

USR • IRRE • REGIONE EMILIA - ROMAGNA

Emilia - Romagna

Una scuola tra autonomia ed equità

*Rapporto regionale 2006
sul sistema di istruzione e formazione*

Contributi di:

*Emanuele Barbieri - Mariangela Bastico - Sandra Benedetti - Anna Maria Benini
Maria Teresa Bertani - Cristina Bertelli - Maria Serena Borgia - Felice Carugati
Cristina Casadio Loreti - Giancarlo Cerini - Sergio Cicatelli - Stefano Cremonini
Lucia Cucciarelli - Paola De Donato - Luciano Fanti - Giuseppe Farina
Alessandro Finelli - Valentina Fiorentini - Franco Frabboni - Giancarlo
Gasperoni - Laura Gianferrari - Milla Lacchini - Luciano Lelli - Stefano Lenzi
Guglielmo Malizia - Silvana Marchioro - Eros Mattioli - Nicoletta Molinaro
Norma Orsini - Angelo Paletta - Ettore Piazza - Vittorio Pieroni - Maria
Gabriella Porrelli - Luciano Rondanini - Arnaldo Spallacci - Lucrezia Stellacci -
Andrea Stuppini - Paolo Terenzi - Stefano Versari - Antonio Zacchia Rondinini*

tecnodid
EDITRICE

Il Rapporto Regionale sul sistema di istruzione e formazione è frutto di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Regione Emilia-Romagna e IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Sistema regionale di valutazione: rapporto 2006". Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito della utilizzazione dei fondi 2005 ex legge 440/97 per il sostegno all'autonomia scolastica (DDG n. 577 del 3-11-2005).

Il coordinamento del progetto è assicurato da un comitato tecnico-scientifico composto da: Giancarlo Cerini, Anna Maria Benini, Laura Gianferrari, Maria Serena Borgia, Cristina Bertelli, Stefano Cremonini, Maria Teresa Bertani, Giancarlo Sacchi, Arnaldo Spallacci, Angela Martini, Giancarlo Gasperoni, Mario Castoldi.

I testi del rapporto sono stati curati dagli autori che appaiono nell'indice e che sono riportati in calce ad ogni contributo.

Coordinamento scientifico del Rapporto: Giancarlo Cerini
Coordinamento redazionale ed editing: Maria Teresa Bertani
Elaborazione dati: Maria Serena Borgia e Maria Teresa Bertani
Ricerca ed elaborazione indicatori: Arnaldo Spallacci

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna"
Quaderno n. 16 – marzo 2006

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna Piazza XX Settembre, 1- 40121 Bologna - Tel 051 4215711 E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it ; sito web: www.istruzioneeer.it Direttore Generale: Lucrezia Stellacci Ufficio V – Formazione, autonomia e iniziative editoriali Dirigente: Giancarlo Cerini

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, marzo 2006

INDICE

Parte I – Una scuola che guarda all’Europa

<i>Introduzione</i>	9
Capitolo 1 - Emilia-Romagna 2006: una scuola tra autonomia ed equità <i>Giancarlo Cerini</i>	11
Capitolo 2 – Emilia-Romagna e Italia: indicatori a confronto <i>Arnaldo Spallacci</i>	23
Capitolo 3 - Nel cielo emiliano la scuola segna bel tempo <i>Franco Frabboni</i>	32
Capitolo 4 – Emilia-Romagna: la sfida della qualità e dell’equità <i>Mariangela Bastico</i>	36
Capitolo 5 - Gli indicatori di Lisbona e l’Emilia-Romagna: luci e penombre <i>Lucrezia Stellacci</i>	43

Parte II – Grandangolo sulla scuola dell’Emilia-Romagna

a cura di Giancarlo Cerini e Maria Teresa Bertani

1 - La popolazione dell’Emilia-Romagna	60
2 - La realtà socio-economica	62
3 - Istituzioni scolastiche autonome e sedi	64
4 - Le dimensioni delle istituzioni scolastiche	66
5 - Classi e sezioni	68
6 - Numero di alunni per classe	70
7 - Tempo pieno e pieno prolungato	72
8 - Posti e docenti in servizio	74
9 - Accesso alla professione e stabilità	76
10 - Competenze professionali	78
11 - Docenti di sostegno	80
12 - I docenti nella scuola statale: età e genere	82
13 - Numero di alunni per docente	84
14 - Personale amministrativo e dirigenti	86
15 - Gli iscritti nella scuola statale e non statale	88
16 - Nidi e scuole dell’infanzia	90
17 - La scuola primaria	92
18 - La scuola secondaria di primo grado	94
19 - La scuola secondaria di 2° grado: dati complessivi	96
20 - La scuola secondaria di 2° grado: la scelta dell’indirizzo	98
21 - Tendenze della scolarizzazione secondaria	100
22 - Licenziati e diplomati	102
23 - Gli alunni stranieri: un incremento costante	104
24 - Gli alunni disabili: una scuola accogliente	106

25 - La ‘formazione’: obbligo e post-obbligo	108
26 - I percorsi integrati di istruzione e formazione	110
27 - L’istruzione universitaria	112
28 - La qualità ambientale degli edifici scolastici	114
Parte III – Le aree di approfondimento	
Capitolo 1 – Una regione in crescita	119
<i>Maria Gabriella Porrelli, Antonio Zacchia Rondinini</i>	
Capitolo 2 – I nuovi volti dell’immigrazione	130
<i>Andrea Stuppini, Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio, Caritas</i>	
Capitolo 3 – Successo e insuccesso a scuola: la ricerca dell’equità	141
<i>Arnaldo Spallacci</i>	
Capitolo 4 – Gli esiti scolastici: solo diplomati o anche promossi?	157
<i>Luciano Rondanini, Anna Maria Benini, Laura Gianferrari</i>	
Capitolo 5 – Primo ciclo: tra riforma e innovazione	178
<i>Laura Gianferrari, Luciano Lelli</i>	
Capitolo 6 – Integrazione dei sistemi formativi	193
<i>Emanuele Barbieri</i>	
Capitolo 7 – L’alternanza scuola-lavoro: per rinnovare i modelli formativi	204
<i>Stefano Lenzi, Ettore Piazza</i>	
Capitolo 8 – Scuola di base: come cambia l’offerta formativa	214
<i>Laura Gianferrari</i>	
Capitolo 9 – Le buone pratiche per il contrasto alla dispersione	226
<i>Felice Carugati, Paolo Terenzi, Stefano Versari</i>	
Capitolo 10 – Giovani e adolescenti: le aspirazioni formative e occupazionali	241
<i>Giancarlo Gasperoni</i>	
Capitolo 11 – Educazione degli adulti: la comunità che apprende	253
<i>Silvana Marchioro</i>	
Capitolo 12 - La partecipazione dei genitori: da spettatori ad attori	268
<i>Guglielmo Malizia, Sergio Cicutelli, Vittorio Pieroni</i>	
Capitolo 13 - L’Europa dell’istruzione	280
<i>Lucia Cucciarelli, Paola De Donato, Nicoletta Molinaro</i>	
Capitolo 14 - Le risorse finanziarie investite nel sistema	288
<i>Luciano Fanti, Eros Mattioli, Angelo Paletta</i>	
Capitolo 15 - Governance: teoria e pratica della concertazione	300
<i>Cristina Bertelli, Giancarlo Cerini, Cristina Casadio Loreti</i>	
Autori	316

PARTE I

UNA SCUOLA CHE GUARDA ALL'EUROPA

INTRODUZIONE

Dalla descrizione alla comprensione

La pubblicazione del “Rapporto 2006” di primavera, sul sistema educativo dell’Emilia-Romagna, giunge alla sua quarta edizione annuale e si inserisce nella prospettiva della pubblica rendicontazione dello stato di salute della scuola regionale ai diretti protagonisti (le scuole, gli operatori, i genitori, gli studenti), ma anche agli *stakeholders*, cioè a tutti coloro (soggetti sociali, istituzioni pubbliche, mondo delle imprese) che sono interessati al buon funzionamento del sistema di istruzione e formazione di un territorio.

Fa parte di una corretta interpretazione del principio di autonomia, sia delle istituzioni scolastiche sia delle istituzioni politiche (Regioni, Province, Comuni), l’assunzione di responsabilità e di trasparenza sull’uso che si fa degli spazi di autonomia e quindi una connessa deontologia della valutazione e della documentazione.

Il *contesto* nel quale si opera, le *risorse* impiegate nel sistema, i *processi* organizzativi e didattici che si attivano, i *risultati* che si ottengono (in termini di preparazione culturale degli allievi) delineano un vero e proprio modello interpretativo che può aiutare a chiarire le variabili in gioco nell’ecosistema formativo.

Senza la pretesa di introdurre schemi riduttivi o meccanici (le scienze sociali, si sa, preferiscono la logica qualitativa ed interpretativa a quella quantitativa e causale), il Rapporto annuale del 2006 cerca di ricostruire un quadro attendibile di un fenomeno complesso qual è il sistema educativo regionale, che coinvolge oltre mezzo milione di ragazzi ed oltre 70.000 operatori scolastici, un sesto ormai della popolazione regionale.

Lo sforzo compiuto in questa edizione è stato quello di rendere più leggibili le tendenze in atto, attraverso la messa a punto di un sistema di indicatori regionali (cioè di misure utili a rappresentare fenomeni che si ritengono rilevanti, ad esempio il ‘successo formativo’, la ‘dispersione’, ecc.) da porre in relazione con il più ampio scenario italiano e, quando possibile, con quello europeo.

L’attitudine alla comparazione, in senso diacronico (nello scorrere degli ultimi anni scolastici) e in quello sincronico (ad esempio, quello tra le tendenze interne alle nove province della regione), è un potente fattore di decentramento cognitivo, una scelta di metodo indispensabile per uscire dall’autoreferenzialità dei sistemi sociali (piccoli, come le singole scuole o grandi, come l’intera regione Emilia-Romagna).

La pratica del *benchmarking* non deve però diventare un assillo agonistico e competitivo tra scuole, territori o sistemi, ma piuttosto consentire un ragionevole confronto tra i dati a scopo migliorativo.

Non a caso questa è la strategia messa a punto a Lisbona¹ in occasione del Consiglio Europeo del 2000, imperniata su un sistema pubblico di indicatori che possono stimolare la condivisione di obiettivi e l'armonizzazione dei risultati formativi. Come è noto, il trattato dell'Unione si ferma sulla soglia dei diversi sistemi scolastici nazionali, perché ben conosce le loro radici e connessioni con l'identità e la storia di ogni paese, ma non per questo rinuncia ad un progetto più ampio di educazione alla cittadinanza europea. Se non nella scuola, dove?

Questa è, ancora, la prospettiva che sta alla base della costruzione del nostro Sistema Nazionale di Valutazione: la rilevazione e la conoscenza dei livelli di apprendimento, nonché delle caratteristiche del servizio reso, non devono avere altra finalità se non quella di stimolare il continuo miglioramento dei processi e degli esiti, stabilendo un principio di responsabilità pubblica (non, quindi, un controllo autoritativo).

È la stessa logica che presiede agli obblighi (auto)valutativi di ogni scuola autonoma che, in base all'art. 21 della Legge n. 59/97, è tenuta a dar conto pubblico della propria 'produttività culturale'.

Dunque, obiettivi comuni caratterizzano l'impegno delle istituzioni che, ai vari livelli, hanno la responsabilità della conduzione del sistema scolastico. Il Rapporto regionale vuole consolidare questa strategia, mettendo a disposizione informazioni, approfondimenti, interpretazioni degli elementi più significativi del panorama scolastico regionale e lo fa riconfermando l'intesa tra Regione Emilia-Romagna, Ufficio Scolastico Regionale ed IRRE, cioè tra i soggetti che hanno responsabilità di sintesi politica, di gestione del sistema scuola, di studio e promozione della sua qualità culturale. Si tratta di un indispensabile dialogo attorno al valore aggiunto che ogni scuola può apportare alla qualità della vita dei cittadini della comunità in cui agisce.

Marzo 2006

Il Comitato tecnico-scientifico

¹ Il Consiglio Europeo di Lisbona e la risoluzione sull'apprendimento permanente del 27 giugno 2002 fanno riferimento *all'economia e alla società della conoscenza* e, per dare concretezza e sviluppo al principio del *lifelong learning*, sollecitano gli stati membri al raggiungimento di precisi obiettivi entro il 2010, tra cui:

- almeno l'85% dei ventiduenni dovrà aver terminato l'istruzione secondaria superiore (medie attuali: Italia 72,9% - Unione Europea 75,4%);
- non più del 10% dei giovani tra i 18 e i 24 anni dovranno essere privi di diploma di istruzione o formazione secondaria (medie attuali: Italia 24,3% - Unione Europea 18,8%);
- almeno il 12,5% della popolazione fra i 25 e i 64 anni dovrà partecipare a percorsi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita (medie attuali: Italia 4,6% - Unione Europea 8,5%).

CAPITOLO 1 - EMILIA-ROMAGNA 2006: UNA SCUOLA TRA AUTONOMIA ED EQUITÀ

Giancarlo Cerini

La scuola dell'Emilia-Romagna è un sistema sociale e formativo 'complesso': sono circa 534.000 gli studenti tra i 3 ed i 19 anni che frequentano nell'anno scolastico 2005-06 le istituzioni scolastiche della regione, 455.000 le scuole statali e 79.000 quelle 'paritarie' non statali. Il dato riflette la crescita complessiva della popolazione: dopo anni di decremento demografico la natalità è tornata a salire e le quote di immigrazione sono in aumento. Inoltre, a 14 anni, i giovani proseguono quasi tutti il loro percorso formativo nella scuola. Da alcuni anni, per effetto di questi diversi fattori, il sistema scolastico regionale accoglie circa 10.000 allievi in più ogni anno, soprattutto nella scuola dei piccoli (infanzia e primaria) e nelle superiori.

Un abitante su 8 della regione si trova nella condizione di studente 'regolare'; per non parlare poi degli allievi della formazione professionale (circa 62.000), degli studenti universitari residenti in Emilia-Romagna (circa 96.000), degli adulti impegnati comunque nei percorsi formali ed informali (almeno 63.000), dei piccolissimi (0-3 anni) inseriti nei nidi d'infanzia (28.000). A questi 'utenti' possiamo aggiungere i loro insegnanti: almeno 100.000 addetti al sistema educativo 'allargato'. Insomma, almeno nei numeri, l'Emilia-Romagna è una società che sembra investire nell'apprendimento permanente per tutti, lungo l'intero arco della vita.

Un sistema che cresce ancora

Concentriamoci ora sul sistema formale di istruzione. Un rapido confronto tra gli ultimi due anni scolastici permette di cogliere alcune tendenze in atto.

I tassi di iscrizione alle scuole sono elevati per tutti i livelli scolastici, a partire dalla scuola dell'infanzia. Tra i 14 ed i 18 anni il 96,3% dei ragazzi frequenta una scuola (rispetto al dato nazionale che è del 92,1%) a dimostrazione della propensione verso il 'bene istruzione' della società regionale. Oltre il 78,4% dei 18-19enni giunge ad un diploma, anche in questo caso, con una percentuale del 2-3% superiore alla media nazionale. È dunque una scuola che cerca di promuovere il 'successo formativo' dei propri allievi, anche se restano alcuni 'nervi scoperti' nel sistema, come ad esempio il forte differenziale tra maschi e femmine (queste ultime ottengono risultati sempre migliori di

quelli dei coetanei) ed il diverso tasso di riuscita nei diversi indirizzi delle superiori: molto più alto nei licei, rispetto a tecnici, professionali ed artistici.

Gli addetti al sistema sono ormai oltre 66.000 (di cui 52.000 con funzioni di insegnamento, conteggiando anche la scuola non statale), distribuiti su una rete assai capillare di istituzioni e di scuole, che comprende oltre 3.300 plessi scolastici. Di questi, ben 1.495 ospitano scuole dell'infanzia, statali e paritarie.

Tab. 1 – Uno sguardo d'insieme al sistema educativo regionale. Due anni a confronto: 2004-05 e 2005-06

Dati strutturali	A.s. 2005-06		A.s. 2004-05	
	Scuola statale	Scuola non statale	Totale	Totale
Allievi del sistema di istruzione	455.136	79.557	534.693	519.204
Istituzioni scolastiche autonome	560	-	-	560*
Scuole-plessi	2.326	1.007	3.333	3.335
Classi	21.444	3.457	24.901	24.615
Posti di insegnante	44.252,5	7.884	52.136,5	50.892
di cui, posti di sostegno	4.750,5	-	-	4.509,9*
Posti di personale non docente	14.198	-	-	14.111*
Alunni in situazione di handicap	10.380	848	11.228	10.615
Alunni di altre culture**	39.296	3.949	43.806	35.486
Alunni in regola con gli studi (classe 5 ^a superiore)**	79,5%	64,4%	78,7%	75,2%
Diplomati al termine del percorso di studi ***	78,4%	-	-	-

* Dato relativo alla sola scuola statale.

** Dati 2004-05 e precedenti.

***Dati 2003-04 e precedenti.

Fonte: Dati MIUR, USR E-R, Regione E-R.

Si tratta di una struttura imponente, che richiede notevoli risorse per il suo funzionamento. Spesso gli osservatori si soffermano sui costi della scuola. In Emilia-Romagna il costo per alunno (a carico del bilancio dello Stato) è pari ad 4.980 €, cui vanno aggiunti circa 2.010 € messi a disposizione dal sistema degli Enti locali, dato – quest'ultimo- nettamente superiore alla media nazionale.

Nel soppesare il rapporto costi-benefici è necessario considerare l'incidenza di alcuni fenomeni, ad esempio la presenza di *bambini 'stranieri'*, da noi particolarmente ampia ed in rapida crescita, con 43.245 allievi (il dato è riferito al 2004-05). L'aumento è di quasi 10.000 unità ogni anno: fatto 100 l'indice nell'a.s. 2000-01, siamo giunti nel 2004-05 al parametro 258 (addirittura 333 nella scuola dell'infanzia, dove si registra

l'incremento più elevato). Anche gli allievi disabili sono in aumento, assestandosi sulla percentuale del 2,3% della popolazione scolastica (1,2% nella scuola dell'infanzia, 2,4% nella scuola primaria, 3,2% nella secondaria di 1° grado, 1,9% nella secondaria di 2° grado). Questi ultimi dati si riferiscono alla sola scuola statale; nella scuola non statale, al momento, gli allievi in situazione di handicap rappresentano l'1,1% degli iscritti.

Autonomia: dal castello 'assediato' all'arcipelago 'relazionale'

Questo ampio sistema si regge ormai da oltre cinque anni sui principi dell'autonomia scolastica. Avviata dal 1° settembre 2000 con il riconoscimento della personalità giuridica alle singole istituzioni scolastiche (circa 11.000 in tutto il nostro paese, 560 in Emilia-Romagna, senza conteggiare le scuole paritarie che godono di una loro specifica autonomia giuridica), l'autonomia implica certamente la necessità per ogni scuola di dotarsi di una propria strategia formativa, di definire una propria offerta didattica (rappresentata dal POF), di muoversi con maggiore intraprendenza nel territorio di riferimento (sia esso un quartiere, una città o una provincia intera).

Di fatto, con il conferimento dell'autonomia si assiste al rafforzamento della soggettività di ogni scuola, spinta per necessità vitali ad acquisire ed aumentare le risorse interne (in primis, personale docente, possibilmente qualificato e motivato), a delimitare i propri confini verso l'esterno (accettando alcune regole di programmazione del servizio), a rendere visibile il proprio 'marchio' (per attrarre utenza), a decidere quali alleanze coltivare e quali competizioni affrontare (nel rapporto con strutture formative simili)². Questi fenomeni sono stati descritti nei numerosi rapporti di monitoraggio che hanno riguardato anche la nostra regione (Monipof, Moniform, Risorse 1, 2, 3...) e più recentemente in alcuni Rapporti indipendenti.³ Insomma, si potrebbe adottare per la scuola dell'autonomia la metafora del castello medievale o del monastero inaccessibile, ove il ponte levatoio può fungere, di volta in volta, da argine difensivo o da apertura verso nuove relazioni. Le biografie di alcune scuole emiliano-romagnole alle prese con l'autonomia fanno propendere per la seconda interpretazione, anche se il giudizio positivo non può essere generalizzato all'intera comunità scolastica⁴.

Molte scuole, in regione, si sono comunque misurate con i temi della flessibilità,

² L. Benadusi, F. Consoli, *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, Il Mulino, Bologna, 2004.

³ Uno dei più affidabili *report* sull'evoluzione dell'autonomia scolastica è contenuto negli annuali rapporti sulla scuola dell'autonomia curati dall'Osservatorio sulla scuola dell'autonomia, presso la LUISS di Roma. I rapporti 2202, 2003, 2004 sono stati editi da Armando editore e LUISS University Press.

⁴ A. M. Benini (a cura di), *Curricoli di scuola. Autonomia e flessibilità alla prova*, USR E-R, Tecnodid, Napoli, 2005.

dell'innovazione, del miglioramento continuo, ma anche con i paradigmi della qualità totale, dell'accreditamento, dell'*accountability*⁵.

La verifica dello stato di salute dell'autonomia mette però in evidenza alcuni rischi di autoreferenzialità delle scuole, di chiusura in logiche autarchiche, di difficoltà ad instaurare rapporti di ascolto-dialogo con le istanze esterne (*stakeholders*). All'interno sembra a volte prevalere la ricerca della quantità, mediante l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa (attraverso l'esplosione di una miriade di micro-progetti, spesso marginali) piuttosto che la messa a punto di un curriculum imperniato sui traguardi formativi 'forti' che ogni scuola si impegna a far raggiungere agli allievi. Parliamo delle conoscenze linguistiche, di quelle matematico-scientifiche, di quelle storico-sociali; di competenze trasversali più legate alle *life skills* (abilità per la vita); di saperi tecnico-specialistici. In questa ottica, autonomia non significa rispondere in maniera acritica alle richieste del contesto esterno, piegarsi passivamente alla logica della domanda e offerta, quanto assumersi la responsabilità del progetto culturale e educativo della scuola, con l'indispensabile corollario di rendere conto dell'uso delle risorse e dei risultati raggiunti.

Fare rete, per fare 'sistema'

L'autonomia delle singole scuole deve così coniugarsi con l'autonomia del 'sistema' scuola: il "fatta salva l'autonomia della scuola" di cui parla la riforma del Titolo V della Costituzione (2001) pone proprio questa 'riserva' costituzionale verso indebite invasioni di campo. È in questo in quadro che, anche nella nostra regione, emerge la vitalità dell'idea di rete, come capacità delle scuole autonome di fare sistema, di rafforzare la propria identità 'istituzionale'⁶ senza timori reverenziali verso l'esterno, anzi interpretando al meglio le proprie funzioni educative (di istruzione e formazione). Lo scambio tra pari (le altre scuole), il rapporto con altri soggetti istituzionali (gli Enti locali) e sociali (il mondo produttivo, i servizi, l'associazionismo), la messa in comune di conoscenze e professionalità, la pratica del confronto e della comparazione (*benchmarking*) sono le caratteristiche funzionali di una rete che può assicurare benefici e convenienze a tutti i partecipanti.

I monitoraggi sul funzionamento delle nostre scuole rivelano il notevole dinamismo del fenomeno reti di scuole. In Emilia-Romagna sono stati censiti oltre 330 accordi di

⁵ Associazione TreeLLLe, *Il governo della scuola autonoma: responsabilità e accountability*, Seminario n. 5, TreeLLLe, Fondazione S. Paolo, Genova, 2005.

⁶ Questo è l'obiettivo di un progetto di ricerca-azione, sostenuto dall'USR E-R e dal MIUR, che coinvolge 20 scuole delle province di Ravenna e Rimini, con la supervisione scientifica del prof. Romei (Università di Bologna). Cfr. I. Filippi, P. Romei, *Autonomia. Una strategia per identità, qualità progettuale, integrazione fra sistemi*, in "Rassegna dell'Autonomia scolastica" n.1, gennaio 2006.

rete⁷ promossi dalle scuole e quasi il 50% di questi coinvolge anche gli Enti locali. La stessa Amministrazione scolastica è impegnata nella stipula di accordi interistituzionali (con la Regione, gli Enti locali, le Università, le istituzioni scientifiche e culturali), attraverso varie forme negoziali: protocolli di intesa, accordi di programma, convenzioni, ecc. Un archivio regionale, in fase di costituzione e pertanto ancora incompleto, ne conta oltre 70 di livello regionale e circa 90 di carattere provinciale.

La società regionale sembra, dunque, già pronta per una cultura ed una pratica della ‘governance’, cioè di uno stile di governo ‘orizzontale’, piuttosto che ‘verticale’, ove ciò che conta è l’accordo tra gli strumentisti (di una ideale orchestra da camera), piuttosto che il protagonismo dei ‘direttori d’orchestra’ (la bella immagine della ‘governance’ è di G. De Rita).

Ma non è tutto oro quello che riluce. L’idea di rete è ancora fragile. Gli accordi di rete ci sono, ma non investono ancora le questioni centrali del funzionamento delle scuole (curricolo, valutazione, progettazione), perchè si rivolgono in prevalenza alle aree di sofferenza o di emergenza (handicap, disagio, stranieri) o alla facilitazione di processi gestionali (la formazione in servizio, taluni servizi amministrativi). Non scatta ancora una vera e propria cultura di rete, e sono limitate le convenienze al ‘mettersi in rete’. Il quadro normativo, d’altra parte, non è uno stimolo sufficiente alla costituzione di reti (art. 7 del D.P.R. n. 275/99), perchè le lascia in balia di una crescita quasi spontanea. Non è prevista, ad esempio, nessuna forma di registrazione o notifica pubblica.

Le buone tradizioni didattiche

La scuola emiliano-romagnola ha comunque una solida tradizione alle sue spalle, di cui è pienamente consapevole ed orgogliosa, fino quasi all’autoreferenzialità. Non è facile, rimetterla (e rimettersi) in discussione. Il modello organizzativo è ricco e articolato. La scuola primaria a tempo pieno-40 ore rappresenta circa il 42,4% dell’intero settore, con punte elevate a Modena (65,7%) e Bologna (55,8%). Il tempo pieno è ancora vissuto dall’opinione pubblica dei genitori e dagli insegnanti come un servizio educativo ad alta affidabilità, scelto certamente per ragioni di organizzazione familiare e tempi di lavoro, ma verso cui si esprime un alto grado di soddisfazione⁸. Il legame

⁷ Un’analisi del fenomeno ‘reti di scuole’, con particolare riferimento alla situazione dell’Emilia-Romagna è pubblicato nel nucleo tematico *Andar per reti*, curato da G. Cerini, per la “Rivista dell’istruzione”, n. 2, marzo-aprile 2006, Maggioli editore, Rimini, con contributi di L. Gianferrari, I. Summa, C. Casadio Loreti, L. Paolucci.

⁸ Un’accurata indagine sugli orientamenti di genitori ed insegnanti dell’Emilia-Romagna in materia di tempo scuola è riportato nel volume a cura di G. Cerini, *Idee di scuola, idee di tempo*, USR E-R, Tecnodid, Napoli, 2005, in cui si dà conto di un’ampia ricerca condotta intervistando genitori, insegnanti e dirigenti scolastici.

anche 'affettivo' con i propri modelli di riferimento ha determinato una notevole tiepidezza della scuola regionale nei confronti della più recente riforma degli ordinamenti⁹.

Ma qual è l'impatto dell'ultima riforma nelle scelte dei genitori? Nella scuola primaria solo il 12,7% dei genitori ha optato per il tempo di 27 ore settimanali (c'è quindi un ampio ricorso al tempo aggiuntivo 'opzionale-facoltativo' fino a 30 ore, con l'eventuale tempo mensa fino a 10 ore). Nella scuola secondaria di 1° grado (classi prime coinvolte nell'a.s. 2004-05) l'orario minimo di 27 ore ha interessato solo il 5,4% degli utenti¹⁰. I modelli scolastici esistenti denotano quindi una loro persistenza. D'altra parte, lo stesso MIUR ha ripristinato nella scuola secondaria superiore, con il D.lgs. n. 226/2005, un orario minimo obbligatorio di 29 ore settimanali (cui si aggiungono eventuali 4 ore di attività opzionali-facoltative) ed ulteriori 7 ore di tempi mensa-dopomensa.

E per quanto riguarda le attività facoltative ed opzionali? Sui 157.000 alunni della scuola primaria, si sono registrate 300.805 opzioni. Mediamente si tratta di due attività per ogni allievo (disciplinari, espressive, trasversali, ecc.) rese possibili da 23.642 presenze di docenti 'interni' e di 6.389 'esperti esterni'.

Per la scuola secondaria di 1° grado (classi prime) si registrano quasi 4 attività facoltativo-opzionali per ogni allievo, nell'ordine: lingua straniera (83,7%), recupero (79,8%), informatica (57,2%).

Monitoraggi più recenti attestano un forte legame tra insegnamenti facoltativi e curricolo obbligatorio (nel 95% dei casi), testimoniato anche dal coinvolgimento delle discipline fondamentali (matematica, scienze, italiano, lingua inglese, ecc.) nelle attività opzionali¹¹.

Anche gli indicatori sul personale (che rappresentano il 95,6% delle spese fisse 'correnti' nella nostra regione) sono significativi: la media degli alunni per ogni classe si sta riequilibrando nelle 9 province, anche se presenta un differenziale ancora forte tra ordini scolastici (analogamente al dato nazionale), 24,6 alunni nella scuola dell'infanzia, 19,6 allievi per la scuola primaria, 21,9 per la secondaria di 1° grado, 21,8 per la secondaria di 2° grado. Il rapporto è in aumento rispetto all'anno precedente e questo segnala condizioni di affaticamento del sistema. Il rapporto alunni-insegnanti è assai più rigoroso in Emilia-Romagna che in molte altre regioni italiane e comunque più alto rispetto alla media nazionale.

⁹ Gli esiti del monitoraggio sull'attuazione della riforma (D. Lgs. n. 59/2004) sono contenuti nel volume a cura di A. M. Benini, L. Gianferrari, *Tra riforma ed innovazione. I nuovi ordinamenti nelle scuole del primo ciclo e dell'infanzia in Emilia-Romagna*, USR E-R, Tecnodid, Napoli, 2006.

¹⁰ I dati di monitoraggio sono tratti dalle annuali rilevazioni integrative del MIUR, pubblicate nel fascicolo a cura dell'USR E-R, *Essere studenti in Emilia-Romagna*, Bologna, 2005.

¹¹ Queste ultime valutazioni sono frutto dell'elaborazione USR E-R da data-base Invalsi, Indagine FUNPREIS, 2005.

La ricerca dell'equità

Ma questo imponente impiego di risorse umane, cui andrebbero aggiunti gli importanti interventi finanziari e di arricchimento dell'offerta formativa messi a disposizione dalla rete degli Enti locali e dalla Regione, oltre che ad un 'benessere' rilevabile nelle strutture e nelle attrezzature tecnologiche, come rifluisce in qualità della scuola, in risultati scolastici positivi, in migliori livelli di apprendimento degli allievi?

È certo la risposta più difficile, perché i risultati dell'istruzione non sono sempre così 'visibili'. La motivazione dei ragazzi, la curiosità, la passione per lo studio, la voglia di continuare ad imparare, non si misurano facilmente con i test ed il sistema degli esami non è ancora ben assestato. Altri strumenti qualitativi, quali il portfolio, sono ancora troppo 'acerbi' per apportare un contributo probante alla rilevazione delle competenze in uscita dal sistema scolastico.

Torna utile, allora, considerare ulteriori indicatori quantitativi riferibili al successo formativo degli allievi.

La lettura delle 'regolarità' nei percorsi degli studi è – in proposito – assai significativa, marcando la differenza tra i diversi indirizzi secondari e tra maschi e femmine.

Tab. 2 – Alunni in anticipo o regolari per anno di corso, indirizzo di studio. Emilia-Romagna. Valori percentuali. A.s. 2004-05

Classe	Maschi	Femmine
Classe 5 ^a Primaria	94,6	96,0
Classe 3 ^a Scuola secondaria 1° grado	86,7	91,8
Classe 5 ^a Scuola secondaria di 2° grado	72,0	84,8
di cui: Licei	87,1	92,7
Istituti tecnici	71,6	85,0
Istituti professionali	54,4	67,9
Istituti artistici	66,0	77,9

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale E-R. Elaborazione da Rilevazioni integrative.

Le bocciature 'formali' appaiono assai contenute: 2,1% di ripetenti nelle scuole medie (di cui M al 3,0% e F all'1,2%); 5,8% di ripetenti nelle scuole superiori (di cui M al 7,7% e F al 4,0%), con una punta dell'8,2% nelle prime classi superiori (ma 13,7% negli istituti artistici, 12,4% nei professionali). L'abbandono è pari al 7,4% degli allievi degli istituti superiori, con una punta del 12,6% nei professionali.

Un indice più 'raffinato' delle difficoltà degli allievi è rappresentato dalla percentuale di promossi con 'debiti formativi': di tutti gli studenti promossi delle scuole superiori, ben il 34,0% dei frequentanti è promosso con debiti formativi, con punte del 40,7% negli istituti d'arte, del 37,2% negli istituti tecnici.

Esiste, dunque, un problema di qualità della preparazione culturale degli allievi delle scuole dell'Emilia-Romagna, che per essere affrontato correttamente richiederebbe un efficace sistema nazionale e regionale di rilevazione degli apprendimenti.

La rilevazione dei livelli di apprendimento

Solo da alcuni anni cominciamo a disporre di dati statistici, messi a disposizione dall'INValSI (Sistema nazionale di valutazione) e da soggetti internazionali (OCSE-PISA), nell'ambito però di programmi di ricerca che si ispirano ad obiettivi diversi e che sono realizzati con metodologie e strumentazioni diverse. L'INValSI intende accertare i livelli di conoscenza e abilità connessi ai curricoli didattici, l'OCSE invece si propone di rilevare i profili di competenza degli allievi di determinate fasce di età. I test Invalsi sono strutturati (a risposta multipla), mentre il 50% delle prove PISA sono 'aperte' e semistrutturate. I primi sono somministrati a tutta la popolazione scolastica, i secondi solo a gruppi limitati di allievi di scuole campione.

I dati vanno quindi assunti con le dovute cautele, ma indicano trend significativi. Nel 2006, inoltre, la regione Emilia-Romagna partecipa con un proprio campione 'significativo' alle indagini OCSE-PISA per italiano, matematica e scienze.

Le rilevazioni, sia quelle nazionali sia quelle internazionali, sembrano 'premiare' i 15enni emiliano-romagnoli. Infatti, i punteggi ottenuti dagli allievi delle prime classi delle scuole secondarie di II grado sono sempre superiori al dato medio nazionale (+1,3 in italiano, +2,9 in matematica, +2,0 in scienze). Il dato INValSI riferito all'Emilia-Romagna, per le classi seconde e quarte della scuola primaria, è invece inferiore alla media nazionale.

Tab. 3 – Confronto risultati OCSE-PISA (15enni 2003) e Prove INValSI (prima superiore 2004). Punteggi grezzi

Area	Letture		Matematica		Scienze	
	OCSE-PISA	INValSI	OCSE-PISA	INValSI	OCSE-PISA	INValSI
Nord-Ovest	511	63,0	511	56,9	533	62,1
Nord-Est	519	61,8	510	58,1	533	63,1
Centro	486	56,9	472	50,6	497	57,1
Sud	445	58,7	428	55,0	447	58,4
Sud e Isole	434	60,4	423	49,0	440	56,2
<i>Italia</i>	476	58,1	466	53,8	486	59,3
Media paesi OCSE	494	-	500	-	500	-
<i>Emilia-Romagna</i>	-	59,4	-	56,7	-	61,3

Fonte: Elaborazione su dati Rapporto Internazionale PISA 2003 e Risultati Prove Invalsi 2005.

Le rilevazioni statistiche dipingono una scuola regionale con qualche ‘scricchiolio’ nei risultati di apprendimento all’inizio del percorso scolastico, mentre nei successivi segmenti scolastici si ottengono risultati di standard quasi europeo e nettamente superiori alla media nazionale. Sembra, dunque, una scuola che si ‘prende tempo’ per far crescere lo studente, che raggiunge risultati su tempi distesi, che investe sul lungo periodo. Il differenziale positivo tra scuola dei piccoli e scuola dei grandi sembra far pensare ad un tangibile ‘valore aggiunto’ dell’istruzione.

Le buone pratiche

È lecito attribuire i risultati positivi dell’Emilia-Romagna all’impegno delle scuole e alle tante azioni positive che caratterizzano il nostro sistema educativo:

- una scuola dell’infanzia estesa ed affidabile ed una scuola di base che gode della fiducia dei genitori e della comunità (Ricerca Ernst & Young, 2004);
- l’integrazione dei sistemi di istruzione e formazione, che ha dato vita ad un vero e proprio modello emiliano-romagnolo dell’integrazione tra i 14 ed i 16 anni, in fase di sperimentazione sulla base del Protocollo nazionale MIUR - Regioni del giugno 2003 e della Legge regionale n. 12/2003;
- le buone pratiche stimulate dall’autonomia, in termini di azioni di contrasto alla dispersione e all’insuccesso, che spesso chiamano in causa l’apporto di soggetti esterni, pubblici e privati;
- il dialogo tra mondo della scuola e quello delle imprese, anche attraverso progetti sperimentali di alternanza scuola-lavoro, di stage e di tirocinio formativo;
- la presenza di una rete capillare di centri risorse e servizi (nel campo dell’handicap, dell’integrazione multiculturale, dell’educazione ambientale, delle nuove tecnologie, senza trascurare i centri di documentazione pedagogici);
- una tradizionale propensione degli insegnanti emiliano-romagnoli ad aggiornarsi, a collaborare con le sedi universitarie, ad impegnarsi in progetti di sperimentazione e di innovazione, di scambi internazionali.

Si può quindi tracciare una conclusione provvisoria sullo stato di salute della scuola della nostra regione: i risultati a tutti i livelli sono ancora positivi, i confronti con le altre regioni ci premiano, abbiamo tradizioni ‘gloriose’ in fatto di scuola dell’infanzia, handicap, di educazione degli adulti. C’è un tessuto sociale e produttivo esigente; esiste una rete di autonomie locali che aiuta e sollecita fortemente il mondo della scuola. La scuola emiliano-romagnola sembra così vincere la sfida dell’inclusione: è una scuola accogliente che ‘regge’ sui suoi livelli di qualità anche di fronte all’impatto crescente di alunni provenienti da altri paesi e culture e di fronte alla maggiore complessità sociale. Ma per quanto tempo ancora? Ed a quali condizioni?

‘Qualità sociale’ come alternativa alla crisi del *welfare state*

Il sistema educativo contribuisce alla dimensione inclusiva e accogliente del sistema sociale regionale, si carica di valori partecipativi, fa riferimento agli obblighi di solidarietà, promuove il protagonismo attivo dei soggetti istituzionale (scuole autonome ed enti locali) e sociali (genitori, associazionismo, mondo delle imprese, ecc.)¹². L'idea è quella di una ‘rete sociale’, che qui sta per cittadinanza attiva, capacità di inserirsi nei flussi delle decisioni e quindi scambio e messa in comune di risorse professionali di varia provenienza, istituzionali in primo luogo, ma anche informali.

Il lavoro di rete scaturisce dalla necessità di rifondare i grandi sistemi dello stato del benessere (un *welfare* sempre più burocrattizzato ed in crisi di fiscalità), portatori spesso di cittadinanza passiva. Rifondare lo stato socio-assistenziale significa passare da una logica del chiedere ad una strategia del fare (sussidiarietà) ed anche la scuola dell'autonomia può essere interpretata con questo parametro (attraverso l'assunzione di responsabilità dal basso). Ciò non significa negare il ruolo dello Stato, ma promuovere strutture leggere, che mettono in comunicazione, che scambiano, stimolano, aiutano, ma non sostituiscono l'iniziativa dal basso. Sono gli stessi principi che ispirano tutta la legislazione sul decentramento ed il federalismo e che trovano una prima formulazione nella Legge n. 59 del 15 marzo 1997, non a caso la stessa che ‘fonda’ l'autonomia funzionale delle unità scolastiche.

La nostra Regione, da questo punto di vista, rappresenta un vero e proprio laboratorio territoriale per sperimentare nuove forme di decentramento, di autogoverno locale, di concertazione. In tal senso può essere interpretata la Legge regionale n. 12 del 30 giugno 2003, la prima ad avvalersi degli spazi e delle prerogative individuati dal nuovo Titolo V della Costituzione.

Capitale sociale e competizione tra sistemi territoriali

Oggi il tema della qualità della scuola si sta spostando verso l'idea di capitale sociale, cioè verso la possibilità di far fruttare le risorse, i talenti, le relazioni di un territorio. Al capitale umano (cioè persone dotate di un sapere critico e strategico, orientate positivamente verso l'innovazione) si affianca il valore aggiunto del capitale sociale di un ‘sistema territoriale’, inteso come comunità dove diversi soggetti mettono insieme conoscenze, storia, identità, coesione sociale¹³. Ogni territorio recupera la propria ‘vocazione’, la propria memoria, ma le proietta all'esterno, in spazi anche lontani, rendendolo visibile grazie alle nuove connessioni rese possibili dalla rete.

¹² M. Anconelli, F. Franzoni Prodi, *La rete dei servizi alla persona. Dalla normativa all'organizzazione*, Carocci, Roma, 2003.

¹³ R. Catanzaro, *Nodi, reti, ponti. La Romagna e il capitale sociale*, Il Mulino, Bologna, 2004.

Secondo questa prospettiva, la comunità non è istituita solo dalla contiguità fisica, dall'appartenenza naturale ad un territorio, ma si fa 'rete' sociale e virtuale che si espande grazie all'accesso a nuove fonti, all'instaurarsi di nuovi legami, allo sviluppo di nuove conoscenze, al rapporto tra soggetti legati dalla comunicazione globale. Siamo in presenza di una comunità dinamica, che sa partecipare attivamente ai processi di trasformazione¹⁴. Aumentando le interazioni tra le persone, si rinsaldano le regole di reciprocità, si facilita la comunicazione, si sviluppa la cooperazione: tutti fattori in grado di produrre ricchezza, oltre che 'qualità sociale'. L'Emilia-Romagna, in molte ricerche, risulta una regione con alta disponibilità di 'capitale sociale'.

Virtù civiche di un territorio e ruolo della scuola

È ragionevole pensare che la scuola sia uno degli elementi portanti della produzione di questo capitale sociale. La sua presenza capillare, il 'clima' che si respira nelle aule, la capacità di coniugare intelligenza delle persone, reti di solidarietà, propensione all'innovazione, qualificano la scuola dell'Emilia-Romagna come soggetto attivo nelle dinamiche locali, decisivo nel trasmettere alle nuove generazioni senso di appartenenza, cittadinanza attiva, memoria culturale, fiducia verso il futuro. Il fenomeno non è nuovo e gli studiosi di *civiness*, cioè di civismo (R. Putnam¹⁵) fanno risalire le virtù civiche dei diversi territori alle tradizioni di autogoverno dei Comuni, alla capacità di accumulare risorse (con i primi Monte dei Pegni e Casse di Risparmio), alle iniziali forme di colleganza di interessi ed al buon funzionamento delle istituzioni. L'elogio del buongoverno è ben raffigurato nell'affresco di Ambrogio Lorenzetti che campeggia nel Palazzo comunale di Siena.

La scuola dell'autonomia implica certamente questo '*plafond* culturale' di riferimento nella società civile e si iscrive in questa tradizione di responsabilità ed iniziativa, come struttura capace di un proprio pensiero, in grado di inserirsi criticamente nelle dinamiche culturali, sociali e territoriali. Essa è produttrice di 'capitale sociale' in quanto è dotata di 'capitale sociale'. È un'attitudine che va coltivata; infatti si può imparare a dialogare tra istituzioni, ad intrecciare relazioni, ad ascoltare bisogni, a trovare risposte condivise. Il Piano dell'offerta formativa dovrebbe scaturire da questa continua azione di ascolto e interazione interno-esterno.

¹⁴ G. De Rita, G. Bonomi, *Manifesto per lo sviluppo locale. Dall'azione di comunità ai Patti territoriali*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1998.

¹⁵ R. Putnam, *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondatori, Milano, 1993. "Per 'capitale sociale' – afferma Putnam – intendiamo la fiducia, le norme che regolano la convivenza, le reti di associazionismo civico, elementi che migliorano l'efficienza dell'organizzazione sociale promuovendo iniziative prese di comune accordo".

Le nuove sfide educative

Oggi, evidentemente ci sono nuovi problemi e nuove domande: una forte presenza di nuovi 'cittadini' di altre culture, un disagio diffuso nei modelli di comportamento, nei valori di riferimento, nelle incertezze per un futuro che sembra 'fuori controllo'. Si manifesta tra i giovani una difficoltà a dare 'senso' al valore della scuola e della formazione, per il lavoro futuro, per la propria persona, per la comunità in cui si vive. Una tale sfida non si vince solo mettendo in mostra indicatori, standard, punteggi gratificanti nelle indagini nazionali ed internazionali sugli apprendimenti, ma costruendo un clima positivo tra società civile e scuola 'pubblica', un legame di fiducia e di credibilità, che produce attenzione, cura, aspettative positive.

La scuola si mette alla prova, intitolavamo il Rapporto del 2005. Ma vuole farlo in piena autonomia, anzi rivendicando tutti gli spazi di autonomia disponibili sul piano legislativo e amministrativo, senza sottrarsi alle grandi domande sulla qualità e sull'equità dei propri percorsi ed esiti. E, come vedremo nei diversi contributi del Rapporto 2006, gli indicatori di benessere formativo sono ancora importanti, ma non si devono trascurare alcuni segnali di allarme, una certa stasi nei processi innovativi, un disorientamento e una stanchezza crescenti tra gli operatori scolastici, il rischio di adagiarsi nelle routine e negli adempimenti.

Questa è la difficile prova a cui la scuola regionale è chiamata a far fronte nei prossimi anni. Gli strumenti conoscitivi elaborati a livello regionale, tra cui il "Rapporto annuale" (quest'anno intitolato "Una scuola tra autonomia ed equità") e l'Annuario 2005 "Essere studenti in Emilia-Romagna", oltre alle numerose attività di monitoraggio, verifica e documentazione in corso, possono aiutare a meglio capire il ruolo e la funzione svolta dalla nostra scuola.

Come scrive il Direttore Generale Lucrezia Stellacci nella sua introduzione al fascicolo "Essere studenti in Emilia-Romagna", pubblicato in occasione dell'inizio dell'a.s. 2005-06:

"Al centro delle nostre preoccupazioni (anche quelle di tipo statistico-informativo) devono restare i nostri ragazzi, la qualità della loro vita a scuola, il loro 'buon' apprendimento, le loro motivazioni verso l'educazione, le speranze di futuro... proprio per non dimenticare la prospettiva di servizio alla persona che deve animare le istituzioni che organizzano e gestiscono le strutture educative. Ci piace pensare che scorrendo le tavole ed i grafici messi a punto dai nostri tecnici, sulla base delle informazioni recuperate ed elaborate dagli uffici, sia possibile scorgere i volti veri e reali degli oltre 500.000 ragazzi che ogni giorno dell'anno varcano le porte delle oltre 3.300 sedi scolastiche (statali e paritarie) della nostra regione".

È per loro che cerchiamo di rendere la scuola un'occasione insostituibile di crescita umana e culturale, un luogo di incontro e confronto attorno alle grandi domande della conoscenza, un ambiente dove imparare a vivere insieme nello spazio comune della nostra Repubblica.

CAPITOLO 2 – EMILIA-ROMAGNA E ITALIA: INDICATORI A CONFRONTO

Arnaldo Spallacci

La valutazione dello stato di un sistema scolastico, di qualunque dimensione territoriale (una provincia, una regione, anche un'intera nazione...) acquisisce *sensu*, consente di tracciare *giudizi* analiticamente precisi e scientificamente esaurienti attraverso il confronto con altre realtà, siano esse contigue, o di maggiore rilievo istituzionale, o di maggiore estensione territoriale.

Nella fattispecie, l'analisi che si compie in queste pagine, ovvero quella della regione Emilia-Romagna, verrà completata attraverso il confronto con il dato nazionale, e in alcuni casi con i dati di regioni significative sotto il profilo della comparabilità, in quanto territorialmente contigue, od omogenee per alcuni aspetti dello sviluppo socio-economico.

Un'analisi di questo genere, di tipo *sincronico*, compiuta per la prima volta in queste pagine, dovrebbe consentire di rispondere, seppure parzialmente, a quella domanda – più volte formulata da diversi interlocutori politici ed istituzionali – che si potrebbe esprimere in questi termini “Qual è, in sintesi, lo stato della scuola in Emilia-Romagna? Siamo avvantaggiati o svantaggiati rispetto al quadro nazionale? Svolgiamo un servizio di qualità, riusciamo a soddisfare i bisogni delle persone, delle istituzioni, delle famiglie, dell'economia?”

Precisiamo subito che qui, per ora, non è possibile rispondere esaurientemente a tutte queste domande. Le ragioni sono diverse, più volte esposte nelle passate edizioni di questo Rapporto. La difficile comparabilità di dati ed indicatori, specie per i confronti internazionali; lo scarso aggiornamento delle fonti statistiche; i problemi derivanti dal calcolo corretto di alcuni indici: tutto ciò rende il nostro compito analitico e comparativo abbastanza laborioso e complesso.

Si è quindi deciso, per questa prima esperienza di comparazione, di riportare i dati relativi solo ad alcune variabili di analisi del sistema scolastico. Si tratta di dati relativi essenzialmente agli allievi e alle allieve, riferiti a fenomeni rilevanti sul piano sociale, quali la scolarizzazione e la dispersione, oltre ad alcuni indici di struttura del servizio scolastico, e ad altri relativi alla dotazione di risorse umane (intese principalmente come grado di istruzione della popolazione) nella regione.

Mancano invece, in questo primo esercizio comparativo, dati relativi alla erogazio-

ne del servizio scolastico, alla dotazione di strutture e strumenti didattici, alle caratteristiche del personale, agli apprendimenti degli allievi, e altro ancora, tutte variabili che consentono di definire un giudizio della qualità della scuola; l'impegno è quello di rimediare a queste carenze, di completare il quadro analitico e conoscitivo nelle edizioni future di questo Rapporto.

Il confronto qui operato riguarda solo l'intero territorio regionale. Per un'analisi delle situazioni provinciali, si rimanda alla lettura del capitolo riportato nella parte III di questo volume ("Tre anni dopo. Luci ed ombre di una scuola in crescita") dove fra l'altro si compie una analisi storica – limitata per ora ad un triennio – dell'evoluzione del sistema scolastico, attraverso gli stessi indicatori riportati nella presente analisi.

Le fonti dei dati e degli indicatori, come si può verificare nelle tabelle che seguono, sono diverse, di provenienza sia nazionale che locale. È stato indispensabile ricorrere a più fonti per comporre il 'mosaico' degli indicatori utili al confronto dell'Emilia-Romagna con l'intero territorio nazionale. Nella maggioranza dei casi, tuttavia, per il medesimo indicatore si è tentato di utilizzare la stessa fonte, sia per l'Emilia-Romagna che per l'Italia, per assicurare l'omogeneità sia della base dati statistica che delle modalità di calcolo dell'indicatore stesso¹⁶.

Tab. 4 – Dati generali

<i>Indicatori</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Italia</i>
Alunni per classe nella scuola primaria	19,2 2003-04 Fonte: USR E-R	19,1 2003-04 Fonte: MIUR
Alunni per classe nella scuola secondaria di 1° grado	21,8 2004-04 Fonte: USR E-R	22,0 2003-04 Fonte: MIUR
Alunni per classe nella scuola secondaria di 2° grado	21,6 2003-04 Fonte: USR E-R	21,0 2003-04 Fonte: MIUR
Alunni stranieri (per 100 iscritti) nel totale delle scuole	6,4 2003-04 Fonte: MIUR	3,4 2003-04 Fonte: MIUR

I primi indicatori riguardano alcuni *aspetti strutturali* della scuola. Si tratta degli alunni per classe, un indice di qualità del servizio scolastico, nell'ipotesi (non universalmente accettata, è opportuno ricordarlo) che un eccessivo affollamento delle classi comporti il rischio di una diminuzione della qualità del servizio stesso. Si nota che l'affollamento delle classi è simile in Emilia-Romagna e in Italia, situandosi intorno

¹⁶ La definizione degli indicatori e le loro modalità di calcolo, le fonti dei dati e altri approfondimenti sono contenute nelle 'Note metodologiche' al termine del presente contributo.

ai 19 allievi nella primaria, e fra i 21 e 22 allievi nella secondaria, sia di primo che di secondo grado.

Un secondo indice, di particolare interesse per la sua valenza ‘sociale’, è costituito dal numero di alunni stranieri, calcolato sul totale degli allievi. Qui si nota la differenza dell’Emilia-Romagna, che si colloca tre punti percentuali al di sopra della media del territorio nazionale. In Emilia-Romagna la quota dei giovani studenti stranieri è maggiore fra tutte le regioni italiane, anche di regioni limitrofe - come Lombardia e Veneto - caratterizzate da una lunga tradizione migratoria. Un più recente aggiornamento (2004-05) dei dati porta la percentuale di incidenza di alunni stranieri all’8,4% della popolazione scolastica regionale¹⁷.

Tab. 5 – Indicatori di scolarizzazione nelle scuole secondarie di 2° grado

<i>Indicatori</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Italia</i>
Tasso scolarità (14-18 anni)	<i>MF 95.9</i>	<i>MF 91.9</i>
	<i>M 95.1</i>	<i>M 91.2</i>
	<i>F 96.8</i>	<i>F 92.7</i>
	2003-04	2003-04
	Fonte: Istat	Fonte: Istat
Tasso partecipazione all’Istruzione Secondaria Superiore (14-18 anni)	<i>96,3</i>	<i>92,1</i>
	2003-04	2003-04
	Fonte: Istat QCS	Fonte: Istat QCS
Probabilità di conseguire il diploma (per 100 iscritti cinque anni prima)	<i>73,0</i>	<i>72,0</i>
	2003-04	2003-04
	Fonte: MIUR	Fonte: MIUR
Tasso di diploma (Per 100 diciannovenni)	<i>78,4</i>	<i>76,0</i>
	2003-04	2003-04
	Fonte: MIUR	Fonte: MIUR

Gli indicatori di *scolarizzazione* qui esposti riguardano solo le scuole superiori, in quanto nelle scuole secondarie di primo grado ormai da molti anni si è raggiunta la piena scolarità, e quindi il dato non mostra più particolari variazioni.

Gli indicatori esposti in questa sezione provengono da più fonti; talvolta lo stesso indicatore, come il tasso di scolarità per i 14-18 anni, assume valori leggermente diversi; questo non deve meravigliare, succede talvolta nei calcoli statistici, e non è sempre facile risalirne alla causa, che potrebbe dipendere da differenze nei dati numerici di base, o in differenti modalità di calcolo.

In ogni caso, ambedue i tassi di scolarità per i 14-18 anni riportati in tabella, mostrano che l’indice della scolarizzazione in Emilia-Romagna è di circa quattro punti percentuali superiore a quello dell’Italia.

¹⁷ Cfr. lo specifico capitolo di approfondimento.

Altri due indicatori di scolarizzazione della scuola superiore, la probabilità di conseguire il diploma, e il tasso di diploma testimoniano ancora che la intensità della partecipazione dei giovani emiliano-romagnoli all'istruzione non è affatto scarsa, ma si colloca al di sopra di quella nazionale di qualche punto percentuale, ed anche a quella di regioni limitrofe. Nella fattispecie, il tasso di partecipazione alla istruzione secondaria superiore, che in Emilia-Romagna raggiunge un livello pari al 96,3%, si colloca in Lombardia al 87,5%, in Veneto all'88,7%, in Toscana al 95,8%. Il tasso di diploma, in Emilia-Romagna pari al 78,4%, è minore nelle regioni limitrofe: in Lombardia è il 67,3%, in Veneto il 72,7%, in Toscana il 74,9%.

Tab. 6 - Indicatori di dispersione scolastica. Le ripetenze, gli ammessi con debito formativo

<i>Indicatori</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Italia</i>
Tasso di ripetenza nella scuola primaria	0,2 2004-05 Fonte: MIUR Sistan	0,2 2004-05 Fonte: MIUR Sistan
Tasso di ripetenza nella scuola secondaria di 1° grado	2,2 2004-05 Fonte: MIUR Sistan	3,2 2004-05 Fonte: MIUR Sistan
Tasso di ripetenza nella scuola secondaria di 2° grado	6,0 2004-05 Fonte: MIUR Sistan	6,5 2004-05 Fonte: MIUR Sistan
Tassi di ripetenza nella scuola secondaria di 2° grado per indirizzo scolastico	2,5 <i>licei</i> 4,2 <i>magistrali</i> 7,0 <i>tecnici</i> 9,0 <i>professionali</i> 7,4 <i>artistici</i> 2004-05 Fonte: MIUR Sistan	2,9 <i>licei</i> 4,5 <i>magistrali</i> 8,1 <i>tecnici</i> 9,8 <i>professionali</i> 7,5 <i>artistici</i> 2004-05 Fonte: MIUR Sistan
Non promossi nella scuola secondaria di 2° grado (Per 100 scrutinati)	14,7 2003-04 Fonte: MIUR	13,8 2003-04 Fonte: MIUR
Ammessi con 'debito formativo' nella scuola secondaria di 2° grado	MF 34,0 M 38,0 F 29,7 2003-04 Fonte: USR E-R	MF 32,1 M 35,3 F 28,4 2003-04 Fonte: MIUR

Esaminiamo un primo *set* di indicatori relativi alla *dispersione scolastica*. Precisiamo che per dispersione scolastica si intendono tutti i fenomeni che comportano un ral-

lentamento o un'interruzione prima del conseguimento del titolo di studio terminale nel percorso scolastico e formativo dei giovani. L'indicatore riportato nella tabella è il tasso di ripetenza, uno dei più tipici, ed anche meno oggetto di possibili errori, di misura della dispersione.

Il tasso di ripetenza in tutti gli ordini di scuola è minore, o uguale, in Emilia-Romagna rispetto all'Italia. Lo stesso avviene per i singoli indirizzi di studio delle scuole secondarie di secondo grado. Si tratta di differenze non rilevanti, è il caso di segnalarlo, ma che si manifestano costantemente per tutti gli indicatori esaminati.

Altri due indicatori mostrano invece una situazione leggermente peggiore dell'Emilia-Romagna rispetto all'insieme del territorio nazionale. Si tratta di un indicatore di dispersione, ovvero la percentuale dei 'non promossi' (in sostanza dei bocciati) sul totale degli scrutinati, e di un altro indicatore, ma non di dispersione in senso stretto, ovvero la quota dei promossi con 'debito formativo'.

