioni svizzere. Il Ticino si situa all'estremo inferiore, mentre nei cantoni della Svizzera centrale i lavoratori in possesso di un titolo della formazione professionale superiore guadagnavano quasi il doppio (91% in più) rispetto ai lavoratori senza formazione post-obbligatoria.

Figura F.2.4.4
 Reddito professionale
 relativo, per la formazione
 professionale di livello
 secondario II e superiore
 (senza formazione
 post-obbligatoria=1);
 dal 2004 al 2006

■ Secondario II:
 professionale
 ■ Formazione
 professionale
 superiore



Fonte dati: UST

Nell'arco del triennio 2004 e 2006, il differenziale di reddito tra chi ha una formazione professionale superiore (CITE 5) e chi ne ha una a livello secondario II si è ridotto. Nel 2004 la differenza era pari a 19 punti percentuali; nel 2006 si era ridotta a 15, a seguito di un leggero aumento per la formazione professionale di livello secondario e di un'altrettanto lieve diminuzione per la formazione professionale superiore. Alcune regioni hanno manifestato evoluzioni analoghe a quella ticinese, altre sono state di segno opposto: non si può quindi identificare una chiara tendenza a livello nazionale.

G | **Risorse umane**

G1	Popolazione scolastica nei settori pubblico e privato	327
G2	Numero di allievi per classe nelle scuole pubbliche	341
G3	Personale insegnante nel settore pubblico	355
G4	Reclutamento e attrattiva della professione insegnante	371
G5	<i>Turnover</i> del personale insegnante	385

Il buon funzionamento di un sistema scolastico si fonda sulla disponibilità di risorse di vario tipo: finanziarie, materiali (edifici, ma anche materiale didattico ecc.) e, non da ultimo, umane. Se risulta difficile immaginare una scuola senza libri e senza edifici, diventa praticamente impossibile immaginarne una senza allievi e insegnanti.

Questa sezione è dedicata alle risorse umane. Nei cinque indicatori che la compongono tralascieremo tutte quelle figure professionali che gravitano intorno al mondo della scuola (custodi, ricercatori, orientatori, bibliotecari, responsabili amministrativi, ecc.) per concentrarci sui due gruppi numericamente più consistenti, vale a dire gli allievi, ai quali sono dedicati i primi due indicatori, e gli insegnanti, che sono oggetto degli indicatori seguenti.

Per quanto riguarda gli allievi, il primo indicatore (G1) rende conto della popolazione di studenti ticinesi per ordine scolastico, mostrandone stato ed evoluzione, mentre viene in seguito analizzata l'evoluzione del tasso di scolarizzazione netto, che dà un'idea del modo con il quale l'accesso all'istruzione si è sviluppato nel corso degli anni. Il secondo indicatore (G2) esplora il controverso concetto del numero di allievi per classe, controverso poiché nel mondo della ricerca in educazione manca tutt'oggi il consenso sulle ricadute in termini di qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento di un alto, viceversa basso, valore in questo contesto. Dopo una breve contestualizzazione teorica, i dati del sistema scolastico ticinese vengono descritti e in seguito comparati a quanto avviene in contesti più o meno prossimi (confronto intercantonale e internazionale).

I tre indicatori seguenti si concentrano invece sugli insegnanti. Dopo gli allievi, il personale insegnante non costituisce solo il gruppo numericamente più importante all'interno della scuola, ma rappresenta pure uno dei cardini principali sui quali deve essere costruita una scuola di qualità. È infatti sulle spalle dei docenti che poggia principalmente la responsabilità educativa. Di fatto, per poter fornire a tutti gli allievi un'educazione di qualità, un sistema scolastico deve poter contare su del personale qualificato e motivato.

Il primo di questi indicatori (G3) fornisce una fotografia della popolazione insegnante attualmente in servizio, commentandone le evoluzioni di medio periodo. Chiude l'indicatore un'analisi della composizione di genere e dei tempi di lavoro della popolazione insegnante.

Gli ultimi due indicatori mirano invece a mettere in luce due momenti cruciali nella carriera di un insegnante. Si tratta di due momenti importanti anche per il sistema educativo, che in un'ottica strategica si trova costantemente confrontato con la necessità di assumere nuovi docenti e di trattenere nella professione quelli già in servizio. Il primo indicatore (G4) si concentra quindi sul reclutamento di nuovi docenti (situazione, evoluzione e caratteristiche) e sull'attrattiva della professione. Il secondo (G5) analizza invece il ricambio di personale all'interno della professione (*turnover*).

■ Fonti di approfondimento

- Berger, E., Attar, L., Cattaneo, A., Faggiano, E., & Guidotti, C. (2005). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

- Eurydice. (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice. (2004). *La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Rapport IV. L'attractivité de la profession enseignante au XXIème siècle. Secondaire inférieur général*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice. (2003). *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto III. Condizioni di servizio e salari. Istruzione secondaria inferiore generale*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice. (2002a). *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide, Rapporto I. Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione secondaria inferiore generale*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice. (2002b). *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto II. Domanda e offerta. Istruzione secondaria inferiore generale*. Bruxelles: Eurydice.
- Guidotti, C., & Rigoni, B. (2009). *Censimento dei docenti 2008/2009*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche. Disponibile in <http://www.ti.ch/decs/ds/usr/rapportistudi.asp> [17 maggio 2010].
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants – Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Parigi: OCDE.
- OFS. (2009). *Corps enseignant 2006/07. Scolarité obligatoire et degré secondaire II*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- USR – *Censimento degli allievi 1994–2009* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- USR – *Censimento dei docenti 1994–2009* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Siti internet:

- Repubblica e Cantone del Ticino, Consiglio di Stato*
- <http://www.ti.ch/CAN/temi/rapindirizzi/>
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, Ufficio studi e ricerche. Censimento degli allievi
- <http://www.ti.ch/decs/ds/usr/>
Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)
- <http://www.supsi.ch/>
Università della Svizzera Italiana (USI)
- <http://www.unisi.ch/>
Dipartimento delle finanze e dell'economia, Divisione delle risorse, Ufficio di statistica (USTAT)
- <http://www.ti.ch/dfe/ustat/>
Ufficio federale di statistica. Indicatori del sistema educativo
- <http://www.bfs.admin.ch/>

G | 1**Popolazione scolastica nei settori pubblico e privato****Indice delle figure**

G1.1	Allievi e studenti nel 2007/08	
Figura G1.1.1	Numero di allievi e studenti, per ordine scolastico (scuole pubbliche e private); 2007/08	332
G1.2	Evoluzione del numero di allievi e studenti dal 1972/73	
Figura G1.2.1	Evoluzione del numero di allievi nel settore prescolastico e nella scuola dell'obbligo (scuole pubbliche e private); dal 1972/73 al 2007/08	333
Figura G1.2.2	Evoluzione del numero di allievi nel settore secondario II (scuole pubbliche e private); dal 1972/73 al 2007/08	334
Figura G1.2.3	Evoluzione del numero di studenti nel settore terziario (scuole pubbliche e private); dal 1972/73 al 2007/08	335
G1.3	Evoluzione del tasso netto di scolarizzazione dal 1972/73	
Figura G1.3.1	Evoluzione del tasso netto di scolarizzazione nelle scuole dell'infanzia, per età; dal 1972/73 al 2007/08	336
Figura G1.3.2	Evoluzione del tasso netto di scolarizzazione nel settore secondario II, per tipo di scuola; dal 1972/73 al 2007/08	337
Figura G1.3.3	Evoluzione del tasso netto di scolarizzazione nel settore secondario II, per tipo di scuola e sesso; dal 1972/73 al 2007/08	338
Figura G1.3.4	Evoluzione del tasso netto di scolarizzazione nel settore secondario II, per tipo di scuola e nazionalità; dal 1972/73 al 2007/08	339

G | 1

Popolazione scolastica nei settori pubblico e privato

Dal 1972/73 al 2007/08 il numero complessivo di allievi e studenti in Ticino tende a crescere, ma l'evoluzione è contraddistinta da fasi alterne: a una prima fase di crescita, segue una seconda di forte calo e un'ultima fase di ripresa. Nello stesso periodo si assiste ad un forte incremento del tasso netto di scolarizzazione sia a livello prescolastico che nel settore secondario superiore.

Generalmente ci si accorda sul fatto che il benessere sociale e la prosperità economica del nostro paese – praticamente sprovvisto di materie prime – dipende in larga misura dal livello di istruzione e di formazione della sua popolazione: è perciò nell'interesse della società intera garantire l'accesso generalizzato a un ampio spettro di possibilità formative, ai giovani come agli adulti. A tale proposito secondo il Rapporto sugli indirizzi del Consiglio di Stato della pianificazione cantonale “la formazione di base, la scuola dell'obbligo e la formazione secondaria mantengono il loro valore fondamentale. Senza un'offerta equa ed efficace in questi settori non è possibile costruire una formazione terziaria di qualità. La scuola dell'obbligo assume un compito centrale nell'educazione multiculturale e alla cittadinanza e diventa strumento essenziale per la coesione sociale” (2003, p. 16).

In questo contesto, l'analisi dell'evoluzione della popolazione scolarizzata e dei principali fattori che la determinano permette di conoscere il grado di fruizione dei servizi educativi e di pianificare le risorse da destinare alla scuola. La dimensione della popolazione scolastica fornisce indicazioni utili in merito al fabbisogno di insegnanti, di investimenti per l'edilizia scolastica e della spesa corrente.

Sulla base dell'evoluzione del numero di allievi, degli elementi demografici già conosciuti e dello sviluppo dei tassi di scolarizzazione nella formazione di base del settore post-obbligatorio, è possibile procedere a una proiezione per i prossimi anni. Questa indica che gli effettivi del settore prescolastico dovrebbero stabilizzarsi attorno alle 7'000 unità, quelli del settore primario scenderebbero attorno alle 14'000 unità, quelli dell'insegnamento secondario inferiore (secondario I) conoscerebbero dapprima una certa stagnazione ai livelli attuali per poi calare attorno alle 11'000 unità e, infine, quelli dell'insegnamento secondario superiore (secondario II), dopo una prima fase di ulteriore incremento, denoterebbero una stasi e infine un lieve calo.

Questo indicatore presenta quindi l'evoluzione del numero di allievi e di studenti iscritti nei diversi gradi di formazione e del tasso netto di scolarizzazione, ciò che dà un'idea del modo con il quale l'accesso all'istruzione si è sviluppato nel corso degli anni. In un'ottica di lungo termine (dal 1972/73, anno scolastico a partire dal quale possiamo disporre di dati completi sulla base delle informazioni fornite tramite il censimento annuale degli allievi), la popolazione scolastica complessiva nei settori pubblico e privato in Ticino ha prima conosciuto una fase di crescita, culminata con un massimo di 56'212 unità nel 1980/81, alla quale è seguita una fase di calo, che ha portato il totale della popolazione scolastica a un minimo di 46'489 allievi e studenti nel 1991/92 e infine un ultimo periodo di incremento, che prosegue ancora oggi (57'529 unità nel 2007/08). L'evoluzione risulta però alquanto differenziata a seconda del grado scolastico e dipende da diversi fattori, come quelli di carattere demografico, che interessano particolarmente il periodo della scuola dell'obbligo (scuole elementari e medie), oppure quelli relativi alla domanda e all'offerta di educazione, che toccano in particolar modo la fascia post-obbligatoria (insegnamento secondario superiore e insegnamento terziario).

Nel settore prescolastico si è assistito a un sensibile incremento del tasso di scolarizzazione che, per l'insieme dei bambini dai 3 ai 5 anni, in poco più di un trentennio è aumentato di quasi 29 punti percentuali fino a raggiungere un valore di 89% per l'anno

scolastico 2007/08. Anche nell'insegnamento secondario superiore si è assistito a una spettacolare crescita del tasso di scolarizzazione della fascia di età compresa tra i 15 e i 18 anni (+ 36%), crescita che permette di affermare che nell'anno scolastico 2007/08 il 93% dei giovani di questa fascia di età risulta scolarizzata in uno dei segmenti che compongono questo grado formativo.

■ **Fonti e approfondimenti:**

- Consiglio di Stato (2003). *Rapporto sugli indirizzi*. Bellinzona.
- Donati, M. (1998). *Volevi veramente diventare quello che sei? La formazione dei giovani dopo la scuola media*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Donati, M., & Lafranchi, G. (2007). *Formazione sì. Lavoro anche? I percorsi formativi dei giovani: fra strategie individuali e logiche di sistema*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- USR – *Censimento degli allievi 1971–2008* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Venturelli, E. (1978). *Aspetti socio-economici della scuola ticinese*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Venturelli, E. (1976). *Modello di simulazione del sistema scolastico ticinese*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Siti internet:

- *Repubblica e Cantone del Ticino, Consiglio di Stato*
<http://www.ti.ch/CAN/temi/rapindirizzi/>
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, Ufficio studi e ricerche. Censimento degli allievi
- <http://www.ti.ch/decs/ds/ust/>
Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana
- <http://www.supsi.ch/>
Università della Svizzera Italiana
- <http://www.unisi.ch/>
Dipartimento delle finanze e dell'economia, Divisione delle risorse, Ufficio di statistica
- <http://www.ti.ch/dfe/ustat/>

Nota metodologica e fonte dei dati

Da un punto di vista generale il **tasso netto di scolarizzazione** è definito come il rapporto percentuale tra il numero di allievi iscritti nelle scuole di una determinata età o fascia di età e la popolazione totale residente di quella stessa età o fascia di età (ad esempio nell'anno scolastico 2007/08 il numero di allievi residenti in Ticino rispetto alla popolazione residente permanente della stessa fascia di età nello stesso periodo, cioè la fine del 2007). Questo tasso può essere globale (si considerano tutte le scuole, indipendentemente dal grado) o specifico (si considerano solo le scuole di un certo grado, eventualmente in combinazione con le caratteristiche personali quali il sesso, la nazionalità, ecc.).

Nel nostro caso abbiamo calcolato dei tassi di scolarizzazione specifici in base ai seguenti criteri:

- per le scuole dell'infanzia: i bambini iscritti dai 3 ai 5 anni e residenti in Ticino in rapporto alla popolazione residente della stessa età;
- per l'insegnamento secondario superiore: gli allievi iscritti e residenti in Ticino in rapporto alla popolazione residente dai 15 ai 18 anni (cioè la classe di età corrispondente alla durata normale di questo ciclo di studi che va dal 10° al 13° anno di scuola nel sistema formativo ticinese) per settore scolastico, sesso e nazionalità.

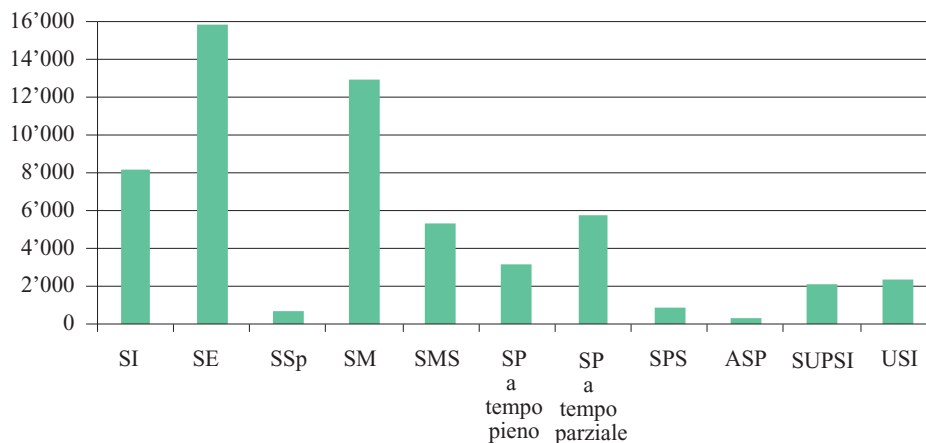
Non è stato calcolato il tasso di scolarizzazione nelle scuole elementari e nelle scuole medie in quanto tutti gli allievi sono tenuti alla frequenza obbligatoria di queste strutture scolastiche.

La fonte dei dati, per il numero di iscritti nei diversi livelli di formazione, consiste nel censimento degli allievi, organizzato annualmente dall'Ufficio studi e ricerche del DECS a partire dal 1970/71. Questa statistica considera la situazione al mese di gennaio di ogni anno scolastico (esempio: iscritti nell'anno scolastico 2007/08 = situazione gennaio 2008).

G1.1

Allievi e studenti nel 2007/08

Figura G1.1.1
 Numero di allievi e studenti,
 per ordine scolastico
 (scuole pubbliche e private);
 2007/08



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi 2007/08 / USI / SUPSI

Nel corso dell'anno scolastico 2007/08 erano complessivamente iscritti nelle scuole pubbliche e private con sede in Ticino 57'529 allievi e studenti, corrispondenti al 17.5% della popolazione residente a fine anno 2007.

Nelle scuole dell'infanzia gli iscritti erano 8'148, nella scuola dell'obbligo 29'453 (15'866 nella Scuola elementare, 679 nelle scuole speciali e 12'908 nella Scuola media), mentre nelle scuole medie superiori il totale degli iscritti era di 5'313 unità.

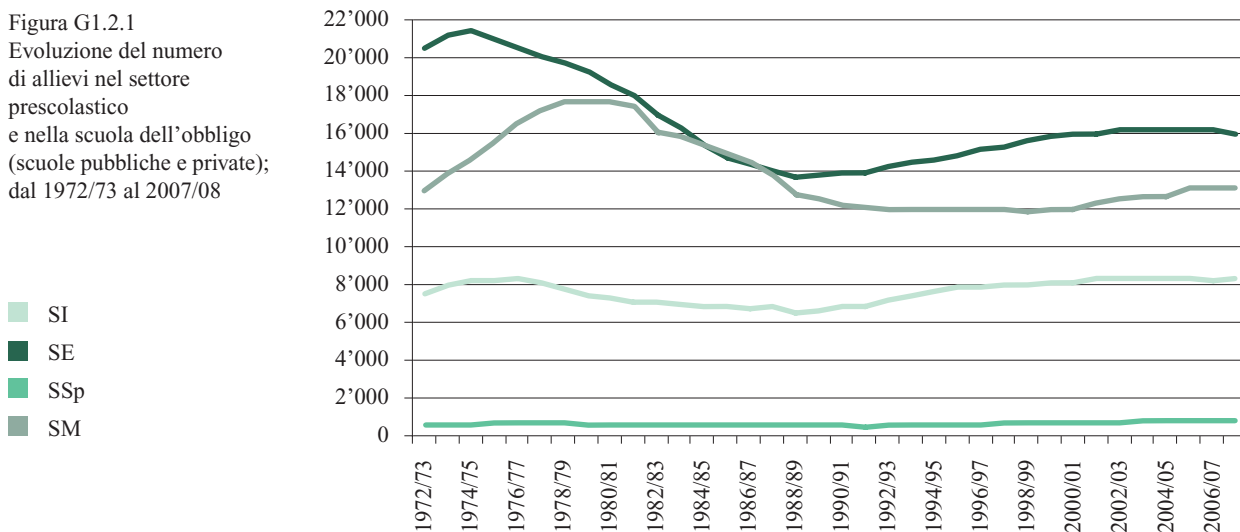
Nell'istruzione professionale di base erano registrati 8'963 studenti (3'180 nelle scuole professionali secondarie a tempo pieno e 5'783 nelle scuole professionali secondarie a tempo parziale), mentre nelle scuole professionali superiori (formazione di grado terziario non universitario) gli studenti erano 872.

Nell'ambito della formazione terziaria universitaria, l'Alta Scuola Pedagogica contava 319 studenti, la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) 2'123 e l'Università della Svizzera Italiana (USI) 2'338.

G1.2

Evoluzione del numero di allievi e studenti dal 1972/73

Figura G1.2.1
Evoluzione del numero di allievi nel settore prescolastico e nella scuola dell'obbligo (scuole pubbliche e private); dal 1972/73 al 2007/08



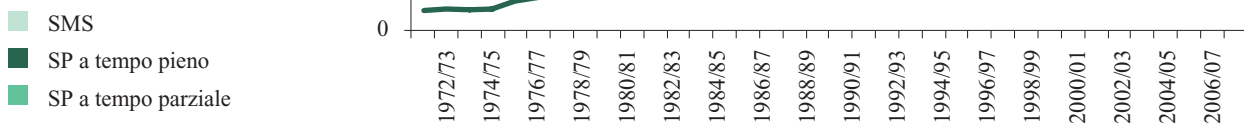
Fonte dati: USR – Censimento degli allievi 1972-2008 / USI / SUPSI

L'evoluzione a lungo termine del numero complessivo di allievi e studenti in Ticino dal 1972/73 mostra un incremento del 17% (corrispondente all'incirca a 8'500 unità). Occorre evidenziare che la crescita degli iscritti non è si equamente distribuita tra i vari ordini di scuola e non è stata costante lungo tutto il periodo.

Per quanto riguarda il settore prescolastico (SI), dopo un primo incremento tra il 1972/73 e il 1976/77 che ha portato il numero degli iscritti a 8'190 unità, si è assistito a un calo progressivo fino ad un minimo di 6'319 bambini nel 1988/89, al quale è poi seguita una terza fase di ripresa che ha riportato il numero di allievi ai livelli degli anni '70. L'evoluzione positiva della popolazione prescolastica è il risultato della combinazione dell'andamento delle nascite e dell'aumento della domanda di formazione per questa fascia di età. Il tasso d'iscrizione nelle scuole dell'infanzia è così passato dal 60% dell'inizio degli anni '70 all'attuale 90%.

Nelle scuole dell'obbligo, frequentate per definizione da tutti i residenti di età corrispondente, si nota in modo più marcato l'effetto dell'evoluzione demografica conosciuta dal Ticino a partire dall'inizio degli anni '60, così come quello delle migrazioni avvenute in particolare nel corso dell'ultimo decennio. L'evoluzione del numero di allievi delle scuole elementari (SE) e medie (SM) ha infatti avuto un andamento simile: dopo un forte incremento a partire dall'inizio degli anni '60, gli alunni delle scuole elementari hanno raggiunto un massimo di 21'254 unità nel 1974/75, per poi subire un brusco calo protrattosi per quasi quindici anni fino al 1988/89 (minimo di 13'548 allievi). In seguito il numero di allievi è tornato ad aumentare nuovamente, anche se con un ritmo molto più contenuto, raggiungendo un nuovo massimo di 16'087 iscritti nel 2003/04. Con uno scarto di alcuni anni, gli effettivi del settore medio (costituito fino alla metà degli anni '80 dalle scuole maggiori, dalle scuole di avviamento e dal ginnasio poi sostituiti gradatamente dalla scuola media) hanno conosciuto la stessa traiettoria e denotano fasi alterne: un importante aumento culminato nel 1980/81 (17'575 iscritti), seguito da una diminuzione fino al 1998/99 (minimo di 11'708 effettivi), alla quale è infine seguita un'ulteriore fase di incremento, a un ritmo però più contenuto e che negli ultimi anni sembra in via di esaurimento (12'908 allievi nel 2007/08).

Figura G1.2.2
Evoluzione del numero di allievi
nel settore secondario II
(scuole pubbliche e private);
dal 1972/73 al 2007/08



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi 1972-2008

Negli ultimi decenni il settore dell'insegnamento secondario II considerato nel suo insieme è cresciuto (7'679 studenti del 1972/73 e 14'276 studenti del 2007/08). L'evoluzione positiva ha interessato in primo luogo le scuole a tempo pieno, anche se negli ultimi anni il numero degli iscritti nella formazione duale ha ricominciato a crescere (debolmente).

Se questa tendenza non si dovesse arrestare, il totale degli studenti a tempo pieno nell'insegnamento secondario superiore potrebbe presto oltrepassare quello degli apprendisti che seguono un tirocinio in azienda. Questo rappresenterebbe una svolta importante nell'evoluzione del sistema scolastico cantonale. La curva presenta però un andamento irregolare, con una prima fase di forte sviluppo, culminata nel 1984/85 con 14'403 allievi, alla quale è seguito un calo che ha portato gli effettivi a un minimo di 12'163 nel 1997/98. Diversamente da quanto avviene per le scuole del periodo obbligatorio, l'origine di questo andamento non si limita ai fattori demografici, ma è pure dovuta a elementi inerenti alla domanda sociale¹ di educazione (aumento del tasso di scolarizzazione), all'offerta di istruzione (creazione di nuove opportunità formative) – fattori che si influenzano a vicenda – nonché a riforme strutturali².

All'interno di questo settore scolastico si è assistito ad uno sviluppo differenziato a seconda delle diverse scuole che lo compongono.

Per quanto riguarda le scuole medie superiori (SMS), dopo il picco del 1982/83 (4'761 allievi), conseguente all'aumento della durata degli studi liceali (da triennale a quadriennale) e alla precedente regionalizzazione delle sedi, si è assistito ad un leggero calo (minimo di 4'221 nel 1985/86), dovuto in particolare alla progressiva regressione degli studenti della scuola magistrale, seguito da un lento ma costante rialzo che ha portato ai 5'313 iscritti del 2007/08.

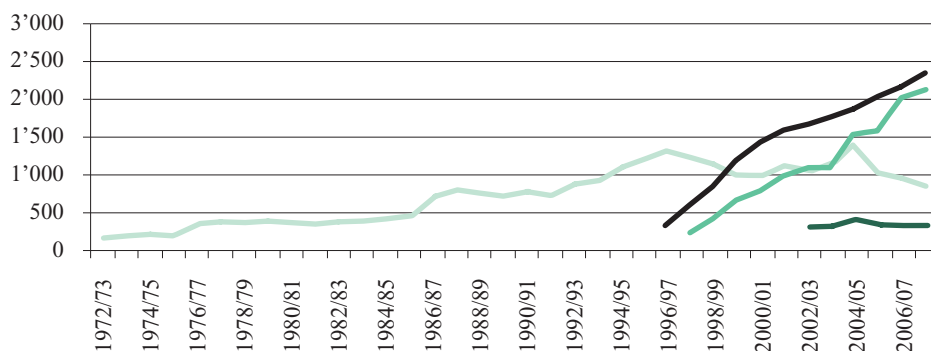
Anche le scuole professionali secondarie (SP) a tempo pieno hanno registrato una pressoché costante crescita durante tutto il periodo considerato, passando dai 995 allievi del 1972/73 ai 3'180 del 2007/08, ossia più del triplo sull'arco di oltre un trentennio.

1. "La domanda sociale di educazione corrisponde al desiderio di poter beneficiare di una determinata formazione da parte di un gruppo sociale e può dipendere da vari fattori, fra i quali: caratteristiche culturali, sociali ed economiche del gruppo (reddito, aspirazione delle famiglie, formazione ricevuta dai genitori, ecc...), rendimento scolastico, situazione del mercato del lavoro, tipo di orientamento e di informazione scolastici e professionali esistente, ecc..." (Venturelli. E., 1978, p. 16).
2. Questo elemento rivela una progressiva scolarizzazione e formazione secondaria superiore. Nonostante la debole ripresa dell'evoluzione degli iscritti nella formazione duale che si verifica dal 2004 in poi, il numero degli studenti scolarizzati a tempo pieno è in continua ascesa. Se questa tendenza non si dovesse arrestare, tra non poco il totale degli studenti a tempo pieno nell'insegnamento secondario superiore oltrepasserà quello degli apprendisti che seguono un tirocinio in azienda. Questo episodio rappresenterebbe una svolta importante nell'evoluzione del sistema scolastico cantonale.

Molto diversa invece la situazione per quanto concerne le scuole professionali secondarie a tempo parziale (formazione duale, a scuola e in azienda simultaneamente), che rappresentano poco più del 40% dell'insegnamento secondario superiore. In questo caso l'andamento della curva assume una forma a campana: dalle 4'274 unità del 1972/73 raggiunge gradatamente un massimo di 7'727 unità nel 1984/85, per poi toccare un minimo di 5'147 nel 2004/05. Negli ultimi 3 anni si denota comunque un leggero incremento. In queste scuole l'evoluzione degli effettivi, oltre ad essere influenzata dai fattori demografici, dipende in modo marcato dall'andamento congiunturale che determina il numero di posti di apprendistato in azienda.

Figura G1.2.3
Evoluzione del numero di studenti nel settore terziario (scuole pubbliche e private); dal 1972/73 al 2007/08

■ SPS
■ ASP
■ SUPSI
■ USI



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi 1972-2008

Gli effettivi delle scuole professionali superiori³ (SPS) denotano nel lungo periodo una tendenza all'incremento a forma di scalinata fino al 1996/97 (1'339 studenti), seguito da un sensibile crollo (1'017 nel 1999/00), quindi da un nuovo repentino aumento (1'402 nel 2004/05) e infine da un sensibile calo che ha contraddistinto gli ultimi anni (872 studenti nel 2007/08). Questo genere di evoluzione è dovuto a diversi fattori sia di carattere demografico (aumento della popolazione potenzialmente scolarizzabile), sia di tipo strutturale in seguito al graduale assorbimento di certe formazioni da parte della SUPSI (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana), sia infine come conseguenza dell'offerta di nuove formazioni in questo settore.

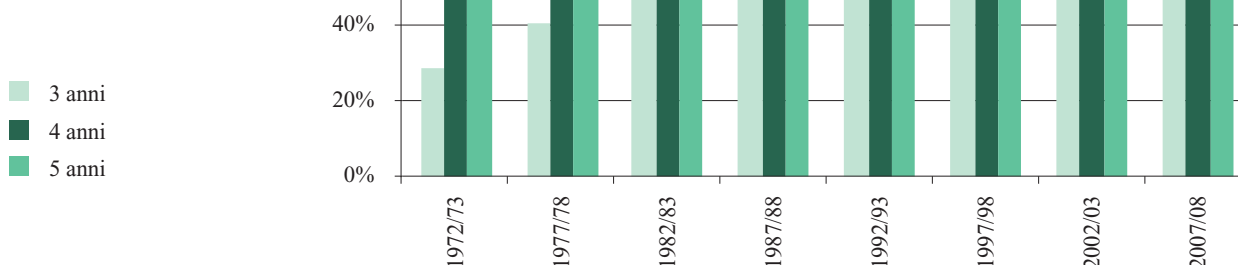
Il numero di studenti del grado terziario universitario registra un forte e costante aumento su tutto l'arco del periodo in esame, a partire dalla creazione dell'USI (Università della Svizzera italiana) nel 1996/97 (326 unità) e della SUPSI nell'anno successivo, raggiungendo i 4'780 iscritti del 2007/08.

La nascita dell'ASP (Alta scuola pedagogica) nel 2002/03 non ha influito su questo tipo di evoluzione, poiché la consistenza numerica di questo istituto formativo è rimasta costantemente attorno alle 300 unità. È da prevedere un ulteriore sviluppo degli effettivi del terziario universitario, soprattutto in considerazione delle previsioni di potenziamento dell'offerta formativa all'USI e alla SUPSI.

G1.3

Evoluzione del tasso netto di scolarizzazione dal 1972/73

Figura G1.3.1
Evoluzione del tasso netto di scolarizzazione nelle scuole dell'infanzia, per età; dal 1972/73 al 2007/08



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi 1972-2008 / USTAT

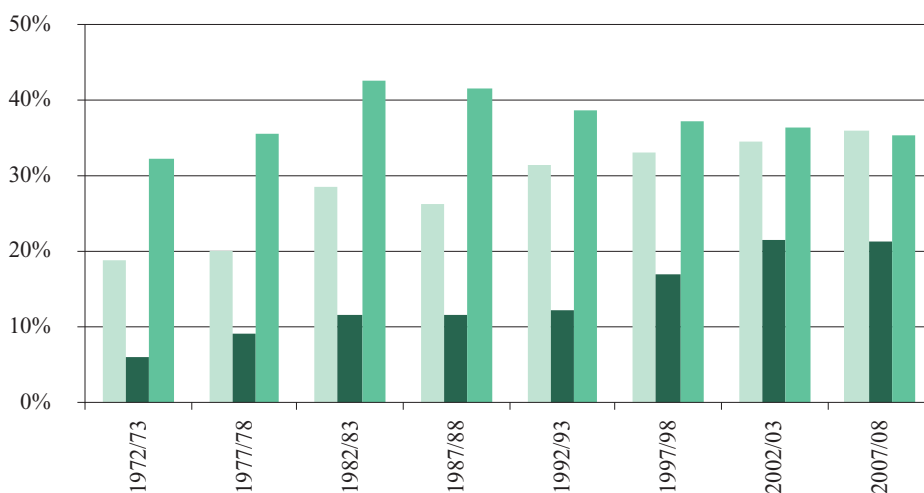
Nel corso dell'ultimo trentennio nelle scuole dell'infanzia ticinesi il tasso di scolarizzazione per l'insieme dei bambini dai 3 ai 5 anni di età ha subito un incremento di quasi 29 punti, passando dal 60% del 1972/73 all'89% del 2007/08. La progressione più spettacolare riguarda i bambini di 3 anni (+ 44 punti), seguita da quelli di 4 anni (+ 30 punti) e infine da quelli di 5 anni (+ 16 punti).

La frequenza dell'educazione prescolastica è pressoché universale per i bambini di 4 e 5 anni, tanto che i bambini che iniziano la scuola primaria senza avere seguito un'educazione prescolastica formale è molto ridotta. Questa crescita è in gran parte attribuibile a due fattori: l'aumento dell'attività professionale extra-domestica della popolazione femminile e la domanda di formazione.

Per le fasce di età di 4 e 5 anni le quote di iscrizione nell'educazione prescolastica erano già elevate all'inizio del periodo considerato (nell'anno scolastico 1972/73 si misuravano tassi del 68% per i primi e dell'82% per i secondi), soprattutto se rapportate al modesto tasso per i bambini di 3 anni (29%). Storicamente, il sistema formativo ticinese si era occupato molto presto di questo settore: basti pensare che già agli albori del secolo scorso si contavano alcune migliaia di bambini iscritti negli "asili" (3'090 allievi nel 1910). Attualmente nel settore prescolastico risulta iscritto il 72% dei residenti di 3 anni, il 98% dei residenti di 4 anni e il 98% di quelli di 5 anni. Questo sensibile incremento della scolarizzazione può essere ascrivito sia a fattori di carattere demografico (nascite e immigrazione), sia all'incremento della domanda sociale di educazione (in seguito al mutamento delle condizioni culturali, sociali ed economiche del Cantone), sia infine alla risposta proveniente dall'offerta tramite il potenziamento delle infrastrutture di accoglienza a opera dei comuni.

Figura G1.3.2
Evoluzione del tasso netto
di scolarizzazione
nel settore secondario II,
per tipo di scuola;
dal 1972/73 al 2007/08

■ SMS
■ SP a tempo pieno
■ SP a tempo parziale



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi 1972-2008 / USTAT

Durante il periodo preso in considerazione, nell'insieme dell'insegnamento secondario II (scuole medie superiori, scuole professionali secondarie a tempo pieno e scuole professionali secondarie a tempo parziale) il tasso di scolarizzazione dei giovani dai 15 ai 18 anni ha registrato un notevole incremento, dell'ordine di 36 punti. Attualmente il 93% dei residenti di questa fascia di età frequenta una formazione di questo grado.

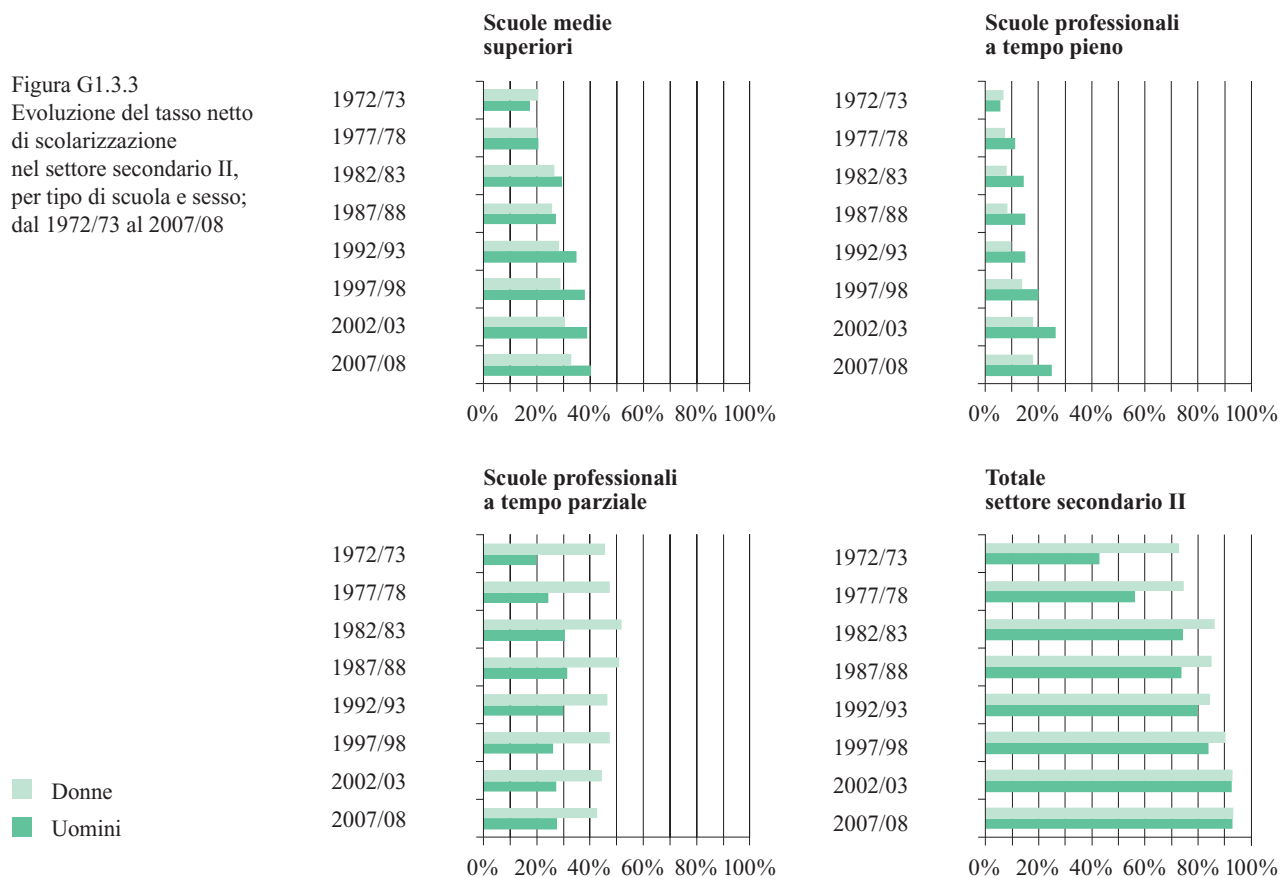
L'istruzione secondaria superiore in Ticino è diventata una formazione di massa: questa constatazione ha ripercussioni di ordine socio-culturale, amministrativo e finanziario non indifferenti. Questo forte aumento va ascritto a numerosi fattori quali la crescita della domanda sociale di istruzione e formazione, le modifiche strutturali del sistema (vedi ad esempio il passaggio da 3 a 4 anni della durata degli studi liceali), lo sviluppo dell'offerta di possibilità formative, le modifiche dei comportamenti sociali, le trasformazioni tecnologiche e della produzione industriale. Oltre a questi elementi, vanno poi considerate alcune modalità peculiari di percorrenza dell'insegnamento secondario superiore "che si caratterizzano per uno sviluppo orizzontale: invece di affrontare delle formazioni successive nella verticalità, [i giovani] optano per una formazione a sviluppo orizzontale (successione di formazioni all'interno dello stesso grado del sistema formativo, con o senza titoli)" (Donati & Lafranchi, 2007, p. 36) – che un'indagine longitudinale svolta dall'Ufficio studi e ricerche valuta attorno al 15%, almeno per quanto riguarda la coorte di allievi usciti dalla scuola media nel giugno 1992.