Tab. 7 - Indicatori di dispersione scolastica. Il ritardo e l'abbandono

<i>Indicatori</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Italia</i>
Alunni in ritardo nella scuola primaria	<i>MF 3,1</i> 2004-05 Fonte: USR E-R	<i>MF 3,2</i> 2004-05 Fonte: USR E-R
Alunni in ritardo nella scuola secondaria di 1° grado	<i>MF 9,7</i> 2004-05 Fonte: USR E-R	<i>MF 10,3</i> 2004-05 Fonte: USR E-R
Alunni in ritardo nella scuola secondaria di 2° grado	<i>MF 21,8</i> 2004-05 Fonte: USR E-R	<i>MF 24,2</i> 2004-04 Fonte: USR E-R
Abbandoni al 1° anno nella scuola secondaria di 2° grado	<i>10,1</i> 2003-04 Fonte: Istat QCS	<i>12,3</i> 2003-04 Fonte: Istat QCS
Abbandoni al 2° anno nella scuola secondaria di 2° grado	<i>1,2</i> 2003-04 Fonte: Istat QCS	<i>3,6</i> 2003-04 Fonte: Istat QCS

Il secondo *set* di indicatori sulla dispersione comprende l'analisi della irregolarità degli allievi (rispetto all'età normale) e l'analisi degli abbandoni.

Riguardo al primo, gli alunni in ritardo risultano sia in Italia che in Emilia-Romagna presenti in percentuale limitata nella scuola primaria, si triplicano – come percentuale – nella scuola media, e aumentano ancora in misura notevolissima nelle superiori. Il tasso dell'Emilia-Romagna è minore, seppure di poco, rispetto a quello medio italiano.

Il secondo indicatore, ovvero il tasso di abbandono, rappresenta l'indice teoricamente più significativo della dispersione scolastica. Sebbene il calcolo dell'abbandono

presenti alcune difficoltà, questo indicatore permane importante perché costituisce una stima del fenomeno più acuto della dispersione, ovvero l'interruzione definitiva degli studi. L'abbandono pare oggi ormai irrisorio nelle scuole medie, mentre assume ancora un certo rilievo nei primi anni di corso nelle scuole superiori. L'indice è maggiore per l'insieme dell'Italia rispetto all'Emilia-Romagna, la differenza ammonta a circa due-tre punti percentuali.

Tab. 8 - Indicatori di scolarizzazione dell'università

<i>Indicatori</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Italia</i>
Tasso passaggio fra scuola secondaria di 2° grado e Università	<i>MF 75,4</i>	<i>MF 72,3</i>
	<i>M 70,0</i>	<i>M 66,5</i>
	<i>F 80,6</i>	<i>F 77,9</i>
	2003-04	2003-04
	Fonte: MIUR	Fonte: MIUR
Tasso di iscrizione universitaria per regione di residenza (19-25 anni)	<i>MF 37,2</i>	<i>MF 38,5</i>
	<i>M 33,2</i>	<i>M 33,5</i>
	<i>F 41,3</i>	<i>F 43,7</i>
	2003-04	2003-04
	Fonte: Istat	Fonte: Istat
Tasso di laurea (sui 25enni)	<i>MF 25,5</i>	<i>MF 22,8</i>
	<i>M 19,9</i>	<i>M 18,9</i>
	<i>F 27,2</i>	<i>F 26,9</i>
	2003-04	2003-04
	Fonte: Istat	Fonte: Istat

La *scolarizzazione all'università* viene misurata con indicatori simili a quelli utilizzati per le scuole secondarie di secondo grado. Il passaggio fra le scuole superiori e l'università interessa ormai i tre quarti dei giovani diplomati in Emilia-Romagna, e una quota solo di poco inferiore in Italia. Il tasso di passaggio, in ambedue i contesti territoriali, è più alto per le femmine che per i maschi.

Il secondo indicatore è il tasso di scolarizzazione, misurato sui giovani di 19-25 anni. In questo caso il tasso italiano è superiore, seppure di poco, di quello dell'Emilia-Romagna.

Il tasso di laurea, infine, è pari oggi a un quarto dei giovani emiliano-romagnoli, mentre per i giovani dell'intero territorio nazionale è minore di circa tre punti percentuali. Sia per l'Italia che per l'Emilia-Romagna il tasso di laurea femminile è superiore di otto punti rispetto a quello maschile.

Tab. 9 - Grado di istruzione e formazione della popolazione

<i>Indicatori</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Italia</i>
Laureati in discipline tecnico-scientifiche sul totale dei laureati	34,6 2004 Fonte: Istat QCS	35,4 2004 Fonte: Istat QCS
Occupati età 25-64 anni che partecipano a formazione e istruzione (per 100 adulti età corrispondente)	7,0 2004 Fonte: Istat QCS	6,4 2004 Fonte: Istat QCS

Gli indicatori sul grado di istruzione della popolazione, infine, consentono di verificare la disponibilità e la qualità delle *risorse umane* nel territorio emiliano-romagnolo. Si tratta di indicatori di particolare rilievo oggi, in quanto fanno parte del quadro dei cosiddetti ‘obiettivi di Lisbona’ da raggiungere entro il 2010. Fra questi, i laureati in discipline tecniche e scientifiche, che sono in Emilia-Romagna leggermente inferiori rispetto alla media nazionale. Invece, riguardo all’indicatore che misura la frequenza delle attività di formazione permanente e continua da parte dei lavoratori, si nota una situazione più favorevole dell’Emilia-Romagna rispetto al dato nazionale, ed anche rispetto a quello di regioni limitrofe (sia in Lombardia che in Veneto e in Toscana, il tasso si colloca attorno al valore del 6,6%).

Note metodologiche e fonti dei dati

Indicatori

Tasso di regolarità (o il complementare *tasso di irregolarità*) viene calcolato rapportando gli iscritti ad un certo anno di corso ‘in età normale’ con gli iscritti totali allo stesso anno. Ad esempio, per i giovani che frequentano il primo anno della scuola secondaria di 2° grado, si rapporteranno agli iscritti totali gli iscritti che hanno 14 anni, o meno di 14 anni: nell’insieme questi allievi vengono definiti ‘regolari o in anticipo’.

Tasso di ripetenza. È dato dal rapporto fra gli alunni ripetenti e gli iscritti complessivi nello stesso anno di corso.

Tasso di abbandono. Il tasso di abbandono è dato dagli allievi che hanno interrotto gli studi fra l’anno di corso n nell’anno scolastico t , e l’anno di corso $n+1$ nell’anno scolastico $n+1$, al netto dei ripetenti.

Tasso di scolarizzazione. Nelle scuole secondarie di 2° grado: è dato dal rapporto fra i giovani studenti di una certa età (es. i sedicenni) iscritti a qualunque anno di corso rispetto alla popolazione complessiva di età corrispondente. Il tasso di scolarizzazione viene anche calcolato per il totale dell’età tipica di frequenza della scuola secondaria di 2° grado, ovvero 14-18 anni. I dati sono quelli degli allievi frequentanti al 31.10.2004. La popolazione residente è quella rilevata al 1° gennaio dell’anno scolastico di partenza (ad es. per i tassi di scolarizzazione dell’anno scolastico 2004-05, la popolazione di riferimento è quella residente al 1.1.2004).

Tasso di diploma. È dato dal rapporto fra i diplomati (di qualunque età) dei corsi quinquennali delle scuole secondarie di 2° grado (con l’esclusione quindi dei licenziati dei corsi triennali) e la popolazione residente; per completezza analitica l’indicatore viene calcolato

sui 18enni ed anche sui 19enni. La popolazione residente di riferimento è quella rilevata al 1° gennaio dell'anno scolastico di partenza (ad es. per i tassi di diploma dell'anno scolastico 2004-05, la popolazione di riferimento è quella residente al 1-1-2004).

Tasso di passaggio fra le scuole secondarie di 2° grado e l'università. È calcolato in base al rapporto fra il totale degli immatricolati di un certo anno accademico e i diplomati dell'anno scolastico precedente. Per l'anno in corso i dati degli immatricolati si riferiscono al 31.7.2005. Fra gli immatricolati sono compresi gli iscritti ad ogni tipo di corso di laurea, ovvero: Corsi di laurea del vecchio ordinamento; Corsi di diploma del vecchio ordinamento; Corsi di laurea triennali; Corsi di laurea specialistica; Corsi di laurea specialistica a ciclo unico.

Tasso di scolarizzazione universitaria. È dato dal rapporto fra il totale degli iscritti alla università rispetto alla popolazione complessiva di età corrispondente. Per l'anno in corso i dati degli iscritti si riferiscono al 31-7-2005. L'indicatore viene calcolato sulla popolazione di 19-23 anni e su quella di 19-25 anni. La popolazione residente è quella rilevata al 1° gennaio dell'anno solare di riferimento dei dati (ad es. per i tassi di scolarizzazione universitaria dell'anno solare 2005, la popolazione di riferimento è quella residente al 1.1.2005). Fra gli iscritti sono compresi gli iscritti ad ogni tipo di corso di laurea, ovvero: Corsi di laurea del vecchio ordinamento; Corsi di diploma del vecchio ordinamento; Corsi di laurea triennali; Corsi di laurea specialistica; Corsi di laurea specialistica a ciclo unico.

Tasso di laurea. È dato dal rapporto fra i laureati in un anno solare e i residenti di 25 anni di età. L'indicatore viene calcolato su 25enni, indipendentemente dalla reale età di conseguimento della laurea. I laureati di questo anno si riferiscono all'anno solare 2004. La popolazione residente è quella rilevata al 1° gennaio dell'anno accademico di riferimento. Per i dati di questo anno il riferimento sono i residenti al 1-1-2004. Fra i laureati sono compresi gli iscritti ad ogni tipo di corso di laurea, ovvero: Corsi di laurea del vecchio ordinamento; Corsi di diploma del vecchio ordinamento; Corsi di laurea triennali; Corsi di laurea specialistica; Corsi di laurea specialistica a ciclo unico.

Problemi di calcolo per alcuni indicatori

Per il calcolo corretto del *tasso di abbandono* fra un anno scolastico e quello successivo, si dovrebbero porre a confronto gli stessi contingenti di individui, composti cioè dalle stesse persone. Ma questo non è affatto certo, perché i dati statistici non costituiscono una 'anagrafe' che consentirebbe di registrare tutti i movimenti degli allievi nel sistema scolastico e all'infuori di esso. Si verifica quindi la difficoltà di computare con esattezza la quota di reali drop-out, ovvero di giovani che effettivamente abbandonano il sistema scolastico; talvolta chi non risulta statisticamente presente nell'anno di corso successivo a quello di riferimento non è un 'vero' drop out, ma un allievo che ha cambiato scuola, o provincia, o che ha solo interrotto gli studi per riprenderli successivamente. Soltanto un'anagrafe scolastica (come quella attualmente in fase di costituzione dell'Obbligo formativo) che segua l'allievo nell'intero itinerario scolastico è in grado di rilevare, caso per caso, l'eventuale abbandono degli studi.

I diversi indicatori di scolarizzazione (*tasso di scolarizzazione, tasso di diploma, tasso di passaggio fra scuola superiore e università*) pongono a confronto i giovani inseriti nei diversi livelli dei processi formativi con il dato anagrafico dei corrispondenti giovani in età

residenti nelle zone oggetto di analisi. Anche il calcolo di tali indici di scolarizzazione soffre di limiti di notevole rilievo, che stanno nella eventuale non corrispondenza fra il luogo degli studi e la residenza dei giovani; in tale senso, una provincia potrebbe risultare caratterizzata da bassa scolarizzazione alle scuole superiori, non tanto perché i giovani di quella provincia non studiano, quanto perché studiano fuori da quel territorio provinciale, e quindi vanno ad aumentare il corrispondente tasso di scolarità della provincia dove è collocata la scuola che frequentano. Non devono quindi sorprendere i tassi inaspettatamente alti di alcune province, e quelli altrettanto bassi di altre, che sono probabilmente dovuti, più che ad un'elevata o scarsa propensione agli studi dei giovani residenti, a processi di 'migrazione' (o 'immigrazione') verso o da altri territori provinciali o regionali. Una stima di tali spostamenti, possibile attraverso l'anagrafe dell'obbligo formativo, consente di effettuare alcune correzioni dei tassi di scolarità (e di diploma).

Tale fenomeno si riflette pure nel calcolo dei tassi di passaggio fra scuola secondaria superiore e università, dato dal rapporto fra gli immatricolati di un anno accademico e i diplomati dell'anno scolastico precedente, per lo specifico aspetto dei diplomati, fra i quali appunto potrebbero trovarsi giovani residenti in altre province o regioni.

Il problema non dovrebbe invece porsi per i dati relativi alla sola università, in quanto i dati forniti dal MIUR, e sui quali vengono effettuati i calcoli dei tassi di scolarizzazione universitaria e di laurea, riportano anche la residenza del giovane. Ciò non toglie l'eventualità, che pare verificarsi spesso per alcune università (ad es. Bologna), di giovani che dichiarano la residenza o il domicilio presso la sede universitaria dove studiano, pur trattandosi di dimora solo temporanea, dato che risiedono in realtà in altre province.

Fonti dei dati per l'Emilia-Romagna

La fonte relativa ai dati sul sistema dell'istruzione (scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado) è costituita dalle "Rilevazioni integrative" condotte dal Sistema informativo del MIUR ed elaborate dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

La fonte relativa ai dati sul sistema dell'Università è costituita dal MIUR-URST; Ufficio di Statistica; *Indagine sull'istruzione universitaria 2005*.

Fonti dei dati e degli indicatori per i confronti fra Emilia-Romagna e Italia

MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione - Sistan, *La scuola in cifre*, Roma, 2005; *L'Università in cifre*, Roma, 2005.

ISTAT, *Indicatori regionali del Quadro Comunitario di Sostegno (QCS). Indicatori di 'contesto chiave' e variabili di 'rottura' per la valutazione del QCS 2000-06*.

ISTAT, *Annuario Statistico Italiano*, 2005.

MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione, *I numeri della Scuola*. A.s. 2004-05.

USR E-R - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, *Essere studenti in Emilia-Romagna*, Bologna, 2005.

CAPITOLO 3 - NEL CIELO EMILIANO LA SCUOLA SEGNA BEL TEMPO

Franco Frabboni

Presidente dell'Istituto Regionale di Ricerca Educativa dell'Emilia-Romagna

Il Report 2006

Tra le molteplici iniziative dell'appuntamento primaverile – a Bologna – della *Fiera del libro per i ragazzi* campeggia, da qualche anno, *Docet*: spazio specializzato rivolto a studenti, docenti e genitori sia per redigere la cartella clinica sullo 'stato-di-salute' della scuola del nostro Paese (che naviga a testa bassa nelle posizioni di coda in Europa), sia per decidere una terapia condivisa ed efficace in grado di guarirla dai suoi mali antichi e farle recuperare posizioni di testa nelle classifiche continentali.

Docet non è solo questo. È anche l'occasione per fare scattare la *moviola* sulla scuola dell'Emilia-Romagna. Per mettere in gigantografia i 'voti' da attribuire alla scuola emiliano-romagnola, la cui *pagella* fa mostra di sé nelle pagine del suo *Report annuale*.

Il *Rapporto regionale 2006* sul sistema scolastico e formativo si fa apprezzare, una volta ancora, perché fotografa con accurati dati analitici e convincenti interpretazioni la scuola della nostra Regione. Il merito di questa rigorosa e puntuale Ricerca – una sorta di 'mini-Censis' – è dell'*Ufficio scolastico regionale* che si è avvalso – con lodevole vocazione interistituzionale – dei preziosi contributi di idee e di documentazione dell'*Assessorato Scuola e Formazione professionale* della Regione e dell'*Istituto regionale di ricerca educativa* (IRRE E-R).

Questo *Report/4* ha il pregio di raccontare – con dovizia di 'descrittori' quantitativi e qualitativi – *che tempo fa* nel cielo della scuola del pre-obbligo, dell'obbligo e del post-obbligo dell'Emilia-Romagna, il cui 'meteo' annuncia bel tempo e un probabile cielo azzurro anche per i prossimi anni.

Perché la scuola della nostra regione gode di buona salute? Ci sembra di potere rispondere, in proposito, che è dovuto al suo essere in cammino lungo i sentieri di questo ventunesimo secolo intitolati al *cambiamento*; capace – quindi – di respirare a bocca aperta il profumo delle sue *rivoluzioni sociali* (la scuola non può permettersi la malattia della 'dispersione' perché indebolirebbe la competitività e la fortuna del proprio sistema produttivo) e *culturali* (siamo nella società della 'conoscenza' e la scuola non può permettersi la patologia del neoanalfabetismo).

Affermiamo dunque che la scuola emiliano-romagnola gode di un *cielo primaverile*,

raramente cosparso di nubi gravide di pioggia. Questo perché è raramente investita dai venti e dalle basse pressioni che portano perturbazioni. È invece stabilmente interessata da un clima di alta pressione che le permette di navigare per i mari dell'ammodernamento e dell'innovazione del proprio sistema formativo. Il tutto nel nome del *diritto di tutti allo studio* (il traguardo: *non uno di meno*) e dell'alta qualità dell'istruzione (il traguardo: *il pensiero plurale e l'etica della solidarietà*).

Domanda: la scuola emiliana-romagnola come ha potuto non essere travolta dalle onde lunghe (veri e propri *tsunami*) dei grandi *cambi di scenario* del ventunesimo secolo che portano il nome di globalizzazione culturale, società della conoscenza e formazione per tutto l'arco della vita?

Risposta: la scuola della nostra regione fruisce di un prestigioso retroterra, di solide architravi culturali, pedagogiche e didattiche. Come dire, dispone di un prestigioso *album di famiglia*, di un rigoglioso *albero degli zoccoli* (cresciuto nella seconda metà del novecento) che le permette, oggi, di respirare e di farsi accarezzare dai venti del cambiamento del proprio sistema formativo.

L'Amarcord dei gioielli scolastici emiliano-romagnoli

Dunque, il sistema scolastico regionale gode dell'opportunità di potersi reggersi – in questo inizio di secolo – sulle sue solide fondamenta di fine novecento, sulla continuità con la sua *età dell'oro*.

Il suo *Amarcord* documenta come disponga di un repertorio di immagini di profonda innovazione e qualità formativa. In altre parole. La nostra Regione è stata la *culla* nella quale hanno preso vita illustri modelli scolastici: sono i *gioielli di famiglia* del *nuovo indirizzo* (per la scuola dell'infanzia), del *tempo pieno* (per la scuola primaria), della *scuola comprensiva* (nel nome della continuità materna - primaria - secondaria di 1° grado) e della *scuola integrata* (per la secondaria di secondo grado).

Pur nelle loro diversità, questi *quattro moschettieri* (modelli sperimentali) ci sembra possano trovare una prestigiosa legittimazione pedagogica nel nome del *tempo pieno*. Una denominazione e un'identità che non intendono venerare la sua versione temporale quale modello 'tutto-scuola' (il tempo-scuola, più o meno *pieno*, è un'opzione legislativa motivata tendenzialmente da esigenze economico-sociali e socio-culturali), ma piuttosto la sua democratica vocazione formativa, il suo prestigioso (scientificamente parlando) progetto pedagogico. È un modello – il *tempo pieno* – dotato di questi tre indiscutibili pregi democratici e formativi. Li ricordiamo.

Il *tempo pieno* difende con i denti le tre **i** che illuminano l'ontologia del *soggetto-persona*, la sua singolarità come 'diversità': la *persona* è irripetibile, irriducibile, inviolabile.

Il *tempo pieno* scommette senza ripensamenti sull'utopia della *scolarizzazione di massa*: cioè a dire, opta per il diritto per tutti di entrare e di uscire (certo, non anzitem-

po) dai percorsi di 'alfabetizzazione' e di formazione alla 'cittadinanza' di cui è titolare la scuola.

Il *tempo pieno* sa fiutare il *futuro dell'educazione*, nelle cui praterie incontaminate già campeggia la 'sfida' della formazione all'odierna *globalizzazione culturale*. Questa sta viaggiando su un unico binario mediatico che rischia di trasformarsi in un'arma letale nei confronti del binomio *istruzione-formazione*. Un tandem che potrebbe essere costretto a rinunciare al ruolo di sentinella a difesa del *soggetto-persona* (virtualmente titolare di un'etica 'solidaristica' e di una mente 'plurale'), per lasciare via libera all'avvento di un *uomo-massa* (manipolabile e omologabile) espressione di una pseudoetica *individualistico-competitiva* e di una pseudocultura dall'encefalogramma piatto, capace soltanto di un *pensiero unico*.

Il modello formativo a *tempo pieno* (sintesi, si è detto, di *tre medaglie* pedagogico-didattiche: scuola a nuovo indirizzo, scuola comprensiva, scuola integrata) ha piena consapevolezza che la formazione fa parte integrante di una società i cui *tam tam* danno voce alla centralità della scienza e della cultura per assicurare valori 'plurali' e figure di 'cittadinanza' a tutte le contrade sociali del nostro Paese.

Nel medagliere del *tempo pieno* brillano questi inconfondibili stemmi didattici: l'apertura all'*ambiente* (la scuola si allunga sull'intera rete dei luoghi dell'educazione, naturali e socioculturali, valorizzati quali potenziali aule didattiche 'decentralizzate'), la *partecipazione-gestione sociale* della comunità (intesa come occasione per tramutare la scuola in *casa della cultura*), la *ricerca* e il *lavoro di gruppo* (intesi come strategie ineludibili per tramutare la scuola in *officina di metodo*, 'bottega' in cui si impara a imparare) e l'interazione *classe-interclasse* (intesa come strategia per introdurre la pratica dei *laboratori*, e cioè angoli didattici, centri di interesse, atelier e altro).

Le tre comete della scuola regionale

Questa è la nostra tesi conclusiva. Nel cielo pieno di stelle del *Report/4 regionale*, punteremo il nostro binocolo sulle *tre comete* che danno luce e nome ad altrettante 'mission' di natura pedagogica.

(a) *Prima cometa* – Sulla sua coda vaporosa sta scritto questo primo obiettivo pedagogico: *non-uno-di-meno*. Questo significa che la scuola emiliana sta qualificando ed estendendo la propria offerta scolastica al fine di ridurre (se possibile azzerare) la malattia mortale di nome *dispersione: materiale* (generata dagli elevati e inaccettabili tassi di ripetenza, abbandono, drop-out) e *culturale* (generata dalla dispersione delle intelligenze e dal precoce analfabetismo di ritorno). Particolare attenzione va rivolta alla *dispersione intellettuale*. Questa, si alimenta quando i suoi prodotti di conoscenza (gli apprendimenti) soffrono di una scarsa conservazione temporale, di una breve durata, di una rapida evaporazione cognitiva.

(b) *Seconda cometa* – Sulla sua coda vaporosa sta scritto questo secondo obiettivo pedagogico: *non-solo-scuola*. Certamente, in Emilia-Romagna la collaborazione inter-istituzionale costituisce una metodologia di lavoro fondamentale per potere prendere per la coda le parole di richiamo della prima *stella cometa* (*non uno di meno*: vale a dire, le pari opportunità e il successo scolastico per tutti, ampliando la temporalità dell'educazione dalle età dello studio a tutto l'arco della vita).

Tutto questo significa valorizzare ulteriormente le autonomie istituzionali e le specificità culturali dei soggetti che operano nel sistema formativo: questo perché la scuola – da sola – *non basta*.

Siamo al *sistema formativo integrato*. Per poter arginare e rintuzzare la crescente irruenza, invadenza, aggressività del mercato formativo a 'pagamento' (effimero, instabile, non-intenzionalmente educativo: perché meccanicamente subalterno alla legge della domanda-offerta) è necessario, per l'appunto, perseguire l'*alleanza* tra la scuola e le agenzie formative storiche, permanenti, intenzionalmente educative: famiglia, enti locali, privato sociale, mondo del lavoro, chiese. Un patto – questo – chiamato a realizzare un rapporto di 'scambio' culturale tra la scuola e i beni-opportunità formative del territorio, secondo linee di complementarietà e di interdipendenza delle reciproche risorse formative. Il tutto allo scopo di poter rispondere, per l'intero arco dell'anno, ai bisogni educativi e alle aspettative culturali dei singoli territori sociali.

(c) *Terza cometa* – Sulla sua coda vaporosa sta scritto questo terzo obiettivo pedagogico: *non-più-separati-in-casa*. In Emilia-Romagna il *doppio canale* – percorso liceale e percorso professionale – ha beneficiato di diffuse e qualificate sperimentazioni di intersezione-integrazione. Detto questo, occorre – riqualificando, potenziando e dando dignità culturale al *secondo canale* – pervenire sollecitamente al superamento dei canali formativi separati tra loro, non comunicanti, che sono generatori di dispersione e di discriminazione sociale. L'obiettivo dell'ampliamento dell'offerta formativa nella direzione di percorsi *integrati* è possibile a patto di superare la retorica contrapposizione tra *sapere teorico* e *sapere empirico*. Questa *terza mission pedagogica* non può fare a meno di alcune procedure e strategie didattiche – postulate con forza dalla Legge regionale sulla scuola, la n. 12 del 30 giugno 2003 – da tempo validate e suggerite dalla ricerca scientifica più avanzata. Le elenchiamo: il libretto formativo personale (art. 6), la scuola che fa ricerca (art. 8), il tirocinio (art. 9), l'orientamento (art. 11), l'individualizzazione dell'insegnamento, a partire dagli scolari in situazione di handicap o di altre etnie (art. 12), il monitoraggio e la valutazione (art. 15), la continuità dei percorsi di istruzione e didattici (artt. 18 e 24), la valorizzazione dell'autonomia scolastica (art. 21), i centri di servizio e consulenza territoriali (art. 22), standard formativi, certificazioni e accreditamenti (artt. 32 e 33).

CAPITOLO 4 – EMILIA-ROMAGNA: LA SFIDA DELLA QUALITÀ E DELL'EQUITÀ

Mariangela Bastico

Assessore regionale dell'Emilia-Romagna alla Scuola, Formazione professionale, Università, Lavoro e Pari opportunità

Conoscere per decidere

Il Rapporto 2006 sul sistema educativo regionale conferma la validità della strada intrapresa lo scorso anno, quando fu presa la decisione di farne uno strumento di conoscenza e di riflessione condiviso fra Ufficio Scolastico Regionale, Regione Emilia-Romagna e IRRE, pur nella diversità delle rispettive competenze istituzionali e funzionali. Una presentazione coordinata delle scelte e degli interventi a favore dell'istruzione e della formazione nel nostro territorio aiuta ad evidenziare il valore aggiunto che una *governance* partecipata può apportare all'andamento 'ordinario' del sistema, in particolare in una fase come quella che stiamo attraversando (che di ordinario ha ben poco).

L'esperienza della composizione del rapporto del 2005 ci ha portato a rivedere in parte la nuova impostazione, a favore del consolidamento delle informazioni quantitative generali (per consentirne una lettura via via comparata nel tempo) e dell'approfondimento di tematiche, congiuntamente considerate strategiche, in direzione della conoscenza dei problemi e della attuazione delle azioni messe in campo per affrontarli, anche ai fini della necessaria valutazione sistemica dell'andamento dell'istruzione e della formazione in regione Emilia-Romagna.

L'impatto delle scelte nazionali a livello regionale

L'anno scolastico 2005-06 è segnato dall'approvazione di vari decreti legislativi, conseguenti all'emanazione della Legge n. 53/2003, che non sembrano tuttavia ancora in grado di sviluppare effetti positivi sul sistema educativo, di comporre in sostanza quel solido quadro di riferimento di cui le istituzioni scolastiche, le famiglie, gli studenti, l'amministrazione scolastica decentrata, gli Enti locali, le parti sociali e tutti i soggetti della formazione hanno bisogno per poter operare con certezza di prospettiva per il miglioramento del livello qualitativo della scuola in Emilia-Romagna.

La perdurante mutevolezza del contesto mi porta a rilevare alcune delle conseguenze derivanti dai citati decreti legislativi, in termini di impatto sul nostro territorio.

Una prima questione riguarda il tema degli organici del personale, sul quale già l'anno scorso avevo sottolineato come la riforma del ciclo primario avesse investito le scuole, i docenti e le famiglie in modo non positivo, risultando sia in una riduzione degli organici sia nella conseguente diminuzione delle classi a tempo pieno. I dati regionali sulle iscrizioni per l'a.s. 2006-07, con specifico riferimento alla richiesta di classi a tempo pieno, confermano che per i cittadini dell'Emilia-Romagna il tempo scuola ricopre un valore educativo primario, tanto da essere considerato da alcuni come parte integrante del diritto allo studio. Il Decreto legislativo n. 59/2004 (relativo al primo ciclo), tuttavia, 'congela' l'organico di tale segmento di istruzione a quello disponibile per l'a.s. 2003-04, in tal modo impedendo di fatto qualsiasi ipotesi di crescita della scuola a tempo pieno, indipendentemente dalla domanda delle famiglie che rimane pertanto ampiamente insoddisfatta.

L'insufficienza degli organici assegnati dal MIUR all'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna è peraltro problema primario anche per gli altri gradi di scuola (a fronte del costante aumento degli iscritti anno dopo anno, che per il 2006-07 segna per la nostra regione un incremento del 4%, tra i più alti d'Italia), sia in termini di garanzia della continuità e della stabilità dell'insegnamento, sia in termini di ampliamento e sviluppo qualitativo dell'offerta di ogni singolo istituto, che vede così fortemente limitato l'esercizio della propria autonomia.

Ribadendo che si tratta di una questione che riguarda tutto il sistema scolastico regionale, mi preme però evidenziare come essa influisca con particolare criticità sull'integrazione scolastica degli studenti in situazione di handicap, ai quali il diritto ai docenti di sostegno viene 'assicurato' attraverso il ricorso all'organico di fatto, pur sapendo che il primo fattore di integrazione positiva è rappresentato dalla continuità della relazione con docenti preparati e specializzati.

Ad accrescere tale quadro di forte preoccupazione, contribuiscono i Decreti legislativi approvati nel corso del 2005, con particolare riferimento a quello sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (n. 76/2005) e a quello sul secondo ciclo di istruzione e formazione (n. 226/2005). A prescindere dalle valutazioni politiche, che le Regioni hanno più volte espresso nelle sedi istituzionali di confronto con il Governo, è importante qui rilevare le conseguenze finora provocate dalle norme introdotte con i decreti citati.

Il diritto-dovere all'istruzione e formazione e il decreto sul secondo ciclo

In merito al diritto-dovere, evidenzio in primo luogo la criticità degli adempimenti, non essendo chiaro il sistema sanzionatorio in caso di 'evasione', il che ne depotenzia fortemente la portata; suscita inoltre perplessità l'introduzione immediata, dall'a.s. 2005-06, dell'obbligatoria acquisizione del titolo di terza media per poter proseguire nel secondo ciclo, disposizione in sé condivisibile se accompagnata da misure, risorse e modalità a sostegno della sua applicazione. È infatti noto che molti giovani, per diverse

ragioni, non sono in possesso del titolo di terza media e che pertanto, senza la previsione di una 'attrezzata' fase transitoria, è improbabile che riescano ad essere riportati nella norma. Con un evidente aumento del rischio di dispersione.

Un'ulteriore considerazione sul diritto-dovere riguarda le risorse. Il decreto sancisce che, dopo la terza media, gli studenti siano iscritti a uno dei due sistemi, o a quello dei licei o a quello dell'istruzione e formazione professionale. Consapevole che per entrambi vi sono 'lavori in corso', ma che per la definizione del secondo le condizioni sono ancora incerte, per quest'ultimo il Ministero nel decreto prende a riferimento la sperimentazione attuata da tutte le Regioni sulla base dell'Accordo quadro del giugno 2003, Accordo nel quale si dichiara che tale offerta sperimentale è finanziata con risorse del MIUR e del Ministero del Lavoro per tutta la sua durata. Per l'a.s. 2005-06, tuttavia, le risorse del MIUR non vengono attribuite agli Uffici Scolastici Regionali: il che sta creando enormi difficoltà all'attuazione dei percorsi di istruzione e formazione nei diversi territori, con conseguente contrazione dell'offerta stessa e, ancora una volta, con evidente contrasto con la domanda delle famiglie.

Il Decreto legislativo n. 226/2005, approvato pur con il parere contrario della maggioranza delle Regioni nell'ottobre 2005, introduce i nuovi ordinamenti del sistema dei licei e definisce i livelli essenziali delle prestazioni del sistema dell'istruzione e formazione, ma contiene soprattutto la previsione di avvio contestuale del primo anno dei licei e del primo anno dell'istruzione e formazione dall'a.s. 2007-08, unico punto, fra i tanti emendamenti proposti dalle Regioni, accettato dal Ministero. È tuttavia tutto l'impianto del decreto che, per poter dispiegare compiutamente i suoi effetti, necessita di approfondimenti e riflessioni indispensabili per chiarire molti aspetti ancora indefiniti o ambigui.

Linee di lavoro della Regione Emilia-Romagna

A fronte di tale situazione, la Regione Emilia-Romagna nel corso del 2005 ha operato su due versanti, quello nazionale e quello interno. A livello nazionale, si è impegnata con le altre Regioni per modificare i decreti citati (come pure quelli sulla formazione dei docenti e sull'alternanza scuola-lavoro), cercando di migliorarne i punti critici evidenziati. A livello interno, siamo intervenuti, sulla base del confronto svolto in sede di Conferenza regionale per il sistema formativo, con alcuni atti, importanti perché finalizzati a fornire alle istituzioni scolastiche, agli organismi di formazione professionale e alle famiglie alcuni elementi di certezza operativa.

In primo luogo, abbiamo emanato gli standard qualitativi per l'alternanza scuola-lavoro, documento di riferimento per le istituzioni scolastiche che nello svolgimento dei percorsi formativi intendano fare ricorso a tale modalità didattica, definendone in accordo anche con le parti sociali gli aspetti salienti e comuni a tutti i percorsi; succes-

sivamente, per fare fronte all'emergenza indotta dall'applicazione del Decreto legislativo n. 76/2005 relativamente all'acquisizione del titolo di terza media per la continuazione dell'attività formativa, abbiamo elaborato ed emanato congiuntamente all'Ufficio Scolastico Regionale le “*Indicazioni per l'attivazione di azioni finalizzate all'acquisizione del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione a favore dei giovani in diritto-dovere all'istruzione e alla formazione in Emilia-Romagna*”, nelle quali riconosciamo alle scuole medie ed ai CTP il ruolo centrale di accoglienza e recupero dei giovani, da svolgere anche attraverso modalità di intervento personalizzate o integrate con gli organismi di formazione professionale. Nel 2005 abbiamo altresì messo a disposizione delle scuole superiori risorse di Fondo sociale europeo per contribuire alla realizzazione di progetti di mobilità europea degli studenti dell'Emilia-Romagna, finalizzati a rafforzare nei giovani la consapevolezza dell'appartenenza all'Europa, quale elemento essenziale del diritto di apprendimento e di cittadinanza e quale strategia di ampliamento delle opportunità di inserimento occupazionale dei giovani. In collaborazione con le Province e con l'amministrazione scolastica, abbiamo inoltre avviato l'anagrafe regionale degli studenti che, a regime dal 2006, rappresenterà lo strumento più efficace per la programmazione degli interventi, con particolare riguardo per quelli contro la dispersione scolastica e formativa.

La programmazione 2006-07

Il processo di programmazione regionale dell'offerta di istruzione e formazione e di organizzazione della rete scolastica relativo all'a.s. 2006-07 si è svolto nel rispetto degli indirizzi regionali e si è chiuso nel dicembre 2005, evidenziando alcuni elementi già rilevati nell'anno precedente: la revisione in senso evolutivo degli assetti dei CTP per l'educazione degli adulti (approvando 3 nuovi CTP), per i quali, in considerazione della rilevanza che attribuiamo alla formazione per tutta la vita, anche nel 2005 abbiamo messo a disposizione risorse del Fondo Sociale Europeo per la realizzazione di specifica progettualità; l'autorizzazione a 33 corsi serali, di diversi indirizzi, in parte nuovi, in parte a completamento di annualità già attivate; l'istituzione di istituti comprensivi di scuola dell'infanzia, elementare e media, che si conferma modalità utile per garantire la continuità educativa all'interno del ciclo primario; lo sviluppo della funzione programmatoria degli Enti locali che, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, pone attenzione alla distribuzione territoriale dell'offerta in rapporto con la domanda di istruzione e formazione.

Le incertezze nella scuola secondaria superiore

Nel corso del processo di programmazione, si è riproposto per le scuole superiori il disagio dovuto all'incertezza nei tempi e nei contenuti della riforma del secondo ciclo di istruzione e formazione, non ancora completata al momento della programmazione

regionale dell'offerta. A seguito dell'approvazione del Decreto legislativo n. 226/2005, in ogni caso, la decisione, espressa negli indirizzi regionali e più volte confermata in seno alla Conferenza regionale per il sistema formativo nel luglio e nell'ottobre 2005, di non autorizzare l'avvio di nuovi indirizzi di studio non ha creato problemi, poiché l'entrata in vigore dei nuovi ordinamenti liceali previsti nel decreto stesso è stabilita dall'a.s. 2007-2008, quindi senza riflessi sul 2006-07.

È nota la posizione della Regione Emilia-Romagna, e della maggior parte delle Regioni, in merito ai decreti di conversione dagli ordinamenti previgenti ai nuovi e di corrispondenza fra i titoli di studio, atti alla base del D.M. 775/06 che promuove il piano nazionale di innovazione, posizione resa ancor più chiara dalla coerenza con il percorso di programmazione territoriale già illustrato e più forte dal fatto che la sperimentazione nazionale è stata lanciata ad iscrizioni già chiuse, ovvero quando le famiglie avevano compiuto la scelta per i loro figli, dopo il periodo dell'orientamento e della piena informazione sull'offerta delle scuole superiori.

L'integrazione dei percorsi formativi

Più concreta, quindi più significativa, si presenta l'azione regionale per l'integrazione fra i sistemi, con specifico riferimento alla sperimentazione dei percorsi integrati. A tale proposito, rinviando alla lettura dell'approfondimento dedicato al tema in questo stesso rapporto, mi preme solo ribadire che i risultati del monitoraggio regionale del secondo anno (2004-05) appaiono confermare gli elementi di positività riscontrati a seguito del monitoraggio dell'annualità 2003-04. Si tratta in sintesi di un'offerta che, seppure non molto ampia per le accennate limitazioni di natura finanziaria, trova buona accoglienza presso le famiglie, gli studenti e i docenti coinvolti, sia dell'istruzione che della formazione professionale, come ha dimostrato la parte del monitoraggio che nel 2005, per la prima volta, abbiamo dedicato a rilevare la soddisfazione dei partecipanti alla sperimentazione. Così come ritengo di particolare rilevanza i dati sui frequentanti dei percorsi integrati, che esprimono una propensione a rimanere nell'istruzione più alta dei loro compagni dei corsi tradizionali e su un minore tasso di abbandono.

Vale inoltre ricordare l'impegno importante che la Regione ha continuato ad esprimere a sostegno dei percorsi integrati: oltre ad aggiungere dall'a.s. 2005-06 ai corsi integrati negli istituti tecnici, professionali ed artistici l'opportunità dell'offerta integrata anche in 12 licei del territorio, ha condotto, in accordo con le Province e con l'Ufficio scolastico regionale, specifiche azioni di sistema. La più innovativa fra queste, avviata nel 2005, riguarda una ricerca-azione sui livelli di apprendimento e sulla certificazione delle competenze in esito ai percorsi, impostata con il contributo del Comitato scientifico regionale per l'integrazione e di alcuni docenti-esperti, che si caratterizza per essere svolta con il diretto coinvolgimento dei docenti dei due sistemi e dei rispettivi consi-

gli di classe allargati. In esito a tale azione, si svilupperà la formazione congiunta dei docenti dei due sistemi impegnati nell'integrazione, per la quale è stato altresì varato il portale *www.csc-er.it*, in cui è possibile trovare informazioni, documenti ufficiali, materiali e consulenza sui percorsi integrati in Emilia-Romagna.

Verso la certificazione delle competenze

Per la costruzione del sistema formativo regionale, nel quale si innerva la strategia dell'integrazione fra i sistemi, un ulteriore avanzamento è stato compiuto con l'elaborazione degli orientamenti per il sistema regionale di certificazione che, prendendo a base il sistema regionale delle qualifiche (SRQ), disegna l'altro asse portante dell'impianto innovato dell'istruzione e della formazione in Emilia-Romagna. È infatti anche attraverso la definizione dei dispositivi necessari a rilevare e a certificare le competenze delle persone che si corrisponde alle finalità ed ai principi della L.R. n. 12/2003, ovvero assicurare il diritto di ciascuno di vedere riconosciute le proprie competenze, comunque acquisite, per portare la propria formazione fino ai più alti livelli, sul territorio nazionale ed europeo e per tutta la vita. Al tempo stesso, il sistema regionale della certificazione rappresenta uno strumento indispensabile per dare maggiore visibilità ed identità alla formazione professionale regionale, che sempre più va specificando i propri tratti caratteristici e sistemici.

Diritto all'istruzione e opportunità formative

Nel campo dei diritti, un posto privilegiato spetta al diritto allo studio, misura trasversale e strategica perché interconnessa a qualunque politica di sostegno al sapere, per il quale è stato approvato, nel rispetto degli indirizzi triennali regionali, il programma annuale per il 2005-06, nel quale, oltre a stanziare le risorse per gli interventi di accesso e frequenza al servizio scolastico, prevediamo di coprire tutto il fabbisogno rilevato per le borse di studio. In merito a questo beneficio, devo evidenziare che, anche per il continuo aumento delle domande, esso si conferma intervento fondamentale non solo per assicurare la frequenza al sistema scolastico, ma anche per contrastare l'abbandono, soprattutto in ragione delle crescenti difficoltà economiche che le famiglie stanno affrontando.

Le criticità della situazione socio-economica del Paese sono presenti anche in Emilia-Romagna e diventa sempre più arduo disporre degli strumenti per poter rispondere efficacemente a tante, nuove emergenze. La legge finanziaria per il 2006 presenta, infatti, un'ulteriore contrazione dei trasferimenti statali alle Regioni e il 2006 è l'ultimo anno della vigente programmazione del Fondo sociale europeo, prima del prossimo periodo di programmazione (2007-2013) che si preannuncia peraltro assai critico per la prevista forte riduzione delle risorse.

In un contesto generale a tinte non certamente rosee, tuttavia, il sistema formativo regionale ha dimostrato anche nel 2005 di saper riconoscere le priorità della sua missione, esprimendo competenza e professionalità nelle sue diverse componenti. La Regione, da parte sua, continua a credere nell'importanza strategica dell'investimento in istruzione e formazione ed in tale direzione ha scelto di indirizzare le proprie risorse, pur – ripeto – in fase di forte contrazione.

Nel “Rapporto 2005” avevo espresso degli impegni, assolti per quanto di competenza della Regione: oggi, in occasione del rinnovo della legislatura, non posso che assicurare il massimo sforzo per fare in modo che siano presto superati i tanti ostacoli che, come nodi irrisolti, ancora incontriamo nel cammino verso un sistema formativo più fluido, più adeguato alle esigenze dei ragazzi, delle famiglie e dei territori, più ricco di opportunità, più equo per tutti.

CAPITOLO 5 - GLI INDICATORI DI LISBONA E L'EMILIA-ROMAGNA: LUCI E PENOMBRE

Lucrezia Stellacci

Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Il “Rapporto europeo sulla qualità dell'istruzione” del 2000

Mi piace immaginare una continuità ideale tra il presente Rapporto regionale, che per noi ormai rappresenta un impegno annuale fisso giunto alla sua quarta edizione, ed il “Rapporto europeo sulla qualità dell'istruzione” che ha fatto da sfondo alla Conferenza di Lisbona ed ai suoi ambiziosi obiettivi, ritenuti concordemente strategici per fare dell'Europa “la più competitiva e dinamica economia basata sulla conoscenza”.

Entrambi, infatti, pur se nati in anni e contesti diversi, sono sottesi da una medesima *ratio* che mira essenzialmente a tenere i sistemi educativi sotto costante osservazione al fine di consentire ai diversi livelli istituzionali, di volta in volta chiamati in causa, una capacità di governo che incrementi progressivamente la qualità dell'istruzione, ritenuta fattore essenziale di sviluppo e di competitività nella attuale Società della conoscenza.

Il Rapporto Europeo, che ha promosso un intensificarsi dei processi di valutazione dei sistemi educativi nei Paesi membri, sulla traccia segnata dalla strategia di Lisbona, può a ragione essere considerato un progenitore dei nostri Rapporti, con particolare riferimento a questa ultima edizione che vuole evidenziare le peculiarità e le tendenze del sistema formativo regionale sullo sfondo del panorama nazionale ed europeo.

Versus 2010: indicatori e politiche educative di livello comunitario

La Commissione europea, facendo propri i suggerimenti contenuti nel citato Rapporto, ha costituito un Gruppo di lavoro permanente su indicatori e *benchmark* al fine di orientare e misurare i progressi compiuti dai singoli Paesi membri nel campo dell'istruzione verso gli obiettivi del 2010.

Questi strumenti di valutazione sono stati approvati dal Consiglio dei Ministri europei dell'istruzione nel 2003 e successivamente revisionati nel 2005, a seguito della accertata e generalizzata difficoltà di convergere verso gli indicatori stabiliti. Ciò ha suggerito un'ulteriore intensificazione degli investimenti nei settori chiave dell'educazione e un'accelerazione delle riforme dei sistemi di istruzione e formazione.

I primi indicatori adottati rispecchiano cinque livelli di riferimento del rendimento medio europeo dei sistemi educativi da raggiungere entro il 2006¹⁸, basati su dati comparabili e riferiti ai seguenti ambiti:

1. abbandoni scolastici prematuri: l'obiettivo proposto era quello di ridurre la percentuale di abbandoni almeno del 10%;
2. matematica, scienze e tecnologie: l'obiettivo posto è quello di aumentare almeno del 15% il totale dei laureati nel settore, diminuendo nel contempo la disparità di genere;
3. completamento del ciclo di istruzione secondaria superiore: l'obiettivo è quello di arrivare almeno all'85% dei ventiduenni con un diploma di scuola secondaria superiore;
4. competenze di base: l'obiettivo è quello di ridurre la percentuale dei quindicenni con scarse capacità di lettura almeno del 20% rispetto all'anno 2000;
5. apprendimento lungo tutto l'arco della vita: l'obiettivo è quello di innalzare almeno al 12,5% la partecipazione degli adulti in età lavorativa (25-64 anni) al sistema di educazione permanente.

I suddetti indicatori sono accompagnati dalla esplicita raccomandazione a sostenere, a livello nazionale ed in ambito comunitario, specifiche politiche educative, già condivise nella Conferenza di Lisbona e che si confermano come irrinunciabili per raggiungere i traguardi attesi¹⁹:

- il riconoscimento della rilevanza del capitale umano quale fattore di sviluppo complessivo, sia in termini di coesione sociale che in termini di competitività;

- l'importanza della coerenza e complementarietà tra le politiche in materia di istruzione e formazione e quelle sociali e per il lavoro, per realizzare efficaci strategie di apprendimento lungo tutto l'arco della vita;

- la consapevolezza dell'importanza di politiche efficaci, per incrementare la qualità dei sistemi di istruzione e formazione.

Successivamente la Commissione Europea ha presentato ulteriori proposte per il miglioramento della qualità e della comparabilità degli indicatori esistenti, con riferimento soprattutto ai risultati di apprendimento degli studenti²⁰.

Le competenze 'chiave' nei documenti europei

Gli otto punti chiave proposti dagli esperti della Commissione europea per rilancia-

¹⁸ Il recente "*High Level Report*", ed. Rapporto Kok, ammette che ancora molto deve essere fatto per raggiungere gli obiettivi di Lisbona e, per stimolare i vari Paesi, chiede che questi presentino i loro piani nazionali nel 2005 anziché, come inizialmente stabilito, nel 2006.

¹⁹ *La valutazione dei sistemi educativi in Europa* in "Bollettino di informazione internazionale", dicembre 2005.

²⁰ Commission Staff Working Paper, *News Indicators on Education and training*, SEC (2004) 1524, Bruxelles, 29 nov. 2004.

re il programma di lavoro 2010 riguardano l'identificazione di otto competenze che un sistema educativo di qualità deve poter garantire a tutti i suoi utenti, per metterli nelle condizioni di affrontare con consapevolezza e responsabilità la loro vita di adulti, quali cittadini attivi di una società globalizzata e multiculturale.

Ciascuno di questi otto punti, che si vanno qui di seguito ad elencare, meriterebbe un approfondimento a parte:

- la comunicazione in lingua madre, che presuppone un'assoluta padronanza linguistica, che si esplicita nella capacità di scrittura, di lettura, di comprensione dei testi e di comunicazione chiara ed adeguata del proprio pensiero;
- la comunicazione in lingue straniere;
- le competenze di base in matematica, scienze e tecnologia;
- le competenze informatiche;
- l'imparare ad imparare, vale a dire l'acquisizione del metodo dell'apprendimento che va oltre la frequenza della scuola e che serve al giovane lungo tutto il corso della sua vita che sarà densa di incognite e di rischi, ma pur sempre ricca di occasioni di crescita e di possibilità di valorizzazioni personali;
- le competenze interpersonali, interculturali e sociali, e la competenza civile;
- l'attitudine imprenditoriale, che presuppone un efficace collegamento tra scuola, imprese, associazioni industriali ed artigianali, ma più in generale richiede al giovane un abito mentale flessibile, adattabile ai cambiamenti e disposto ad un rischio sostenibile;
- un buon livello di cultura generale.

Queste competenze sono sostenute dalle abilità di base ed includono componenti trasversali quali il pensiero critico, la creatività, la dimensione europea e la cittadinanza attiva. Tutte insieme contribuiscono a realizzare la personalità individuale, la partecipazione attiva alla vita sociale e accrescono l'idoneità al lavoro.

Le otto competenze fondamentali e le abilità trasversali connesse ci richiamano alla mente i quattro assi portanti dell'istruzione enunciati nell'ultimo Rapporto UNESCO sull'Educazione del XXI secolo:

- imparare a *conoscere*: la scuola deve dare gli strumenti per accedere a tutte le fonti di informazione e per saperle selezionare, le mappe cognitive per comprendere un mondo complesso in perenne agitazione, ma anche la bussola per mantenere costantemente sotto controllo la propria rotta;
- imparare a *fare*: le conoscenze devono essere così ben approfondite e padroneggiate da diventare competenze di base, personali, come saper comunicare, saper comprendere, saper scrivere correttamente in più lingue, saper utilizzare gli strumenti elettronici ed informatici in tutte le loro potenzialità, saper affrontare i rischi e trovare soluzioni ai problemi;
- imparare a *stare con gli altri*, per ridurre il potenziale di violenza e di distruzione;

ne che la società alimenta naturalmente al suo interno, imparare a rispettare le regole della convivenza sociale, ma anche i valori della tolleranza, della solidarietà, dell'ospitalità, dell'amicizia, che hanno reso grande la civiltà e la cultura dei popoli mediterranei;

- imparare ad *essere*, vale a dire costruire il proprio progetto di vita sui livelli di conoscenza e di competenza già acquisiti e sulla curiosità di ulteriori approfondimenti in linea con le attitudini e vocazioni personali.

Una scuola capace di rispondere a queste attese trasmette e genera cultura, educando l'Uomo inteso come Valore, obiettivo di ogni processo, e come Risorsa funzionale al progresso dell'Umanità.

Ma è la Scuola stessa che la Commissione europea identifica nei suoi otto punti strategici e che diventa una meta da raggiungere ed un traguardo da monitorare nella graduale e progressiva evoluzione dei sistemi educativi riformati.

I cinque indicatori di Lisbona per l'educazione. A che punto siamo?

La pubblicazione del Rapporto Regionale 2006 sul sistema educativo dell'Emilia-Romagna, che è una vera miniera di dati e di commenti sulla evoluzione annuale del nostro sistema, ci offre un'occasione propizia per tentare una prima valutazione del percorso di avvicinamento agli obiettivi di Lisbona compiuto a livello regionale, mettendolo a confronto con i risultati raggiunti a livello nazionale.

Non essendo possibile un'analisi comparativa a tutto campo, ci limiteremo ad un'osservazione circoscritta ai cinque indicatori prescelti dal Gruppo di lavoro dell'Unione Europea, adottando i parametri quantitativi corrispondenti a ciascuno di essi.

PERCENTUALE DI 18-24ENNI CON LA SOLA LICENZA MEDIA E NON PIÙ IN FORMAZIONE
Il *benchmark* da raggiungere entro il 2010 risponde al 10% di *Early school leavers*.

Questo primo indicatore esprime a livello europeo quel fenomeno intraducibile che noi definiamo 'dispersione scolastica' e che presenta nella esperienza nazionale profili e chiavi di lettura diversi, ma sempre riferiti agli anni di età scolare (6-18 anni): dalle ripetenze e ritardi nella frequenza, alla dispersione delle intelligenze, causa di profitti molto bassi e di alti tassi di mobilità tra i vari corsi di studio, fino all'abbandono vero e proprio di ogni opportunità formativa di tipo formale.

Nell'esperienza europea la dispersione è invece intesa come fenomeno di *stock* e non di flusso, come sinonimo di interruzione precoce degli studi scolastici, con riferimento ad una fascia di età (18-24 anni per l'appunto) che è immediatamente successiva all'età scolare.

L'uso di questo indicatore nel nostro Paese, proprio perchè non in linea con i nostri tradizionali criteri di osservazione del fenomeno 'dispersione scolastica', è di difficile quantificazione, oltre a risultare di scarso interesse per la sua valenza ormai residuale.

L'introduzione in ordinamento del diritto-dovere all'istruzione e formazione fino a 18 anni e comunque fino al conseguimento di una qualifica successiva al diploma di licenza media, già operativo da tre anni, affiancato da un'efficace misura di controllo quale la già avviata Anagrafe scolastica nazionale, dovrebbe risolvere nei prossimi anni il problema degli *early school leavers*.

Pur con le riserve succitate, il calcolo degli abbandoni scolastici, conteggiato a livello nazionale e con riferimento agli anni scolastici 2003-04 e 2004-05, per ciascun ciclo scolastico evidenzia risultati irrilevanti nella fascia di età 6-14 anni, ritenuti ormai unanimemente anni di piena scolarità, mentre nella fascia 14-18 anni sale al 16-18%²¹.

Nella nostra regione gli abbandoni nei primi due anni degli Istituti secondari di 2° grado si attestano sull'11,3%. Ma se ci spostiamo alla fascia di età successiva (18-24 anni) presa in considerazione dall'indicatore europeo, il valore sale al 22% a livello nazionale, contro una media europea del 15%, ed è presumibile che lieviti anche l'indice regionale, sia pure con quella differenziazione in positivo di 4-6 punti percentuali già evidenziata nei tassi di abbandono relativi alla fascia di età 14-18 anni.

Il trend degli ultimi anni è in netta ripresa, sia a livello nazionale che regionale, per le ragioni già chiarite. Restano comunque confermate tutte le incertezze già evidenziate a proposito del calcolo del suddetto indicatore, che ci inducono a spostare l'attenzione sugli indicatori 'domestici' di dispersione scolastica riportati nel Rapporto regionale e di approccio più sicuro e confortante²².

Essi ci garantiscono, sempre con riferimento all'a.s. 2003-04, la piena scolarità nelle scuole del primo ciclo e registrano tassi di scolarizzazione nel secondo ciclo pari al 96,3%, superando di quattro punti percentuali l'indice nazionale (92,1%).

Risultano meno ottimistici, in verità, gli indicatori 'domestici' di dispersione relativi ai tassi di ripetenza, che sono di poco inferiori o uguali agli indici nazionali in tutti i gradi di scuola, ma che cominciano a destare qualche preoccupazione per il numero dei non promossi (bocciati) nella scuola secondaria di 2° grado sul totale degli scrutinati (14,7% dell'indice regionale contro il 13,8% dell'indice nazionale) e degli ammessi alla classe successiva con debito formativo (34,0% dell'indice regionale contro il 32,1% dell'indice nazionale) che sono espressione inequivocabile della inadeguatezza dei rimedi finora adottati per affrontare i nodi strutturali che da sempre caratterizzano il nostro sistema scolastico.

²¹ Scheda sul monitoraggio quantitativo degli obiettivi di Lisbona per l'istruzione. D.G. Studi e programmazione MIUR, 28 gennaio 2005.

²² Cfr. A. Spallacci, *Successo e insuccesso a scuola: la ricerca dell'equità*, in questo stesso Rapporto regionale (Parte III).

Questi ultimi dati sono confermati dall'analisi dei tassi di irregolarità (ritardi) nella frequenza dei tre gradi di scuola, che si triplicano nel passaggio dalla primaria alla secondaria di 1° grado (dal 3,1% al 9,7%) e lievitano fino al 21,8% nella secondaria di 2° grado, con il solo conforto che i nostri indici regionali risultano sempre inferiori a quelli nazionali.

PERCENTUALE DI 22ENNI CON ALMENO UN DIPLOMA DI SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE
Il *benchmark* da raggiungere entro il 2010 è il possesso di un titolo di scuola secondaria superiore o equivalente da parte dell'85% dei giovani ventiduenni.

A causa delle critiche sollevate dalla Agenzia europea di statistica (EUROSTAT), per via dei risultati poco affidabili che si ottengono quando si tiene sotto controllo un'unica classe di età, l'indicatore è stato subito rettificato estendendo la fascia di età dai 22 ai 20-24 anni.

Anche a questo indicatore sono applicabili le riserve già manifestate per il precedente, in quanto le analisi disponibili a livello nazionale e regionale registrano in ciascun anno scolastico il numero dei diplomati nell'età di 18 e 19 anni conclusiva del secondo ciclo di studi che, rapportati al numero dei residenti in quel territorio ed in quell'anno, evidenziano il tasso di diploma.

Sulla base delle tavole statistiche fornite dal MIUR²³ il valore relativo al suddetto indicatore per l'Italia è del 69,9% nel 2003 e del 73% nel 2004, contro una media europea del 76,7% nel 2003 e del 77% nel 2004.

La dinamica è fortemente positiva, tant'è che, sulla base dei dati contenuti nel Rapporto regionale e riferiti all'anno scolastico 2003-04, la probabilità di conseguire il diploma in regola (dopo cinque anni di corso) sembrerebbe pari al 72% degli iscritti a livello nazionale ed al 73% a livello regionale, mentre il tasso di diploma rilevato fra i diciannovenni risulterebbe pari al 76% a livello nazionale e al 78,4% a livello regionale.

Le probabilità di migliorare ancora queste percentuali e di raggiungere il traguardo assegnatoci dall'indicatore europeo si fanno sempre più consistenti a seguito dell'entrata a regime del diritto dovere all'istruzione e formazione fino a 18 anni (e comunque fino al conseguimento di una qualifica), che equivale in ambiente europeo ad un titolo di livello secondario superiore, nonché della diversificazione dell'offerta formativa nell'istruzione secondaria superiore che si articola in Licei e Corsi di istruzione e formazione professionale, introdotta dal D. L.vo n. 226 del 17/10/2005, che potrebbe avvicinare il nostro sistema formativo a quello degli altri Paesi europei permettendoci di confrontarci alla pari con gli altri Stati membri.

²³ Tabelle allegate alla *Scheda sul monitoraggio quantitativo degli obiettivi di Lisbona per l'istruzione*, cit.