L'aumento del tasso di scolarizzazione ha interessato tutti e tre i segmenti che compongono il settore secondario superiore, anche se con ritmi diversi. Il tasso di scolarizzazione per i giovani iscritti nelle scuole medie superiori è cresciuto con regolarità dal 19% del 1972/73 al 36% del 2007/08 (+17 punti percentuali). Simile l'evoluzione nelle scuole professionali secondarie a tempo pieno, dove l'aumento è stato nell'ordine dei 15 punti percentuali (pur partendo da un livello iniziale inferiore, 6.1% nel 1972/73). Diversa invece l'evoluzione nella formazione professionale secondaria a tempo parziale, nella quale la crescita complessiva è di "soli" 3.2 punti percentuali e dove si possono evidenziare due fasi: un forte aumento nel primo decennio (oltre +10 punti percentuali, dal 32% del 1972/73 al 43% del 1982/83), seguito da una lenta ma regolare flessione che riporta il tasso poco sopra ai livelli iniziali (35.5%).

Per concludere, si osserva che un giovane su tre in Ticino frequenta il liceo – proporzione elevata nell'ambito elvetico, ma non eccelsa sul piano internazionale. È però interessante notare che le proporzioni di apprendisti e liceali sono ormai molto simili e il

tasso dei liceali potrebbe presto superare quello degli apprendisti. Questa è una situazione nuova che deve essere affrontata, perché il sistema scolastico cantonale era stato costruito sulla premessa di una maggioranza di giovani in formazione duale, ciò che non si verifica più. Il sistema scolastico ticinese sforna un maggior tasso di diplomati del liceo che non di apprendisti.

Figura G1.3.3
Evoluzione del tasso netto di scolarizzazione nel settore secondario II, per tipo di scuola e sesso; dal 1972/73 al 2007/08



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi 1972-2008 / USTAT

Dal 1972/73 al 2007/08 il tasso di scolarizzazione nel settore secondario II preso nel suo insieme è cresciuto in modo importante sia per i ragazzi che per le ragazze. Per queste ultime l'incremento è però stato spettacolare (+ 50 punti percentuali) e più che doppio rispetto a quello degli allievi di sesso maschile (che con + 20.5 punti è comunque stato notevole). Questa evoluzione ha permesso di raggiungere la parità tra i sessi nel secondario superiore. Nel 2007/08 i tassi di scolarizzazione corrispondevano infatti al 93% per i ragazzi e le ragazze, mentre nel 1972/73 vi era ancora un divario a favore dei maschi del 30%.

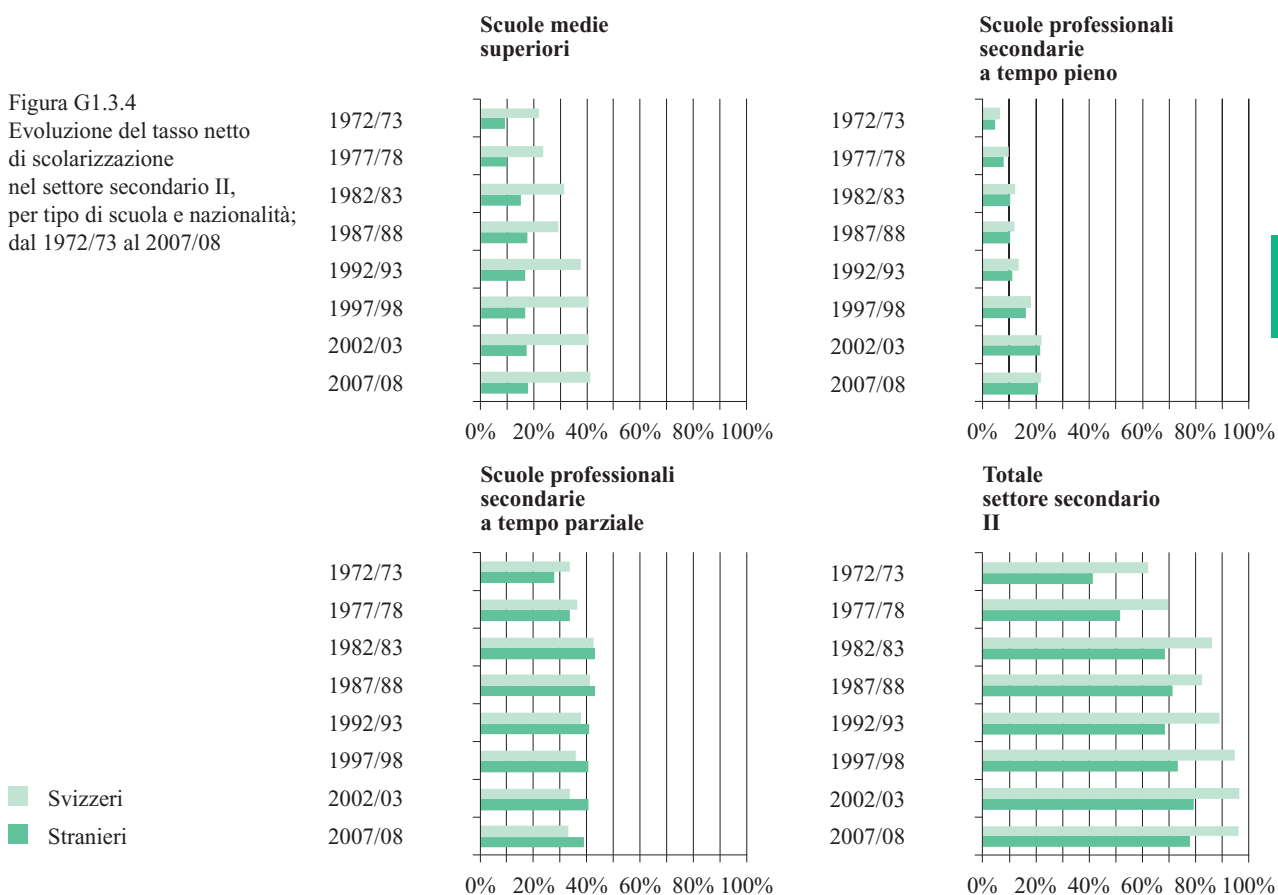
È nelle scuole medie superiori che la proporzione delle ragazze è aumentata in modo vistoso: qui, il tasso di scolarizzazione delle ragazze è passato dal 17% del 1972/73 al 40%, con un incremento di quasi 23 punti percentuali, mentre per i ragazzi il ritmo di crescita in questo settore è stato meno marcato (+ 12 punti). Così, se nel 1972/73 lo scarto tra il tasso di scolarizzazione dei maschi e delle femmine era di 3.1 punti percentuali a favore dei primi, nel 2007/08 tale scarto si assestava a 7.4 punti a vantaggio delle seconde. L'inversione di tendenza era però già visibile nel primo lustro, fenomeno che poi è andato accentuandosi a partire dal 1992/93.

Nelle scuole professionali secondarie a tempo pieno il processo è stato simile, anche se di portata leggermente minore. In effetti, nel periodo preso in considerazione il tasso di scolarizzazione dei ragazzi è aumentato di 11.3 punti percentuali (dal 6.7% del 1972/73

al 18% del 2007/08), contro i +19.5 punti per le ragazze (5.6% nel 1972/73 e 25% nel 2007/08). Anche in questo caso le ragazze erano partite con un divario negativo rispetto ai ragazzi (-1.1 punti nel 1972/73) che è poi stato gradualmente colmato per raggiungere infine una sensibile distanza positiva di 7.1 punti nel 2007/08. Quindi, anche in questo settore si può affermare di avere conseguito l'uguaglianza dei generi rispetto alla formazione.

Per quanto riguarda invece le scuole professionali secondarie a tempo parziale, l'evoluzione del tasso di scolarizzazione ha conosciuto dinamiche diverse secondo il sesso. Quello delle ragazze è aumentato di 7.7 punti percentuali (dal 20% del 1972/73 al 28% del 2007/08), mentre quello dei maschi è diminuito di 3 punti percentuali (43% nel 2007/08 rispetto al 46% del 1972/73). Parallelamente, la distanza fra i due sessi è sensibilmente calata, passando dai 26 agli attuali 15 punti percentuali. In questo settore non si è ancora conseguito l'obiettivo dell'uguaglianza tra ragazzi e ragazze per quel che riguarda i tassi di partecipazione: le ragazze sono svantaggiate rispetto ai ragazzi. Anche se in questo indicatore la questione non è stata affrontata, sarebbe interessante approfondire l'analisi per identificare le professioni nelle quali la disuguaglianza tra i sessi è maggiore.

Figura G1.3.4
Evoluzione del tasso netto di scolarizzazione nel settore secondario II, per tipo di scuola e nazionalità; dal 1972/73 al 2007/08



Fonte dati: USR – Censimento degli allievi 1972-2008 / USTAT

Analizzato dal punto di vista della nazionalità, il tasso di scolarizzazione dei giovani dai 15 ai 18 anni tra il 1972/73 e il 2007/08 ha seguito un percorso pressoché parallelo sia per gli svizzeri, sia per gli stranieri, con un aumento di 34 punti percentuali per i primi (dal 62% al 96%) e di 36 punti per i secondi (dal 41% al 78%). Anche lo scarto relativo fra i due gruppi è rimasto sostanzialmente invariato (dal 21% al 18% a favore degli allievi di nazionalità svizzera).

In generale si constata che non c'è uguaglianza nell'insegnamento secondario di grado superiore tra svizzeri e stranieri: nei 35 anni considerati il divario è rimasto pressoché immutato. In questo senso, il sistema scolastico ticinese resta una struttura discriminante rispetto ai giovani stranieri. Il divario maggiore si verifica nei licei. Nei due settori della formazione professionale non si constata invece una discriminazione. Anzi, nella formazione a tempo parziale (l'apprendistato) la proporzione di studenti stranieri supera ormai quella degli studenti svizzeri. Questo non è ancora il caso nella formazione secondaria a tempo pieno, anche se il divario tra svizzeri e stranieri è ormai minimo. Nelle scuole medie superiori, nonostante una tendenza all'aumento del tasso di scolarizzazione per ambedue i gruppi (+19 punti percentuali per gli svizzeri e +8.8 per gli stranieri), il divario tra queste due popolazioni è addirittura andato ampliandosi a favore degli Svizzeri, passando dai 13 punti del 1972/73 ai 23 del 2007/08.

Per quanto concerne le scuole professionali secondarie a tempo pieno si può osservare un incremento parallelo del tasso di scolarizzazione per i due gruppi (15 punti percentuali per gli svizzeri e 16 per gli stranieri), con uno scarto minimo (tra 1 e 2 punti percentuali) nel corso di tutto il periodo considerato.

Diversa invece l'evoluzione per quanto riguarda le scuole professionali secondarie a tempo parziale. In questo segmento vi è stata una significativa tendenza all'aumento del tasso di scolarizzazione per gli stranieri (+11 punti percentuali), passato dal 28% del 1972/73 al 39% nel 2007/08, mentre per gli svizzeri si è assistito ad una sua leggera diminuzione (- 0.6 punti percentuali). La distanza relativa fra i due gruppi ha inoltre cambiato di segno, passando da 6 punti percentuali a favore degli svizzeri nel 1972/73 a 5.9 punti percentuali a vantaggio degli stranieri nel 2007/08, inversione di tendenza avvenuta nel 1982/83. Si può supporre che nel periodo osservato gli studenti di nazionalità svizzera si siano indirizzati preferibilmente verso il liceo, mentre gli stranieri tendono a concentrarsi nell'apprendistato.

G | 2**Numero di allievi per classe
nelle scuole pubbliche****Indice delle figure**

G2.1	Evoluzione del numero medio di allievi per classe nel settore prescolastico e dell'obbligo	
Figura G2.1.1	Evoluzione del numero medio di allievi per classe nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole obbligatorie pubbliche, in Ticino; dal 1972/73 al 2008/09	347
Figura G2.1.2	Evoluzione del numero medio di allievi per classe nelle scuole obbligatorie pubbliche, in Svizzera; dal 1990/91 al 2007/08	348
G2.2	Confronti intercantonali e internazionali del numero medio di allievi per classe	
Figura G2.2.1	Confronto intercantonale del numero medio di allievi per classe nel settore prescolastico e nelle scuole obbligatorie pubbliche; 2007/08	349
Figura G2.2.2	Confronto internazionale del numero medio di allievi per classe nel settore primario (CITE 1) e nel settore secondario I (CITE 2); 2005/06	350
G2.3	Distribuzione del numero di allievi per classe	
Figura G2.3.1	Distribuzione del numero di allievi per classe nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole obbligatorie pubbliche, in Ticino; 1976/77 e 2008/09	352
G2.4	Numero di allievi per classe, per tipo di classe nelle scuole elementari	
Figura G2.4.1	Evoluzione del numero medio di allievi per classe, per tipo di classe nelle scuole elementari pubbliche, in Ticino; 1972/73 e 2008/09	354

G | 2

Numero di allievi per classe nelle scuole pubbliche

La questione del numero di allievi per classe è un tema controverso, poiché è problematico comprovare una correlazione con la riuscita scolastica. L'evoluzione del numero medio di allievi per classe ha conosciuto una progressiva diminuzione negli anni '70 fino a raggiungere una relativa stabilità negli ultimi 30 anni. Nel 2008/09 le classi della Scuola dell'infanzia e della Scuola media contano mediamente poco più di 20 allievi mentre quelle della Scuola elementare non raggiungono i 19 allievi.

Il numero di allievi per classe¹ costituisce un tema della politica scolastica, in Ticino come in altri cantoni e Paesi, poiché è diffusa l'opinione secondo cui un numero ridotto di allievi per classe possa contribuire a una migliore qualità degli apprendimenti. Per questo motivo, negli ultimi decenni le sezioni piccole sono state spesso privilegiate, con l'intento di permettere ai docenti di concentrarsi meglio sui bisogni di ogni singolo allievo e di dedicare meno tempo al mantenimento della disciplina in classe.

La relazione esistente tra il numero di allievi per classe e i risultati scolastici è confermata da parecchie ricerche, oltre che dalla convinzione largamente condivisa da docenti, allievi e genitori. Esistono tuttavia indagini divergenti che contraddicono o limitano gli effetti di questa variabile.

Uno dei primi studi di importanza internazionale sugli effetti del numero di allievi per classe (Word, Johnston, Bain, Fulton, Boyd-Zaharias, Lintz et al., 1990) – che ha suscitato molto scalpore – si è svolto tra il 1985 e il 1989 nello Stato del Tennessee ed è conosciuto con il nome di STAR (*Student / Teacher Achievement Ratio*). La ricerca ha dimostrato che sia in lettura che in matematica gli allievi delle sezioni più piccole ottengono risultati significativamente migliori nelle prove standardizzate organizzate dallo Stato. Gli effetti sono più evidenti per gli allievi delle scuole metropolitane, frequentate da un gran numero di ragazzi neri e provenienti da ceti sociali sfavoriti. Inoltre, ogni anno scolastico frequentato in una sezione piccola apporta agli allievi un beneficio a lungo termine, i cui effetti sono visibili anche parecchi anni dopo essere rientrati in una classe regolare. Il progetto SAGE (*Wisconsin's Student Achievement Guarantee in Education*), che ha rappresentato uno sforzo per aumentare il rendimento scolastico dei ragazzi provenienti da ceti sociali meno abbienti, rafforza le conclusioni emerse dall'indagine STAR, estendendole a luoghi e a gruppi etnici differenti (Molnar, Smith, Zahorik, Palmer, Halbach, Ehrle et al., 1999). Anche lo studio longitudinale CSPAR (*Class Size and Pupil Adult Ratio*), diretto da Blatchford (2003) e iniziato nel 1996 nel Regno Unito, ha confermato i dati della ricerca STAR: nelle classi di 10-20 allievi i risultati sono migliori sia in lettura che in matematica e, man mano che il numero di allievi aumenta, diminuiscono le medie dei punteggi totalizzati nei test. In lettura, inoltre, i progressi sono particolarmente evidenti per gli allievi per i quali l'inglese non è la lingua madre. Nel 2004, l'economista francese Piketty ha condotto uno studio denominato RTC (*Réduction de la Taille de Classe*) che ha coinvolto anche le ZEP (*Zone d'Éducation Prioritaire*), che in Francia sono le zone nelle quali vivono i ceti più sfavoriti. Anche i risultati di Piketty (2004) evidenziano come il numero di allievi per classe rappresenti un valido strumento per la democratizzazione della riuscita scolastica. Meuret (2001), nel suo rapporto di sintesi sulle ricerche che si sono occupate della riduzione del numero di allievi per classe conclude affermando che l'effetto positivo, anche se piuttosto debole, sui progressi degli allievi appartenenti a ceti sfavorevoli esiste solo se si tratta di classi piccole del settore primario.

1. All'interno di questo indicatore utilizziamo i termini classe e sezione come sinonimi; il primo è usato nel linguaggio comune mentre il secondo è più corrente nell'ambito dell'amministrazione scolastica. Il termine classe (o sezione) indica un gruppo di allievi che seguono la maggior parte del tempo le lezioni in uno stesso luogo (aula), indipendentemente dall'anno di scuola frequentato (per maggiori dettagli vedi nota metodologica a p. 350).

Non tutte le ricerche svolte in questo ambito, come già accennato, portano a risultati univoci. Uno dei maggiori oppositori dell'efficacia delle classi piccole è Hanushek (1998), il quale, grazie a una metanalisi di moltissime indagini sulla dimensione delle classi, ha contestato la tesi secondo la quale ridurre il numero di allievi di una classe serve a migliorare l'apprendimento scolastico. Anche Hattie (2005) appartiene agli scettici sull'argomento e nei suoi studi confronta la riduzione del numero di allievi con altre strategie applicabili all'insegnamento. I suoi risultati indicano come gli effetti più grandi dipendano in larga misura dagli atteggiamenti del docente (rinforzi positivi, feedback mirati e insegnamento personalizzato), dall'apprendimento cooperativo e dal clima della classe, mentre sono solo in minima parte legati al numero di allievi per classe. La determinazione del numero di allievi per classe è sempre stata oggetto di discussioni e rimane comunque un tema di attualità, basti pensare alla proposta di qualche anno fa di aumentare la dimensione delle classi come misura di risparmio per contrastare il periodo economico difficile, una proposta in forte contrapposizione alle richieste dei docenti di diminuire il numero di allievi per classe al fine di migliorare la qualità dell'insegnamento e delle competenze. Ancora più recentemente, durante l'autunno 2009, è stata lanciata in Ticino l'iniziativa popolare "Aiutiamo le scuole comunali per il futuro dei nostri ragazzi" che contempla – tra le diverse misure – una riduzione del numero di allievi per classe nella Scuola dell'infanzia e nella Scuola elementare (da un minimo di 10 a un massimo di 20 allievi) per garantire un'educazione e un'istruzione di qualità. Consapevoli del fatto che non si possa rispondere alla domanda se sia meglio una sezione piccola o una grande, possiamo chiederci se sia corretto interrogarsi sul numero ideale di allievi per classe per migliorare il loro apprendimento. Si potrebbe anche ipotizzare che la soluzione non risieda nella standardizzazione di un numero di allievi per classe, bensì in un numero variabile in funzione dei bisogni locali della sede, della popolazione scolastica, delle problematiche degli allievi, ecc. (vedi modello finlandese). I dati presentati in questo indicatore mostrano che l'evoluzione del numero medio di allievi per classe in Ticino è caratterizzata da una continua diminuzione durante gli anni '70, per poi passare a una situazione più stabile negli ultimi 30 anni. I dati più recenti (2008/09) indicano mediamente 20.8 allievi per sezione nella Scuola dell'infanzia, 18.8 nella Scuola elementare e 20.5 nella Scuola media. È importante sottolineare che l'evoluzione del numero medio degli allievi per classe dipende principalmente da tre fattori: i criteri sanciti da leggi e regolamenti cantonali, l'andamento degli iscritti nelle scuole (strettamente legato alle fluttuazioni demografiche) e la pedagogia. Nel confronto intercantonale il Ticino si situa nella media nazionale per il settore primario, mentre nei settori prescolastico e secondario I si ritrova in cima alla classifica con il numero medio di allievi più alto della Svizzera.

■ Fonti e approfondimenti:

- AERA. (2003). Class Size: Counting Students Can Count. *Research points*, 1(2), 1-4.
- Blatchford, P. (2003). *Is small better?* Philadelphia: Open University Press.
- CSRE. (2006). *L'éducation en Suisse: rapport 2006*. Aarau: CSRE.
- Hanushek, E.A. (1998). *The Evidence on Class Size. Occasional Paper*. Rochester, NY: W. Allen Wallis Institute of Political Economy.
- Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43(6), 387-425.

- Legge circa il riordinamento della scuola primaria di grado superiore (del 21 settembre 1922).
 - Legge della scuola (del 29 maggio 1958).
 - Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare (del 7 febbraio 1996). Disponibile in: http://edudoc.ch/record/29647/files/TI_LSI_20080620.pdf [06 maggio 2010].
 - Legge sulla scuola media (del 21 ottobre 1974). Disponibile in: <http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?152.htm> [06 maggio 2010]
 - Legge sull'insegnamento elementare (del 28 settembre 1914).
 - Legge sul riordinamento generale degli studi (del 14 maggio 1879 – 4 maggio 1882 colle modificazioni successive).
 - Lepori Corrent G. (2009). *Il numero di allievi per classe: analisi della letteratura*. Manoscritto non pubblicato, Bellinzona.
 - Meuret, D. (2001). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*. Disponibile in <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/024000197/0000.pdf> [06 maggio 2010].
 - Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Palmer, A., Halbach, A., & Ehrle, K. (1999). Evaluating the SAGE Program: A Pilot Program in Targeted Pupil-Teacher Reduction in Wisconsin. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 165-177.
 - OCDE (2008). *Regards sur l'éducation*. Parigi: OCDE.
 - Piketty, T. (2004). *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises: une estimation à partir du panel primaire 1997*. Paris-Jourdan: EHESS.
 - Regolamento della Legge sulla Scuola dell'infanzia e sulla Scuola elementare (del 3 luglio 1996). Disponibile in: http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?05_05.htm [06 maggio 2010].
 - Regolamento della Legge sulla Scuola media (del 18 settembre 1996). Disponibile in: http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?05_06.htm [06 maggio 2010].
 - UFS – *Statistique des élèves et des étudiants OFS dal 1990/91 al 2008* [Data File]. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.
 - USR – *Statistica degli allievi inizio anno dal 1972 al 2009* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
 - Word, E., Johnston, J., Bain, H., Fulton, D.B., Boyd-Zaharias, J., Lintz, M.N., Achilles, C.M., Folger, J., & Brenda, C.V. (1990). *Student/Teacher Achievement Ratio (STAR): Tennessee's k-3 Class-Size Study*. Nashville, TN: Tennessee State Department of Education.
- Siti internet:
Ufficio federale di statistica. Indicatori del sistema educativo.
— <http://www.bfs.admin.ch/>

Nota metodologica

Per **classe** (o sezione) si intende un gruppo di allievi che si trovano per la maggior parte del tempo a seguire le lezioni in uno stesso luogo (aula), indipendentemente dall'anno di scuola frequentato.

Nella Scuola media con il termine classe (o sezione) si indica il gruppo di allievi che segue le materie della parte comune insieme (tutte le materie in prima e seconda media, la maggior parte in terza media e poche in quarta media).

Esistono due tipologie di classi (o sezioni):

- la **monoclasse**, che è composta da un gruppo di allievi abbastanza omogeneo dal punto di vista dell'età, che frequentano tutti un'unica classe o anno di scuola;
- la **pluriclasse**, che è invece costituita da un gruppo di allievi che a sua volta si compone di sottogruppi che frequentano anni di scuola differenti.

In Ticino, le pluriclassi esistono solo nelle scuole elementari, mentre in vari altri cantoni della Svizzera esse sono presenti anche nel settore secondario I.

Il **numero medio di allievi per classe** si ottiene dividendo il numero di allievi iscritti per il numero di sezioni in un determinato settore scolastico (per es. settore primario o settore secondario I). I programmi di insegnamento speciale non sono presi in considerazione.

Per il Ticino e la Svizzera, il calcolo del numero medio di allievi per classe è limitato unicamente agli **istituti scolastici pubblici**.

Nel confronto intercantonale vengono considerate anche le **classi miste** (composte da una parte di allievi che frequentano il settore primario e da un'altra che segue il settore secondario I) che sono contate nel settore primario, mentre nel confronto internazionale questa tipologia è esclusa.

Per i confronti nazionali e internazionali si fa riferimento alla **classificazione svizzera e internazionale dei sistemi di formazione** (vedi figura 1, cap. *Struttura del sistema scolastico ticinese*, p. XV):

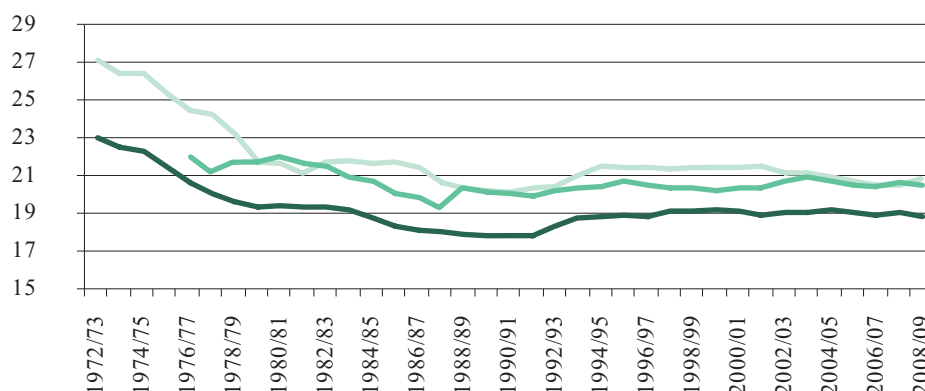
Classificazione ticinese	Classificazione svizzera	Classificazione internazionale
Scuola dell'infanzia (SI)	Settore prescolastico	CITE 0
Scuola elementare (SE)	Settore primario	CITE 1
Scuola media (SM)	Settore secondario I	CITE 2

G2.1

Evoluzione del numero medio di allievi per classe nel settore prescolastico e dell'obbligo

Figura G2.1.1
Evoluzione del numero medio di allievi per classe nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole obbligatorie pubbliche, in Ticino; dal 1972/73 al 2008/09

SI
SE
SM



Fonte dati: USR – Statistica allievi inizio anno, dal 1972/73 al 2008/09

Durante gli anni '70, nelle scuole dell'infanzia ed elementari si è assistito a una continua ed evidente diminuzione del numero medio di allievi per classe, mentre dal 1979/80 a oggi le oscillazioni sono state contenute. Nella scuola dell'obbligo (scuole elementari e medie), l'evoluzione del numero medio degli allievi per classe dipende principalmente – oltre che dai criteri sanciti dalle leggi e dai regolamenti cantonali – anche dall'andamento degli iscritti alle scuole e di conseguenza dalle fluttuazioni demografiche.

In generale, nel periodo considerato, nelle sezioni delle scuole elementari – che a partire dal 1978/79 hanno sempre avuto meno di 20 allievi per classe – sono sempre stati rilevati valori medi inferiori a quelli delle scuole medie e soprattutto a quelli delle scuole dell'infanzia.

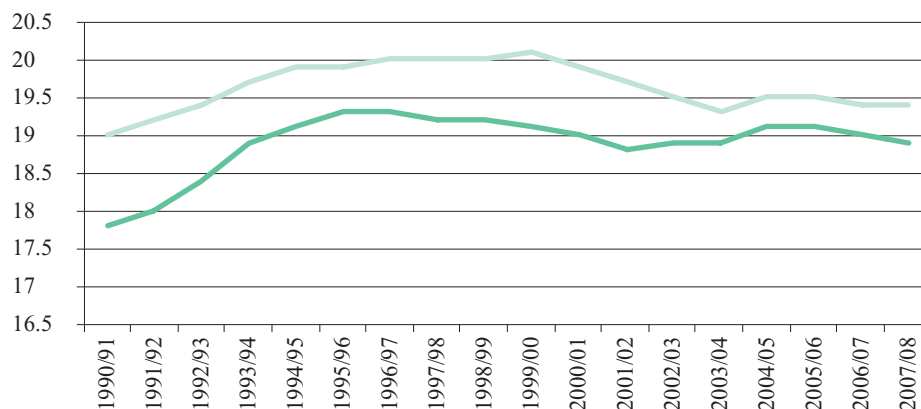
Le scuole dell'infanzia e le scuole elementari hanno registrato il numero medio di allievi più elevato nel 1972/73 con rispettivamente 27.1 e 23.0 allievi per sezione. In seguito si è assistito a una progressiva diminuzione del numero medio di allievi per classe, che ha toccato il punto più basso all'inizio degli anni '90, con una media di 20.1 allievi per le sezioni delle scuole dell'infanzia e di 17.8 nelle scuole elementari. In entrambi i settori scolastici, tra il 1979/80 e il 2008/09 si osservano variazioni contenute del numero medio con oscillazioni che variano per le scuole dell'infanzia da un minimo di 20.1 allievi per sezione ad un massimo di 21.8 e per le scuole elementari da un minimo di 17.8 ad un massimo di 19.4.

Per quanto riguarda le scuole medie, si riscontra il valore medio più alto durante il primo anno di introduzione della Scuola media (1976/77) e all'inizio degli anni '80, con 22.0 allievi per sezione; il valore più basso equivalente a 19.3 è stato invece registrato nel 1987/88. Le oscillazioni per questo settore scolastico sono state quindi sempre abbastanza moderate, senza grossi picchi.

Il numero medio di allievi per classe dipende, oltre che dalle indicazioni emanate dalle leggi, anche da fattori demografici. Si osserva infatti che l'evoluzione del numero medio di allievi per classe segue l'andamento del numero degli allievi iscritti alle scuole. Questo fenomeno riguarda soprattutto la scuola obbligatoria, le cui fluttuazioni relative al numero medio di allievi per classe ricalcano, per tutto il periodo preso in considerazione, quelle degli allievi iscritti alle scuole elementari e alle scuole medie (vedi G1.2). Questo discorso vale per le scuole dell'infanzia solo a partire dagli anni '80.

Figura G2.1.2
Evoluzione del numero medio di allievi per classe nelle scuole obbligatorie pubbliche, in Svizzera; dal 1990/91 al 2007/08

■ Settore primario
■ Settore secondario I



Fonte dati: UFS – Statistica degli allievi e degli studenti, 1990/91 al 2007/08

In Svizzera, dall’inizio degli anni ’90 fino al 2008, le oscillazioni del numero medio di allievi per classe risultano moderate, con valori compresi tra 19.0 e 20.1 per il settore primario e tra 17.8 e 19.3 per il secondario I.

A livello nazionale, in entrambi i settori della scuola dell’obbligo, le variazioni del numero medio di allievi per classe sono abbastanza contenute. I valori medi più contenuti si riscontrano all’inizio degli anni ‘90; in particolare, nel 1990/91 si raggiungono i minimi di 19 allievi per classe nel settore primario e di 17.8 nel secondario I.

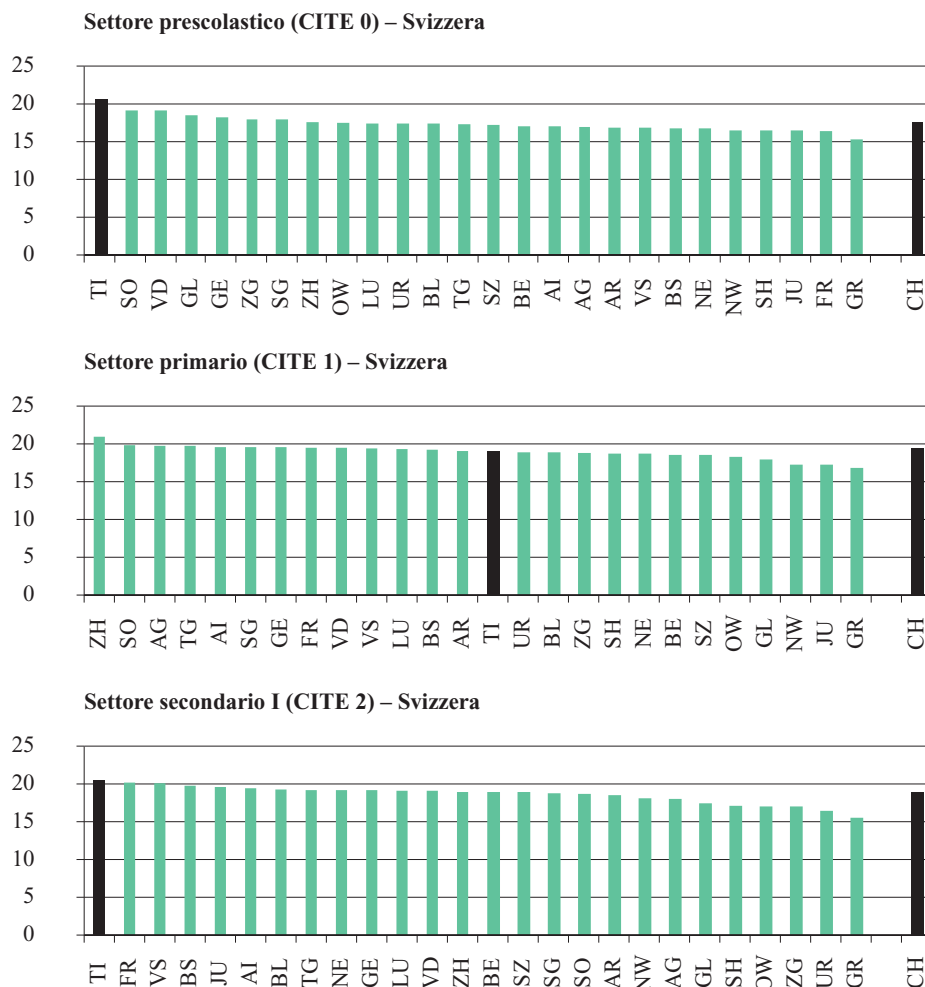
Al contrario di quanto avviene in Ticino (vedi figura G2.1.1), in Svizzera il numero medio di allievi per classe risulta sempre più elevato nel settore primario (minimo: 19; massimo: 20.1) rispetto al secondario I (minimo: 17.8; massimo: 19.3), anche se a partire dal 2002/03 la differenza tra i due settori tende a diminuire.

Anche a livello svizzero, per entrambi i settori scolastici, l’evoluzione del numero medio di allievi per classe è verosimilmente influenzato da due fattori principali: dalle dimensioni delle classi stabilite dai diversi cantoni (criteri che possono essere influenzati a loro volta anche da fattori economici e finanziari) e dalle fluttuazioni del numero di allievi iscritti nelle scuole.

G2.2

Confronti intercantionali e internazionali del numero medio di allievi per classe

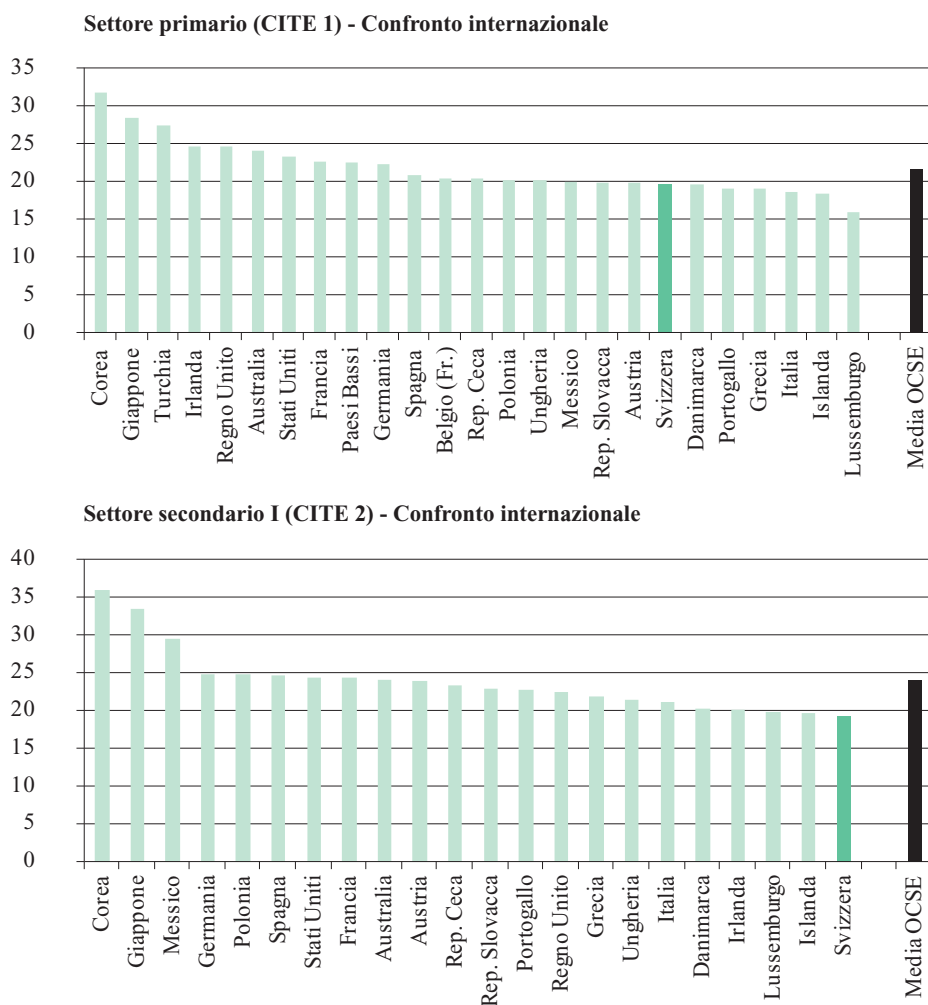
Figura G2.2.1
Confronto intercantonale
del numero medio di allievi
per classe nel settore
prescolastico e nelle scuole
obbligatorie pubbliche;
2007/08



Fonte dati: UFS – Statistica degli allievi e degli studenti, 2007/08

Se nel settore primario il Ticino è nella media nazionale con 19 allievi per sezione, nei settori prescolastico e secondario I si ritrova in cima alla classifica con il numero medio di allievi più alto della Svizzera (20.6 rispettivamente 20.5 allievi per sezione). Nel confronto intercantonale, il numero medio di allievi per classe varia in modo simile nei tre settori scolastici presi in considerazione: nel prescolastico la variazione è di 5.3 (minimo: 15.3; massimo: 20.6), nel primario equivale a 4.1 (minimo: 16.8; massimo: 20.9) e nel secondario I è di 5 allievi (minimo: 15.5; massimo: 20.5). Se si considera l'insieme dei cantoni, lo scarto tra i diversi settori scolastici non raggiunge in media i 2 allievi per classe. Nel settore primario il Ticino ha una media molto vicina a quella nazionale (19.0 contro 19.4), mentre si distingue nel settore prescolastico (20.6) e nel secondario I (20.5) per il numero medio di allievi per classe più elevato della Svizzera. Le differenze si possono ricondurre ai sistemi di formazione spesso molto diversi fra i cantoni, in particolare per il settore prescolastico (CITE 0) e per il secondario I (CITE 2). Infatti, nel settore prescolastico il tasso di scolarizzazione in Ticino è molto elevato (l'89% dei bambini dai 3 ai 5 anni frequenta la scuola dell'infanzia e il tasso di scolarizzazione raggiunge addirittura il 98% se si considerano unicamente i bambini di 5 anni (vedi G1.3), mentre in altri cantoni è decisamente più basso. Va comunque sottolineato che, nell'ambito del CITE 2, il Ticino è il solo cantone ad avere la Scuola media unica con una struttura omogenea. Queste differenze potrebbero dunque influenzare alcuni aspetti legati al numero di allievi per classe.

Figura G2.2.2
Confronto internazionale
del numero medio di allievi
per classe nel settore
primario (CITE 1) e nel settore
secondario I (CITE 2);
2005/06



Fonte dati: OCDE – *Regards sur l'éducation*, 2008

Nei paesi dell'OCSE, sia nel settore primario che nel secondario I, il numero medio di allievi per classe varia considerevolmente da un paese all'altro. Al contrario di quanto avviene nella quasi totalità dei paesi (e nel Cantone Ticino²), in Svizzera il numero medio di allievi per classe nel settore primario è più elevato rispetto a quello del secondario I.

Nel confronto internazionale, nel settore primario la media equivale a 21.5 allievi per sezione, ma questo valore varia in modo consistente da un paese all'altro. Infatti, il numero medio più elevato – che raggiunge quasi i 32 allievi per sezione – è registrato in Corea, mentre questo valore si dimezza in Lussemburgo dove le classi sono composte in media da poco meno di 16 allievi. La media svizzera (19.5), come pure quella ticinese (19.0)³, sono inferiori a quella internazionale e – come in Messico, Repubblica Slovacca, Austria, Danimarca, Portogallo, Grecia, Italia, Islanda e Lussemburgo – non raggiungono i 20 allievi per sezione.

2. Vedi figura G2.1.1.

3. Vedi dati 2005/06 nella tabella G2.1.1 degli allegati.

Nel settore secondario I la media internazionale si situa a 24 allievi per sezione. Anche in questo settore scolastico le differenze tra paesi sono notevoli. Con un valore di poco inferiore ai 36 allievi per classe, la Corea risulta ancora una volta il paese con il numero medio più elevato; al fronte opposto invece si trova la Svizzera, che risulta essere il paese con la media più bassa (19.1). Gli altri paesi che, assieme alla Svizzera, hanno una media inferiore ai 20 allievi sono solo il Lussemburgo e l'Islanda. Il Ticino (vedi tabella G2.1.1) non rientra invece in questo gruppo, registrando un numero medio di allievi per classe più elevato della media Svizzera (20.5).

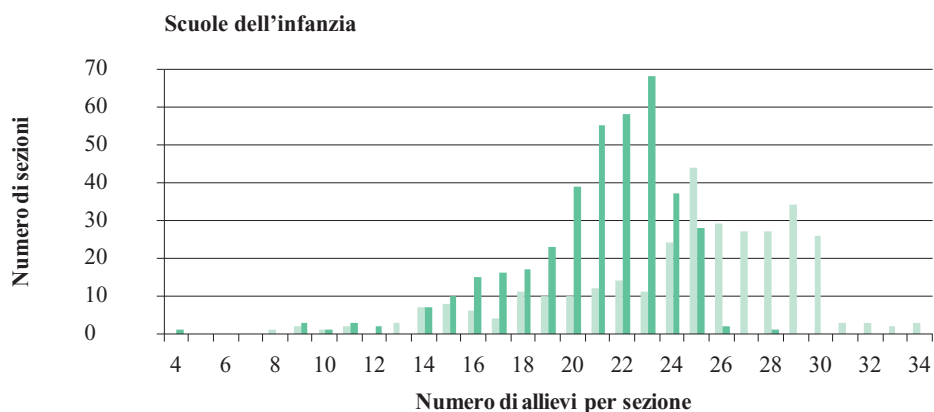
In generale, dal settore primario al secondario I il numero medio aumenta di quasi 3 allievi per classe. Questa constatazione vale per la maggioranza dei paesi; fanno eccezione la Svizzera, l'Irlanda e il Regno Unito, dove le classi del secondario I sono mediamente più piccole rispetto a quelle del settore primario. Anche in questo caso il Ticino (vedi tabella G2.1.1) ha una situazione diversa da quella Svizzera e analoga alla maggioranza dei paesi OCSE – anche se in misura meno accentuata rispetto alla media internazionale – con un numero medio di allievi per classe più elevato nel secondario I (20.5) rispetto al settore primario (19.0).

G2.3

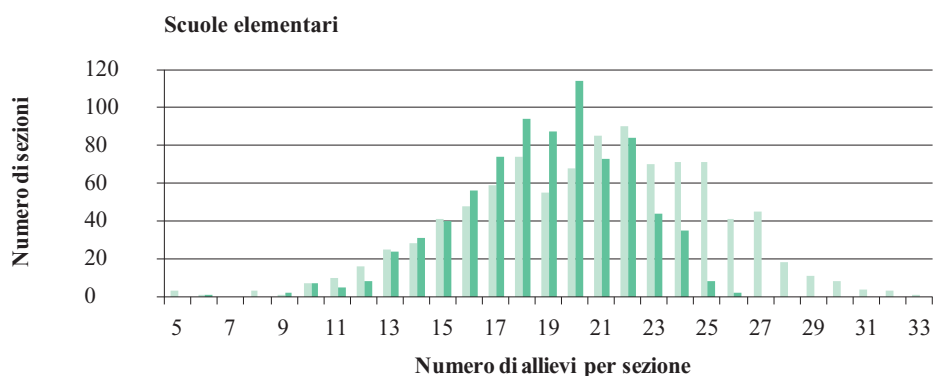
Distribuzione del numero di allievi per classe

Figura G2.3.1
Distribuzione del numero di allievi per classe nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole obbligatorie pubbliche, in Ticino; 1976/77 e 2008/09

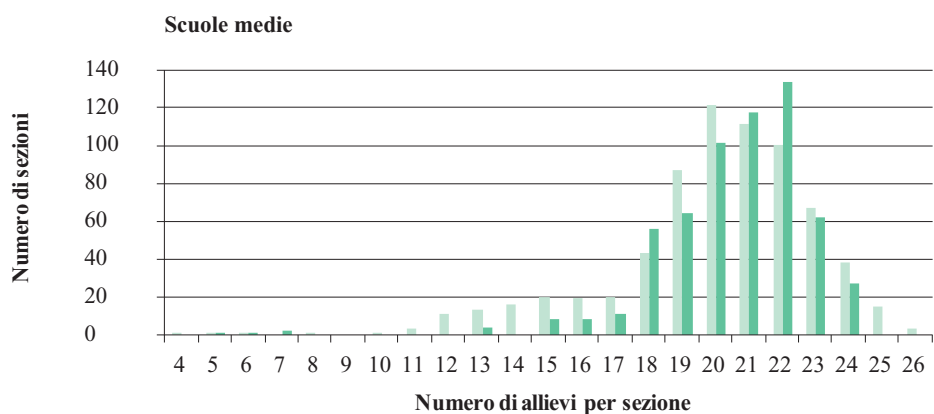
■ 1976/77
■ 2008/09



■ 1976/77
■ 2008/09



■ 1985/86
■ 2008/09



Fonte dati: USR – Statistica allievi inizio anno, 1985/86 e 2008/09

Ai giorni nostri, in tutti i settori scolastici, la variazione della dimensione delle sezioni è più contenuta rispetto a quella riscontrata negli anni addietro. Inoltre, se per le scuole dell'infanzia ed elementari è evidente che in passato il peso proporzionale delle sezioni grandi era più alto, non si riscontra lo stesso fenomeno per il settore medio.

La distribuzione del numero di allievi per classe consente di osservare da vicino la reale ripartizione delle sezioni nei diversi settori scolastici. Non si parla più quindi di numero medio di allievi per classe, ma di sapere quante sezioni esistono con un determinato numero di allievi, mettendo a confronto la situazione più recente (anno scolastico 2008/09) con quella più lontana possibile (1976/77 per la Scuola dell'infanzia e la Scuola elementare, 1985/86 per la Scuola media)⁴.

4. Per le scuole medie è stato preso in considerazione l'anno scolastico 1985/86 poiché corrisponde al primo anno di generalizzazione della Scuola media.

Se si confrontano le distribuzioni dei due anni presi in considerazione, in tutti i settori scolastici in passato si osservava una maggiore dispersione. Una conferma viene dai valori della deviazione standard, che tra il 1976/77 (1985/86 per la Scuola media) e il 2008/09 sono sistematicamente calati (Scuola dell'infanzia: rispettivamente 4.9 e 3.2; Scuola elementare: rispettivamente 4.6 e 3.1; Scuola media: rispettivamente 3.1 e 2.3). In altri termini, in passato in tutti i settori scolastici il numero di allievi per classe era meno "omogeneo" rispetto agli anni più recenti, nei quali il numero medio oscilla entro limiti più stretti. Questa tendenza rispecchia i cambiamenti dei criteri dei numeri minimi e massimi definiti dalle leggi, che a partire dalla metà degli anni '90 sono stati rivisti al ribasso. Se oggi si ha come criterio generale nei tre settori scolastici presi in considerazione un minimo di 13 e un massimo di 25 allievi per sezione, nel passato i criteri erano più variabili e potevano andare da un minimo di 10 allievi ad un massimo di 40 allievi, a seconda del settore scolastico e della situazione⁵.

Inoltre, per le scuole dell'infanzia e le elementari, le curve relative all'anno scolastico 1976/77 sono maggiormente spostate verso i valori alti⁶ rispetto a quanto avviene nel 2008/09; per le scuole medie invece le differenze fra i due anni sono meno evidenti. Ciò significa che per il settore prescolastico e quello primario, in generale, le sezioni con un elevato numero di allievi erano più numerose in passato rispetto ad oggi.

5. Vedi Regolamento della Legge sulla Scuola dell'infanzia e sulla Scuola elementare del 3 luglio 1996 e Regolamento della Legge sulla Scuola media del 18 settembre 1996.

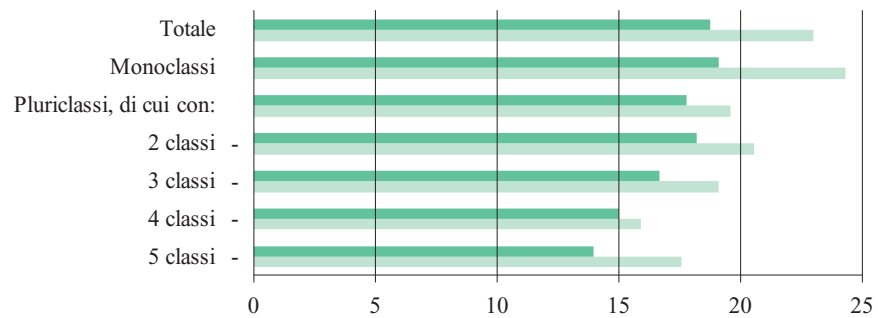
6. Vedi Legge della scuola del 29 maggio 1958.

G2.4

Numero di allievi per classe, per tipo di classe nelle scuole elementari

Figura G2.4.1
Evoluzione del numero medio di allievi per classe, per tipo di classe nelle scuole elementari pubbliche, in Ticino, 1972/73 e 2008/09

■ 1972/73
■ 2008/09



Fonte dati: USR – Statistica allievi inizio anno, 1972/73 e 2008/09

Durante il periodo considerato, nella Scuola elementare, sia le monoclassi che le pluriclassi hanno visto diminuire il numero medio di allievi per classe. Inoltre, gli allievi delle monoclassi risultano mediamente più numerosi rispetto a quelli delle pluriclassi.

Come già osservato (vedi figura G2.1.1), l'evoluzione dall'inizio degli anni '70 a oggi mostra un'evidente diminuzione del numero medio di allievi per sezione. Globalmente, il calo per le scuole elementari tra il 1972/73 e il 2008/09 equivale a poco più di 4 allievi per sezione; sono soprattutto le monoclassi ad avere subito la maggior contrazione del numero medio per classe (-5.2 allievi per sezione), mentre per le pluriclassi la riduzione è stata più contenuta (-1.8 allievi per sezione).

Sia in passato che recentemente le monoclassi sono mediamente più numerose rispetto alle pluriclassi: nell'anno scolastico 2008/09 le monoclassi registrano un numero medio di 19.1 allievi per sezione contro il 17.8 delle pluriclassi. All'interno di quest'ultime vi sono differenze significative in funzione del numero di classi che compongono le pluriclassi: ad esempio, sempre nel 2008/09, le pluriclassi con 2 classi sono composte mediamente da 18.2 allievi, le pluriclassi con 3 classi da 16.7 allievi, quelle con 4 classi da 15 allievi e le penta classi da 14 allievi. Questa tendenza secondo cui più classi compongono le pluriclassi, minore è il numero medio di allievi per classe è valida quasi sempre; fanno eccezione le pluriclassi con 5 classi, che possono a volte avere un numero medio di allievi superiore alle pluriclassi con 4 classi (vedi ad esempio la situazione relativa all'anno scolastico 1972/73).

G | 3**Personale insegnante del settore pubblico ticinese****Indice delle figure**

G3.1	Numerosità del personale insegnante	
Figura G3.1.1	Numero di docenti (unità fisiche e addetti equivalenti a tempo pieno), per ordine per ordine scolastico; 2008/09	361
Figura G3.1.2	Evoluzione del numero indicizzato (a 100 nel 1993/94) di docenti (addetti equivalenti tempo pieno) e di allievi, per ordine scolastico; dal 1994/95 al 2008/09	362
G3.2	Composizione di genere del personale insegnante	
Figura G3.2.1	Evoluzione del numero di docenti (unità fisiche e addetti equivalenti a tempo pieno), per sesso; dal 1994/95 al 2008/09	365
Figura G3.2.2	Ripartizione dei docenti (unità fisiche), per sesso e ordine scolastico; 2008/09	366
Figura G3.2.3	Ripartizione dei docenti (unità fisiche) nei ruoli di dirigenza, per sesso e ordine scolastico; 2008/09	367
G3.3	Struttura per età del personale insegnante in Ticino	
Figura G3.3.1	Evoluzione del numero di docenti (unità fisiche e addetti equivalenti a tempo pieno), per classi d'età e d'età media; dal 1994/95 al 2008/09	368
G3.4	Grado d'occupazione del personale insegnante	
Figura G3.4.1	Ripartizione dei docenti donne e uomini, per grado d'occupazione d'età; 2008/09	369

G | 3

Personale insegnante del settore pubblico

Negli ultimi 15 anni si è assistito a un graduale aumento del numero di docenti attivi nel settore pubblico ticinese, in particolare delle donne. Si osserva pure un aumento del personale insegnante con un'età compresa tra i 50 e 60 anni. Ciò implica che nei prossimi 10-15 anni si dovranno rinnovare quasi due quinti dei docenti ticinesi.

Dopo gli allievi, la netta maggioranza delle risorse umane necessarie al funzionamento di un sistema scolastico è composta dal personale insegnante. In effetti, nel 2003 la categoria dei docenti rappresentava più del 90% degli occupati nel sistema scolastico ticinese (Berger, Attar, Cattaneo, Faggiano & Guidotti, 2005).

Questo indicatore si concentra principalmente sul personale insegnante, tralasciando le altre categorie di collaboratori necessarie al funzionamento del sistema scolastico, come per esempio i contabili, i documentalisti, i tecnici di laboratorio, le segretarie, ecc. Secondariamente, a causa della mancanza di dati specifici, l'indicatore tralascia pure l'analisi delle competenze pedagogico-didattiche, limitandosi a tenere conto dei dati anagrafici. Questi rappresentano infatti un parametro importante delle politiche scolastiche, poiché offrono la possibilità di pianificare a medio e a lungo termine quali saranno i bisogni futuri del sistema nei diversi gradi scolastici e nelle differenti discipline. Questo dovrebbe permettere di anticipare i fabbisogni ed evitare una politica del personale scolastico basata sull'improvvisazione. In questo senso, due sono i fattori centrali. Il primo riguarda la piramide dell'età del personale scolastico¹. In effetti, negli ultimi anni la professione ha subito un importante invecchiamento che indica che questa categoria professionale è e sarà interessata da un notevole fenomeno di ricambio generazionale. Secondo alcune stime Eurostat, si calcola che nella maggior parte dei paesi europei più di un quinto (in Italia e in Germania circa la metà) dei docenti attualmente in servizio raggiungerà l'età del pensionamento nei prossimi 10 anni (Eurydice, 2009). Un secondo fattore importante è il grado di femminilizzazione del corpo insegnante, che accentua la volubilità del personale poiché è noto che, per questioni sostanzialmente culturali, il personale femminile è molto più instabile di quello maschile. Questa situazione pone un problema non solo di reclutamento ma anche di qualità dell'insegnamento la quale dipende in parte dalla stabilità del corpo insegnante. Un tasso elevato di rotazione del personale indebolisce le équipes pedagogiche e quindi ha un'incidenza sulla qualità dell'insegnamento e degli apprendimenti.

Dai dati presentati in questo indicatore si riscontra che il numero di persone che insegnano nelle scuole pubbliche ticinesi si situa attorno alle 5'000 unità, ripartite in modo eterogeneo nei diversi ordini scolastici. Il sistema scolastico è quindi un bacino occupazionale non indifferente nell'economia ticinese. Questo numero è aumentato nel corso degli ultimi anni, specialmente quello dei docenti con un'età compresa tra i 50 e 60 anni e quello delle donne. Si assiste anche a una sovrarappresentazione di quest'ultime nei gradi inferiori (scuole dell'infanzia e scuole elementari) e a una loro sottorappresentazione in quelle superiori (grado secondario II e terziario non universitario). Un altro elemento che spicca è quello di una sottorappresentazione femminile nei ruoli di dirigenza in tutti gli ordini scolastici. Sul fronte del grado di occupazione è poi interessante rilevare che nella professione del docente si ricorre più spesso al tempo parziale rispetto ad altre professioni, specialmente nel caso delle donne.

1. Nondimeno questa informazione serve solo se connessa ai flussi naturali della composizione del personale insegnante che evolvono in funzione delle partenze precoci, dei decessi, delle malattie, ecc.

■ Fonti e approfondimenti:

- Berger, E., Attar, L., Cattaneo, A., Faggiano, E., & Guidotti, C. (2005). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- ESPA. (2009). *Principaux résultats de l'enquête suisse sur la population active. ESPA 2008 en bref*. Neuchâtel : OFS.
- Eurydice. (2002). *La profession docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto II. Domanda e offerta. Istruzione secondaria inferiore generale*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice. (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles: Eurydice.
- Guidotti, C., & Rigoni, B. (2008). *Censimento dei docenti 2007/2008*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Legge della scuola (del 1° febbraio 1990). Disponibile in: <http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?140.htm> [17 giugno 2010].
- Legge sulla Cassa pensioni dei dipendenti dello stato (del 14 settembre 1976). Disponibile in: <http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?59.htm> [17 giugno 2010].
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants – Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Parigi: OCDE.
- OFS. (2009). *Corps enseignant 2006/07. Scolarité obligatoire et degré secondaire II*. Neuchâtel: OFS.
- Regolamento della Cassa pensioni dei dipendenti dello Stato (del 29 maggio 1996). Disponibile in: <http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?60.htm> [17 giugno 2010].
- USR – *Censimento degli allievi 1994–2009* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- USR – *Censimento dei docenti 1994–2009* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Siti internet

Dipartimento federale degli interni, Ufficio federale di statistica

- <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index.html>

Aiuto alla lettura dei grafici e del testo

Popolazione docente ticinese

“Tutti i docenti che insegnano nelle scuole pubbliche del Cantone (per le scuole speciali sono compresi anche i docenti degli istituti privati). Il termine “docente” si riferisce a tutte le persone che, nell’ambito delle scuole censite, svolgono una qualsiasi attività attinente all’insegnamento, alla conduzione delle classi e dell’istituto, alla relazione con le diverse componenti della scuola, all’aggiornamento e al perfezionamento (compresi tutti i tipi di riduzione di orario), indipendentemente dal loro statuto” (Guidotti & Rigoni, 2008, p.11)

Addetti equivalenti a tempo pieno

“Numero di docenti necessari per impartire un certo numero di lezioni e per svolgere certe mansioni connesse con l’attività scolastica se tutti avessero un rapporto d’impiego corrispondente al tempo pieno. Vengono contati in altre parole, i posti di lavoro in equivalenti a tempo pieno. Questo valore risulta dalla seguente operazione aritmetica: ore settimanali effettive / orario settimanale legale a tempo pieno” (Guidotti & Rigoni, 2008, p. 12)

Grado di occupazione

- Docenti che lavorano a tempo pieno: tutti gli insegnanti che hanno un tasso di attività almeno pari al 90%.
- Docenti che lavorano a tempo parziale: tutti gli insegnanti che hanno un tasso di attività inferiore al 90%.

Consiglio di direzione

“Il consiglio di direzione si compone del direttore, che lo presiede, del vicedirettore e di almeno un membro designato dal collegio dei docenti” (art. 34 cpv 1, Legge della Scuola)

Il consiglio di direzione

- “a) cura l’esecuzione e il rispetto delle leggi, dei regolamenti, delle direttive emanate dall’autorità scolastica e dei criteri definiti dal collegio dei docenti;
- b) coordina e anima le attività pedagogiche e didattiche tenendo conto delle indicazioni fornite dagli altri organi dell’istituto;
- c) procede alla formazione delle classi nelle scuole cantonali, rispettivamente alla ripartizione degli allievi per classe nelle scuole elementari e dell’infanzia;
- d) risponde alle osservazioni dei genitori e degli allievi e statuisce sui ricorsi contro le valutazioni scolastiche;
- e) cura la gestione amministrativa attribuita dall’autorità scolastica all’istituto;
- f) cura le relazioni con i servizi pedagogici, sanitari e sociali;
- g) redige all’intenzione del Dipartimento la relazione annuale sull’andamento dell’istituto;
- h) decide sull’ammissione degli allievi;
- i) assegna ai docenti le classi e la docenza di classe;
- l) allestisce l’orario settimanale delle lezioni.” (art. 35, Legge della Scuola)

Docente responsabile

“Negli istituti comunali o consortili in cui non esiste il direttore, l’autorità competente, su proposta della commissione scolastica, designa un docente responsabile della direzione, che beneficia di un adeguato compenso” (art. 33 cpv1, Legge della Scuola).

Confronti intercantonali e a livello svizzero in generale

I dati inseriti nelle tabelle o nei commenti che riguardano la Svizzera in generale o i singoli cantoni si riferiscono a quelli raccolti dall’Ufficio federale di statistica e figuranti sul sito <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index.html>.

Per i confronti cantonali non è stato possibile reperire informazioni per il settore prescolastico per un cantone (GR), per l’insegnamento secondario di secondo grado i dati sono parziali per una decina di cantoni (per la formazione generale ZG, SH, AR, GR e per la formazione professionale iniziale BE, ZG, SH, AR, AI, GR, VD, JU).

Gradi di insegnamento

I gradi scolastici a cui ci riferiamo sono quelli utilizzati sul piano svizzero e internazionale (OFS, 2009, p. 22):

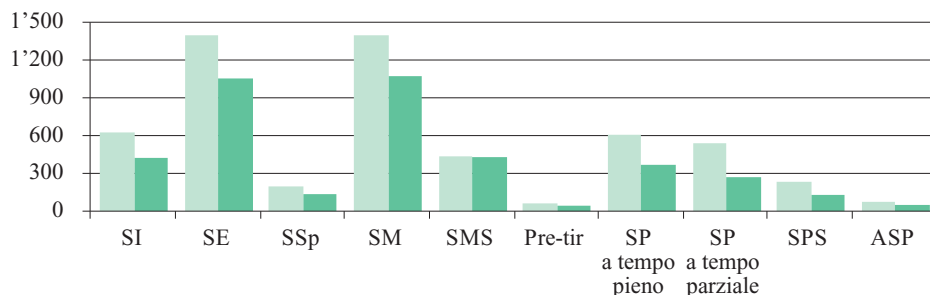
- CITE 0 :“il grado prescolastico comprende le strutture che preparano i bambini a seguire la scolarità obbligatoria [corrisponde alle Scuole dell’infanzia];
- CITE 1: il grado primario (programma di insegnamento normale) include i primi quattro a sei anni della scolarità obbligatoria e termina alla prima selezione degli allievi secondo le loro performance; [corrisponde alle Scuole elementari];
- CITE 2: il grado secondario I (programma di insegnamento normale) segue il grado primario e termina con la fine della scolarità obbligatoria; [corrisponde alle Scuole medie];
- CITE 3: il grado secondario II costituisce la prima fase di scolarità postobbligatoria e comprende le filiere delle formazione generale e della formazione professionale iniziale [corrisponde alle Scuole medie superiori e scuole professionali a tempo pieno e tempo parziale]”.

G3.1

Numerosità del personale insegnante

Figura G3.1.1
 Numero di docenti (unità
 fisiche e addetti equivalenti
 a tempo pieno),
 per ordine scolastico;
 2008/09

■ Unità fisiche
 ■ Addetti equivalenti a
 tempo pieno



Fonte dati: USR, Censimento dei docenti, 2008/2009

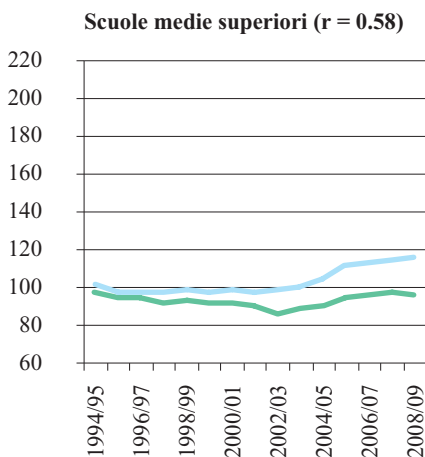
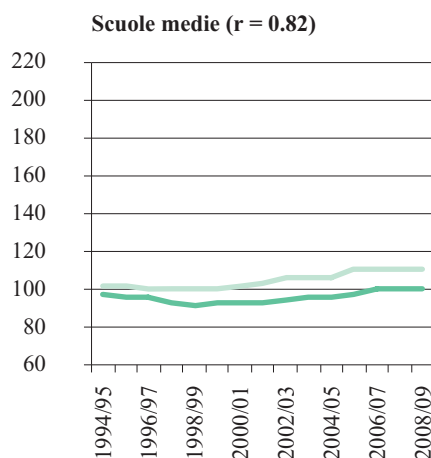
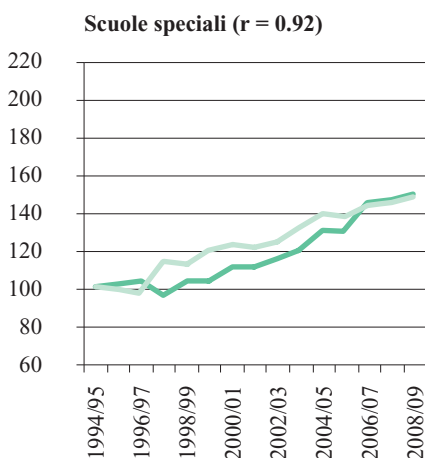
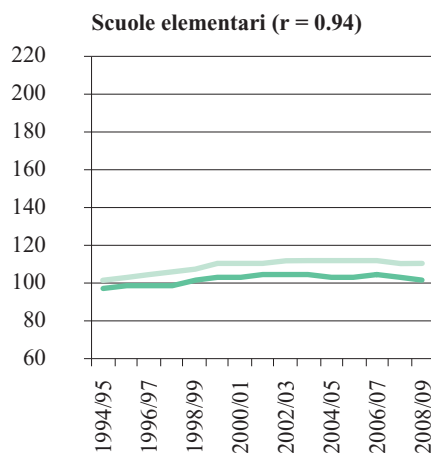
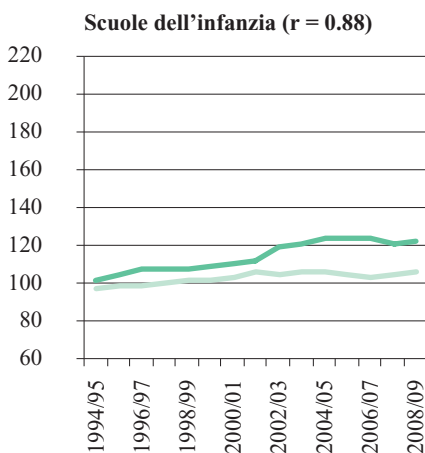
Nell'anno scolastico 2008/09, nelle scuole pubbliche del Cantone Ticino insegnavano in totale 5'038 persone.

Gli ordini di scuola che impiegavano il maggior numero di docenti erano quelli della Scuola elementare (1'395 insegnanti) e della Scuola media (1'393 insegnanti). La Scuola speciale, il pre-tirocinio, le scuole professionali superiori e l'Alta scuola pedagogica contavano invece meno di 240 insegnanti (rispettivamente 195, 58, 231 e 74). In termini di addetti equivalenti a tempo pieno troviamo un quadro simile: le scuole obbligatorie impiegano circa la metà di tutto il corpo insegnante, le restanti si suddividono principalmente nelle scuole del secondario II (scuole medie superiori e scuole professionali secondarie).

La distribuzione ticinese del corpo insegnante in addetti equivalenti a tempo pieno nei diversi gradi scolastici è simile a quella generale svizzera, con qualche differenza per il settore primario (meno rappresentati in Ticino) e secondario II (più rappresentati in Ticino). Queste distribuzioni variano da cantone a cantone, con delle differenze più marcate nel settore primario e nel secondario II, dovute probabilmente ai diversi sistemi scolastici cantonali (per informazioni più dettagliate vedi tabella G3.1.1a negli allegati).

Figura G3.1.2
Evoluzione del numero indicizzato (a 100 nel 1993/94) di docenti (addetti equivalenti a tempo pieno) e di allievi, per ordine scolastico; dal 1994/95 al 2008/09

■ Allievi
■ Docenti





Fonte dati: USR – Censimento dei docenti, dal 1994/95 al 2008/09 / USR – Censimento degli allievi, dal 1994/95 al 2008/09

Nota:

- fino al 1995/96 l'onere di direzione delle scuole dell'infanzia è compreso nei dati delle scuole elementari;
- nelle scuole speciali, sono compresi gli insegnanti degli istituti privati;
- fino al 2001/02 il sostegno pedagogico delle scuole dell'infanzia è compreso nei dati delle scuole elementari.

In termini generali, negli ultimi 15 anni l'ampiezza dell'aumento del numero di insegnanti (in addetti equivalenti a tempo pieno) ha seguito quello degli allievi (rispettivamente +13% e +12%) e si registra una stretta correlazione tra i due incrementi ($r = 0.92$). Nei differenti ordini scolastici sussistono però delle differenze.

Nelle scuole dell'infanzia l'aumento tra le due popolazioni considerate è stato piuttosto simile fino al 2002/03, anno in cui il numero di allievi è aumentato in modo più repentino rispetto a quello dei docenti. Nelle scuole elementari invece l'evoluzione si è mantenuta più regolare, senza subire variazioni importanti. L'incremento corrisponde al 9.5% per gli allievi e al 5.1% per i docenti.

Le scuole speciali sono state caratterizzate da un andamento piuttosto irregolare e con aumenti più considerevoli (circa il 50%) sia per il numero di allievi sia per quello di docenti. Non sempre però si è assistito ad andamenti simili, in particolare dal 1996/97 al 2005/06. Nelle scuole medie allievi e docenti sono leggermente diminuiti fino al 1997/98, per poi aumentare, ma sempre in termini abbastanza contenuti.

Nelle scuole medie superiori il numero di docenti e di studenti si è mantenuto piuttosto

costante, con una tendenza alla diminuzione fino al 2000/01, poi l'ampiezza dell'aumento del numero di allievi è stata maggiore rispetto a quella dei docenti: nel corso degli ultimi quindici anni il numero di allievi è aumentato del 15.6%, mentre quello degli insegnanti è rimasto stabile.

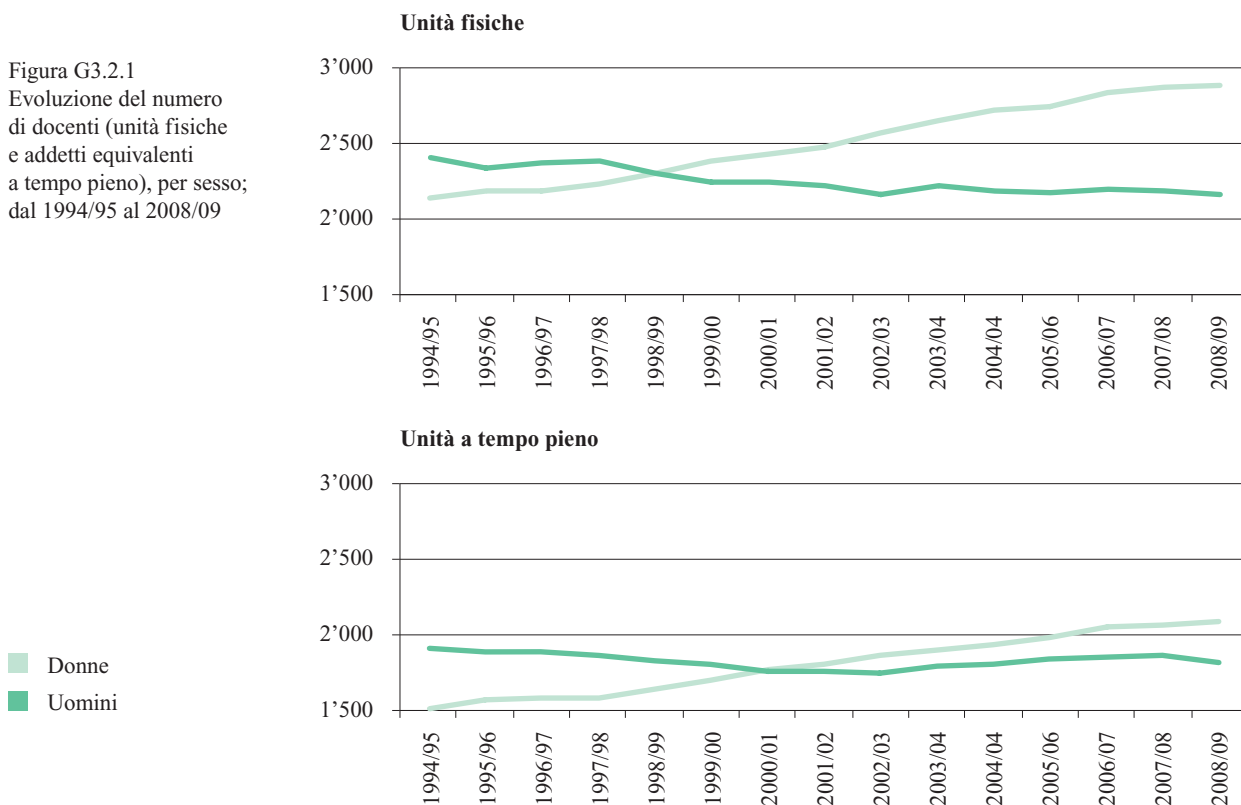
Le scuole secondarie professionali a tempo pieno rappresentano l'ordine di scuola che ha maggiormente aumentato il numero di studenti (+77%) e di docenti (+101%) nel corso degli ultimi 15 anni. Si può ipotizzare che in questo caso specifico l'aumento sia dovuto alla creazione di nuove scuole o al potenziamento di quelle già esistenti negli ultimi anni.