D'altra parte, che ci sia ancora molto da fare, ce lo suggerisce il divario esistente a livello nazionale fra l'84% di studenti iscritti alle Scuole superiori che supera il rischio dispersione del primo biennio e il 76% che a 19 anni consegue il diploma²⁴; esiste un 8% di studenti che forse arriva più tardi a diplomarsi o sceglie altre strade nel corso del triennio, ma che ora – con le nuove norme - non potrà più uscire dal sistema senza un titolo di studio di livello superiore; per non parlare di quel 16% di dispersi nel biennio iniziale che occorrerà riorientare e reinserire nel sistema educativo.

I parametri a livello regionale sono 'ancora' migliori di quelli nazionali, ma pur sempre inferiori alle attese europee (78,4% rispetto all'85%) che non si riuscirà certo a soddisfare, se si mantiene inalterata la situazione attuale che mostra evidenti segni di inadeguatezza.

PERCENTUALE DI QUINDICENNI CON SCARSA CAPACITÀ DI LETTURA

Il *benchmark* da raggiungere entro il 2010 è di una riduzione del 20% della percentuale di 15enni che nel 2000 hanno dato prova di scarse capacità di lettura.

Se il livello di partecipazione scolastica in Italia fa registrare miglioramenti sensibili, la qualità degli apprendimenti rimane ancora un'area critica.

Lo denuncia il Rapporto annuale OCSE 2004 "*Education at a glance*", che ci assegna un indecoroso terz'ultimo posto fra i 26 Paesi partecipanti all'analisi internazionale, dovuto, secondo Andreas Schleicher, responsabile delle indagini OCSE, non alla quantità delle risorse investite nel sistema, ma al fatto che "quando spende in istruzione l'Italia si lascia guidare da un'ottica quantitativa e non qualitativa".

Ma per restare più nello specifico dell'indicatore europeo, occorre ricordare che i risultati dell'indagine OCSE PISA 2003 riferita agli apprendimenti degli studenti quindicenni evidenziano un peggioramento della situazione rilevata nell'indagine precedente, con riguardo alle competenze possedute dai ragazzi quindicenni scolarizzati, in lettura e comprensione del testo: se i ragazzi con difficoltà di lettura nel 2000 erano il 19%, nel 2003 salgono al 24%²⁵.

Così il campione nazionale, che in tutti e tre i campi di indagine, comprensione di testi scritti di vario tipo, competenze in matematica, scienze e cosiddette abilità *cross-curricolari* (per ora la sola indagata è la capacità di 'soluzione dei problemi') risulta in-

²⁴ A livello regionale, invece, la dispersione nel biennio della scuola secondaria superiore è pari all'11,3%. Dell'88,7% degli studenti che superano il biennio iniziale, conseguono il diploma a 19 anni solo il 78,4%. È presumibile che un 10% circa di studenti iscritti, che a 19 anni non ha ancora conseguito il diploma, vada ad ingrossare le file degli irregolari.

²⁵ Anna Maria Benini, Laura Gianferrari (a cura di), *Valutare per migliorarsi*, Quaderni dell'USR E-R, Tecnodid, Napoli, 2005.

feriore di 34 punti alla media OCSE che si attesta sui 500 punti, mentre il punteggio medio italiano è di 466 punti.

Finora un diffuso pregiudizio sulle metodologie di valutazione degli apprendimenti adottate dal PISA, accusate di risentire troppo della cultura anglosassone, hanno portato la scuola, l'opinione pubblica, i governi, a non prendere in seria considerazione i risultati delle indagini, perchè ritenuti non confrontabili con quelli raccolti 'in casa nostra'.

Invece, i recenti risultati dell'indagine internazionale relativi ai quindicenni di Lombardia, Veneto, Trentino Alto Adige, che hanno voluto partecipare all'indagine distintamente all'interno del campione nazionale, dimostrano che le prove di ispirazione anglosassone sono state superate brillantemente dai quindicenni di quelle regioni.

I risultati del campione nazionale, disaggregati per aree geografiche, evidenziano che i livelli di competenza dimostrati dagli studenti quindicenni delle scuole appartenenti all'Area geografica del Nord-Est (Trentino Alto Adige, Friuli Venezia Giulia, Veneto, Emilia-Romagna) sono superiori alla media OCSE, in particolare per la prova di scienze, che supera di 33 punti la media europea. L'immagine che ci viene consegnata è quella di un Paese diviso, con una parte che sta nella zona alta della classifica mondiale ed un'altra, prevalente, che si colloca a livelli più bassi.

Mi auguro che lo *shock* subito a seguito dei deludenti risultati di questa importante indagine induca le scuole di questo Paese, nell'esercizio dei propri poteri di organizzazione e di programmazione didattica, a innovare gli obiettivi formativi dei piani di studio e a renderli più aderenti ad una cultura pedagogica di livello europeo, meno teorica e più funzionalista.

Per quanto riguarda le nostre scuole, è già in svolgimento un progetto di ricerca-azione condotto da un gruppo di lavoro interistituzionale (USR, Scuole, IRRE, Regione) per aiutare le scuole a rinnovare le loro metodologie didattiche in vista dell'indagine internazionale del 2006, che vede la nostra regione partecipare con un suo campione rappresentativo all'interno del campione nazionale.

In attesa di conoscere gli esiti di questo appuntamento, che suona come una sfida per la nostra scuola, orgogliosa della sua tradizione e fiera dei suoi modelli didattici, fervono numerose iniziative di approfondimento delle metodologie d'indagine nonché delle caratteristiche delle prove già assegnate negli anni precedenti.

NUMERO DI LAUREATI IN MATERIE SCIENTIFICHE E TECNOLOGICHE

Il *benchmark* proposto è quello di aumentare del 15% il numero dei laureati rispetto al 2000, diminuendo nel contempo la disparità di genere.

Il numero ridotto di laureati in materie scientifiche sul totale dei laureati di ciascun anno, che nel 2004 si attesta sul 22,7% per l'Italia (27,2% in Spagna; 26,8% nel Regno

Unito e 26,2% in Germania), è un problema che affligge tutti i Paesi europei; solo in pochi paesi si è registrata un'inversione del trend.

Relativamente ai passaggi all'Università, occorre evidenziare un incremento di immatricolazioni negli ultimi anni che ha raggiunto l'11,4% dal 2000 al 2004 e che avrebbe potuto costituire una buona base di partenza per un aumento corrispondente del numero di iscrizioni alle facoltà scientifiche.

Nella nostra Regione il tasso di passaggio dalla Scuola secondaria di 2° grado all'Università è del 75,4% dei diplomati, contro il 72,3% a livello nazionale; il tasso di laurea sui 25enni è del 25,5%, contro il 22,8% a livello nazionale.

Sia per l'Italia che per l'Emilia-Romagna, tanto il tasso di passaggio quanto quello di laurea è più alto per le femmine che per i maschi, con uno scarto di 10,6 punti in E-R e di 11,4 in Italia per il tasso di passaggio, e di 7,3 punti in E-R e di 8 punti in Italia relativamente al tasso di laurea. Per quanto riguarda dunque l'obiettivo correlato di ridurre le differenze di genere, l'Italia, come la regione Emilia-Romagna, si colloca tra le nazioni in cui la distanza tra i sessi nei corsi universitari è più contenuta.

Invece il crollo nelle iscrizioni alle facoltà scientifiche verificatosi dal 1989-90 al 1999-2000, pari al 58% degli iscritti alla facoltà di matematica, al 39% degli iscritti alla facoltà di fisica e al 18% degli iscritti alla facoltà di chimica, frustra ogni speranza di avvicinamento al traguardo assegnatoci dall'Europa.

La leggera ripresa registrata a partire dal 2000-01 evidenzia una netta prevalenza delle donne sugli uomini (+1,3 delle donne, -2,0 per gli uomini) e ci rassicura almeno sul versante della diminuzione delle disparità di genere.

Ancora più marcato risulta il trend negativo delle iscrizioni alle quattro Università statali della Regione, specie per la facoltà di chimica, che fa registrare un crollo del 48%, superiore al doppio del dato nazionale. Gli anni osservati vanno dal 1993-04 al 2004-05²⁶.

È opportuno precisare che i dati sopra riportati riguardano le cosiddette 'scienze dure' (matematica, fisica e chimica) e non già il più ampio aggregato di MST (matematica, scienze e tecnologie) a cui fa riferimento l'indicatore europeo che, per fortuna, ricomprende anche corsi di laurea con trend in incremento. La Riforma universitaria e il Progetto nazionale Lauree scientifiche dovrebbero agevolare una decisa inversione di tendenza.

²⁶ Stefano Versari, Franco Belosi (a cura di), *Appassionatamente curiosi. Per una didattica delle scienze dell'atmosfera*, Collana "I Quaderni dell'USR E-R", n. 16, Tecnodid, Napoli 2006.

PERCENTUALE DI 25-64ENNI IN FORMAZIONE (*LIFELONG LEARNING*)

Il *benchmark* proposto è quello di innalzare al 12,5% la partecipazione degli adulti in età lavorativa al sistema di educazione permanente.

Si tratta di un indicatore problematico per l'Italia, considerato che il dato italiano è quasi la metà di quello fatto registrare dall'Europa (la media europea si attesta sul 9,9% nel 2004) e che il suo trend non mostra significativi segnali di miglioramento: tra il 2000 e il 2003 la quota di adulti in età lavorativa in formazione ha oscillato tra il 5,5% del 2000, il 4,7% del 2003 ed il 6,8% del 2004. Il dato risente, oltre che del mancato riordino del settore dell'educazione degli adulti, anche della scarsa offerta di formazione garantita in Italia ai lavoratori sul posto di lavoro.

Com'è noto, la propensione delle aziende ad offrire formazione dipende dalla dimensione delle imprese stesse: quanto più grandi sono, tanto più è facile che prevedano spazi di aggiornamento, riqualificazione, conversione per i loro dipendenti.

In questo senso il nostro Paese appare fortemente svantaggiato, considerato che il tessuto produttivo è prevalentemente costituito da piccole imprese, ancor più che nel resto d'Europa.

Il fatto che questa Regione evidenzii un tasso più alto di quello nazionale, pari al 7%, conferma le considerazioni su esposte in merito alla presenza sul territorio di numerose imprese anche di dimensioni medio grandi; stupisce, invece, che questa Regione mostri una situazione più favorevole della Lombardia.

Per avvicinarci al parametro europeo, reso necessario dalla rapida obsolescenza dei saperi che il ritmo vorticoso dei cambiamenti e la continua evoluzione tecnologica provoca, occorre una rifondazione del sistema di educazione degli adulti, che si sviluppi sugli assi portanti dell'ascolto da parte della scuola dei bisogni del territorio, della qualità degli interventi formativi, del riconoscimento dei crediti e dei titoli conseguiti.

L'autonomia scolastica a servizio di un sistema che curi l'equità e promuova l'eccellenza

Se gli indicatori di Lisbona sono finestre su di un sistema educativo di qualità, dobbiamo con obiettività prendere atto che sono ancora tante le sfide che attendono la scuola italiana, prima di raggiungere i livelli indicati.

Infatti, la strategia di Lisbona indica con chiarezza le caratteristiche che deve avere un sistema educativo che voglia essere in sintonia con una società complessa, globalizzata, multiculturale e tecnologizzata. È un sistema che deve essere in grado di dare risposte adeguate alle domande di istruzione e formazione che provengono dalle giovani generazioni, curando insieme equità ed eccellenza, senza dimenticare gli adulti che,

considerata la rapida obsolescenza delle conoscenze acquisite, hanno bisogno più volte nell'arco della loro vita di tornare in formazione.

Una società moderna che voglia essere coesa, democratica e competitiva, deve porre in essere le condizioni per garantire a tutti i suoi componenti una preparazione almeno corrispondente ad un titolo di studio di secondo grado che, oltre a permettere un accesso più agevole ed una permanenza più stabile nel mondo del lavoro, predispone la mente a futuri continui aggiornamenti.

Il *life long learning*, lo studio durante tutto l'arco della vita, è una necessità fisiologica nelle società in cui i saperi cambiano rapidamente. E non basta rilevare che un tale sistema ha costi altissimi, perchè sono costi necessari per garantirsi un futuro.

Non tutto deve essere fatto nella scuola o nella formazione professionale; anche le aziende devono investire in formazione e quindi sostenere dei costi per una formazione che diventa un fattore determinante di qualità del lavoro da cui dipenderà la loro competitività, quindi la loro tenuta sul mercato.

Il graduale avvicinamento a queste mete ambite – educazione per tutti e per tutto l'arco della vita – nella strategia di Lisbona è segnalato da *benchmark* collegati agli obiettivi europei che evidenziano altresì l'esigenza di una contestuale cura per la qualità e l'equità dei sistemi educativi.

Il 'caso Finlandia'

La Finlandia ha dimostrato che è possibile raggiungere livelli di eccellenza, con un indice di omogeneità dei punteggi medi parimenti ragguardevole, e comunque superiore a quello del nostro Paese²⁷.

Le ragioni portate avanti dai sostenitori di un sistema educativo non riformato, nonostante i risultati modesti evidenziati nelle indagini internazionali sono state dunque apertamente smentite.

La difesa dell'equità, dovendo garantire a tutti pari opportunità formative, finisce con il ridurre gli spazi di eccellenza.

Per questa ragione, oltre che per il brillante risultato raggiunto dalla Finlandia nelle indagini internazionali sulle competenze degli studenti quindicenni nel 2000 e 2003, dovremmo approfondire il modello scolastico finlandese e trarne utili suggerimenti per uguagliarne il successo, atteso che sulla base della nostra Costituzione non dovremmo solo occuparci di equità ma anche di valorizzazione delle eccellenze²⁸.

²⁷ *La scuola in Finlandia. Un'esperienza di successo formativo*, Associazione TreeLLLe, Genova, 2004.

²⁸ Art.3 della Costituzione italiana: "Principio di uguaglianza" e art. 34: "I capaci e i meritevoli hanno diritto di raggiungere... i gradi più alti degli studi".

In estrema sintesi si potrebbe dire che il modello finlandese poggia su tre assi:

- l'autonomia scolastica in materia di organizzazione interna e di programmazione didattica;

- il governo locale delle scuole quanto a finanziamenti (43% dei costi spetta al Comune, ma il 57% compete allo Stato), reclutamento dei docenti ed altre figure professionali, formazione in servizio e partecipazione alla valutazione interna dell'offerta formativa delle scuole;

- unitarietà del sistema educativo garantita dalla presenza di un Ministero dell'istruzione che, sulla base di leggi nazionali che dettano gli ordinamenti dei diversi cicli scolastici, fissa gli obiettivi generali e specifici di apprendimento, il curriculum di base e la quota di flessibilità locale, gli standard di qualità del servizio e i metodi nazionali di valutazione dei servizi e degli apprendimenti.

In questo modo il sistema finlandese riesce ad assicurare a tutti gli utenti un'offerta educativa flessibile e personalizzata, governata a livello locale, con un forte coinvolgimento delle famiglie, sì da rispondere in modo adeguato alle differenti necessità degli alunni.

La scuola è vissuta come un'istituzione che appartiene innanzitutto alla comunità territoriale in cui si trova ad operare e con cui intesse tutta una serie di collaborazioni, pur rispettando obiettivi e regole nazionali che garantiscono l'unitarietà del sistema educativo e del paradigma culturale nazionale.

In Italia, invece...

Quello finlandese è un modello non molto diverso da quello che le recenti leggi di riforma costituzionale e degli ordinamenti scolastici disegnano, per l'Italia, ma che ancora non riesce a trovare applicazione per motivi imputabili ad entrambi i soggetti istituzionali in campo, Stato e Regioni.

Se è vero, infatti, che non esiste più materia affidata alla gestione esclusiva di un solo attore istituzionale, anche le omissioni devono essere ricondotte alle responsabilità di tutte le parti interessate che, nel caso in esame, sono rinvenibili nelle nostalgie ministeriali di modelli centralistici insieme ai timori e alle incertezze del legislatore regionale.

La chiave di volta di questo nodo istituzionale potrebbe essere l'autonomia scolastica che, a sei anni dal suo decollo e nonostante l'esplicito riconoscimento costituzionale intervenuto nel 2001, è ancora un traguardo da raggiungere, anche nella nostra Regione, nonostante i passi compiuti in termini di flessibilità dell'orario scolastico, di capacità di relazioni interistituzionali e di radicamento nel territorio.

L'autonomia, infatti, è in grado di conferire flessibilità al sistema, di imprimere accelerazione alla nuova regola di governo tramite la concertazione e di favorire il processo di qualificazione dell'offerta formativa, così come richiesto dalle riforme ordi-

namentali, purché si metta da parte la logica dell'individualismo e si preferisca quella della "comunità che elabora, attraverso un confronto sempre aperto, un pacchetto di finalità e valori condivisi, capaci di caratterizzare la scuola sul piano culturale ed educativo". Non più progetti separati ed aggiuntivi, ma integrati e giustificati da un orizzonte pedagogico condiviso.

È così che la nostra scuola sta cercando di operare, forte della sua tradizione e del sostegno che l'Amministrazione scolastica e tutte le altre istituzioni del territorio le offrono.

Cito, ad esempio, il monitoraggio sul primo anno di attuazione della Riforma della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, svolto dall'USR E-R con la collaborazione dell'IRRE E-R, su un campione di trenta istituti della regione che hanno dato la loro disponibilità, al fine di conoscere le scelte compiute dalle scuole, i processi avviati, i percorsi seguiti e di valorizzare le situazioni dove l'elaborazione culturale e lo studio di soluzioni operative sono stati più intensi. I risultati emersi, completati dagli esiti dell'indagine sul funzionamento delle scuole svolta dall'INValSI tramite un questionario *on line* nel luglio 2005, sono confluiti in una pubblicazione dell'USR E-R²⁹.

Sempre con il medesimo scopo sono stati realizzati più seminari di formazione dei dirigenti scolastici ed attivati 17 gruppi di ricerca sui nuovi ordinamenti (sulle singole discipline e sulle innovazioni pedagogiche ed organizzative) che sono partiti da un'analisi del lavoro che le scuole stanno realizzando e si concluderanno con una restituzione alle scuole degli esiti più significativi della ricerca.

Sulla traccia segnata dalle riforme, la nostra scuola, consapevole del potere autonomistico conferitole, cerca una strada emiliano-romagnola che la porti a migliorare i livelli qualitativi e quantitativi dei suoi risultati.

La recente approvazione degli ultimi decreti legislativi previsti dalla legge delega n. 53/2003 e la complessità dell'organico disegno di riforma realizzato mi inducono a ritenere che il 'Cantiere della Riforma' resterà aperto ancora a lungo, con l'augurio che non prevalga il non senso del 'punto e a capo'.

Una domanda di 'senso' educativo

Vi è un'emergenza che attraversa tutta la nostra società investendo prioritariamente il sistema educativo e, pur non trovando esplicitazione in un autonomo indicatore europeo, li sottende tutti giustificandone l'attualità.

"È in crisi l'educazione, la capacità di una generazione di adulti di educare i propri figli. È diventato normale pensare che tutto è uguale, che nulla in fondo ha valore se non i soldi, il potere e la posizione sociale. Si vive come se la verità non esistesse,

²⁹ A.M. Benini, L. Gianferrari (a cura di), *Tra riforma e innovazione. I nuovi ordinamenti nelle scuole del primo ciclo e dell'infanzia in Emilia-Romagna*, Collana "I Quaderni dell'USR E-R" n. 18, Tecnodid, Napoli, 2006.

come se il desiderio di felicità di cui è fatto il cuore dell'uomo fosse destinato a rimanere senza risposta.

È stata negata la realtà, la speranza di un significato positivo della vita, e per questo rischia di crescere una generazione di ragazzi che si sentono orfani, senza padri e senza maestri, costretti a camminare come nelle sabbie mobili, bloccati di fronte alla vita, annoiati e a volte violenti, comunque in balia delle mode e del potere”³⁰.

È questo il cuore di un appello che parte da Bologna e che ha trovato subito l'adesione e la sottoscrizione di autorevoli personaggi del mondo della cultura, della comunicazione, dell'impresa, che, confermando la drammaticità della situazione, sollecitano la ricerca di adeguate soluzioni.

Condivido pienamente questo allarme, che ci pone tutti di fronte ad una grande responsabilità e mette in evidenza la necessità di un legame sempre più stretto, nella logica della 'comunità educante', tra scuola e famiglia: una sorta di patto educativo tra due realtà a cui fa capo la funzione di continuare il flusso di valori e di storia che lega il passato al nostro presente³¹.

Senza valori il nostro Paese non potrà reggere le sfide della globalizzazione: è sempre più evidente e condiviso che il futuro della nostra società si comincia a costruire proprio sui banchi di scuola.

³⁰ Appello: *Se ci fosse una educazione del popolo tutti starebbero meglio* in www.appelloeducazione.it.

³¹ S. Versari (a cura di), *Genitori nella scuola della civiltà civile*, Collana "I Quaderni dell'USR E-R", n. 17, Tecnodid, Napoli, 2006.

PARTE II

GRANDANGOLO SULLA SCUOLA DELL'EMILIA-ROMAGNA

a cura di Giancarlo Cerini e Maria Teresa Bertani

- 1 - La popolazione dell'Emilia-Romagna
- 2 - La realtà socio-economica
- 3 - Istituzioni scolastiche autonome e sedi
- 4 - Le dimensioni delle istituzioni scolastiche
- 5 - Classi e sezioni
- 6 - Numero di alunni per classe
- 7 - Tempo pieno e pieno prolungato
- 8 - Posti e docenti in servizio
- 9 - Accesso alla professione e stabilità del personale
- 10 - Competenze professionali
- 11 - Docenti di sostegno
- 12 - I docenti nella scuola statale: età e genere
- 13 - Numero di alunni per docente
- 14 - Personale amministrativo e dirigenti
- 15 - Gli iscritti nella scuola statale e non statale
- 16 - Nidi e scuole dell'infanzia
- 17 - La scuola primaria
- 18 - La scuola secondaria di primo grado
- 19 - La scuola secondaria di 2° grado: dati complessivi
- 20 - La scuola secondaria di 2° grado: la scelta dell'indirizzo
- 21 - Tendenze della scolarizzazione secondaria
- 22 - Licenziati e diplomati
- 23 - Gli alunni stranieri: un incremento costante
- 24 - Gli alunni disabili: una scuola accogliente
- 25 - La 'formazione': obbligo e post-obbligo
- 26 - I percorsi integrati di istruzione e formazione
- 27 - L'istruzione universitaria
- 28 - La qualità ambientale degli edifici scolastici

1 - LA POPOLAZIONE DELL'EMILIA-ROMAGNA

Se si confrontano gli indicatori demografici dell'Emilia-Romagna con quelli delle altre regioni e con i valori del Nord e dell'Italia, si ha l'immagine di una regione molto 'anziana'. L'indice di vecchiaia¹ ci colloca al terzo posto nella graduatoria di tutte le regioni italiane, pur in presenza di un aumento notevole in valore assoluto della popolazione giovanile. Rimarca lo stesso fatto l'età media; in entrambi gli indicatori siamo preceduti a livello nazionale solo da Friuli-Venezia Giulia e Toscana. Da segnalare, però che la percentuale di popolazione 0-14 anni è in aumento.

Se poi confrontiamo² il dato dell'Emilia-Romagna (12,3%) con quello dei 25 paesi dell'Unione Europea, troviamo la nostra regione (e l'Italia) all'ultimo posto (al primo, l'Irlanda con il 21,0%).

La tabella che riporta le percentuali sulla popolazione complessiva delle singole province permette un confronto fra di esse per dimensione relativa della popolazione scolastica; Reggio Emilia si colloca ai valori maggiori nelle classi fino a 14 anni, Ferrara ai valori minimi in tutte le categorie. Sempre Reggio Emilia, seguita da Rimini e Modena, presenta la più alta incidenza della popolazione in età scolare rispetto alla popolazione della provincia; all'estremo opposto, Ferrara.

Le tabelle sono pubblicate anche per consentire la costruzione di indicatori specifici per ogni esigenza.

Tab. 10 – Indicatori demografici: ripartizione della popolazione per grandi classi di età, indice di vecchiaia ed età media. Emilia-Romagna, Nord, Italia. Anno 2004

	<i>Classi di età</i>			<i>Indice di vecchiaia</i>	<i>Età media</i>
	<i>0-14 anni</i>	<i>15-64</i>	<i>65 e più</i>		
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>12,3</i>	<i>65,0</i>	<i>22,7</i>	<i>184,3</i>	<i>44,9</i>
<i>Italia</i>	<i>14,2</i>	<i>66,4</i>	<i>19,5</i>	<i>137,7</i>	<i>42,5</i>
<i>Nord</i>	<i>13,1</i>	<i>66,2</i>	<i>20,7</i>	<i>157,9</i>	<i>43,7</i>

Fonte: ISTAT, Annuario statistico italiano, 2005.

¹ L'indice di vecchiaia si ottiene calcolando il rapporto fra 'numero di anziani con 65 anni e oltre' e 'numero di giovani con meno di 15 anni'.

² Paragone non del tutto corretto dal punto di vista demografico, per l'ambito non omogeneo e per la differenza di un anno nelle rilevazioni, ma pur sempre indicativo.

Tab. 11 – Popolazione residente in età scolastica per classi di età scolare, per provincia di residenza. Emilia-Romagna, 1.1.2005. Valori assoluti e percentuali sul totale della popolazione della provincia

Prov.	Classi di età										Totale 0-18 anni	
	0-2 anni		3-5 anni		6-10 anni		11-13 anni		14-18 anni			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
BO	24.597	2,6	23.857	2,5	35.677	3,8	20.492	2,2	31.993	3,4	136.616	14,5
FE	7.133	2,0	6.821	2,0	11.111	3,2	6.884	2,0	11.467	3,3	43.416	12,4
FC	9.942	2,7	9.306	2,5	14.698	4,0	8.787	2,4	14.942	4,0	57.675	15,5
MO	18.807	2,9	18.345	2,8	28.178	4,3	16.938	2,6	26.812	4,1	109.080	16,5
PR	10.457	2,5	10.275	2,5	15.649	3,8	9.525	2,3	15.751	3,8	61.657	14,9
PC	6.666	2,4	6.429	2,3	10.468	3,8	6.419	2,3	10.409	3,8	40.391	14,8
RA	9.185	2,5	8.771	2,4	13.585	3,7	8.018	2,2	13.025	3,6	52.584	14,4
RE	15.273	3,1	14.362	2,9	21.716	4,5	12.740	2,6	19.905	4,1	83.996	17,2
RN	7.954	2,8	8.012	2,8	12.256	4,3	7.377	2,6	11.911	4,2	47.510	16,6
E-R	110.014	2,7	106.178	2,6	163.338	3,9	97.180	2,3	156.215	3,8	632.925	15,2

Fonte: Elaborazione su dati Regione E-R. Servizio Controllo di gestione e sistemi statistici.

Tab. 12 – Residenti per grandi classi di età, genere e provincia di residenza, all'1.1.2005. Emilia-Romagna. Valori assoluti

Prov.	Classi di età								Totale	
	0-18 anni		19-39 anni		40-64 anni		65 anni e oltre			
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
BO	136.616	66.450	258.696	127.000	325.903	165.528	223.064	130.578	944.279	489.556
FE	43.416	21.033	92.342	45.052	125.597	64.075	88.422	52.472	349.777	182.632
FC	57.675	27.832	106.654	52.009	124.942	62.875	82.001	47.072	371.272	189.788
MO	109.080	52.779	192.884	93.044	221.379	111.041	136.515	79.309	659.858	336.173
PR	61.657	29.845	118.536	57.439	137.511	68.913	95.478	56.374	413.182	212.571
PC	40.391	19.557	73.843	35.782	92.659	45.931	66.812	39.379	273.705	140.649
RA	52.584	25.567	99.830	48.803	124.229	62.507	88.724	51.000	365.367	187.877
RE	83.996	40.557	147.266	70.914	157.072	78.153	98.627	57.288	486.961	246.912
RN	47.510	23.105	84.824	41.787	96.853	49.174	57.747	33.332	286.934	147.398
E-R	632.925	306.725	1.174.875	571.830	1.406.145	708.197	937.390	546.804	4.151.335	2.133.556

Fonte: Elaborazione su dati Regione E-R, Servizio Controllo di gestione e sistemi statistici.

2 - LA REALTÀ SOCIO-ECONOMICA

Vista l'impossibilità di una panoramica completa della realtà socio-economica di una regione in poche pagine, si fornisce solo qualche spunto per ulteriori approfondimenti, nella convinzione che un sistema di indicatori sul sistema scolastico non possa fare a meno di contenere quelli relativi al suo *output*, il mondo del lavoro.

Il riepilogo sintetico della condizione professionale e culturale della popolazione sarebbe da approfondire anche in relazione agli indicatori di Lisbona. Colpisce l'alta percentuale di popolazione con basso livello di istruzione, speculare ad un'elevata presenza di laureati, rispetto ai valori nazionali.

L'Emilia-Romagna è una regione di lavoratori (+6,6% di occupati rispetto all'Italia, per maschi e femmine) e in particolare di lavoratrici (38,4% delle donne lavorano, contro il 29,7% dell'Italia), con tutte le implicazioni che ne conseguono anche per le ripercussioni sul sistema scolastico.

Il sistema produttivo sembra richiedere soprattutto figure intermedie fornite di diploma secondario o post-secondario; la percentuale di richieste passa, infatti, dal 29,1% del 2004 al 34,5% attuale. Sarebbe opportuno interrogarsi circa le eventuali correlazioni delle richieste di assunzione da parte delle imprese con la presenza nel territorio di istituti di istruzione secondaria, in particolar modo tecnica, o di corsi universitari adeguati alle esigenze produttive delle province. Notevole si presenta la variabilità dei valori relativi alle assunzioni fra le province; ad esempio Modena si caratterizza per essere la provincia in cui si prevedono maggiori assunzioni di 'giovani'.

Tab. 13 – Popolazione residente di 15 anni e oltre, per titolo di studio, regione e sesso. Anno 2004. Valori percentuali

Genere	Area geografia	Dottorato, laurea, diploma universitario	Maturità	Qualifica professionale	Licenza media	Licenza elementare nessun titolo
M	Emilia-Romagna	9,5	26,0	6,6	32,4	25,5
	Italia	8,7	27,3	5,4	35,3	23,3
	Nord	8,9	26,3	7,6	35,0	22,1
F	Emilia-Romagna	9,5	25,1	6,3	24,6	34,6
	Italia	8,4	25,1	5,3	27,9	33,3
	Nord	8,4	23,5	8,0	28,2	31,9
MF	Emilia-Romagna	9,5	25,5	6,4	28,3	30,2
	Italia	8,6	26,1	5,3	31,5	28,5
	Nord	8,6	24,9	7,8	31,5	27,2

Fonte: ISTAT, *Annuario statistico, 2005*; rilevazione continua sulle forze di lavoro.

Tab. 14 – Popolazione residente per condizione professionale, attività economica degli occupati e regione. Anno 2004. Valori assoluti (migliaia di unità) e percentuali

Tipologia	Settore	Emilia-Romagna	% sul totale popolazione	Italia	% sul totale popolazione
Occupati	Agricoltura	89	2,2	990	1,7
	Industria	651	16,0	6.868	11,9
	Terziario	1.106	27,3	14.546	25,3
	<i>Totale</i>	1.846	45,5	22.404	38,9
In cerca di occupazione		71	1,7	1960	3,4
Totale occupati e in cerca di occupazione		1.917	47,2	24.365	42,3
Non forze lavoro		2.140	52,7	33.188	57,7
<i>Totale</i>		4.058	100,0	57.553	100,0

Fonte: Elaborazione su dati ISTAT, Annuario statistico, 2005.

Tab. 15 – Assunzioni previste dalle imprese secondo il titolo di studio dichiarato dalle imprese e altro, per provincia. Anno 2005. Valori assoluti e percentuali sui totali di provincia

Provincia	Tot.	Livello di istruzione segnalato dalle imprese					
		Univer-sitario	Secondario e post second.	Qualifica professionale	di diffici-le repe-rimento	fino a 29anni	con neces-sità forma-zione
Bologna	14.610	11,6	36,4	22,4	36,1	35,4	36,7
Ferrara	4.110	4,8	35,7	18,0	45,3	40,4	30,2
Forli-Cesena	5.420	6,8	38,9	22,4	35,6	36,7	22,4
Modena	10.030	9,2	33,9	21,9	47,5	48,1	36,7
Parma	7.190	8,7	32,6	21,2	35,9	36,3	27,0
Piacenza	3.580	7,0	31,5	16,9	33,5	31,2	23,8
Ravenna	5.330	9,9	27,0	24,0	38,9	31,3	37,1
Reggio Emilia	6.590	9,2	36,1	20,5	35,1	40,7	30,4
Rimini	3.560	7,1	36,2	19,7	42,7	40,0	25,4
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>60.420</i>	<i>9,0</i>	<i>34,5</i>	<i>21,3</i>	<i>38,9</i>	<i>38,3</i>	<i>31,7</i>
<i>Italia</i>	<i>647.740</i>	<i>8,8</i>	<i>33,6</i>	<i>20,1</i>	<i>32,2</i>	<i>40,9</i>	<i>25,1</i>

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2004.

3 - ISTITUZIONI SCOLASTICHE AUTONOME E SEDI

Le istituzioni scolastiche in Emilia-Romagna presentano, negli ultimi anni, un quadro di forte stabilità, frutto dell'ampio processo di dimensionamento avvenuto in occasione del conferimento della personalità giuridica (e della connessa autonomia) alle scuole statali, a far tempo dal 1° settembre 2000. Il tetto regionale delle istituzioni autonome (560) rappresenta, al momento, un limite difficilmente valicabile anche in presenza di ristrutturazioni, accorpamenti, verticalizzazioni, che pure hanno interessato o interesseranno diverse province.

Leggermente più dinamico si presenta il panorama degli insediamenti scolastici (plessi), con una ripresa dell'espansione di scuole e sedi, anche in relazione all'incremento demografico costante che ha caratterizzato gli ultimi anni.

Il comparto delle scuole non statali è distribuito in una quantità notevole di insediamenti (1.007 rispetto ai 2.326 statali, benché accolga solo il 14,9% della popolazione scolastica), fenomeno dovuto all'ampia presenza di scuole dell'infanzia private e comunali. Sul complesso di 3.333 scuole presenti nella regione, ben 1.495 sono scuole dell'infanzia. Una percentuale elevata di scuole non statali (98,1%) usufruisce del riconoscimento di 'parità'; un dato fra i più alti in Italia.

Tab. 16 – Numero di istituzioni scolastiche autonome in Emilia-Romagna per ordine di scuola e per provincia. Scuola statale. A.s. 2005-06

<i>Provincia</i>	<i>Direzioni didattiche</i>	<i>Istituti comprensivi</i>	<i>Istituti di secondaria di 1° grado</i>	<i>Istituti di secondaria di 2° grado</i>	<i>Istituti di istruzione superiore</i>	<i>Totale</i>
Bologna	14	70	3	16	15	118
Ferrara	14	4	8	10	7	43
Forlì-Cesena	15	15	8	13	6	57
Modena	26	21	16	20	11	94
Parma	7	26	5	14*	4	56
Piacenza	6	16	3	4	6	35
Ravenna	7	19	4	10	7	47
Reggio Emilia	8	34	5	14*	7	68
Rimini	12	10	5	13	2	42
<i>Totale</i>	<i>109</i>	<i>215</i>	<i>57</i>	<i>114</i>	<i>65</i>	<i>560</i>

* di cui 1 convitto nazionale; è esclusa la scuola secondaria di 1° grado 'Nicolini' di Piacenza, annessa al conservatorio.

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna.

Tab. 17 – Sedi e plessi delle scuole statali per ordine di scuola e per provincia. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

Provincia	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di 1° grado	Scuola secondaria di 2° grado*	Totale
Bologna	150	188	88	52	478
Ferrara	45	90	40	26	201
Forli-Cesena	90	99	32	30	251
Modena	116	145	48	43	352
Parma	57	101	51	29	238
Piacenza	64	73	40	20	197
Ravenna	44	77	27	25	173
Reggio Emilia	59	128	53	38	278
Rimini	47	75	18	18	158
<i>Totale</i>	<i>672</i>	<i>976</i>	<i>397</i>	<i>281</i>	<i>2.326</i>

*edifici scolastici occupati da scuole statali.

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna.

Tab. 18 – Scuole non statali, paritarie e non, per ordine di scuola e per provincia. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Valori assoluti

Provincia	Scuole non statali					di cui paritarie				
	Scuola infanzia	Scuola primaria	Sec. 1° grado	Sec. 2° grado	Tot.	Scuola infanzia	Scuola primaria	Sec. 1° grado	Sec. 2° grado	Tot.
Bologna	184	20	12	24	240	180	20	12	24	236
Ferrara	89	4	1	2	96	88	4	1	2	95
Forli-Cesena	57	5	2	1	65	57	5	2	1	65
Modena	109	13	4	9	135	108	12	4	9	133
Parma	74	11	9	6	100	69	10	9	6	94
Piacenza	38	3	1	7	49	37	3	1	7	48
Ravenna	78	6	5	4	93	78	6	5	4	93
Reggio Emilia	129	8	6	3	146	127	8	5	1	141
Rimini	65	9	3	6	83	65	9	3	6	83
<i>Totale</i>	<i>823</i>	<i>79</i>	<i>43</i>	<i>62</i>	<i>1.007</i>	<i>809</i>	<i>77</i>	<i>42</i>	<i>60</i>	<i>988</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna.

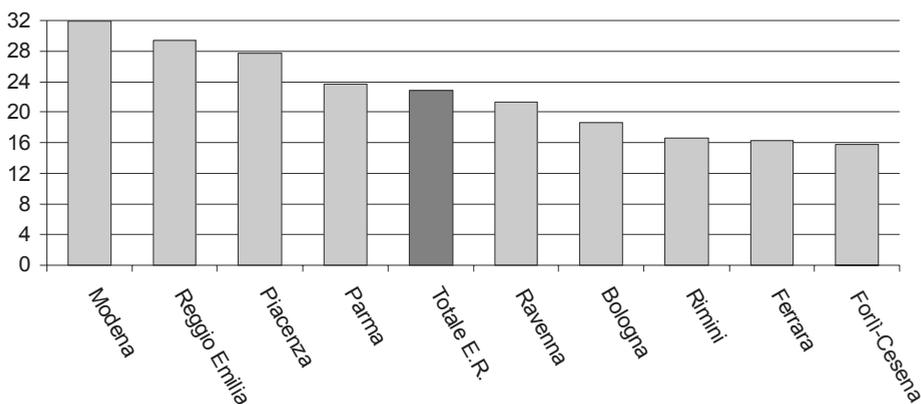
4 - LE DIMENSIONI DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

La rete delle scuole statali presenti in regione, oltre che capillarmente diffusa sul territorio, appare solida e con standard mediamente superiori ai tetti fissati dalle norme. Oltre i due terzi delle istituzioni autonome, infatti, superano la soglia media di 700 alunni indicata dal D.P.R n. 233/98, relativo al 'dimensionamento'. Quasi il 23% degli istituti oltrepassa i 1.000 alunni. Si tratta di 128 'grandi scuole' presenti in misura maggiore nel nord della regione, *in primis* a Modena e Reggio Emilia.

La compattezza della rete è testimoniata anche dall'indice di 'distribuzione' delle istituzioni su più plessi: quasi la metà delle scuole autonome (45,9%) opera su non più di tre plessi, mentre le scuole-galassia di piccoli plessi (oltre 7) sono presenti soprattutto nelle aree a minore densità abitativa (come Ferrara e Piacenza).

L'attuale configurazione del sistema di scuole rappresenta un fattore di stabilità della rete, ma può rendere più rigida e difficoltosa la sua eventuale riorganizzazione territoriale (attraverso le forme dell'istituto comprensivo, per la scuola di base, e del campus, per la scuola secondaria).

Fig. 1 – Graduatoria fra le province per percentuale di grandi scuole (più di 1000 studenti). Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna.

Tab. 19 – Istituzioni scolastiche per numero di sedi o plessi, per provincia. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Valori assoluti e percentuali sul totale di provincia

Provincia	Numero di sedi o plessi							
	da 1 a 3		da 4 a 6		da 7 a 10		11 o più	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bologna	50	42,4	50	42,4	16	13,5	2	1,7
Ferrara	19	44,2	11	25,6	9	20,9	4	9,3
Forli-Cesena	28	49,1	11	19,3	16	28,1	2	3,5
Modena	48	51,1	29	30,9	16	16,9	1	1,1
Parma	27	48,2	18	32,1	9	16,1	2	3,6
Piacenza	10	28,6	11	31,4	9	25,7	5	14,3
Ravenna	24	51,1	15	31,9	8	17,0	0	0,0
Reggio Emilia	30	44,1	26	38,2	12	17,7	0	0,0
Rimini	21	50,0	15	35,7	5	11,9	1	2,4
<i>Totale</i>	<i>257</i>	<i>45,9</i>	<i>186</i>	<i>33,2</i>	<i>100</i>	<i>17,9</i>	<i>17</i>	<i>3,0</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna.

Tab. 20 – Istituzioni scolastiche per numero di alunni, per provincia. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Valori assoluti e percentuali sul totale di provincia

Provincia	Numero di alunni									
	meno di 400		400-700		701-1000		1000-1200		più di 1.200	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bologna	7	5,9	32	27,1	57	48,4	13	11,0	9	7,6
Ferrara	2	4,7	19	44,2	15	34,8	4	9,3	3	7,0
Forli-Cesena	3	5,3	15	26,3	30	52,6	7	12,3	2	3,5
Modena	5	5,3	24	25,5	35	37,3	21	22,3	9	9,6
Parma	5	9,1	15	27,3	22	40,0	8	14,5	5	9,1
Piacenza	2	5,6	6	16,7	18	50,0	3	8,3	7	19,4
Ravenna	1	2,1	13	27,7	23	48,9	7	14,9	3	6,4
Reggio Emilia	6	8,8	20	29,4	22	32,4	11	16,2	9	13,2
Rimini	0	0,0	18	42,9	17	40,5	3	7,1	4	9,5
<i>Totale</i>	<i>31</i>	<i>5,5</i>	<i>162</i>	<i>28,9</i>	<i>239</i>	<i>42,7</i>	<i>77</i>	<i>13,8</i>	<i>51</i>	<i>9,1</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, organico di fatto.

5 - CLASSI E SEZIONI

La distribuzione delle classi nel territorio regionale rispecchia quasi fedelmente le dinamiche demografiche, tenendo conto dei livelli di piena scolarizzazione ormai raggiunti anche nella scuola secondaria superiore. Il peso scolastico delle 9 province è, dunque, in rapporto diretto con la consistenza demografica ed amministrativa delle stesse, così sintetizzabili: 2 aree forti (Bologna e Modena), 3 realtà intermedie (Reggio Emilia, Parma, Forlì-Cesena), 4 aree più piccole (Ravenna, Ferrara, Piacenza e Rimini). La consistenza dei diversi gradi scolastici segue gli andamenti demografici: il settore più 'robusto' è quello della scuola primaria, seguito dalla scuola secondaria di 2° grado, dalla scuola secondaria di 1° grado e dalla scuola dell'infanzia.

Nel settore non statale è la scuola dell'infanzia a primeggiare, raggiungendo la quota del 55% di copertura dell'intero servizio 3-5 anni.

Fig. 2 – Sezioni e classi nella scuola statale; sezioni e classi nella scuola non statale, per ordine di scuola. Valori percentuali. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

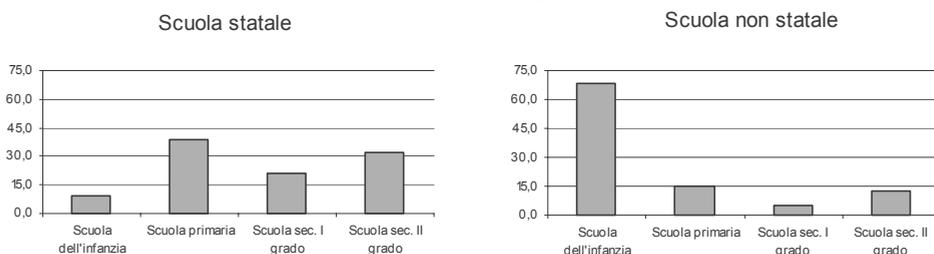
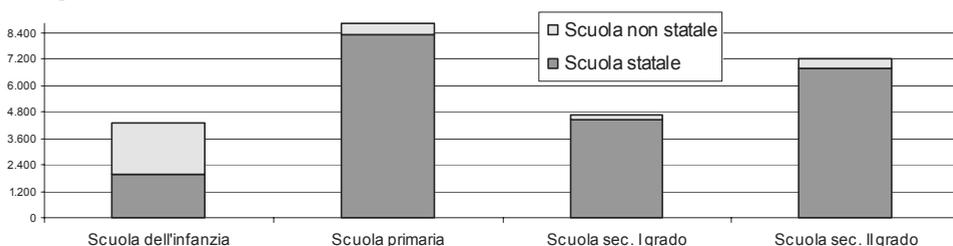


Fig. 3 – Sezioni e classi nella scuola statale e non statale. Valori assoluti. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna.

Tab. 21 – Sezioni e classi per ordine di scuola e provincia. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

Provincia	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. 1° grado	Scuola sec. 2° grado	Totale
Bologna	463	1.738	973	1.232	4.406
Ferrara	102	646	333	613	1.694
Forli-Cesena	232	789	410	693	2.124
Modena	378	1.331	736	1.173	3.618
Parma	162	804	423	723	2.112
Piacenza	156	582	312	455	1.505
Ravenna	159	678	362	573	1.772
Reggio Emilia	158	1.092	597	797	2.644
Rimini	129	598	315	527	1.569
<i>Totale</i>	<i>1.939</i>	<i>8.258</i>	<i>4.461</i>	<i>6.786</i>	<i>21.444</i>
<i>%</i>	<i>9,0</i>	<i>38,5</i>	<i>20,8</i>	<i>31,6</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, organico di fatto.

Tab. 22 – Sezioni e classi per ordine di scuola e provincia. Scuola non statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

Provincia	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. 1° grado	Scuola sec. 2° grado	Totale
Bologna	513	127	55	194	889
Ferrara	205	20	6	10	241
Forli-Cesena	156	31	9	8	204
Modena	360	80	20	74	534
Parma	219	60	32	28	339
Piacenza	100	14	3	30	147
Ravenna	214	46	17	19	296
Reggio Emilia	399	57	19	15	490
Rimini	182	71	22	42	317
<i>Totale</i>	<i>2.348</i>	<i>506</i>	<i>183</i>	<i>420</i>	<i>3.457</i>
<i>%</i>	<i>67,9</i>	<i>14,6</i>	<i>5,3</i>	<i>12,1</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna.

Tab. 23 – Sezioni e classi per ordine di scuola e provincia. Scuola non statale e non statale. Emilia-Romagna. Valori assoluti e percentuali sul totale delle scuole. A.s. 2005-06

Sezioni e classi di scuola	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. 1° grado	Scuola sec. 2° grado	Totale
Statale	1.939	8.258	4.461	6.786	21.444
Non statale	2.348	506	183	420	3.457
<i>Totale</i>	<i>4.287</i>	<i>8.764</i>	<i>4.644</i>	<i>7.206</i>	<i>24.901</i>
<i>% scuole non statali</i>	<i>54,8</i>	<i>5,8</i>	<i>3,9</i>	<i>5,8</i>	<i>13,9</i>
<i>% scuole statali</i>	<i>45,2</i>	<i>94,2</i>	<i>96,1</i>	<i>94,2</i>	<i>86,1</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna.

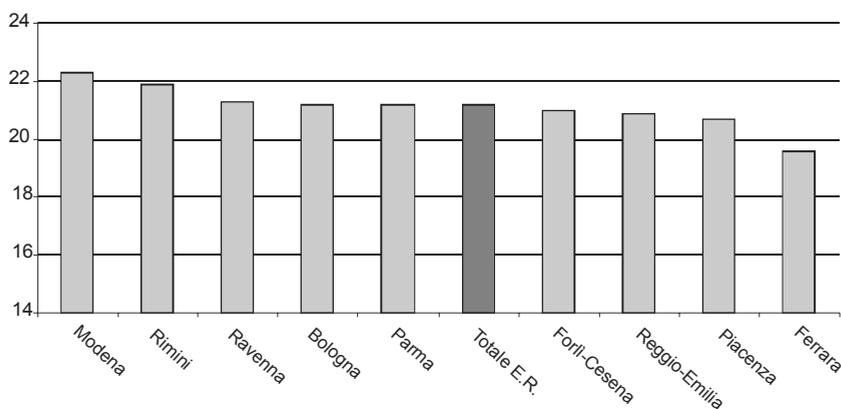
6 - NUMERO DI ALUNNI PER CLASSE

La numerosità degli allievi nella composizione delle classi è un indicatore di forte impatto emotivo ed operativo nei vissuti professionali degli insegnanti e spesso si intreccia con evidenti risvolti amministrativi, in ordine alla possibilità stessa di istituire classi, di mantenerle o di 'sdoppiarle'. Gli ultimi anni sono stati caratterizzati da un lieve ma costante aumento del numero di alunni per classe (+0,2 in questo anno scolastico, rispetto al precedente).

Va registrato che il dato medio di alunni per classe, per tutti i livelli scolastici ma in misura marcata per la scuola dell'infanzia statale, è superiore al dato medio nazionale (+0,4 alunni nel complesso), fuorché per la scuola secondaria di 2° grado. L'indicatore rappresenta senza dubbio un fattore di 'ottimizzazione' delle risorse professionali, incidendo direttamente sugli organici, anche se rende certamente più faticosa la gestione di classi che vedono la presenza media dell'8,4% di alunni stranieri e, in un terzo circa dei casi, di alunni in situazione di handicap. Anche la densità demografica del territorio incide sulla consistenza delle classi, con indici più ridotti nelle province di Piacenza e di Ferrara.

Da sottolineare che l'indice di affollamento delle classi è superiore nelle scuole non statali (+1,8 allievi); il dato è però 'trainato' soprattutto dalle scuole dell'infanzia e primarie non statali.

Fig. 4 – Graduatoria fra le province per numero di alunni per classe. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna.

Tab. 24 – Numero di alunni per sezione e classe, per provincia e per ordine di scuola. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

Provincia	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. 1° grado	Scuola sec. 2° grado	Totale
Bologna	24,4	20,3	21,0	21,5	21,2
Ferrara	22,7	17,2	20,7	20,9	19,6
Forlì-Cesena	25,0	18,6	21,7	21,9	21,0
Modena	24,8	20,8	23,5	22,2	22,3
Parma	24,6	19,2	21,6	22,4	21,2
Piacenza	25,5	18,5	21,0	21,8	20,7
Ravenna	25,4	19,7	22,1	21,5	21,3
Reggio Emilia	23,2	19,6	21,9	21,6	20,9
Rimini	25,1	20,0	23,4	22,3	21,9
<i>Totale</i>	<i>24,6</i>	<i>19,6</i>	<i>21,9</i>	<i>21,8</i>	<i>21,2</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna.

Tab. 25 – Numero di alunni per sezione e classe, per provincia e per ordine di scuola. Scuola non statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

Provincia	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. 1° grado	Scuola sec. 2° grado	Totale
Bologna	25,2	20,1	22,1	17,8	22,7
Ferrara	23,2	21,1	19,8	4,9	22,2
Forlì-Cesena	24,9	20,4	22,7	22,6	24,0
Modena	24,6	18,8	20,6	19,5	22,9
Parma	26,3	19,0	21,5	18,2	23,9
Piacenza	25,1	17,3	14,7	11,1	21,3
Ravenna	24,1	20,0	18,5	12,3	22,4
Reggio Emilia	24,8	20,6	17,7	15,7	23,8
Rimini	26,4	20,2	22,9	16,1	23,4
<i>Totale</i>	<i>25,0</i>	<i>19,8</i>	<i>21,0</i>	<i>16,9</i>	<i>23,0</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna.

Tab. 26 – Numero di alunni per sezione e classe, per ordine di scuola. Scuola statale e non statale. Emilia-Romagna. Anni scolastici 2004-05 e 2005-06

A.s.	Scuola	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. 1° grado	Scuola sec. 2° grado	Totale
2004-05	Statale	24,5	19,2	21,8	21,6	21,0
	Non statale	24,7	19,8	21,0	-	21,6
2005-06	Statale	24,6	19,6	21,9	21,8	21,2
	Non statale	25,0	19,8	21,0	16,9	23,0

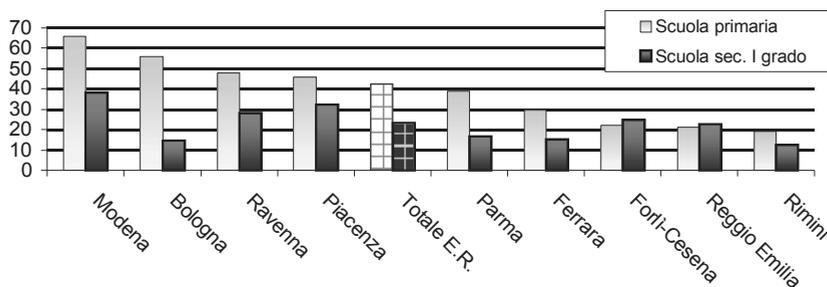
Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna.

7 - TEMPO PIENO E PIENO PROLUNGATO

La presenza del ‘tempo pieno’ nella scuola di base della regione rimane significativa e stabile, con un incremento di iscritti dell’1,9% e del 3,1% rispettivamente per le scuole primarie e secondarie di 1° grado. Sembra, dunque, che gli effetti del nuovo ordinamento (D. Lgs. 59/2004) che propone un diverso modo di strutturare gli orari (con tempi obbligatori, facoltativi e dedicati alla mensa) siano alquanto ‘soft’. La tradizione imperniata sul ‘tempo pieno’ riscuote ancora un forte successo tra i genitori ed il nuovo quadro normativo viene ‘curvato’ alla salvaguardia dei modelli esistenti. Resta ampio lo scarto tra scuola elementare (42,4% i ‘tempopienisti’) e scuola media (ove gli stessi scendono al 23,3%).

Notevole è anche il differenziale territoriale tra le diverse province della regione, ove primeggiano alcune aree tradizionalmente attratte dal ‘tempo pieno’ (Bologna, Modena, Ravenna), ma non per entrambi i livelli scolastici. Il differenziale nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di 1° grado è molto ampio a Bologna (-41,0%), a Modena (-27,4%), a Parma (-22,2%), mentre a Forlì-Cesena e Reggio Emilia il ‘tempo prolungato’ nella secondaria di 1° grado sopravanza il ‘tempo pieno’ nella primaria. A parità di condizioni socio-economiche e di tassi di occupazione femminile, fattori che influiscono direttamente sulla scelta del modello di tempo scuola, le differenze rivelano tradizioni civili, pedagogiche e culturali diverse tra territori simili: è il caso, ad esempio di Modena e Reggio Emilia. La prima è una ‘città a tempo pieno’, la seconda molto meno: ha investito piuttosto sui servizi educativi per la primissima infanzia (0-6 anni).

Fig. 5 – Graduatoria tra le province per percentuale di alunni frequentanti il tempo pieno nella scuola primaria e percentuali di alunni frequentanti il tempo prolungato nella scuola secondaria di primo grado. Scuola statale. A.s. 2005-06



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 27 – Scuola primaria (classi a tempo pieno) e secondaria di 1° grado(classi a tempo prolungato) per provincia. Dati assoluti, percentuali sul totale delle classi e variazioni assolute rispetto all'anno precedente. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

Provincia	Scuola primaria			Scuola secondaria di 1° grado		
	N. classi	% sul totale delle classi	Variaz. su 2004-05	N. classi	% sul totale delle classi	Variaz. su 2004-05
Bologna	915	52,7	0	155	15,9	1
Ferrara	173	26,8	0	55	16,5	-12
Forlì-Cesena	167	21,2	0	102	24,9	0
Modena	850	63,9	8	285	38,7	16
Parma	289	36,0	0	75	17,7	0
Piacenza	244	41,9	-2	108	34,6	-1
Ravenna	311	45,9	0	102	28,2	-1
Reggio Emilia	214	19,6	0	130	21,8	0
Rimini	104	17,4	1	41	13,0	0
<i>Totale</i>	<i>3.267</i>	<i>39,6</i>	<i>7</i>	<i>1.053</i>	<i>23,6</i>	<i>3</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, Rilevazione 'organico di fatto'.

Tab. 28 – Alunni frequentanti classi a tempo pieno nella scuola primaria e a tempo prolungato nella scuola secondaria di 1° grado, per provincia. Dati assoluti, percentuali sul totale delle classi e variazioni percentuali rispetto all'anno precedente. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

Provincia	Scuola primaria			Scuola secondaria di 1° grado		
	2005-06	% sul totale delle classi	Variaz.% su 2004-05	2005-06	% sul totale delle classi	Variaz.% su 2004-05
Bologna	19.656	55,8	1,8	3.017	14,8	-0,6
Ferrara	3.296	29,6	2,1	1.064	15,4	-16,9
Forlì-Cesena	3.249	22,1	1,6	2.201	24,8	-0,3
Modena	18.221	65,7	2,7	6.631	38,3	9,0
Parma	6.020	39,0	1,4	1.531	16,8	1,4
Piacenza	4.922	45,8	-1,1	2.117	32,4	1,0
Ravenna	6.379	47,8	2,6	2.244	28,0	2,8
Reggio Emilia	4.588	21,4	1,8	2.977	22,8	8,6
Rimini	2.290	19,2	2,5	937	12,7	4,0
<i>Totale</i>	<i>68.621</i>	<i>42,4</i>	<i>1,9</i>	<i>22.719</i>	<i>23,3</i>	<i>3,1</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale E-R, organico di fatto.

8 - POSTI E DOCENTI IN SERVIZIO

L'Emilia-Romagna è una regione che presenta, negli ultimi anni, un trend di costante aumento della popolazione scolastica; ne consegue un parallelo aumento del numero del personale docente in servizio nei vari ordini e gradi scolastici. Le province più dinamiche (al di sopra dell'incremento medio regionale dell'1,4%) sono quelle di Piacenza, Bologna, Rimini, Reggio Emilia (ove si assommano fenomeni demografici e migratori), mentre il settore scolastico che vede il maggior incremento di posti, oltre al tradizionale 'serbatoio' del sostegno (+5,5%) è quello della scuola dell'infanzia (+2,7%) che risente immediatamente del *baby-boom*, mentre stabili appaiono la scuola primaria e secondaria di 2° grado (comunque in aumento), mentre in flessione è la scuola media (-0,7%).

Il settore professionale più rappresentato è costituito dai docenti della scuola primaria, con 15.406 addetti, su un complesso di 47.386 posti di docente (tra posti di scuola statale e docenti di scuola non statale); seguono poi la scuola secondaria di 2° grado, quella di 1° grado e la scuola dell'infanzia.

Tab. 29 – Variazioni percentuali dei posti per docenti fra l'a.s. 2005-06 e l'a.s. 2004-05, per ordine di scuola e per provincia. Scuola statale. Emilia-Romagna

<i>Provincia</i>	<i>Scuola infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola 1° grado</i>	<i>Scuola 2° grado</i>	<i>Totale</i>	<i>Sostegno</i>	<i>Totale generale</i>
Bologna	3,4	1,1	0,6	1,5	1,3	9,1	2,1
Ferrara	1,5	0,2	-2,6	1,6	0,2	4,5	0,7
Forli-Cesena	1,6	0,4	-0,9	0,5	0,3	1,8	0,4
Modena	2,1	0,5	-0,5	1,4	0,7	1,8	0,8
Parma	2,3	0,7	-2,9	0,8	0,1	6,5	0,8
Piacenza	3,0	1,1	-1,5	6,6	2,4	6,9	2,9
Ravenna	3,3	0,6	-1,3	-0,1	0,2	7,7	1,0
Reggio Emilia	4,5	1,3	0,5	0,8	1,1	5,3	1,7
Rimini	2,0	1,1	0,0	2,2	1,4	4,8	1,7
<i>Totale</i>	<i>2,7</i>	<i>0,8</i>	<i>-0,7</i>	<i>1,5</i>	<i>0,9</i>	<i>5,5</i>	<i>1,4</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 30 – Posti in organico per docenti nelle scuole statali, per provincia. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

Provincia	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola 1° grado	Scuola 2° grado	Totale (escluso sostegno)	Sostegno	Totale generale*
Bologna	893	3.166	1.755	2.296	8.110	910	9.020
Ferrara	200	1.035	612	1.146	2.993	370	3.363
Forli-Cesena	450	1.323	735	1.338	3.846	421,5	4.267,5
Modena	739	2.530	1.470	2.285	7.024	709	7.733
Parma	314	1.376	771	1.422	3.883	467	4.350
Piacenza	307	1.030	587	857	2.781	374	3.155
Ravenna	311	1.207	683	1.098	3.299	440	3.739
Reggio Emilia	302	1.866	1.084	1.535	4.787	730	5.517
Rimini	249	989	570	971	2.779	329	3.108
<i>Totale</i>	<i>3.765</i>	<i>14.522</i>	<i>8.267</i>	<i>12.948</i>	<i>39.502</i>	<i>4.750,5</i>	<i>44.252,5</i>
<i>%</i>	<i>9,5</i>	<i>36,8</i>	<i>20,9</i>	<i>32,8</i>	<i>100,0</i>	<i>10,7**</i>	<i>-</i>

*Totale compreso posti di sostegno.

**Percentuale sul totale generale dei posti in organico.

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, organico di fatto.

Tab. 31 – Numero docenti, per grado scolastico e per provincia. Scuola non statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

Provincia	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. 1° grado	Scuola sec. 2° grado	Totale
Bologna	1.226	233	164	638	2.261
Ferrara	356	33	17	31	437
Forli-Cesena	371	52	28	24	475
Modena	769	135	58	226	1.188
Parma	424	113	107	90	734
Piacenza	150	28	11	139	328
Ravenna	394	71	55	59	579
Reggio Emilia	891	100	68	76	1.135
Rimini	454	119	57	117	747
<i>Totale</i>	<i>5.035</i>	<i>884</i>	<i>565</i>	<i>1.400</i>	<i>7.884</i>
<i>%</i>	<i>63,8</i>	<i>11,2</i>	<i>7,2</i>	<i>17,8</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna.

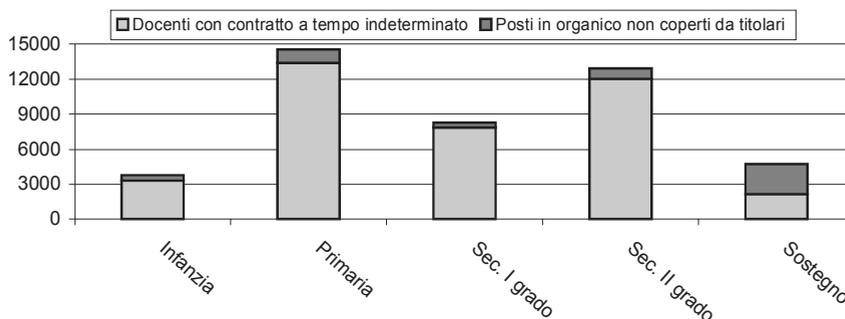
9 - ACCESSO ALLA PROFESSIONE E STABILITÀ

L'a.s. 2005-06 ha visto l'immissione in ruolo nella regione Emilia-Romagna di oltre 3.000 docenti. Nel consistente 'pacchetto' di nuove nomine si staglia la scuola primaria, con oltre 1000 docenti immessi in ruolo, riequilibrata da incrementi più contenuti negli altri livelli scolastici. Va segnalata la novità di 452 immissioni in ruolo di docenti di religione cattolica.

Si stabilizza il rapporto tra personale docente di ruolo e posti di insegnamento precari. Su 10 insegnanti in servizio, ben 9 sono di ruolo, cioè con incarico a tempo indeterminato, con un differenziale contenuto tra le diverse province, ove comunque spicca per un maggior tasso di stabilità l'area romagnola. Resta invece vistoso il fenomeno della precarietà per i posti di sostegno, in quanto oltre il 55% dei docenti che ricoprono tale funzione usufruisce del solo incarico annuale, quindi è più esposto a discontinuità e turn-over, almeno di sede.

Lo scarto tra posti (44.252) e docenti titolari effettivi (39.630) è addebitabile in larga misura all'anomalia della condizione giuridica dei docenti di sostegno. Questo gruppo professionale (che comprende 4.896 docenti statali: +5,5% rispetto all'anno precedente) rappresenta oltre il 10% di tutti i posti di insegnamento nella scuola statale regionale. Motivo di riflessione deriva anche dall'ampia presenza di personale supplente annuale in servizio nelle scuole della regione, nonostante la ripresa delle nomine in ruolo dell'ultimo quinquennio: si tratta della ragguardevole cifra di 11.670 docenti, una percentuale consistente se rapportata al numero totale dei posti di insegnante.

Fig. 6 – Numero di posti in organico assegnati a docenti con contratto a tempo indeterminato e non coperti, per ordine di scuola (per il secondo grado sono esclusi complessivamente 805 insegnanti titolari 'senza sede'). Emilia-Romagna. Scuola statale. A.s. 2005-06



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 32 – Docenti titolari con contratto a tempo indeterminato, per grado scolastico e provincia. Scuola statale. Valori assoluti³. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

Provincia	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola 1° grado	Scuola 2° grado	Totale (escluso sostegno)	Sostegno	Totale generale
Bologna	740	2.915	1.658	2.308	7.621	355	7.976
Ferrara	177	975	601	1.160	2.913	162	3.075
Forlì-Cesena	424	1.257	726	1.347	3.754	221	3.975
Modena	633	2.331	1.375	2.205	6.544	419	6.963
Parma	282	1.264	746	1.410	3.702	163	3.865
Piacenza	281	940	565	824	2.610	137	2.747
Ravenna	275	1.113	649	1.106	3.143	189	3.332
Reggio Emilia	266	1.722	1.026	1.499	4.513	362	4.875
Rimini	237	916	545	979	2.677	145	2.822
<i>Totale</i>	<i>3.315</i>	<i>13.433</i>	<i>7.891</i>	<i>12.838</i>	<i>37.477</i>	<i>2.153</i>	<i>39.630</i>
<i>%</i>	<i>8,8</i>	<i>35,8</i>	<i>21,1</i>	<i>34,3</i>	<i>100,0</i>	<i>4,9**</i>	

* Totale compreso posti di sostegno.

** Percentuale sul totale generale dei posti in organico.

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale.

Tab. 33 – Docenti immessi in ruolo per provincia e per ordine di scuola e docenti supplenti. Valori assoluti. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06.

Provincia	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola 1° grado	Scuola 2° grado	Sostegno	Totale immessi ruolo	N. supplen- ze*	N. supplen- ze**
Bologna	138	229	89	57	61	574	2.211	2.558
Ferrara	26	56	16	38	35	171	376	717
Forlì-Cesena	28	56	26	37	24	171	509	913
Modena	110	220	110	90	103	633	1.479	1.761
Parma	33	110	36	44	37	260	837	1.078
Piacenza	28	69	28	34	30	189	791	904
Ravenna	30	100	40	38	30	238	599	855
Reggio Emilia	35	100	78	77	65	355	924	1.425
Rimini	14	70	29	29	8	150	359	654
<i>Totale</i>	<i>442</i>	<i>1.010</i>	<i>452</i>	<i>444</i>	<i>393</i>	<i>2.741</i>	<i>8.085</i>	<i>11.670</i>

* Numero totale supplenze conferite dai CSA (da graduatorie provinciali), su posto intero o spezzone orario, fino al 31 agosto o fino al 30 giugno.

** Numero totale supplenti in servizio al 15 novembre 2005, compresi quelli sul sostegno.

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale.

³ Dati al 15/11/2005.

10 - COMPETENZE PROFESSIONALI

Le cifre disponibili consentono di avere uno sguardo d'insieme sui principali gruppi professionali (per grandi aggregazioni disciplinari) che operano nelle scuole secondarie di 1° e 2° grado della regione.

La distribuzione rispecchia largamente le caratteristiche territoriali del sistema scolastico (con le due aree più popolate, anche in termini scolastici, di Bologna e Modena), l'equilibrio fra le diverse tipologie di indirizzi (con consistente presenza di docenti dell'area umanistico-letteraria), l'organizzazione per cattedre della scuola media (che evidenzia il 'duopolio' lettere-matematica). Si registra una lieve flessione del personale a tempo indeterminato, non compensata dalle recenti immissioni in ruolo.

Il dato scorporato per settori disciplinari fa trapelare l'esigenza di un sistema di supporti professionali (ricerca, formazione, consulenza) che non può essere delegata alla sola componente pedagogica, ma richiede il convergente apporto delle scienze della formazione e dei saperi disciplinari. Viene confermata, dunque, l'esigenza di un rapporto più intenso tra sistema scolastico e sistema universitario, anche per la formazione dei docenti, così come prefigurato dal Decreto Legislativo n. 227/2005 che innova in profondità le modalità per la preparazione dei docenti, ma che necessita di un lungo iter applicativo.

Tab. 34 -- Docenti con contratto a tempo indeterminato nella scuola secondaria di 2° grado statale, per tipo di istituto e per provincia. Valori assoluti e percentuali. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

Provincia	Valori assoluti						%			
	Licei	Ist. tecnici	Ist. prof.li	Ist. art.ci	Dotaz. org.	Tot.	Licei	Ist. tecnici	Ist. prof.li	Ist. art.ci
Bologna	822	838	436	98	114	2.308	35,6	36,4	18,9	4,2
Ferrara	348	399	311	16	86	1.160	30,0	34,4	26,8	1,4
Forli-Cesena	340	609	280	44	74	1.347	25,2	45,2	20,8	3,3
Modena	534	954	522	95	100	2.205	24,2	43,3	23,7	4,3
Parma	382	638	234	77	79	1.410	27,1	45,2	16,6	5,5
Piacenza	264	301	133	54	72	824	32,0	36,6	16,1	6,6
Ravenna	281	361	321	70	73	1.106	25,5	32,6	29,0	6,3
Reggio Emilia	368	612	348	46	125	1.499	24,5	40,8	23,3	3,1
Rimini	263	365	198	71	82	979	26,9	37,2	20,2	7,3
<i>Totale</i>	<i>3.602</i>	<i>5.077</i>	<i>2.783</i>	<i>571</i>	<i>805</i>	<i>12.838</i>	<i>28,1</i>	<i>39,5</i>	<i>21,7</i>	<i>4,4</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, elaborazione da dati MIUR.

Tab. 35 – Numero docenti titolari nella scuola secondaria di 1° grado statale, per materia di insegnamento e per provincia (esclusi insegnanti di sostegno). Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

<i>Insegnamento</i>	<i>BO</i>	<i>FE</i>	<i>FC</i>	<i>MO</i>	<i>PR</i>	<i>PC</i>	<i>RA</i>	<i>RE</i>	<i>RN</i>	<i>Totale</i>
Ital., storia, ed. civ., geogr.	659	237	287	552	299	232	258	414	220	3.158
Scienze mat., fis., nat.	312	118	132	274	147	114	129	205	105	1.536
Lingua straniera	232	66	83	177	101	70	82	134	73	1.018
Educazione artistica	90	36	41	85	45	34	37	63	34	465
Educazione musicale	91	38	44	91	44	35	40	66	36	485
Educazione tecnica	127	52	58	97	55	42	49	76	33	589
Educazione fisica	99	37	69	91	46	35	42	66	36	521
Strumento musicale	48	17	12	8	9	3	12	2	8	119
<i>Totale</i>	<i>1.658</i>	<i>601</i>	<i>726</i>	<i>1.375</i>	<i>746</i>	<i>565</i>	<i>649</i>	<i>1.026</i>	<i>545</i>	<i>7.891</i>

Fonte: Elaborazione su dati MIUR.

Tab. 36 – Numero docenti titolari con contratto a tempo indeterminato nella scuola secondaria di 2° grado statale, per area di insegnamento e per provincia. A.s. 2005-06

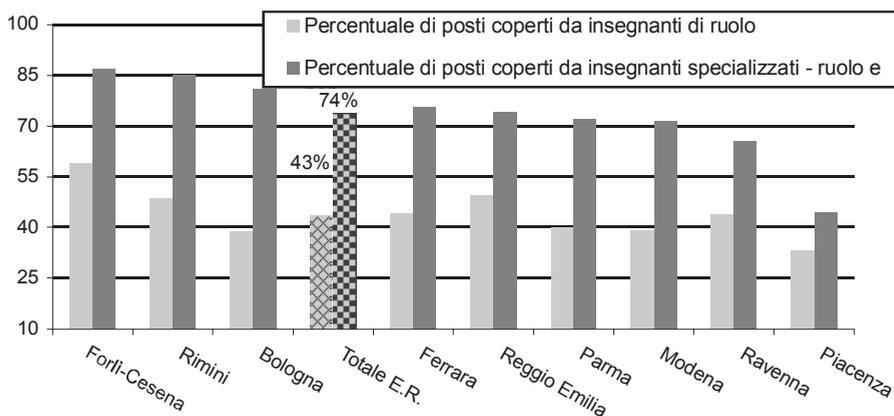
<i>Area di insegnamento</i>	<i>BO</i>	<i>FE</i>	<i>FC</i>	<i>MO</i>	<i>PR</i>	<i>PC</i>	<i>RA</i>	<i>RE</i>	<i>RN</i>	<i>Totale</i>
Arte e disegno	112	50	77	123	71	31	76	71	60	671
Chimica, scienze naturali, sanitaria	177	90	56	188	121	78	84	123	56	973
Economico-giuridica	172	93	113	167	105	69	86	124	108	1.037
Fisico-matematica	328	158	185	326	200	113	143	216	133	1.802
Informatico-elettronica	139	77	91	177	103	53	72	94	64	870
Lingue straniere	304	145	153	274	187	101	129	197	124	1.614
Lettere, storia, geografia, filosofia	646	315	335	561	365	222	275	395	247	3.361
Scienze motorie	125	63	69	112	75	42	61	77	53	677
Esercitazioni tecnico-pratiche	161	94	116	213	117	56	83	121	57	1.018
Altro	144	75	152	64	66	59	97	81	77	815
<i>Totale</i>	<i>2.308</i>	<i>1.160</i>	<i>1.347</i>	<i>2.205</i>	<i>1.410</i>	<i>824</i>	<i>1.106</i>	<i>1.499</i>	<i>979</i>	<i>12.838</i>
<i>Totale a.s. 2004-05</i>	<i>2.334</i>	<i>1.191</i>	<i>1.385</i>	<i>2.264</i>	<i>1.462</i>	<i>811</i>	<i>1.132</i>	<i>1.526</i>	<i>1.011</i>	<i>13.116</i>

Fonte: Elaborazione su dati MIUR.

11 - DOCENTI DI SOSTEGNO

I dati confermano l'atipicità della composizione professionale del gruppo dei docenti di sostegno, di cui circa il 57% non è di ruolo (2.743 sono docenti a tempo determinato; 2.153 quelli a tempo indeterminato). Se poi analizziamo il dato relativo alla 'specializzazione' notiamo che quasi un quarto dei docenti in servizio su questa delicata tipologia di posti è sprovvista dello specifico titolo di studio. La combinazione di questi due indicatori testimonia l'estrema fragilità di questo gruppo professionale, esposto più di altri alla precarietà del proprio 'status', che rischia di tradursi nella marginalità di una funzione di mero appoggio agli alunni in situazione di handicap, piuttosto che configurarsi come una risorsa a disposizione dell'intero gruppo-classe o, ancora meglio, dell'intera scuola. Va anche notato che l'esiguo numero di docenti di sostegno operanti nella scuola dell'infanzia statale è da collegare alla forte presenza di scuole comunali (paritarie) che accolgono un notevole numero di bambini 'certificati'. Così come va registrato l'aumento costante negli ultimi anni dei docenti di sostegno operanti nella scuola secondaria.

Fig. 7 – Percentuale posti di sostegno coperti da insegnanti con contratto a tempo indeterminato e da insegnanti specializzati (anche con contratto a tempo determinato). Scuole statali. A.s. 2005-06⁴



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale.

⁴ Dati al 31/10/2005

Tab. 37 – Posti per insegnanti statali sul sostegno in Emilia-Romagna. Scuole statali. Valori assoluti. A.s. 2005-06⁵

Provincia	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. 1° grado	Scuola sec. 2° grado	Totale*
Bologna	45	327	257	200	910
Ferrara	20	143	103	88	370
Forlì-Cesena	26	167	133	89	421,5
Modena	71	259	169	210	709
Parma	18	166	125	128	467
Piacenza	38	150	107	71	374
Ravenna	32	171	130	98	440
Reggio Emilia	29	284	229	188	730
Rimini	18	115	90	105	329
<i>Totale</i>	<i>297</i>	<i>1.782</i>	<i>1.343</i>	<i>1.177</i>	<i>4.750,5</i>

*Il totale posti non coincide con il totale calcolato dagli ordini di scuola (a.s. 05-06 pari a 4.599), in quanto comprendente gli spezzoni orario, non considerati nel conteggio dei posti per ordine di scuola.

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 38 – Docenti di sostegno con contratto a tempo determinato, per ordine di scuola e per provincia. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Valori assoluti e percentuali sul totale dei docenti

Provincia	Numero di alunni									
	Scuola infanzia		Scuola primaria		Scuola sec. 1° grado		Scuola sec. 2° grado		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bologna	61	80,3	260	66,5	174	57,6	129	62,0	624	63,9
Ferrara	15	65,2	94	63,5	47	42,7	53	58,2	209	56,2
Forlì-Cesena	15	51,7	87	48,3	46	32,6	46	49,5	194	43,8
Modena	51	87,9	123	72,8	69	39,0	102	46,8	345	55,5
Parma	25	73,5	140	74,9	75	51,7	73	54,5	313	62,6
Piacenza	31	75,6	85	65,4	62	57,4	46	66,7	224	64,4
Ravenna	17	53,1	99	57,9	71	49,3	74	69,2	261	57,5
Reggio Emilia	19	61,3	157	52,3	102	43,0	121	62,7	399	52,4
Rimini	10	52,6	64	52,9	40	42,6	60	60,0	174	52,1
<i>Totale</i>	<i>244</i>	<i>71,1</i>	<i>1.109</i>	<i>61,7</i>	<i>686</i>	<i>47,1</i>	<i>704</i>	<i>58,0</i>	<i>2.743</i>	<i>57,0</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale⁶.

⁵ Dati al 19/12/2005.

⁶ Dati al 30/10/2005.

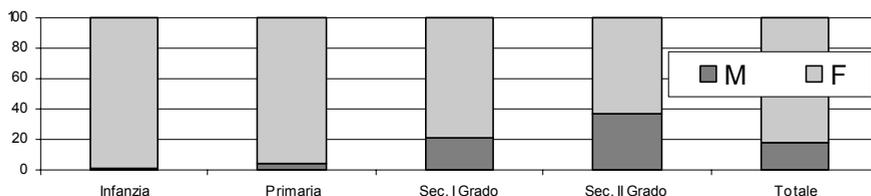
12 - I DOCENTI NELLA SCUOLA STATALE: ETÀ E GENERE

Nonostante il flusso delle nuove immissioni in ruolo il quadro anagrafico dei docenti della regione continua ad essere caratterizzato da un'età media assai avanzata, talché il gruppo più numeroso continua ad essere quello degli ultracinquantenni.

Particolarmente 'critica' appare la situazione della scuola secondaria; nel 1° grado, su 8.646 docenti di ruolo solo 5 docenti hanno meno di trent'anni di età e 817 hanno fra 30 e 40 anni; nel 2° grado su 13.317 docenti, 4 hanno meno di trenta anni e 1.035 hanno fra 30 e 40 anni. Migliore è la situazione nelle scuole dei piccoli (infanzia e primaria) per una più viva tradizione di regolari e frequenti immissioni di nuove leve attraverso la pratica dei concorsi ordinari. Per i prossimi anni si prospetta, dunque, un notevole ricambio generazionale con l'esigenza di trasmettere competenze e saperi professionali ad un nuovo gruppo di docenti che, anche in base a ricerche svolte nella nostra regione, vive con maggiore distacco l'*epos* della scuola regionale (il tempo pieno, il rapporto con il territorio, le tradizioni pedagogiche) e che spesso proviene da altre regioni del nostro paese.

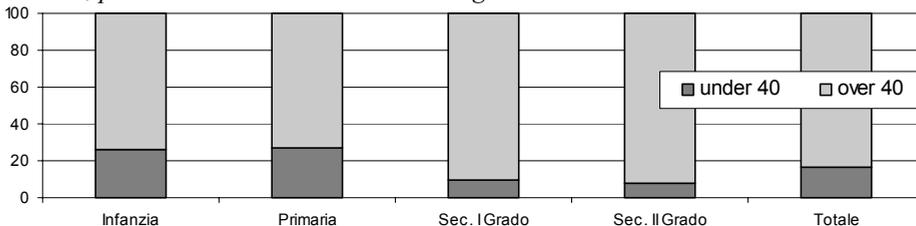
Si conferma poi il dato della profonda femminilizzazione del corpo insegnante: due indicatori che secondi i sociologi delle professioni rivelano un'anomalia molto italiana.

Fig. 8 – Composizione percentuale docenti con contratto a tempo indeterminato, per genere, per ordine di scuola. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06



Fonte: Elaborazione su dati MIUR.

Fig. 9 – Composizione percentuale docenti con contratto a tempo indeterminato under 40/over 40, per ordine di scuola. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06



Fonte: Elaborazione su dati MIUR.

Tab. 39 – Docenti titolari per genere e provincia, in Emilia-Romagna. Valori assoluti. Scuola statale. A.s. 2005-06

Provincia	Scuola infanzia		Scuola primaria		Scuola 1° grado		Scuola 2° grado		Totale		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	MF
Bologna	7	750	135	2.908	334	1.452	812	1.578	1.288	6.688	7.976
Ferrara	2	184	35	994	163	500	454	743	654	2.421	3.075
Forlì-Cesena	1	436	60	1.282	198	619	554	825	813	3.162	3.975
Modena	4	661	105	2.383	279	1.203	870	1.458	1.258	5.705	6.963
Parma	2	289	62	1.249	157	647	522	937	743	3.122	3.865
Piacenza	1	292	33	963	122	489	295	552	451	2.296	2.747
Ravenna	1	290	51	1.129	170	555	426	710	648	2.684	3.332
Reggio Emilia	3	275	82	1.783	233	928	545	1.026	863	4.012	4.875
Rimini	2	243	33	937	134	463	400	610	569	2.253	2.822
<i>Totale</i>	<i>23</i>	<i>3.420</i>	<i>596</i>	<i>13.628</i>	<i>1.790</i>	<i>6.856</i>	<i>4.878</i>	<i>8.439</i>	<i>7.287</i>	<i>32.343</i>	<i>39.630</i>
<i>%</i>	<i>0,7</i>	<i>99,3</i>	<i>4,2</i>	<i>95,8</i>	<i>20,7</i>	<i>79,3</i>	<i>36,6</i>	<i>63,4</i>	<i>18,4</i>	<i>81,6</i>	<i>-</i>

Fonte: Elaborazione su dati MIUR.

Tab. 40 – Età dei docenti titolari per ordine di scuola. Valori assoluti e percentuali. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

Età (anni)	Scuola infanzia	%	Scuola primaria	%	Scuola 1° grado	%	Scuola 2° grado	%	Totale	% totale
Fino a 30	111	3,2	382	2,7	5	0,1	4	0,0	502	1,3
31-40	774	22,5	3.512	24,7	812	9,4	1.031	7,7	6.129	15,5
41-50	1.399	40,6	5.302	37,3	2.492	28,8	5.447	40,9	14.640	36,9
51-60	1.115	32,4	4.739	33,3	5.038	58,3	6.360	47,8	17.252	43,5
61 o più	44	1,3	289	2,0	299	3,5	475	3,6	1.107	2,8
<i>Totale</i>	<i>3.443</i>	<i>100,0</i>	<i>14.224</i>	<i>100,0</i>	<i>8.646</i>	<i>100,0</i>	<i>13.317</i>	<i>100,0</i>	<i>39.630</i>	<i>100,0</i>

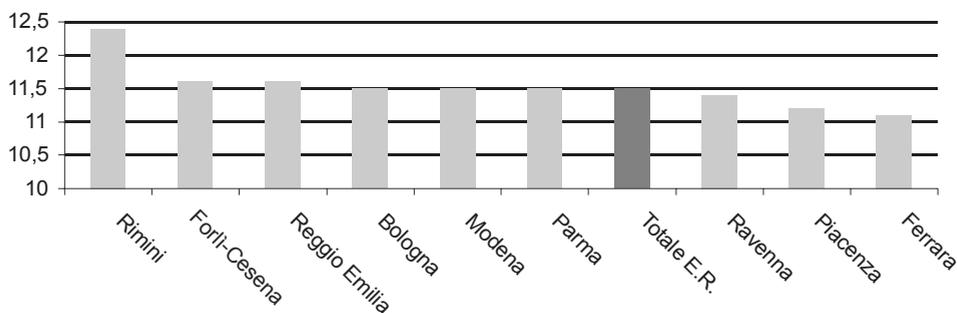
Fonte: Elaborazione su dati MIUR.

13 - NUMERO DI ALUNNI PER DOCENTE

Il rapporto tra numero degli alunni e docenti è un indicatore assai 'sensibile' del funzionamento del sistema scolastico, che ci vede spesso posti sotto accusa nei confronti internazionali. Il nostro paese, infatti, esibisce indici molto bassi di tale rapporto, che evidentemente incrementano le spese pro-capite per alunno. D'altra parte, un rapporto ridotto potrebbe agevolare le condizioni di funzionamento delle classi in vista di un miglioramento degli apprendimenti (ma la correlazione non è così scontata, a sentire gli studiosi). di fatto, il rapporto fra livelli di apprendimento (ad esempio, misurati dalle prove OCSE-PISA) e numero medio di alunni per docente ci penalizza sul piano internazionale.

I dati regionali segnalano un rapporto leggermente più alto rispetto a quello nazionale (11,5 rispetto a 11,1) con situazioni di maggiore sofferenza per le scuole dell'infanzia (12,7) e per la scuola media (11,8). Il dato è influenzato dal particolare meccanismo di assegnazione del personale di sostegno (ove si è consolidato un rapporto di 2,19 alunni con handicap per ogni docente assegnato), che si cerca progressivamente di omogeneizzare tra provincia e provincia. Comunque, i rapporti numerici sono fortemente correlati alla diversa densità abitativa dei territori (massima a Rimini, minima a Ferrara e Piacenza). Gli indici, infatti, appaiono ancora notevolmente divaricati.

Fig. 10 – Graduatoria fra province per numero di alunni per posto-docente. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale.

Tab. 41 – Numero alunni per posto-docente, per provincia. Scuola statale. A.s. 2005-06

Provincia	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. 1° grado	Scuola sec. 2° grado	Totale
Bologna	12,7	11,1	11,6	11,6	11,5
Ferrara	11,6	10,8	11,3	11,2	11,1
Forli-Cesena	12,9	11,1	12,1	11,4	11,6
Modena	12,7	11,0	11,8	11,4	11,5
Parma	12,7	11,2	11,8	11,4	11,5
Piacenza	13,0	10,4	11,1	11,6	11,2
Ravenna	13,0	11,1	11,7	11,2	11,4
Reggio Emilia	12,2	11,5	12,1	11,2	11,6
Rimini	13,0	12,1	13,0	12,1	12,4
<i>Totale</i>	<i>12,7</i>	<i>11,1</i>	<i>11,8</i>	<i>11,4</i>	<i>11,5</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 42 – Numero alunni per docente, per provincia. Scuola non statale. A.s. 2005-06

Provincia	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola 1° grado ⁷	Scuola 2° grado ⁸	Totale
Bologna	10,6	11,0	7,4	5,4	9,6
Ferrara	13,4	12,8	7,0	1,6	12,7
Forli-Cesena	10,5	12,2	7,3	7,5	11,0
Modena	11,5	11,1	7,1	6,4	10,8
Parma	13,6	10,1	6,4	5,7	12,9
Piacenza	16,8	8,6	4,0	2,4	9,5
Ravenna	13,1	13,0	5,7	4,0	12,6
Reggio Emilia	11,1	11,8	5,0	3,1	10,9
Rimini	10,6	12,0	8,8	5,8	10,8
<i>Totale</i>	<i>11,6</i>	<i>11,3</i>	<i>6,8</i>	<i>5,1</i>	<i>10,1</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale.

⁷ Il rapporto numerico assai ridotto nelle scuole non statali secondarie di 1° e 2° grado è da attribuire alla presenza di numerosi docenti con un esiguo numero di ore di insegnamento (contratti per spezzoni di orario), che vengono conteggiati nel totale dei docenti in servizio.

⁸ Vedi nota precedente.

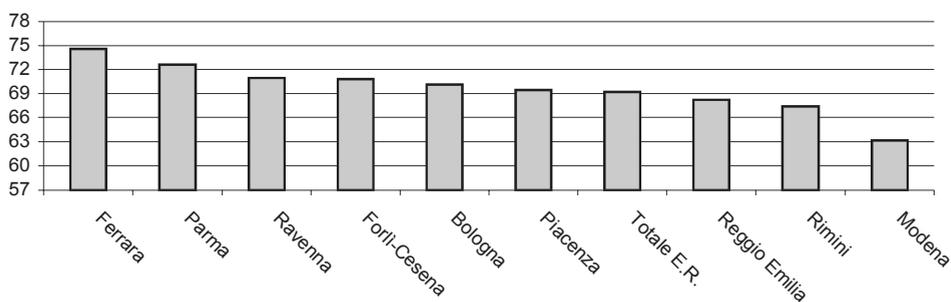
14 - PERSONALE AMMINISTRATIVO E DIRIGENTI

La fotografia del personale amministrativo e tecnico (comprendendo per comodità di esposizione anche i dirigenti scolastici) accentua il profilo di precarietà di questi profili professionali. Il fenomeno riguarda sia le qualifiche più modeste (oltre il 30% dei collaboratori scolastici non è di ruolo), sia la funzione dirigenziale (ove circa un quarto di dirigenti scolastici è incaricata). In alcune province, la percentuale dei dirigenti incaricati raggiunge la punta del 50% (è il caso di Modena).

Ritardi e sovrapposizioni nelle procedure per il reclutamento dei dirigenti spiegano in parte questa situazione, mentre per gli altri profili pesa l'incertezza delle scelte future, con l'emergere del fenomeno delle esternalizzazioni o dei contratti atipici, che già appaiono nelle statistiche.

La situazione del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario rappresenta un tradizionale 'tallone d'Achille' del nostro sistema scolastico, spesso con un'ingiusta sottovalutazione delle sue funzioni. Il recente piano di formazione per il personale ATA, che vede coinvolti oltre 8.000 addetti interessati ad una riqualificazione professionale potrebbe rappresentare l'inizio di una svolta.

Fig. 11 – Graduatoria delle province per percentuale di copertura dei posti di personale ATA con personale con contratto a tempo indeterminato (compresi i dirigenti). Scuola statale. A.s. 2005-06



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 43 – Posti per personale dirigente, amministrativo, tecnico, ausiliario per provincia. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

Provincia	Dirigenti*	Direttore servizi gen. amm.	Assistenti tecnico	Collaboratore scolastico.**	Assistente amm.vo	Tot. posti ATA***	Posti CS contratti LSU****	Immessi ruolo 2005-06
Bologna	118	118	156	1.901	683	2.858	145	60
Ferrara	43	43	130	714	249	1.136	18	22
Forli-Cesena	57	57	116	937	332	1.442	72	34
Modena	94	94	177	1.614	603	2.488	65	64
Parma	57	55	86	934	337	1.412	71	31
Piacenza	36	36	61	691,5	225	1.014	2	25
Ravenna	47	47	120	654	285	1.106	150	27
Reggio Emilia	68	68	123	1.140	410	1.741	36	43
Rimini	42	42	55	663,5	241	1.002	22	24
<i>Totale</i>	<i>562</i>	<i>560</i>	<i>1.024</i>	<i>9.249</i>	<i>3.365</i>	<i>14.198</i>	<i>581</i>	<i>330</i>

* Compresi dirigenti Scuola media di Piacenza, annessa al Conservatorio e Liceo musicale di Parma.

** Sono compresi 31 fra cuochi, infermieri e guardarobieri e 17 addetti alle aziende agrarie.

*** Esclusi dirigenti ed esclusi i posti CS per contratti.

**** Contratti di appalto dei servizi di collaboratore scolastico, compresi 12 assistenti tecnici.

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 44 – Personale dirigente, amministrativo, tecnico, ausiliario per provincia. Titolari con contratto a tempo indeterminato*. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

Provincia	Dirigenti*	Direttore serv. gen. amm.	Assistenti tecnico	Collaboratore scolastico	Assist. amm.vo	Totale ATA**	% precari
Bologna	90	104	98	1.324	469	1.995	30,2
Ferrara	34	41	108	501	196	846	25,5
Forli-Cesena	49	57	77	611	268	1.013	29,8
Modena	47	82	125	950	429	1.586	36,3
Parma	43	55	75	617	277	1.024	27,5
Piacenza	31	36	48	428	185	697	31,3
Ravenna	36	40	71	446	224	781	29,4
Reggio Emilia	51	66	81	724	312	1.183	32,1
Rimini	30	40	40	406	187	673	32,8
<i>Totale</i>	<i>411</i>	<i>521</i>	<i>723</i>	<i>6.007</i>	<i>2.547</i>	<i>9.798</i>	<i>31,0</i>
<i>% precari</i>	<i>-</i>	<i>7,0</i>	<i>29,4</i>	<i>35,1</i>	<i>24,3</i>	<i>31,0</i>	<i>-</i>

* Per i dirigenti: contratto a tempo determinato. ** esclusi dirigenti.

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale.

15 - GLI ISCRITTI NELLA SCUOLA STATALE E NON STATALE

La popolazione scolastica presente nelle scuole (statali e non) della regione ha ormai stabilmente oltrepassato la ragguardevole quota di mezzo milione di studenti. La tendenza è quella di un aumento di circa 10-15.000 unità per ogni anno scolastico nell'ultimo quadriennio (2002-03: + 11.063 allievi; 2003-04: + 14.325 allievi; 2004-05: + 10.897 allievi; 2005-06: + 15.533 allievi).

Nell'ultimo anno l'incremento è stato pari al 3,0% su base regionale, differenziato per i diversi livelli (superiori: + 4,1%; infanzia: + 3,6%; elementari: +3,1%; media: + 0,7%); i dati risentono sia della curva demografica e migratoria, sia della maggiore propensione a proseguire gli studi nelle superiori.

In questo panorama si mantiene stabile la presenza della scuola non statale (quasi interamente paritaria), che ha nella scuola dell'infanzia privata e comunale il suo tradizionale punto di forza, con un numero di bambini superiore a quello della scuola statale (55,1% rispetto al 44,9%). Negli altri gradi scolastici l'incidenza della scuola non statale varia dal 3,8% della scuola secondaria di 1° grado, al 4,6% della scuola secondaria di 2° grado, al 5,8% della scuola primaria.

Tab. 45 – Alunni per provincia e grado di scuola. Scuola statale e non statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Valori assoluti

<i>Provincia</i>	<i>Scuola infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola sec. 1° grado</i>	<i>Scuola sec. 2° grado</i>	<i>Totale</i>
Bologna	24.263	37.779	21.627	29.964	113.633
Ferrara	7.074	11.553	7.026	12.884	38.537
Forlì-Cesena	9.687	15.323	9.093	15.388	49.491
Modena	18.260	29.251	17.707	27.536	92.754
Parma	9.739	16.585	9.813	16.725	52.862
Piacenza	6.498	10.986	6.581	10.245	34.310
Ravenna	9.187	14.275	8.321	12.527	44.310
Reggio Emilia	13.577	22.613	13.394	17.454	67.038
Rimini	8.052	13.372	7.884	12.450	41.758
<i>Totale</i>	<i>106.337</i>	<i>171.737</i>	<i>101.446</i>	<i>155.173</i>	<i>534.693</i>
<i>%</i>	<i>19,9</i>	<i>32,1</i>	<i>19,0</i>	<i>29,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale

Tab. 46 – Alunni per provincia e grado di scuola. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Valori assoluti

Provincia	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. 1° grado	Scuola sec. 2° grado	Totale
Bologna	11.319	35.226	20.410	26.517	93.472
Ferrara	2.312	11.131	6.907	12.835	33.185
Forli-Cesena	5.809	14.690	8.889	15.207	44.595
Modena	9.387	27.749	17.294	26.093	80.523
Parma	3.984	15.447	9.126	16.214	44.771
Piacenza	3.984	10.744	6.537	9.915	31.180
Ravenna	4.034	13.354	8.007	12.293	37.688
Reggio Emilia	3.673	21.437	13.057	17.219	55.386
Rimini	3.240	11.941	7.381	11.774	34.336
<i>Totale</i>	<i>47.742</i>	<i>161.719</i>	<i>97.608</i>	<i>148.067</i>	<i>455.136</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale; rilevazione 'Organico di fatto'.

Tab. 47 – Alunni per provincia e grado di scuola. Scuola non statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Valori assoluti

Provincia	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. 1° grado	Scuola sec. 2° grado	Totale
Bologna	12.944	2.553	1.217	3.447	20.161
Ferrara	4.762	422	119	49	5.352
Forli-Cesena	3.878	633	204	181	4.896
Modena	8.873	1.502	413	1.443	12.231
Parma	5.755	1.138	687	511	8.091
Piacenza	2.514	242	44	330	3.130
Ravenna	5.153	921	314	234	6.622
Reggio Emilia	9.904	1.176	337	235	11.652
Rimini	4.812	1.431	503	676	7.422
<i>Totale</i>	<i>58.595</i>	<i>10.018</i>	<i>3.838</i>	<i>7.106</i>	<i>79.557</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale.

Tab. 48 – Alunni iscritti nella scuola statale e non statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Valori assoluti e percentuali

	Scuola infanzia		Scuola primaria		Scuola sec. 1° grado		Scuola sec. 2° grado		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Scuola statale	47.742	44,9	161.719	94,2	97.608	96,2	148.067	95,4	455.136	85,1
Scuola non statale	58.595	55,1	10.018	5,8	3.838	3,8	7.150	4,6	79.557	14,9
<i>Totale</i>	<i>106.337</i>	<i>100,0</i>	<i>171.737</i>	<i>100,0</i>	<i>101.446</i>	<i>100,0</i>	<i>155.217</i>	<i>100,0</i>	<i>534.737</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale.

16 - NIDI E SCUOLE DELL'INFANZIA⁹

Il settore 0-6 anni rappresenta un fiore all'occhiello del sistema educativo regionale, sia per le tradizioni pedagogiche legate a decenni di impegno pedagogico e progettuale, sia per la capacità di fare fronte con una pluralità di offerte ad una domanda estesa di scolarizzazione nei nuovi scenari demografici in crescita. La generalizzazione del servizio può considerarsi un obiettivo a portata di mano.

La presenza di servizi a diversa gestione (statale, comunale, privata) consente di far interagire con flessibilità domanda ed offerta. La Regione svolge una funzione di regolazione di un sistema integrato a valenza pubblica, attraverso la definizione legislativa di regole e standard di funzionamento. La stessa emergenza 'anticipo' prima dei tre anni qui trova una pluralità di soluzioni: dalla risposta offerta dalla legge 53/03 (n. 377 alunni accolti), alle sezioni primavera per bambini dai 2 ai 3 anni (circa 2.500 bambini accolti), alle diverse tipologie di nidi (circa 28.000 bambini accolti complessivamente).

*Tab. 49 – Bambini iscritti nei nidi d'infanzia, pubblici e privati, agli spazi bambini e ai servizi sperimentali in Emilia-Romagna. A.s. 2004-05. Valori assoluti e percentuali sulla popolazione 0-2 anni (dati in fase di consolidamento)**

<i>Provincia</i>	<i>Nidi d'infanzia**</i>	<i>Spazi bambini</i>	<i>Servizi Sperimentali***</i>	<i>Totale</i>	<i>%</i>
Bologna	7.001	193	112	7.306	29,7
Ferrara	1.762	50	20	1.832	25,7
Forlì-Cesena	2.082	125	45	2.252	22,7
Modena	4.728	111	35	4.874	25,9
Parma	2.023	223	67	2.313	22,1
Piacenza	1.122	77	27	1.226	18,4
Ravenna	2.413	253	44	2.710	29,5
ReggioEmilia	3.828	305	32	4.165	27,3
Rimini	1.284	101	15	1.400	17,6
<i>Totale</i>	<i>26.243</i>	<i>1.438</i>	<i>397</i>	<i>28.078</i>	<i>25,5</i>

* Al valore complessivo vanno aggiunti i bambini frequentanti i Centri per bambini e genitori.

** i dati fanno riferimento a: nidi, micro-nidi e sezioni di nido aggregate a scuole dell'infanzia.

*** Il numero dei progetti approvati è costituito dai progetti di prosecuzione, cioè servizi avviati negli anni precedenti e rilevati al 31/12/2005 e da progetti il cui avviamento è previsto nell'a.s. 2005-06.

Fonte: Regione Emilia-Romagna - Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza.

⁹ Dati a cura di Sandra Benedetti, Alessandro Finelli, Norma Orsini e USR E-R.

Tab. 50 – Bambini iscritti nelle scuole dell'infanzia. Valori assoluti e percentuali sul totale degli iscritti per provincia. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

Provincia	Valori assoluti				% sul totale iscritti per prov.		
	Scuole statali	Scuole comunali	Scuole private	Totale iscritti	Scuole statali	Scuole comunali	Scuole private
Bologna	11.319	6.540	6.404	24.263	46,6	27,0	26,4
Ferrara	2.312	1.125	3.637	7.074	32,7	15,9	51,4
Forli-Cesena	5.809	1.566	2.312	9.687	60,0	16,1	23,9
Modena	9.387	2.642	6.231	18.260	51,4	14,5	34,1
Parma	3.984	1.862	3.893	9.739	40,9	19,1	40,0
Piacenza	3.984	0	2.514	6.498	61,3	0,0	38,7
Ravenna	4.034	2.239	2.914	9.187	43,9	24,4	31,7
Reggio Emilia	3.673	3.808	6.096	13.577	27,1	28,0	44,9
Rimini	3.240	2.108	2.704	8.052	40,2	26,2	33,6
<i>Totale*</i>	<i>47.742</i>	<i>21.890</i>	<i>36.705</i>	<i>106.337</i>	<i>44,9</i>	<i>20,6</i>	<i>34,5</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Tab. 51 - Scuole dell'infanzia e sezioni, per provincia e tipologia. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

Provincia	Scuole statali		Scuole comunali		Scuole private		Totale scuole	
	Scuole	Sez.	Scuole	Sez.	Scuole	Sez.	Scuole	Sez.
Bologna	147	437	86	254	98	248	331	939
Ferrara	45	99	17	46	71	157	133	302
Forli-Cesena	93	228	19	62	38	92	150	382
Modena	115	358	32	101	76	250	223	709
Parma	57	157	16	65	57	150	130	372
Piacenza	63	151	-	-	36	96	99	247
Ravenna	44	150	25	82	52	132	121	364
Reggio Emilia	59	146	42	144	86	263	187	553
Rimini	47	123	27	83	38	98	112	304
<i>Totale</i>	<i>670</i>	<i>1.849</i>	<i>264</i>	<i>837</i>	<i>552</i>	<i>1.486</i>	<i>1.486</i>	<i>4.172</i>

Fonte: Regione Emilia-Romagna - Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza. Elaborazione su dati MIUR e Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

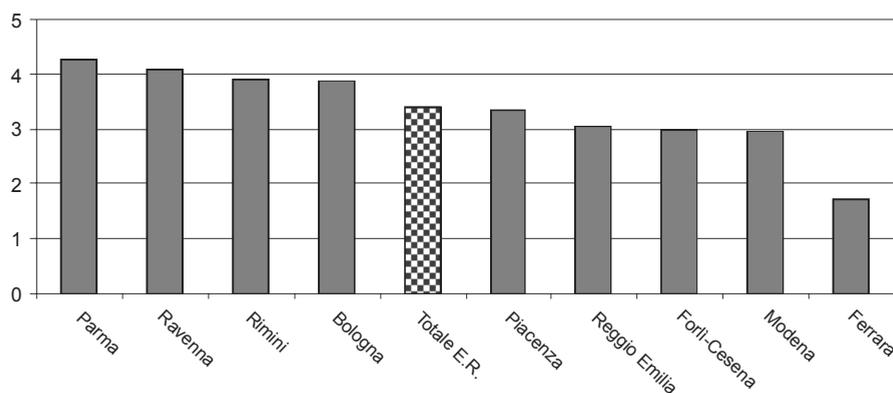
17 - LA SCUOLA PRIMARIA

L'andamento delle iscrizioni alle scuole primarie della regione conferma la tendenza all'aumento, non eclatante, ma costante. Si tratta di circa 1.000 allievi in più che ogni anno varcano le soglie della scuola elementare statale (corrispondente a +3,3%, che diventa +3,5% se riferito al confronto dei soli allievi della prima classe). Il dato rispecchia una pluralità di fattori, quali l'andamento demografico positivo, l'aumento della quota di immigrazione, l'assorbimento di una quota limitata di allievi 'anticipatari' provenienti dalla scuola dell'infanzia.

L'incremento si distribuisce – sul lungo periodo – quasi equamente tra tutte le 9 province, mentre i dati più recenti (le classi prime del 2005-06 rispetto a quelle dell'anno precedente) mettono in evidenza un lieve calo nelle province di Piacenza, Reggio Emilia e Ferrara, ed un aumento superiore alle medie regionali a Rimini (il top, con + 11,0%), Bologna, Ravenna, Parma e Modena.

La scuola primaria non statale cresce (+ 1,8% complessivamente in regione), ma in misura inferiore all'onda demografica, con risultati però superiori alla media regionale a Piacenza (+ 8,0%) e Forlì-Cesena (+7,1%).

Fig. 12 – Graduatoria fra province per incremento percentuale del numero di alunni della scuola primaria rispetto all'a.s. precedente. A.s. 2005-06. Scuola statale



Fonte: Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 52 – Alunni iscritti alla scuola primaria per anno di corso, per provincia. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Valori assoluti e variazioni percentuali su a.s. prec.

Provincia	Iscritti – Anno di corso					Totale 2005-06	Var. % su anno prec. prime
	1°	2°	3°	4°	5°		
Bologna	7.443	7.099	7.172	6.826	6.686	35.226	6,4
Ferrara	2.254	2.268	2.291	2.178	2.140	11.131	-0,6
Forlì-Cesena	2.945	3.013	2.953	2.946	2.833	14.690	1,7
Modena	5.738	5.563	5.628	5.502	5.318	27.749	3,7
Parma	3.180	3.080	3.223	2.951	3.013	15.447	4,3
Piacenza	2.076	2.226	2.233	2.117	2.092	10.744	-3,0
Ravenna	2.731	2.652	2.736	2.650	2.585	13.354	5,3
Reggio Emilia	4.442	4.497	4.326	4.182	3.990	21.437	-0,2
Rimini	2.542	2.338	2.404	2.368	2.289	11.941	11,0
<i>Totale</i>	<i>33.351</i>	<i>32.736</i>	<i>32.966</i>	<i>31.720</i>	<i>30.946</i>	<i>161.719</i>	<i>3,5</i>

Fonte: Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 53 – Alunni iscritti alla scuola primaria per provincia. Valori assoluti e variazioni percentuali su a.s. precedente. Scuola statale e non statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06

Provincia	Scuola non statale			Scuola statale			Totale scuola		
	Iscritti 2005- 06	Iscritti 2004- 05	Var.% su anno prec.	Iscritti 2005-06	Iscritti 2004- 05	Var.% su an- no prec.	Iscritti 2005- 06	Iscritti 2004- 05	Var.% su anno prec.
Bologna	2.553	2.586	-1,3	35.226	33.939	3,8	37.779	36.525	3,4
Ferrara	422	419	0,7	11.131	10.947	1,7	11.553	11.366	1,6
Forlì-Cesena	633	591	7,1	14.690	14.276	2,9	15.323	14.867	3,1
Modena	1.502	1.427	5,3	27.749	26.961	2,9	29.251	28.388	3,0
Parma	1.138	1.152	-1,2	15.447	14.829	4,2	16.585	15.981	3,8
Piacenza	242	224	8,0	10.744	10.404	3,3	10.986	10.628	3,4
Ravenna	921	905	1,8	13.354	12.844	4,0	14.275	13.749	3,8
Reggio Emilia	1.176	1.131	4,0	21.437	20.823	2,9	22.613	21.954	3,0
Rimini	1.431	1.409	1,6	11.941	11.503	3,8	13.372	12.912	3,6
<i>Totale</i>	<i>10.018</i>	<i>9.844</i>	<i>1,8</i>	<i>161.719</i>	<i>156.526</i>	<i>3,3</i>	<i>171.737</i>	<i>166.370</i>	<i>3,2</i>

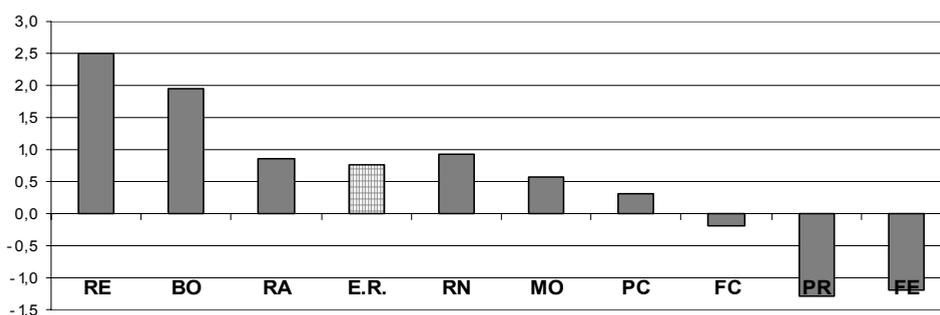
Fonte: Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

18 - LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

La scuola media si conferma come il livello scolastico con la popolazione più stabile degli ultimi anni, non avendo ancora intercettato il mini-boom demografico della leva 0-6 anni. La popolazione scolastica per ognuna delle tre classi si assesta leggermente al di sopra delle 32.000 unità. Il confronto tra le classi prime del 2005-06 e quelle dell'anno precedente presenta un saldo nullo (0,0%), mentre considerando l'intero ciclo triennale si registra un lieve aumento di allievi (+ 0,7%). Parma, Ferrara, Forli-Cesena sono le province che esibiscono un saldo negativo, cui si aggiungono anche Reggio Emilia e Piacenza, se il confronto avviene solo tra le prime classi (cioè sulle tendenze a breve).

La scuola secondaria non statale di 1° grado è in crescita (+ 3.9% a livello regionale), con punte di forte espansione a Forli-Cesena (+ 14,0%), Rimini (+ 9,8%) e Bologna (+ 8,2%), compensati dal segno meno (-) a Ravenna, Reggio Emilia, Piacenza e Ferrara. Si tratta, però, di oscillazioni che risentono da vicino dell'incidenza ridotta che il settore non statale ha nell'area della scuola secondaria di 1° grado (solo il 3,8% dell'intera popolazione scolastica della scuola media, la quota più bassa tra i diversi gradi scolastici).

Fig. 13 – Graduatoria fra province per incremento percentuale del numero di alunni della scuola primaria rispetto all'anno precedente. A.s. 2005-06. Scuola statale



Fonte: Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 54 – Alunni iscritti alla scuola secondaria di 1° grado, per provincia e anno di corso. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s.2005-06. Valori assoluti e variazioni percentuali

Provincia	Iscritti – Anno di corso			Totale 2005-06	Var. % su anno prec. prime
	1°	2°	3°		
Bologna	6.817	6.810	6.783	20.410	1,1
Ferrara	2.289	2.275	2.343	6.907	1,7
Forli-Cesena	2.970	2.932	2.987	8.889	3,0
Modena	5.641	5.882	5.771	17.294	-2,9
Parma	2.879	3.074	3.173	9.126	-4,1
Piacenza	2.131	2.213	2.193	6.537	-0,7
Ravenna	2.663	2.631	2.713	8.007	2,7
Reggio Emilia	4.323	4.403	4.331	13.057	-0,9
Rimini	2.478	2.453	2.450	7.381	2,7
<i>Totale</i>	<i>32.191</i>	<i>32.673</i>	<i>32.744</i>	<i>97.608</i>	<i>0,0</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale.

Tab. 55 – Alunni iscritti alla scuola secondaria di 1° grado, per provincia Scuola statale e non statale. Emilia-Romagna. A.s.2005-06. Valori assoluti e variazioni percentuali

Provincia	Scuola non statale			Scuola statale			Scuola statale e non statale		
	Iscritti 2005- 06	Iscritti 2004- 05	Var.% su an- no prec.	Iscritti 2005-06	Iscritti 2004-05	Var.% su an- no prec.	Iscritti 2005- 06	Iscritti 2004- 05	Var.% su anno prec.
Bologna	1.217	1.125	8,2	20.410	20.029	1,9	21.627	21.154	2,2
Ferrara	119	126	-5,6	6.907	6.991	-1,2	7.026	7.117	-1,3
Forli-Cesena	204	179	14,0	8.889	8.906	-0,2	9.093	9.085	0,1
Modena	413	395	4,6	17.294	17.195	0,6	17.707	17.590	0,7
Parma	687	661	3,9	9.126	9.246	-1,3	9.813	9.907	-0,9
Piacenza	44	48	-8,3	6.537	6.516	0,3	6.581	6.564	0,3
Ravenna	314	346	-9,2	8.007	7.940	0,8	8.321	8.286	0,4
Reggio Emilia	337	356	-5,3	13.057	12.747	2,4	13.394	13.103	2,2
Rimini	503	458	9,8	7.381	7.313	0,9	7.884	7.771	1,5
<i>Totale</i>	<i>3.838</i>	<i>3.694</i>	<i>3,9</i>	<i>97.608</i>	<i>96.883</i>	<i>0,7</i>	<i>101.446</i>	<i>100.577</i>	<i>0,9</i>

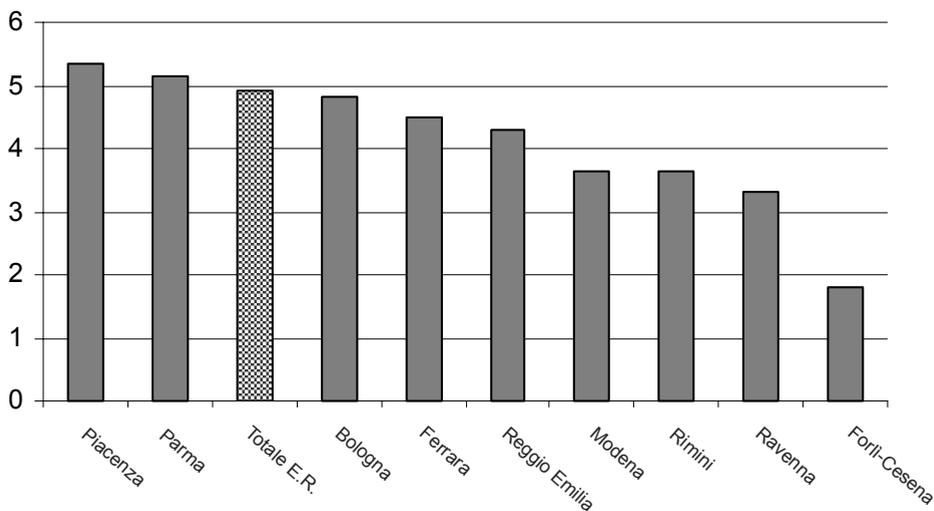
Fonte: Ufficio Scolastico Regionale.

19 - LA SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO: DATI COMPLESSIVI

La scuola secondaria superiore è in graduale ma costante espansione, con un trend complessivo pari a circa il 3,9% di incremento per l'insieme delle scuole statali e non statali (+ 3,3% se il confronto avviene tra gli allievi iscritti alle prime classi funzionanti nel 2005-06 e quelle dell'anno precedente). L'aumento si distribuisce tra tutte le province, ma con forti oscillazioni tra un territorio e l'altro (+ 10,9% a Ferrara e +1,2% a Bologna, confrontando le prime delle sole scuole statali).

Si dimostra stabile, con un lieve aumento (1,9%) la popolazione scolastica che si rivolge alla scuola non statale (che rappresenta il 4,6% di tutti gli iscritti della scuola secondaria di 2° grado). Da notare che oltre i due terzi degli iscritti alle scuole non statali si concentrano nelle province di Bologna e Modena, quasi a segnalare un fenomeno di carattere prettamente metropolitano.