Nelle scuole secondarie professionali a tempo parziale il numero di allievi e docenti è rimasto piuttosto costante negli anni, mentre nelle scuole professionali superiori, il numero di docenti ha continuato a diminuire piuttosto considerevolmente fino al 2000/01, per poi aumentare in maniera graduale con un picco tra il 2005/06 e il 2006/07 (+16.2%). L'andamento del numero di studenti non ha invece sempre seguito quello dei docenti, in particolare a partire dal 2004/05, dove ha incominciato a diminuire in maniera piuttosto importante.

G3.2

Composizione di genere del personale insegnante

Figura G3.2.1
Evoluzione del numero di docenti (unità fisiche e addetti equivalenti a tempo pieno), per sesso; dal 1994/95 al 2008/09



Fonte dati: USR – Censimento dei docenti, dal 1994/95 al 2008/09

Nota:

- fino al 1995/96 l'onere di direzione delle scuole dell'infanzia è compreso nei dati delle scuole elementari;
- nelle scuole speciali, sono compresi gli insegnanti degli istituti privati;
- fino al 2001/02 il sostegno pedagogico delle scuole dell'infanzia è compreso nei dati delle scuole elementari.

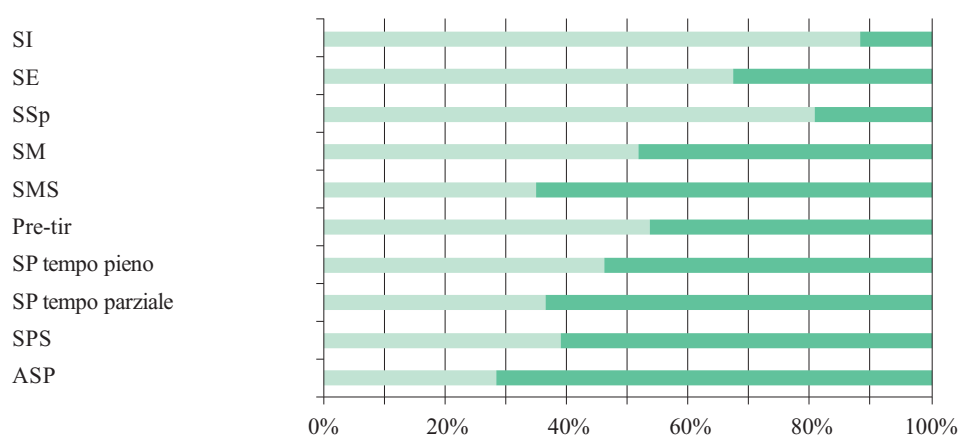
Nel corso degli ultimi 15 anni la composizione del corpo insegnante ticinese è radicalmente mutata, diventando maggioritariamente femminile.

L'incremento del numero di donne (+ 35% in unità fisiche e + 37% in unità di lavoro) è stato più repentino rispetto alla diminuzione degli uomini (-10% in unità fisiche e - 4.5% in unità di lavoro), i cui effettivi si sono ridotti in maniera più lenta. L'anno scolastico 1999/00 costituisce il momento del sorpasso in termini di unità fisiche delle donne rispetto agli uomini, mentre per gli equivalenti a tempo pieno si deve attendere l'anno seguente.

Questo fenomeno è universale e non solo ticinese: a livello svizzero ad esempio, nell'anno scolastico 2006/07 il 64% del corpo insegnante (scolarità obbligatoria e insegnamento secondario di secondo grado) era composto da donne. Lo stesso ordine di grandezza si ritrova a livello europeo: nel 2007 in quasi tutti i paesi (eccetto Grecia, Lussemburgo, Liechtenstein e Turchia) la percentuale di donne insegnanti (settore primario e secondario) superava il 60% (Eurydice, 2009).

Figura G3.2.2
Ripartizione dei docenti
(unità fisiche),
per sesso e ordine scolastico;
2008/09

Donne
Uomini



Fonte dati: USR – Censimento dei docenti, 2008/09

La predominanza femminile nel corpo insegnante varia in funzione degli ordini scolastici, calando gradualmente più si sale di grado.

Nei gradi inferiori (Scuola dell'infanzia, Scuola elementare, Scuola speciale) sono più rappresentate le donne e in quelli superiori gli uomini (Scuola media superiore, scuole professionali, scuole professionali superiori, ASP). La quasi parità tra uomini e donne è raggiunta solo nella Scuola media.

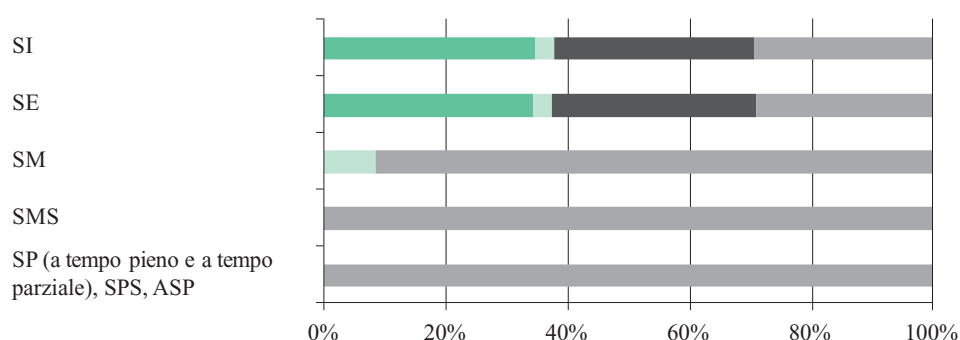
Per quanto riguarda il settore prescolastico è però interessante rilevare che nel confronto intercantonale (anno scolastico 2006/07), Ticino e Ginevra sono i soli cantoni ad avere una percentuale di docenti maschi superiore al 10% (rispettivamente 12% e 16%). In tutti gli altri cantoni le donne costituiscono almeno il 90% dell'intero corpo insegnante di questo grado scolastico.

Siamo di fronte a una situazione simile anche per il settore primario: in Ticino le donne rappresentano il 67%, mentre la percentuale media svizzera si attesta intorno all'80%, con addirittura il 94% nel Canton Vaud.

Una politica del personale insegnante può prefiggersi di equilibrare la rappresentazione per generi nelle scuole e nei vari ordini d'insegnamento. Un'analisi più dettagliata dell'attribuzione delle responsabilità nel sistema d'insegnamento s'impone, per sapere quale è la proporzione delle donne nei ruoli dirigenziali.

Figura G3.2.3
Ripartizione dei docenti
(unità fisiche),
nei ruoli di dirigenza,
per sesso e ordine scolastico;
2008/09

- Direttrici
- Docenti responsabili (donne)
- Direttori
- Docenti responsabili (uomini)



Fonte dati: USR – Censimento docenti, 2008/09

Nell'anno scolastico 2008/09 nessuna donna assumeva un ruolo dirigenziale in nessuna scuola postobbligatoria.

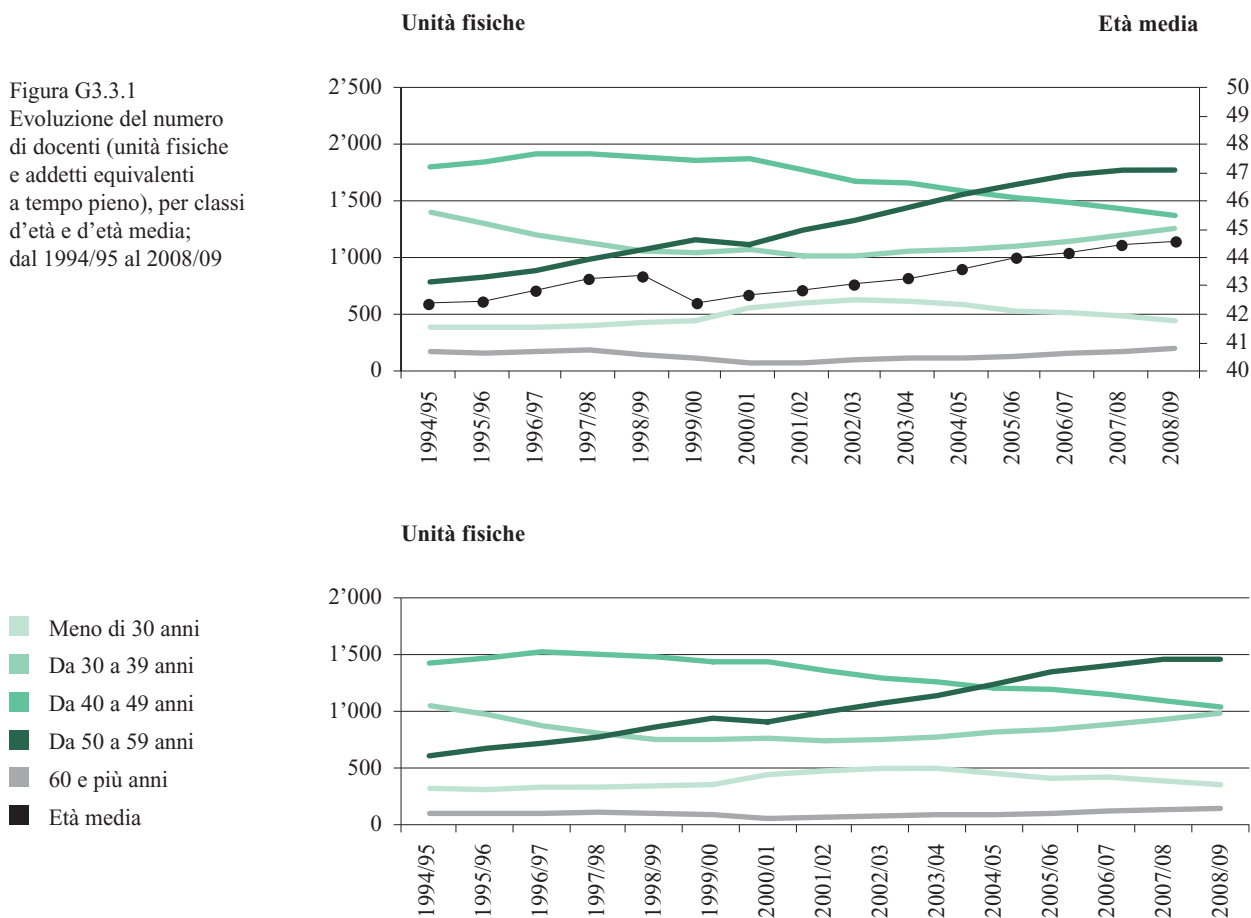
Più l'ordine scolastico sale più diminuisce il numero di donne che ricoprono un ruolo di dirigenza, fino a raggiungere lo zero nelle scuole professionali. Analizzando più da vicino i dati delle scuole dell'infanzia, emerge che quasi tre docenti maschi su quattro hanno un ruolo di dirigenza (direttore o docente responsabile), mentre la proporzione per le docenti scende a meno di una su dieci. Per le scuole elementari le proporzioni cambiano, ma restano sempre a favore degli uomini: il 12% contro il 5.0%.

Nel 2008/09 le direttrici delle scuole medie erano 3 su 35. Questa situazione di minoranza non cambia molto se analizziamo la composizione nei consigli di direzione, dove solo il 23% è donna. Questa minoranza femminile nei ruoli di direzione si accentua ancora di più nelle scuole medie superiori, dove tutti i direttori sono uomini e la proporzione di collaboratrici nei consigli di direzione raggiunge solo il 16%. Troviamo una situazione simile nelle scuole professionali.

G3.3

Struttura secondo l'età del personale insegnante

Figura G3.3.1
Evoluzione del numero di docenti (unità fisiche e addetti equivalenti a tempo pieno), per classi d'età e d'età media; dal 1994/95 al 2008/09



Fonte dati: USR – Censimento dei docenti, dal 1994/95 al 2008/09

Negli ultimi 15 anni si assiste a un progressivo invecchiamento del personale insegnante in Ticino. L'età media è infatti passata dai 42.4 anni del 1994/95 ai 44.6 anni del 2008/09, anno nel quale più di un terzo dei docenti in servizio aveva 50 anni o più (35.2%). Nel medio e lungo termine, vale a dire nei prossimi 10-15 anni, si tratterà quindi di rinnovare quasi 2 docenti ticinesi su 5².

Nel periodo di tempo considerato, l'ordine scolastico in cui si è riscontrato il più alto aumento dell'età media è quello della Scuola dell'infanzia (+6.3 anni), seguito da quello della Scuola elementare (+3.8 anni), mentre nella Scuola media e nelle scuole speciali questo incremento è stato più contenuto (rispettivamente +0.3 anni e +0.7 anni).

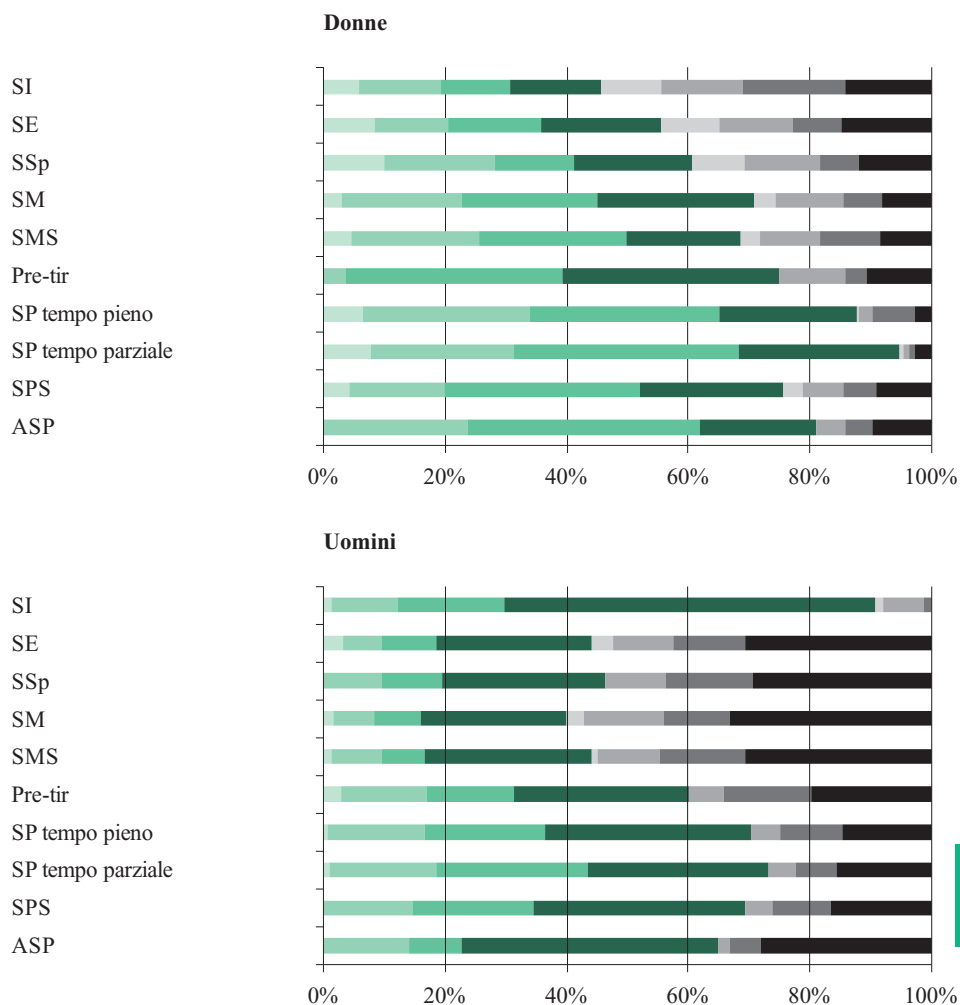
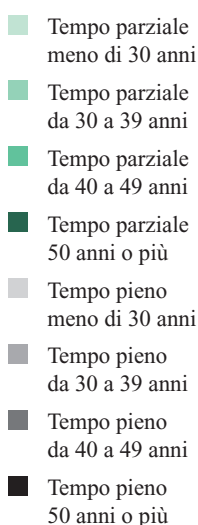
Un'analisi più approfondita della struttura demografica del corpo insegnante, riferita solo ai docenti con più di 49 anni, ci permette di vedere come il numero degli over 60 si sia mantenuto piuttosto costante nel tempo, mentre quello della fascia di età 50-59 anni abbia conosciuto un aumento piuttosto marcato (+984 persone e +854 addetti equivalenti a tempo pieno). È importante sottolineare che solitamente i dipendenti statali, docenti compresi, raggiungono il periodo assicurativo che garantisce le prestazioni massime per quanto riguarda il secondo pilastro già a 60 anni.

2. 15 anni fa la proporzione era di circa 1/5.

G3.4

Grado d'occupazione del personale insegnante in Ticino

Figura G3.4.1
Ripartizione dei docenti
donne e uomini, per grado
d'occupazione e d'età;
2008/09



Fonte dati: USR – Censimento dei docenti, 2008/09

La professione insegnante è caratterizzata dal tempo parziale. Questo è particolarmente vero nel caso delle donne e degli uomini con più di 50 anni. Si rileva inoltre una forte predominanza di donne tra i docenti con meno di 30 anni.

Circa la metà (47%) del corpo insegnante in Ticino svolge questa professione a tempo parziale³. Sussistono delle differenze di genere secondo l'ordine scolastico, il sesso e l'età dei docenti.

Gli uomini insegnano in maggioranza a tempo pieno (68%), mentre le colleghe prediligono il tempo parziale (59%). Questa situazione resta valida in tutti gli ordini scolastici, con la sola eccezione della Scuola dell'infanzia⁴. Generalmente, sia per gli uomini che per le donne, si osserva una maggiore proporzione di persone che lavorano a tempo pieno nei gradi inferiori e una minore in quelli superiori⁵.

Le docenti che lavorano a tempo parziale sono ripartite abbastanza uniformemente in tutte le fasce di età a partire dai 30 anni e ciò vale per quasi tutti gli ordini scolastici.

3. A scopo di paragone si può menzionare un altro dato: il 73% della popolazione attiva in Ticino svolge un lavoro a tempo pieno (ESPA, 2008) contro il 53% del corpo insegnante.
4. La maggior parte dei docenti uomini della Scuola dell'infanzia svolgono attività di sostegno pedagogico o sono direttori di istituti comunali, in questo modo si spiega la grande proporzione di uomini con un tasso di occupazione inferiore al 50%.
5. La minor proporzione di impieghi a tempo pieno nelle scuole professionali rispetto alle altre è legata sicuramente al fatto che in queste scuole molti docenti svolgono altre attività professionali legate alla materia specifica che insegnano.

Al contrario gli insegnanti uomini che lavorano a tempo parziale hanno in percentuale maggiore raggiunto o superato i 50 anni. Il lavoro a tempo parziale è praticamente inesistente tra i giovani (meno di 30 anni). Per quanto riguarda il tempo pieno, la situazione non cambia per gli uomini, che sono maggiormente rappresentati tra gli ultracinquantenni rispetto a quelli più giovani; per le docenti si riscontrano invece delle particolarità in funzione dell'ordine scolastico: nella Scuola dell'infanzia si distribuiscono in proporzione più o meno simile in tutte le fasce di età mentre nelle scuole professionali le docenti giovani (meno di 30 anni) sono pressoché inesistenti.

G | 4**Reclutamento e attrattiva
della professione insegnante****Indice delle figure**

G4.1	Offerta di insegnanti	
Figura G4.1.1	Evoluzione del numero di candidature interne e esterne ai concorsi per insegnanti, per ordine scolastico; dal 2003/04 al 2008/09	377
Figura G4.1.2	Evoluzione dei motivi (composizione percentuale) all'origine delle candidature interne ai concorsi per insegnanti cantonali, per ordine scolastico; dal 2003/04 al 2008/09	379
G4.2	Incontro tra offerta e domanda di insegnanti	
Figura G4.2.1	Rapporto tra il numero di candidature esterne ritenute idonee e il numero di nuovi assunti a tutti gli effetti, per ordine scolastico; dal 2003/04 al 2008/09 scuole comunali, dal 2005/06 al 2008/09 scuole medie e medie superiori	380
Figura G4.2.2	Rapporto tra il numero di candidature esterne ritenute idonee e il numero di nuovi assunti a tutti gli effetti nelle scuole medie e medie superiori, per materia; 2005/06 e 2008/09	382
G4.3	Salari degli insegnanti: un elemento di attrazione di buoni candidati	
Figura G4.3.1	Salario medio mensile lordo in CHF standardizzato dei docenti nominati nei primi quattro anni di carriera, per ordine scolastico e salario mediano lordo in CHF standardizzato di un salariato con formazione professionale superiore o universitaria nell'economia privata (settori secondario e terziario), in Ticino, con pari anzianità di servizio; 2006	383

G | 4

Reclutamento e attrattiva della professione insegnante

Il reclutamento di nuovi insegnanti qualificati e motivati è uno dei fattori chiave per innalzare e mantenere la qualità nella scuola. Questo aspetto sarà cruciale nei prossimi anni, quando la scuola sarà confrontata alla necessità di rinnovare in modo importante il corpo docente. Per assicurarsi di disporre dei migliori candidati, bisognerà che la professione sia attrattiva. I dati dei concorsi scolastici degli ultimi anni manifestano già i segni di una penuria di insegnanti, anche per il momento essa è confinata ad alcune materie in alcuni ordini scolastici.

Il miglioramento dell'efficacia e dell'equità dell'insegnamento passano in gran parte attraverso la capacità di dare alle persone competenti la voglia di insegnare, di dispensare un insegnamento di alta qualità, affinché tutti gli allievi vi abbiano accesso (Guarino, Santibanez & Daley, 2006). Gli insegnanti sono in effetti uno dei principali attori della qualità nella scuola (OCDE, 2005). Come fare per reclutare i migliori insegnanti? Come non lasciarsi sfuggire i più validi, impedire che i migliori abbandonino l'insegnamento? Questo indicatore si concentrerà sulle modalità per attirare nella scuola buoni insegnanti attraverso un'analisi dei dati relativi al reclutamento.

Il tema del reclutamento di nuovi insegnanti non è cruciale di per sé, ossia per la qualità del servizio scolastico, ma anche per la sua entità. Secondo uno studio di Eurydice del 2002 (Eurydice, 2002b), nei prossimi anni più di un quinto degli insegnanti attualmente in servizio in Europa raggiungerà l'età del pensionamento. Questo è legato al boom demografico degli anni 70 del secolo scorso, che aveva pesantemente aumentato la domanda di insegnanti (OCDE, 2005).

Questo tema è di attualità anche per il sistema scolastico ticinese, che nei prossimi anni dovrà rinnovare le proprie risorse umane in modo importante: più di un insegnante su tre (38%) attivo nell'anno scolastico 2007/08 aveva almeno 55 anni (vedi G3). Questo potrebbe far emergere effetti di penuria più o meno generalizzati e, a causa di una scelta che si restringe¹, rendere ancor più difficile la selezione di buoni candidati. Per il sistema scolastico si tratta però anche di un'opportunità da cogliere per innalzare la qualità della scuola.

Uno dei fattori fondamentali per attirare buoni insegnanti, o quantomeno attirare un numero sufficiente di candidati tra i quali sia più probabile poter trovare buoni insegnanti, è legato all'attrattiva della professione. Misurare questa componente non è semplice e necessiterebbe di una raccolta di dati specifica che studi l'immagine della professione tra i potenziali candidati². Tra i dati già disponibili sulla tematica ci sono però almeno due elementi suscettibili di fornire indicazioni utili.

Il primo è relativo all'interesse generale per la professione che emerge dall'analisi del numero di candidature ricevute per i concorsi scolastici e dalla loro evoluzione. Si può infatti ragionevolmente ipotizzare che se una persona decide di sottoporre la propria candidatura a un concorso scolastico, questa ritenga che la professione presenti degli aspetti positivi, o almeno equivalenti a quelli offerti da altre professioni. Per quanto riguarda le scuole cantonali, l'indicatore dovrebbe essere più affidabile nei momenti di alta congiuntura, quando le possibilità di impiego per un giovane in possesso di un titolo universitario sono più ampie e diminuisce tra i candidati insegnanti la quota di coloro per i quali si tratta di una scelta di ripiego (OCDE, 2005)³.

1. Se a fronte di un aumento del numero di posti lasciati vacanti da chi va in pensione, il numero di candidati rimanesse costante, il margine di scelta della scuola si ridurrebbe.
2. Un'indagine specifica che permettesse di capire nel dettaglio la rappresentazione sociale e individuale della professione docente nei potenziali candidati offrirebbe la possibilità di capire quali sono gli elementi che li hanno spinti a candidarsi, ma anche di capire dove intervenire per rendere la professione più attraente.
3. L'evoluzione della domanda di insegnanti è determinata in misura importante da fattori che esulano dall'andamento congiunturale dell'economia: l'andamento demografico, le disposizioni legali che fissano i parametri di fondo del mondo scolastico (per esempio gli ordini scolastici, gli anni di studio, il numero di allievi per classe), ecc.

Risulta poi interessante confrontare l'offerta di insegnanti con la domanda da parte del sistema scolastico. Questo confronto dovrebbe permettere di valutare se esiste o meno una penuria di insegnanti. Infatti, finché l'offerta supera la domanda siamo in una situazione di surplus e si suppone che il sistema scolastico abbia un buon margine di manovra relativamente alla scelta dei migliori candidati. In caso contrario, quando cioè la domanda supera l'offerta, il sistema scolastico è invece confrontato a una carenza di personale. Per reclutare buoni insegnanti è indispensabile avere più candidati per un posto di lavoro. Solo in questo modo si può operare una scelta con criteri razionali della qualità professionale.

Per una serie di questioni procedurali, risulta difficile stimare il numero di posti vacanti (la domanda di insegnanti), ma il confronto può essere fatto tra il numero di candidature e il numero di assunti, che può costituire un buon surrogato della domanda. Questo semplice confronto non dice però molto sulla qualità delle candidature⁴. Non tutte le persone che si candidano per un posto di docente soddisfano infatti i requisiti di idoneità necessari per essere presi in considerazione nella procedura di selezione.

Oltre a una misura indiretta, che deduce l'attrattività attraverso le decisioni dei candidati e del sistema, sarebbe interessante disporre di una misura diretta della penuria o dell'esubero di candidati all'insegnamento. Per fare questo sarebbe però necessario capire di cosa si compone l'immagine della professione, identificare gli aspetti presi in considerazione dai potenziali candidati (e quelli che non lo sono), aspetti che li spingono poi a decidere di candidarsi. In altre parole, ciò equivale a chiedersi quali siano le motivazioni che spingono un giovane a candidarsi. Secondo i dati del Ministero francese dell'educazione citati dall'OCDE (2005), tra le motivazioni dei candidati all'insegnamento i fattori intrinseci sono preponderanti, ciò che lascia supporre che la professione sia ritenuta attrattiva proprio per la sua natura. Nel 2000, le prime tre ragioni evocate dai candidati francesi erano "il desiderio di insegnare", "il desiderio di lavorare con i bambini" e quello di "esercitare una funzione educativa". Secondo diversi autori, citati da Müller Kucera, Bortolotti e Bottani (2003), un fattore importante è quello delle condizioni di lavoro offerte, tra le quali ha un posto di riguardo il reddito.

Secondo Guarino, Santibanez e Daley (2006), il parametro retributivo comprende sia il salario di entrata, comparato a quanto offerto da altre professioni con requisiti simili, che la dinamica salariale (possibili sviluppi salariali nel corso della carriera). Nel primo caso possiamo effettivamente azzardare un'analisi, mentre per il secondo ci sono diversi problemi. La dinamica evolutiva del salario di un docente nel sistema scolastico ticinese è infatti definita in modo chiaro e facilmente prevedibile. Ben più ardua è la ricerca di un termine di paragone. Oltre all'andamento della domanda e dell'offerta di lavoro, che possono condizionare pesantemente l'evoluzione salariale in una data professione, le professioni accademiche si distribuiscono in modo più trasversale nei diversi comparti economici (ciò che può condizionare l'evoluzione salariale) e offrono una maggiore possibilità di movimento nel mercato. Inoltre, i dati di comparazione più idonei sono quelli della Rilevazione svizzera sulla struttura dei salari (RSS) dell'Ufficio federale di statistica. Questi dati si riferiscono a un anno specifico e non possono quindi essere comparati a quelli previsti dal regolamento della scuola, che oltre a esse-

4. La questione della qualità degli insegnanti è un tema estremamente complesso e dibattuto (Guarino, Santibanez & Daley, 2006). Le domande sono numerose e le risposte ancor di più. È più importante il carisma o la professionalità? La preparazione o il metodo? Questo indicatore non si addenterà nella procedura di valutazione dei candidati, che avviene grazie a una lezione di prova valutata da esperti, limitandoci all'ipotesi – un po' grossolana – che è tanto più facile reclutare buoni insegnanti quanto più alto è il margine di scelta (e quindi il rapporto tra offerta e domanda). Sarebbe però estremamente interessante discutere criticamente la procedura di selezione, mettendo per esempio a confronto i risultati della lezione di prova con le performance degli allievi una volta che l'insegnante è in funzione.

re teorici, hanno natura proiettiva⁵. In questo indicatore ci limiteremo quindi alla prima componente.

Questo approccio non è però esente da critiche. C'è innanzitutto un problema di spendibilità di un diploma sul mercato del lavoro. Il confronto con professioni accademiche è infatti molto concreto per alcuni candidati insegnanti in possesso di un titolo universitario richiesto sul mercato del lavoro (attualmente soprattutto per le formazioni in scienze esatte), mentre lo è molto meno per altri. Secondariamente, c'è un evidente problema di rilevanza della dimensione reddituale. Infatti, anche se il confronto tra i livelli salariali della professione docente a inizio carriera e quelli concessi in professioni equivalenti fosse a sfavore della prima, questo potrebbe non avere rilevanza se l'aspetto salariale fosse secondario nella scelta di intraprendere la professione docente. Secondo Eurydice (2003) infatti, l'attrattiva di una professione dipende in gran parte dalla combinazione ottimale delle condizioni offerte (salario, ma anche organizzazione dell'orario di lavoro, funzioni da svolgere, status del personale, stabilità lavorativa e formazione offerta durante la carriera), e non da un'unica dimensione. Inoltre, non è assolutamente scontato che un potenziale docente sia cosciente dei livelli salariali nelle diverse professioni, ciò che potrebbe spingere il ricercatore a interpretare come scelta cosciente un comportamento più probabilmente frutto di una combinazione tra opportunità e percezioni.

■ Fonti e approfondimenti:

- Eurydice. (2004). *La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Rapport IV. L'attractivité de la profession enseignante au XXIème siècle. Secondaire inférieur général*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice. (2003). *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto III. Condizioni di servizio e salari. Istruzione secondaria inferiore generale*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice. (2002a). *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto I. Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione secondaria inferiore generale*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice. (2002b). *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto II. Domanda e offerta. Istruzione secondaria inferiore generale*. Bruxelles: Eurydice.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). *Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. Review of Educational Research, No.2*, 173-208.
- Müller Kucera, K., Stauffer, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, étude thématique nationale de l'OCDE – Rapport de base nationale suisse*. Bern: CORECHED.
- Müller Kucera, K., Bortolotti, R., & Bottani, N. (2003). *Stratégie de recrutement des enseignantes et enseignants*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'istruzione publique (CDIP).
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants – Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Parigi: OCDE.

5. L'esperienza degli ultimi anni – blocco degli scatti, declassamento dei salari di entrata per alcune categorie di personale ecc. – insegna che l'evoluzione salariale teorica fissata nei regolamenti può subire cambiamenti anche importanti nell'arco di un'intera carriera.

Note per la lettura dei grafici

Concorsi insegnanti comunali: nel mese di giugno di ogni anno il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) pubblica sul Foglio Ufficiale (FU) i concorsi scolastici per la nomina o l'incarico di docenti comunali. Oltre ai nuovi candidati a tutti gli effetti (candidati esterni), ovvero persone che l'anno precedente non lavoravano quali insegnanti, sono tenuti a concorrere tutti i docenti incaricati che chiedono il cambiamento di sede oppure di statuto. Dove si tratta solamente di un rinnovo di incarico, la procedura avviene in aprile ed è di competenza dei Municipi.

Concorsi insegnanti cantonali: nel mese di gennaio di ogni anno la Divisione della scuola e la Divisione della formazione professionale in collaborazione con la Sezione amministrativa del DECS pubblica sul FU i concorsi scolastici per la nomina o l'incarico di insegnanti cantonali.

I concorsi valgono, oltre che per i nuovi candidati (esterni), "anche per gli impiegati funzionari dello Stato, per i docenti nominati che richiedono il trasferimento della sede di servizio oppure la modifica del rapporto di nomina, per i docenti incaricati che postulano la conferma dell'incarico o la trasformazione dell'incarico in nomina e per i docenti alloggiati nelle scuole cantonali" (FU 7/2008).

Procedura di selezione e requisiti: la procedura di selezione differisce secondo il livello d'insegnamento. Per essere ritenuti idonei per un concorso presso una scuola comunale è necessario essere in possesso di un diploma di maestro rilasciato dall'Alta scuola pedagogica (o dalla vecchia Scuola Magistrale). I candidati idonei partecipano poi a un colloquio di valutazione tenuto dai responsabili scolastici comunali, che sono anche l'autorità preposta alla scelta del candidato.

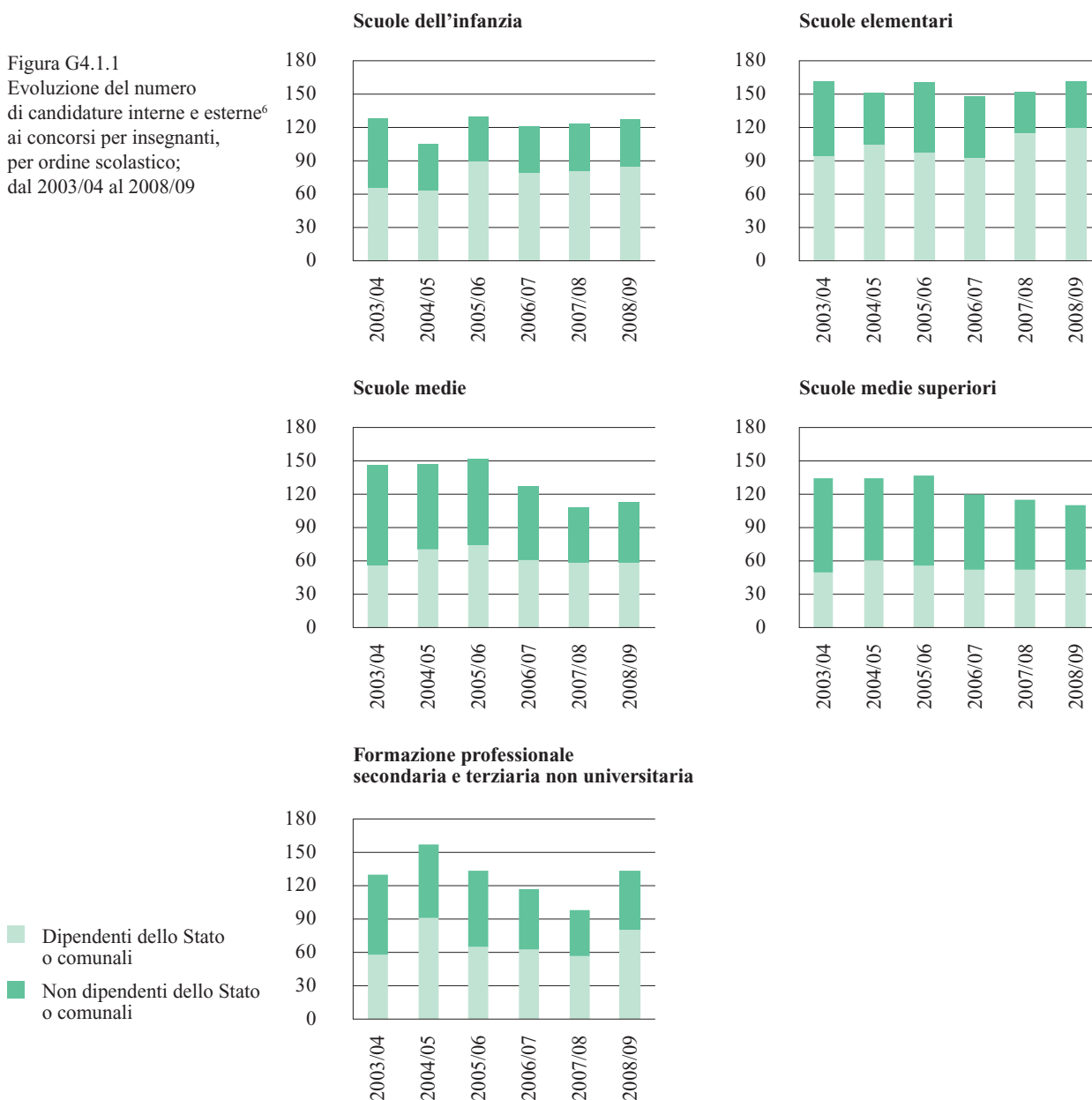
Per quanto concerne le scuole cantonali l'idoneità è invece determinata dalla compresenza di un titolo di studio specifico (accademico nella maggior parte dei casi) e dall'ottenimento dell'abilitazione per l'insegnamento nel livello scolastico rispettivo rilasciata dalle istituzioni responsabili (ticinesi o di altri cantoni). In caso di bisogno, nel settore professionale può entrare in carica anche chi non ha ottenuto l'abilitazione, a patto che si impegni a conseguirla nei tempi stabiliti dall'Ufficio della formazione competente. Dopo questa prima selezione, i candidati ritenuti idonei vengono sottoposti a una procedura d'assunzione (lezione di prova) che permette di stabilire una graduatoria che funge da discriminante nel caso in cui il numero di candidati totalmente idonei (requisiti e lezione di prova) superi il numero di posti da attribuire (i candidati assunti vengono scelti partendo dal primo classificato e scendendo poi nella graduatoria).

Nomina: la nomina offre uno statuto simile a quella del funzionario statale, essa garantisce un rapporto di lavoro a tempo indeterminato. Nel sistema ticinese una volta che un insegnante viene nominato, il suo percorso professionale è chiaramente definito e la nomina gli può essere revocata solo a causa di gravi problemi professionali o personali.

G4.1

Offerta di insegnanti

Figura G4.1.1
Evoluzione del numero di candidature interne e esterne⁶ ai concorsi per insegnanti, per ordine scolastico, dal 2003/04 al 2008/09



Fonte dati: USC – Concorsi docenti FileMaker / GAS docenti cantonali

In sei anni il numero di candidati ai concorsi scolastici (offerta di lavoro) è rimasto pressoché stabile nelle scuole comunali (insegnamento primario), mentre è calato nella scuole medie (insegnamento secondario di primo grado), medie superiori (insegnamento secondario di secondo grado) e nel settore dell'insegnamento professionale.

Il calo è da imputare alla diminuzione di candidati esterni, ciò che potrebbe indicare una diminuzione dell'attrattiva della professione. Oltre che indice di attrattiva, l'andamento delle candidature interne è infatti influenzata da fattori come le politiche di assunzione. Per quanto riguarda le scuole comunali, il numero di candidati è rimasto sostanzial-

6. I candidati interni sono candidati già alle dipendenze dello Stato (già insegnanti cantonali o comunali o funzionari), mentre quelli esterni sono candidati che non hanno mai lavorato per lo Stato. Per capirne la composizione di veda la figura G4.1.2 e il relativo commento.

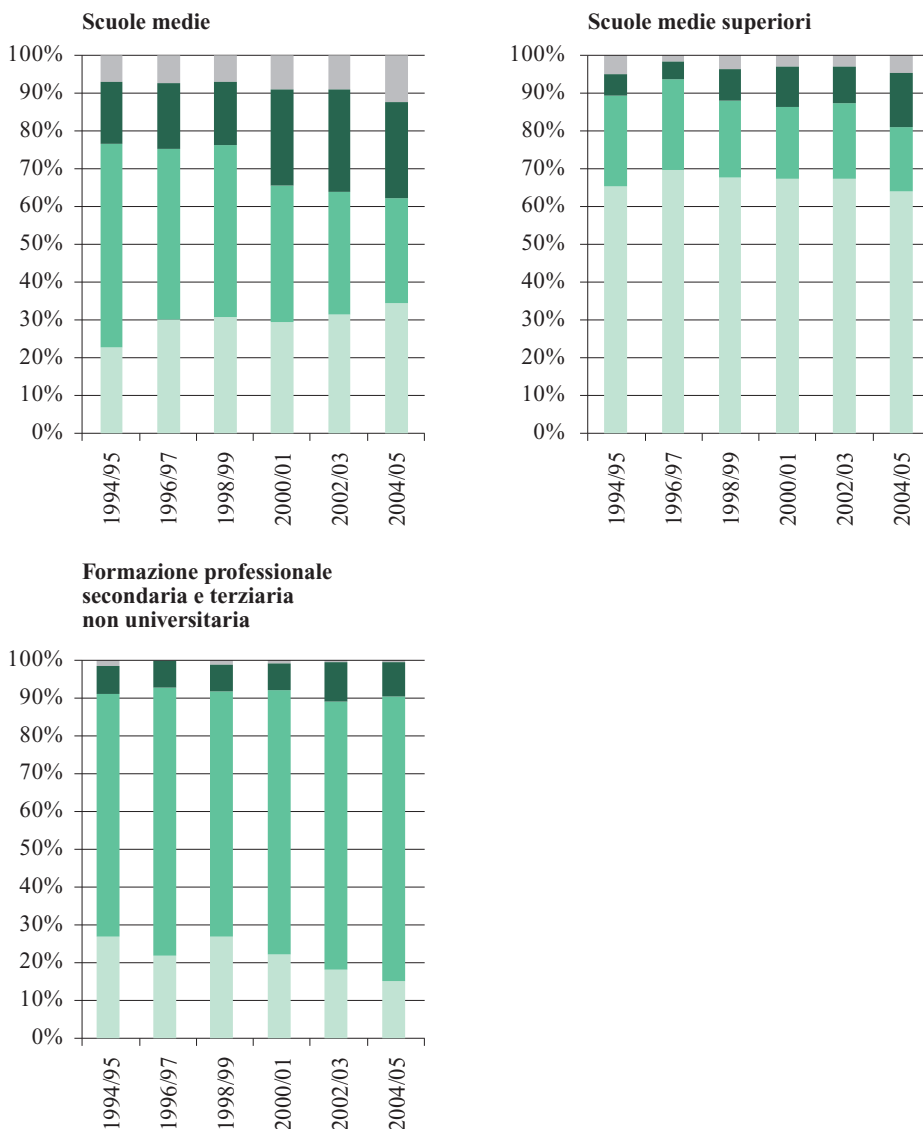
mente stabile (con l'unica eccezione del 2004/05). Assume però sempre maggior importanza l'offerta di candidati interni al sistema, ossia già alle dipendenze dello Stato, che negli ultimi anni è di gran lunga più numerosa rispetto a quella dei nuovi candidati⁷. Il numero di candidati all'insegnamento nelle scuole medie e medie superiori è invece calato sensibilmente. In questi ordini scolastici però è decisamente più equilibrata la suddivisione tra candidati esterni e interni. Più difficile evidenziare una tendenza chiara per le scuole professionali secondarie e terziarie non universitarie, sia per quanto riguarda il numero assoluto di candidature, che la composizione delle stesse. Negli ultimi anni però il numero di candidati già al servizio di una scuola professionale ha lievemente superato quello dei candidati alla prima entrata.

Il dato comune è comunque quello di un calo generale del numero di candidati esterni, particolarmente evidente per la scuola media. Questo è il dato rilevante, perché più fedelmente specchio dell'attrattiva della professione. L'evoluzione dei candidati interni è infatti influenzata da molti fattori legati alle politiche di assunzione: se in un determinato anno il sistema scolastico decide di aumentare il numero di nomine, i candidati interni caleranno, perché si riduce il numero di docenti obbligati a candidarsi ogni anno (gli incaricati).

7. Nel caso delle scuole comunali il discorso dell'attrattiva è più difficile perché l'offerta può essere influenzata dalla domanda. I posti già occupati da un docente non nominato, che si ritrova obbligato a concorrere per confermare il proprio posto di lavoro, vengono segnalati come tali, ciò che potrebbe scoraggiare altre candidature. Nel caso dei livelli d'insegnamento superiori invece il candidato presenta la propria candidatura senza sapere quanti e quali posti sono esattamente a concorso, ciò che permette di ipotizzare che il numero di candidature sia una buona approssimazione dell'attrazione esercitata dall'impiego.

Figura G4.1.2
Evoluzione dei motivi
(composizione percentuale)
all'origine delle candidature
interne ai concorsi per insegnanti
cantionali⁸, per ordine scolastico;
2003/04 al 2008/09

■ Nuovo incarico⁹
■ Nomina o conferma incarico
■ Aumento rapporto nomina
■ Trasferimento
sede di servizio



Fonte dati: GAS docenti cantonali

La composizione dell'offerta di lavoro interna al sistema varia in modo importante secondo l'ordine scolastico, ciò che potrebbe essere legato a problematiche o caratteristiche specifiche ai diversi ordini scolastici.

È nelle scuole medie superiori che si riscontra la percentuale più alta di nuovi concorrenti interni, ossia di insegnanti che vogliono cambiare ordine scolastico, che rappresentano una quota relativamente stabile e maggioritaria. Si tratta principalmente di insegnanti di scuola media che desiderano lavorare in un ordine scolastico superiore. Questo sembra suggerire un buon livello di attrattiva dell'insegnamento nel settore liceale o, viceversa, essere sintomo della scarsa forza attrattiva (o addirittura repulsiva) dell'insegnamento nel settore medio. Un'ulteriore conferma sarebbe l'evoluzione riscontrata sul fronte di chi richiede un aumento del rapporto di nomina. Questo potrebbe invece confermare l'interesse per la professione di coloro che, pur di entrare nell'insegnamento medio superiore, hanno accettato carichi orari inferiori alle proprie disponibilità o aspettative.

8. Per le scuole comunali non è possibile distinguere i candidati interni per tipo di candidatura.

9. Dipendenti dello Stato che non hanno mai insegnato in quel determinato ordine scolastico.

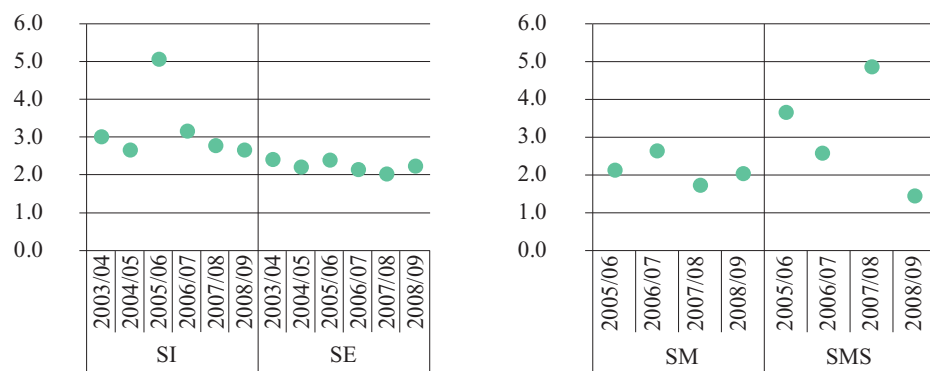
Per quanto riguarda le scuole professionali, le richieste di nuovo incarico sono meno importanti, mentre è maggioritaria la quota di chi chiede una conferma di incarico, quota che negli ultimi anni è andata aumentando. Questo potrebbe però essere riflesso della frammentazione del settore professionale che fa sì che molti insegnanti abbiano carichi orari limitati, ciò che non li rende nominabili e quindi costretti d'ufficio a ricandidarsi ogni anno.

Le scuole medie sono invece il livello d'insegnamento in cui, negli anni, sono avvenuti i maggiori cambiamenti. Sono infatti aumentate sia le richieste di un nuovo incarico, che secondo gli ultimi dati disponibili rappresentano poco meno dei due quinti, che le richieste di aumento del rapporto di nomina, che interessano un insegnante su quattro. Tra il 2003/04 e il 2008/09 sono invece fortemente diminuite le candidature legate a una conferma dell'incarico, che hanno visto il loro peso proporzionale dimezzarsi. Interessante pure l'aumento della quota parte di insegnanti che chiedono un trasferimento geografico. Negli altri livelli d'insegnamento non si osserva questo fenomeno, probabilmente a causa del numero di istituti, che è di gran lunga più consistente nella scuola media, ciò che favorisce una certa mobilità. Difficile poi capire i motivi di queste richieste, che potrebbero essere specchio di un'insoddisfazione (una strategia per migliorare condizioni di lavoro giudicate insoddisfacenti cambiando sede), o più semplicemente conseguenza di un'entrata costi quel che costi, nella sede dove c'è posto, chiedendo poi un trasferimento in un istituto più vicino al domicilio non appena disponibile. L'analisi dell'offerta di insegnanti deve però essere confrontata con la domanda da parte del sistema.

G4.2

Incontro tra offerta e domanda di insegnanti

Figura G4.2.1
Rapporto tra il numero di candidature esterne ritenute idonee e il numero di nuovi assunti a tutti gli effetti, per ordine scolastico; dal 2003/04 al 2008/09 scuole comunali, dal 2005/06 al 2008/09 scuole medie e medie superiori



Fonte dati: GAS docenti cantonali / GAS docenti comunali / USR – Censimento dei docenti

Il rapporto tra le nuove assunzioni a tutti gli effetti¹⁰ (domanda) e le candidature esterne (offerta) indica un vero e proprio surplus di offerta. Per il momento, in tutti gli ordini di scuola, il numero di candidati all'insegnamento supera di gran lunga il numero di posti di lavoro da attribuire (vedi tabella G4.2.1a nell'allegato). Non tutti i candidati rispettano però i requisiti richiesti.

10. A partire da questo momento l'analisi si limiterà a considerare i candidati esterni e i nuovi assunti a tutti gli effetti (docenti al primo incarico nella scuola ticinese). La scelta di concentrarsi sui primi è conseguenza dell'ipotesi che questi rendano meglio conto dell'attrattiva della professione nell'ottica dell'offerta, poiché più probabilmente confrontati a una reale scelta rispetto a chi è già attivo nell'ambito scolastico (per esempio gli incaricati che sono obbligati a ricandidarsi di anno in anno). Questo obbliga poi a considerare unicamente i nuovi assunti a tutti gli effetti, che sono un sottoinsieme del primo gruppo e permettono quindi un confronto coerente tra domanda e offerta.

Se la domanda (i nuovi assunti) viene infatti messa a confronto con l'offerta qualificata (i candidati esterni che rispettano i requisiti richiesti, vedi figura G4.2.1)¹¹, emergono qua e là situazioni più critiche che interessano essenzialmente i livelli di insegnamento di responsabilità cantonale in alcuni anni. Questi dati rendono lecito avanzare qualche dubbio in merito alla reale possibilità di scelta del migliore candidato da parte del sistema scolastico.

Negli ultimi anni, per un posto vacante nelle scuole dell'infanzia si sono presentati dai 3 ai 5 candidati idonei. Più critico il rapporto nelle scuole elementari, dove i valori sono più vicini a 2¹². Simile a quello della scuola elementare il rapporto osservato per le scuole medie: nei diversi anni considerati, il numero di candidati idonei per ogni posto di lavoro assegnato a un nuovo assunto a tutti gli effetti si aggira intorno al valore 2. Nel 2007/08 tale rapporto ha raggiunto il valore di 1.7, un valore pericolosamente vicino a 1. Per le scuole medie superiori il valore dell'indice è leggermente più elevato, ciò che potrebbe suggerire una maggiore attrattiva dell'insegnamento liceale rispetto a quello nelle scuole medie. Le variazioni da un anno all'altro sono però importanti. Se nell'anno 2007/08 erano quasi 5 i candidati idonei per ogni posto effettivamente assegnato, nel 2008/09 tale valore è sceso a 1.4, un valore che lascia dubitare sull'ampiezza della scelta effettiva.

Le variazioni relativamente importanti che si rilevano tra un anno e l'altro nelle scuole cantonali sono però legate al fabbisogno in termini disciplinari, che può variare molto.

11. Sul piano meramente quantitativo i dati disponibili dimostrano che nel periodo compreso tra il 2003/04 e il 2008/09 l'offerta globale ha superato in modo importante la domanda (vedi tabella G4.2.1a). Questo rapporto è stato particolarmente elevato nelle scuole cantonali, specialmente in quelle del settore secondario superiore, dove assumeva valori compresi tra 6 e 14 nelle scuole professionali e addirittura tra 17 e 33 nelle scuole medie superiori, mentre è stato più basso, ma sempre elevato in termini assoluti nelle scuole medie, dove oscillava tra 4 e 8. Nelle scuole comunali i valori rilevati erano più modesti: intorno a 2 nelle scuole elementari e tra 3 e 6 nelle scuole dell'infanzia.

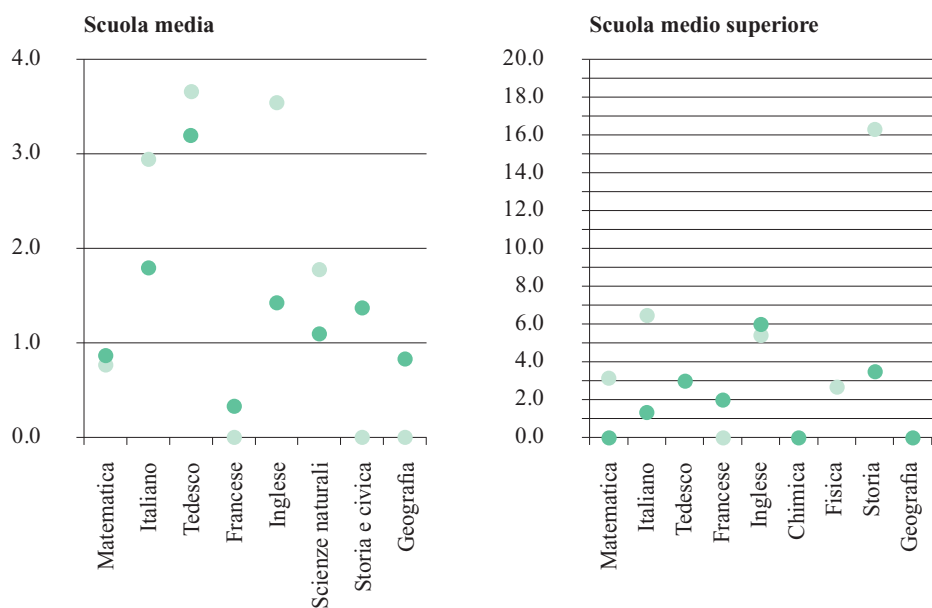
Un'offerta globale soddisfacente in termini numerici non permette però di sostenere l'assenza di problemi di penuria. In primo luogo, non è detto che le candidature soddisfino i requisiti richiesti. Secondariamente, una situazione apparentemente soddisfacente come quella dipinta sopra potrebbe celare effetti di carenza occulta, che colpiscono per esempio solo alcune specifiche materie (Eurydice, 2002b; OCDE, 2005) (un'analisi in questo senso è presentata nella figura G4.2.2).

Per quanto riguarda il primo punto, è interessante rilevare che se si mettono a confronto il numero di posti attribuiti a nuovi assunti a tutti gli effetti con il numero di candidati giudicati idonei, i valori del rapporto cambiano, soprattutto per le scuole cantonali (vedi confronto tra tabella G4.2.1 e G4.2.1a in allegato).

12. È però interessante rilevare che il numero di candidati ai concorsi per le scuole comunali che risultano idonei, e soddisfano quindi i requisiti, è praticamente corrispondente al numero di candidature tout court (si veda il confronto tra la tabella G4.2.1 e la tabella G4.2.1a). Questo si spiega probabilmente con l'alto livello di corrispondenza tra la professione di insegnante delle scuole comunali e il titolo rilasciato dall'Alta Scuola Pedagogica, che fa sì che partecipa al concorso unicamente chi è in possesso di tale titolo.

Figura G4.2.2
Rapporto tra il numero di candidature esterne ritenute idonee e il numero di nuovi assunti a tutti gli effetti nelle scuole medie e medie superiori, per materia; 2005/06 e 2008/09

■ 2005/06
■ 2008/09



Fonte dati: UIM Filemaker / GAS docenti cantonali / UIMS

Il confronto tra il numero di candidati ritenuti idonei e il numero di assunzioni secondo la materia insegnata evidenzia qualche effetto di penuria. Per alcune materie negli ultimi anni non solo la scelta si è particolarmente ristretta (il rapporto è al massimo pari a 2), ma addirittura il numero di candidati giudicati idonei era inferiore al numero di posti da attribuire.

Nelle scuole medie si osservano degli effetti di penuria, anche se limitati a alcune materie: nei due anni considerati il numero di candidati idonei è stato inferiore a quello di posti da attribuire per matematica, francese e geografia (a volte per una data materia non ci sono proprio candidati idonei). Per l'insegnamento della storia la situazione era problematica nel 2005/06, mentre risultava leggermente meno grave nel 2008/09. Difficile evidenziare delle tendenze: per alcune materie la situazione tra i due anni è peggiorata, per altre migliorata. Probabilmente questo è dovuto a un insieme di fattori puntuali non individuabili a livello statistico.

Simile il discorso per le scuole medie superiori. Alcune materie sembrano infatti soffrire più di altre di un effetto di carenza: per l'anno 2005/06 era stato il caso del francese, mentre per l'anno 2008/09 la carenza ha riguardato in special modo la matematica, la chimica e la geografia, materie per le quali il numero di candidati idonei era inferiore al numero di posti da attribuire.

In questi casi, il dipartimento può ripubblicare un concorso (cosa probabilmente fatta ma non visibile in questi dati, che considerano unicamente le candidature al concorso ufficiale del mese di gennaio) oppure scegliere tra i candidati non idonei, concedendo un incarico speciale da verificare (di solito tra chi sta svolgendo l'abilitazione).

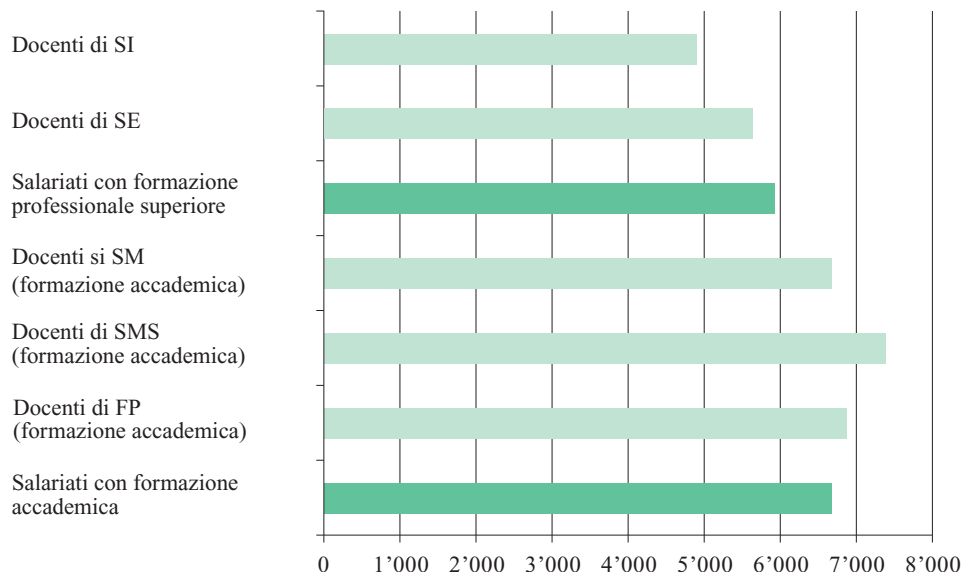
Come valutare questa situazione? La questione sta in buona parte nei motivi che hanno decretato il giudizio di non idoneità (mancata corrispondenza del titolo di studio con la materia per la quale ci si candida, assenza dell'abilitazione, conoscenze insufficienti delle lingue nazionali, ecc.). Il tipo di non idoneità è quindi fondamentale, ma non si dispone di dati così dettagliati. In ogni caso, quando la mancata idoneità è da ricondurre unicamente all'assenza dell'abilitazione, il sistema ha un lieve margine di manovra che consiste nell'allentare la regola che prevede l'obbligo di abilitazione, permettendo alla persona di abilitarsi durante l'attività professionale (come era previsto in precedenza). In altri casi la situazione può essere meno facile da gestire.

G4.3

Salari dei docenti: un elemento di attrazione di buoni candidati

Figura G4.3.1
Salario medio mensile lordo in CHF standardizzato dei docenti nominati nei primi quattro anni di carriera, per ordine scolastico e salario mediano lordo in CHF standardizzato di un salariato con formazione professionale superiore o universitaria nell'economia privata (settori secondario e terziario), in Ticino, con pari anzianità di servizio; 2006

■ Docenti
■ Salariati



Fonte dati: per i salari dei docenti Scala stipendi dell'Amministrazione cantonale; per i salariati Rilevazione sulla struttura dei salari in Svizzera (RSS), Ufficio federale di statistica, Neuchâtel

Dal mero punto di vista retributivo l'unico ordine scolastico veramente attrattivo a inizio carriera è quello medio superiore. Nelle scuole medie e in quelle professionali le retribuzioni sono invece in linea con quelle praticate nel resto del sistema economico. Potrebbero invece essere giudicate disincentivanti quelle in vigore nelle scuole comunali, specialmente in quelle dell'infanzia.

Nel 2006, il salario mensile medio di un docente delle scuole comunali nominato nei primi quattro anni di lavoro risulta inferiore a quanto percepito da un salariato di pari livello formativo (formazione professionale superiore) impiegato nei settori secondario e terziario dell'economia privata ticinese. La differenza è particolarmente importante per i docenti di scuola dell'infanzia (ca. 1'000 franchi mensili), mentre è minore per i docenti delle scuole elementari (poco meno di 300). I docenti delle scuole cantonali a inizio carriera possono invece contare su retribuzioni sostanzialmente equivalenti (scuole medie e professionali) o addirittura superiori (scuole medie superiori) a quelle in vigore nel resto dell'economia. Le differenze sono infatti inesistenti per le scuole medie e molto contenute per le scuole professionali (di circa 200 franchi superiori), mentre si fanno più consistenti per le scuole medie superiori (poco più di 700 franchi). In termini molto superficiali, questi dati potrebbero indurre a decretare una mancanza di attrattività salariale per le scuole comunali (specialmente dell'infanzia), una sostanziale equivalenza per le scuole medie e professionali, e un lieve vantaggio comparativo per le scuole medie superiori. In realtà, il discorso è più articolato. È però utile rilevare che a causa dell'alto livello di specializzazione del diploma di maestro, per le scuole comunali la comparazione con quanto percepito da salariati di pari livello formativo è particolarmente teorica¹² e spinge a emettere l'ipotesi che la variabile salariale sia poco

12. Nel caso delle scuole comunali il discorso dell'attrattiva è più difficile perché l'offerta può essere influenzata dalla domanda. Vengono infatti messi a concorso unicamente i posti effettivamente disponibili. Il potenziale candidato conosce quindi già il numero di posti liberi e, in caso di una loro scarsa disponibilità, la partecipazione ai concorsi potrebbe essere scoraggiata. Nel caso dei livelli d'insegnamento superiori invece il candidato presenta la propria candidatura senza sapere quanti e quali posti sono esattamente a concorso (si può solo sapere se ci sono delle specifiche materie di insegnamento per le quali in un determinato anno non sono richiesti nuovi insegnanti), ciò che permette di ipotizzare che il numero di candidature sia una buona approssimazione dell'attrazione esercitata dall'impiego.

determinante nella scelta professionale. Diverso il discorso per i docenti delle scuole cantonali, soprattutto a causa della più alta versatilità di un diploma universitario.

G | 5***Turnover del personale insegnante*****Indice delle figure**

G5.1	Tassi di <i>turnover</i> nel sistema scolastico ticinese	
Figura G5.1.1	Evoluzione del <i>turnover</i> , per ordine e anno scolastico; dal 2005/06 al 2008/09	390
Figura G5.1.2	Tasso di compensazione del <i>turnover</i> , per ordine e anno scolastico; dal 2005/06 al 2008/09	392
G5.2	Qualificazione del <i>turnover</i>	
Figura G5.2.1	Ripartizione dei docenti nominati secondo i motivi di cessazione dell'attività, per ordine e anno scolastico; dal 2005/06 al 2008/09	393

G | 5

Turnover del personale insegnante

Uno dei fattori della qualità di un sistema scolastico è la stabilità del personale insegnante, che può essere messo in pericolo dai fenomeni di ricambio o turnover del personale. Questo è particolarmente nefasto quando non può essere ricondotto ai normali movimenti professionali (pensionamento, maternità ecc.), ma è legato a logoramento professionale, a delusioni, demotivazioni, scoraggiamento e stanchezza. I dati sui movimenti degli insegnanti nella scuola ticinese negli ultimi anni indicano una stabilità elevata. Il poco diffuso turnover è quasi esclusivamente connesso ai movimenti naturali del corpo insegnante.

La stabilità del personale insegnante, quale prerequisito fondamentale alla creazione di équipe pedagogiche affiatate, è uno dei parametri essenziali dell'efficacia e del capitale sociale di una scuola. Questa stabilità può essere messa in pericolo da un eccessivo fenomeno di ricambio del personale (o *turnover*). Secondo l'OCDE (2005), uno dei principali problemi in termini di offerta di insegnanti risiede nei forti tassi di avvicendamento osservati in alcuni momenti chiave della carriera. Questo è confermato dall'analisi della letteratura americana proposta da Guarino, Santibanez e Daley (2006), secondo la quale si osservano generalmente due picchi nei tassi di abbandono dell'attività professionale, picchi che corrispondono ai primi e agli ultimi anni di carriera.

I tassi di turnover del personale insegnante sono quindi un indicatore estremamente prezioso per la qualità delle prestazioni di un sistema scolastico. Quel che importa è soprattutto di capirne i motivi: Costa (1997) distingue tra un *turnover* fisiologico (dovuto a quelli che sono i movimenti naturali di personale come il pensionamento, l'evoluzione del numero di allievi, un trasferimento familiare ecc.), che è praticamente inevitabile (Guarino, Santibanez, & Daley 2006), e uno invece patologico, le cui origini vanno ricercate nelle condizioni di lavoro (aspetti retributivi, motivazione, prestigio sociale della professione ecc.).

In questo senso, risulta importante analizzare il *turnover* nel sistema scolastico ticinese per valutarne ampiezza e natura. In un secondo tempo, il *turnover* – specialmente quello negativo (vedi Note per la lettura dei grafici) – dovrebbe essere qualificato. Ci sono delle specifiche categorie di insegnanti che sono più soggette al fenomeno? Il turnover varia secondo le caratteristiche personali? Il tipo di contratto? La fase della carriera? Purtroppo, i dati a nostra disposizione non permettono di rispondere adeguatamente a queste domande: in questo indicatore ci limiteremo a quantificare il *turnover* e a capirne la natura.

■ Fonti e approfondimenti:

- Barbieri, G., Cipollone, P., Sestito, P. (a cura di) (2008). Labour market for teachers: Demographic characteristics and allocative mechanisms. *In Temi di discussione (Working Papers) della Banca d'Italia*, 672. Disponibile in: http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/temidi/td08/td672_08 [16 novembre 2009].
- Costa, G. (1997). *Economia e direzione delle risorse umane*. Torino: UTET libreria.
- Eurydice. (2002a). *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide, Rapporto I. Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione secondaria inferiore generale*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice. (2003). *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto III. Condizioni di servizio e salari. Istruzione secondaria inferiore generale*. Bruxelles: Eurydice.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, No.2, 173-208.

-
- Guidotti, C. & Rigoni, B. (2009). *Censimento dei docenti 2008/2009*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche. Disponibile in <http://www.ti.ch/decs/ds/usr/rapportistudi.asp> [17 maggio 2010].
 - Guidotti, C. & Rigoni, B. (2008). *Censimento dei docenti 2007/2008*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche. Disponibile in <http://www.ti.ch/decs/ds/usr/rapportistudiarchivio.asp> [17 maggio 2010].
 - Guidotti, C. & Rigoni, B. (2007). *Censimento dei docenti 2006/2007*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche. Disponibile in <http://www.ti.ch/decs/ds/usr/rapportistudiarchivio.asp> [17 maggio 2010].
 - Guidotti, C. & Rigoni, B. (2006). *Censimento dei docenti 2005/2006*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche. Disponibile in <http://www.ti.ch/decs/ds/usr/rapportistudiarchivio.asp> [17 maggio 2010].
 - Müller Kucera, K., Stauffer, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, étude thématique nationale de l'OCDE – Rapport de base national suisse*. Bern: CORECHED.
 - OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants – Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Parigi: OCDE.

Note per la lettura dei grafici

Il *turnover* – totale o parziale (sotto forma di una riduzione del grado di occupazione) – corrisponde al ricambio di personale all'interno di un'azienda (in questo caso il sistema scolastico e i suoi diversi livelli). Sebbene vada detto che una certa quota di *turnover* sia addirittura salutare, il fenomeno rappresenta almeno in parte un problema per i datori di lavoro, perché comporta dei costi. Il datore di lavoro deve infatti da una parte sostituire la persona che lascia l'azienda (ricerca di personale) e dall'altra assumersi la perdita di produttività associata all'assunzione di un nuovo collaboratore (sotto forma di costi di formazione ecc.).

Nel caso degli insegnanti questo discorso è solo in parte valido e risulta comunque di difficile misurazione. In primo luogo, come abbiamo visto in G4, l'offerta di insegnanti in Ticino non sembra per il momento particolarmente carente, se non in segmenti specifici del sistema (per alcune materie in alcuni settori, in certi anni). Secondariamente, i costi relativi alla formazione dei nuovi insegnanti vengono in parte esternalizzati dal sistema, visto che i candidati docenti non sono stipendiati durante la formazione. E d'altra parte, risulta molto difficile stimare la perdita di produttività connessa alla sostituzione di un insegnante. Se da una parte uno studio come quello di Barbieri, Cipollone & Sestito (2008) ha dimostrato grazie ai dati PISA una correlazione negativa tra il *turnover* e l'efficacia delle azioni di insegnamento misurata attraverso l'output degli allievi, dall'altra la sostituzione di un insegnante logorato con un collega giovane lascia supporre un guadagno sul fronte della motivazione all'insegnamento.

Esistono diverse misure del turnover; Costa (1997) ne distingue almeno quattro:

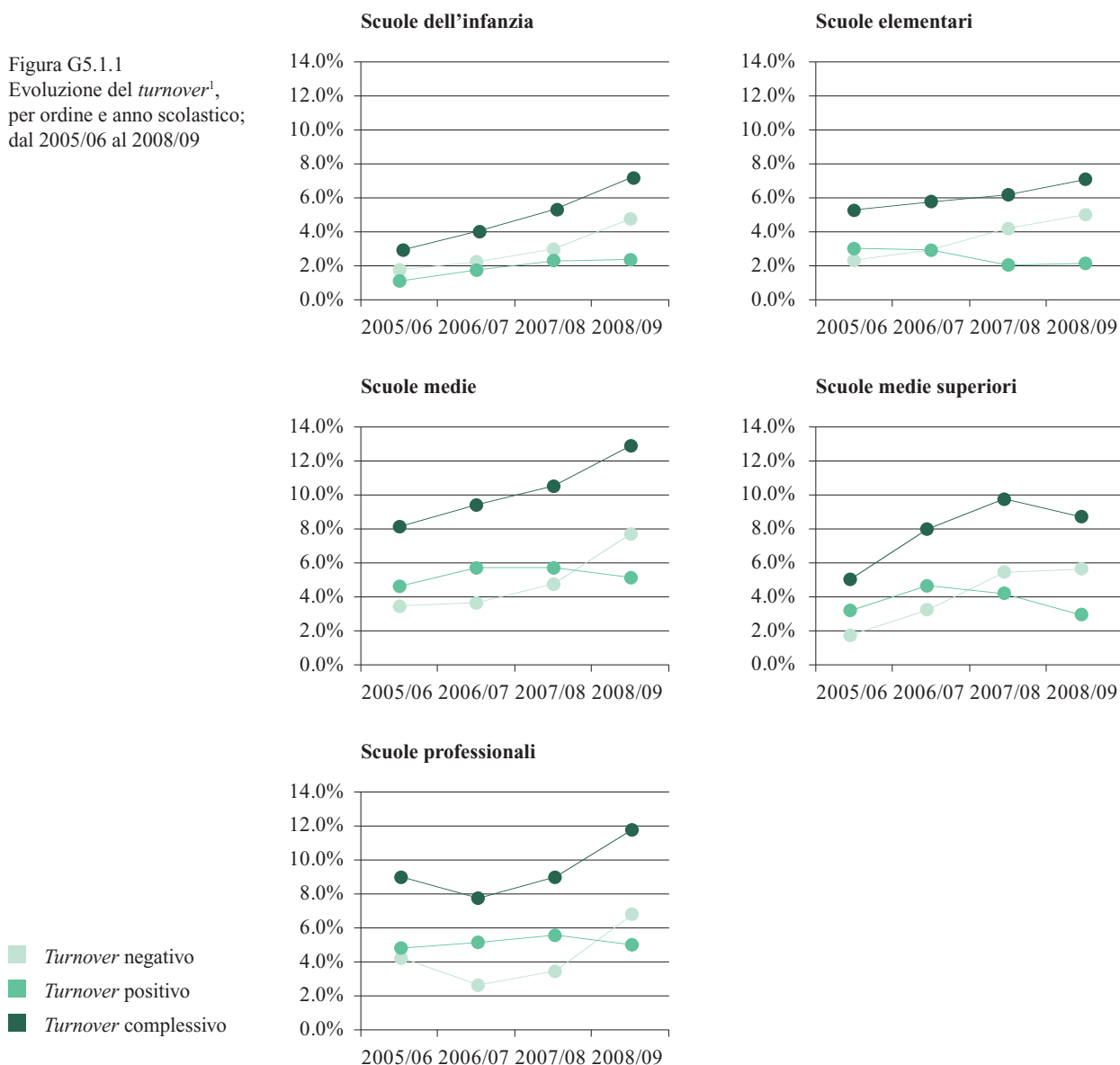
- il tasso di *turnover* negativo, ossia il rapporto tra il numero di usciti e quello totale di dipendenti;
- il tasso di *turnover* positivo, ossia il rapporto tra il numero di entrati e quello totale di dipendenti;
- il tasso di *turnover* complessivo, ovvero il rapporto tra il numero totale di movimenti (entrati e usciti) e quello di dipendenti in un dato periodo (e cioè la somma del *turnover* negativo e di quello positivo) e;
- il tasso di compensazione del *turnover*, vale a dire il rapporto tra il numero di entrati e quello di usciti.