Fig. 14 – Graduatoria fra province per incremento percentuale del numero di alunni della scuola secondaria di 2° grado, rispetto all'a.s. precedente. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Scuola statale



Fonte: Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 56 – Alunni iscritti alla scuola secondaria di 2° grado, per anno di corso e per provincia. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Valori assoluti e variazioni percentuali

Provincia	Iscritti – Anno di corso					Totale 2005-06	Var. % su anno prec. prime
	1°	2°	3°	4°	5°		
Bologna	6.819	5.981	5.277	4.434	4.006	26.517	1,2
Ferrara	3.281	2.735	2.538	2.405	1.876	12.835	10,9
Forli-Cesena	3.739	3.098	3.123	2.826	2.421	15.207	2,6
Modena	6.884	5.745	5.186	4.407	3.871	26.093	1,9
Parma	3.940	3.468	3.351	2.974	2.481	16.214	3,7
Piacenza	2.552	2.211	2.007	1.691	1.454	9.915	2,9
Ravenna	2.975	2.673	2.549	2.152	1.944	12.293	3,1
Reggio Emilia	4.421	3.762	3.424	3.093	2.519	17.219	3,3
Rimini	2.840	2.478	2.508	2.073	1.875	11.774	4,7
<i>Totale</i>	<i>37.451</i>	<i>32.151</i>	<i>29.963</i>	<i>26.055</i>	<i>22.447</i>	<i>148.067</i>	<i>3,3</i>

Fonte: Elaborazione su dati Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 57 – Alunni iscritti alla scuola secondaria di 2° grado, per provincia. Scuola statale e non statale. Emilia-Romagna. A.s.2005-06. Valori assoluti e variazioni percentuali

Provincia	Scuola non statale			Scuola statale			Scuola statale e non statale		
	Iscritti 2005- 06	Iscritti 2004- 05	Var.% su an- no prec	Iscritti 2005-06	Iscritti 2004- 05	Var.% su anno prec.	Iscritti 2005- 06	Iscritti 2004- 05	Var. % su anno prec.
Bologna	3.447	3.501	-1,5	26.517	25.295	4,8	29.964	28.796	4,1
Ferrara	49	59	-16,9	12.835	12.282	4,5	12.884	12.341	4,4
Forli-Cesena	181	163	11,0	15.207	14.939	1,8	15.388	15.102	1,9
Modena	1.443	1.366	5,6	26.093	25.179	3,6	27.536	26.545	3,7
Parma	511	519	-1,5	16.214	15.421	5,1	16.725	15.940	4,9
Piacenza	330	328	14,0	9.915	9.413	5,3	10.245	9.741	5,6
Ravenna	234	238	-1,7	12.293	11.899	3,3	12.527	12.137	3,2
Reggio Emilia	235	250	-6,0	17.219	16.512	4,3	17.454	16.762	4,1
Rimini	676	594	13,8	11.774	11.362	3,6	12.450	11.956	4,1
<i>Totale</i>	<i>7.106</i>	<i>7.018</i>	<i>1,9</i>	<i>148.067</i>	<i>142.302</i>	<i>4,1</i>	<i>155.173</i>	<i>149.320</i>	<i>3,9</i>

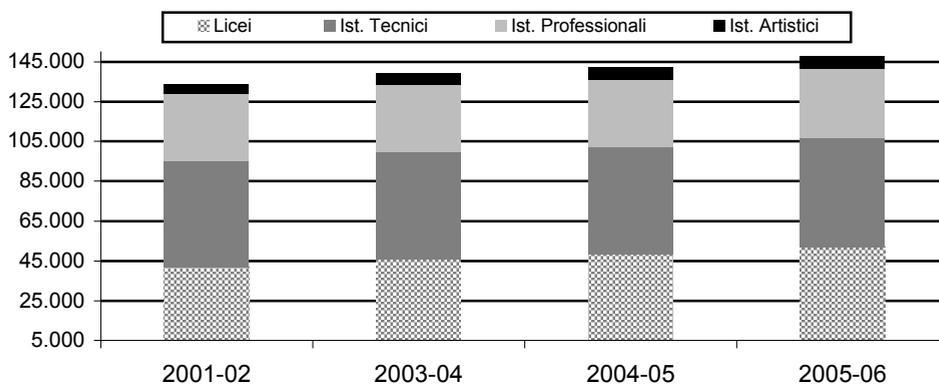
Fonte: Ufficio Scolastico Regionale.

20 - LA SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO: LA SCELTA DELL'INDIRIZZO

L'analisi della distribuzione degli allievi tra le quattro 'filieri' dell'attuale scuola secondaria di 2° grado (liceale, tecnico, professionale, artistica) mette in evidenza la tenuta dell'istruzione tecnica, che accoglie ancora la maggioranza relativa della popolazione scolastica della scuola superiore regionale (con il 36,8% delle scelte), seguita però da vicino dall'istruzione liceale, ormai giunta al 35,1% dell'utenza; vengono poi, con quote più ridotte, l'istruzione professionale (con il 23,7% degli studenti) e da ultima l'istruzione artistica con il 4,4%, sia pure in lieve crescita negli ultimi anni.

La struttura territoriale non è omogenea: emblematicamente, in quattro province (Bologna, Ferrara, Piacenza, Ravenna) l'istruzione liceale ha già sopravanzato l'istruzione tecnica (massimamente a Bologna con un differenziale di + 12,3%); nelle restanti cinque province (Rimini, Forlì-Cesena, Modena, Parma, Reggio Emilia) è l'istruzione tecnica a primeggiare nelle scelte degli studenti, con quote superiori al 40% degli iscritti a Forlì-Cesena, Parma e Modena. In nessuna provincia l'istruzione professionale è al primo posto delle opzioni, anzi è sempre al terzo posto ad eccezione di Ravenna, ove è seconda 'forza' dopo i licei, con il 31,0% della popolazione di tutte le scuole secondarie). Rimini e Ravenna tengono alta la bandiera dell'istruzione artistica, con quote di poco superiori al 7% e al 6%.

Fig. 15 – Incremento rispetto agli anni precedenti in valori assoluti del numero di alunni della scuola secondaria di secondo grado per tipo di istituto. Scuola statale. A.s. 2005-06.



Fonte: Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale.

Tab. 58 – Iscritti alla scuola secondaria di 2° grado, per tipo di scuola e per provincia. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Valori assoluti e percentuali

Provincia	Licei		Istituti tecnici		Istituti professionali		Istituti artistici		Totale N
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Bologna	11.754	44,3	8.489	32,0	5.318	20,1	956	3,6	26.517
Ferrara	4.952	38,6	4.095	31,9	3.402	26,5	386	3,0	12.835
Forli-Cesena	4.720	31,0	6.450	42,4	3.661	24,1	376	2,5	15.207
Modena	7.817	30,0	10.598	40,6	6.521	25,0	1.157	4,4	26.093
Parma	5.566	34,3	6.672	41,2	3.060	18,9	916	5,6	16.214
Piacenza	3.902	39,4	3.619	36,5	1.819	18,3	575	5,8	9.915
Ravenna	3.924	31,9	3.798	30,9	3.811	31,0	760	6,2	12.293
Reggio Emilia	5.391	31,4	6.585	38,2	4.753	27,6	490	2,8	17.219
Rimini	3.934	33,4	4.247	36,1	2.749	23,3	844	7,2	11.774
<i>Totale</i>	<i>51.960</i>	<i>35,1</i>	<i>54.553</i>	<i>36,8</i>	<i>35.094</i>	<i>23,7</i>	<i>6.460</i>	<i>4,4</i>	<i>148.067</i>

Fonte: Elaborazione su dati Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 59 – Iscritti alla scuola secondaria di 2° grado, per tipo di scuola e per provincia. Scuola non statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Valori assoluti e percentuali

Provincia	Numero di alunni								
	Licei		Istituti tecnici		Istituti professionali		Istituti artistici		Totale N
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Bologna	1.141	33,1	1.433	41,6	873	25,3	0	0	3.447
Ferrara	49	100,0	0	0	0	0	0	0	49
Forli-Cesena	181	100,0	0	0	0	0	0	0	181
Modena	423	29,3	1.020	70,7	0	0	0	0	1.443
Parma	404	79,1	107	20,9	0	0	0	0	511
Piacenza	282	85,5	48	14,5	0	0	0	0	330
Ravenna	110	47,0	70	29,9	54	23,1	0	0	234
Reggio Emilia	235	100,0	0	0	0	0	0	0	235
Rimini	590	87,3	86	12,7	0	0	0	0	676
<i>Totale</i>	<i>3.415</i>	<i>48,1</i>	<i>2.764</i>	<i>38,9</i>	<i>927</i>	<i>13,0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>7.106</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

21 - TENDENZE DELLA SCOLARIZZAZIONE SECONDARIA

I dati analizzati in prospettiva storica confermano il trend che vede l'espansione dei licei (che salgono dal 31,7% del 2001-02 al 35,7% del 2005-06) a scapito sostanzialmente degli istituti tecnici (che nel medesimo periodo scendono dal 40,1% al 36,9%). Un confronto con i dati nazionali (2005-06) indica in regione una presenza inferiore dei licei (-4,2%) e superiore per gli istituti tecnici (+1,9%), i professionali (+2,0) e gli artistici (+0,3%).

Stabile invece appare il comparto degli istituti professionali, nonostante sia attraversato da forti turbolenze, connesse alla sua collocazione istituzionale dopo l'approvazione della nuovo Titolo V della Costituzione. Di nicchia risulta la presenza dell'istruzione artistica (4,2%), in lieve aumento rispetto allo scorso anno scolastico.

Scorpendo il dato per istituti, è da registrare la prevalenza di 4 'moschettieri' del nostro sistema secondario, nell'ordine: l'istituto tecnico commerciale e per geometri (20,0%), il liceo scientifico (19,4%), il liceo classico ed ex-magistrale (15,7%) e l'istituto tecnico industriale (12,5%).

Tab. 60 – Alunni iscritti nella scuola secondaria di 2° grado, per tipo di istruzione. Scuole statali, non statali, totale delle scuole. Emilia-Romagna. Anni scolastici 2000-01; 2004-05; 2005-06. Valori assoluti e percentuali

A.s.	Tipo istruzione	Valori assoluti			Valori percentuali		
		Scuola statale	Scuola non statale	Totale	Scuola statale	Scuola non statale	Totale
2001-02	Licei	41.935	2.957	44.892	31,3	36,9	31,7
	Ist. Tecnici	53.263	3.634	56.897	39,8	45,4	40,1
	Ist. professionali	33.529	1.130	34.659	25,1	14,1	24,4
	Ist. Artistici	5.066	283	5.349	3,8	3,5	3,8
	<i>Totale</i>	<i>133.793</i>	<i>8.004</i>	<i>141.797</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
2004-05	Licei	48.335	3.208	51.543	34,0	45,7	34,5
	Ist. Tecnici	53.904	2.828	56.732	37,8	40,3	38,0
	Ist. professionali	33.975	982	34.957	23,9	14,0	23,4
	Ist. Artistici	6.088	0,0	6.088	4,3	0,0	4,1
	<i>Totale</i>	<i>142.302</i>	<i>7.018</i>	<i>149.320</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
2005-06	Licei	51.960	3.415	55.375	35,1	48,1	35,7
	Ist. Tecnici	54.553	2.764	57.317	36,8	38,9	36,9
	Ist. professionali	35.094	927	36.021	23,7	13,0	23,2
	Ist. Artistici	6.460	0,0	6.460	4,4	0,0	4,2
	<i>Totale</i>	<i>148.067</i>	<i>7.106</i>	<i>155.173</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

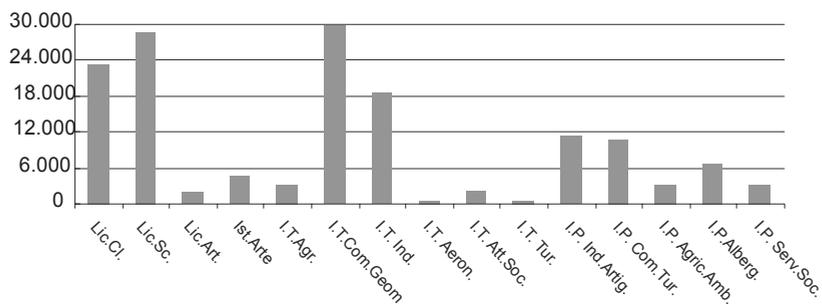
Fonte: Elaborazione su dati Ufficio Scolastico Regionale.

Tab. 61 – Alunni iscritti nella scuola secondaria di 2° grado, per tipo di scuola. Scuole statali e non statali. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Valori assoluti e percentuali sul totale delle scuole

Tipo di scuola	Scuola statale		Scuola non statale		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Liceo classico ed ex magistrale	23.228	15,7	1.731	24,4	24.959	16,1
Liceo scientifico	28.732	19,4	1.212	17,1	29.944	19,3
Liceo linguistico	0	0,0	472	6,6	472	0,3
Liceo artistico	1.990	1,3	0	0,0	1.990	1,3
Istituto d'arte	4.470	3,0	0	0,0	4.470	2,9
Ist. tecnico agrario	3.141	2,1	48	0,7	3.189	2,1
Ist. tecnico commerciale e per geometri	29.612	20,0	660	9,3	30.272	19,5
Ist. tecnico industriale	18.446	12,5	2.015	28,4	20.461	13,2
Ist. tecnico aeronautico	474	0,3	41	0,6	515	0,3
Ist. tecnico per le attività sociali	2.255	1,5	0	0,0	2.255	1,5
Ist. tecnico per il turismo	625	0,5	0	0,0	625	0,4
Ist. professionale per l'industria e l'artigianato	11.304	7,6	378	5,3	11.682	7,5
Ist. professionale per il commercio e il turismo	10.690	7,2	183	2,6	10.873	7,0
Ist. professionale per l'agricoltura e l'ambiente	3.194	2,2	0	0,0	3.194	2,1
Ist. professionale alberghiero	6.569	4,4	0	0,0	6.569	4,2
Ist. professionale per i servizi sociali	3.337	2,3	366	5,2	3.703	2,4
Totale	148.067	100	7.106	100,0	155.173	100,0

Fonte: Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale.

Fig. 16 – Numero di alunni della secondaria di 2° grado per tipologia. Scuola statale. A.s. 2005-06.



Fonte: Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale. Organico di fatto.

22 - LICENZIATI E DIPLOMATI

Gli esami di licenza media rappresentano ormai un appuntamento di routine nel curriculum scolastico.

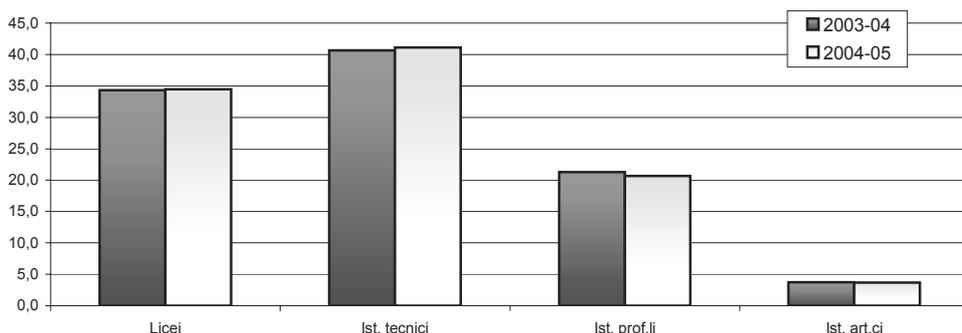
Come si vedrà nell'apposito capitolo di approfondimento, il numero dei respinti (non ammessi e non licenziati) oscilla tra l'1,3% e l'1,7%, con differenze fra le varie province, dal massimo di Modena (3,3%) al minimo di Rimini (0,6%).

Per quanto riguarda la scuola secondaria superiore, vi è grande stabilità nel numero di diplomati negli ultimi due anni scolastici: 24.284 contro i precedenti 24.410.

Anche la composizione interna dei diplomi presenta un trend di continuità: in lieve aumento per i licei (+0,2%) ed i tecnici (+0,4%), stabile per gli artistici, in diminuzione per i professionali (-0,6%).

Evidentemente non si sentono ancora gli effetti dei più recenti orientamenti nelle scelte degli studenti, che tendono a penalizzare l'istruzione tecnica.

Fig. 17 – Percentuali di diplomati per tipo di istruzione. Emilia-Romagna. Scuole statali e non statali. Anni scolastici 2003-04 e 2004-05.



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, elaborazioni da dati MIUR.

Tab. 62 – Esami di licenza media. Alunni licenziati dalla scuola secondaria di primo grado, per provincia. Totale delle scuole. Emilia-Romagna. Anni scolastici 2003-04 e 2004-05

Provincia	2003-04
Bologna	6.438
Ferrara	2.300
Forlì-Cesena	2.916
Modena	5.738
Parma	3.214
Piacenza	2.180
Ravenna	2.522
Reggio Emilia	3.944
Rimini	2.632
<i>Totale</i>	<i>31.884</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale.

Tab. 63 – Diplomati della scuola secondaria di 2° grado, per tipo di istruzione e per provincia. Totale delle scuole. Emilia-Romagna. Anno scolastico 2004-05. Valori assoluti

Provincia	Licei	Ist. tecnici	Ist. prof.li	Ist. art.ci	Tot.
Bologna	1.884	1.722	904	115	4.625
Ferrara	793	885	489	48	2.215
Forlì-Cesena	795	1.073	515	58	2.441
Modena	1.128	1.993	821	150	4.092
Parma	898	1.095	402	130	2.525
Piacenza	684	557	212	129	1.582
Ravenna	659	662	632	98	2.051
Reggio Emilia	826	1.181	516	66	2.589
Rimini	704	804	545	111	2.164
<i>Totale</i>	<i>8.371</i>	<i>9.972</i>	<i>5.036</i>	<i>905</i>	<i>24.284</i>
<i>%</i>	<i>34,5</i>	<i>41,1</i>	<i>20,7</i>	<i>3,7</i>	<i>100,0</i>

Tab. 64 – Diplomati della scuola secondaria di 2° grado, per tipo di istruzione e per provincia. Totale delle scuole. Emilia-Romagna. Anno scolastico 2004-05 e 2003-04.

A.s.		Licei	Ist. tecnici	Ist. prof.li	Ist. art.ci	Tot.
2004-05	<i>Totale</i>	<i>8.371</i>	<i>9.972</i>	<i>5.036</i>	<i>905</i>	<i>24.284</i>
	<i>%</i>	<i>34,5</i>	<i>41,1</i>	<i>20,7</i>	<i>3,7</i>	<i>100</i>
2003-04	<i>Totale</i>	<i>8.376</i>	<i>9.924</i>	<i>5.195</i>	<i>915</i>	<i>24.410</i>
	<i>%</i>	<i>34,3</i>	<i>40,7</i>	<i>21,3</i>	<i>3,7</i>	<i>100,0</i>

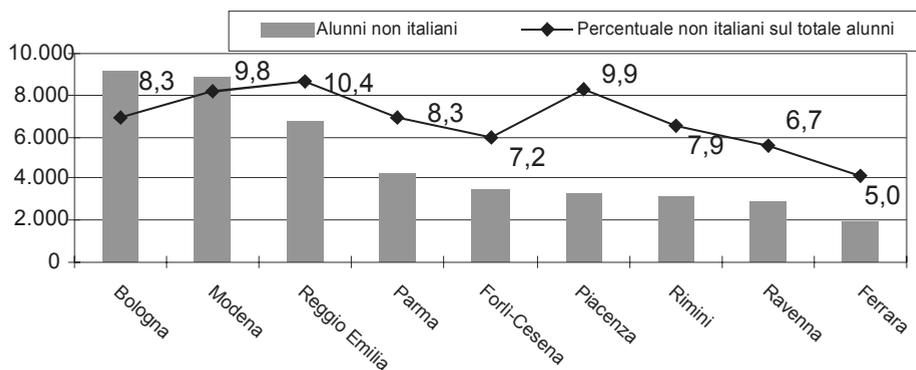
Fonte: Elaborazione su dati Ufficio Scolastico Regionale e MIUR.

23 - GLI ALUNNI STRANIERI: UN INCREMENTO COSTANTE

La presenza di alunni con cittadinanza non italiana tende ad aumentare mediamente del 20% ogni anno scolastico. I dati al momento disponibili (2004-05) indicano una percentuale di incidenza pari all'8,4% degli alunni stranieri sul complesso degli iscritti ai diversi livelli scolastici, con percentuali ormai superiori al dieci per cento per la scuola primaria. Si tratta della percentuale più alta tra tutte le regioni italiane. All'interno della regione, la presenza è diversamente distribuita con punte più alte nelle province di Bologna (8,3%), Modena (9,8%), Reggio Emilia (10,4%) e Piacenza (9,9%).

In ordine alla provenienza è l'area magrebina a fare la parte del leone (raccolgendo circa il 28% dell'intera popolazione scolastica straniera) seguita da quella slava (circa il 23%), dell'oriente asiatico (15%), dell'est europeo (12%). Marocco, Albania, Tunisia, Cina, Romania sono i cinque paesi più rappresentati. La distribuzione appare polarizzata territorialmente in alcune zone, in relazione alle vocazioni economiche delle diverse aree ed al radicamento di determinate comunità etniche che fungono da catalizzatori di nuovi arrivi.

Fig. 18 – Graduatoria fra province per numero di alunni con cittadinanza non italiana. Valori assoluti e percentuali sul totale. Scuola statale e non statale. A.s. 2004-05



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 65 – Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola e per provincia. Scuola statale e non statale. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05. Valori assoluti e percentuali sugli alunni iscritti

Provincia	Infan.	%	Prim.	%	Sec. 1° grado	%	Sec. 2° grado.	%	Totale	%
Bologna	1.972	8,5	3.708	10,1	1.970	9,2	1.504	5,2	9.154	8,3
Ferrara	335	4,9	778	6,8	371	5,2	407	3,2	1.891	5,0
Forlì-Cesena	638	6,8	1.368	9,1	833	9,2	641	4,2	3.480	7,2
Modena	1.889	10,8	3.408	12,0	1.873	10,5	1.697	6,4	8.867	9,8
Parma	740	7,8	1.667	10,6	959	9,5	898	5,6	4.264	8,3
Piacenza	629	10,1	1.368	12,8	713	10,8	578	6,0	3.288	9,9
Ravenna	506	5,8	1.187	8,6	712	8,6	473	3,9	2.878	6,7
Reggio Emilia	1.283	9,7	2.783	12,7	1.485	11,2	1.221	7,3	6.772	10,4
Rimini	438	5,6	1.054	8,1	606	7,8	1.114	9,3	3.212	7,9
<i>Totale</i>	<i>8.430</i>	<i>8,2</i>	<i>17.321</i>	<i>10,4</i>	<i>9.522</i>	<i>9,4</i>	<i>8.590</i>	<i>5,7</i>	<i>43.806</i>	<i>8,4</i>

Fonte: Elaborazione su dati Ufficio Scolastico Regionale, Rilevazioni integrative.

Tab. 66 – Alunni con cittadinanza non italiana per paese di provenienza e per provincia. Emilia Romagna. A.s. 2004-05. Totale delle scuole. Valori assoluti e percentuali

	Paese di provenienza	M	F	Totale 2004- 05	% su alunni stranieri	Totale 2003- 04	%	Variaz.% su anno prec.
1.	Marocco	5.248	4.267	9.515	21,7	7.784	21,8	22,2
2.	Albania	3.599	3.171	6.770	15,5	5.469	15,3	23,8
3.	Tunisia	1.369	1.116	2.485	5,7	2.034	5,7	22,2
4.	Cina	1.378	1.072	2.450	5,6	2.073	5,8	18,2
5.	Romania	1.155	1.158	2.313	5,3	1.559	4,4	48,4
6.	India	871	618	1.489	3,4	1.162	3,3	28,1
7.	Pakistan	803	557	1.360	3,1	1.095	3,1	24,2
8.	Ghana	663	661	1.324	3,0	1.045	2,9	26,7
9.	Serbia - Montenegro	580	511	1.091	2,5	930	2,6	17,3
10.	Moldavia	496	545	1.041	2,4	576	1,6	80,7
11.	Filippine	558	467	1.025	2,3	752	2,1	36,3
12.	Macedonia	576	436	1.012	2,3	762	2,1	32,8
13.	Ucraina	433	462	895	2,0	540	1,5	65,7
14.	Nigeria	293	302	595	1,4	443	1,2	34,3
15.	San Marino	285	276	561	1,3	394	1,1	42,4
16.	Turchia	311	225	536	1,2	470	1,3	14,0
17.	Polonia	256	258	514	1,2	347	1,0	48,1
18.	Bosnia - Erzegovina	224	202	426	1,0	386	1,1	10,4
19.	Perù	219	201	420	1,0	329	0,9	27,7
20.	Altri paesi	4.185	3.799	7.984	18,2	7.519	21,1	6,2
	<i>Totale</i>	<i>23.502</i>	<i>20.304</i>	<i>43.806</i>	<i>100,0</i>	<i>35.669</i>	<i>100,0</i>	<i>22,8</i>

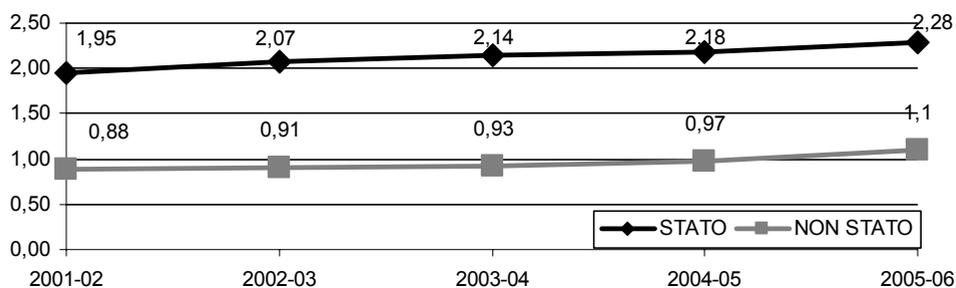
Fonte: Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale.

24 - GLI ALUNNI DISABILI: UNA SCUOLA ACCOGLIENTE

La presenza degli allievi disabili nella “scuola di tutti” rappresenta certamente un indicatore di inclusività del sistema educativo, cioè della sua capacità di accogliere ed integrare in un progetto comune allievi con bisogni educativi speciali. L’incidenza di tali allievi tende progressivamente ad aumentare soprattutto nella scuola statale (nell’ultimo quinquennio, dall’1,95% dell’a.s. 2001-02 al 2,28% dell’a.s. 2005-06), un fenomeno che si spiega in particolare con l’accesso degli alunni disabili alla scuola secondaria superiore, ove rappresentano l’1,9% della popolazione scolastica. Si conferma la tradizionale presenza dell’handicap nella scuola primaria (2,0%), mentre il dato della scuola media supera mediamente il tre per cento (3,2% su base regionale), con alcune province che si avvicinano ormai alla soglia del 4 per cento (Piacenza 3,9%, Ravenna 3,7%, Reggio Emilia e Bologna 3,6%). Si manifesta un notevole differenziale tra provincia e provincia (ad esempio, tra il 3,9% di Piacenza e il 2,2% di Modena). In una non recente ricerca dell’IRRSAE, agli albori degli anni ’90, si arrivò ad affermare che la presenza di allievi in situazione di handicap era in stretta relazione con le (diverse) pratiche certificative dei tecnici delle ASL e con le (diverse) aspettative delle scuole.

Che la “registrazione” dello stato di handicap assuma una connotazione culturale è dimostrato dalla incidenza minima del fenomeno nella scuola dell’infanzia (solo 1,2% di certificati), anche per una maggiore facilità di integrazione nella vita “multisensoriale e percettiva” di una sezione di bambini molto piccoli: dopo, evidentemente, le richieste cognitive fanno evidenziare gli stati di difficoltà.

Fig. 19 – Alunni disabili, per provincia. Evoluzione dell’incidenza delle certificazioni ogni 100 alunni del numero di alunni disabili ogni 100 alunni. Scuola statale e non statale. Emilia-Romagna. Ultimo quadriennio



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 67 – Alunni disabili, per provincia e ordine di scuola. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Valori assoluti e percentuali sugli iscritti

Provincia	Scuola infanzia		Scuola primaria		Scuola sec. 1°grado		Scuola sec. 2°grado		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bologna	126	1,1	880	2,5	741	3,6	525	2,0	2.272	2,4
Ferrara	37	1,6	313	2,8	245	3,5	215	1,7	810	2,4
Forli-Cesena	54	0,9	337	2,3	278	3,1	197	1,3	866	1,9
Modena	120	1,3	562	2,0	382	2,2	474	1,8	1.538	1,9
Parma	43	1,1	366	2,4	299	3,3	256	1,6	964	2,2
Piacenza	59	1,5	309	2,9	254	3,9	190	1,9	812	2,6
Ravenna	53	1,3	353	2,6	300	3,7	246	2,0	952	2,5
Reggio Emilia	43	1,2	556	2,6	468	3,6	428	2,5	1.495	2,7
Rimini	36	1,1	237	2,0	183	2,5	215	1,8	671	2,0
<i>Totale</i>	<i>571</i>	<i>1,2</i>	<i>3.913</i>	<i>2,4</i>	<i>3.150</i>	<i>3,2</i>	<i>2.746</i>	<i>1,9</i>	<i>10.380</i>	<i>2,3</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

Tab. 68 – Alunni disabili, per provincia e ordine di scuola. Scuola non statale. Emilia-Romagna. A.s. 2005-06. Valori assoluti e percentuali sugli iscritti

Provincia	Scuola infanzia		Scuola primaria		Scuola sec. 1°grado		Scuola sec. 2°grado		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bologna	145	1,1	31	1,2	14	1,2	53	1,5	243	1,2
Ferrara	39	0,8	2	0,5	0	0,0	0	0,0	41	0,8
Forli-Cesena	36	0,9	5	0,8	2	1,0	1	0,6	44	0,9
Modena	91	1,0	47	3,1	6	1,5	10	0,7	154	1,3
Parma	42	0,7	19	1,7	8	1,2	13	2,5	82	1,0
Piacenza	19	0,8	10	4,1	0	0,0	5	1,3	34	1,1
Ravenna	39	0,8	5	0,5	1	0,3	2	0,9	47	0,7
Reggio Emilia	94	0,9	16	1,4	7	2,1	6	2,6	123	1,1
Rimini	44	0,9	24	1,7	8	1,6	4	0,6	80	1,1
<i>Totale</i>	<i>549</i>	<i>0,9</i>	<i>159</i>	<i>1,6</i>	<i>46</i>	<i>1,2</i>	<i>94</i>	<i>1,3</i>	<i>848</i>	<i>1,1</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, organico di fatto.

25 - LA 'FORMAZIONE': OBBLIGO E POST-OBBLIGO¹⁰

Le scelte formative dei ragazzi soggetti ad obbligo formativo (dai 14 ai 18 anni), secondo i dati resi disponibili dalla Regione Emilia-Romagna si orientano in maniera forte verso l'istruzione scolastica. I tassi di scolarità, infatti, raggiungono il 95,9% della fascia di età considerata (2003-04). Si tratta dell'effetto congiunto dell'alta propensione della popolazione dell'Emilia-Romagna a fruire del servizio scolastico, combinato con le ultime innovazioni legislative (l'obbligo formativo, appunto), nella particolare interpretazione che ha assunto nella Regione a seguito dei Protocolli di intesa con il MIUR e il MLPS (giugno 2003) e con la Legge regionale 12/2003.

Il sistema della formazione professionale presenta negli ultimi anni oscillazioni dovute alle turbolenze nel campo legislativo (la diversa interpretazione del concetto di obbligo scolastico e formativo) ed alle funzioni differenziate che vengono attribuite al sistema della F.P. I dati comunicati dalla Regione evidenziano un calo di iscritti alle diverse tipologie formative; da 77.967 allievi per il 2003 ai 66.432 del 2004, ai 62.315 dell'anno di programmazione 2005. Anche la composizione interna dei corsi varia diversamente: il calo è maggiore nelle azioni programmate di formazione continua/permanente, mentre c'è una tenuta nei corsi tradizionali di 1° e 2° livello.

Tab. 69 – Atteggimento degli studenti verso la prosecuzione degli studi. Giovani soggetti ad obbligo formativo secondo le scelte comunicate alle scuole. Emilia-Romagna. Ottobre 2005. Valori assoluti e percentuali sui giovani soggetti.*

Provincia	Opzione								
	Scuola	%	Form. Prof.le	%	Apprendistato	%	Nessuna scelta	%	Totale
Bologna	22.658	99,4	12	0,1	18	0,1	112	0,5	22.800
Ferrara	10.192	99,7	1	0,0	1	0,0	27	0,3	10.221
Forli-Cesena	11.913	99,3	35	0,3	1	0,0	47	0,4	11.996
Modena	21.705	99,5	14	0,1	7	0,0	85	0,4	21.811
Parma	12.695	98,7	3	0,0	7	0,1	151	1,2	12.856
Piacenza	8.079	99,5	29	0,4	3	0,0	10	0,1	8.121
Ravenna	9.661	99,7	11	0,1	6	0,1	14	0,1	9.692
ReggioEmilia	13.099	98,7	12	0,1	5	0,0	152	1,1	13.268
Rimini	9.632	100,0	-	-	-	-	-	-	9.632
<i>Totale</i>	<i>119.634</i>	<i>99,4</i>	<i>117</i>	<i>0,1</i>	<i>48</i>	<i>0,0</i>	<i>598</i>	<i>0,5</i>	<i>120.397</i>

* nati nel 1988, 1989, 1990, 1991

Fonte: Regione Emilia-Romagna.

¹⁰ Dati a cura di Stefano Cremonini e Valentina Fiorentini.

Tab. 70 – Numero di partecipanti approvati nei Piani provinciali e regionale nelle tipologie Aiuti alle Persone. Anno di programmazione: 2005. Dati al 31/12/2005

<i>Provincia</i>	<i>I Livello</i>	<i>II Livello</i>	<i>Continua- Permanente</i>	<i>Tirocini</i>	<i>Totale</i>
Bologna	1.278	1.050	5.062	-	7.390
Ferrara	735	1.165	4.325	25	6.250
Forlì-Cesena	1.030	1.226	5.640	325	8.221
Modena	795	1.192	4.842	2.970	9.799
Parma	926	1.091	4.709	104	6.830
Piacenza	621	570	2.875	44	4.110
Ravenna	502	602	3.915	137	5.156
Reggio Emilia	1.050	490	4.231	3	5.774
Rimini	470	875	1.332	94	2.771
Emilia-Romagna	383	555	5.070	6	6.014
<i>Totale</i>	<i>7.790</i>	<i>8.816</i>	<i>42.001</i>	<i>3.708</i>	<i>62.315</i>

Fonte: Sistema Informativo della Formazione Professionale (SIFP) Regione Emilia-Romagna, 2005.

Tab. 71 – Numero di partecipanti approvati per macro categoria dei destinatari. Anno di programmazione: 2005. Dati al 31/12/2005

<i>Categoria</i>	<i>I Livello</i>	<i>II Livello</i>	<i>Continua- Permanente</i>	<i>Tirocini</i>	<i>Totale</i>
Giovani in obbligo formativo	7.525	15	12	2.802	10.254
Cittadini extracomunitari	-	461	563	35	1.074
Persone appartenenti a categorie protette o disagiate	195	772	282	359	1.608
Disoccupati	70	6.425	358	498	7.321
Lavoratori autonomi	-	190	6.586	-	6.806
Lavoratori atipici	-	169	516	-	685
Lavoratori dipendenti e altre forme contrattuali	-	296	29.969	-	30.265
Altre categorie	-	488	3.715	14	4.302
<i>Totale</i>	<i>7.790</i>	<i>8.816</i>	<i>42.001</i>	<i>3.708</i>	<i>62.315</i>

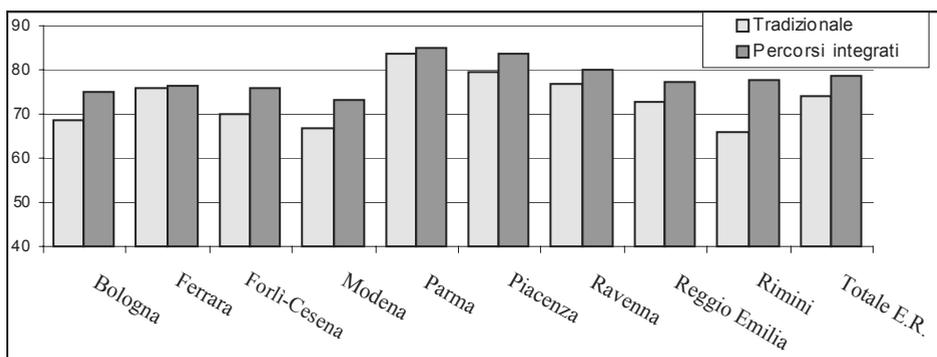
Fonte: Sistema Informativo della Formazione Professionale (SIFP) Regione Emilia-Romagna, 2005.

26 - I PERCORSI INTEGRATI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE¹¹

I percorsi integrati sono stati attivati in Emilia-Romagna sulla base del Protocollo d'intesa MIUR - MLPS -Regioni del 19 giugno 2003, della Legge regionale 12/2003, e dell'accordo specifico intervenuto tra Regione Emilia-Romagna e MIUR - MLPS l'8 ottobre 2003. L'esperienza ha interessato solo un ristretto numero di scuole, considerate come scuole 'campione', al cui interno hanno continuato ad operare classi 'tradizionali' e classi 'integrate', nel rapporto di 7 a 3. Nelle scuole campione la percentuale degli allievi impegnati nei percorsi integrati (della prima e della seconda classe) è pari al 27,0%, ma tale cifra scende a meno del 6% se viene rapportata all'intera popolazione scolastica delle classi prime e seconde della regione.

Gli esiti del monitoraggio mettono in evidenza una migliore riuscita scolastica degli allievi frequentanti i percorsi integrati (78,5% dei casi), rispetto agli allievi dei percorsi 'tradizionali' delle medesime scuole-campione (74,3% dei casi). Ovviamente il dato del successo scolastico in rapporto sull'intera popolazione regionale porterebbe a considerazioni diverse. Notevole è la fascia di oscillazione negli esiti positivi da provincia a provincia, sia per i percorsi tradizionali (un'escursione di circa 18 punti), sia per i percorsi integrati (un'escursione di circa 10 punti).

Fig. 20 – Percentuali di promossi nei corsi tradizionali e nei percorsi integrati, per province – A.S. 2004/2005.



¹¹ Dati a cura di Nicoletta Molinaro.

Tab. 72 – Percorsi integrati di Istruzione e Formazione professionale. Alunni iscritti e classi coinvolte. Emilia-Romagna. Valori assoluti e percentuali. Anno scolastico 2004-05

Provincia	Totale iscritti alle classi 1° e 2° scuole coinvolte	di cui in percorsi integrati	% su iscritti classi coinvolte	Totale classi 1° e 2° nelle scuole coinvolte	di cui in percorsi integrati	%
Bologna	1.521	556	36,5	74	25	33,8
Ferrara	1.458	361	24,7	67	22	32,8
Forlì-Cesena	1.234	329	26,7	49	14	28,6
Modena	1.525	368	24,1	60	16	26,7
Parma	2.534	652	25,7	102	36	35,3
Piacenza	1.036	351	33,9	42	18	42,8
Ravenna *	1.205	278	23,1	50	12	24
Reggio Emilia	2.066	495	23,9	88	22	25
Rimini	787	216	27,4	35	9	25,7
<i>Totale</i>	<i>13.366</i>	<i>3.606</i>	<i>27</i>	<i>567</i>	<i>174</i>	<i>30,7</i>

Fonte: Report di monitoraggio-novembre 2005 a cura del Servizio Politiche per l'istruzione e per l'integrazione dei sistemi formativi. Assessorato regionale alla Scuola, Formazione Professionale, Università, Lavoro, Pari opportunità.

Tab. 73 – Percorsi integrati fra Istruzione e Formazione professionale. Risultati degli alunni iscritti nelle province dell'Emilia-Romagna. Anno scolastico 2004-05

Provincia	Iscritti alle classi I e II		Promossi			
	Tradizionale	Percorsi integrati	Tradizionale	%	Percorsi integrati	%
Bologna	965	556	664	68,8	416	74,8
Ferrara	1.097	361	835	76,1	276	76,4
Forlì-Cesena	905	329	634	70,0	249	75,7
Modena	1.157	368	772	66,7	270	73,4
Parma	1.882	652	1.574	83,6	555	85,1
Piacenza	685	351	546	79,7	293	83,5
Ravenna *	927	278	712	76,8	222	79,8
Reggio Emilia	1.571	495	1.140	72,6	382	77,2
Rimini	571	216	376	65,8	168	77,8
<i>Totale</i>	<i>9.760</i>	<i>3.606</i>	<i>7.253</i>	<i>74,3</i>	<i>2.831</i>	<i>78,5</i>

* La provincia di Ravenna non ha attivato nell'a.s. 2004-05 percorsi integrati nelle classi seconde; il dato riportato si riferisce solo alle classi prime.

Fonte: Report di monitoraggio-novembre 2005 a cura del Servizio Politiche per l'istruzione e per l'integrazione dei sistemi formativi. Assessorato regionale alla Scuola, Formazione Professionale, Università, Lavoro, Pari opportunità.

27 - L'ISTRUZIONE UNIVERSITARIA

La fotografia degli iscritti alle università italiane, residenti in Emilia-Romagna presenta un gruppo di circa 100.000 studenti, con una visibile prevalenza femminile.

Tale dato, si conferma anche nelle leve in ingresso (immatricolazioni) e alla composizione dei laureati. È da sottolineare anche la forte attrattiva dell'Università di Bologna: un quarto di tutti gli universitari emiliano-romagnoli ha la residenza in provincia di Bologna, anche se il sistema universitario regionale, articolato con sedi e facoltà in tutti i capoluoghi di provincia, sta assumendo una più marcata connotazione territoriale, con un legame qui più stretto che altrove con le città sedi universitarie.

Un'analisi qualitativa della popolazione studentesca universitaria, che non è compito di questo rapporto, rivela una propensione notevole alla frequenza universitaria nei diplomati della scuola superiore (75,4% rispetto al 72,3% italiano), anche se è leggermente inferiore al dato nazionale l'incidenza dell'iscrizione universitaria fra i giovani dai 19 ai 25 anni (37,2% in Emilia-Romagna, 38,5% in Italia).

Nelle tabelle seguenti sono stati conteggiati gli iscritti, gli immatricolati ed i laureati in tutti i corsi di laurea (triennali, vecchio ordinamento, ecc.).

Tab. 74 – Immatricolati all'università, residenti nella regione Emilia-Romagna, per genere. Anno accademico 2004-05

<i>Provincia di residenza</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>Totale</i>
Bologna	1.974	2.435	4.409
Ferrara	647	751	1.398
Forlì-Cesena	811	1.046	1.857
Modena	1.271	1.468	2.739
Parma	839	930	1.769
Piacenza	461	599	1.060
Ravenna	690	872	1.562
Reggio Emilia	747	984	1.731
Rimini	721	867	1.588
<i>Totale</i>	8.161	9.952	18.113

Fonte: Elaborazione su dati MIUR - Ufficio di Statistica e Almalaurea.

Tab. 75 – Iscritti all'università, residenti nella regione Emilia-Romagna, per genere. Anno accademico 2004-05

<i>Provincia di residenza</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>Totale</i>
Bologna	11.009	12.951	23.960
Ferrara	3.608	4.674	8.282
Forli-Cesena	4.177	5.270	9.447
Modena	6.371	7.490	13.861
Parma	4.615	5.324	9.939
Piacenza	2.608	3.085	5.693
Ravenna	3.630	4.521	8.151
Reggio Emilia	4.036	5.130	9.166
Rimini	3.655	4.336	7.991
<i>Totale</i>	<i>43.709</i>	<i>52.781</i>	<i>96.490</i>

Fonte: Elaborazione su dati MIUR - Ufficio di Statistica e Almalaurea.

Tab. 76 – Laureati negli Atenei della regione Emilia-Romagna, per tipo di corso di laurea. Anno solare 2004

<i>Provincia di residenza</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>Totale</i>
Bologna	1.780	2.285	4.065
Ferrara	603	833	1.436
Forli-Cesena	674	906	1.580
Modena	1.124	1.465	2.589
Parma	761	970	1.731
Piacenza	436	597	1.033
Ravenna	625	792	1.417
Reggio Emilia	677	919	1.596
Rimini	537	700	1.237
<i>Totale</i>	<i>7.217</i>	<i>9.467</i>	<i>16.684</i>

Fonte: Elaborazione su dati MIUR - Ufficio di Statistica e Almalaurea.

28 - LA QUALITÀ AMBIENTALE DEGLI EDIFICI SCOLASTICI

In attesa della realizzazione dell'anagrafe nazionale dell'edilizia scolastica, l'indagine sulla qualità delle strutture scolastiche promossa annualmente da Legambiente, "Ecosistema scuola 2005"¹², è una delle poche fonti utilizzabili a livello nazionale che possa dare indicazioni su questo importante tema.

Naturalmente, i dati presentati e le graduatorie sono da considerare solo come spunto di riflessione, soprattutto quando riflettono autocertificazioni e presentano risposte a questionari.

L'indagine confronta le caratteristiche ambientali della scuola in base a 52 parametri riferibili a tre ambiti: il primo è quello dell'edilizia scolastica in senso stretto (progettazione degli edifici, manutenzione, palestre e giardini), il secondo è quello delle pratiche ecocompatibili attuate nello svolgimento del servizio scolastico (raccolte differenziate dei rifiuti, risparmio energetico, fornitura di pasti biologici, presenza di scuolabus); il terzo è riferito alle situazioni di rischio ambientale (presenza di inquinanti e localizzazione delle scuole).

Il patrimonio edilizio appare 'datato' (il differenziale più ampio con gli indici nazionali si riferisce ad una più intensa attività edilizia tra il 1965 ed il 1990), in condizioni migliori rispetto al resto del paese, ma collocato in un contesto ambientale maggiormente a rischio, perché fortemente urbanizzato e industrializzato.

Tab. 77 – Edifici realizzati per anno di realizzazione, in Emilia-Romagna ed Italia

<i>Data di realizzazione</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Italia</i>
Prima del 1900	2,8	3,3
1900 – 1940	16,7	17,6
1940 – 1965	23,6	28,1
1965 – 1990	52,5	45,9
1990 – 2003	4,4	5,11

Fonte: Legambiente – Ecosistema scuola 2005.

¹² "Ecosistema scuola 2005", disponibile sul sito www.legambiente.com/documenti/2005/. Hanno risposto al questionario 89 comuni capoluogo di provincia, dei 103 esistenti. Tutti i comuni capoluogo di provincia dell'Emilia Romagna hanno risposto al questionario, e già questo è un segno di attenzione alle tematiche ambientali. Gli edifici scolastici 'censiti' dal punto di vista ambientale sono 648, in regione.

Tab. 78 – Edifici scolastici per tipologie, in Emilia-Romagna ed Italia. Valori percentuali

<i>Edifici</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Italia</i>
In affitto	3,4	8,3
Dotati di certificazione di agibilità statica	67,4	57,5
Privi di strutture per lo sport	6,7	15,3
Con giardini	87,8	79,9
Che necessitano di manutenzione urgente	36,5	33,1
Che hanno goduto di manutenzione straordinaria negli ultimi 5 anni	83,7	53,1
Con fonti di illuminazione a basso consumo	77,2	33,0
Con fonti di energia rinnovabile	8,8	1,7
Con altre forme di risparmio energetico	13,5	6,8

Fonte: Legambiente – Ecosistema scuola 2005.

Tab. 79 – Edifici scolastici distanza da luoghi inadatti, in Emilia-Romagna ed Italia. Valori percentuali

<i>Scuole che si trovano a meno di 1 Km da:</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Italia</i>
Area industriale	71,8	12,9
Antenne emittenti	41,5	15,7
Strutture militari	1,2	1,8
Discariche	0,95	0,5
Aeroporti	3,5	1,2
Elettrodotti ad alta tensione	7,2	4,8

Fonte: Legambiente – Ecosistema scuola 2005.

Tab. 80 - Posto in graduatoria (su 103 intervistati) e punteggio dei comuni capoluogo di provincia dell'Emilia-Romagna

<i>Provincia</i>	<i>Qualità edilizia scolastica</i>		<i>Buone pratiche ambientali</i>		<i>Rischio</i>	
	<i>Posto</i>	<i>Punti</i>	<i>Posto</i>	<i>Punti</i>	<i>Posto</i>	<i>Punti</i>
Bologna	73	4,5	60	27	6	-23
Ferrara	5	59	8	68	76	0
Forli-Cesena	2	52	2	75	22	-16
Modena	28	34	19	56	7	-22
Parma	37	29	12	61	2	-32
Piacenza	36	29	11	62	1	-32
Ravenna	26	36	37	43	66	-7
Reggio Emilia	59	13	40	41	5	-28
Rimini	44	24	43	41	21	-17

Fonte: Legambiente – Ecosistema scuola 2005.

PARTE III

LE AREE DI APPROFONDIMENTO

CAPITOLO 1 – UNA REGIONE IN CRESCITA

Maria Gabriella Porrelli, Antonio Zacchia Rondinini

Lo studio dei processi demografici in atto e la programmazione dei servizi negli ambiti più diversi sono spesso argomenti in relazione tra loro. A maggior ragione se l'argomento oggetto di analisi è legato all'istruzione, che così fortemente è influenzata dalla struttura per età della popolazione. La demografia in questo caso diventa strumento per disegnare lo scenario di base su cui il sistema scolastico si trova ad intervenire¹.

L'evoluzione della popolazione

Dalla seconda metà degli anni novanta, in Emilia-Romagna si verifica un sempre più consistente aumento della popolazione. Tale cambiamento costituisce l'inversione di una tendenza storica, che vedeva la regione quale territorio ormai demograficamente 'stazionario' da lungo tempo. Fenomeni quali la bassa fecondità hanno modificato il proprio andamento, grazie soprattutto all'imponente flusso migratorio dall'estero e dalle altre regioni italiane.

La popolazione dell'Emilia-Romagna iscritta in anagrafe ha raggiunto i 4.151.335 residenti al 1° gennaio 2005, con un aumento rilevante associato all'ultimo decennio di 229 mila unità circa (+5,8%)². In questo arco temporale, l'ultimo anno ha visto il maggior incremento annuo (50 mila unità, +1,2%) della fase di espansione sistematica in corso.

L'attuale fase espansiva è dovuta in gran parte alla sanatoria dell'immigrazione straniera irregolare³, che aveva già prodotto i suoi effetti tra gli anni 2003 e 2004, ed a una ripresa del flusso di immigrazione dall'Italia meridionale, soprattutto verso le regioni del Nord-est.

Il recente incremento di popolazione coinvolge l'intero territorio regionale, anche se in proporzioni differenti nelle province della regione. Nell'ultimo decennio, le province

¹ Gli argomenti qui trattati sono riportati più diffusamente in Regione Emilia-Romagna (2005), *Lo sviluppo demografico in Emilia-Romagna*, Collana Quaderni di Statistica, 2005, disponibile all'indirizzo <http://www.regione.emilia-romagna.it/statistica/news.htm>.

² Le consistenze di popolazione sono riferite al 1° gennaio dell'anno di riferimento ove non altrimenti specificato. Il riferimento all'ultimo decennio (o medio periodo) prende in considerazione i cambiamenti intervenuti tra l'1/1/1995 e l'1/1/2005.

³ Si tratta della convalida per le domande di regolarizzazione in seguito alle Leggi n. 189 del 30 luglio 2002 (c.d. Legge Bossi-Fini) e n. 222 del 9 ottobre 2002.

con crescita più accentuata in termini percentuali sono Reggio Emilia (+13,9%), Rimini (+8,8%) e Modena (+8,6%) seguite da Forlì-Cesena (+5,8%) e Parma (+5,5%), con maggiore intensità i comuni localizzati nelle cinture delle città capoluogo. Rimane in atto il fenomeno del progressivo spopolamento delle zone della montagna di Piacenza e Parma e della provincia di Ferrara.

Tab. 81 – Popolazione residente in Emilia-Romagna per provincia negli anni 1995, 2004 e 2005

Province	1995	2004	2005	Differenze 2005/1995		Differenze 2005/2004	
				v.a.	%	v.a.	%
Bologna	906.018	935.107	944.279	38.261	4,2	9.172	1,0
Ferrara	357.161	347.582	349.777	-7.384	-2,1	2.195	0,6
Forlì-Cesena	351.054	366.504	371.272	20.218	5,8	4.768	1,3
Modena	607.815	651.920	659.858	52.043	8,6	7.938	1,2
Parma	391.724	407.754	413.182	21.458	5,5	5.428	1,3
Piacenza	267.353	270.934	273.705	6.352	2,4	2.771	1,0
Ravenna	350.325	360.750	365.367	15.042	4,3	4.617	1,3
Reggio Emilia	427.479	477.534	486.961	59.482	13,9	9.427	2,0
Rimini	263.773	283.239	286.934	23.161	8,8	3.695	1,3
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>3.922.702</i>	<i>4.101.324</i>	<i>4.151.335</i>	<i>228.633</i>	<i>5,8</i>	<i>50.011</i>	<i>1,2</i>

Fonte: Regione Emilia-Romagna, Servizio Controllo di Gestione e Sistemi Statistici.

I giovani fino a 18 anni stanno diventando una quota sempre più rilevante della popolazione complessiva: nell'ultimo decennio passano da 580 mila a 633 mila unità (rispettivamente dal 14,8% al 15,2% dell'intera popolazione). Questa è la classe di età che, nell'ultimo anno, registra il maggior incremento percentuale.

Tab. 82 – Popolazione residente in Emilia-Romagna per classi di età negli anni 1995, 2004 e 2005. Valori assoluti e variazioni % 2005/1995 e 2005/2004

		0-18 anni	19-39 anni	40-64 anni	65 anni e più	Totale
1995		579.946	1.204.349	1.321.288	817.119	3.922.702
2004		616.177	1.180.560	1.382.775	921.812	4.101.324
2005		632.925	1.174.875	1.406.145	937.390	4.151.335
Variazione	v.a.	52.979	-29.474	84.857	120.271	228.633
2005/1995	%	9,1	-2,4	6,4	14,7	5,8
Variazione	v.a.	16.748	-5.685	23.370	15.578	50.011
2005/2004	%	2,7	-0,5	1,7	1,7	1,2

Fonte: Regione Emilia-Romagna, Servizio Controllo di Gestione e Sistemi Statistici.

L'espansione della fascia più giovane si associa ad una contrazione della classe di età successiva, che comprende una quota di 'giovani lavoratori' e di studenti. La classe di età tra i 19 ed i 39 anni diminuisce il suo ammontare sia nel medio periodo (-2,4% dal 1995) che nel breve (-0,5% nell'ultimo anno). La provincia di Reggio Emilia, quale zona di destinazione di un consistente flusso di immigrazione in età lavorativa, è l'unica che registra nell'ultimo anno un aumento anche in questa classe.

Per concludere, il processo di invecchiamento della popolazione provoca un'ulteriore crescita delle classi di età 40-64 anni e 65 anni e più. I soli ultrasessantacinquenni sono aumentati nell'ultimo decennio di 120 mila unità (+14,7%), con un incremento numerico più che doppio rispetto a quello subito dai giovani fino a 18 anni (53 mila unità, +9,1%). Negli anni 2000 è invece più frequente che la popolazione giovane subisca incrementi numerici superiori a quelli degli anziani oltre i 65 anni, come si riscontra anche tra il 2004 ed il 2005.

Tab. 83 – Popolazione fino a 39 anni residente in Emilia-Romagna per provincia e classi di età. Valori assoluti nel 2005 e variazione % 2005/1995

Provincia	0-18 anni		19-39 anni	
	v.a. 2005	Variazione 2005/1995	v.a. 2005	Variazione 2005/1995.
Bologna	136.616	14,5	258.696	-5,6
Ferrara	43.416	-9,3	92.342	-13,8
Forlì-Cesena	57.675	1,4	106.654	-2,2
Modena	109.080	13,2	192.884	0,2
Parma	61.657	9,0	118.536	0,9
Piacenza	40.391	5,4	73.843	-6,3
Ravenna	52.584	7,0	99.830	-6,4
Reggio Emilia	83.996	20,4	147.266	11,1
Rimini	47.510	4,1	84.824	-1,3
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>632.925</i>	<i>9,1</i>	<i>1.174.875</i>	<i>-2,4</i>

Fonte: Regione Emilia-Romagna, Servizio Controllo di Gestione e Sistemi Statistici.

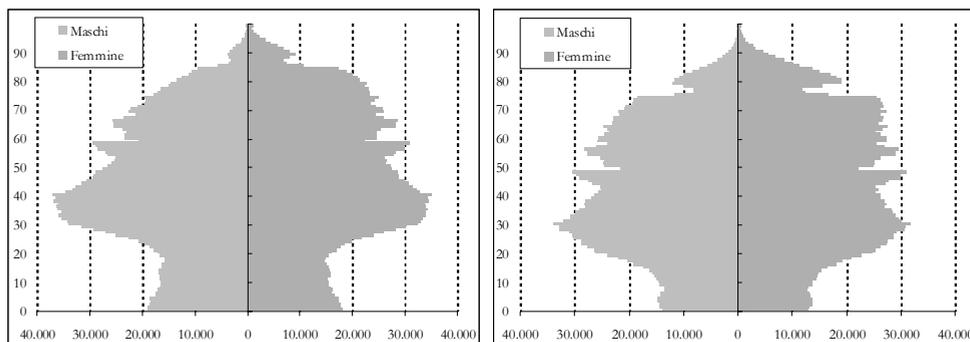
Nel medio periodo, vi è un gruppo di province che maggiormente sono interessate dall'incremento⁴ nella fascia tra 0 e 18 anni, e sono Reggio Emilia, Bologna e Modena. La perdita di popolazione nella successiva classe fino a 39 anni invece è più consistente nelle province di Ferrara, Ravenna e Piacenza. La provincia di Ferrara è inoltre l'unica a presentare variazioni negative in entrambe le fasce di età considerate.

I cambiamenti intervenuti nella struttura della popolazione nel decennio 1995-2005 pos-

⁴ In termini percentuali.

sono essere colti sinteticamente confrontando le piramidi delle età relative al 1995 e al 2005. Contestualmente all'incremento complessivo della popolazione, si è modificata anche la forma della piramide: si è allargata la base, quale conseguenza dell'incremento delle nascite e dell'arrivo di giovani immigrati, è aumentata la fascia d'età 30-45 anni a seguito del flusso migratorio e si è dilatato il vertice a fronte di un aumento della vita media.

Fig. 21 – Piramidi delle età della popolazione residente in Emilia-Romagna nel 1995 e nel 2005



Fonte: Regione Emilia-Romagna, Servizio Controllo di Gestione e Sistemi Statistici.

La popolazione in età scolare

L'analisi della popolazione per classi di età scolare fornisce un primo quadro d'insieme dell'utenza del sistema scolastico e consente, con un certo margine di approssimazione, un'indicazione programmatica del numero di fruitori dei servizi scolastici nel breve termine.

Come già sottolineato, nel periodo tra il 1995 ed il 2005 i giovani fino a 18 anni⁵ a livello regionale mostrano un'espansione più consistente di quella rilevata per l'intera popolazione. Fino al 1998 questa fascia di popolazione aveva subito una contrazione, mentre successivamente ha iniziato una graduale ripresa fino a raggiungere, nel solo ultimo anno, un incremento di ben 17 mila unità rispetto all'anno precedente.

I maggiori aumenti, sia del periodo 1995-2005 SIA dell'ultimo anno, hanno riguardato i bambini fino a 5 anni di età. L'utenza potenziale delle strutture prescolari (asili e scuole dell'infanzia) è cresciuta quasi del 30% negli ultimi dieci anni superando ampiamente le 100 mila unità in ognuna delle due classi di età. Questa tendenza appare ormai consolidata nell'ultimo quinquennio: si tratta infatti di un aumento che supera il 3,5% annuo per i bambini fino a 2 anni ed il 3% per quelli nella classe di età 3-5 anni.

⁵ In altri contesti, le analisi per classi di età vengono definite includendo tra le classi di età scolare anche l'utenza potenziale dell'istruzione universitaria, definita tra i 19 ed i 24 anni di età.

Andamento analogo, anche se più contenuto, coinvolge la popolazione nella fascia di età delle scuole elementari, da 6 a 10 anni.

Fino al 1999 la classe di età relativa all'istruzione media inferiore è risultata in calo. La stessa tendenza alla diminuzione si è invece prolungata fino al 2002 per la fascia di utenza delle scuole medie superiori, per poi ripresentare segno positivo.