In questo indicatore ricorreremo al *turnover* complessivo, che è composto dal *turnover* negativo e da quello positivo e al tasso di compensazione del *turnover*.

G5.1

Tassi di *turnover* nel sistema scolastico ticinese

Figura G5.1.1
Evoluzione del *turnover*¹,
per ordine e anno scolastico;
dal 2005/06 al 2008/09



Fonte dati: GAS docenti cantonali / GAS docenti comunali / USR – Censimento docenti

Nei tre anni considerati i tassi di *turnover* complessivo raggiungono al massimo il 7% nelle scuole comunali e superano di poco il 10% nelle scuole cantonali. In termini evolutivi, si è osservato un aumento generalizzato del tasso di *turnover* complessivo. Questo aumento ha interessato tutti i livelli scolastici, con una leggera eccezione per il medio superiore. Questo andamento è quasi esclusivamente da addebitare all'aumento del *turnover* negativo, mentre i livelli di *turnover* positivo, dopo una crescita tra il 2005/06 e il 2006/07, sono rimasti perlopiù stabili o sono addirittura calati. Nonostante gli aumenti osservati, nelle scuole comunali il turnover è tra i più bassi. Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, negli ultimi anni è andato aumentando il *turnover* negativo, cioè l'uscita di docenti dalla professione. Questo aumento non è stato

1. Docenti che nell'anno scolastico di riferimento non insegnano più in nessuna scuola cantonale o comunale e quindi hanno smesso alla fine o durante l'anno scolastico precedente sul totale dei docenti che insegnano in quel determinato ordine scolastico, indipendentemente dallo statuto, in percento.
2. Vedi "Nota per la lettura dei grafici".

compensato da un equivalente movimento di entrata, che ha anzi subito un limitato calo. Nelle scuole elementari invece i tassi di *turnover* sono evoluti in modo praticamente equivalente, e l'uscita di insegnanti (*turnover* negativo) è stata compensata in modo praticamente integrale da nuove assunzioni.

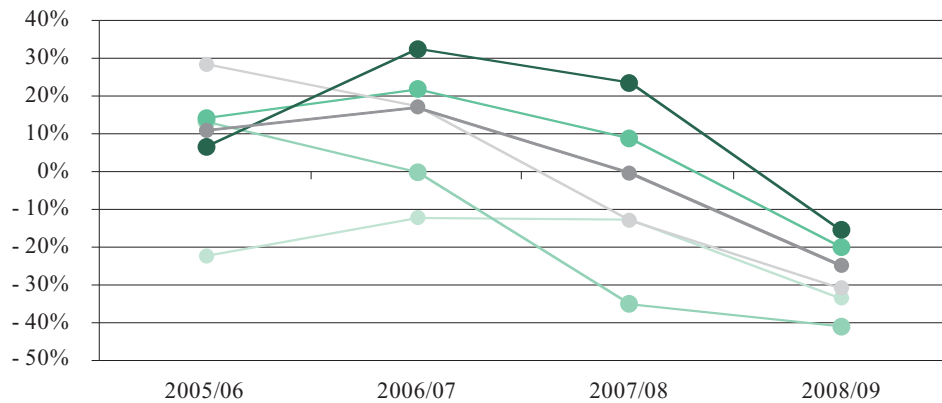
Nei livelli scolastici di competenza cantonale, a fronte di un livello generale di *turnover* più importante³, le tendenze sono state simili. Negli ultimi anni è infatti cresciuto praticamente ovunque il *turnover* complessivo, con l'unica eccezione delle scuole medie superiori. Questa crescita è stata trainata dall'andamento del *turnover* negativo, che è aumentato in modo particolarmente consistente nelle scuole medie superiori, dove nello spazio di tre anni è praticamente triplicato (dall'1.8% del 2005/06 al 5.7% del 2008/09), e nelle scuole medie, dove è raddoppiato (dal 3.5% al 7.8%). Nelle scuole professionali si è pure riscontrato un aumento, anche se sensibilmente meno sostenuto (dal 4.2% al 6.8%). In tutti gli ordini scolastici cantonali il tasso di *turnover* positivo non ha subito lo stesso andamento. Dopo un lieve aumento osservato tra il 2005/06 e l'anno successivo, la quota di nuovi entrati sul totale degli insegnanti in servizio si è stabilizzata o è calata.

Difficile però valutare l'entità del fenomeno rispetto ad altri settori professionali per mancanza di dati.

3. Difficile capire i motivi delle differenze in termini assoluti tra i diversi livelli scolastici. Un'ipotesi potrebbe essere quella relativa alla spendibilità del diploma. Gli insegnanti delle scuole cantonali sono tutti in possesso di un titolo universitario che offre una più alta spendibilità sul mercato del lavoro, che potrebbe spiegare più alti livelli di movimento. I fattori potrebbero però essere molteplici. Uno di questi è sicuramente la struttura demografica della popolazione insegnante: laddove questa è particolarmente sbilanciata verso l'alto (e quindi verso il pensionamento), i tassi di *turnover* sono i più elevati (scuole medie). Un più alto livello di movimenti può però essere connesso alla natura della formazione: i tassi di *turnover* sono infatti elevati (comparativamente parlando) anche nelle scuole professionali. D'altra parte, la popolazione insegnante di queste scuole si distingue per età, numero di ore di lavoro e ragioni di abbandono, ed è quindi probabile che l'alto tasso di *turnover* sia un fenomeno legato alle caratteristiche intrinseche del settore professionale, che presuppone anche da parte dei docenti contatti molto più assidui e diretti con il mondo del lavoro.

Figura G5.1.2
Tasso di compensazione del *turnover*⁴, per ordine e anno scolastico; dal 2005/06 al 2008/09

■ SI
■ SE
■ SM
■ SMS
■ SP secondarie e terziarie
■ Totale



Fonte dati: GAS docenti cantonali / GAS docenti comunali

Analizzando il tasso di compensazione del *turnover* sull'arco di vari anni scolastici emerge una tendenza a una sempre minore compensazione degli usciti con nuovi assunti. Dal 2006/07 il valore del tasso scende senza sosta per quasi tutti gli ordini scolastici e nell'anno 2008/09 ha ormai assunto ovunque valori negativi. Il numero di nuovi assunti è quindi inferiore a quello delle partenze.

Questo non significa che la scuola rimarrà a breve senza insegnanti, perché dietro una sostituzione a saldo negativo possono esserci diversi fenomeni. Il primo potrebbe essere l'evoluzione del numero di allievi. Come visto in G1 però, questa componente non può essere tenuta in considerazione, perché negli ultimi anni (particolarmente a partire dal 2003/04) il numero di allievi è rimasto relativamente o è lievemente cresciuto in tutti gli ordini scolastici. Altri fattori potrebbero essere l'aumento di un'ora di insegnamento per tutti gli insegnanti cantonali, intervenuta a partire dal 1° settembre 2004 a seguito della votazione popolare del 16 maggio 2004⁵, e la possibilità di aumentare il grado di occupazione da parte di chi lavora a tempo parziale⁶.

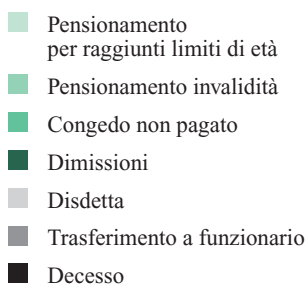
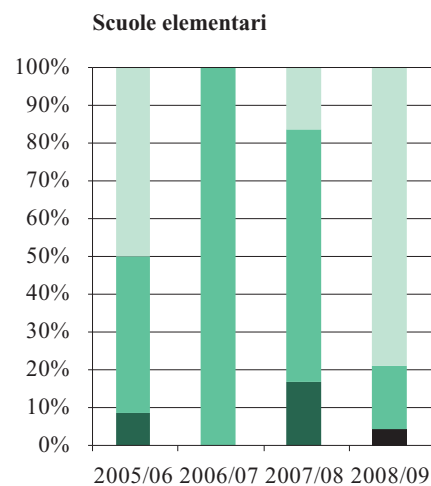
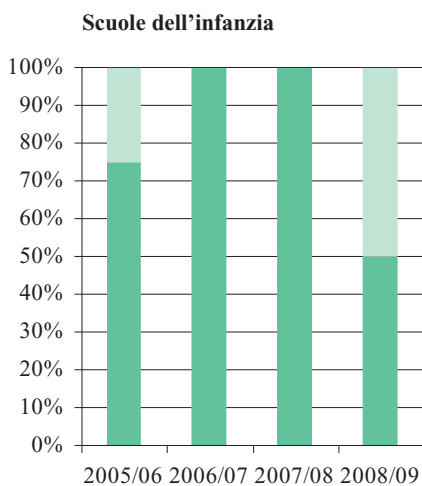
Il fenomeno è particolarmente evidente nelle scuole comunali, dove il tasso di ricambio è stato il più basso negli ultimi anni. Anche nelle scuole professionali il tasso di ricambio è ormai negativo da due anni, mentre nelle scuole medie e nelle medie superiori fino all'anno scolastico 2007/08 il numero di nuovi assunti superava quello delle cessazioni (valori positivi).

4. Rapporto tra entrati e usciti in un determinato periodo (= entrati nel periodo-usciti nel periodo/tot. movimenti * 100). Le percentuali al di sopra dello 0% (valori positivi) indicano che le nuove entrate superano le cessazioni mentre sotto lo 0% (valori negativi) le cessazioni sono maggiori delle nuove entrate.
5. L'aumento di un'ora settimanale per tutti i docenti cantonali – a parità di allievi – ha ridotto il fabbisogno di insegnanti da parte del sistema. È ipotizzabile che i suoi effetti si siano fatti sentire, oltre che nell'anno in questione, anche negli anni scolastici successivi.
6. Oltre al fatto che risulta impossibile stabilire una relazione diretta tra questi due fattori per mancanza di dati, è utile rilevare che una rapida analisi storica delle quote di docenti per grado di occupazione e ordine scolastico non indica un aumento generalizzato dei tempi di impiego, che nel periodo tra il 2005/06 e il 2008/09 sono rimasti stabili (vedi Guidotti & Rigoni 2009, 2008, 2007 e 2006).

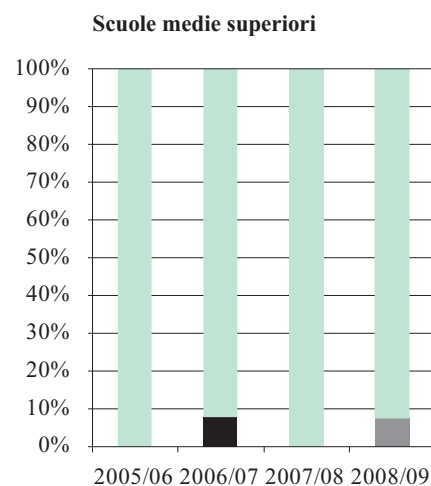
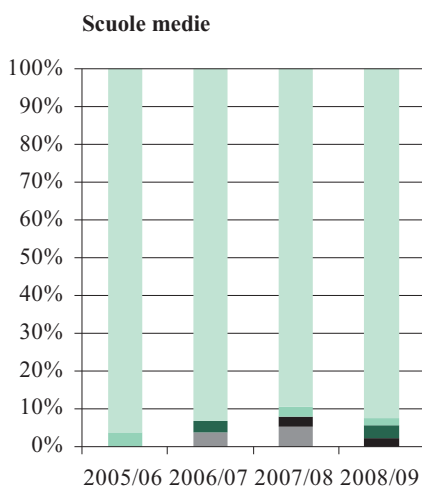
G5.2

Qualificazione del turnover

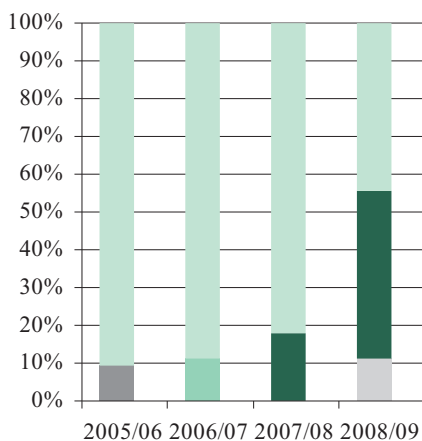
Figura G5.2.1
Ripartizione dei docenti nominati secondo i motivi di cessazione dell'attività, per ordine e anno scolastico; dal 2005/06 al 2008/09

Scuole comunali⁷

Scuole cantonali



Scuole professionali secondarie e terziarie



Fonte dati: GAS docenti cantonali / GAS docenti comunali

4. Per le scuole comunali, i dati non specificano le ragioni del pensionamento. Per questa ragione sono stati tutti considerati come "pensionamento per raggiunti limiti di età".

Il principale motivo di cessazione dell'attività, soprattutto nelle scuole cantonali, è il pensionamento. Questo dato deve essere messo in relazione all'età media del corpo insegnante, in costante ascesa. La situazione non sembra quindi particolarmente preoccupante, poiché porta a concludere che il *turnover* nella scuola è essenzialmente di tipo fisiologico⁸.

Per quanto riguarda gli insegnanti delle scuole comunali, la numerosità è estremamente limitata, ciò che spiega come mai i motivi di cessazione dell'attività varino in modo importante da un anno all'altro. Tra i primi motivi si trovano comunque il pensionamento (specialmente nel 2008/09) e i congedi non pagati (legati alla maternità o meno). Questo lascia pensare che il *turnover* osservato nelle scuole comunali sia essenzialmente di tipo fisiologico.

Per quanto riguarda gli ordini scolastici cantonali il pensionamento è invece la prima (e quasi unica) ragione di abbandono della professione.

Questo dato va però messo in relazione all'elevata età media degli insegnanti cantonali, che negli ultimi 15 anni non ha fatto che aumentare, passando dai 42.5 anni nell'anno 1995/96 ai 44.6 del 2008/09 (vedi G3). È quindi probabile che nei prossimi anni si assisterà a un aumento delle cessazioni, ed è relativamente prevedibile che queste cessazioni saranno in buona parte legate al raggiungimento dell'età di pensionamento (o, più spesso, dell'anzianità sufficiente per beneficiare di un pensionamento anticipato).

L'unica eccezione concerne le scuole professionali, dove secondo gli ultimi dati disponibili il numero di insegnanti che sono andati in pensione (44.4%) corrisponde al numero di quelli che hanno rassegnato le dimissioni (44.4%). Vista l'esiguità del numero in gioco è però difficile emettere delle ipotesi: il numero di docenti che hanno cessato l'attività era infatti pari a 10 persone (vedi Tabella G5.2.1 in allegato).

Non è purtroppo possibile approfondire ulteriormente l'analisi del *turnover* negativo secondo le caratteristiche personali dei docenti, che deve quindi limitarsi a questo sommario livello di approfondimento.

8. Alle analisi quantitative andrebbero affiancate delle analisi qualitative che permettano di approfondire il grado di soddisfazione dei docenti nel momento del pensionamento. Una parte di quello che, in modo un po' sommario, identifichiamo qui come *turnover* fisiologico potrebbe infatti avere anche una componente patologica, soprattutto quanto il pensionamento interviene in modo anticipato. È infatti probabile che una parte degli insegnanti che scelgono il prepensionamento perché hanno maturato l'anzianità di servizio richiesta senza avere raggiunto l'età legale (64 anni per le donne e 65 per gli uomini), lascino la professione perché stanchi. Sebbene la perdita per il sistema scolastico sia meno cospicua rispetto a un abbandono della professione nei primi anni di carriera, si tratta pur sempre di una perdita molto probabilmente evitabile.

H | **Risorse finanziarie**

H1	Spesa per l'educazione	399
H2	Spesa per allievo	421

Insieme alle risorse umane, le risorse finanziarie sono le componenti che permettono al sistema educativo di funzionare; gli indicatori a esse associati offrono quindi informazioni sui mezzi di cui dispone un sistema scolastico e dovrebbero fornire alcuni elementi per valutarne l'efficienza.

In questo senso, questo campo non include dei veri e propri indicatori, nella misura in cui le risorse finanziarie non sono direttamente legate alle finalità del sistema educativo ticinese. Difatti, non esiste una regola assoluta per misurare e definire la quantità di risorse finanziarie da destinare all'educazione per assicurare, dal punto di vista economico, il rendimento ottimale di ogni studente o del sistema nel suo insieme. L'unico documento ufficiale che offre alcune informazioni in riferimento alle finanze pubbliche è la "Legge sulla gestione e sul controllo finanziario dello Stato (del 20 gennaio 1986)", che stabilisce alcuni principi generali: la parsimonia (art. 5), il principio secondo il quale qualunque spesa dello Stato debba essere comprovata dalla necessità e dalla sopportabilità dei costi diretti e indiretti che ne derivano, oppure l'economicità (art. 6), principio che, per ogni decisione di spesa, richiede la scelta della variante più economica possibile.

Risulta in ogni caso evidente che le risorse finanziarie sono una voce di primaria importanza affinché la scuola possa svolgere il suo ruolo nel migliore dei modi.

D'altra parte, le risorse finanziarie sono un mezzo e non un fine, e dovrebbero quindi essere messe in relazione con le finalità di ogni sistema scolastico. In effetti, gli obiettivi della politica educativa e le strategie strutturali, pedagogiche e organizzative messe in atto per raggiungerli dipendono in forte misura delle risorse finanziarie a disposizione.

Gli indicatori presentati in questo campo comprendono la spesa corrente per l'educazione (H1), ossia i finanziamenti attribuiti alla scuola, e la spesa per allievo (H2) che, per ogni settore scolastico, mette in rapporto le risorse finanziarie con il numero di allievi, permettendo così di calcolare il costo di una determinata formazione. Il primo obiettivo è di rispondere ad alcune domande fondamentali sul tema:

- a quanto ammonta la spesa annuale necessaria al funzionamento del sistema scolastico pubblico ticinese?
- quali sono le sue componenti e da chi è finanziata?
- qual è stata, nel tempo, l'evoluzione di questi elementi?

Il secondo obiettivo è invece la comparazione intercantonale.

Questi indicatori si concentrano sulle spese per l'educazione degli enti pubblici (Comuni, Cantone e Confederazione). Non sono quindi considerati i costi delle scuole private (circa il 6% della popolazione scolastica complessiva nel 2006), la spesa a carico delle aziende per la formazione professionale oppure ancora le spese sostenute dalle famiglie per l'istruzione e la formazione dei figli, e questo per mancanza di dati statistici in merito. Quasi tutte le figure presenti nei due indicatori fanno riferimento al 2006. Per la Scuola universitaria professionale (SUPSI) e per l'Università della Svizzera italiana (USI) i dati si riferiscono invece al 2007. Questi dati, che potrebbero sembrare obsoleti, sono di fatto i più recenti a nostra disposizione, in particolare per l'analisi intercantonale.

■ Fonti di approfondimento

- Legge sulla gestione e sul controllo finanziario dello Stato (del 20 gennaio 1986). Disponibile in: <http://www4.ti.ch/can/rl/raccolta-leggi-ti/raccolta-leggi-online/> [18 giugno 2010].

H | 1 Spesa per l'educazione

Indice delle figure

H1.1 Spesa corrente in Ticino nel 2006		
Figura H1.1.1	Ripartizione della spesa corrente totale per l'educazione nelle scuole pubbliche, per tipo e per categoria di spesa; 2006	405
Figura H1.1.2	Ripartizione della spesa corrente totale per l'educazione nelle scuole pubbliche, per ente finanziatore; 2006	406
Figura H1.1.3	Spesa corrente totale (in migliaia di franchi) per l'educazione nelle scuole pubbliche, per ordine scolastico; 2006	406
Figura H1.1.4	Ripartizione della spesa corrente per l'educazione nelle scuole pubbliche, per ordine scolastico e per categoria di spesa; 2006	407
Figura H1.1.5	Ripartizione della spesa corrente per l'educazione nelle scuole pubbliche, per ordine scolastico e per ente finanziatore; 2006	408
H1.2 Evoluzione della spesa corrente in Ticino		
Figura H1.2.1	Evoluzione della spesa corrente totale (in migliaia di franchi) per l'educazione nelle scuole pubbliche; dal 1988 al 2006	409
Figura H1.2.2	Evoluzione della spesa corrente totale (in migliaia di franchi) per l'educazione nelle scuole pubbliche, per ente finanziatore; dal 1988 al 2006	410
Figura H1.2.3	Evoluzione della spesa corrente totale (in migliaia di franchi) per l'educazione nelle scuole pubbliche, del settore prescolastico e obbligatorio; dal 1988 al 2006	411
Figura H1.2.4	Evoluzione della spesa corrente totale (in migliaia di franchi) per l'educazione nelle scuole pubbliche del settore secondario II; dal 1988 al 2006	412
Figura H1.2.5	Evoluzione della spesa corrente (in migliaia di franchi) per l'educazione nelle scuole professionali superiori pubbliche; dal 1988 al 2006	413
H1.3 Confronto intercantonale della spesa pubblica nel 2006		
Figura H1.3.1	Percentuale della spesa corrente pubblica per l'educazione, rispetto a quella pubblica totale, per Cantone; 2006	414
Figura H1.3.2	Spesa corrente pubblica (in franchi per abitante) per l'educazione, per Cantone; 2006	415

H1.4 Spesa per SUPSI e USI

Figura H1.4.1	Spesa corrente per SUPSI e USI, per categoria di spesa (in migliaia di franchi) e ripartizione in percentuale; 2007	416
Figura H1.4.2	Finanziamento della spesa corrente per SUPSI e USI (in migliaia di franchi) e ripartizione in percentuale; 2007	417
Figura H1.4.3	Evoluzione della spesa corrente (in migliaia di franchi) per SUPSI (dal 1997 al 2007) e USI (dal 1996 al 2007)	418
Figura H1.4.4	Evoluzione del finanziamento della spesa corrente (in migliaia di franchi) per SUPSI (dal 1997 al 2007) e USI (dal 1996 al 2007)	419

H | 1

Spesa per l'educazione

La spesa corrente per l'educazione nelle scuole pubbliche ticinesi (dal settore prescolastico a quello universitario) è passata dai 463 milioni di franchi nominali del 1988 agli 882 del 2006. Questo aumento, pari a 419 milioni, corrisponde a un tasso di crescita del 90,5% (+ 37% in termini reali), a fronte di una crescita del numero di allievi e studenti che, durante lo stesso periodo, è stata del 21,8%.

Il tema della spesa pubblica è sempre di grande attualità, e quella dell'educazione non fa certo eccezione. Come spesso accade, i risultati ufficiali della spesa pubblica richiedono tempi relativamente lunghi a causa di tutte le verifiche formali e dei calcoli annessi, nonché delle procedure politiche di approvazione. Per questo motivo i dati più recenti a nostra disposizione sono quelli dell'esercizio 2006, tranne che per le strutture universitarie ticinesi i cui ultimi dati si riferiscono al 2007.

La spesa totale corrente per l'educazione nelle scuole pubbliche ticinesi¹ nel 2006 ammontava a quasi 781 milioni di franchi. Se a questi si aggiungono i 101 milioni del settore universitario, Scuola Universitaria professionale della Svizzera Italiana e Università della Svizzera Italiana, la spesa globale raggiungeva circa gli 882 milioni di franchi.

Più della metà di questa cifra era dedicata al personale insegnante (58,5%)². Il finanziamento era assicurato globalmente per il 58,2% dal Cantone, per il 27,6% dai Comuni, per il 7,3% dalla Confederazione e per il 6,9% restante da altri enti.

Dal 1988 al 2006 l'evoluzione della spesa per la formazione in Ticino è stata importante, con un incremento del 90,5% in termini nominali (+ 37% in termini reali), questo a fronte di un aumento del 21,8% del numero di allievi e studenti iscritti. In un'ottica di lungo termine si può rilevare che la spesa corrente per l'educazione è aumentata in tutti i settori scolastici, anche se con gradi diversi di intensità. L'aumento non è stato costante, poiché si osservano fasi di crescita, intercalate da cicli di rallentamento o da leggere diminuzioni.

Il confronto intercantonale relativo al 2006 mostra che in Ticino la spesa corrente globale per l'educazione era pari al 20,5% della spesa pubblica totale, una cifra di 3 punti percentuali inferiore alla media svizzera (23,5%). Il Cantone con la parte di spesa più rilevante era Argovia (29,8%), mentre quello con la percentuale minore era Uri (15,8%). In termini pro capite, la spesa corrente per l'istruzione in Ticino si fissava a 2'709 franchi nominali, con uno scarto di 565 franchi rispetto alla media svizzera, che ammontava a 3'274 franchi per abitante.

■ Fonti e approfondimenti:

- USR – *Costi e finanziamento della scuola ticinese 1988-2006* [Data file]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Wassmer, P.-A. (1999). *Les coûts unitaires en éducation, Aspects méthodologiques*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- OCDE (2006). *Regards sur l'éducation 2006. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.
- Deppierraz, R., & Mühlemann, K. (2009). *Dépenses publiques d'éducation 2006*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.

1. Dal settore prescolastico alle scuole professionali superiori, escluso il settore universitario.

2. Queste quote differiscono sensibilmente tra il settore universitario, dove il personale insegnante assorbe il 48,7% dei costi e il resto del sistema, che a voce di bilancio corrispondente ne assorbe il 59,9%.

-
- Koller, P., & Bencheikh, M. (2008). *Finances des hautes écoles spécialisées 2006*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.
 - Koller, P., & Bencheikh, M. (2008). *Finances des hautes écoles universitaires 2006*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.
 - Legge sulla gestione e sul controllo finanziario dello Stato (del 20 gennaio 1986). Disponibile in: <http://www4.ti.ch/can/rl/raccolta-leggi-ti/raccolta-leggi-online/> [18 giugno 2010].

Siti internet:

Università della Svizzera Italiana: servizi amministrativi

- http://www.usi.ch/container_university_services/servizi_amministrativi.html
Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana: servizi amministrativi

- <http://www.supsi.ch/home/supsi/servizi/servizi-amministrativi/finanze-controlling.html>

Ufficio federale di statistica

- <http://www.bfs.admin.ch/bfs7portal/fr/index/themen/15/07.html>

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

- <http://www.sourceocde.org/enseignement/9789264046801>

OCDE - Regards sur l'éducation 2006 - Tableaux

- http://www.oecd.org/document/54/0,3343,fr_2649_39263238_37344822_1_1_1_1,00.html

Definizioni e note metodologiche

- Nella terminologia economica i concetti di **spesa** e di **costo** non sono sinonimi: quando si parla di spesa ci si riferisce al valore monetario dell'insieme delle uscite realizzate in un certo periodo di tempo; il costo è invece un concetto più ampio che include la nozione di durabilità del bene (che può superare il periodo preso in considerazione) e presuppone un consumo di risorse che risulta da una certa attività svolta nell'intento di raggiungere un determinato risultato o obiettivo. Tuttavia per comodità e come del resto avviene nell'uso corrente, utilizzeremo indifferentemente l'uno o l'altro termine come se fossero dei sinonimi.
- I dati sulla spesa pubblica corrente per l'educazione riguardanti le formazioni dal settore prescolastico a quello terziario non universitario nel Cantone Ticino sono stati calcolati utilizzando la contabilità dello Stato e quella di un campione rappresentativo di 30 comuni (conti consuntivi dei rispettivi anni). Gli importi relativi alla spesa dal 1989 al 1992 non sono stati calcolati in base ai conti consuntivi, ma sono la risultante di un'interpolazione lineare tra i dati del 1988 e quelli del 1993.
- I dati riguardanti le spese correnti della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) e dell'Università della Svizzera Italiana (USI) – enti autonomi di diritto pubblico secondo la legge sull'USI e sulla SUPSI del 3 ottobre 1995 – sono stati ricavati dai report finanziari forniti dalle due istituzioni.
- I dati riguardanti i confronti intercantonali della spesa corrente pubblica per l'educazione (vedi Figure H1.3.1 e H1.3.2) provengono invece dai calcoli effettuati dall'Ufficio Federale di Statistica.
- Le spese correnti pubbliche per il Ticino (eccettuate la SUPSI e l'USI) si suddividono in **spese di istituto** e **spese non di istituto**.
- Le **spese di istituto** comprendono i costi per il *personale insegnante* (gli stipendi lordi, compresi gli oneri sociali a carico del datore di lavoro, direttamente attribuibili all'attività di insegnamento); i costi per il personale non insegnante (stipendi lordi per il personale non docente dell'istituto scolastico, ossia la direzione, la segreteria, la custodia, la biblioteca, ecc.); i costi di *funzionamento* (le uscite per beni e servizi quali il materiale scolastico e didattico, il mobilio e le attrezzature, il consumo di acqua ed energia, il trasporto degli allievi, ecc.); i costi per l'*infrastruttura* e il *capitale* investito (essenzialmente ammortamenti e interessi del capitale investito per edifici e terreni).
- Nei **costi non di istituto** rientrano invece i *servizi prestati agli allievi* (costi per la medicina scolastica, aiuti allo studio, orientamento, refezione, ecc.), i *servizi agli insegnanti* (costi per l'abilitazione e l'aggiornamento, per la documentazione e i sussidi didattici, per la consulenza e l'assistenza) e i costi per i servizi amministrativi centrali (attività di gestione generale del sistema scolastico e/o di singoli settori scolastici).
- Per quanto riguarda la SUPSI e l'USI è stata considerata la spesa corrente globale costituita dalla formazione di base (bachelor e master), dalla ricerca, dalla formazione continua e dai servizi amministrativi. Essa è stata suddivisa nelle seguenti categorie: spesa per il personale (stipendio lordo comprensivo degli oneri sociali a carico del datore di lavoro), composta dalla spesa per il corpo docente, il corpo intermedio (assistenti e ricercatori) e il personale di servizio e le spese di funzionamento, composte dalle spese per beni e servizi, dai mandati, dagli ammortamenti e dagli oneri finanziari.
- Generalmente tutti i dati sulla spesa vengono esposti in termini nominali, tranne nei casi esplicitamente segnalati. La spesa può essere infatti espressa in due modalità diverse: in termini (o valori) nominali e in termini (o valori) reali. Il valore nominale esprime la quantità di moneta a prezzi correnti necessaria per l'ottenimento di un certo bene o servizio in un determinato momento. Il valore reale consiste invece in una

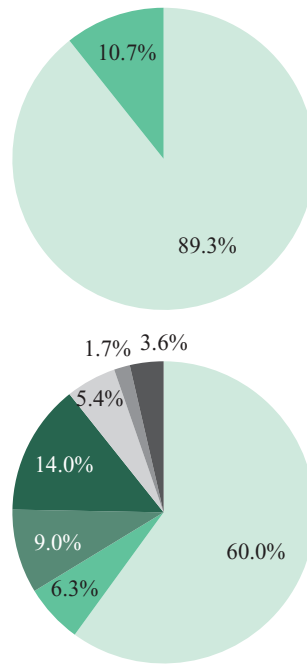
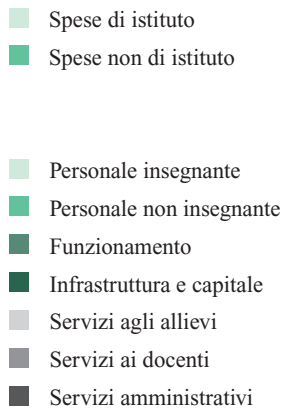
somma di denaro espressa a prezzi costanti, cioè in termini monetari una volta eliminato l'effetto inflazionistico inteso come l'accrescimento del livello generale dei prezzi nel corso del tempo³. In altre parole il valore reale ha un senso in relazione all'evoluzione temporale e corrisponde economicamente alla quantità di beni e servizi che è possibile acquistare in periodi successivi con la stessa quantità di denaro.

3. Nel nostro caso, per il computo del valore reale, è stato utilizzato l'indice nazionale dei prezzi al consumo (IPC) calcolato dall'Ufficio federale di statistica sulla base dicembre 1982 (valore = 100).

H1.1

Spesa corrente in Ticino nel 2006

Figura H1.1.1
Ripartizione della spesa corrente totale per l'educazione nelle scuole pubbliche, per tipo e per categoria di spesa; 2006



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento della scuola ticinese, 2006

Nel 2006 la spesa corrente globale per l'educazione nelle scuole pubbliche in Ticino (settore universitario escluso) ammontava a circa 781 milioni di franchi: l'89.3% (697 milioni) era rappresentato da costi direttamente imputabili all'istituto scolastico, mentre il 10.7% (84 milioni) era costituito da costi non di istituto.

Il sistema scolastico costituisce un settore a forte intensità di manodopera: la categoria di spesa che assorbe la maggior parte delle risorse finanziarie è infatti quella relativa al personale (66.3%, 60% per gli insegnanti e 6.3% per il personale amministrativo e tecnico degli istituti), seguita da quella derivante dall'infrastruttura e dal capitale investito (14%) e dai costi generali di funzionamento (9%). Per quanto riguarda invece le spese esterne all'istituto scolastico (spese non di istituto), i servizi agli allievi consumano il 5.4% dei mezzi a disposizione, i servizi ai docenti l'1.7% e i servizi amministrativi centrali il 3.6%.

Figura H1.1.2
Ripartizione della spesa
corrente totale
per l'educazione nelle
scuole pubbliche,
per ente finanziatore; 2006

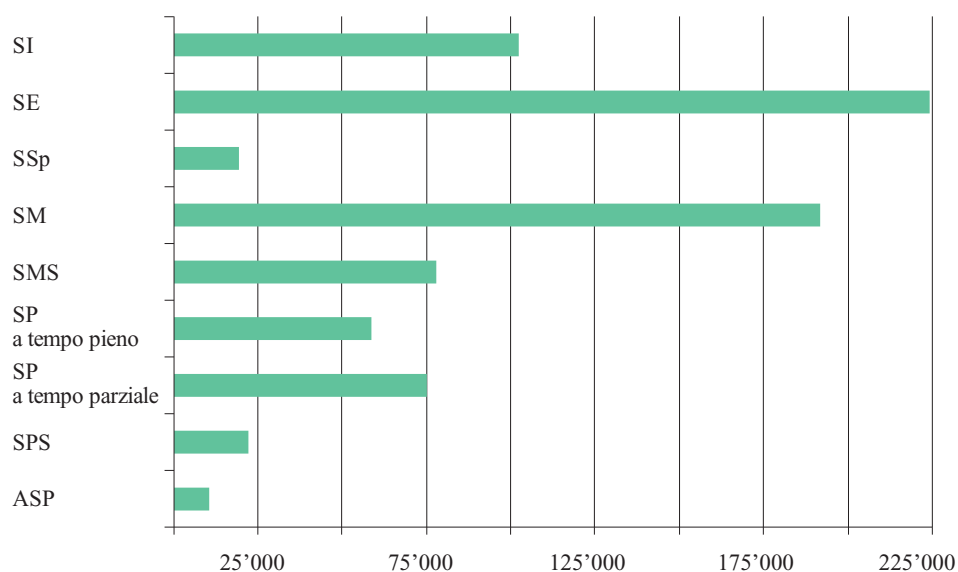


Fonte dati: USR – Costi e finanziamento della scuola ticinese, 2006

Dei 781 milioni di franchi spesi complessivamente nel settore pubblico dell'istruzione nel corso del 2006, 472 milioni erano a carico del Cantone (60.5%), 247 a carico dei comuni (31.6%), 36 milioni venivano versati dalla Confederazione (4.6%) come contributi e sussidi, mentre i rimanenti 25 milioni (3.3%) provenivano da altri enti (contributi di terzi per servizi quali refezione, trasposti scolastici, tasse di iscrizione, utilizzo di infrastrutture, ecc...).

Questo sistema di finanziamento è influenzato in maniera determinante dal sistema politico svizzero, caratterizzato da un notevole decentramento dei compiti che assegna competenze specifiche alle diverse istituzioni pubbliche (comuni, cantoni e Confederazione) in materia di formazione.

Figura H1.1.3
Spesa corrente totale
(in migliaia di franchi)
per l'educazione
nelle scuole pubbliche,
per ordine scolastico;
2006



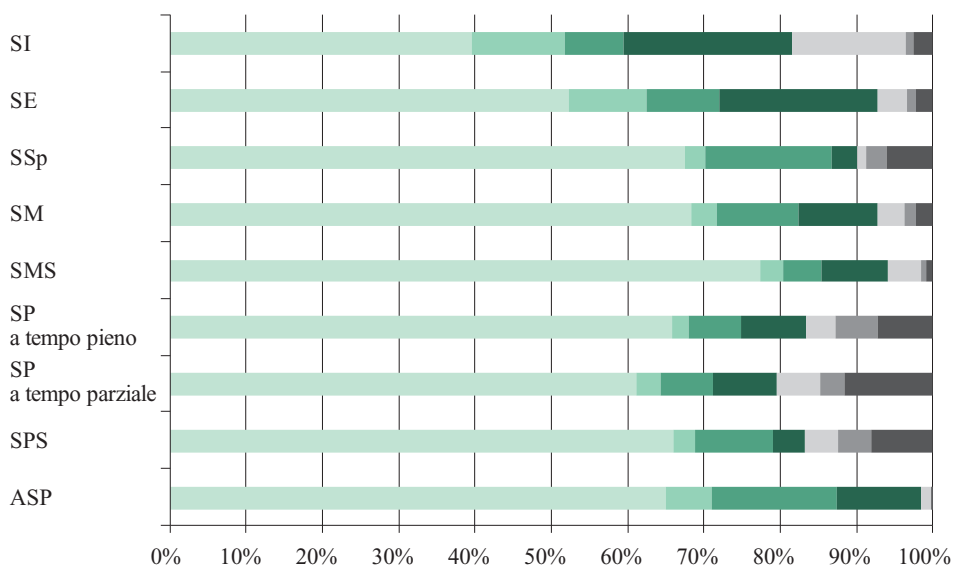
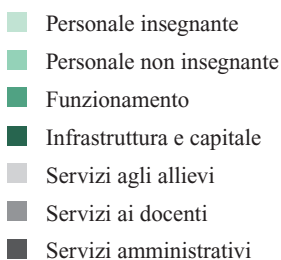
Fonte dati: USR – Costi e finanziamento della scuola ticinese, 2006

Nel 2006 il 55.7% delle risorse finanziarie (435 milioni di franchi) era assorbito dalle scuole dell'obbligo (scuole elementari, speciali e medie), il 31.2% (244 milioni di franchi) dalle scuole post-obbligatorie (scuole medie superiori, scuole professionali, Alta scuola pedagogica) e il restante 13.1% (102 milioni di franchi) dal settore prescolastico.

Si nota una forte correlazione tra il numero di allievi e il peso finanziario di ciascun settore scolastico: le scuole dell'infanzia consumano il 13,1% della spesa (13,1 % di allievi), le scuole elementari il 28,7% (29,5% di allievi), le scuole medie il 24,5% (23,6% di allievi), le scuole medie superiori il 10% (9% di allievi) e il settore della formazione

professionale (scuole professionali secondarie a tempo pieno e parziale, scuole professionali superiori) il 19.9% dei costi in rapporto al 20.8% di allievi.

Figura H1.1.4
Ripartizione della spesa corrente per l'educazione nelle scuole pubbliche, per ordine scolastico e per categoria di spesa; 2006



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento della scuola ticinese, 2006

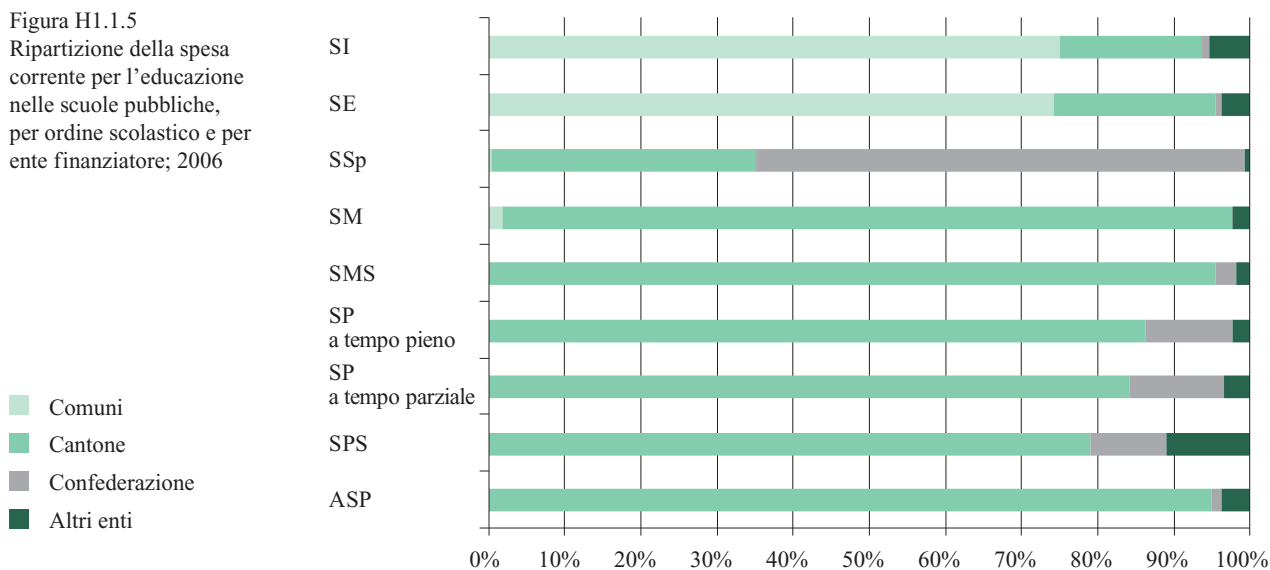
La voce di spesa più rilevante è rappresentata dal costo del personale insegnante in tutti i gradi scolastici. Anche nella scuola dell'infanzia, dove questo peso è il più contenuto, la spesa per il personale assorbe due quinti del budget. Il fenomeno è ancora più evidente quando consideriamo la spesa per il personale insegnante e non. Come già detto sopra, questi dati dimostrano che il sistema formativo è un settore a forte intensità di manodopera.

Fra i diversi livelli di formazione esistono però differenze significative in relazione alla ripartizione tra le varie categorie di spesa. Questa diversità è dovuta a molteplici fattori, tra i quali si possono citare le modalità organizzative dell'insegnamento (assicurato da docenti generalisti nelle scuole dell'infanzia ed elementari, svolto da docenti specialisti di singole discipline altrove, con il conseguente incremento del fabbisogno di docenti per unità di insegnamento), la diversificazione dovuta alle classi di stipendio, la necessità più o meno marcata di mezzi didattici e di infrastrutture scientifiche particolari, l'orario settimanale di insegnamento ecc.

A titolo di esempio è possibile citare il peso proporzionale dei costi per il personale insegnante, che variano da un minimo del 39.6% nelle scuole dell'infanzia a un massimo del 77.4% nelle scuole medie superiori.

Il caso particolare del settore prescolastico, dove il costo del personale insegnante rappresenta solo poco meno del 40% è dovuto essenzialmente al fatto che in questo grado scolastico è molto forte la componente delle spese per servizi agli allievi (15%), composta in buona parte dai costi per la refezione scolastica quasi completamente generalizzata (oltre l'80% delle sedi), oltre che dal livello più basso degli stipendi rispetto agli altri livelli formativi.

Figura H1.1.5
Ripartizione della spesa
corrente per l'educazione
nelle scuole pubbliche,
per ordine scolastico e per
ente finanziatore; 2006



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento della scuola ticinese, 2006

Quasi i 3/4 dei costi delle scuole comunali (scuole dell'infanzia ed elementari) sono sostenuti dai comuni stessi, con un importo di circa 243 milioni di franchi, mentre per gli altri ordini di scuola, di competenza cantonale, il Cantone finanzia quasi il 90% delle spese (405.5 milioni di franchi).

Il settore prescolastico e quello primario sono di competenza comunale, e il Cantone interviene solo in modo sussidiario (18.7% nelle scuole dell'infanzia e 21.3% nelle scuole elementari), in particolare per quanto concerne gli stipendi del personale insegnante. A livello degli istituti comunali appare di una certa importanza anche il contributo di altri enti finanziatori, in special modo delle famiglie, che sono chiamate alla copertura parziale dei costi di refezione (scuole dell'infanzia) e di attività parascolastiche (scuole elementari).

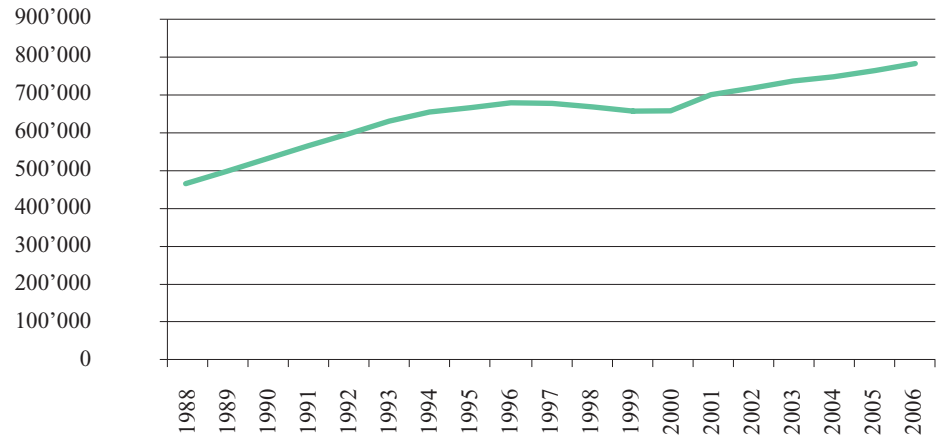
Al Cantone competono le scuole medie (quasi interamente a suo carico, se si esclude la partecipazione delle famiglie e dei comuni per la refezione e i trasporti scolastici, nel caso dei comuni specialmente per quest'ultimo servizio) e le scuole post-obbligatorie. La Confederazione interviene invece, mediante l'erogazione di sussidi, nelle scuole speciali (coprendo il 64.3% dei costi solo fino al 31.12.2007), nelle scuole medie superiori (limitatamente alla scuola cantonale di commercio, con il 2.8%) e nelle scuole di formazione professionale (con una media del 12%).

Va sottolineato che anche nel settore post-obbligatorio si osserva un apporto significativo al finanziamento da parte della categoria "altri enti" (dall'1.8% nelle scuole medie superiori all'11% nelle scuole professionali superiori). In questo caso, oltre alla partecipazione ai costi di refezione e per il materiale scolastico, occorre aggiungere una quota dovuta alle tasse di iscrizione per gli studenti provenienti dall'esterno del Cantone e la contropartita per prestazioni a terzi.

H1.2

Evoluzione della spesa corrente in Ticino

Figura H1.2.1
Evoluzione della spesa corrente totale (in migliaia di franchi) per l'educazione nelle scuole pubbliche; dal 1988 al 2006



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento della scuola ticinese 1988-2006

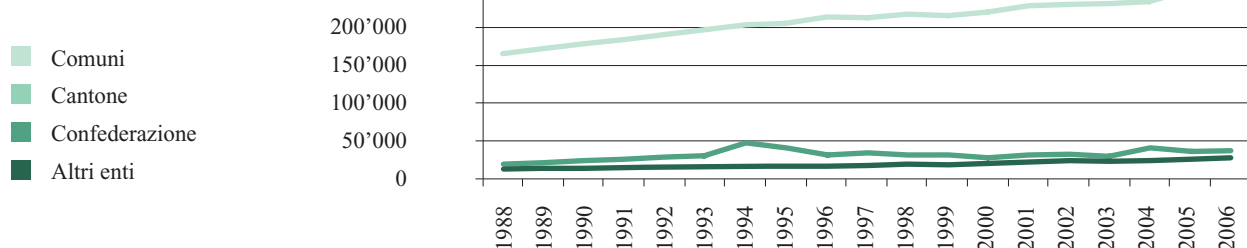
Dal 1988 al 2006 la spesa corrente totale per l'educazione nelle scuole pubbliche del Cantone Ticino in termini nominali è cresciuta in modo marcato, passando dai 463 ai 780 milioni di franchi. Si tratta di un aumento del 68.5% (+21% in termini reali).

Questa tendenza a lungo termine è stata determinata da diversi fattori, fra i quali possiamo citare la costante crescita della domanda di educazione (+13%), con il conseguente incremento del fabbisogno di docenti (+16%). A questo si aggiungono altri elementi imputabili all'introduzione di nuovi compiti assunti dalla scuola.

Considerando che il 60% della spesa è costituito dal personale insegnante, un ruolo importante nell'aumento è stato svolto dal progressivo invecchiamento di questa popolazione. L'aumento sensibile della proporzione di insegnanti che hanno 50 anni o più (dal 13% del 1988 al 25% del 2006, con un massimo del 31% nelle scuole elementari, medie e medie superiori) ha portato a una sempre maggiore quota di persone che si situano al massimo della scala stipendi.

Si può osservare che il calo della spesa registrato nel periodo dal 1996 al 1999 è dovuto principalmente all'introduzione di numerose misure di risparmio nella scuola e al passaggio di alcune formazioni professionali di grado terziario non universitario alla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), oltre alla temporanea diminuzione del numero di allievi in alcuni settori.

Figura H1.2.2
Evoluzione della spesa corrente totale (in migliaia di franchi) per l'educazione nelle scuole pubbliche, per ente finanziatore; dal 1988 al 2006



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento della scuola ticinese, dal 1988 al 2006

Nel corso del periodo considerato l'incremento della spesa corrente totale per l'educazione è stato sostenuto da tutti e quattro gli enti (comuni, Cantone, Confederazione e altri), anche se in proporzioni diverse.

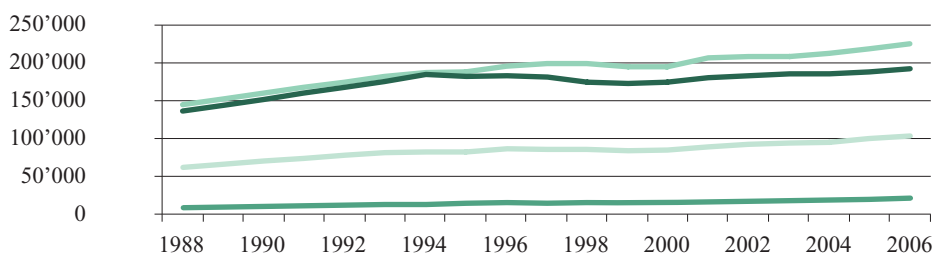
In termini nominali, il contributo dei comuni è cresciuto di 83 milioni di franchi (+50%), quello del Cantone di 202 milioni (+75%), quello della Confederazione di 18 milioni (+105%) e quello degli altri enti finanziatori di 14 milioni (+127%).

Si può notare che dal 1988 al 2006 la struttura del finanziamento dei costi fra i diversi enti si è leggermente modificata, in particolare tra comuni e Cantone. La parte a carico dei comuni è infatti passata dal 35.4% al 31.6% (- 3.8 punti), mentre quella a carico del Cantone dal 58.3% al 60.5% (+ 2.2 punti).

Da sottolineare infine che il calo della spesa totale che si era verificato tra i 1996 e il 1999 (vedi Figura H1.2.1) coincide interamente con una flessione del finanziamento del Cantone nello stesso periodo di tempo (politica di contenimento della spesa).

Figura H1.2.3
Evoluzione della spesa corrente totale (in migliaia di franchi) per l'educazione nelle scuole pubbliche, del settore prescolastico e obbligatorio; dal 1988 al 2006

- SI
- SE
- SSp
- SM



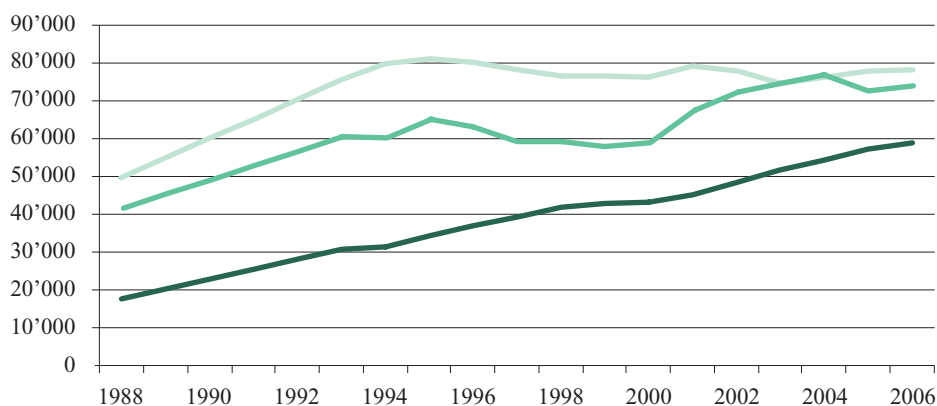
Fonte dati: USR – Costi e finanziamento della scuola ticinese dal 1988 al 2006

In termini nominali, la spesa corrente per l'educazione nel settore prescolastico e obbligatorio è passata dai 346 milioni di franchi complessivi del 1988 ai 537 del 2006, con un incremento del 55.3%: la spesa nelle scuole dell'infanzia è aumentata di 41 milioni di franchi (+68.4%), quella nelle elementari di 80 milioni (+56%). Nelle scuole medie l'aumento è stato di 57 milioni (+41.9%), nelle scuole speciali di 13 milioni (+195%).

Per quanto riguarda l'evoluzione dei costi correnti nel settore prescolastico, si evidenziano periodi più o meno lunghi di crescita costante, intercalati da tre periodi di rallentamento e di lieve calo, che coincidono grosso modo con l'andamento del numero di allievi. Lo stesso fenomeno, con maggiore intensità, si è verificato nelle scuole elementari. Nelle scuole medie l'evoluzione della spesa corrente presenta un primo periodo di incremento fino al 1994, al quale segue una fase di calo fino al 1999, seguita da un ultimo ciclo di crescita, anche in questo caso correlata con l'evoluzione del numero di allievi. Nelle scuole speciali la spesa è invece cresciuta a ritmo continuo, parallelamente al costante incremento degli effettivi.

Figura H1.2.4
Evoluzione della spesa corrente totale (in migliaia di franchi) per l'educazione nelle scuole pubbliche del settore secondario II; dal 1988 al 2006

■ SMS
■ SP a tempo pieno
■ SP a tempo parziale



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento della scuola ticinese, dal 1988 al 2006

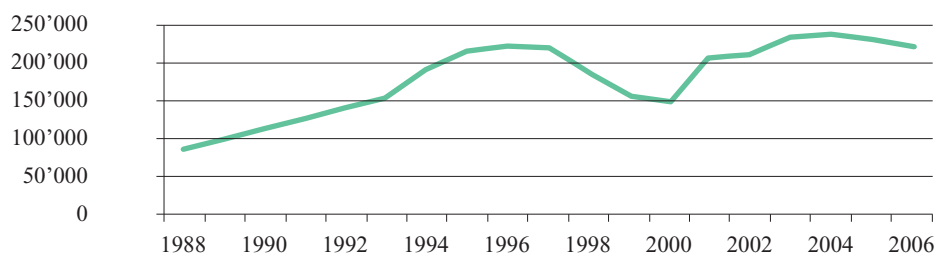
Nel periodo preso in considerazione la spesa corrente complessiva per l'istruzione nel settore secondario II è quasi raddoppiata, passando dai 109 milioni di franchi del 1988 ai 211 milioni del 2006 (valori nominali). Questo incremento, pari a 102 milioni, corrisponde a una crescita del 94%.

Nelle scuole medie superiori l'incremento è stato del 58% (+29 milioni di franchi). Dopo un primo periodo di continua crescita, durato fino al 1995 (che ha portato la spesa a un massimo di 81 milioni di franchi), è seguita una fase di calo che si è protratta fino al 2000. L'ultimo periodo è stato caratterizzato da un andamento alterno. L'ultima fase di calo è coincisa con il passaggio della formazione dei docenti di scuola dell'infanzia e elementare dalla Scuola magistrale (che faceva parte delle scuole medie superiori) all'Alta scuola pedagogica (ente di grado terziario).

I costi correnti nelle scuole professionali secondarie a tempo parziale sono passati dai 42 milioni di franchi del 1988 ai 75 milioni del 2006 (+76%). Anche in questo caso si nota un andamento discontinuo; fino al 1995 vi è stato un periodo di crescita che ha portato la spesa a un picco intermedio di 66 milioni di franchi, seguito da una fase di calo durata fino al 2000. In seguito c'è stato un nuovo ciclo di incremento che ha portato la spesa a un secondo massimo di 78 milioni, mentre negli ultimi due anni si assiste a una leggera diminuzione che coincide con un lieve calo del numero di sezioni.

L'evoluzione della spesa corrente per le scuole professionali secondarie a tempo pieno mostra invece un andamento continuo di forte crescita, parallelo all'evoluzione degli effettivi e delle proposte formative (dai 17 milioni del 1988 ai 58 milioni del 2006, +240%).

Figura H1.2.5
Evoluzione della spesa corrente (in migliaia di franchi) per l'educazione nelle scuole professionali superiori pubbliche; dal 1988 al 2006



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento della scuola ticinese, dal 1988 al 2006

Nelle scuole professionali superiori la spesa corrente in termini nominali ha subito uno sviluppo importante, passando dagli 8 milioni di franchi del 1988 ai 22 milioni del 2006 (+14 milioni, pari a un incremento del 163%).

In questo settore formativo più che in altri, l'evoluzione della spesa ricalca quella del numero di studenti, con due periodi di forte crescita seguiti da altrettanti periodi di calo. Questo andamento è dovuto al passaggio di alcune formazioni del terziario non universitario alla SUPSI, controbilanciate dal potenziamento di altre offerte formative in questo settore.

H1.3

Confronto intercantonale della spesa pubblica nel 2006

Figura H1.3.1
Percentuale della spesa corrente pubblica per l'educazione, rispetto a quella pubblica totale, per Cantone; 2006



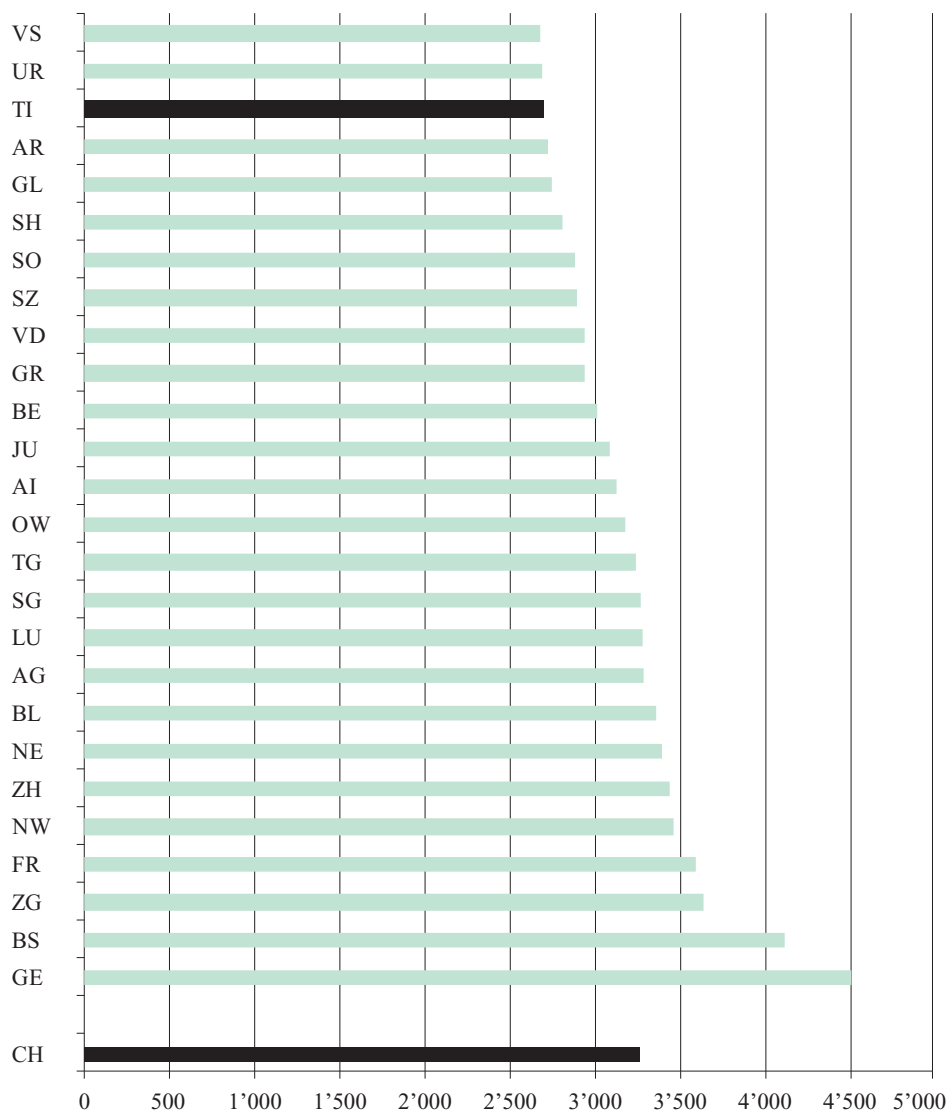
Fonte dati: UST

In Ticino nel 2006 la spesa pubblica corrente per l'educazione rappresentava il 20,5% della spesa pubblica totale, un dato di 3 punti percentuali inferiore alla media svizzera.

Questo elemento statistico riflette lo sforzo finanziario relativo degli enti pubblici per la formazione, rispetto ad altri compiti come la salute pubblica, la socialità, la sicurezza, la gestione del territorio o i trasporti.

In una ipotetica "classifica" capitanata da Argovia (quasi 1/3 della spesa pubblica totale è dedicata all'educazione) e chiusa da Uri (15,8%), il Cantone Ticino si troverebbe al ventunesimo rango.

Figura H1.3.2
Spesa corrente pubblica
(in franchi per abitante)
per l'educazione, per Cantone;
2006



Fonte dati: UST

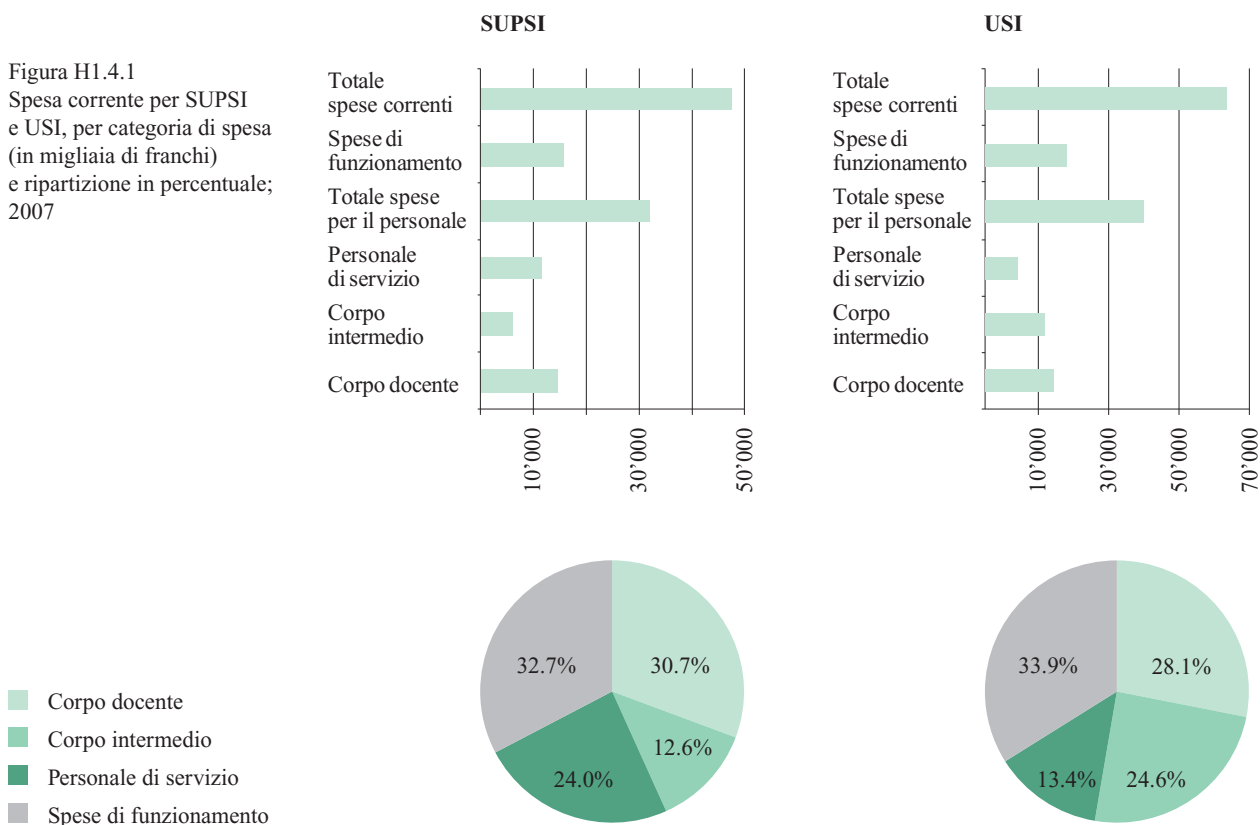
Nel 2006 in Ticino la spesa pubblica corrente per l'educazione ammontava a 2'709 franchi pro capite, un dato di 565 franchi inferiore alla media svizzera, che corrispondeva a 3'274 franchi.

L'elemento statistico unitario "spesa per abitante" permette di effettuare un confronto dei costi fra cantoni, indipendentemente dalla loro taglia. In questo caso un'ipotetica "classifica", capitanata da Ginevra con 4'524 franchi e chiusa dal Vallese con 2'687 franchi, vedrebbe il Cantone Ticino al ventitreesimo posto.

H1.4

Spesa corrente per SUPSI e USI

Figura H1.4.1
Spesa corrente per SUPSI
e USI, per categoria di spesa
(in migliaia di franchi)
e ripartizione in percentuale;
2007



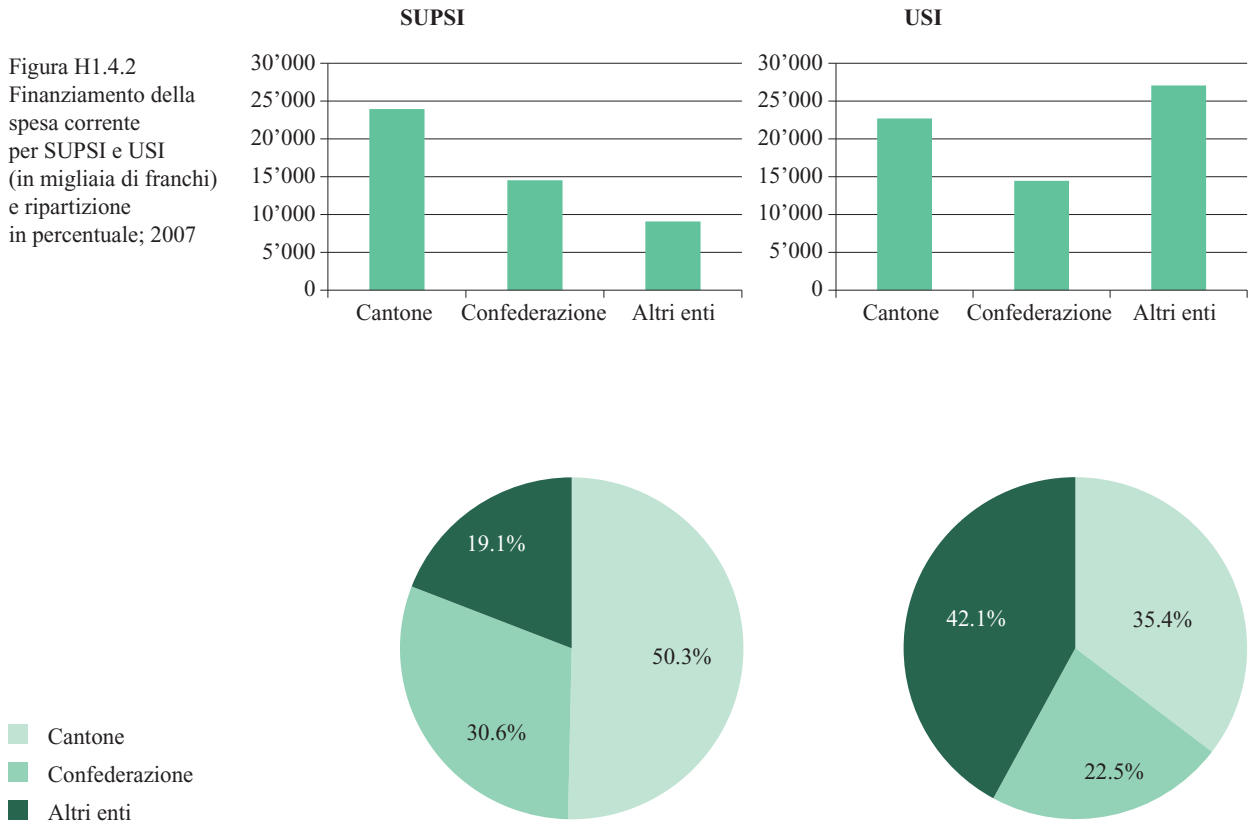
Fonte dati: SUPSI e USI

Nel 2007 la spesa corrente complessiva per le strutture universitarie ticinesi ammontava a quasi 112 milioni di franchi, dei quali 47.5 milioni erano assorbiti dalla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) e 64.2 milioni dall'Università della Svizzera italiana (USI).

Nella SUPSI la spesa per il personale ammontava a 32 milioni di franchi (67.3%) e veniva così suddivisa: 14.6 milioni per il corpo docente, 6 milioni per il corpo intermedio e 11.4 milioni per il personale di servizio, mentre il costo di funzionamento era di 15.5 milioni (32.7%).

La spesa per il personale dell'USI si fissava a 42.4 milioni di franchi (66.1%), e si componeva di 18.1 milioni per il corpo docente, 15.7 milioni per il corpo intermedio e 8.6 milioni per il personale di servizio, mentre il costo di funzionamento ammontava a 21.8 milioni (33.9%).

Figura H1.4.2
Finanziamento della
spesa corrente
per SUPSI e USI
(in migliaia di franchi)
e ripartizione
in percentuale; 2007



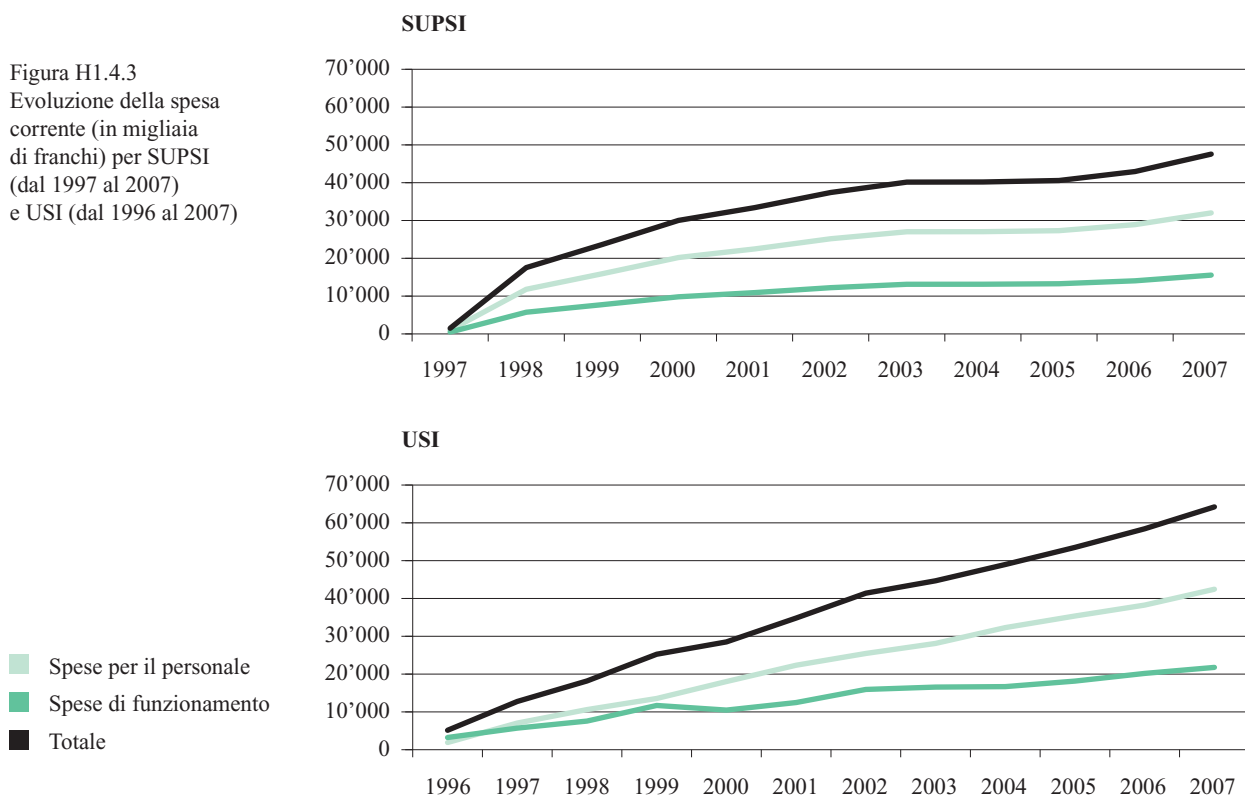
Fonte dati: SUPSI e USI

La spesa complessiva per il settore universitario ticinese nel corso del 2007 era finanziata dal Cantone nella misura del 41.8% (46.6 milioni), dalla Confederazione per il 25.9% (29 milioni) e da altri enti nella misura del 32.3% (36.1 milioni).

Il finanziamento della SUPSI era assicurato per il 50.3% dal Cantone (23.9 milioni), per il 30.6% dalla Confederazione (14.5 milioni) e per il 19.1% da altri enti (9.1 milioni).

Per l'USI il Cantone finanziava il 35.4% della spesa (22.7 milioni), la Confederazione il 22.5% (14.4 milioni) e gli altri enti il 42.1% (27.1 milioni).