Tab. 84 – Popolazione residente in età scolare in Emilia-Romagna negli anni 1995, 2004 e 2005

Classi di età scolare	1995	2004	2005	Variazione 2005/1995		Variazione 2005/2004	
				v.a.	%	v.a.	%
0-2 anni	82.766	106.416	110.014	27.248	32,9	3.598	3,4
3-5 anni	84.817	102.216	106.178	21.361	25,2	3.962	3,9
6-10 anni	137.190	158.926	163.338	26.148	19,1	4.412	2,8
11-13 anni	89.858	96.035	97.180	7.322	8,1	1.145	1,2
14-18 anni	185.315	152.584	156.215	-29.100	-15,7	3.631	2,4
<i>Totale</i>	<i>579.946</i>	<i>616.177</i>	<i>632.925</i>	<i>52.979</i>	<i>9,1</i>	<i>16.748</i>	<i>2,7</i>

Fonte: Regione Emilia-Romagna, Servizio Controllo di Gestione e Sistemi Statistici

Gli stranieri residenti

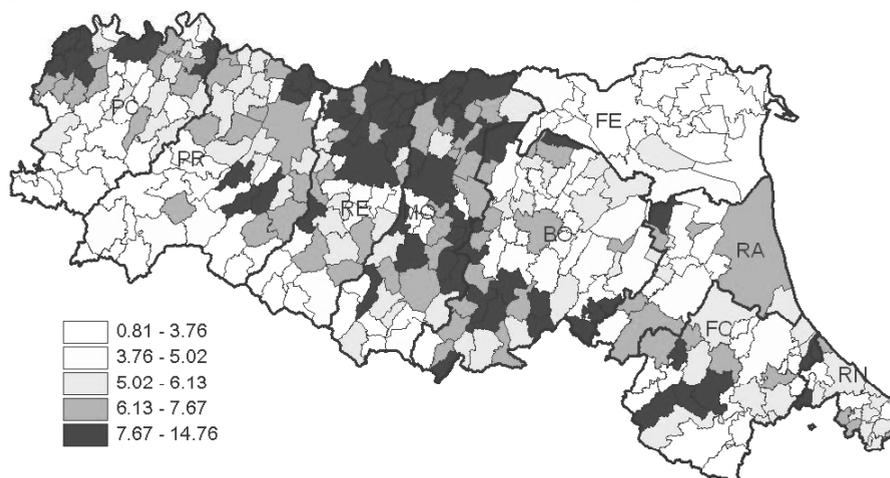
Appare ormai consolidato che l'Emilia-Romagna si è trasformata in territorio di immigrazione dalla seconda metà degli anni novanta. I cittadini stranieri residenti in Emilia-Romagna nel 1998 erano 81 mila, pari al 2,1% della popolazione residente⁶. Tale consistenza è aumentata costantemente negli anni successivi, fino a raggiungere nel 2005 un ammontare pari a 257 mila individui (il 6,2% della popolazione residente).

La recente accelerazione nel numero degli stranieri, soprattutto negli anni 2003 e 2004, è attribuibile a due fenomeni: al crescente flusso migratorio in ingresso dall'estero e soprattutto al già citato processo di regolarizzazione dei cittadini stranieri già presenti sul territorio mediante le leggi n.189 e n.222 del 2002, che ha portato alla loro successiva iscrizione in anagrafe.

La popolazione straniera è concentrata soprattutto nella provincia di Bologna, che da sola raccoglie quasi un quarto del totale regionale. Ad essa si affianca una vasta area di forte immigrazione nelle province di Reggio Emilia e Modena (fig. 21). Tali province mostrano anche percentuali più elevate di stranieri pari al 7,6% ed al 7,8% della popolazione complessiva. Comuni con elevata incidenza di immigrati stranieri si trovano nella zona di confine con la Lombardia della provincia di Piacenza e nelle zone degli Appennini bolognese e forlivese attraversate da importanti vie di comunicazione.

⁶ I dati relativi alla popolazione straniera residente al 2005 sono di fonte Regione Emilia-Romagna. Per gli anni precedenti si fa riferimento alle rilevazioni Istat.

Fig. 22 – Percentuale di cittadini stranieri residenti sulla popolazione totale nel 2005



Fonte: Regione Emilia-Romagna, Servizio Controllo di Gestione e Sistemi Statistici.

La popolazione straniera, confrontata con quella regionale nel suo complesso, è contraddistinta da una maggiore presenza di giovani rispetto ai residenti nel loro complesso. In particolare il 20% circa degli stranieri ha un'età inferiore ai 14 anni contro il 12,3% dell'intera popolazione regionale. La distribuzione per età degli stranieri evidenzia inoltre una larga fascia di residenti nelle classi centrali, tipicamente lavorative, ed una quasi totale assenza di persone anziane oltre i 65 anni (1,6% della popolazione straniera).

Nel 2005 la fascia di età prescolare e scolare fino ai 18 anni comprende circa 61.000 residenti stranieri (9,6% della popolazione residente): tra questi, quasi 15.000 sono nell'età della scuola elementare, 7.500 nelle età della scuola media inferiore ed oltre 12 mila nelle età dell'istruzione media superiore.

Tab. 85 – Stranieri in età scolare residenti in Emilia-Romagna per classi di età nel 2005

	Valori assoluti	% sulla popolazione residente
0-2 anni	14.561	13,2
3-5 anni	11.816	11,1
6-10 anni	14.950	9,2
11-13 anni	7.566	7,8
14-18 anni	12.114	7,8
<i>Totale</i>	<i>61.007</i>	<i>9,6</i>

Fonte: Regione Emilia-Romagna, Servizio Controllo di Gestione e Sistemi Statistici.

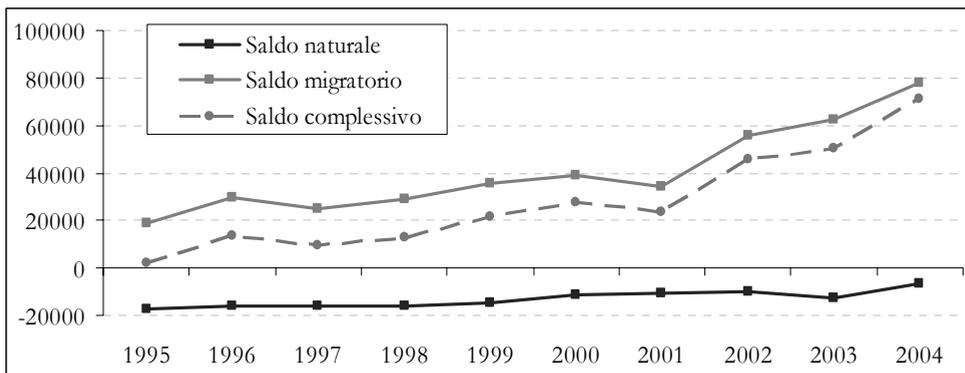
La crescita numerica dei giovani stranieri comporta una rilevanza sempre maggiore di questa componente sull'utenza del sistema scolastico. In termini di incidenza sulla popolazione si registrano: il 7,8% per le fasce che coinvolgono le scuole medie inferiori e superiori, il 9,2% per la fascia della scuola elementare. Per le fasce di età associate all'utenza prescolare, i bambini stranieri in età tra i 3 ed i 5 anni sono circa 11.800, pari all'11,1% della popolazione in tale classe. Nei prossimi anni questo contingente verrà progressivamente incrementato da un più elevato numero di bambini oggi in età 0-2 anni, pari ad oltre 14.500 individui.

La dinamica naturale e la dinamica migratoria

I fattori che determinano la variazione della popolazione si possono suddividere in una componente naturale, che identifica la parte di cambiamento derivante dalla differenza tra nascite e decessi, ed una componente migratoria, che misura l'afflusso di nuovi residenti provenienti dall'estero e da altre regioni italiane in termini di differenza tra immigrazioni ed emigrazioni (fig. 22)⁷.

Nonostante la ripresa della fecondità in Emilia-Romagna, il saldo naturale ancora oggi assume un valore negativo a causa di un numero di nascite non ancora sufficiente a coprire il numero di decessi. Il valore negativo del saldo naturale viene ampiamente compensato da una componente migratoria positiva, con un conseguente aumento della popolazione regionale.

Fig. 23 – Saldo naturale, saldo migratorio e saldo complessivo negli anni 1995-2004



Fonte: Istat.

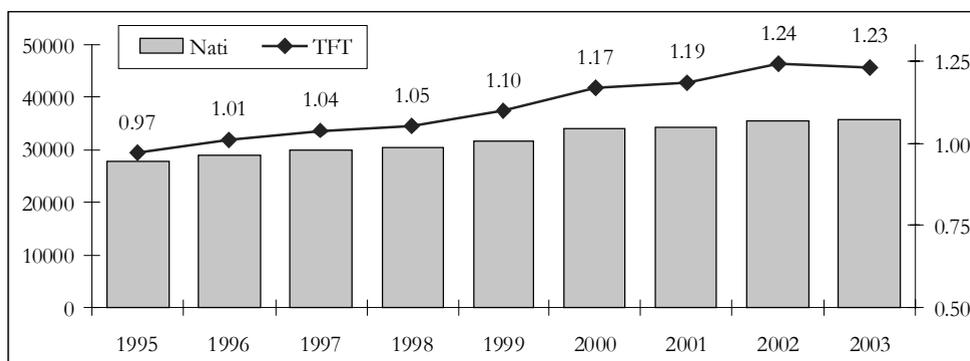
⁷ Relativamente ai flussi naturali (nascite, morti) ed ai flussi migratori (immigrazioni, emigrazioni) descritti in questa sezione, i dati sono tratti dal bilancio demografico di fonte Istat, ove non altrimenti specificato. Per approfondimenti: Istat, *Bilancio Demografico Nazionale*, Note rapide, Vari anni.

In termini assoluti la ripresa delle nascite ha portato il numero di nati in Emilia-Romagna da 27.828 nel 1995 a 38.075 unità nel 2004. Solo nel corso del 2004 l'Istat ha evidenziato un aumento di 2.300 nati in Emilia-Romagna (+6,4%).

Un indicatore frequentemente utilizzato per monitorare l'andamento della fecondità, depurata dalla diversa composizione per età delle donne che può alterarne la lettura, è il tasso di fecondità totale (TFT)⁸ o numero medio di figli per donna. Il TFT regionale risulta negli ultimi anni in continua crescita (fig. 23), attestandosi nel 2003 ad un valore pari a 1,23 figli per donna⁹. Tale valore è però ancora lontano da quello, di poco superiore a 2, necessario a garantire il ricambio generazionale e la stabilità della popolazione. L'Istat per l'anno 2004 stima inoltre che il TFT sia ulteriormente cresciuto ad un valore pari ad 1,32.

A livello territoriale, nel 2003 la provincia con il tasso di fecondità totale più elevato è Reggio Emilia (1,41), mentre Ferrara si conferma la provincia con il più basso numero medio di figli per donna (0,99). Questi indicatori, messi a confronto con la presenza di donne straniere sul territorio, evidenziano che queste sono anche le province rispettivamente con la maggiore e la minor quota di straniere tra le residenti.

Fig. 24 – Numero di nati vivi e tasso di fecondità totale (TFT) per 1.000 donne in Emilia-Romagna negli anni 1995-2003



Fonti: per gli anni 1995-2002, Istat; per l'anno 2003, elaborazione su dati Regione Emilia-Romagna.

⁸ Il tasso di fecondità totale (TFT) è il numero medio di figli per una coorte fittizia di mille donne non toccate da mortalità. Alla base vi è l'ipotesi che per le donne si verifichi, nelle età della vita riproduttiva, un livello di fecondità pari a quello misurato attraverso i tassi specifici di fecondità per età osservati in un anno di calendario.

⁹ Per l'anno 2003 si riporta il TFT frutto di una elaborazione della Regione Emilia-Romagna sulle schede di dimissione ospedaliera (SDO) di donne residenti ricoverate per parto nelle strutture regionali.

Si può quindi sostenere l'importanza del contributo degli stranieri alla recente ripresa nella fecondità. Questo aspetto può essere efficacemente colto anche dalla sola composizione delle nascite: nell'anno 2003 si è rilevata in regione una quota di nati da madri con cittadinanza straniera pari al 16,1%, che passa nel 2004 al 18,8%¹⁰. Più in dettaglio, nel 2004 il 15,8% dei nati ha entrambi i genitori stranieri e il 5,8% ha un solo genitore straniero.

Le previsioni della popolazione

Le previsioni demografiche effettuate dalla Regione Emilia-Romagna¹¹ tengono in considerazione le caratteristiche della nuova fase espansiva della popolazione, quali l'aumento della popolazione giovanile, l'allungamento della vita media e la ripresa della fecondità. Questi cambiamenti hanno costituito la base per la formulazione del sistema di ipotesi del modello previsivo.

Tra i possibili scenari evolutivi¹² ne è stato elaborato uno, il c.d. 'scenario centrale', i cui parametri demografici e socio-economici delle ipotesi lasciano sostanzialmente inalterate le tendenze registrate negli ultimi anni. Per questo motivo viene frequentemente considerato maggiormente attendibile. Nell'ipotesi centrale, si stima per il 2010 un ammontare della popolazione regionale di 4.307.000 unità circa, con un aumento di circa 200 mila residenti rispetto al 2004 ed una crescita pari a 5 punti percentuali.

La popolazione regionale modifica gradualmente anche la propria struttura per età. Le previsioni stimano un ulteriore aumento dei giovani fino a 18 anni di età, che raggiungono al 2010 un ammontare di ben 698 mila unità pari a circa un abitante su sei.

L'aumento coinvolge in modo rilevante tutte le classi di età scolare, ad esclusione dei bambini da 0 a 2 anni che registrano una previsione di crescita al 2010 più contenuta (1.600 unità aggiuntive, +1,6%)¹³. Per le altre classi, l'aumento percentuale non

¹⁰ Le informazioni sulle caratteristiche socio-demografiche dei genitori, sulla gravidanza, sul parto e sul nato sono ricavate dal flusso informativo sanitario relativo al Certificato di Assistenza al Parto (CEDAP). Per approfondimenti: Regione Emilia-Romagna, *Le nascite in Emilia-Romagna*, 2005.

¹¹ Per ulteriori approfondimenti si rimanda a Regione Emilia-Romagna, *Le previsioni demografiche*, Collana Quaderni di Statistica, 2004 ed all'indirizzo:

<http://rersas.regione.emilia-romagna.it/statexe/popolazione.htm>.

¹² Lo scenario previsivo è una rappresentazione dell'evoluzione della realtà demografica sulla base di un insieme di cambiamenti socio-economici. Per l'Emilia-Romagna sono stati previsti due scenari estremi, quello c.d. 'Alto' in cui si ipotizza il rafforzamento dell'attuale fase espansiva ed uno 'Basso', in cui si prevede una graduale difficoltà nel sistema socio-economico regionale. Tra i due percorsi evolutivi si colloca lo scenario 'Centrale' o 'Intermedio'.

¹³ La variazione della classe da 0 a 2 anni è fortemente influenzata all'andamento della fecondità. L'ammontare del numero di nati di un anno è determinato principalmente dalla consistenza numerica delle donne in età feconda, dalla loro composizione per età e dai comportamenti riproduttivi prevalenti (quale ad esempio, la posticipazione della gravidanza in età più matura). Nell'ipotesi centrale, le donne tra i 15 ed i 49 anni crescono da 928 mila nel 2004 a 962 mila nel 2010. Tale incremento numerico non è però omogeneo sugli

scende mai al di sotto dei 10 punti: la consistenza della classe da 3 a 5 anni passa da 102 mila a 117 mila unità (+14,3%). Ciò accade anche per l'utenza della scuola media inferiore (dai 9 ai 13 anni), che raggiunge 107 mila individui nel 2010 (+11,3%) e per l'utenza della scuola media superiore, che supera i 172 mila individui al 2010 (+13,1%). La dinamica espansiva della popolazione riguarda in modo più rilevante l'utenza della scuola elementare da 6 a 10 anni, con un incremento nell'ordine delle 35.000 unità e pari al 22,1%. Il risultato complessivo è che, tendenzialmente, tutte le classi di età scolare nel 2010 peseranno in modo sempre più rilevante, eccetto quella tra 0 e 2 anni.

Tab. 86 – Popolazione per classi di età scolare nell'ipotesi centrale in Emilia-Romagna. Valori osservati al 2004 e previsioni al 2010

Classi di età scolare	Valori assoluti		% sulla popolazione	
	2004	2010	2004	2010
0-2 anni	106.416	108.100	2,6	2,5
3-5 anni	102.216	116.794	2,5	2,7
6-10 anni	158.926	194.048	3,9	4,5
9-13 anni	96.035	106.842	2,3	2,5
14-18 anni	152.584	172.642	3,7	4,0
<i>0-18 anni</i>	<i>616.177</i>	<i>698.426</i>	<i>15,0</i>	<i>16,2</i>

Fonte: Regione Emilia-Romagna, Servizio Controllo di Gestione e Sistemi Statistici.

Alcuni dati sull'Europa

A conclusione delle analisi svolte nelle pagine precedenti, si fornisce qualche indicazione sulle caratteristiche della struttura demografica degli stati europei e della regione Emilia-Romagna. Si riportano quindi alcuni indicatori resi disponibili dall'Eurostat¹⁴ per i 25 paesi appartenenti all'attuale Unione Europea, in particolare la natalità e l'incidenza di giovani ed anziani sulla popolazione.

anni compresi dall'età feconda. Nonostante l'immigrazione coinvolga in particolar modo i primi anni, si prevede una continuazione del processo di contrazione per la fascia tra i 25 ed i 35 anni, che è caratterizzata da livelli di fecondità più elevati. Questo fenomeno e l'aumento dell'età media al parto costituiscono ostacoli ad un'ulteriore ripresa della fecondità.

¹⁴ I dati relativi alla consistenza ed al profilo della popolazione si riferiscono all'anno 2003, per la natalità sono compresi tra il 1999 ed il 2002.

Tab. 87 – Popolazione, struttura per età e tasso grezzo di natalità nei 25 paesi dell'Unione Europea (ultimo anno disponibile)

Stato	Popolazione (in migliaia)	% 0-14 anni	% 65 anni e oltre	Tasso grezzo di natalità ¹⁵
Germania	82.537	15,0	17,5	9,4
Francia	59.635	18,7	16,3	13,0
Regno Unito	59.232	18,6	15,9	11,4
Italia	57.321	14,2	19,0	9,2
di cui: Emilia-Romagna	4.030	11,9	22,6	8,5
Spagna	41.551	14,5	16,9	10,1
Polonia	38.219	17,8	12,8	9,3
Paesi Bassi	16.193	18,6	13,7	12,5
Grecia	11.006	14,6	17,5	9,4
Portogallo	10.407	15,8	16,7	11,0
Belgio	10.356	17,4	17,0	10,8
Repubblica Ceca	10.203	15,6	13,9	8,9
Ungheria	10.142	16,1	15,4	9,5
Svezia	8.941	18,0	17,2	10,7
Austria	8.067	16,6	15,5	9,7
Danimarca	5.384	18,8	14,8	11,9
Slovacchia	5.379	18,7	11,4	9,5
Finlandia	5.206	17,8	15,3	10,8
Irlanda	3.964	21,0	11,1	15,1
Lituania	3.463	18,3	14,7	8,7
Lettonia	2.331	16,0	15,9	8,6
Slovenia	1.995	14,8	14,7	8,8
Estonia	1.356	16,6	15,9	9,6
Cipro	706	21,5	11,7	11,6
Lussemburgo	448	18,8	14,0	12,4
Malta	397	18,7	12,8	9,6

Fonte: Eurostat.

¹⁵ Numero di nati per 1.000 residenti.

CAPITOLO 2 – I NUOVI VOLTI DELL’IMMIGRAZIONE

Andrea Stuppini, Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio, Caritas

I - VERSO UNA SOCIETÀ MULTICULTURALE¹⁶

In Emilia-Romagna più di sei abitanti su 100 sono stranieri: uomini, donne, bambini originari di 167 Paesi diversi e sempre più propensi a stabilizzarsi nel medio, se non nel lungo periodo.

Una fotografia del pianeta immigrazione in Emilia-Romagna è stata scattata sia dal rapporto Caritas relativo al 2004 sia dalle analisi elaborate dall’Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio¹⁷. Numeri leggermente diversi (cambiano i metodi e i periodi di riferimento delle rilevazioni), ma che raccontano di un fenomeno ormai chiaro: quella che veniva chiamata *emergenza* immigrazione costituisce sempre più un dato strutturale nella nostra società. In Emilia-Romagna più che nel resto d’Italia. La Caritas stima che i soggiornanti stranieri nella nostra regione nel 2004 siano stati 284.459, l’8% in più rispetto al 2003. Di questi, 56.757 sono bambini, il 20% del totale. Le nazionalità rappresentate, come si è detto, sono 167, decisamente più numerose che in altri contesti internazionali di immigrazione. Ma la nostra non è terra di passaggio, perché queste di cui si parla sono persone che puntano verso la stabilizzazione, vista l’alta incidenza (sul totale dei permessi di soggiorno) delle richieste di ricongiungimenti familiari, la crescente presenza di donne sul territorio e di minori stranieri nelle scuole. Nella nostra regione si manifesta anche, rispetto al resto d’Italia, una maggiore propensione da parte delle imprese a condizioni regolari di lavoro e si manifesta la presenza storicamente radicata di un sindacato attento al rispetto delle normative giuridiche e contrattuali.

Parallelamente sono maturate politiche attivate dalle istituzioni locali (in questo caso Province e Comuni) in materia d’immigrazione che, non limitandosi alla cosiddetta ‘prima accoglienza’, sono rivolte agli immigrati in quanto cittadini, svolgendo tra l’altro un ruolo di mediazione tra la società autoctona e la componente immigrata della popolazione.

¹⁶ Il presente contributo è curato da ‘Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio’ e Caritas e riprende gli interventi pubblicati su “Qualità scuola”, Periodico di informazione dell’Assessorato alle Politiche sociali della Regione Emilia-Romagna, ottobre 2005.

¹⁷ Per approfondimenti: Osservatorio regionale immigrazione, *L’immigrazione straniera in Emilia-Romagna. Dati al 1.1.2005*, CLUEB, Bologna; Caritas/Migrantes, *Immigrazione, Dossier statistico 2005, 15° Rapporto*, Antares, Roma.

Le nazionalità

Complessivamente tra gli stranieri un quarto sono minorenni, mentre solo una piccola parte è rappresentata dagli ultrasessantenni. È una piramide demografica piuttosto atipica, ma che si spiega osservando come i cittadini con oltre 60 anni siano quasi esclusivamente francesi, tedeschi e inglesi. Invece i minorenni sono decisamente sovrarappresentati tra gli extracomunitari e, dato di maggiore interesse, tra le comunità quantitativamente più numerose come marocchini, albanesi, tunisini e cinesi. Tali comunità hanno, quindi, già al loro interno i presupposti per un'ulteriore crescita, che non dipenderà esclusivamente da nuovi flussi. Inoltre, hanno al loro interno già consistenti quote di futura forza lavoro, spesso nata e formata in Italia. Situazione decisamente diversa dalle comunità provenienti da Romania, Ucraina e Moldavia che negli ultimi due anni hanno aumentato in modo consistente la loro presenza, grazie a nuovi ingressi.

Sembrano poi consolidarsi due poli dell'immigrazione regionale: il primo composto di donne, prevalentemente dell'Europa dell'Est, attive nei servizi alle persone e il secondo di uomini, prevalentemente africani, attivi nelle industrie soprattutto metalmeccaniche. La tendenziale polarizzazione non deve però far dimenticare anche le nazionalità asiatiche, concentrate per la maggior parte in provincia di Bologna e Reggio Emilia.

La distribuzione per provincia

La distribuzione degli stranieri sul territorio regionale appare sempre più diffusa, pur confermandosi, in valori assoluti, il peso delle province di Bologna, Modena e Reggio Emilia, con oltre la metà delle presenze.

A Bologna, secondo le stime della Caritas sui permessi di soggiorno nel 2004, gli immigrati regolari sono 63.500, a Modena poco più di 52.000, a Reggio Emilia quasi 42.000. Relativamente meno immigrati sono presenti a Ferrara (13.400), Rimini (17.800) e Piacenza (18.800). A Piacenza, però, la percentuale di minori è molto alta, raggiungendo il 21,7% che è quasi il livello toccato nelle province di Modena (22,5%) e Reggio Emilia (23,0%).

Nel capoluogo regionale sono relativamente presenti più adulti: 'solo' il 19,7% è rappresentato da minorenni.

I residenti

I residenti monitorati dall'Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio al 1° gennaio 2005 sono invece 257.233 (secondo le rilevazioni del servizio Sistemi statistici della Regione) di cui 134.723 uomini e 122.510 donne.

Questo vuol dire che ormai sei residenti ogni cento sono di origine extracomunita-

ria, quando solo lo scorso anno si parlava di una percentuale pari al 5,1% e nel 2003 del 4,4%. Era il 1993, invece, quando i residenti di origine non italiana erano poco più dell'1%. Oggi la media regionale è del 6,2%, percentuale che tocca il 7,8% a Reggio Emilia, il 7,6% a Modena e il 6,8% a Piacenza. Percentuali più basse dei residenti di origine extracomunitaria sul totale ci sono invece a Ferrara (3,2%), Forlì-Cesena e Rimini (5,4% ciascuna).

Nei piccoli Comuni è Carpi (Mo) quello che raccoglie più immigrati (4.561, più che a Ferrara) seguito da un altro centro modenese come Sassuolo con 3.525 persone non di origine italiana, e da Faenza (Ravenna) con i suoi 2.736. Altri piccoli centri che ospitano un altro numero di immigrati sono Mirandola (Mo), Riccione (Rn), Vignola e Castelfranco Emilia (Mo), Correggio (Re), Casalecchio di Reno (Bo), Lugo (Ra), Cento (Fe).

Guardando i numeri in percentuale, invece, si può vedere come a Luzzara (Re) gli stranieri siano ormai il 15% della popolazione, a Galeata (Fc) il 14%, a Rolo (Re), San Possidonio (Mo), Monghidoro (Bo) e Guiglia (Mo) quasi il 13%.

‘Vengono per lavorare’

Tra gli stranieri che vivono in Emilia-Romagna c'è una percentuale più alta di lavoratori rispetto a quanto avviene nel resto d'Italia. È una tendenza evidenziata già nel Censimento della popolazione effettuato nel 2001, che dimostrava come il tasso di attività degli stranieri in Emilia-Romagna fosse del 70,7% e il tasso di disoccupazione del 9,7%. I rispettivi valori nazionali sono 66,6% e 12,1%, tutti numeri che possono essere valutati solo per difetto, perché molto spesso la disoccupazione nasconde in parte il lavoro nero e sommerso.

A livello nazionale gli occupati si ripartiscono così tra i settori di attività economica: agricoltura 6,1%, industria 44,7%, servizi 49,3%. In regione si registrano i seguenti valori che mostrano un ruolo maggiore dell'industria nel dare lavoro agli immigrati (con punte del 65,4% a Reggio Emilia e del 60,5% a Modena): agricoltura 6,1%, industria 51,9%, servizi 42,0%.

Anche per quest'anno – si legge nel rapporto Caritas – si riconfermano le capacità attrattive del mercato del lavoro locale, dovute innanzitutto al fatto che l'immigrazione in Emilia-Romagna risulta ormai funzionale a coprire le lacune dell'offerta di forza lavoro, specie per mestieri collocati ai segmenti inferiori del mercato. Lavori che risultano indispensabili allo sviluppo del sistema produttivo e dei servizi e collocati sia nel settore manifatturiero (operai generici e specializzati) e delle attività domestiche e di cura (le cosiddette ‘badanti’), sia in settori come l'agricoltura e l'edilizia. Altro dato rilevante, proveniente invece dalle elaborazioni dell'Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio, è quello sulle nuove assunzioni: ormai la percentuale degli immigrati extracomunitari è più alta rispetto a quella degli italiani che provengono dalle altre re-

gioni. Le elaborazioni dell'Osservatorio sui dati INAIL illustrano come in Italia i nuovi assunti con contratto di lavoro di tipo subordinato sono stati un milione e 30.000 tra gli extracomunitari, 81.000 tra i comunitari e 4 milioni e 900.000 tra gli italiani. Rispetto alle altre regioni, tra questi neoassunti il 10% degli extracomunitari, il 7,7% dei comunitari e il 7,6% degli italiani ha trovato lavoro in Emilia-Romagna. In generale, comunque, gli italiani in Emilia-Romagna coprono il 77,4% delle nuove assunzioni, i lavoratori comunitari l'1,3%, gli extracomunitari il 21,3%. Percentuale, quest'ultima, più alta rispetto alla media italiana di 17 lavoratori comunitari ogni 100 nuovi assunti, ma in linea con quella delle regioni più sviluppate che vedono, per esempio, il 22,2% di nuovi assunti extracomunitari in Lombardia, sempre il 22,2% in Trentino-Alto Adige, il 21,8% in Veneto.

II - LA SCUOLA MULTICULTURALE¹⁸

I dati

Il fenomeno dei ricongiungimenti familiari rappresenta una prima fase di maturità dell'immigrazione e tocca dimensioni significative in Emilia-Romagna già nella seconda metà degli anni novanta, con un impatto diretto sui processi di scolarizzazione.

La stima di 56.757 minori immigrati trova riscontro nei dati delle iscrizioni scolastiche che vedono, nell'anno scolastico 2004-05, oltre 43.000 bambini e ragazzi stranieri iscritti alle scuole della nostra regione, dalle materne alle elementari, dalle medie inferiori alle medie superiori.

Il fatto che la regione Emilia-Romagna sia la quarta regione d'Italia per incidenza percentuale dei cittadini stranieri, ma risulti la prima per incidenza percentuale dei bambini stranieri nelle scuole di ogni ordine e grado con il 8,4% (rispetto al 7,8% dell'Umbria, al 7% delle Marche e della Lombardia) rappresenta certamente un indicatore significativo del grado di integrazione sociale raggiunta, oltre che di stabilità del fenomeno.

Rispetto ai paesi di provenienza, il Marocco è il primo paese con circa il 21,7% del totale, segue l'Albania con il 15,5%. Terza la Tunisia con il 5,7% e quarta la Cina con il 5,6%. Appaiono più modesti i valori per il Senegal (che non rientra nelle prime venti nazionalità) a causa di un'immigrazione in netta prevalenza maschile e quindi con un numero relativamente esiguo di nuclei familiari. Si riscontra invece una netta crescita della presenza di alunni provenienti da Romania, India e Pakistan.

¹⁸ Il contributo è di Andrea Stuppini.

La scuola dell'infanzia¹⁹

Nelle scuole dell'infanzia dell'Emilia-Romagna erano iscritti, nell'anno scolastico 2004-05, 8.413 bambini stranieri (5.036 nelle scuole statali e 3.377 nelle scuole non statali) pari al 8,22% del totale. Mentre la maggioranza dei bambini italiani è iscritto a scuole non statali, il dato si capovolge nettamente (60% degli stranieri iscritto a scuole statali o comunque pubbliche) soprattutto per motivi di costi.

Negli ultimi otto anni scolastici la presenza di alunni immigrati è cresciuta notevolmente, da 1.961 dell'anno scolastico 1997-98, a 8.413 nell'anno scolastico 2004-05. In termini percentuali si è passati dal 2,33% al 8,22%. I paesi di provenienza non presentano variazioni significative rispetto al fenomeno generale dell'immigrazione.

Tab. 88 – Alunni con cittadinanza non italiana per anno scolastico e sesso. Scuola dell'infanzia statale e non statale. Anni scolastici dal 1997-98 al 2004-05

Anni scolastici	Alunni con cittadinanza non italiana					% alunni con cittadinanza non italiana sul totale alunni				
	Scuola statale		Scuola non statale		Totale scuole	Scuola statale		Scuola non statale		Totale scuole
	MF	F	MF	F	MF	MF	F	MF	F	MF
1997-98	1.010	412	951	456	1.961	2,9	1,2	1,9	0,9	2,3
1998-99	1.379	589	1.251	534	2.630	3,9	1,7	2,5	1,1	3,1
1999-00	1.819	801	1.076	455	2.895	5,0	2,2	2,1	0,9	3,3
2000-01	2.293	1.070	1.363	627	3.656	6,2	2,9	2,8	1,3	4,3
2001-02	2.987	1.306	1.571	737	4.558	7,5	3,3	3,2	1,5	5,1
2002-03	3.712	1.643	2.311	1.106	6.023	8,9	3,9	4,3	2,1	6,3
2003-04	4.124	1.877	2.666	1.199	6.790	9,5	4,3	5,0	2,2	7,0
2004-05	5.036	2.337	3.377	1.570	8.413	11,2	5,2	5,9	2,7	8,2

Fonte: Elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio Regione E-R su dati Sistema Informativo del MIUR.

La scuola primaria

La scuola primaria rappresenta il livello scolastico più numeroso e permette pertanto di comprendere meglio le dimensioni del fenomeno migratorio nelle scuole.

¹⁹ I dati riportati in questa sezione fanno riferimento ad alunni con cittadinanza non italiana e provengono dalle rilevazioni integrative delle scuole statali e non statali acquisite dal Sistema informativo del MIUR. I dati riferiti all'a.s. 2004-05 sono suscettibili di successive lievi integrazioni e correzioni da parte del MIUR. La voce 'scuola non statale' comprende le scuole di enti locali territoriali, di altri enti pubblici, di enti religiosi e di soggetti privati laici. I dati relativi alle scuole statali e non statali hanno alte percentuali di acquisizione; per l'anno scolastico 2004-05 le percentuali sono del 99%.

Su una popolazione scolastica di 167.327 alunni iscritti alle scuole elementari dell'Emilia-Romagna, i bambini stranieri iscritti nell'anno scolastico 2004-05 sono stati 17.321 pari al 10,4% del totale.

Negli ultimi otto anni scolastici la crescita è stata dai 3.634 del 1997-98, ai 17.321 del 2004-05; in termini percentuali il passaggio è stato dal 2,6%, al 10,4%.

In provincia di Reggio Emilia e di Modena la presenza di alunni stranieri ha superato rispettivamente il 13 e il 12%. Le altre province seguono nell'ordine, con scarse differenze rispetto alla numerosità dei cittadini immigrati in generale.

Tab. 89 – Alunni con cittadinanza non italiana per anno scolastico e sesso. Scuola primaria statale e non statale. Anni scolastici dal 1997-98 al 2004-05

Anni scolastici	Alunni con cittadinanza non italiana					% alunni con cittadinanza non italiana sul totale alunni				
	Scuola statale		Scuola non statale		Totale scuole	Scuola statale		Scuola non statale		Totale scuole
	MF	F	MF	F		MF	F	MF	F	
1997-98	3.560	1.603	74	39	3.634	2,7	1,2	0,9	0,5	2,6
1998-99	4.536	2.105	93	53	4.629	3,3	1,5	1,1	0,6	3,1
1999-00	6.143	2.756	113	61	6.256	4,3	2,0	1,2	0,7	4,2
2000-01	6.949	3.136	120	58	7.069	4,9	2,2	1,4	0,7	4,7
2001-02	9.083	4.192	123	61	9.206	6,3	2,9	1,4	0,7	6,0
2002-03	11.445	5.133	223	109	11.668	7,7	3,4	2,4	1,2	7,3
2003-04	13.794	6.210	228	114	14.022	9,1	4,1	2,4	1,2	8,7
2004-05	17.043	7.817	278	143	17.321	10,8	5,0	2,9	1,5	10,4

Fonte: Elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio Regione E-R su dati Sistema Informativo del MIUR.

La scuola secondaria di 1° e 2° grado

Nelle scuole secondarie la presenza dei ragazzi stranieri diverrà significativa nei prossimi anni. Già nell'ultimo anno scolastico essi rappresentavano il 9,4% degli iscritti alle scuole secondarie di 1° grado e il 5,7% degli iscritti alle scuole secondarie di 2° grado.

Nelle scuole secondarie di 1° grado, negli ultimi otto anni scolastici gli studenti stranieri sono passati da 1.719 a 9.522, pari al 9,4% dei 101.572 iscritti complessivi al triennio delle scuole medie inferiori. Nello stesso periodo i ragazzi immigrati nelle scuole secondarie di 2° grado sono passati da 1.696 a 8.519, pari al 5,7% dei 149.919 iscritti complessivi al quinquennio delle scuole medie superiori.

Nei prossimi anni questi numeri sono destinati a crescere rapidamente e, se nel corso del 2004 i nati da madre straniera sono stati quasi il 20% del totale, è facile prevedere che questa percentuale sarà raggiunta tra sei anni in prima elementare e tra una decina nel complesso del sistema scolastico.

La scuola rappresenterà la frontiera più delicata e più importante per l'integrazione sociale degli immigrati. Una parte dei bambini stranieri è nata all'estero, mentre una parte crescente è nata in Italia da genitori già residenti e ciò porrà problemi complessi e di non facile soluzione sulla strada di una società multiculturale e più tollerante.

Tab. 90 – Alunni con cittadinanza non italiana per anno scolastico e sesso. Scuola secondaria di 1° grado statale e non statale. Anni scolastici dal 1997-98 al 2004-05

Anni scolastici	Alunni con cittadinanza non italiana					% alunni con cittadinanza non italiana sul totale alunni				
	Scuola statale		Scuola non statale		Totale scuole	Scuola statale		Scuola non statale		Totale scuole
	MF	F	MF	F	MF	MF	F	MF	F	MF
1997-98	1.695	815	24	11	1.719	2,0	1,0	0,8	0,4	2,0
1998-99	2.303	1.037	27	20	2.330	2,7	1,2	0,9	0,7	2,7
1999-00	3.161	1.368	35	23	3.196	3,7	1,6	1,1	0,7	3,6
2000-01	4.055	1.791	41	23	4.096	4,7	2,1	1,2	0,7	4,5
2001-02	4.946	2.125	45	27	4.991	5,6	2,4	1,3	0,8	5,4
2002-03	6.283	2.762	42	26	6.325	6,7	2,9	1,2	0,7	6,5
2003-04	7.555	3.384	38	19	7.593	7,9	3,5	1,1	0,5	7,6
2004-05	9.473	4.215	49	22	9.522	9,7	4,3	1,3	0,6	9,4

Fonte: Elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio Regione E-R su dati Sistema Informativo del MIUR.

Tab. 91 – Alunni con cittadinanza non italiana per anno scolastico e sesso. Scuola secondaria di 2° grado statale e non statale. Anni scolastici dal 1997-98 al 2004-05

Anni scolastici	Alunni con cittadinanza non italiana					% alunni con cittadinanza non italiana sul totale alunni				
	Scuola statale		Scuola non statale		Totale scuole	Scuola statale		Scuola non statale		Totale scuole
	MF	F	MF	F	MF	MF	F	MF	F	MF
1997-98*	1.586	675	110	51	1.696	1,2	0,5	1,1	0,5	1,2
1998-99**	1.835	618	67	41	1.902	1,4	0,5	0,8	0,5	1,4
1999-00	2.266	1.094	111	45	2.377	1,7	0,8	1,4	0,6	1,7
2000-01	2.692	1.373	149	58	2.841	2,1	1,1	1,9	0,7	2,1
2001-02	3.883	1.913	176	63	4.059	3,0	1,5	2,2	0,8	2,9
2002-03	5.090	2.462	262	112	5.352	3,7	1,8	3,7	1,6	3,7
2003-04	6.393	3.108	297	135	6.690	4,7	2,3	4,4	2,0	4,7
2004-05	8.190	4.019	329	159	8.519	5,7	2,8	4,7	2,3	5,7

* I dati riferiti alla scuola secondaria di 2° grado sono fonte ISTAT a.s. 1997-98

** I dati riferiti alla scuola secondaria di II grado sono fonte ISTAT a.s. 1998-99

Fonte: Elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio Regione E-R su dati Sistema Informativo del MIUR.

Tab. 92 – Alunni con cittadinanza non italiana per anno scolastico e sesso. Scuola statale e non statale. Emilia-Romagna. Anni scolastici dal 1997-98 al 2004-05

Anni scolastici	Alunni con cittadinanza non italiana					% alunni con cittadinanza non italiana sul totale alunni				
	Scuola statale		Scuola non statale	Totale scuole		Scuola statale		Scuola non statale	Totale scuole	
	MF	F	MF	F	MF	MF	F	MF	F	MF
1997-98 **	7.851	3.505	1.159	557	9.010	2,0	0,9	1,6	0,8	2,0
1998-99 ***	10.053	4.349	1.438	648	11.491	2,6	1,1	2,0	0,9	2,5
1999-00	13.389	6.019	1.335	584	14.724	3,4	1,5	1,9	0,8	3,2
2000-01	15.989	7.370	1.673	766	17.662	4,1	1,9	2,4	1,1	3,8
2001-02	20.899	9.536	1.915	888	22.814	5,2	2,4	2,8	1,3	4,8
2002-03	26.530	12.000	2.838	1.353	29.368	6,3	2,8	3,8	1,8	5,9
2003-04	31.866	14.579	3.229	1.467	35.095	7,5	3,4	4,4	2,0	7,0
2004-05	39.742	18.388	4.033	1.894	43.775	9,0	4,2	5,2	2,4	8,4

** I dati riferiti alla Scuola secondaria di 2° grado sono fonte Istat a.s. 1997-98.

*** I dati riferiti alla Scuola secondaria di 2° grado sono fonte Istat a.s. 1998-99.

Fonte: Elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio Regione E-R su dati Sistema Informativo del MIUR.

Tab. 93 – Alunni e alunni con cittadinanza non italiana, per sesso e per provincia. Scuole statali e non statali. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05*

Provincia	Alunni con cittadinanza non italiana		Totale alunni		% alunni con cittadinanza non italiana sul totale alunni
	MF	F	MF	MF	F
Bologna	9.140	4.325	110.206	8,3	3,9
Ferrara	1.888	868	38.107	5,0	2,3
Forlì-Cesena	3.480	1.603	48.583	7,2	3,3
Modena	8.853	4.063	90.631	9,8	4,5
Parma	4.264	1.944	51.751	8,2	3,8
Piacenza	3.288	1.555	33.243	9,9	4,7
Ravenna	2.878	1.357	42.926	6,7	3,2
Reggio Emilia	6.772	3.018	65.154	10,4	4,6
Rimini	3.212	1.549	40.599	7,9	3,8
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>43.775</i>	<i>20.282</i>	<i>521.200</i>	<i>8,4</i>	<i>3,9</i>

* Sono compresi fra gli stranieri 561 studenti della Repubblica di San Marino distribuiti nelle province di Rimini (546), Forlì-Cesena (13), Ravenna (1) e Piacenza (1).

Fonte: Sistema Informativo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Tab. 94 – Alunni con cittadinanza non italiana per Stato estero di provenienza e sesso presenti in Emilia-Romagna. A.s. 2004-05. Prime 20 nazioni

Stato estero di cittadinanza	MF	F	%MF	%F su MF
1 Marocco	9.509	4.263	21,7	44,8
2 Albania	6.768	3.170	15,5	46,8
3 Tunisia	2.482	1.114	5,7	44,9
4 Cina	2.450	1.072	5,6	43,8
5 Romania	2.311	1.156	5,3	50,0
6 India	1.488	617	3,4	41,5
7 Pakistan	1.359	557	3,1	41,0
8 Ghana	1.324	661	3,0	49,9
9 Jugoslavia (Serbia-Montenegro)	1.089	510	2,5	46,8
10 Moldavia	1.041	545	2,4	52,4
11 Filippine	1.024	467	2,3	45,6
12 Macedonia	1.012	436	2,3	43,1
13 Ucraina	894	461	2,0	51,6
14 Nigeria	594	302	1,4	50,8
15 S. Marino	561	276	1,3	49,2
16 Turchia	535	225	1,2	42,1
17 Polonia	514	258	1,2	50,2
18 Russia	428	224	1,0	52,3
19 Bosnia-Erzegovina	426	202	1,0	47,4
20 Perù	418	199	1,0	47,6
Altre cittadinanze	7.548	3.567	17,2	47,3
<i>Totale complessivo</i>	<i>43.775</i>	<i>20.282</i>	<i>100,0</i>	<i>46,3</i>

Fonte: Elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio Regione E-R su dati Sistema Informativo del MIUR.

E i risultati scolastici? Una ricerca del MIUR

Le cifre sulla presenza di alunni con cittadinanza non italiana sono destinate a mettere in discussione la programmazione scolastica degli anni ottanta e novanta, anche perché intervengono nel quadro di una ripresa demografica complessiva che è alimentata anche dalle famiglie italiane. Al di là degli stereotipi, gli ostacoli che incontrerà la scuola multiculturale saranno notevoli.

Ne è una riprova anche l'“Indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana” pubblicata dal MIUR nel gennaio 2005, su dati dell'anno scolastico 2003-04.

Questa ricerca dimostra che nelle scuole elementari esiste uno scarto negativo del 3,3% tra bambini italiani e stranieri che raggiungono la promozione. In Emilia-Romagna questo scarto è più ridotto (-3,0%).

Nella scuola secondaria di 1° grado il divario nazionale è del -7,1%, in Emilia-Romagna 'solo' del -4,9% (in questo caso è lo scarto minore d'Italia). Ma ad esempio nella scuola secondaria di 2° grado il divario nazionale è ampio: -12,6% ed in Emilia-Romagna ancora maggiore: -15,7%.

Le difficoltà sembrano quindi crescenti con l'aumentare dell'età e se è vero che gli sforzi finanziari e culturali come quelli attuati in Emilia-Romagna per i mediatori e per i corsi di recupero sembrano dare alcuni frutti, il percorso dell'integrazione e dell'uguaglianza delle opportunità non sarà certamente semplice.

Tab. 95 – Alunni con cittadinanza non italiana per regione. A.s. 2004-05 *

Regione	Alunni con cittadinanza non italiana	Alunni con cittadinanza non italiana per 100 frequentanti
Piemonte	36.188	6,5
Lombardia	88.170	7,0
Liguria	12.099	6,3
Veneto	46.513	7,0
Friuli-Venezia Giulia	8.861	5,9
<i>Emilia-Romagna **</i>	<i>43.775</i>	<i>8,4</i>
Toscana	29.110	6,3
Umbria	9.148	7,8
Marche	15.246	7,1
Lazio	33.823	4,5
Abruzzo	6.019	3,1
Molise	518	1,0
Campania	7.122	0,6
Puglia	6.972	1,0
Basilicata	804	0,8
Calabria	3.915	1,1
Sicilia	7.716	0,9
Sardegna	1.838	0,7
<i>Italia</i>	<i>361.576</i>	<i>4,2</i>

* I dati relativi alla provincia autonoma di Trento sono esclusi dal prospetto regionale, ma compresi nel totale nazionale. Sono inoltre esclusi dalla tabella i dati relativi alla Provincia autonoma di Bolzano e alla Valle d'Aosta.

** Il dato proviene dalle 'Rilevazioni integrative', MIUR, settembre 2005.

Fonte: Sistema Informativo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Le azioni per l'integrazione

In Emilia-Romagna negli ultimi anni le azioni principali in materia di interventi per stranieri in ambito scolastico si sono sviluppate gradualmente dal 2000 al 2005.

Gli interventi principali sono stati quelli di mediazione culturale (prevalenti), quelli

di sostegno-recupero linguistico ai bambini, la formazione specifica per gli insegnanti per accogliere minori stranieri e modalità di raccordo con le famiglie degli alunni, con la previsione di momenti di formazione specifica per gli insegnanti per interagire con le famiglie immigrate; quest'ultimo è un terreno decisivo per fare sì che la scuola diventi un terreno di incontro non solo tra bambini, ma anche tra famiglie.

Conclusioni

Nel prossimo futuro occorrerà che la pubblica amministrazione in Emilia-Romagna si attrezzi per evitare due opposti pericoli tutt'altro che remoti: da un lato una forzata specializzazione della categoria 'immigrazione' che potrebbe portare ad una ghettizzazione culturale, urbanistica, scolastica ecc., dall'altro una totale mancanza del riconoscimento delle specificità dei cittadini stranieri che viene rappresentato come un approccio universalistico e trasversale, ma alla fine rischia di negare qualunque azione amministrativa che vada al di là della logica dell'emergenza.

La risposta della Regione e degli enti locali dell'Emilia-Romagna ha cercato e cercherà di muoversi su di una linea intermedia.

La condizione giuridica dello straniero, le difficoltà linguistiche, i problemi di orientamento e di accesso ai servizi, le diversità culturali ed i rischi di discriminazione saranno delle costanti delle società multietniche anche nel futuro.

È da questi punti che bisogna partire per percorrere la strada difficile ma senza alternative dell'accoglienza e dell'integrazione sociale.

CAPITOLO 3 – SUCCESSO E INSUCCESSO A SCUOLA: LA RICERCA DELL'EQUITÀ

*Arnaldo Spallacci*²⁰

Tre anni dopo. Luci ed ombre di una scuola in crescita

L'osservazione del sistema scolastico regionale, in particolare dei suoi processi di scolarizzazione e dispersione, giunge quest'anno al suo quarto appuntamento. È possibile tracciare, attraverso i dati dell'ultimo triennio (dall'a.s. 2002-03 all'a.s. 2004-05), un primo bilancio di alcuni aspetti dell'evoluzione della scolarità nel complesso dell'Emilia-Romagna e nei suoi nove territori provinciali. I fenomeni che qui vengono analizzati sono quelli che hanno implicazioni più immediate sotto il profilo *sociale*, riguardano l'intensità della partecipazione dei giovani ai processi scolastici e formativi, la loro propensione – ancora strutturalmente in crescita in Italia, nonostante periodiche battute di arresto – a proseguire gli studi verso i traguardi più elevati dell'istruzione. Ma la connotazione sociale della nostra analisi non può ignorare i fenomeni opposti e al tempo stesso correlati (quasi 'congeniti') alla scolarizzazione di massa, ovvero i processi di dispersione, che ne costituiscono la dimensione patologica, per la sua persistenza ed incisività.

L'analisi condotta in questo capitolo porterà attenzione a diverse dimensioni che spiegano e interpretano i fenomeni oggetto del nostro studio. In primo luogo la distinzione fra i sessi, con il rilievo dei comportamenti differenti che si riscontrano per maschi e femmine nei percorsi formativi. In secondo luogo la dimensione territoriale, nella fattispecie quella provinciale, con attenzione alle diverse dinamiche che i processi di scolarizzazione vi hanno assunto, seppure oggi meno divergenti di quanto si potesse riscontrare nel passato. In terzo luogo, per le scuole secondarie di secondo grado, la variante dell'indirizzo scolastico, che appare ancora oggi contraddistinta da diversità profonde dovute in buona parte alla differente origine sociale degli allievi che vi accedono²¹.

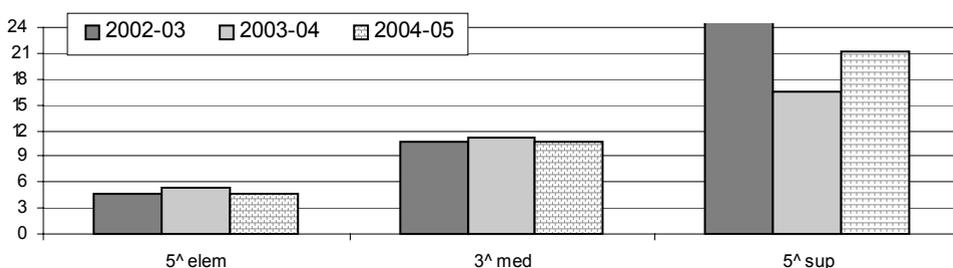
²⁰ Il supporto tecnico per l'elaborazione dati è di Maria Serena Borgia. Ha contribuito all'elaborazione Maria Teresa Bertani.

²¹ Per una migliore comprensione delle fonti e degli indicatori utilizzati in questo capitolo, si rimanda alla lettura delle "Note metodologiche" pubblicate nella parte I di questo volume.

Regolarità e irregolarità: un quadro stabile

La regolarità e l'irregolarità costituiscono un primo ambito di verifica del percorso formativo dei giovani. I dati del triennio 2003-2005 testimoniano, per l'Emilia-Romagna, un quadro stabile. Come si è verificato negli anni passati, la regolarità diminuisce lungo il percorso scolastico secondo un trend progressivo e lineare, dalla scuola primaria fino alla conclusione della scuola superiore. Ciò è dovuto principalmente all'effetto dell'accumularsi dei fenomeni di ripetenza, e, in misura minore, dei fenomeni di interruzione e di successivo rientro²² nella frequenza scolastica.

Fig. 25 – Alunni in ritardo nelle classi terminali dei cicli di istruzione. Valori percentuali. Emilia-Romagna Scuola statale e non statale. Aa. ss. 2002-03, 2003-04, 2004-05



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

Nel corso del triennio esaminato il fenomeno della irregolarità (e quello, ad esso correlato, della regolarità) non manifesta particolari variazioni: sul piano quantitativo, l'indice si mantiene nei dintorni del cinque per cento nel quinto anno della scuola primaria, cresce verso l'11% in terza media, e raggiunge il *top* verso il 3°, il 4° e 5° anno della secondaria superiore, quando si colloca intorno a valori prossimi al 22-24% degli iscritti.

²² Il 'rientro' negli studi consiste nell'interruzione della frequenza scolastica, e in rientri nella scuola in anni successivi. L'allievo non è quindi un 'drop-out' in senso stretto; ma al suo rientro avrà un'età superiore a quella 'normale', e quindi non farà più parte degli allievi regolari come età.

Tab. 96 – Alunni in anticipo, regolarità, ritardo per anno di corso. Emilia-Romagna. Scuola primaria, secondaria di 1° grado e secondaria di 2° grado. Scuole statali e non statali. A.s. 2004-05. Valori percentuali

Scuola	Classe	Scuole statali		Scuole non statali		Totale scuole	
		Regolari o in anticipo	In ritardo	Regolari o in anticipo	In ritardo	Regolari o in anticipo	In ritardo
Primaria	1 ^a	98,1	1,9	98,0	2,0	98,1	1,9
	2 ^a	97,6	2,4	98,6	1,4	97,7	2,3
	3 ^a	96,8	3,2	98,3	1,7	96,9	3,1
	4 ^a	96,0	4,0	97,4	2,6	96,1	3,9
	5 ^a	95,3	4,7	97,2	2,8	95,4	4,6
Sec. 1° grado	1 ^a	91,6	8,4	96,2	3,8	91,8	8,2
	2 ^a	89,8	10,2	95,0	5,0	90,0	10,0
	3 ^a	88,9	11,1	95,8	4,2	89,2	10,8
Sec. 2° grado	1 ^a	79,6	20,4	78,4	21,6	79,5	20,5
	2 ^a	78,8	21,2	74,9	25,1	78,6	21,4
	3 ^a	77,2	22,8	65,5	34,5	76,6	23,4
	4 ^a	77,6	22,4	67,8	32,2	77,1	22,9
	5 ^a	79,5	20,5	64,4	35,6	78,7	21,3

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

Il fenomeno dell'irregolarità è più grave nelle scuole non statali, perché qui spesso confluiscono giovani che hanno mostrato difficoltà nelle scuole statali. Al quinto anno delle superiori, gli allievi delle scuole non statali irregolari sono circa il 15% in più di quelli delle scuole statali, ed il dato si mantiene costante nel corso del triennio (2003-2005) considerato.

Il fenomeno dell'irregolarità è più maschile che femminile. La divaricazione fra i ragazzi e le ragazze è minima nelle scuole elementari, si accentua nella scuola secondaria di primo grado, e raggiunge il massimo nelle scuole superiori, dove il tasso di irregolarità maschile talvolta risulta il doppio rispetto a quello femminile.

La variabile territoriale incide nella regolarità in misura certamente inferiore rispetto alle variabili della gestione della scuola, del sesso degli allievi, e come si vedrà nella tabella successiva, del tipo di scuola superiore frequentato. Nella scuola primaria le differenze fra le province sono minime; si accentuano – seppure di poco – nelle scuole medie; raggiungono il massimo nelle superiori, dove comunque, la differenza fra la provincia con il tasso di regolarità massimo (Parma) e quella con il tasso minimo (Modena) non supera i sette punti percentuali.

Tab. 97 – Alunni in anticipo, regolarità, ritardo per anno di corso e genere. Emilia-Romagna. Scuola primaria, secondaria di 1° grado e secondaria di 2° grado. Scuola statale e non statale. A.s. 2004-05. Valori percentuali

Scuola	Classe	Regolari o in anticipo			In ritardo		
		M	F	MF	M	F	MF
Primaria	1°	97,8	98,3	98,1	2,2	1,7	1,9
	2°	97,3	98,0	97,7	2,7	2,0	2,3
	3°	96,5	97,3	96,9	3,5	2,7	3,1
	4°	95,7	96,4	96,1	4,3	3,6	3,9
	5°	94,9	96,0	95,4	5,1	4,0	4,6
	Tot.	96,5	97,2	96,9	3,5	2,8	3,1
Sec. 1° Grado	1°	90,1	93,6	91,8	9,9	6,4	8,2
	2°	87,4	92,8	90,0	12,6	7,2	10,0
	3°	86,7	91,8	89,2	13,3	8,2	10,8
	Tot.	88,1	92,7	90,3	11,9	7,3	9,7
Sec. 2° Grado	1°	76,1	83,4	79,5	23,9	16,6	20,5
	2°	74,3	83,2	78,6	25,7	16,8	21,4
	3°	71,3	82,1	76,6	28,7	17,9	23,4
	4°	70,4	83,5	77,1	29,6	16,5	22,9
	5°	72,0	84,8	78,7	28,0	15,2	21,3
	Tot.	73,2	83,3	78,2	26,8	16,7	21,8
Totale generale		86,4	91,2	88,7	13,6	8,8	11,3
A.s. 2003-04		85,8	92,3	88,9	14,2	7,7	11,1

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

Tab. 98 – Alunni regolari e in anticipo per provincia per alcuni anni di corso e per genere. Emilia-Romagna. Scuola primaria, secondaria di 1° grado e secondaria di 2° grado. Scuola statale e non statale. A.s. 2004-05. Valori percentuali

Provincia	Classe 5 ^a primaria			Classe 3 ^a sec. 1° grado			Classe 5 ^a sec. 2° grado		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
Bologna	95,6	96,8	96,2	88,1	92,5	90,2	67,0	84,2	76,1
Ferrara	95,3	95,9	95,6	84,0	91,6	87,7	70,5	85,1	78,1
Forlì-Cesena	94,3	95,4	94,8	86,6	92,2	89,3	75,0	84,7	80,0
Modena	94,6	96,4	95,4	84,5	91,7	88,0	69,2	82,4	75,7
Parma	95,8	96,8	96,3	87,5	92,4	89,8	77,5	88,7	83,3
Piacenza	93,3	95,3	94,3	87,4	91,1	89,1	77,1	84,8	81,3
Ravenna	94,7	95,5	95,1	87,7	91,4	89,6	73,6	85,6	79,9
Reggio Emilia	94,5	95,4	95,0	84,7	89,8	87,2	73,4	84,4	79,3
Rimini	95,6	95,0	95,3	91,1	93,6	92,3	72,8	85,1	79,3
Emilia-Romagna	94,9	96,0	95,4	86,7	91,8	89,2	72,0	84,8	78,7
A.s. 2003-04	93,6	96,0	94,7	86,2	91,8	88,9	72,0	83,6	78,1

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

Nelle scuole secondarie di secondo grado, la variabile che incide maggiormente nei percorsi dei giovani è l'indirizzo di studi seguito. Se infatti nei licei il fenomeno dell'irregolarità assume caratteri ridotti (nella misura circa dell'8% degli allievi, e con differenze non rilevanti fra ragazzi e ragazze), negli istituti tecnici già esso assume caratteri più gravi (l'irregolarità colpisce oltre il 20% degli allievi, e si allarga la forbice fra maschi e femmine, a vantaggio di queste ultime), fino a raggiungere il massimo di incidenza negli istituti professionali, dove all'incirca il 40% degli studenti è in ritardo: il fenomeno colpisce particolarmente i maschi (gli irregolari costituiscono quasi la metà degli iscritti), ma non ne sono certamente escluse le femmine. Anche nell'indirizzo artistico il fenomeno assume connotati gravi, ma comunque meno acuti rispetto agli istituti professionali.

Tab. 99 – Scuola secondaria di 2° grado. Alunni regolari e in anticipo per indirizzo di studi, anno di corso e genere. Emilia-Romagna. Scuola statale e non statale. A.s. 2004-05. Valori percentuali

Anno di corso	Licei			Ist. Tecnici			Ist. Professionali			Ist. Artistici		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1 ^a	93,1	93,2	93,2	80,3	84,3	81,7	54,2	64,7	58,6	67,8	75,9	73,3
2 ^a	91,9	92,4	92,2	76,7	84,5	79,5	53,3	62,7	57,4	61,5	76,8	72,4
3 ^a	89,2	92,2	91,1	73,9	82,8	77,2	49,0	61,2	54,3	63,8	74,5	71,5
4 ^a	87,8	92,3	90,7	70,6	84,0	75,8	52,0	65,6	58,2	59,1	73,2	69,7
5 ^a	87,1	92,7	90,7	71,6	85,0	77,1	54,4	67,9	61,1	66,0	77,9	74,8
<i>Totale</i>	<i>90,3</i>	<i>92,6</i>	<i>91,7</i>	<i>75,2</i>	<i>84,1</i>	<i>78,5</i>	<i>52,6</i>	<i>64,2</i>	<i>57,8</i>	<i>64,0</i>	<i>75,6</i>	<i>72,3</i>
<i>A.s.03-04</i>	<i>90,6</i>	<i>93,1</i>	<i>92,2</i>	<i>75,4</i>	<i>84,9</i>	<i>78,9</i>	<i>53,8</i>	<i>65,5</i>	<i>59,2</i>	<i>64,0</i>	<i>73,3</i>	<i>70,7</i>

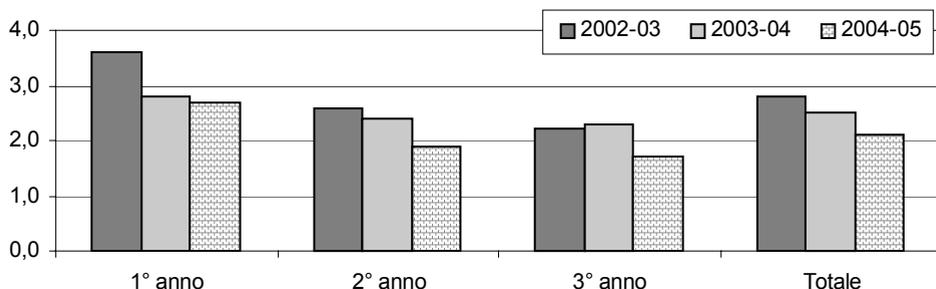
Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

In conclusione il fenomeno dell'irregolarità assume connotati relativamente stabili, nel corso dell'ultimo triennio, nei suoi aspetti sia quantitativi che qualitativi. Non peggiora nel ciclo dell'obbligo, e ciò è particolarmente positivo; si mantiene costante nei licei e negli istituti tecnici, ma peggiora nei professionali e negli artistici, ed è importante rilevare che tale peggioramento coinvolge anche la componente femminile degli allievi, tradizionalmente meno esposta ai fenomeni di dispersione.

La ripetenza: miglioramenti, con piccoli segnali d'allarme

Qual è stata l'evoluzione, dal 2002 ad oggi, di uno dei più significativi indicatori della dispersione scolastica, ovvero il *tasso di ripetenza*?

Fig. 26 – Scuola secondaria di 1° grado. Tassi di ripetenza per anno di corso. Emilia-Romagna Scuola statale e non statale. Aa.ss. 2002-03, 2003-04, 2004-05



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

Nelle scuole medie il fenomeno appare in lieve diminuzione. In prima media ad esempio, dove tradizionalmente si verificano le percentuali di ripetenza più elevate (specie per i maschi), il tasso complessivo per i ragazzi e le ragazze è diminuito dal 2003 al 2005 di 0,8 punti percentuali, e si colloca oggi su un livello ormai molto basso, pari al 2,8%. Per i maschi la diminuzione in particolare è notevole, è scesa infatti dal 5,2% al 3,8%. Anche in seconda e terza media si registra una diminuzione, che potrebbe apparire minima (si tratta di cifre percentuali inferiori all'unità), ma che in verità non è irrilevante, considerando che si è in presenza di valori numerici molto ridotti (in seconda media la diminuzione del tasso di ripetenza dal 2002 ad oggi è pari allo 0,7%, ma si consideri che si partiva già da un tasso minimo, il 2,6%, sul quale una percentuale dello 0,7% non è insignificante).

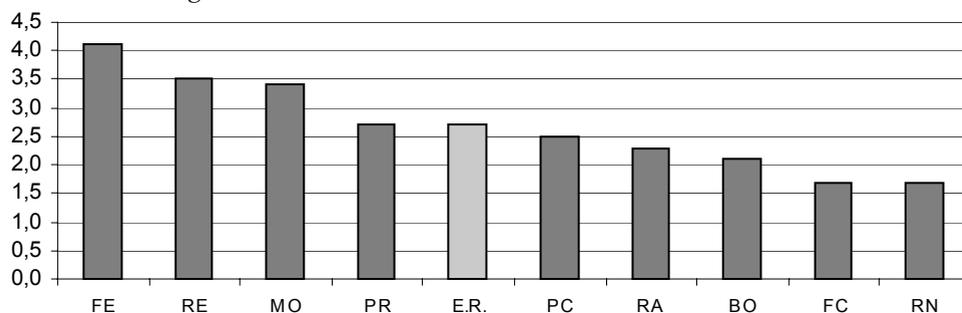
Tab. 100 – Scuola secondaria di 1° grado. Tassi di ripetenza per anno di corso e genere per provincia. Emilia-Romagna. Scuola statale e non statale. A.s. 2004-05

Provincia	1° anno			2° anno			3° anno			Totale		
	M	F	MF									
Bologna	3,0	1,2	2,1	2,7	1,1	1,9	2,2	1,1	1,7	2,6	1,1	1,9
Ferrara	5,5	2,4	4,1	3,5	1,1	2,4	3,5	0,8	2,2	4,2	1,4	2,9
Forlì-Cesena	2,3	1,0	1,7	1,3	0,3	0,9	1,3	0,7	1,0	1,7	0,7	1,2
Modena	4,6	2,2	3,4	3,7	1,3	2,5	3,3	1,2	2,3	3,9	1,6	2,8
Parma	3,8	1,4	2,7	2,9	0,8	1,9	1,6	0,9	1,3	2,7	1,0	1,9
Piacenza	3,7	1,2	2,5	2,8	0,8	1,8	2,4	1,1	1,8	2,9	1,0	2,0
Ravenna	3,2	1,3	2,3	2,9	0,9	1,9	1,6	1,0	1,3	2,5	1,1	1,8
Reggio Emilia	5,0	1,9	3,5	3,3	1,6	2,4	3,0	1,4	2,2	3,8	1,6	2,8
Rimini	2,4	0,8	1,7	1,2	0,3	0,8	1,2	0,6	0,9	1,6	0,6	1,1
Emilia-Romagna	3,8	1,5	2,7	2,8	1,0	1,9	2,3	1,0	1,7	3,0	1,2	2,1
<i>A.s. 2003-04</i>	<i>4,0</i>	<i>1,5</i>	<i>2,8</i>	<i>3,3</i>	<i>1,4</i>	<i>2,4</i>	<i>2,8</i>	<i>1,6</i>	<i>2,3</i>	<i>3,4</i>	<i>1,5</i>	<i>2,5</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

Sotto il profilo territoriale si notano alcune persistenze nel tempo, che è utile porre in rilievo. Ferrara, Modena e Reggio Emilia sono le province che costantemente presentano i tassi di ripetenza più elevati, sia al primo anno come per l'insieme delle tre classi delle medie, seppure, è opportuno rilevarlo, anche in questi territori il fenomeno segue la tendenza generale della diminuzione già riscontrata per l'intera Emilia-Romagna. Sul versante opposto, le province con i tassi più ridotti (oggi per il complesso delle tre classi delle medie si collocano nei dintorni dell'uno per cento) sono quelle di Forlì-Cesena e Rimini.

Fig. 27 – Scuola secondaria di 1° grado. Tassi di ripetenza al 1° anno di corso per provincia. Emilia-Romagna. Scuole statali e non statali. A.s. 2004-05



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

Si conferma quindi la tendenza già riscontrata negli anni '80 e '90: su un versante si collocano le due province romagnole (Forlì-Cesena e Rimini) caratterizzate stabilmente dal primato della bassa incidenza della dispersione scolastica nel ciclo dell'obbligo, sul versante opposto si trovano le due province centro emiliane (Modena e Reggio Emilia) unitamente a Ferrara, come province connotate dalla maggiore acutezza del fenomeno.

Per una corretta analisi dell'evoluzione 'storica' del fenomeno, è opportuno però sottolineare – come si è posto in rilievo in una passata edizione di questo Rapporto²³ – che la persistenza della dispersione in alcune aree non ha impedito che nelle stesse si sia verificata, nel lungo periodo, un consistente miglioramento analogo a quello che ha caratterizzato l'intero panorama nazionale e regionale. Può valere come esempio emblematico quello della provincia di Ferrara, dove il tasso di ripetenza in prima media nel 1983 assommava al 14,8%, quasi il doppio di quello medio regionale, tasso che oggi raggiunge appena il 4,1%. Si tratta di una riduzione di più di un terzo, e non è un risultato di scarso rilievo.

²³ A. Spallacci, *Scolarizzazione e dispersione: tra successo e insuccesso, in Emilia-Romagna, una scuola in ... attesa*,USR E-R, IRRE E-R, Regione Emilia-Romagna, Bologna, 2004, pagg. 259-262.

La ripetenza nelle secondarie di 2° grado: le variabili in gioco

Nelle scuole secondarie di 2° grado invece la ripetenza continua ad assumere, seppure in modo non generalizzato, caratteri preoccupanti: non si tratta solo di un fenomeno dell'Emilia-Romagna, bensì di una 'patologia' che caratterizza l'intero territorio nazionale.

Il quadro della dispersione alle superiori non è affatto omogeneo: il fenomeno assume caratteri del tutto diversi in base in primo luogo ai differenti indirizzi di studio; secondariamente in base al sesso degli allievi; poi in base all'anno di corso, ed infine, in misura minore, in base alla collocazione territoriale delle scuole. Tali variabili, che disegnano in modo definito il fenomeno, mantengono la loro incidenza stabilmente nel tempo, con poche variazioni, alcune delle quali però significative, che potrebbero indicare mutamenti importanti da tenere sotto osservazione.

Relativamente *all'indirizzo di studi*, i licei si caratterizzano come il tipo di scuola costantemente meno colpito dal fenomeno della ripetenza, che vi assume un carattere ridotto, quasi marginale, collocato ad un livello che sta fra il 2% e il 2,5%. Negli istituti tecnici la ripetenza assume carattere più consistente, che si mantiene – nel corso del triennio considerato, dal 2003 al 2005 – intorno a valori prossimi al 7%. Non è dissimile la situazione degli istituti artistici, nei quali il tasso di ripetenza si è mantenuto attorno ad un livello medio del 7%. Negli istituti professionali la percentuale dei ripetenti è superiore – seppure di poco – rispetto alle altre scuole: si colloca oggi sopra al 9% ed è aumentata nell'ultimo anno. Nell'insieme dei quattro indirizzi considerati, comunque, il tasso di ripetenza complessivo è stabile, ammonta al 5,8%, e questo testimonia il dato positivo del non aggravamento della situazione nell'arco del triennio esaminato.

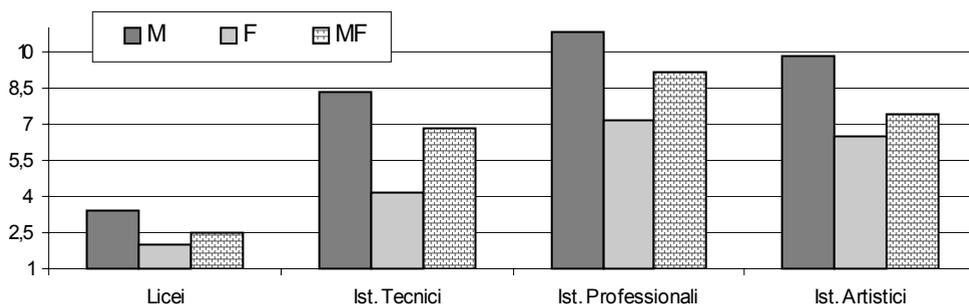
Tab. 101 – Scuola secondaria di 2° grado. Tassi di ripetenza per provincia, genere e indirizzo di studi. Emilia-Romagna. Scuola statale e non statale. A.s. 2004-05

Prov.	Licei			Ist. Tecnici			Ist. Professionali			Ist. Artistici			Totale		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
BO	4,2	3,0	3,5	8,5	4,4	7,1	9,5	8,5	9,1	11,0	6,5	7,9	7,4	4,5	6,0
FE	2,2	1,5	1,8	6,6	3,7	5,6	11,1	8,8	10,0	4,6	2,8	3,4	6,7	3,9	5,3
FC	3,1	1,0	1,8	6,8	3,3	5,6	12,7	5,7	9,3	10,9	4,5	6,6	7,3	2,9	5,2
MO	3,7	2,4	2,9	9,3	5,3	7,8	12,3	7,0	10,1	9,9	8,1	8,6	9,0	4,7	6,9
PR	2,1	1,2	1,6	8,4	3,7	6,7	7,7	5,6	6,7	15,3	11,7	12,7	6,8	3,5	5,2
PC	3,3	1,8	2,4	8,6	4,8	7,2	10,4	7,7	9,2	5,3	3,2	3,7	7,1	3,6	5,4
RA	3,8	2,0	2,6	9,5	5,3	7,9	8,5	6,7	7,8	7,4	4,0	4,9	7,9	4,1	6,0
RE	2,9	1,6	2,1	7,9	3,3	6,2	8,8	7,8	8,3	8,4	6,1	6,9	7,1	3,8	5,5
RN	3,6	2,0	2,6	7,9	3,6	6,1	17,5	4,9	12,7	11,7	7,2	8,2	9,2	3,4	6,3
E-R	3,4	2,0	2,5	8,3	4,2	6,8	10,8	7,2	9,2	9,8	6,5	7,4	7,7	4,0	5,8
2003-04	3,2	2,0	2,4	8,7	3,9	6,9	9,4	6,0	7,9	8,3	5,4	6,2	7,6	3,6	5,6

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

Riguardo *al sesso degli allievi*, si rileva anche alle superiori il fenomeno del miglior rendimento femminile, un dato costante che si manifesta dalla scuola primaria fino all'università. Il tasso di ripetenza maschile è spesso il doppio di quello femminile. È importante mettere in rilievo che nel triennio 2003-2005 si assiste ad un leggero aumento del tasso di ripetenza femminile, soprattutto nei primi anni di corso degli indirizzi più a rischio per il problema della dispersione: negli artistici, ad esempio, al primo anno di corso, le femmine ripetenti aumentano nell'ultimo anno dal 9,4% al 12,6%, negli istituti professionali dal 9,1% al 12,4%. Il fenomeno in realtà interessa anche i ragazzi, ma il fatto che le femmine non ne siano esenti testimonia come le ragazze – seppure generalmente meno colpite dalla dispersione – siano esposte in alcuni indirizzi di studio agli stessi rischi dei loro colleghi di sesso maschile.

Fig. 28 – Scuola secondaria di 2° grado. Tassi di ripetenza per genere e indirizzo di studi. Emilia-Romagna. Scuola statale e non statale. A.s. 2004-05



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

Riguardo alla *variabile territoriale*, si notano differenze non particolarmente significative fra le diverse province della regione. La ripetenza si conferma più alta, nei tre anni considerati, nelle province di Modena, Ferrara, Rimini, minore in quella di Piacenza. L'evoluzione del fenomeno testimonia un leggero miglioramento, fra il 2003 e il 2005, della situazione di Ferrara, ed un peggioramento, altrettanto lieve, di quella di Modena.

L'anno di corso è una delle variabili più fortemente incidenti nel fenomeno della ripetenza. Come nelle scuole medie, il tasso è alto nel primo anno, poi progressivamente tende a ridursi negli anni successivi. Là dove il fenomeno non è in generale grave, in realtà fra il primo e il quinto anno di corso non si notano particolari differenze (come avviene nei licei); negli istituti professionali e artistici, invece, la differenza è rilevantissima, e testimonia le difficoltà di 'accesso' sia dei maschi sia delle femmine che si iscrivono a questi tipi di scuole, la probabile esclusione di una parte di essi sin dai primi anni di corso (come mostrano anche le tabelle pubblicate nelle pagine successive dedicate all'abbandono).

Tab. 102 – Scuola secondaria di 2° grado. Tassi di ripetenza per genere, indirizzo di studi e anno di corso. Emilia-Romagna. Scuola statale e non statale. A.s. 2004-05

Anno di corso	Licei			Ist. Tecnici			Ist. Professionali			Ist. Artistici			Totale		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1 ^a	3,6	3,3	3,5	10,4	6,7	9,1	13,2	11,4	12,4	15,9	12,6	13,7	9,6	6,6	8,2
2 ^a	3,7	2,3	2,8	8,7	4,6	7,3	11,2	8,1	9,8	8,9	5,7	6,7	8,0	4,3	6,2
3 ^a	4,5	2,0	2,9	9,5	4,3	7,6	12,0	7,9	10,2	6,9	5,1	5,6	8,8	4,1	6,5
4 ^a	3,1	1,1	1,8	7,8	3,6	6,2	9,5	3,3	6,6	7,8	4,7	5,4	7,0	2,5	4,7
5 ^a	1,2	0,6	0,8	3,3	1,4	2,5	4,4	2,1	3,3	3,0	1,1	1,6	3,0	1,2	2,0
Totale	3,4	2,0	2,5	8,3	4,2	6,8	10,8	7,2	9,2	9,8	6,5	7,4	7,7	4,0	5,8
2003-04	3,2	2,0	2,4	8,7	3,9	6,9	9,4	6,0	7,9	8,3	5,4	6,2	7,6	3,6	5,6

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

Il debito formativo

Un ulteriore indicatore della dispersione scolastica è costituito dalla quota di *non promossi* sul totale degli scrutinati. L'andamento del suddetto indicatore ricalca le tendenze già esaminate per l'esame dei tassi di irregolarità e di ripetenza. La percentuale di non promossi è minima, inferiore all'unità, nella scuola primaria; aumenta, seppure di poco, alle scuole medie (2,4%), compie un balzo alle scuole superiori, dove giunge al 14,3%.

Abbastanza elevate sono le differenze fra i diversi indirizzi delle scuole secondarie di secondo grado, specie fra i licei, nei quali si registra il tasso di non promozione minimo, pari al 9,2%, e gli istituti professionali, dove si registra il tasso più elevato, pari al 21,1%.

La differenza nel rendimento scolastico fra maschi e femmine, ridotta nei licei, si amplia in tutti gli altri indirizzi scolastici, dove si colloca mediamente intorno ai sette punti percentuali.

La promozione, in ogni caso, non è sempre completa, ma può essere condizionata – nelle scuole superiori – dall'attribuzione del '*debito formativo*'. E si tratta di un fenomeno tutt'altro che marginale, se la quota dei giovani promossi col '*debito*' ammonta ad un terzo dei promossi totali. Si riducono anche le differenze fra le scuole, e fra i maschi e le femmine, riscontrate nelle tabelle precedenti. Il debito formativo, infatti, è attribuito al 28% dei promossi dei licei (è la quota minore nelle secondarie superiori) e al 40% di quelli degli istituti professionali.

Tab. 103 – Alunni non promossi per ordine di scuola e genere. Emilia-Romagna. Scuola statale e non statale. A.s. 2003-04. Valori percentuali

Ordine scuola	M	F	MF
Primaria	0,6	0,5	0,5
Sec. 1° grado	3,3	1,3	2,4
Sec. 2° grado	17,7	10,8	14,3
<i>Totale</i>	<i>6,5</i>	<i>3,9</i>	<i>5,2</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

Tab. 104 – Alunni non promossi per indirizzo di studi e genere. Scuola secondaria di 2° grado. Emilia-Romagna. Scuola statale e non statale. A.s. 2003-04. Valori percentuali

Tipo scuola	M	F	MF
Licei	10,8	8,3	9,2
Tecnici	17,6	10,2	14,9
Professionali	24,5	16,8	21,1
Artistici	19,5	12,7	14,7
<i>Totale</i>	<i>17,7</i>	<i>10,8</i>	<i>14,3</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

Tab. 105 – Alunni promossi con debito formativo sul totale promossi per indirizzo di studi e genere. Scuola secondaria di 2° grado. Emilia-Romagna. Scuola statale e non statale. A.s. 2003-04. Valori percentuali

Tipo scuola	M	F	MF
Licei	32,7	25,9	28,4
Tecnici	40,7	31,2	37,2
Professionali	36,9	33,4	35,4
Artistici	46,6	38,4	40,7
<i>Totale</i>	<i>38,0</i>	<i>29,7</i>	<i>34,0</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

L'abbandono scolastico

L'ultimo indicatore utile per la stima della dispersione scolastica è rappresentato dal *tasso di abbandono*. Si tratta dell'indice 'aureo' della dispersione, in quanto esso non misura irregolarità, ripetenze, interruzioni, ma il fenomeno della dispersione vero e proprio, dato da chi abbandona il sistema scolastico nel passaggio da un anno di corso a quello successivo. Nei fatti, però, le difficoltà generate dal calcolo corretto della quota di reali *drop-out* rende l'utilizzo di questo indicatore alquanto problematico²⁴.

²⁴ Come viene spiegato nelle 'Note metodologiche', infatti, spesso i giovani che non risultano statisticamente presenti nell'anno di corso successivo a quello di riferimento, in realtà non sono *veri drop out*, ma

Con le cautele del caso, quindi, esaminiamo la tab. 106, da cui risulta che il tasso di abbandono, fra il primo e il secondo anno delle scuole superiori, è stato fra gli anni scolastici 2002-03 e 2003-04 pari all'8,5%; nel periodo successivo (fra l'a.s. 2003-04 e l'a.s. 2004-05) esso è diminuito di un punto, collocandosi al 7,4%. L'andamento generale del tasso di abbandono segue comunque i *trend* sopra rilevati per gli altri indici della dispersione. Risulta infatti che il tasso è minore nel secondo anno di corso, colpisce i maschi in misura circa doppia rispetto alle femmine, è minimo nei licei, ridotto negli istituti artistici, medio negli istituti tecnici, elevato nei professionali, che si confermano quindi, per tutti gli indici sinora esaminati, come l'indirizzo di studi più coinvolto dai fenomeni di dispersione.

Tab. 106 – Scuola secondaria di 2° grado. Tassi di abbandono dall'a.s. 2003-04 all'a.s. 2004-05 per anno di corso e genere. Emilia-Romagna. Scuola statale e non statale

Scuola sec. 2° grado	2002-03 / 2003-04			2003-04 / 2004-05		
	M	F	MF	M	F	MF
I - II anno	11,3	5,4	8,5	9,5	5,2	7,4
II - III anno	1,3	0,3	0,8	-1,3	-1,5	-1,4

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

Tab. 107 – Scuola secondaria di 2° grado. Tassi di abbandono dall'a.s. 2003-04 all'a.s. 2004-05 per anno di corso, genere e indirizzo di studi. Emilia-Romagna. Scuola statale e non statale

Scuola sec. 2° grado	Licei			Tecnici			Professionali			Artistici		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
I - II anno	2,3	2,6	2,5	10,5	4,9	8,6	13,9	10,8	12,6	5,7	4,4	4,8
II - III anno	0,6	-1,1	-0,5	-1,3	-2,7	-1,8	-3,8	-2,2	-3,1	6,9	3,1	4,2

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

La scolarizzazione nelle secondarie superiori: tre punti in più

Qual è la propensione dei giovani emiliano-romagnoli a partecipare, dopo l'obbligo scolastico, ai processi formativi, nelle scuole superiori e all'università? Tale fenomeno, definito di scolarizzazione, viene in genere misurato attraverso il confronto fra i giovani inseriti nei processi formativi e il dato anagrafico dei corrispondenti giovani in età residenti nelle zone oggetto di analisi²⁵.

allievi che hanno cambiato scuola, o che hanno solo interrotto la frequenza scolastica per un anno, per poi riprenderla successivamente, o trasferiti in altra provincia, ecc.

²⁵ Come si spiega nelle 'Note metodologiche', anche il calcolo degli indici di scolarizzazione soffre di limiti di notevole rilievo, che stanno nella non corrispondenza fra il luogo degli studi e la residenza dei giovani; in tale senso, una provincia potrebbe risultare caratterizzata da bassa scolarizzazione alle scuole superiori, ma non tanto perché i giovani di quella provincia non frequentano la scuola, quanto perché studiano

Il tasso di scolarità viene calcolato solo per l'intera regione, perché per i singoli territori provinciali potrebbero presentarsi errori dovuti alle cause spiegate nelle righe precedenti. Il tasso regionale, calcolato sull'età 14-18 anni, è aumentato nell'ultimo anno di più di tre punti percentuali, e raggiunge oggi quasi il 93%. Rispetto ai singoli anni di età, il tasso di scolarità, massimo per i 14enni (il cui tasso supera il 100,0%, probabilmente per entrate di studenti da fuori regione), decresce via via per le età successive, sino a raggiungere il livello del 75,5% (era lo stesso nel 2004) per i 18enni.

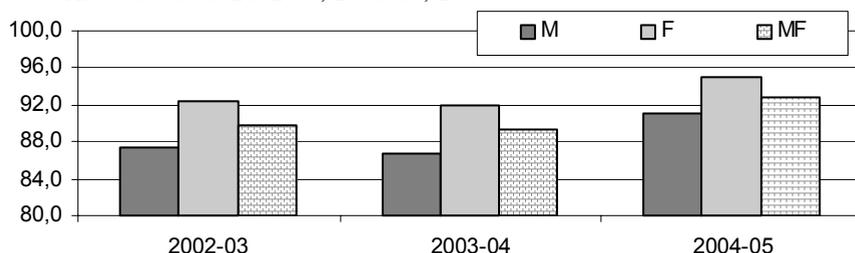
Tab. 108 –Tassi di scolarità per età e genere. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

Anni	M	F	MF
14	108,5	104,7	106,6
15	97,6	101,7	99,6
16	96,0	98,1	97,0
17	82,2	90,3	86,1
18	71,0	80,5	75,5
<i>Totale</i>	<i>91,0</i>	<i>95,0</i>	<i>92,9</i>
<i>A.s. 2003-04</i>	<i>86,8</i>	<i>92,0</i>	<i>89,3</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative'.

Relativamente al sesso degli studenti, con la sola esclusione dei 14enni, il tasso femminile si conferma – come negli anni passati – sempre superiore di alcuni punti percentuali rispetto a quello maschile, seppure tale differenza appare leggermente diminuita nell'ultimo anno.

Fig. 29 –Tassi di scolarità 14-18 anni per genere. Emilia-Romagna. Scuole statali e non statali. Anni scolastici 2002-03, 2003-04, 2004-05



Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, elaborazioni da 'Rilevazioni integrative' e Regione E-R.

fuori da quel territorio provinciale, e quindi vanno ad aumentare il corrispondente tasso di scolarità della provincia dove è collocata la scuola a cui sono iscritti. Non devono quindi sorprendere i tassi inaspettatamente alti di alcune province, e quelli altrettanto bassi di altre, che sono probabilmente dovuti, più che ad una elevata o scarsa propensione agli studi dei giovani residenti, a processi di 'migrazione' (o 'immigrazione') verso o da altri territori provinciali o regionali. Una stima di tali spostamenti, possibile attraverso l'anagrafe dell'obbligo formativo, consentirebbe di effettuare alcune correzioni dei tassi di scolarità (e di diploma).

Il *tasso di diploma*, se calcolato sui 19enni residenti risulta costante negli ultimi due anni, e si colloca oggi al livello del 75,4%; mentre aumenta seppure di poco rispetto all'anno passato il tasso calcolato sui 18enni, oggi al 79,2%.

Nelle singole province, il tasso di diploma (per i 19enni) varia notevolmente fra un caso e l'altro, fenomeno già riscontrato negli anni passati, dovuto probabilmente all'evento sopra ricordato di entrate e uscite di studenti da e verso altri territori provinciali. Il dato del diploma è alto nelle province di Ferrara e Rimini, e minore della media regionale in quella di Reggio Emilia; tendenze simili si sono riscontrate negli anni passati.

Tab. 109 – *Tasso di diploma per provincia. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05*

<i>Provincia</i>	<i>sui 19enni residenti</i>
Bologna	71,5
Ferrara	90,8
Forlì Cesena	75,3
Modena	75,1
Parma	76,4
Piacenza	76,6
Ravenna	77,1
Reggio Emilia	62,7
Rimini	88,2
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>75,4</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale, elaborazioni da Rilevazioni Integrative e Regione E-R. (residenti al 1/1/2005).

L'università. Il primato delle donne

Nell'analisi della scolarizzazione, ovvero della intensità della partecipazione dei giovani ai processi formativi, assumono particolare significato gli indicatori del passaggio fra uno stadio del sistema scolastico-formativo e quelli successivi. In tale quadro, il *tasso di passaggio fra le scuole superiori e l'università* costituisce un significativo indice della propensione dei giovani a proseguire gli studi dopo il diploma, verso i livelli più alti dell'istruzione. I dati esposti nelle tabelle sono relativi al 2005, si è potuto quindi rispetto agli anni passati elaborare dati più recenti, grazie alla pubblicazione di statistiche aggiornate da parte del MIUR.

In Emilia-Romagna nel 2005 circa tre quarti dei giovani diplomati (esattamente il 74,3%) si sono iscritti all'università, in un ateneo regionale o extraregionale. L'aumento rispetto agli anni passati è limitato, poco più di un punto percentuale. Si notano, nelle singole province, alcune variazioni rispetto agli anni passati, in positivo e in negativo. Bologna si caratterizza ancora come la provincia con il tasso più alto, tasso che è inoltre aumentato, negli ultimi quattro anni, di sei punti percentuali.

Altre province che si connotano oggi per un elevato tasso di passaggio sono quelle romagnole: il fenomeno è dovuto al fatto che in due di esse (Rimini e Ravenna) il tasso è aumentato negli ultimi anni notevolmente, distaccando così altri territori della regione che viceversa mostrano un'evoluzione più lenta. Le province con il tasso di passaggio più basso sono oggi Ferrara, Reggio Emilia, Modena e Parma: in tutti questi casi si nota una diminuzione dell'indice di diversi punti nel corso del quadriennio 2002-2005, e ciò contribuisce a collocare attualmente queste province in coda nella graduatoria regionale del passaggio verso l'università²⁶.

Tab. 110 – Tasso di passaggio fra la scuola secondaria di 2° grado e l'università per provincia e genere (dall'anno scolastico 2003-04 all'anno accademico 2004-05)

<i>Provincia</i>	<i>MF</i>
Bologna	93,1
Ferrara	63,3
Forlì-Cesena	73,8
Modena	67,8
Parma	67,0
Piacenza	72,9
Ravenna	78,6
Reggio Emilia	66,3
Rimini	71,6
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>74,2</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna e MIUR.

Il tasso di scolarizzazione universitaria, calcolato quest'anno sui giovani 19-25enni, risulta poco al di sopra del 37%, e superiore, come sempre, per le femmine rispetto ai maschi di circa dieci punti percentuali. Coerentemente con i dati del tasso di passaggio appena visti, alcune province risultano avere un'elevata scolarizzazione universitaria (sono quelle di Bologna e Rimini), e altre viceversa una bassa scolarizzazione (come nei casi di Reggio Emilia e Modena). Altre province mostrano dati contrastanti fra i due indicatori: Ferrara ad esempio associa ad un ridotto tasso di passaggio un'elevata scolarizzazione universitaria.

²⁶ Come si pone in evidenza nelle 'Note metodologiche', le forti oscillazioni fra un anno e l'altro nei dati di alcune province (che si compensano però nel dato complessivo regionale) potrebbero derivare da imprecisioni nei dati di base, dovuti ai diplomati che vengono o emigrano fuori provincia, o agli studenti universitari che dichiarano una residenza o domicilio nella sede dell'università, pur senza risiedervi anagraficamente.

Tab. 111 – Tasso di scolarizzazione universitaria nelle province dell'Emilia-Romagna per genere. Anno accademico 2002 -03 (sui residenti di 19-23 anni e di 19-25 anni)

Provincia	sui residenti 19-23 anni			sui residenti 19-25 anni		
	M	F	MF	M	F	MF
Bologna	60,7	74,9	67,6	40,5	50,0	45,1
Ferrara	53,2	72,1	62,4	35,6	47,9	41,6
Forli-Cesena	47,8	63,2	55,3	32,7	42,6	37,5
Modena	41,9	53,1	47,3	28,4	35,6	31,9
Parma	49,7	62,1	55,7	33,5	41,6	37,4
Piacenza	44,0	57,0	50,2	30,0	38,2	34,0
Ravenna	48,3	63,5	55,7	32,6	42,6	37,5
Reggio Emilia	35,1	47,4	41,0	23,6	31,9	27,6
Rimini	52,7	65,9	59,1	36,5	45,0	40,7
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>48,6</i>	<i>62,3</i>	<i>55,2</i>	<i>32,8</i>	<i>41,8</i>	<i>37,2</i>

Fonte: MIUR e Regione Emilia-Romagna.

Il tasso di laurea, infine, è aumentato nel quadriennio considerato di oltre sei punti percentuali; tale aumento è dovuto in primo luogo all'incremento del tasso femminile, che nel 2002 era il 32,3%, e nel 2005 è salito a oltre il 41%; anche il tasso maschile è cresciuto nello stesso periodo, ma in misura minore, ovvero di cinque punti percentuali; in generale l'aumento della quota percentuale dei laureati potrebbe essere dovuto all'introduzione dei corsi di laurea triennali, che attualmente 'convivono' con le lauree del vecchio ordinamento.

Le province con il più elevato tasso di laurea sono Bologna, Ferrara e Rimini; sul versante opposto si collocano Modena e Reggio Emilia. Indipendentemente dal posizionamento odierno nella graduatoria regionale, comunque, il tasso di laurea è aumentato in tutte le province – nel quadriennio 2002-2005 – mediamente di circa cinque-sei punti percentuali, con punte di crescita maggiori a Bologna, Ferrara, Modena, Piacenza, e minori a Parma e Forli-Cesena.

Tab. 112 – Tasso di laurea nelle province dell'Emilia-Romagna per genere (sui residenti di 25 anni). Anno 2003

Provincia	M	F	MF
Bologna	35,3	47,7	41,3
Ferrara	30,6	43,9	37,1
Forli-Cesena	30,4	41,2	35,8
Modena	28,3	38,9	33,5
Parma	31,6	41,2	35,8
Piacenza	29,7	40,4	35,1
Ravenna	31,4	39,9	35,6
Reggio Emilia	22,2	30,9	26,5
Rimini	31,4	43,5	37,3
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>30,3</i>	<i>41,1</i>	<i>35,6</i>

Fonte: MIUR e Regione Emilia-Romagna.

CAPITOLO 4 – GLI ESITI SCOLASTICI: SOLO DIPLOMATI O ANCHE PROMOSSI?

Luciano Rondanini, Anna Maria Benini, Laura Gianferrari

Abbiamo trattato in un unico capitolo i dati relativi al sistema degli esami (di licenza media e di maturità, secondo le precedenti denominazioni) ed alle rilevazioni degli apprendimenti tramite prove oggettive (in particolare, le prove INValSI) considerandoli come indicatori della produttività culturale di una scuola. Gli esami rappresentano il suggello formale dei processi di formazione, mentre le prove strutturate sono un primo tentativo di sondare la qualità di tali percorsi: gli esiti forniscono dati da interpretare con estrema cautela, e costituiscono una preziosa bussola per cogliere la vitalità del nostro sistema educativo.

I - GLI ESAMI DI LICENZA MEDIA²⁷

Uno sguardo retrospettivo

L'esame complessivo dei dati relativi agli esami di licenza media (scuola statale) dall'a.s. 2001-02 all'a.s. 2004-05 è presentato nella tabella.

Tab. 113 – Scuola secondaria di 1° grado statale. Esami di licenza media: alunni iscritti, ammessi, licenziati. Anni scolastici dal 2001-02 al 2004-05

<i>A.s.</i>	<i>Iscritti</i>	<i>Ammessi</i>	<i>Non ammessi</i>	<i>Licenziati</i>	<i>Non licenziati</i>	<i>Respinti*</i>	<i>Respinti %</i>
2001-02	28.905	28.287	618	28.234	53	671	2,3
2002-03	28.487	27.913	574	27.850	63	637	2,2
2003-04	29.798	29.443	355	29.409	34	389	1,3
2004-05	30.712	30.213	499	30.179	34	533	1,7

Fonte: Elaborazione su datiUSR.

Si assiste nell'ultimo quadriennio ad una diminuzione degli alunni respinti, (alunni non ammessi o non licenziati), anche se si registra una ripresa nel 2004-05 rispetto all'anno precedente.

Le province più 'severe' sono state Ferrara, Modena e Reggio Emilia. Relativamen-

²⁷ Il contributo è di Luciano Rondanini

te alle province di Modena e Reggio Emilia l'elevato numero dei non ammessi può essere ricondotto alla presenza di ragazzi stranieri iscritti in terza media in corso d'anno e quasi sempre privi della conoscenza della lingua italiana. Per quanto concerne l'a.s. 2004-05 Ferrara viene 'superata' da Parma (2,2%) e Ravenna (1,3%).

Dati generali: ammessi, non ammessi, respinti

Tab. 114 – Scuola secondaria di 1° grado statale. Esami di licenza media: alunni iscritti, ammessi, licenziati e respinti. Valori assoluti e percentuali sul totale degli iscritti. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

Provincia	Isritti	Ammessi	Non ammessi	% non ammessi	Licenziati	% licenziati	Respinti	% respinti
Bologna	6.055	5.998	57	0,9	5.991	98,9	64	1,1
Ferrara	2.421	2.393	28	1,2	2.389	98,7	32	1,3
Forli-Cesena	2.698	2.677	21	0,8	2.676	99,2	22	0,8
Modena	5.589	5.413	176	3,1	5.407	96,7	182	3,3
Parma	3.177	3.106	71	2,2	3.099	97,5	78	2,5
Piacenza	2.106	2.089	17	0,8	2.087	99,1	19	0,9
Ravenna	2.636	2.603	33	1,3	2.599	98,6	37	1,4
Reggio Emilia	3.951	3.866	85	2,2	3.864	97,8	87	2,2
Rimini	2.079	2.068	11	0,5	2.067	99,4	12	0,6
<i>Totale</i>	<i>30.712</i>	<i>30.213</i>	<i>499</i>	<i>1,6</i>	<i>30.179</i>	<i>98,3</i>	<i>533</i>	<i>1,7</i>

Fonte: Elaborazione su dati USR.

Tab. 115 – Scuola secondaria di 1° grado non statale. Esami di licenza media: alunni iscritti, ammessi, licenziati e respinti. Valori assoluti e percentuali sul totale degli iscritti. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

Provincia	Isritti	Ammessi	Non ammessi	% non ammessi	Licenziati	% licenziati	Respinti	% respinti
Bologna	315	315	0	0,0	313	99,4	2	0,6
Ferrara	37	34	3	8,1	34	91,9	3	8,1
Forli-Cesena	0	0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Modena	124	124	0	0,0	124	100,0	0	0,0
Parma	201	200	1	0,5	200	99,5	1	0,5
Piacenza	18	18	0	0,0	18	100,0	0	0,0
Ravenna	93	91	2	2,2	91	97,8	2	2,2
Reggio Emilia	125	124	1	0,8	124	99,2	1	0,8
Rimini	144	144	0	0,0	144	100,0	0	0,0
<i>Totale</i>	<i>1.057</i>	<i>1.050</i>	<i>7</i>	<i>0,7</i>	<i>1048</i>	<i>99,1</i>	<i>9</i>	<i>0,9</i>

Fonte: Elaborazione su dati USR.

Gli alunni ammessi all'esame di licenza media sono risultati, a livello regionale, 30.213 su 30.712 iscritti alla classe terza, con uno scarto di 499, pari all'1,6% di non ammessi. La provincia più 'selettiva' è risultata Modena con il 3,1% dei non ammessi; quella più 'clemente', Rimini con lo 0,5%. Ai 499 studenti valutati negativamente nella fase degli scrutini, vanno aggiunti ulteriori 34 alunni che non hanno superato le prove d'esame. Complessivamente, sono 533 gli alunni respinti (non ammessi o non licenziati), pari all'1,7% del totale.

Il dato relativo alle scuole paritarie evidenzia uno scenario diverso da quello del settore statale. Gli alunni non ammessi (7) e non licenziati (2) risultano solo 9 su un totale di 1057 iscritti, pari allo 0,85%.

Esiti e differenze di genere

Il dato disaggregato per maschi e femmine riconferma, come per gli anni passati, la forbice sempre più evidente tra l'insuccesso degli alunni (69%) e quello delle alunne (31%). La non riuscita scolastica, il rischio di dispersione e di abbandono sono declinati prevalentemente al maschile. Anche per la scuola non statale, pur non essendo il dato particolarmente apprezzabile sul piano statistico, è significativo che la percentuale complessiva dei respinti è dell'89% per i maschi e solo dell'11% per le femmine.

Anche i giudizi finali riportati sui diplomi nell'a.s. 2004-05, disaggregati per maschi e femmine, confermano un significativo scarto fra il giudizio riportato dagli alunni rispetto alle alunne.

Tab. 116 – Scuola secondaria di 1° grado statale. Esiti degli esami di licenza media per genere. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

<i>Esito</i>	<i>Maschi</i>	<i>%</i>	<i>Femmine</i>	<i>%</i>	<i>MF</i>	<i>%</i>
Sufficiente	7.044	45,3	4.285	29,3	11.329	37,5
Buono	4.072	26,2	3.976	27,2	8.048	26,7
Distinto	2.728	17,6	3.340	22,8	6.068	20,1
Ottimo	1.693	10,9	3.041	20,8	4.734	15,7
<i>Totale</i>	<i>15.537</i>	<i>100,0</i>	<i>14.642</i>	<i>100,0</i>	<i>30.179</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione su dati Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Il dato più immediato che si evince dalla tabella è che il 37,5% degli alunni in Emilia-Romagna si licenzia con il giudizio 'Sufficiente' e solo il 15,7% con 'Ottimo'. 'Buono' e 'Distinto' occupano la zona intermedia, rispettivamente con il 26,7% e il 20,1%. In tutti i tipi di giudizio, ad eccezione di 'Buono', in cui si registra una sorta di parità tra maschi (13,5%) e femmine (13,2%), lo scarto tra alunni ed alunne è estremamente significativo. Il 23,3% dei maschi ha riportato il giudizio di 'Sufficiente' (femmine 14,2%) contro un

esiguo 5,6% di 'Ottimo' (femmine 10,1%). Gli studenti maschi si trovano in evidente difficoltà, mentre il cammino scolastico delle loro coetanee appare più spedito.

Tab. 117 – Scuola secondaria di 1° grado non statale. Esiti degli esami di licenza media per genere. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

Esito	Maschi	%	Femmine	%	MF	%
Sufficiente	186	33,7	84	16,9	270	25,8
Buono	165	29,9	145	29,2	310	29,6
Distinto	113	20,5	127	25,6	240	22,9
Ottimo	88	15,9	140	28,2	228	21,8
<i>Totale</i>	<i>552</i>	<i>100,0</i>	<i>496</i>	<i>100,0</i>	<i>1.048</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione su dati Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Anche per la scuola non statale, il dato disaggregato fra maschi e femmine conferma la forbice tra gli alunni rispetto alle alunne; anzi, il divario a discapito dei maschi tende ad accentuarsi rispetto al segmento statale. Infatti, di fronte ad un 25,8% di licenziati con sufficiente, i maschi coprono ben il 17,7% e le femmine solo l'8%.

Il giudizio 'Buono' conferma una certa omogeneità tra i maschi e le femmine: 15,7% M e 13,8% F; la stessa valutazione vale anche per il 'Distinto'. Ritroviamo invece ancora la forbice nel giudizio 'Ottimo': 8,4% (M) e 13,4% (F).

La prova scritta di italiano

L'analisi dei voti riportati nelle prove conferma ancora una volta il divario tra i maschi e le femmine. Il 40% circa degli esaminati si colloca nella fascia più debole (insufficiente-sufficiente), quota che sale al 50% per i maschi e scende al 26% per le femmine. Nella scuola non statale si conferma la tendenza presente nel segmento statale, anche se il dato complessivo risulta più incoraggiante. Tuttavia la percentuale degli insufficienti è la stessa sia nelle scuole statali sia in quelle paritarie.

Tab. 118 – Scuola secondaria di 1° grado statale. Esami di licenza media. Esiti della prova scritta di italiano, per genere. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

Esito	Maschi	%	Femmine	%	MF	%
Insufficiente	1.774	11,4	657	4,5	2.431	8,0
Sufficiente	5.957	38,2	3.569	24,4	9.526	31,5
Buono	4.416	28,3	4.559	31,1	8.975	29,7
Distinto	2.406	15,4	3.636	24,8	6.042	20,0
Ottimo	1.024	6,6	2.215	15,1	3.239	10,7
<i>Totale</i>	<i>15.577</i>	<i>100,0</i>	<i>14.636</i>	<i>100,0</i>	<i>30.213</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione su datiUSR.

Tab. 119 – Scuola secondaria di 1° grado non statale. Esami di licenza media. Esiti della prova scritta di italiano, per genere. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

Esito	Maschi	%	Femmine	%	MF	%
Insufficiente	59	10,8	18	3,6	77	7,3
Sufficiente	172	31,5	99	19,6	271	25,8
Buono	170	31,1	146	29,0	316	30,1
Distinto	105	19,2	138	27,4	243	23,1
Ottimo	40	7,3	103	20,4	143	13,6
<i>Totale</i>	<i>546</i>	<i>100,0</i>	<i>504</i>	<i>100,0</i>	<i>1.050</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione su datiUSR.

La prova scritta di matematica

I dati relativi alle prove di matematica sono decisamente preoccupanti, confermando una tendenza negativa che si era manifestata anche negli anni precedenti. Il 48% degli alunni si colloca nella fascia più debole (insufficiente-sufficiente). Emerge però un dato interessante: in matematica non si registra una significativa differenza tra maschi e femmine. La matematica mette in difficoltà tutti e tutte allo stesso modo.

Anche per gli alunni del sistema scolastico paritario la matematica tende a livellare indistintamente maschi e femmine. Però i dati complessivi rilevati nelle diverse fasce sono migliori rispetto a quelle del segmento statale, anche se nel livello più debole (insufficiente-sufficiente) la situazione è simile a quella della scuola statale: 43% contro 46%. Il recupero di un livello accettabile di competenze di base nell'ambito matematico-scientifico si presenta ormai con i caratteri di una vera e propria emergenza nazionale, anche al termine del primo ciclo di istruzione.

Tab. 120 – Scuola secondaria di 1° grado statale. Esami di licenza media. Esiti della prova scritta di matematica, per genere. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

Esito	Maschi	%	Femmine	%	MF	%
Insufficiente	4.507	28,9	3.309	22,6	7.816	25,9
Sufficiente	3.668	23,5	3.090	21,1	6.758	22,4
Buono	2.959	19,0	2.860	19,6	5.819	19,3
Distinto	2.408	15,4	2.657	18,2	5.065	16,8
Ottimo	2.050	13,1	2.705	18,5	4.755	15,7
<i>Totale</i>	<i>15.592</i>	<i>100,0</i>	<i>14.621</i>	<i>100,0</i>	<i>30.213</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione su datiUSR.

Tab. 121 – Scuola secondaria di 1° grado non statale. Esami di licenza media. Esiti della prova scritta di matematica, per genere. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

Esito	Maschi	%	Femmine	%	MF	%
Insufficiente	143	26,3	93	18,3	236	22,5
Sufficiente	103	19,0	81	16,0	184	17,5
Buono	95	17,5	111	21,9	206	19,6
Distinto	119	21,9	109	21,5	228	21,7
Ottimo	83	15,3	113	22,3	196	18,7
<i>Totale</i>	<i>543</i>	<i>100,0</i>	<i>507</i>	<i>100,0</i>	<i>1.050</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione su datiUSR.

La prova scritta di inglese

Negli apprendimenti relativi alle lingue straniere il 46% degli alunni si colloca nella fascia critica (insufficiente-sufficiente). Si tratta di un dato non molto dissimile da quello riguardante la matematica. Anche per quanto concerne la lingua inglese, il divario tra maschi e femmine non è particolarmente rilevante, fatta eccezione per i due giudizi estremi (insufficiente e ottimo).

Tab. 122 – Scuola secondaria di 1° grado statale. Esami di licenza media. Esiti della prova scritta di inglese, per genere. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

	Maschi	%	Femmine	%	MF	%
Insufficiente	3.409	24,1	1946	14,5	5.355	19,4
Sufficiente	4268	30,2	3221	24,0	7.489	27,2
Buono	3241	22,9	3439	25,6	6.680	24,2
Distinto	2251	15,9	2839	21,2	5.090	18,5
Ottimo	982	6,9	1967	14,7	2.949	10,7
<i>Totale</i>	<i>14.151</i>	<i>100,0</i>	<i>13.412</i>	<i>100,0</i>	<i>27.563</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione su datiUSR.

Tab. 123 – Scuola secondaria di 1° grado non statale. Esami di licenza media. Esiti della prova scritta di inglese, per genere. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

Esito	Maschi	%	Femmine	%	MF	%
Insufficiente	71	13,1	50	9,8	121	11,5
Sufficiente	155	28,7	84	16,5	239	22,8
Buono	147	27,2	114	22,4	261	24,9
Distinto	109	20,2	141	27,7	250	23,8
Ottimo	58	10,7	120	23,6	178	17,0
<i>Totale</i>	<i>540</i>	<i>100,0</i>	<i>509</i>	<i>100,0</i>	<i>1.049</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione su datiUSR.

La sfida di una nuova alfabetizzazione

I risultati conseguiti nel sistema scolastico paritario sono decisamente migliori rispetto al segmento statale. In sintesi, emerge una situazione che deve fare attentamente riflettere. Infatti, nella scuola statale la fascia degli allievi in condizioni di debolezza (insufficiente-sufficiente) è pari al 40% per italiano, al 40% per matematica e al 46% per inglese. Nella scuola paritaria si registrano dati più apprezzabili ma pur sempre preoccupanti: nella stessa fascia, infatti, il dato è del 33% per italiano, del 43% per matematica e del 35% per inglese. Quasi la metà degli alunni che conseguono la licenza media possiede una preparazione scadente e inadeguata rispetto alle sfide della società attuale.

È a rischio il livello di alfabetizzazione (*numeracy e literacy*, come scrive l'OCSE) di una larga fascia della popolazione italiana.

II – ESAMI DI STATO ISTRUZIONE SECONDARIA DI 2° GRADO²⁸

A otto anni dalle disposizioni di riforma degli esami di Stato, le osservazioni e i dati relativi all'a.s. 2004-05 evidenziano un consolidamento nell'assetto e nella conduzione degli esami. Proposte per il superamento di alcune persistenti criticità, annualmente formulate da dirigenti tecnici, presidenti e commissari, sono state ora accolte e inserite nel D.Lgs. n. 226/2005 di Riforma del 2° ciclo di istruzione.

I candidati

Il numero delle commissioni è in progressiva diminuzione (dalle 1.392 del 2003, alle 1.298 del 2005) con una media per classe di quasi 19 candidati interni nelle istituzioni scolastiche statali e di 16 negli istituti paritari, le cui commissioni rappresentano il 6,5% del totale. Quanto ai candidati esterni, i presenti effettivi alle prove rappresentano il 69% degli iscritti iniziali e ciò sembra confermare la positività dell'introduzione degli esami preliminari. Gli esterni, complessivamente, non superano il 5% del totale dei candidati ed una parte significativa di essi è rappresentata ancora, sia pure in misura minore rispetto al passato, dai candidati al titolo di Dirigenti di comunità. Si può dunque affermare che il fenomeno dei cosiddetti 'privatisti' non è eccessivamente rilevante, anche perché ormai il possesso di un titolo di studio superiore è generalizzato (del resto fra i candidati esterni è significativa la presenza di coloro che intendono acquisire un secondo titolo di studio; alcuni di essi sono anche in possesso di laurea).

Il fenomeno delle anticipazioni per merito, che negli ultimi anni è stato più rilevante nelle scuole paritarie, dove si era creata una certa confusione fra ammissione anticipata per merito e recupero di anni scolastici, è ora assai ridotto (0,2%, dimezzato rispetto al-

²⁸ Il contributo è di Anna Maria Benini.

lo scorso anno) grazie anche al capillare controllo messo in atto dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. Pur non entrando nel merito delle valutazioni dei Consigli di Classe, non sfugge comunque l'incoerenza di taluni curricula caratterizzati da ripetenze nel triennio e da valutazioni negative nel 1° quadrimestre, che divengono poi tutte lodevoli al termine dell'anno scolastico. Non si può che accogliere positivamente l'introduzione, a lungo auspicata e ora presente nel D.L.vo n. 226 /2005, di condizioni più restrittive all'ammissione per merito.

I candidati con handicap presenti alle prove d'esame rappresentano lo 0,9% del totale dei candidati; di essi il 43% ha sostenuto l'esame ministeriale ottenendo il diploma e il 57% ha affrontato prove differenziate, concludendo l'esame con l'attestato di competenze. In massima parte si tratta di ragazzi certificati fin dall'inizio del percorso scolastico. A parte alcuni handicap visivi o uditivi, prevalentemente si è in presenza di handicap psicofisici con ritardi cognitivi di diversa entità e disturbi specifici dell'apprendimento, che in numero crescente vengono correlati anche a fenomeni di dislessia.

I risultati in uscita

Dei 24.284 diplomati usciti dal sistema scolastico regionale e che nel breve periodo si inseriranno nei percorsi lavorativi o proseguiranno in corsi di istruzione superiore, tecnica o accademica, la maggioranza (oltre il 40%) ha acquisito una maturità tecnica, circa 1/3 proviene dal sistema liceale e solo il 20% dalla varietà degli istituti professionali. Resta costante il ruolo di nicchia dell'istruzione artistica. Questo dato presenta lo stesso trend dell'anno precedente, con una leggera flessione dell'istruzione professionale a vantaggio dell'istruzione tecnica²⁹.

Tab. 124 – *Diplomati per tipo di istruzione. Valori assoluti e percentuali sui diplomati dell'anno. Emilia-Romagna. Anni scolastici 2004-05 e 2003-04*

A.S.	Licei		Ist. tecnici		Ist. prof.li		Ist. Artistici		Totali
	N	%	N	%	N	%	N	%	
2004-05	8.371	34,5	9.972	41,1	5.036	20,7	905	3,7	24.284
2003-04	8.376	34,3	9.924	40,6	5.195	21,3	915	3,7	24.410

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR.

²⁹ La tabella relativa ai diplomati della scuola secondaria di 2° grado, per tipo di istruzione e per provincia, è riportata nella parte II del presente volume.

Tab. 125 – Diplomatici della scuola secondaria di 2° grado, per tipo di istruzione e per provincia. Totale delle scuole. Emilia-Romagna. Anno scolastico 2004-05. Valori assoluti.

Provincia	Licei	Ist. tecnici	Ist. prof.li	Ist. art.ci	Tot.
Bologna	1.884	1.722	904	115	4.625
Ferrara	793	885	489	48	2.215
Forli-Cesena	795	1.073	515	58	2.441
Modena	1.128	1.993	821	150	4.092
Parma	898	1.095	402	130	2.525
Piacenza	684	557	212	129	1.582
Ravenna	659	662	632	98	2.051
Reggio Emilia	826	1.181	516	66	2.589
Rimini	704	804	545	111	2.164
<i>Totale</i>	<i>8.371</i>	<i>9.972</i>	<i>5.036</i>	<i>905</i>	<i>24.284</i>
<i>A.s. 2003-04</i>	<i>8.376</i>	<i>9.924</i>	<i>5.195</i>	<i>915</i>	<i>24.410</i>

Fonte: Elaborazione Ufficio Scolastico Regionale da dati MIUR.

Complessivamente, il numero dei diplomati raggiunge il 96,7% (97,3% interni, 86,1% esterni) della popolazione scolastica interessata. Si evidenzia una leggera flessione rispetto allo scorso anno, che ha visto il 96,9% dei diplomati; la diminuzione è andata totalmente a carico dei candidati esterni, come si evince dalla tabella seguente.

Tab. 126 – Risultati Esami di Stato. Candidati interni ed esterni, per provincia. Valori percentuali. Emilia-Romagna. Anni scolastici 2004-05 e 2003-04

Provincia	Candidati interni ed esterni			
	A.s. 2004-05	A.s. 2003-04	A.s. 2004-05	A.s. 2003-04
	% diplomati	% diplomati	% diplomati	% diplomati
Bologna	96,9	97,6	81,1	78,6
Ferrara	97,7	97,6	85,1	91,3
Forli-Cesena	97,0	98,0	74,2	70,5
Modena	96,7	96,5	84,8	87,7
Parma	96,3	96,9	90,5	95,1
Piacenza	98,7	97,6	85,2	90,7
Ravenna	97,7	97,8	78,4	90,6
Reggio Emilia	97,5	96,1	89,2	91,5
Rimini	98,3	98,0	96,2	91,1
<i>Totale</i>	<i>97,3</i>	<i>97,3</i>	<i>86,1</i>	<i>88,2</i>

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR.

Un dato interessante è anche la distribuzione percentuale delle votazioni riportate al termine delle prove d'esame.

Tab 127 – Distribuzione percentuale dei diplomati per fasce di voto. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

Candidati	Punteggi					
	60	61-70	71-80	81-90	91-99	100
Interni	9,8	26,9	24,1	16,5	11,0	11,5
Esterni	20,5	34,7	27,1	13,4	3,6	0,9
<i>Totale</i>	<i>10,3</i>	<i>27,2</i>	<i>24,2</i>	<i>16,4</i>	<i>10,7</i>	<i>11,0</i>

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR.