Figura H1.4.3
Evoluzione della spesa
corrente (in migliaia
di franchi) per SUPSI
(dal 1997 al 2007)
e USI (dal 1996 al 2007)



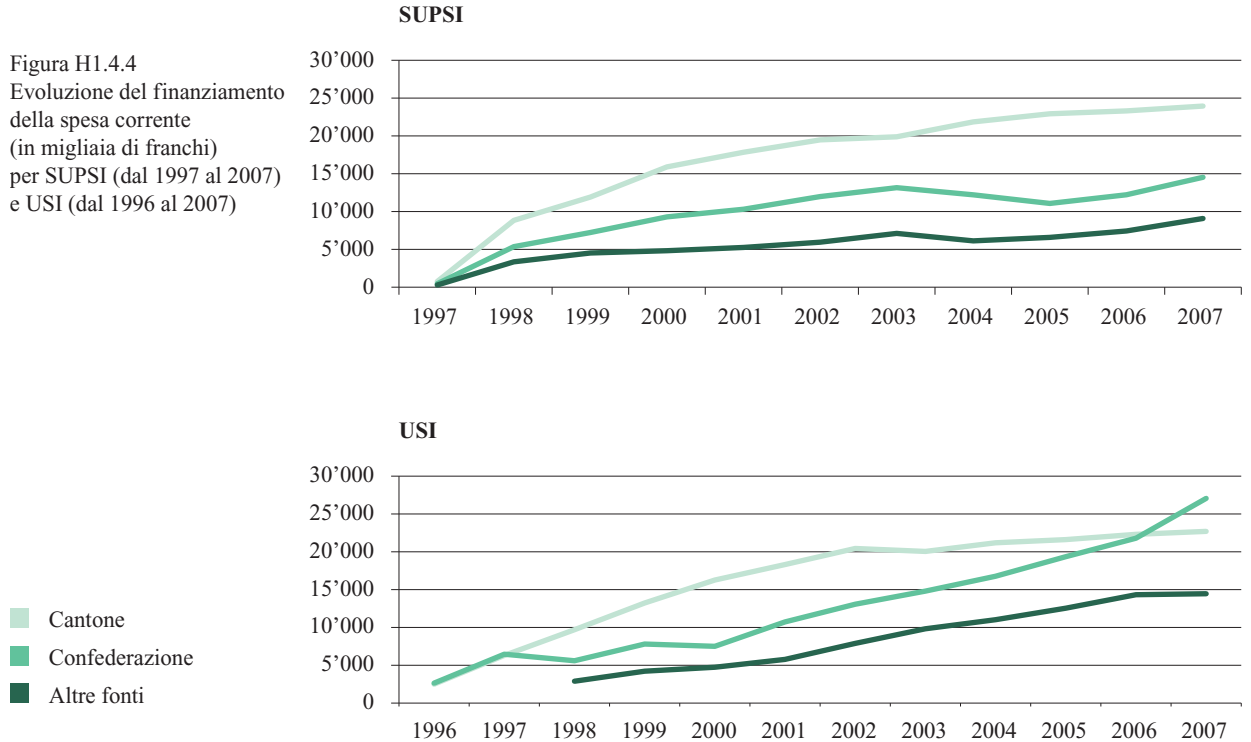
Fonte dati: SUPSI e USI

Complessivamente la spesa corrente per il settore universitario ticinese (USI e SUPSI) è passata dai 5 milioni di franchi del 1996 ai 112 milioni del 2007. L'aumento, in termini nominali, è stato di 107 milioni (71 milioni in valori reali).

Si può osservare che ambedue le componenti della spesa hanno subito un incremento notevole, anche se con ritmi diversi: più forte per quanto riguarda le spese per il personale e leggermente più debole per le spese di funzionamento.

Queste due strutture formative sono state create "ex novo" nel corso del periodo considerato. L'importante incremento della loro spesa è fortemente correlato con l'evoluzione del numero di studenti iscritti ($r = 0.98$).

Per la SUPSI, la crescita della spesa corrente dalla sua creazione (il 1997) si è fissata in 46 milioni di franchi, mentre per l'USI (dal 1996) ha raggiunto i 59 milioni di franchi. È da pronosticare un ulteriore sviluppo delle risorse finanziarie destinate a queste due strutture universitarie, soprattutto in considerazione delle previsioni di potenziamento dell'offerta formativa.



Fonte dati: SUPSI e USI

Parallelemente al forte incremento della spesa corrente per il settore universitario ticinese preso nel suo insieme (SUPSI + USI), durante il periodo considerato i diversi enti finanziatori hanno aumentato il loro contributo: 44 milioni di franchi da parte del Cantone, 29 milioni da parte della Confederazione e 34 milioni provenienti da altre fonti.

Nella SUPSI il finanziamento principale è sempre stato assicurato dal Cantone, seguito dalla Confederazione e infine dagli altri enti. Anche la ripartizione percentuale del contributo da parte di ogni ente finanziatore è rimasta pressoché costante per tutto il periodo, con solamente una leggera e temporanea flessione per quanto riguarda la Confederazione e le altre fonti tra il 2003 e il 2005.

Per quanto riguarda invece l'USI, la maggior parte del finanziamento per il periodo che va dal 1999 al 2005 è stato garantito dal Cantone, seguito dagli altri enti e infine dalla Confederazione; nei primi due anni (1996 e 1997) e nel 2006 il contributo di Cantone e altri enti era praticamente paritario, mentre nell'ultimo anno considerato i fondi provenienti da altri enti hanno superato quelli assicurati dal Cantone.

H | 2**Spesa per allievo****Indice delle figure**

H2.1	Spesa corrente per allievo in Ticino nel 2006	
Figura H2.1.1	Spesa corrente (in CHF) per allievo nelle scuole pubbliche, per ordine scolastico; 2006	426
H2.2	Evoluzione della spesa corrente per allievo in Ticino	
Figura H2.2.1	Evoluzione della spesa corrente (in CHF) per allievo nei settori prescolastico e obbligatorio pubblici; dal 1988 al 2006	427
Figura H2.2.2	Evoluzione della spesa corrente (in CHF) per allievo nel settore secondario II pubblico; dal 1988 al 2006	428
Figura H2.2.3	Evoluzione della spesa corrente (in CHF) per allievo nelle scuole professionali superiori pubbliche; dal 1988 al 2006	429
H2.3	Confronto intercantonale della spesa corrente per allievo	
Figura H2.3.1	Spesa corrente (in CHF) per allievo, per settore scolastico pubblico e per Cantone; 2006	430
Figura H2.3.2	Spesa corrente teorica (in CHF) per una formazione nelle scuole pubbliche e per Cantone; 2006	431

H | 2

Spesa per allievo

Dal 1988 al 2006 il costo corrente per allievo in termini nominali è aumentato in tutti i settori scolastici pubblici del Cantone Ticino. In valori reali questo costo è però leggermente diminuito nelle scuole dell'infanzia, nelle scuole elementari e nelle scuole medie superiori.

Questo indicatore mette in rapporto la spesa corrente per l'educazione con il numero di allievi per ogni settore scolastico.

Il costo per allievo fornisce indicazioni sul modo con il quale vengono utilizzate le risorse finanziarie. Le spese non sono più viste nell'ottica dello stanziamento globale o settoriale della disponibilità economica (vedi indicatore H1), bensì nell'ottica dell'attività scolastica: con questa prospettiva l'unità di riferimento diventa l'allievo, per cui è possibile proporre paragoni fra il costo unitario dei diversi livelli scolastici, che è influenzato in modo determinante da fattori organizzativi e strutturali di questi ultimi, indipendentemente dalla loro dimensione.

Nel 2006 in Ticino la spesa corrente media per allievo in valori nominali nelle scuole pubbliche (dal settore prescolastico alle scuole professionali superiori) ammontava globalmente a 15'150 franchi e variava da un minimo di 11'700 franchi nelle scuole professionali secondarie a tempo parziale ad un massimo di 39'290 nelle scuole speciali.

Nel periodo che va dal 1988 al 2006 tutti i settori scolastici, a diversi livelli di intensità, sono stati contraddistinti da un aumento del costo per allievo in termini nominali, mentre in termini reali si constata una leggera diminuzione nelle scuole dell'infanzia (-1.7%), nelle scuole elementari (-2.2%) e nelle scuole medie superiori (-2.7%).

Il confronto intercantonale mostra come nel 2006 la spesa corrente per allievo in termini nominali in Ticino era superiore alla media svizzera nel settore prescolastico (+3'001 franchi), risultava simile nel settore secondario I (+62 franchi), mentre si situava a un livello inferiore nel settore primario (-306 franchi) e nelle scuole di maturità liceale (-2'437 franchi).

Nello stesso anno, il costo teorico per un percorso formativo completo (dal primario alle scuole di maturità) era pari a 188'480 franchi, superiore di quasi 11'800 franchi alla media svizzera. La spesa più rilevante per una formazione si osservava nel Cantone di Zugo (229'053 franchi), quella più bassa nel Cantone del Giura (159'723 franchi).

■ Fonti e approfondimenti:

- USR – *Costi e finanziamento della scuola ticinese 1988-2006* [Data file]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Wassmer, P.-A. (1999). *Les coûts unitaires en éducation, Aspects méthodologiques*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- OCDE (2006). *Regards sur l'éducation 2006. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.
- Deppierraz, R., & Mühlemann, K. (2009). *Dépenses publiques d'éducation 2006*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.
- Legge sulla gestione e sul controllo finanziario dello Stato (del 20 gennaio 1986). Disponibile in: <http://www4.ti.ch/can/rl/raccolta-leggi-ti/raccolta-leggi-online/> [18 giugno 2010].

Siti internet:

Ufficio federale di statistica— <http://www.bfs.admin.ch/bfs7portal/fr/index/themen/15/07.html>*Organisation de coopération et de développement économiques*— <http://www.sourceocde.org/enseignement/9789264046801>*OCDE - Regards sur l'éducation 2006 - Tableaux*— http://www.oecd.org/document/54/0,3343,fr_2649_39263238_37344822_1_1_1_1,00.html

Definizioni e note metodologiche

- Nella terminologia economica i concetti di **spesa** e di **costo** non sono dei sinonimi: quando si parla di spesa ci si riferisce al valore monetario dell'insieme delle uscite realizzate in un certo periodo di tempo; il costo è invece un concetto più ampio che include la nozione di durabilità del bene (che può superare il periodo preso in considerazione) e presuppone un consumo di risorse che risulta da una certa attività svolta nell'intento di raggiungere un determinato risultato o obiettivo. Tuttavia per comodità e come del resto avviene nell'uso corrente, utilizzeremo anche noi indifferentemente l'uno o l'altro termine come se fossero dei sinonimi.
- I dati sulla spesa pubblica corrente per la formazione riguardanti le formazioni dal settore prescolastico a quello terziario non universitario nel Cantone Ticino sono stati calcolati utilizzando la contabilità dello Stato e quella di un campione rappresentativo di 30 Comuni, in particolare i conti consuntivi dei rispettivi anni. Gli importi relativi alla spesa dal 1989 al 1992 non sono stati calcolati in base ai conti consuntivi, ma sono la risultante di un'interpolazione lineare tra i dati del 1988 e quelli del 1993.
- I dati riguardanti i confronti intercantonali della spesa corrente pubblica per l'educazione (vedi Figure H2.3.1 e H2.3.2) provengono invece dai calcoli effettuati dall'Ufficio Federale di Statistica.
- Per calcolare il costo teorico di una formazione, viene moltiplicata la spesa annua media per allievo per la durata teorica della formazione, cioè il percorso lineare senza interruzioni o ripetizioni.
- Generalmente tutti i dati sulla spesa vengono esposti in termini nominali, tranne nei casi esplicitamente segnalati. La spesa può essere infatti espressa in due modalità diverse: in termini (o valori) nominali e in termini (o valori) reali. Il valore nominale esprime la quantità di moneta a prezzi correnti necessaria per l'ottenimento di un certo bene o servizio in un determinato momento. Il valore reale consiste invece in una somma di denaro espressa a prezzi costanti, cioè in termini monetari una volta eliminato l'effetto inflazionistico inteso come l'accrescimento del livello generale dei prezzi nel corso del tempo¹. In altre parole il valore reale ha un senso in relazione all'evoluzione temporale e corrisponde economicamente alla quantità di beni e servizi che è possibile acquistare in periodi successivi con la stessa quantità di denaro.
- Nel calcolo della spesa per allievo, per rendere compatibili le informazioni contabili, riferite all'anno civile, con quelle sugli allievi, riferite all'anno scolastico, abbiamo convertito queste ultime in anno civile, come nell'esempio seguente:

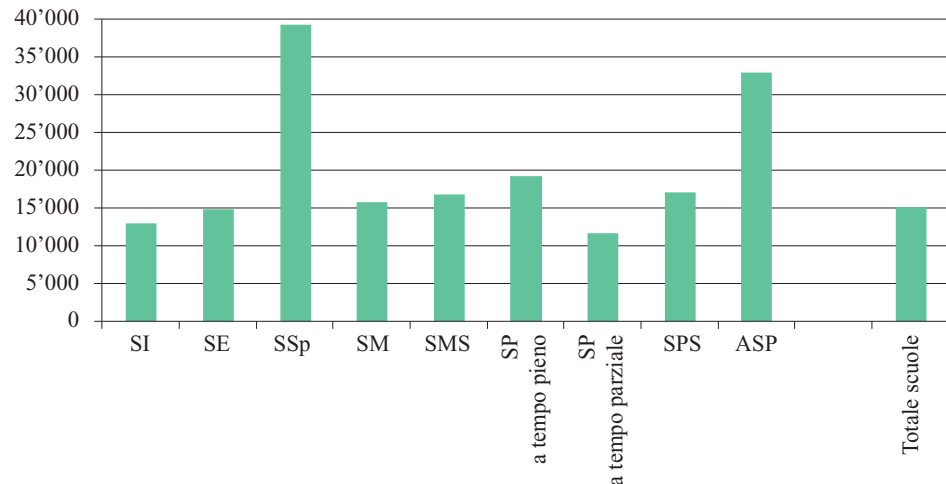
allievi anno civile 2006 = 8/12 allievi anno scolastico 2005/06 + 4/12 allievi anno scolastico 2006/07

1. Nel nostro caso, per il computo del valore reale, è stato utilizzato l'indice nazionale dei prezzi al consumo (IPC) calcolato dall'Ufficio federale di statistica sulla base dicembre 1982 (valore = 100).

H2.1

Spesa corrente per allievo in Ticino nel 2006

Figura H2.1.1
Spesa corrente (in CHF)
per allievo nelle scuole
pubbliche, per ordine
scolastico; 2006



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento della scuola ticinese, 2006

Nel 2006 il costo corrente totale per allievo per l'educazione nell'insieme delle scuole pubbliche ticinesi si fissa a 15'150 franchi. Il costo per allievo varia però in modo importante secondo il settore scolastico: da un minimo di 11'700 franchi nelle scuole professionali secondarie a tempo parziale a un massimo di 39'290 franchi nelle scuole speciali (con una differenza di 27'590 franchi). Se si escludono però i casi particolari delle scuole speciali e dell'Alta scuola pedagogica, l'intervallo fra il valore minimo (scuole professionali secondarie a tempo parziale) e quello massimo (scuole professionali secondarie a tempo pieno) scende a 7'480 franchi.

Questo elemento consente di effettuare un confronto delle risorse investite nei diversi settori scolastici indipendentemente dalla dimensione di questi ultimi. Questo permette di rilevarne le differenze, a livello organizzativo e strutturale.

In effetti esiste una correlazione statisticamente significativa tra il costo medio per allievo e alcuni coefficienti che rendono conto dell'organizzazione e della struttura dell'insegnamento nei vari gradi scolastici: numero di allievi per docente ($r = -0.81$), numero di docenti per sezione ($r = 0.72$) e numero di allievi per sezione ($r = -0.82$).

Dal momento che la porzione più rilevante della spesa è costituita dal costo del personale insegnante², il divario del costo per allievo fra i settori scolastici è determinato in misura preponderante dall'utilizzo più o meno intensivo di questa risorsa. Questo uso si misura in modo diretto attraverso il numero di docenti per sezione e il numero di allievi per docenti, e indirettamente grazie al numero di allievi per sezione, che definisce i primi due rapporti. Ne consegue che più il numero di docenti per sezione è basso e il numero di allievi per sezione e per docente è alto, più la spesa media per allievo risulta contenuta e viceversa. Così, ad esempio, nelle scuole dell'infanzia, dove la spesa per allievo è la più bassa del sistema scolastico se si considerano unicamente le scuole a tempo pieno (11'700 franchi), il numero di docenti per sezione corrisponde a 1.10, quello di allievi per docente a 18.60 e quello di allievi per sezione a 20.66. A titolo comparativo, nelle scuole speciali, l'ordine dove la spesa per allievo è la più alta, si hanno 1.24 docenti per sezione, 5.36 allievi per docente e 6.96 allievi per sezione.

Le differenze dipendono quindi in larga misura del sistema organizzativo dell'insegnamento (utilizzo più o meno intenso di docenti titolari, piuttosto che di docenti specialisti di singole materie, presenza più o meno marcata di attività legate alla conduzione degli

2. I costi relativi al personale insegnante rappresentano mediamente il 60% del costo complessivo, con un minimo del 40% nelle scuole elementari e un massimo del 77% nelle scuole medie superiori.

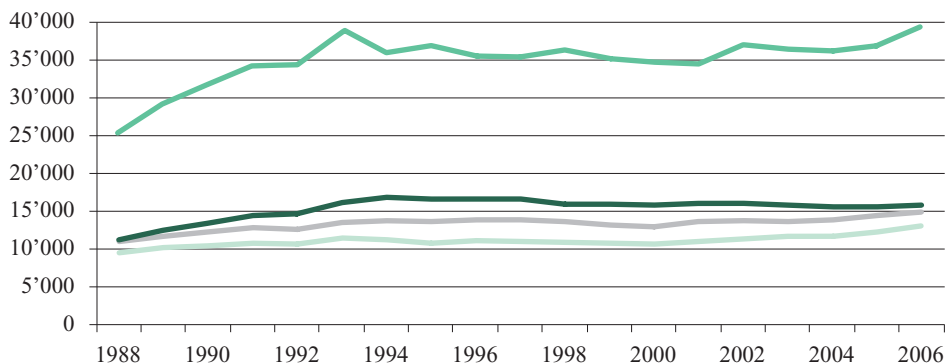
istituti, delle classi e del numero di ore settimanali d'insegnamento), come pure dalla divergenza più o meno evidente tra l'orario settimanale dei docenti e quello degli allievi (generalmente maggiore) e infine dalla differenziazione delle classi di stipendio.

H2.2

Evoluzione della spesa corrente per allievo in Ticino

Figura H2.2.1
Evoluzione della
spesa corrente (in CHF)
per allievo nei settori
prescolastico e obbligatorio
pubblici; dal 1988 al 2006

SI
SE
SSp
SM



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento della scuola ticinese, dal 1988 al 2006

L'evoluzione della spesa per allievo nel settore prescolastico e obbligatorio, considerati nel loro complesso, è stata contraddistinta da una crescita iniziale dal 1988 al 1994, seguita da un calo durato fino al 2000 e infine da un nuovo periodo finale di incremento. In termini nominali il costo per allievo è passato dai 10'760 franchi del 1988 ai 15'000 franchi del 2006, con un incremento di 4'240 franchi pari ad una crescita del 39.4%. L'incremento in termini reali è stato di soli 30 franchi (+ 0.3%), a fronte di aumento del numero di allievi dell'11.4%.

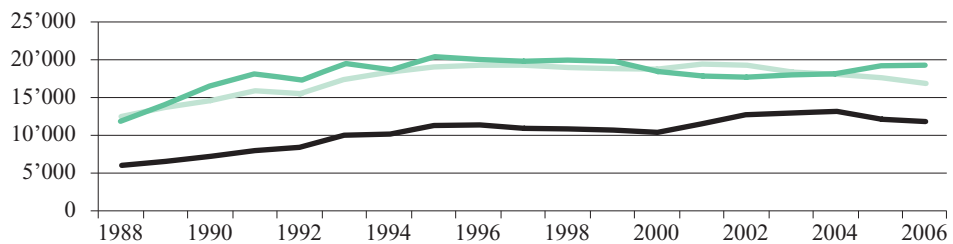
Passando in rassegna i singoli livelli scolastici si può osservare quanto segue:

- nelle scuole dell'infanzia vi è stata una crescita iniziale della spesa corrente nominale per allievo che è durata fino al 1994, seguita da un calo fino al 2000 e infine da un nuovo incremento. Sull'arco dell'intero periodo preso in considerazione, in questo settore la spesa nominale per allievo è aumentata di 3'620 franchi (+38.6%). In termini reali la spesa è però diminuita di 140 franchi (- 1.7%), a fronte di un costante incremento degli effettivi (+23.2%).
- anche nelle scuole elementari il costo nominale per allievo ha evidenziato un andamento alterno: dapprima un aumento fino al 1996, poi una fase di decrescita fino al 2000 e infine un nuovo ciclo di aumento. Sull'intero periodo che va dal 1988 al 2006 la spesa nominale per allievo è aumentata di 3'920 franchi nominali (+ 36.1%), mentre in termini reali è diminuita di 210 franchi (-2.2%). Anche in questo settore il numero di allievi è invece aumentato (+14.7%).
- nelle scuole medie vi è stato un primo periodo di aumento della spesa nominale per allievo, durata fino al 1994, quando ha raggiunto i 16'780 franchi. È poi seguita una seconda fase di leggero calo e infine una sostanziale stabilità (15'730 franchi del 2006). Nell'intervallo di tempo considerato il costo per allievo è aumentato in termini nominali di 4'660 franchi (+ 42.1%), ma in termini reali l'incremento è stato di 220 franchi (+ 2.2%), rispetto a una quasi stabilità del numero di allievi.
- le scuole speciali rappresentano per certi versi un caso particolare, poiché la realtà organizzativa di questa struttura scolastica è costituita da piccoli gruppi di allievi e da una taglia complessiva del settore relativamente contenuta (256 allievi nel 1988 e 487 nel 2006). Queste particolarità fanno sì che il costo medio per allievo, anche in rapporto agli altri settori scolastici, risulta molto elevato: è passato dai 25'330 franchi del 1988 ai

39'290 del 2006 (valori nominali), con un incremento di 13'960 franchi pari al 55.1% (in termini reali 2'619 franchi, +11.6%), mentre nello stesso periodo il numero di allievi è praticamente raddoppiato (+90.2%).

Figura H2.2.2
Evoluzione della spesa corrente (in CHF) per allievo nel settore secondario II pubblico; dal 1988 al 2006

- SMS
- SP a tempo pieno
- SP a tempo parziale



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento della scuola ticinese, dal 1988 al 2006

Sul lungo termine la spesa media per allievo del secondario II considerato nel suo insieme denota un aumento di 6'380 franchi in termini nominali (+ 74.2%), passando dagli 8'600 franchi del 1988 ai 14'980 del 2006. In valori reali l'incremento del costo medio per allievo si fissa invece a 1'680 (+ 21.9%), per una crescita del numero di allievi dell'11.2%.

L'evoluzione del costo unitario per allievo ha conosciuto quattro diverse fasi: fino al 1996 una prima fase di forte espansione, seguita da un intervallo di leggera contrazione fino al 2000, poi di nuovo un breve momento di crescita durato due anni e infine un ultimo intervallo di calo dal 2003 al 2006.

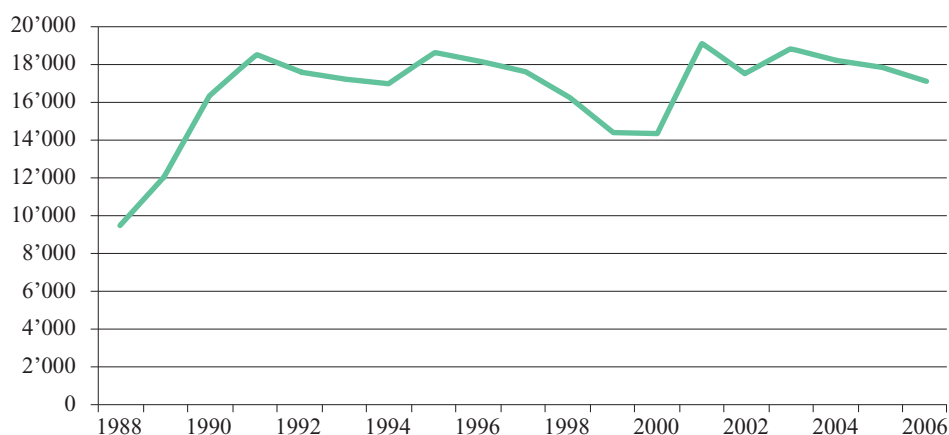
Anche a livello dei singoli gradi scolastici che compongono il secondario II la tendenza a lungo termine sull'arco di tutto il periodo considerato è quella di un aumento della spesa unitaria per allievo, con un'evoluzione caratterizzata da periodi alterni di crescita e di decrescita.

Nelle scuole medie superiori, dopo un primo picco raggiunto nel 1996 con un costo per allievo di 19'150 franchi, fa seguito una fase di calo, poi di un secondo picco, raggiunto nel 2001 con 19'360 franchi, al quale succede un ultimo ciclo di decrescita. Dal 1988 al 2006 l'aumento in termini nominali della spesa per allievo ammonta a 4'360 franchi, pari al 35.2%, mentre in termini reali si osserva un calo di 300 franchi (-2.7%). Nello stesso periodo il numero di iscritti è salito del 16.7%.

Nelle scuole professionali secondarie a tempo pieno la tendenza a lungo termine del costo medio per allievo indica un aumento sia in termini nominali (+ 7'360 franchi pari al 62.3%) che reali (+ 1'772 franchi pari al 16.8%). Nello stesso periodo il numero di allievi è più che raddoppiato (+ 110%). Anche in questo caso l'evoluzione della spesa per allievo denota un andamento alterno, con una prima fase di crescita (1988-1995), una seconda di rallentamento e di decrescita (1996-2002) e infine una terza caratterizzata da un nuovo aumento (2003-2006).

Anche nelle scuole professionali secondarie a tempo parziale la tendenza di fondo è quella di un aumento della spesa per allievo, sia in valori nominali (+5'830 franchi pari al 99.3%) che reali (+ 2'280 franchi corrispondenti al 43.5%). In questo caso però l'andamento del numero di allievi è stato negativo, con una diminuzione di 843 unità (- 11.6%). Anche in questa occasione la curva del costo per allievo descrive un andamento discontinuo, con un primo ciclo di aumento, un secondo di decrescita, un terzo di nuova crescita e infine un'ultima fase di calo.

Figura H2.2.3
Evoluzione della spesa corrente (in CHF) per allievo nelle scuole professionali superiori pubbliche; dal 1988 al 2006



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento della scuola ticinese, dal 1988 al 2006

Nelle scuole professionali superiori l'evoluzione della spesa per allievo indica una tendenza all'aumento a lungo termine, con un incremento di 7'630 franchi in termini nominali (+80.8%) e di 2'540 franchi in valori reali (+30,1%). Parallelamente, il numero di studenti è cresciuto del 45.7% (+405 unità), anche se non in modo costante (periodi alternati di crescita e di decrescita).

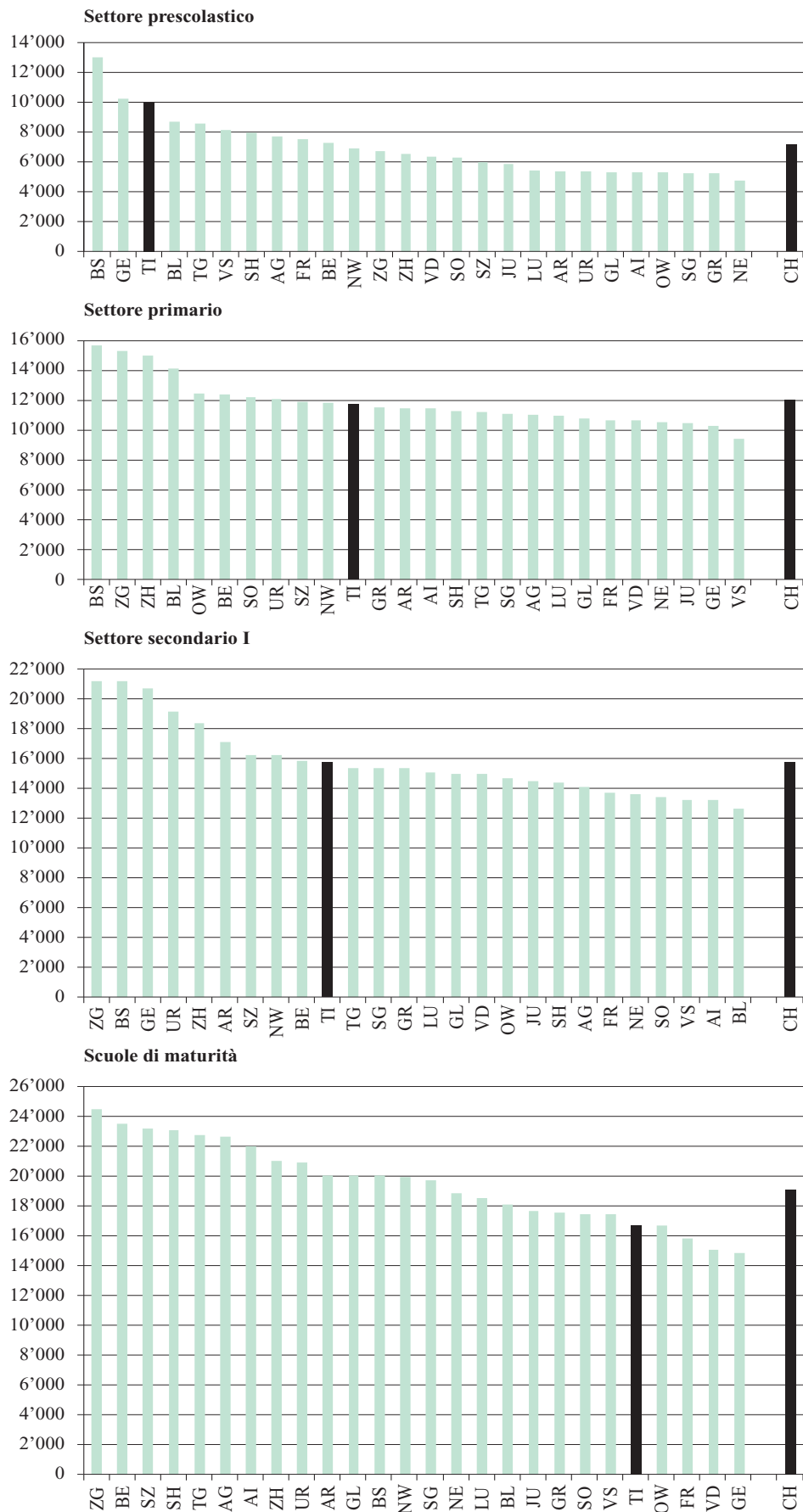
L'evoluzione è caratterizzata in questo caso da diversi valori massimi relativi del costo per studente: nel 1991 con 18'490 franchi nominali, nel 1995 con 18'600 franchi, nel 2001 con 19'080 franchi e infine nel 2003 con 18'790 franchi, picchi sistematicamente seguiti da una fase più o meno lunga di decrescita.

In questo settore formativo l'evoluzione della spesa per allievo, come già quella complessiva (vedi figura H1.2.5), segue abbastanza fedelmente quella del numero di studenti, contraddistinta da andamenti alterni di crescita e decrescita dovuti al potenziamento dell'offerta formativa o all'introduzione di nuovi percorsi. Contemporaneamente bisogna anche rilevare che alcune formazioni sono passate dal settore terziario non universitario a quello universitario, in particolare alla SUPSI.

H2.3

Confronto intercantonale della spesa corrente per allievo

Figura H2.3.1
Spesa corrente (in CHF)
per allievo, per settore
scolastico pubblico
e per Cantone; 2006



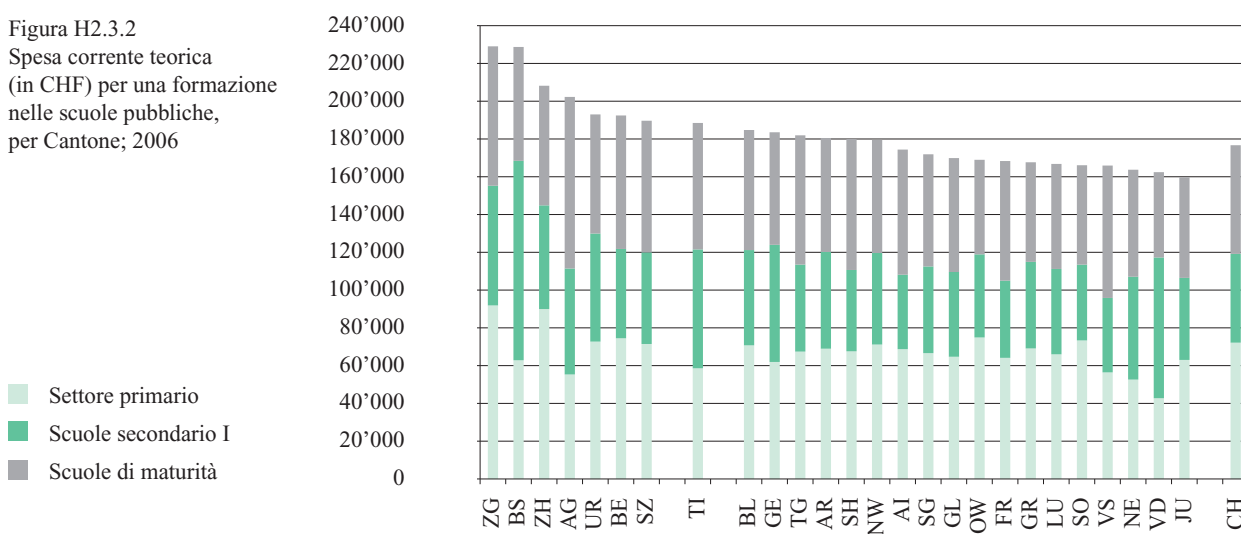
Fonte dati: UST

Nel confronto intercantonale della spesa per allievi, nel 2006 il Ticino si situava in posizioni diverse della "classifica" secondo il grado scolastico considerato: sopra la media svizzera nel settore prescolastico e nel secondario I, sotto la stessa nel settore primario e nelle scuole di maturità.

L'elemento preso in considerazione permette di stabilire confronti intercantonali per grado scolastico. Va però usata una certa prudenza nella lettura di questa figura poiché, oltre alle cifre presentate, esistono modelli organizzativi e strutturali propri a ogni sistema educativo cantonale che possono spiegare le differenze illustrate e misurabili tramite diversi coefficienti, come la diversità dell'offerta di formazione, del numero di allievi per sezione e per docente, del numero di docenti per sezione, del numero di ore settimanali di insegnamento, oltre alle disparità del livello salariale degli insegnanti tra un cantone e l'altro. Fatte queste precisazioni si può osservare quanto segue:

- nel settore prescolastico (scuole dell'infanzia) il valore più elevato veniva registrato nel Cantone di Basilea Città e quello più basso nel Cantone di Neuchâtel, mentre il Ticino si situava al terzo posto di un'ipotetica "classifica" intercantonale.
- per quanto riguarda il settore primario (scuole elementari), il Cantone Ticino si trovava praticamente nella media svizzera, mentre il cantone con il costo per allievo maggiore era ancora una volta Basilea Città e quello minore il Vallese.
- anche a livello di secondario I (scuola media) il Cantone Ticino si collocava in linea con la media svizzera, con questa volta il Cantone di Zugo che registrava la spesa per allievo più alta, mentre quella più bassa si registrava nel Cantone di Basilea Campagna.
- nelle scuole di maturità (licei), il costo per allievo del Cantone Ticino era sensibilmente inferiore alla media svizzera, con di nuovo Zugo al primo posto e Ginevra all'ultimo.

Figura H2.3.2
Spesa corrente teorica
(in CHF) per una formazione
nelle scuole pubbliche,
per Cantone; 2006



Fonte dati: UST

Nel 2006 il costo teorico per una formazione completa nelle scuole pubbliche, l'insieme del percorso formativo di un individuo dal settore primario alla maturità liceale, ammontava in Ticino a 188'480 franchi, di cui 121'520 franchi per la scolarità obbligatoria e 66'960 franchi per la scuola di maturità. Questa cifra supera di 11'789 franchi la media svizzera (+ 6.7%).

Il cantone nel quale la formazione risultava essere più costosa era Zugo, con 229'053 franchi, mentre quello nel quale questa è la meno esosa era Giura, con 159'723 franchi. La media svizzera era pari a 176'691 franchi.

Nella lettura di questo elemento, oltre alle considerazioni di prudenza già espresse precedentemente (vedi Figura H2.3.1), occorre tenere presente che si tratta di una spesa per

allievo teorica, calcolata sulla base di una durata degli studi minima (la più corta possibile) per ogni livello di formazione. Se si fosse calcolato il valore effettivo di un percorso formativo reale si sarebbero dovuti tenere in considerazione anche le ripetizioni della classe e altri fattori cumulativi come i cambiamenti di curriculum, le interruzioni e le successive riprese della formazione, ciò che avrebbe contribuito a innalzare la stima. A titolo di esempio, il numero di allievi che nel 2006 in Ticino ha ripetuto una classe nei tre gradi di formazione considerati era di 817 unità, ciò che genera un costo teorico di circa 12.7 milioni di franchi, paragonabile alla spesa corrente annuale del liceo di Locarno. Nel confronto intercantonale del costo per allievo di una formazione teorica, oltre alle già citate riserve, occorre inoltre prendere in considerazione il fatto che a fronte di una durata complessiva sostanzialmente corrispondente in tutti i cantoni (13 anni), la durata dei diversi gradi di formazione varia da un cantone all'altro. A titolo di esempio, più la durata della formazione primaria è elevata e più risulta corta quella del secondario I e delle scuole di maturità, ciò che induce un effetto anche importante sui costi teorici di una formazione (in questo caso abbassandoli).

Stampa
Tipografia Cavalli
novembre 2010