È palese che le valutazioni dei candidati interni si addensano nella fascia media, mentre quelle dei candidati esterni nella fascia medio-bassa. Osservando il *trend* della media delle valutazioni, minime e massime, rispetto all'anno precedente, si coglie un sensibile aumento percentuale delle valutazioni minime che passano dal 9,6% del 2003-04 al 10,3% del 2004-05 e al contempo una, sia pur lieve, diminuzione delle valutazioni massime (dal 11,4% del 2003-04 al 11% del 2004-05). Ciò sembra indicare la tendenza ad un maggior rigore nell'attribuzione delle valutazioni.

Un migliore equilibrio valutativo si ritiene possa discendere dalla reintroduzione dell'ammissione agli esami previa valutazione positiva al termine dell'ultimo anno, modifica da tempo auspicata e presente ora, anch'essa, nel D.L.vo n. 226/05.

Le prove d'esame

Prima prova scritta: il 'saggio breve' non ha rivali

Sempre molto ricco e articolato è il ventaglio di proposte offerte ai candidati, affinché ciascuno possa trovare l'ambito e la modalità di espressione a lui più congeniali. Tuttavia, indipendentemente dalle tematiche proposte, annualmente sempre diverse e nella sessione 2005 particolarmente interessanti ed accessibili, resta il dato, sempre più preponderante e ormai generalizzato, di massima adesione in ogni ordine scolastico alla tipologia B (*saggio breve o articolo di giornale*) che ha raggiunto la media dell'89,6%, secondo la seguente ripartizione.

Tab. 128 – Prima prova scritta: tipologie scelte per ogni ordine scolastico. Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

Ordine scolastico	Tipologie di prove			
	A - Analisi del testo	B - Saggio breve o articolo di giornale	C - Testo storico	D - Tema di cultura generale
Istruzione Classica	12,2	83,9	1,7	2,2
Istruzione Tecnica	3,0	91,4	2,7	2,9
Istruzione Professionale	1,4	94,2	2,5	1,9
Istruzione Artistica	3,4	93,5	1,2	1,9
<i>Totale</i>	5,7	89,6	2,3	2,4

Fonte: Elaborazione su dati rilevazioni MIUR.

Analizzando la distribuzione di ciascuna tipologia, si osserva che la tipologia A trova nell'Istruzione classica preferenze rilevanti (12,2%) rispetto agli altri ordini scolastici. Tutte le altre tipologie non presentano differenze significative fra i vari ordini. Deludente è l'adesione al tema storico, soprattutto se si considerano le azioni nazionali realizzate per promuovere la storia del '900. Quanto alla tipologia B sarebbe da verificare se la scelta corrisponde ad una vera preferenza individuale e ad una migliore preparazione in questa forma di scrittura, che comunque non dovrebbe essere totalizzante rispetto alle altre.

Seconda prova scritta: caratterizzazione di ciascun indirizzo

Le prove non sono confrontabili perché sono tante quanti gli indirizzi di studio ed i relativi programmi presenti attualmente nei vari ordini scolastici. Nel complesso sono state comunque considerate fattibili, equilibrate e sufficientemente aderenti ai percorsi di studio. Una considerazione a parte va fatta per i Licei della Comunicazione, presenti per il secondo anno agli esami di stato, che continuano a valutare la prova di Matematica non coerente con l'impianto prevalentemente linguistico che caratterizza la tipicità del corso.

Terza prova scritta: cumulo di domande

Le commissioni d'esame possono scegliere fra 8 tipologie di prove, ma di anno in anno l'opzione si sta sempre più appiattendosi sui quesiti a risposta singola (58%) o come trattazione sintetica di argomenti (19%, con una prevalenza significativa nell'istruzione classica); quesiti a risposta singola sono inseriti anche nella tipologia mista (quesiti e sintesi), che raccoglie il 16% di adesioni (con prevalenza significativa nell'istruzione professionale). Se si considera che la Terza prova è uno degli indicatori più fedeli delle modalità di lavoro dei Consigli di classe, si vede bene come il cumulo

di domande, peraltro spesso disorganiche e slegate tra loro, sia lo standard usuale per la valutazione degli alunni in ogni disciplina e come sia assai scarsa la cultura della pluridisciplinarietà.

La lingua straniera viene sempre valutata all'interno della Terza prova, purché naturalmente il Consiglio di classe abbia deciso di inserire, in commissione, il docente di lingua, ciò che in realtà non sempre accade, creando sperequazioni fra le opportunità offerte ai ragazzi di classi parallele.

L'attuale modalità di composizione delle commissioni d'esame non trova unanime condivisione: viene infatti da molti auspicata la presenza di tutti i docenti di classe.

Colloquio

Il colloquio continua ad essere la parte più debole dell'intero esame.

Nonostante le dichiarazioni di pluridisciplinarietà nella conduzione e di collegialità nella valutazione, l'osservazione evidenzia, dopo il momento iniziale a scelta del candidato, una giustapposizione di domande nelle diverse discipline, sovente disorganiche e slegate fra loro e non sempre contenute nei tempi. La stessa parte iniziale è talora preponderante e, essendo settoriale, crea sovente difficoltà nella valutazione collegiale. Insoddisfacente ed inutile è la discussione delle prove scritte, quasi sempre ridotta ad informazioni individuali sugli esiti o al rilievo degli errori. Il colloquio e la sua valutazione sembrano prevalentemente assolvere a un ruolo di riequilibrio valutativo; del resto è in quel momento che viene sostanzialmente definito lo scrutinio finale.

Proposte migliorative

Oltre a quanto è già stato recepito nel D.Lgs. n. 226/05, sarebbe opportuna una revisione della normativa sulle modalità di attribuzione delle valutazioni parziali e finali. Un'ideale riduzione di alcuni vincoli, potrebbe rendere più trasparenti e 'oneste' talune valutazioni. Particolare attenzione andrebbe posta, poi, alla formazione dei docenti sugli aspetti della collegialità anche in funzione della predisposizione e conduzione delle prove, scritte e orali, e sui processi valutativi degli apprendimenti.

III - LA RILEVAZIONE NAZIONALE DEGLI APPRENDIMENTI: ESITI REGIONALI³⁰

La partecipazione

La rilevazione nazionale degli apprendimenti per l'anno scolastico 2004-05 è stata la prima che ha assunto carattere di obbligatorietà per le scuole del primo ciclo di istruzione, a seguito dell'entrata in vigore del D.Lgs. n. 59/2004 e del D. Lgs. n. 286 del 19/11/2004 (*Istituzione del Servizio nazionale di valutazione*), in attuazione della Legge n. 53/2003. Per le istituzioni scolastiche del secondo ciclo, invece, ha conservato il carattere sperimentale e facoltativo.

Sebbene la partecipazione delle scuole dell'Emilia-Romagna ai Progetti Pilota fosse stata alta (raggiungendo la percentuale del 56,4% nelle scuole statali e del 36,8% nelle scuole paritarie), il coinvolgimento di tutte le scuole che non ne avevano mai compiuto esperienza, insieme alla stretta connessione tra obbligatorietà della rilevazione e attuazione della riforma, ha creato qualche manifestazione di dissenso e qualche problema informativo (specie in riferimento alla legittimità della rilevazione, alle sue finalità, alla riservatezza dei dati, all'utilizzo degli esiti). Le situazioni problematiche sono state limitate a seguito di azioni informative, di chiarimento e di precisazione svolte dall'USR e dall'INValSI stesso, così che la partecipazione delle scuole del primo ciclo d'istruzione in Emilia-Romagna è stata totale, con un aumento quindi del 45% rispetto al Progetto Pilota 3, mentre nella scuola secondaria di 2° grado si è evidenziata una leggera flessione rispetto all'adesione registrata nell'anno 2003-04 (-6%).

Il numero totale delle scuole partecipanti è stato di 619. La stragrande maggioranza delle scuole ha scelto la modalità di somministrazione cartacea, con consegna/ritiro dei fascicoli delle prove presso l'istituto scolastico a cura dell'INValSI. Solo il 5% degli istituti della regione ha partecipato alla somministrazione informatica.

Caratteristiche della rilevazione 2004-05

La rilevazione, inizialmente prevista per il mese di marzo 2005 e svoltasi in realtà alla fine del mese di aprile, a causa di problemi organizzativi che hanno costretto a uno slittamento delle date, si è posta in continuità con il modello collaudato nelle sperimentazioni svolte nel triennio 2002-2004 tramite i Progetti Pilota, di cui sono state conservate tipologia di strumenti, prassi, procedure, alcune delle quali fatte proprie dal ministero nelle disposizioni emanate sulla materia.

Sono state dunque coinvolte le classi II e IV nella scuola primaria; la classe I nella secondaria di 1° grado; le classi I e III nella secondaria di 2° grado. Gli ambiti disciplinari indagati sono stati, come già in precedenza, lingua italiana, matematica, scienze.

Le prove presentavano tutte una struttura omogenea: quesiti a risposta chiusa e scel-

³⁰ Il contributo è di Laura Gianferrari.

ta multipla, con quattro risposte di cui una sola corretta, riferiti a conoscenze e abilità acquisite nell'anno precedente la somministrazione, individuate sulla scorta delle Indicazioni nazionali per il primo ciclo d'istruzione, dei programmi vigenti per il secondo ciclo.

Per la prima volta sono state introdotte prove differenziate in matematica e scienze nella classe terza della secondaria di 2° grado, in considerazione delle peculiarità delle diverse tipologie di istituto e di indirizzi. Per ognuna delle due discipline, pertanto, sono stati costruiti due tipi di prove: una di alfabetizzazione di base (Fascicolo A), con riguardo ad abilità e conoscenze di carattere fondamentale, proposta agli istituti che non seguono curricula avanzati nella disciplina; una specialistica (Fascicolo B), che testava conoscenze più specifiche, somministrata agli istituti o alle classi di un istituto che seguono invece curricula avanzati.

Come nei Progetti Pilota, la somministrazione delle prove è affidata agli insegnanti dell'istituto, che svolgono tale funzione secondo specifiche procedure e in una classe diversa da quella d'insegnamento, con il coordinamento del docente referente d'istituto.

I risultati

Alcune avvertenze metodologiche

Gli esiti delle prove vengono restituiti dall'INValSI a diversi livelli territoriali: nazionale; regionale; di macro-aree geografiche (sono state adottate le aree già individuate dall'ISTAT³¹); di singola scuola e singola classe (si tratta in questo caso di dati riservati esclusivamente alla scuola, che vi accede in modo totalmente riservato).

Una nota tecnica è d'obbligo, in quanto nella lettura dei dati occorre considerare la diversa caratteristica che ha assunto la rilevazione nei due cicli d'istruzione: obbligatoria e a partecipazione totale nel primo ciclo, così che i risultati sono calcolati sul totale delle scuole partecipanti; volontaria e a partecipazione parziale nel secondo ciclo, per cui è stato costituito un campione probabilistico nazionale, allo scopo di avere un riferimento rispetto al quale commisurare gli esiti. È su questo campione che vengono calcolati i dati nazionali per il secondo ciclo, mentre quelli regionali considerano l'universo delle scuole che nella regione hanno volontariamente partecipato alla rilevazione. Si tratta dunque di due riferimenti diversi, il che esclude per il secondo ciclo d'istruzione un valore assoluto che consenta la comparazione tra il dato regionale e quello nazionale.

Un ulteriore elemento, che suggerisce una lettura prudente dei risultati, va evidenziato. La valutazione di sistema, in quanto funzionale ad accertare l'efficacia complessiva del sistema stesso in rapporto al raggiungimento di determinati risultati, ritenuti ir-

³¹ NORD OVEST: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia; NORD EST: Trentino Alto Adige, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna; CENTRO: Toscana, Marche, Umbria, Lazio; SUD: Abruzzo, Molise, Campania, Puglia; SUD e ISOLE: Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna.

rinunciabili nel percorso formativo degli studenti, si basa sul principio della ‘standardizzazione’, in riferimento non al singolo studente, ma al compito istituzionale della scuola, cui è socialmente affidato il percorso di apprendimento dei ragazzi. Risulta fondamentale in questa prospettiva la definizione e l’esplicitazione degli ‘*standard di apprendimento*’ sulla cui base verrà effettuato l’accertamento: essi devono necessariamente essere i medesimi sul territorio nazionale e desunti dalle indicazioni programmatiche nazionali. Al momento, né i programmi ancora vigenti nella scuola secondaria di 1° grado, né le Indicazioni nazionali appena emanate per il primo ciclo d’istruzione identificano con precisione gli standard, trattandosi di documenti di una tale ampiezza da richiedere un ulteriore lavoro di essenzializzazione, per individuare nella vastità degli obiettivi in essi inclusi quelli da considerare irrinunciabili.

Le tendenze emergenti

In mancanza di standard nazionali, la significatività delle prove di apprendimento somministrate in una rilevazione nazionale diventa opaca, non essendo fissati in modo esplicito i parametri di riferimento, che dunque possono risultare non condivisi e soprattutto non corrispondenti alla prassi didattica. Tuttavia, anche tenendo conto delle cautele di cui sopra, ed anche dando per scontato il verificarsi di alcune situazioni di non perfetta omogeneità nelle procedure di somministrazione³², alcune indicazioni sul sistema scolastico nazionale e regionale emergono con evidenza dagli esiti della rilevazione.

Tab. 130 – Punteggi nella prova di Italiano. Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2004-05

<i>Area</i>	<i>II Primaria</i>	<i>IV Primaria</i>	<i>I Secondaria 1° grado</i>	<i>I Secondaria 2° grado</i>	<i>III Secondaria 2° grado</i>
Nord Ovest	86,0	61,9	59,4	63,0	58,8
Nord Est	86,5	63,3	59,6	61,8	53,6
Centro	87,7	65,4	59,5	56,9	53,0
Sud	89,6	68,5	57,4	58,7	48,0
Sud e Isole	88,3	66,9	54,6	60,4	49,3
<i>Italia</i>	<i>87,6</i>	<i>65,2</i>	<i>58,1</i>	<i>60,1</i>	<i>52,5</i>
<i>Emilia Romagna</i>	<i>86,8</i>	<i>63,6</i>	<i>59,4</i>	<i>60,6</i>	<i>51,5</i>
<i>Regione con pun- teggio più alto</i>	<i>Calabria</i> 90,3	<i>Calabria</i> 70,0	<i>Marche</i> 61,4	<i>Val d’Aosta</i> 63,8	<i>Val d’Aosta</i> 57,3

Fonte: Elaborazione da data-base INValSI.

³² L’INValSI adotta procedure di eliminazione dal calcolo delle statistiche di riferimento per le classi anomale, con un punteggio per lo più uguale a 100 e con deviazione standard nulla; cfr. *www.invalsi.it Sintesi del Rapporto finale*, ottobre 2005, pag.7.

Tab. 131 – Punteggi nella prova di Matematica. Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2004-05

Area	II	IV	I Secondaria	I Secondaria	III Secondaria	
	Primaria	Primaria	1° grado	2° grado	2° grado	
					Fascicolo A	Fascicolo B
Nord Ovest	68,7	67,1	60,5	56,4	55,5	50,9
Nord Est	71,1	67,7	61,0	58,1	56,0	54,6
Centro	74,9	71,5	60,8	50,6	53,6	50,3
Sud	79,1	77,0	60,4	55,0	54,2	49,6
Sud e Isole	78,5	75,0	57,6	49,0	54,2	45,6
Italia	74,3	71,8	60,0	53,8	54,8	50,6
Emilia Romagna	73,3	68,9	60,7	56,7	54,4	51,4
Regione con pun- teggio più alto	Calabria	Calabria	Marche	Friuli-V.G.	Friuli-V.G.	Friuli-V.G.
	81,7	78,6	63,3	59,5	60,6	60,6

Fonte: Elaborazione da data-base INValSI.

Tab. 132 – Punteggi nella prova di Scienze. Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2004-05

Area	II	IV	I Secondaria	I Secondaria	III Secondaria	
	Primaria	Primaria	1° grado	2° grado	2° grado	
					Fascicolo A	Fascicolo B
Nord Ovest	71,0	72,4	71,4	62,1	53,3	49,9
Nord Est	71,6	73,4	72,3	63,1	54,1	52,9
Centro	75,8	76,2	71,6	57,1	51,5	47,0
Sud	81,4	81,1	69,7	58,4	51,0	46,0
Sud e Isole	80,6	79,5	68,8	56,2	49,7	43,5
Italia	75,9	76,6	70,7	59,3	52,2	48,7
Emilia Romagna	72,9	74,1	71,7	61,3	53,8	51,0
Regione con pun- teggio più alto	Calabria	Calabria	Friuli-V.G.	Friuli-V.G.	Valle d'Aosta	Valle d'Aosta
	84,0	82,5	72,9	65,5	65,5	65,5

Fonte: Elaborazione da data-base INValSI.

Prime comparazioni e interpretazioni

Le considerazioni al riguardo investono un duplice versante: la dimensione nazionale e quella regionale. Sotto il primo aspetto, che funge da contesto e premessa al secondo, è da rilevare che gli esiti non sono affatto uniformi nel territorio nazionale, ma evidenziano anzi differenze sensibili tra le diverse aree geografiche.

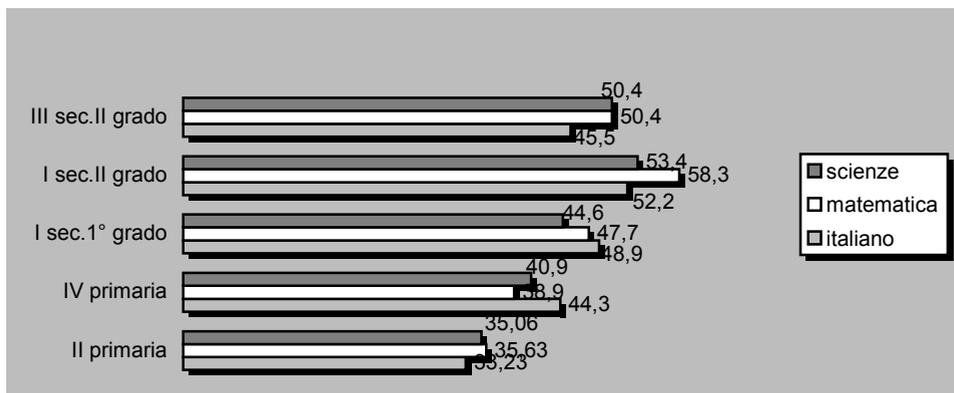
I risultati della scuola primaria vedono una forte disparità tra le regioni del Sud e quelle del Nord, a forte discapito delle seconde: in tutte le discipline, in modo omoge-

neo, un gruppo di regioni del sud (Calabria, Puglia, Basilicata, Campania) ottiene i migliori risultati, seguiti poi dal blocco delle regioni dell'Italia centrale, e infine, con una differenza nei punteggi medi anche di 10 punti, dalle regioni del Nord. Nella prova di matematica, classe IV, oltre 17 punti distanziano il risultato della Calabria (78,6), da quello della Valle d'Aosta (61,3). Nella scuola secondaria di 1° grado le prestazioni a livello territoriale risultano più omogenee, la forbice tra Nord e Sud è meno divaricata, mentre nel secondo ciclo d'istruzione le aree geografiche con risultati migliori sono quelle del Nord-Est e del Nord-Ovest, con il Friuli-Venezia Giulia che, insieme alla Valle d'Aosta, rappresenta la regione con i migliori punteggi.

I risultati dell'Emilia-Romagna si inseriscono in questo quadro generale, delineando una scuola primaria regionale che in tutte le tre discipline ottiene risultati inferiori alla media nazionale e una secondaria i cui esiti sono simili o superiori al dato nazionale.

Ovviamente, anche i dati riferiti alla percentuale di studenti nella fasce di competenza confermano questo andamento: il numero degli studenti che si collocano nelle due fasce alta e medio-alta non superano il 35% nella scuola primaria (33% in italiano), sale intorno al 45% nella secondaria di 1° grado, supera ampiamente il 50% nella prima classe della secondaria di 2° grado, per poi subire una certa flessione nella terza classe.

Fig. 30 – Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2004-05. Percentuale di studenti nella fascia alta/medio-alta. Emilia-Romagna



Fonte: Elaborazione da data-base INValSI.

Anche la fascia top, che comprende gli alunni con i punteggi più alti, la cosiddetta fascia di eccellenza, sale progressivamente e costantemente nel corso del ciclo di studi, raggiungendo il massimo nella prima classe della secondaria di 2° grado.

Questi esiti si ripropongono nelle loro linee di fondo per il secondo anno consecuti-

vo, nonostante diverse variabili della rilevazione siano sensibilmente mutate nel 2004-05: aumento massiccio del numero di scuole coinvolte; motivazioni diverse, poiché la volontarietà comporta un'autodeterminazione che viene meno nel regime obbligatorio; prove diverse; restituzione degli esiti su campionatura diversa (sul totale delle scuole partecipanti anziché su un campione probabilistico nel primo ciclo d'istruzione).

Nonostante queste differenziazioni, che rapportate a livello nazionale comportano un notevole divario rispetto ai Progetti Pilota, prevale nei risultati un elemento di permanenza, che occorrerà perlomeno tenere 'sotto osservazione', per analizzarlo con strumenti diversi e più raffinati non appena si potrà disporre di una serie storica significativa che consenta di delimitare e studiare i fenomeni con una certa sicurezza.

Emilia-Romagna: il valore aggiunto dell'istruzione?

Si possono ora indicare alcuni punti di attenzione, in grado di costituire la base per una riflessione sullo stato degli apprendimenti nella regione, a partire dal contesto generale. Come si è visto, le differenze che emergono a livello nazionale evidenziano una forte sperequazione territoriale, che si manifesta in una duplice direzione: il Sud che ottiene ottimi risultati nella scuola primaria, non confermati nel prosieguo degli studi, il Nord che segue un percorso esattamente opposto.

L'estensione e la persistenza del fenomeno tendono ad escludere spiegazioni riduttive, rivolte a considerarlo una semplice conseguenza dell'inaffidabilità della rilevazione. Probabilmente invece occorrerà analizzare altri e più complessi fattori: dalle caratteristiche degli alunni in ingresso ai metodi di insegnamento, ai modi più generali del 'fare scuola'.

In Emilia-Romagna, in particolare, la presenza di un'ampia fascia di alunni che si collocano nei risultati più bassi all'inizio della primaria (intorno al 65% nella classe seconda) e il suo progressivo, costante diminuire negli anni successivi, sembra indicare una scuola con un'alta presenza iniziale di alunni in difficoltà d'apprendimento, che vengono accompagnati in un percorso di superamento delle loro difficoltà, ma anche una scuola che non forza i tempi, che mira a raggiungere risultati in un periodo medio-lungo. Se questa linea interpretativa è corretta, si apre tuttavia un confronto con quelle regioni che presentano variabili iniziali simili all'Emilia-Romagna o addirittura più accentuate, ma che raggiungono risultati d'eccellenza: il Friuli-Venezia Giulia o la Valle d'Aosta, ad esempio. L'analisi dei fattori che permettono a una realtà territoriale, a parità di condizioni iniziali, di raggiungere i migliori risultati, potrebbe essere un buon contributo per il miglioramento complessivo del sistema.

All'interno di questo quadro generale, la rilevazione degli apprendimenti 2004-05 permette di evidenziare altri elementi più specifici.

Riguardo le discipline, emerge una notevole uniformità nella preparazione degli alunni: le differenze veramente significative si rilevano tra le classi, non tra le discipline,

ove i punteggi sono abbastanza omogenei in tutte e tre gli ambiti. È tuttavia costante una certa debolezza dell'italiano: anche nelle classi con risultati migliori i punteggi in questa disciplina, a differenza di matematica e scienze, non superano la media nazionale.

Le classi con risultati migliori sono la prima nella secondaria di 1° grado e la prima nella secondaria di 2° grado: è quest'ultima, in particolare, ad emergere con i punteggi migliori, specie in matematica e scienze, confermandosi sotto ogni aspetto come quella che ottiene i migliori risultati. La flessione dei risultati nella terza classe della secondaria di 2° grado apre invece un interrogativo importante, se confermato da altri riscontri. La volontarietà della rilevazione nella scuola secondaria superiore, infatti, non permette di attribuire un valore assoluto a questi dati, ma all'ultimo tratto del percorso formativo va rivolta particolare attenzione, per la sua specifica influenza sugli esiti in uscita.

Uno sguardo alle discipline

Per le tre tipologie di prove l'INValSI restituisce i risultati anche rispetto alle aree di contenuto su cui sono state predisposte; è così possibile avere un quadro degli esiti degli studenti in riferimento alle specifiche abilità e conoscenze che si è inteso testare.

Tab. 133 – Prova di italiano. Risultati regionali per contenuti. Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2004-05

Tipologia	IV		I Secondaria		I Secondaria		III Secondaria	
	Primaria		1° grado		2° grado		2° grado	
	E-R	Italia	E-R	Italia	E-R	Italia	E-R	Italia
Comprensione globale	59,0	60,4	63,5	61,1	71,0	70,0	39,2	39,5
Comprensione particolare	61,6	62,8	58,7	57,1	71,4	70,6	56,5	58,0
Conoscenze lessicali	63,5	65,8	58,0	57,0	62,4	61,2	54,2	54,1
Morfologia, sintassi, semantica	-	-	58,25	57,7	-	-	-	-
Conoscenze morfosintattiche	-	-	-	-	49,6	50,2	-	-
Aspetti formali e retorici	-	-	-	-	-	-	43,0	45,6
Logica e semantica	-	-	-	-	54,3	53,7	57,6	58,5

Fonte: Elaborazione da data-base INValSI.

In italiano i risultati mostrano nettamente una percentuale più alta di risposte corrette nella comprensione del testo, rispetto a tutti gli altri ambiti tematici. È inoltre evidente, nonostante l'eccezione della scuola secondaria di 1° grado, una prevalenza della comprensione particolare del testo su quella globale, già emersa nel corso dei Progetti Pilota e omogenea nel territorio nazionale, corrispondendo evidentemente a una didattica in cui si rivolge più attenzione all'approccio analitico del testo. Il che propone qualche interrogativo sulla necessità di un rinforzo delle competenze di sintesi

qualche interrogativo sulla necessità di un rinforzo delle competenze di sintesi e di decodifica dei significati di un testo.

Anche le lacune in ambito morfosintattico appaiono una costante: la percentuale di risposte corrette diminuisce sensibilmente nel passaggio dalla comprensione del testo alle conoscenze grammaticali, con differenze che nella secondaria di 2° grado superano la soglia dei 20 punti in percentuale. Occorrerebbe forse analizzare maggiormente le implicazioni di questo punto di criticità, nonché le sue possibili relazioni con la comprensione dell'architettura logica del testo.

Tab. 134 – Prova di matematica. Risultati regionali per contenuti. Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2004-05

Tipologia	IV Primaria		I Secondaria 1° grado		I Secondaria 2° grado		III Secondaria 2° grado			
	Fascicolo A		Fascicolo B		Fascicolo A		Fascicolo B		Fascicolo B	
	E-R	Italia	E-R	Italia	E-R	Italia	E-R	Italia	E-R	Italia
Numero	65,7	69,1	60,5	59,7	58,8	56,1	56,9	57,9	52,7	52,7
Geometria	75,7	76,7	59,3	58,9	51,8	49,2	52,8	52,2	50,6	49,1
Misura e dati	67,5	71,7	63,3	62,3	-	-	-	-	-	-
Relazioni e funzioni	-	-	-	-	58,0	54,2	54,0	53,8	48,9	46,9
Dati e previsioni	-	-	-	-	59,7	57,1	52,6	53,3	53,2	53,0

Fonte: Elaborazione da data-base INValSI.

Con l'unica eccezione della scuola primaria, dove *Geometria* ottiene punteggi altissimi, tanto che si può ipotizzare anche che la prova sia stata sottostimata, gli esiti migliori, sia in Emilia-Romagna sia a livello nazionale, si registrano con riferimento al contenuto *Numero* e, nel primo ciclo d'istruzione ove era proposto, a *Misura e dati*.

A livello regionale sono da segnalare gli esiti decisamente positivi della scuola secondaria di 1° grado e ancora più della classe prima della secondaria di 2° grado, che ottengono punteggi superiori alla media nazionale in tutte le tematiche.

Nella classe terza della secondaria di 2° grado la differenziazione delle prove ha dato luogo ad esiti diversi: nella prova di tipo A, assegnata a quegli indirizzi di studio in cui non avviene un insegnamento specialistico della matematica, le prestazioni migliori si sono avute in *Numero e algebra*, quelle peggiori in *Geometria*. Nel fascicolo B invece i risultati migliori riguardano *Dati e previsioni* e quelli peggiori *Relazioni e funzioni*.

I risultati dell'Emilia-Romagna sono nettamente migliori per quanto riguarda la prova B, i cui punteggi superano il dato nazionale per ogni tematica, mentre nel fascicolo A sono leggermente inferiori in *Numero* e in *Dati e previsioni*.

Tab. 135 – Prova di scienze. Risultati regionali per contenuti. Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2004-05

Tipologia	IV		I Secondaria		I Secondaria		III Secondaria 2° grado				
	Primaria		1° grado		2° grado		Fascicolo A		Fascicolo B		
	E-R	Italia	E-R	Italia	E-R	Italia	E-R	Italia	E-R	Italia	
Uomo e ambiente	78,1	80,3	80,5	-	-	-	-	-	-	-	-
Viventi e non viventi	74,6	76,9	72,8	-	-	-	-	-	-	-	-
Metodo sperimentale	66,0	69,4	78,0	54,9	58,6	54,9	54,5	52,2	49,6	46,1	46,1
Trasformazioni	74,3	76,7	56,0	55,4	-	-	-	-	-	-	-
Biologia	-	-	61,4	60,1	61,4	60,1	50,8	51,3	54,6	54,5	54,5
Chimica e fisica	-	-	50,8	49,5	50,8	49,5	-	-	-	-	-
Scienze della terra	-	-	71,3	70,7	71,3	70,7	47,9	46,1	51,4	49,8	49,8
Scienze dell'ambiente	-	-	69,5	67,0	69,5	67,0	51,4	49,1	53,6	51,0	51,0
Chimica	-	-	-	-	-	-	59,5	55,6	46,6	43,8	43,8
Fisica	-	-	-	-	-	-	61,5	60,5	51,3	48,5	48,5

Fonte: Elaborazione da data-base INValSI.

I risultati complessivi delle prove di scienza confermano anche per questo ambito una situazione di debolezza della scuola primaria rispetto alla media nazionale, mentre in tutti gli altri gradi scolastici la prova ottiene risultati lusinghieri (differenza positiva di 2 punti rispetto al dato nazionale).

Particolarmente alto il punteggio del tema *Metodo sperimentale* (dai 3 ai 4 punti oltre la media italiana), che si afferma come un ambito affrontato con efficacia e in continuità nella scuola emiliano-romagnola, dal termine della scuola elementare fino alla conclusione del percorso d'istruzione. Ugualmente Scienze dell'ambiente è un tema uniformemente sviluppato con ottimi risultati lungo tutto il percorso scolastico, mentre nella terza classe della secondaria di 2° grado anche fisica e chimica ottengono risultati positivi, in entrambi i 'fascicoli' proposti.

CAPITOLO 5 – PRIMO CICLO: TRA RIFORMA E INNOVAZIONE

Laura Gianferrari, Luciano Lelli

I - IL MONITORAGGIO SULLA RIFORMA³³

In fase di avvio della riforma degli ordinamenti scolastici del primo ciclo d'istruzione, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha svolto un'azione di monitoraggio volta a conoscere le scelte compiute dalle scuole, i processi da esse avviati, i percorsi seguiti, in vista della transizione ai nuovi assetti configurati nella legge di riforma.

L'indagine è stata realizzata nella primavera 2005 su un campione di 30 istituti, costruito secondo parametri statistico-probabilistici. Al fine di acquisire elementi conoscitivi provenienti da più fonti, ci si è rivolti alle diverse componenti della scuola utilizzando una pluralità di strumenti: intervista al dirigente scolastico, *focus group* con i docenti, questionari somministrati ai genitori che rivestono un ruolo di rappresentanza istituzionale (componenti il Consiglio d'Istituto, rappresentanti di classe). Complessivamente sono stati coinvolti 30 dirigenti, 450 insegnanti, e sono stati restituiti dai genitori 1298 questionari compilati.

Ai risultati emersi dall'azione regionale di monitoraggio sono stati affiancati gli esiti dell'indagine sul funzionamento delle scuole (FUNPREIS), svolta dall'INValSI tramite un questionario on line nel luglio 2005. I dati relativi all'Emilia-Romagna sono stati elaborati dall'Ufficio Scolastico Regionale³⁴, prendendo in considerazione le scuole statali del primo ciclo d'istruzione, che hanno partecipato alla rilevazione nazionale degli apprendimenti e che hanno compilato il questionario (90% del totale).

L'analisi e il confronto dei dati raccolti permette di metter a fuoco alcuni nodi problematici, su cui si è prevalentemente concentrata l'attenzione delle scuole.

Riorganizzazione dell'offerta formativa: avanti, adagio...

La riorganizzazione dell'offerta formativa e dei processi di insegnamento è stato l'ambito che ha maggiormente impegnato la progettazione delle scuole, poiché il nuovo

³³ Il contributo è di Laura Gianferrari.

³⁴ I dati, forniti dall'INValSI, sono stati rielaborati a livello regionale da Milla Lacchini, USR E-R.

ordinamento introduce ex novo o ridefinisce diversi elementi dell'attuale sistema: si è posta pertanto l'esigenza di riconfigurare l'articolazione dell'orario, i tempi delle discipline, l'offerta formativa nel suo insieme e quindi la stesura complessiva del POF.

Nel complesso, tuttavia, le variazioni apportate in ogni singola scuola sono state modeste, limitandosi per lo più ad una strutturazione più organica dei laboratori e ad una loro organizzazione più articolata (opzionalità, gruppi di alunni, classi aperte) rispetto alla situazione precedente, caratterizzata da un'offerta omogenea ed obbligatoria.

Si evidenzia piuttosto in tutte le scuole del campione il prevalere delle prassi consolidate nel singolo istituto: l'obiettivo perseguito è stato quello di elaborare un progetto educativo che contenesse l'esperienza pregressa e l'adattasse al nuovo contesto normativo: “*coniugare l'attuazione della riforma con la riproposizione delle esperienze pregresse più significative*” è un motivo costante nei *focus group*. In questa scelta ha influito anche l'autopercezione di molte scuole di essere già da tempo strutturate secondo modalità laboratoriali e criteri di flessibilità, così da non sentirsi particolarmente tenuti a modificare il proprio impianto organizzativo. Ovunque si è affermata anche la prevalenza di un'offerta formativa omogenea, in quanto le famiglie, nella quasi totalità, hanno scelto il massimo del tempo scuola e hanno accettato le attività opzionali proposte dalla scuola senza porre particolari problemi e/o richieste.

Questi elementi di permanenza vengono considerati dai docenti come fattori positivi, indicatori della capacità dell'istituto di aver costruito un'offerta formativa unitaria e un saldo rapporto di fiducia con le famiglie. L'ottica che ha prevalso, dunque, è stata quella di valorizzare gli elementi di continuità, assai più dell'accentuare i fattori di discontinuità e quindi di novità della Riforma.

Gli insegnanti hanno chiaramente esplicitato nei *focus* la consapevolezza di avere costruito e radicato la propria professionalità su un determinato impianto pedagogico in cui si ritrovavano, in cui ‘*si stava bene*’ e che ora sembra sia rimesso in discussione dall'alto. Il sentirsi legati ai vecchi schemi organizzativi è una percezione diffusa e giustificata dal convincimento che si tratta di schemi validi, del cui cambiamento non si avverte la necessità.

In tutte le scuole partecipanti al monitoraggio, pertanto, gli elementi della Riforma più attuati risultano quelli che si pongono in continuità con la tradizione organizzativo-didattica dell'istituto: l'introduzione a livello generale dell'informatica e dell'inglese, in larga misura già praticate; la didattica laboratoriale, che costituisce una modalità didattica acquisita, appartenente alla tradizione della scuola; anche la flessibilità oraria e organizzativa sono state affrontate senza particolari problemi, poiché si tratta di pratiche consolidate da tempo nella maggior parte delle scuole, che affermano di avere “*anni e anni di flessibilità alle spalle*”. Piuttosto, l'accento che la riforma pone su questi elementi evidenzia e fa risaltare criticità preesistenti, carenze strutturali e di risorse che si pongono all'attenzione con maggiore forza, in particolare l'inadeguatezza dei labora-

tori e la riduzione dell'organico, che limita o elimina la possibilità di compresenze, considerate invece essenziali per la qualità dei processi di insegnamento e di apprendimento.

C'è insomma una sensazione diffusa che sia aumentato il divario tra bisogni e risorse (finanziamenti, organici, ore di compresenza): si ritiene che la flessibilità abbia bisogno di condizioni contestuali: risorse professionali, compresenze, spazi, attrezzature, incentivi, che gli insegnanti non vedono garantite nei provvedimenti amministrativi collegati alla Riforma, mentre sentono aumentare le richieste di organizzarsi in modo autonomo e originale.

I docenti considerano anche come elementi di criticità, che non agevolano la funzionalità e la flessibilità dell'offerta formativa, la riduzione oraria complessiva e quella del monte ore di alcune discipline, che ha 'costretto' molte scuole, specie secondarie, a utilizzare le attività opzionali per compensare la 'compressione' di italiano, matematica e inglese.

Gli esiti dell'indagine FUNPREIS (INValSI) supportano con dati numerici gli orientamenti emersi nei *focus*. Elementi forti di continuità si riscontrano nelle scelte riferite all'*organizzazione oraria*, modulata in ogni scuola secondo i precedenti modelli a tempo pieno o a moduli; alle *attività opzionali*, che in una percentuale intorno al 70% sono costituite da potenziamento delle discipline; al *gruppo classe*, che rimane il nucleo di riferimento principale per l'organizzazione del processo di insegnamento-apprendimento.

Anche nelle scuole che dichiarano di aver progettato i *piani di studio personalizzati* (il 60% delle rispondenti) si sono privilegiati gruppi di alunni costituiti all'interno del gruppo classe o addirittura si è fatto riferimento all'intera classe, con percentuali che sfiorano il 90% dei rispondenti nella scuola primaria e l'85% in quella secondaria. È interessante tuttavia notare che un rilevante numero di scuole, specie nella scuola primaria (68,5%) affianca alla classe gruppi di interclasse, e che le scelte delle scuole non sono univoche, ma prevedano l'utilizzo di più modalità di raggruppamento, alternate anche in riferimento agli stessi alunni.

Tab. 136 – LARSA-Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti: criteri prevalenti per la definizione dei gruppi alunni. Emilia-Romagna. Scuole statali. A.s. 2004-05

Derivazione dei gruppi	Scuola primaria	Primo anno scuola sec. 1° grado
Costituiti con allievi appartenenti allo stesso gruppo classe	87,2	73,2
Costituiti con allievi appartenenti a gruppi classe diversi	53,7	62,0
Altro	2,9	2,4
<i>Istituti statali rispondenti</i>	242	205

Fonte: Elaborazione USR E-R da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005.

Dati ancora più significativi, poiché riferiti a un numero più ampio di scuole (77% del totale), si possono avere dalle informazioni sui LARSA, *Laboratori di recupero e*

sviluppo degli apprendimenti, ampiamente attivati nella regione. Anche in questo caso i criteri prevalenti si basano su gruppi di allievi appartenenti alla stessa classe, strutturati secondo omogenei livelli di conoscenza, ma una percentuale di scuole intorno al 60%, più rilevante nella scuola secondaria piuttosto che in quella primaria, lavora anche con gruppi provenienti da classi diverse, affiancando questa modalità alla prima.

Rapporto con le famiglie: tra fiducia e delega

Nei rapporti con le famiglie non si sono avuti momenti di frattura o particolari problematiche, nonostante i genitori avessero molte aspettative indotte dall'informazione dei media, specie per un incremento dell'insegnamento di inglese e di informatica.

In realtà tutto si è giocato sul rapporto di fiducia scuola-famiglie: i docenti hanno illustrato le loro proposte per le attività opzionali, motivando le scelte compiute, e normalmente si è avuta l'accettazione *in toto* delle proposte da parte dei genitori. Salvo rare eccezioni, c'è anche stata la massima fruizione delle ore opzionali da parte degli studenti.

In generale, tuttavia, specie nella scuola secondaria, c'è negli insegnanti la convinzione che l'intervento della famiglia nella costruzione dell'offerta formativa e nella determinazione del monte ore sia negativo per lo studente e rappresenti una diminuzione del ruolo dell'insegnante: “*deve essere la professionalità docente a orientare la domanda dell'utenza*”.

Un'ulteriore riprova di quanto questi convincimenti non siano esclusivi delle scuole campione viene dai dati dell'indagine FUNPREIS, che analizza anche le modalità con cui vengono offerte le attività opzionali. Solo una minoranza di scuole ha proposto una pluralità di attività tra le quali i genitori hanno effettuato le scelte: le primarie in percentuale ancora minore (36%) rispetto alle secondarie (45%), con uno scostamento notevole rispetto al dato nazionale, ove invece metà delle scuole primarie e il 60% delle secondarie ha offerto alla scelta delle famiglie una pluralità di proposte. La differenza tra i due gradi scolastici può interpretarsi con gli elementi emersi nei *focus* e il costante riferimento al rapporto di fiducia tra docenti e famiglia, tradizionalmente più forte nella scuola primaria rispetto alla secondaria, fiducia che si è tradotta in una sorta di ‘delega’ alla scuola in ordine alle scelte didattiche.

Ha risposto in Emilia-Romagna l'87,7% degli istituti, in Italia il 75,0%.

Altri elementi concordano nell'indicare come corretta l'interpretazione di un ‘patto fiduciario’ che si è instaurato tra scuola e famiglia in merito alle attività opzionali: le medesime scuole che dichiarano di non avere proposto alle famiglie una pluralità di scelte affermano che la collaborazione dei genitori alla definizione degli ambiti di loro competenza è stata elevata (80% dei casi), in buona parte (55,2%) concentrata proprio nella scelta delle attività opzionali. Gli stessi genitori che hanno risposto al questionario loro riservato indicano le attività opzionali come l'elemento della riforma che più

hanno visto attuare e che più riscuote il loro apprezzamento: segno che sono informati su di esse e che non hanno al proposito problemi aperti.

Questo aspetto, che merita di essere esplorato ulteriormente, rimanda a una serie di temi sulle possibili modalità di coinvolgimento della famiglia nelle scelte didattiche e organizzative della scuola, sui livelli di integrazione praticabili tra progetto educativo della scuola e richieste della famiglia, tra ascolto dei bisogni e progettazione della scuola.

Tab. 137 – Modalità di offerta per le attività-insegnamenti facoltativi-opzionali. Dati nazionali e Emilia-Romagna. Valori percentuali. Scuole statali. A.s. 2004-05

<i>Aspetti</i>	<i>Scuola primaria</i>		<i>Primo anno scuola sec. 1° grado</i>	
	<i>Italia</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Italia</i>	<i>Emilia-Romagna</i>
Più attività tra le quali i genitori hanno effettuato le scelte	48,9	36,0	60,7	44,8
Attività con orario fisso distribuite sull'intero anno scolastico	66,2	62,2	66,3	73,2
Attività organizzate periodicamente (bimestrale, trimestrale, quadrimestrale)	26,8	33,1	29,2	34,3
Attività organizzate a 'pacchetti' orario, moduli	15,8	18,0	20,7	19,3
Potenziamento delle discipline	59,0	67,3	64,5	69,0
Altro	2,0	2,9	1,7	3,4

Fonte: Elaborazione USR E-R da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005.

Funzione tutoriale: nostalgia del team

La funzione tutoriale risulta essere l'elemento della riforma degli ordinamenti che ha suscitato maggior disagio negli insegnanti, specie nella scuola primaria.

Nessuna delle scuole primarie statali che hanno partecipato al monitoraggio ha dato corso all'assegnazione delle funzioni tutoriali secondo la configurazione indicata nel dispositivo dell'art. 7 del D.Lgs. n. 59/04, che prevede l'unicità della figura tutoriale.

Gli insegnanti si sono ampiamente confrontati con il tema, attraverso percorsi di studio e approfondimento: il 'senso' pedagogico delle funzioni tutoriali raccoglie un buon livello di consenso, così come la consapevolezza che sia opportuno e necessario ai fini educativi assicurarne lo svolgimento, mentre c'è una fortissima resistenza ad assegnarle ad un unico docente.

Questo aspetto viene vissuto dagli insegnanti di scuola primaria come una negazione dei principi di corresponsabilità, collegialità, contitolarità che sono considerati tratti costitutivi della scuola 'elementare'. Si percepisce come una 'perdita di valore' l'assegnare ad un singolo docente compiti che fino ad ora erano condivisi. Un ulteriore fattore che ha indotto le scuole a una grande cautela nell'adottare soluzioni definitive sulla questione del tutor riguarda la mancata conclusione della negoziazione sindacale: c'è

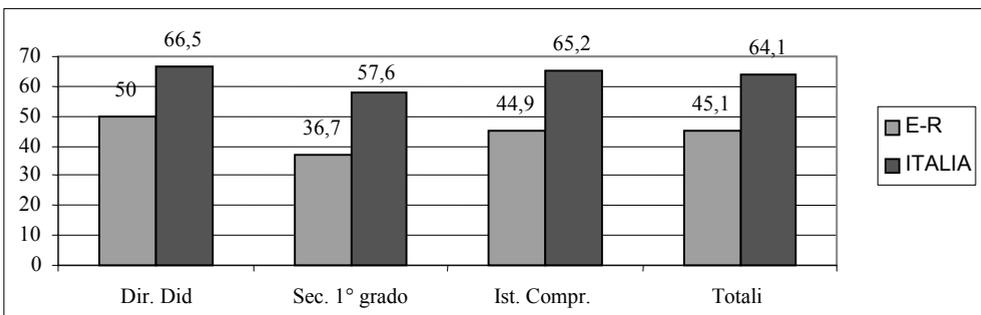
una forte aspettativa al riguardo, specie per la definizione degli aspetti economici, degli oneri orari, delle implicazioni per lo sviluppo professionale.

Considerate queste premesse, al momento le soluzioni adottate vedono le funzioni tutoriali attribuite ad una pluralità di soggetti, con modalità leggermente diversificate: attribuzione diffusa a tutto il team, con la piena corresponsabilità educativa dell'intera équipe pedagogica; coinvolgimento di più docenti, con assegnazione di funzioni specifiche di tutorato ad ognuno di essi; svolgimento della funzione tutoriale in modo unitario ma da parte più docenti, che si 'dividono' gli alunni delle classi su cui insegnano.

La problematica è vissuta in modo diverso nella scuola secondaria, ove gli insegnanti considerano questa figura come un'estensione di quella del coordinatore di classe e non si pongono problemi in ordine alla perdita di valore della collegialità, ma piuttosto in ordine alla gravosità dell'impegno, alla retribuzione dello stesso, alle implicazioni per la carriera. È sulla mancata definizione di questi aspetti che si appunta la resistenza all'introduzione della figura. Anche in questo caso, le soluzioni adottate sono ritenute transitorie, in attesa della conclusione delle trattative sindacali: si va dalla disgiunzione delle due funzioni (di coordinamento e di tutorato), all'estensione dei compiti del coordinatore, con un'incentivazione economica provvisoriamente definita a livello d'istituto.

Ancora diversa è la situazione nelle scuole paritarie, che al contrario di quelle statali non hanno posto problemi nell'attribuzione delle funzioni tutoriali: nella scuola primaria paritaria l'insegnante unica affiancata dagli specialisti è un modello assai diffuso, per cui l'introduzione del tutor è considerata uno degli elementi più facilmente realizzabili della riforma. Anche nella scuola secondaria paritaria non si sono incontrate difficoltà, in quanto è venuto 'spontaneo' affidare la funzione al coordinatore di classe, assegnandogli così un ruolo di 'regia globale', grazie anche al contratto delle scuole paritarie, che prevede un impegno aggiuntivo di 70 ore, corrispondente all'impegno ipotizzato per lo svolgimento delle funzioni tutoriali.

Fig. 31– Assegnazione delle funzioni tutoriali. Dati nazionali e regionali. Valori percentuali. Scuole statali. A.s. 2004-05



Fonte: Elaborazione USR E-R da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005.

L'indagine FUNPREIS permette di avere il quadro generale della situazione dell'Emilia-Romagna con riferimento all'83% delle scuole statali del primo ciclo (317), che hanno risposto alla domanda-chiave sull'argomento: "sono state assegnate nel corso dell'a.s. 2004-05 le funzioni tutoriali?".

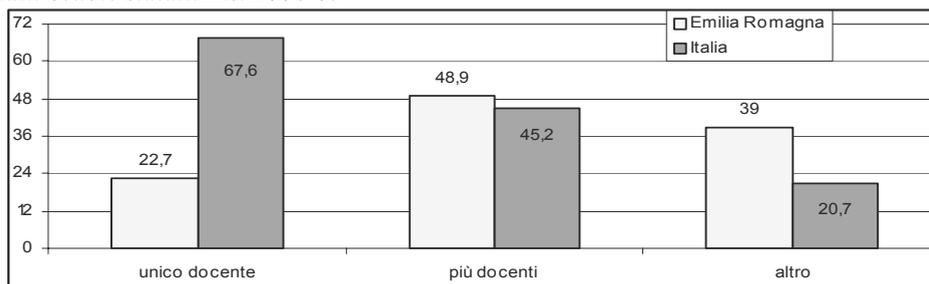
I dati che emergono confermano la situazione di difficoltà delle scuole rispetto a questa innovazione: più del 50% delle istituzioni scolastiche non ha assegnato le funzioni tutoriali, esito che appare ancora più significativo se confrontato con quello nazionale, che vede una situazione molto diversa: a livello nazionale infatti la maggioranza delle scuole (64,1%) ha assegnato le funzioni tutoriali.

C'è dunque in Emilia-Romagna una realtà più complessa e problematica rispetto al resto d'Italia: il clima di incertezza e/o di resistenza rispetto alla figura del tutor che si avverte nelle scuole campione viene ampiamente confermato dai dati generali, che parlano anche di un significativo scostamento dai comportamenti nazionali, le cui ragioni si possono facilmente individuare nelle perplessità evidenziate negli incontri diretti con le scuole.

Un tutorato 'diffuso'

Il questionario FUNPREIS poneva alcune ulteriori domande per indagare i modelli adottati nell'assegnazione delle funzioni tutoriali: anche relativamente a questi approfondimenti si riscontra uno scostamento significativo tra i comportamenti delle scuole della regione e quelli di altre zone d'Italia.

Fig. 32 – Assegnatario delle funzioni tutoriali. Dati nazionali e regionali. Valori percentuali. Scuole statali. A.s. 2004-05



Fonte: Elaborazione USR E-R da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005.

Mettendo infatti a confronto le scelte effettuate intorno 'a chi' assegnare le funzioni tutoriali, risalta che mentre a livello nazionale il 67% delle scuole ha adottato il modello dell'unico docente per classe, in Emilia-Romagna questa scelta è stata compiuta solo dal 22% delle scuole rispondenti, che in numeri assoluti corrisponde a 32 istituti scolastici. La possibilità di una pluralità di risposte a questa domanda e il calcolo numerico sui dati

riscontrati evidenza che in uno stesso istituto sono state compiute scelte diverse: segno che le posizioni assunte all'interno delle scuole non sono univoche né conclusive.

Sembra che dietro ai comportamenti delle istituzioni scolastiche nei confronti del tutor vi sia un 'adattarsi' flessibile e diversificato a una pluralità di istanze, non di rado contrapposte: innovazioni ordinarie cui si è tenuti a dare seguito, pressioni sindacali, posizioni diverse del corpo docente, secondo le diverse anime che compongono un istituto e le sue realtà interne.

Questa complessità si riscontra anche nelle risposte alla domanda che costituisce un ulteriore approfondimento sul tema: "*quali criteri sono stati individuati per l'assegnazione delle funzioni tutoriali?*".

Emerge un quadro piuttosto eterogeneo: pochi criteri risultano individuati con una certa frequenza. Solo nella scuola secondaria di primo grado è costante il riferimento alla precedente funzione di coordinatore di classe, mentre 'l'anzianità di servizio', che compare nel quadro nazionale con una percentuale del 25%, assume scarsa rilevanza in Emilia-Romagna (10%).

In compenso la voce 'altro' è indicata da oltre il 50% delle scuole rispondenti (56% in riferimento ai criteri generali, 47% ai criteri specifici).

Poiché il questionario non prevedeva la possibilità di specificare tale voce, non si hanno ulteriori indicazioni su quali criteri siano stati adottati nell'assegnare le funzioni, ma considerando l'insieme assai frammentato e dispersivo delle risposte a questa domanda e il contesto degli altri dati emersi sul tema, sembra di dover registrare un generale e inequivocabile stato di disorientamento e/o di diffidenza di fronte alla figura-funzione tutoriale. Sicuramente questo elemento della riforma necessita di un tempo più disteso, nonché di rielaborazioni pedagogiche e culturali più ampie, per divenire fattore di innovazione ed avere effettivamente un ruolo positivo nell'azione delle scuole e nei percorsi professionali degli insegnanti.

Portfolio: curiosità e timori

Dalle affermazioni degli insegnanti partecipanti al *focus* risulta che tutte le scuole hanno compiuto intorno al Portfolio un lavoro di studio e approfondimento, interrogandosi sulla sua funzione e ipotizzando modelli per la sua stesura.

Al momento, specie nella scuola primaria, si tratta di un lavoro collegiale, anche nella fase di compilazione: le stesse considerazioni che hanno portato alla scelta del tutor diffuso stanno orientando i docenti verso un'elaborazione collegiale del portfolio.

Il documento che è stato compilato, tuttavia, viene ritenuto non definitivo, ancora abbozzato e suscettibile di modifiche e miglioramenti nell'impostazione, poiché gli interrogativi e le incertezze sono ancora tanti, a partire dalla tipologia di materiali che possono considerarsi significativi del percorso di un alunno, ai problemi che può creare nel passag-

gio tra scuole diverse, magari tra territori diversi, all'esistenza di modelli di portfolio diversi nell'impostazione, a quelli di *privacy* che si possono sollevare riportando su un documento che permane per anni elementi della vita familiare e personale dell'alunno. Quest'ultimo aspetto ha costituito un nodo critico nel rapporto con i genitori e ha condizionato il loro apporto alla compilazione del portfolio: le famiglie sono state coinvolte, tramite incontri che hanno spiegato la funzione del documento, colloqui individuali e questionari per raccogliere elementi da inserirvi, ma non sempre si è avuto riscontro positivo.

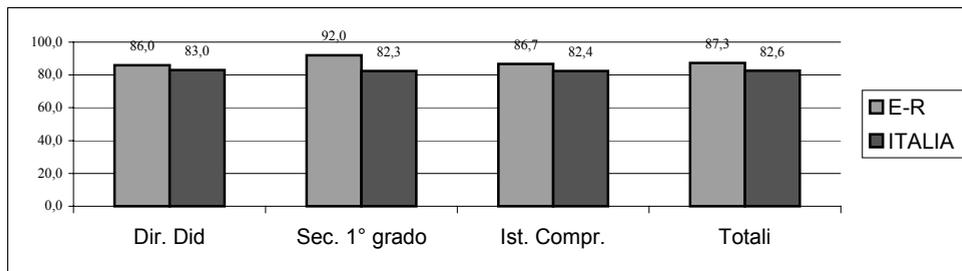
Diversi genitori non hanno risposto in alcun modo, per altri si è avuto l'impressione di una certa reticenza o di risposte costruite ad arte e poco veritiere: una partecipazione effettiva, orientata al raggiungimento delle finalità del portfolio è ancora tutta da costruire.

Molto problematico per gli insegnanti è inoltre il rapporto tra portfolio e valutazione, specie per quanto riguarda la descrizione delle competenze: si avverte fortemente la carenza di una definizione di standard nazionali di riferimento. Nel complesso, è diffusa al momento una percezione di scarsa utilità dello strumento, a fronte dell'onerosità che esso comporta in termini di tempo e impegno: il portfolio viene vissuto dalla maggioranza degli insegnanti come un incremento delle incombenze burocratiche, piuttosto che come uno strumento valido per agevolare il percorso formativo degli alunni.

Tuttavia, i dati dell'indagine FUNPREIS rappresentano un panorama generale di forte impegno delle scuole nell'elaborazione e compilazione del documento, decisamente superiore anche al livello nazionale.

Rispetto alla domanda di base: "è stata definita la struttura del portfolio?" l'87,34% dei rispondenti ha dato risposta positiva, con una punta decisamente elevata (92%) nella scuola secondaria di 1° grado, forse la più sensibile soprattutto alla valenza orientativa dello strumento e ai problemi della continuità verticale. La struttura scelta in prevalenza dalle scuole è quella di tipo descrittivo-biografico (88% nella scuola infanzia e primaria, 58,8% nella secondaria), e quella di raccolta di prodotti (oltre l'80% nella scuola primaria e dell'infanzia, 62% nella secondaria). Una terza struttura, adottata da una percentuale assai inferiore di scuole è la raccolta di attestazioni e certificazioni (30% nella primaria e secondaria).

Fig. 33 – Percentuale delle scuole che hanno definito il portfolio. Dati nazionali e regionali. Scuole statali. A.s. 2004-05



Fonte: Elaborazione USR E-R da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005

Considerata la possibilità di più risposte, è evidente dai dati che le scuole hanno utilizzato contemporaneamente più modelli, associando soprattutto quello descrittivo-biografico e la raccolta di prodotti, che si affiancano e si accompagnano nell'utilizzo e nella compilazione dello strumento. Strettamente connesso con queste tipologie di struttura scelte a grande maggioranza, si pone il problema dei materiali da inserire nel portfolio e della loro selezione.

Un primo esame dei materiali dichiarati dalle scuole (77,7% di risposte) sembra prospettare una quantità ed eterogeneità piuttosto imponente: lavori individuali (oltre l'80% delle scuole rispondenti), biografie (dal 60 al 70%), disegni e grafici (dal 71% della scuola dell'infanzia al 55% nella secondaria), prodotti conclusivi di un percorso didattico (oltre il 55% nella primaria). Ancora, con percentuali di utilizzo minore, ma comunque intorno al 30%: schede di osservazione sistematica, documenti su percorsi specifici di recupero-approfondimento, lavori di gruppo. Complessivamente, sembra di poter individuare una preferenza della scuola per materiali non strutturati, per documentazioni più di tipo descrittivo e narrativo.

Da segnalare, invece, la presenza di schede di autovalutazione sulle conoscenze e abilità (oltre il 50%), schede di descrizione sulle competenze acquisite (30%), schede di autoanalisi del proprio metodo di lavoro (40%), che testimonia uno sforzo considerevole ed esplicito a rendere gli allievi consapevolmente partecipi dei propri processi formativi e di apprendimento.

Tab. 138 – Tipologia di materiali inseriti nel portfolio. Valori percentuali. Emilia-Romagna. Scuole statali. A.s. 2004-05

<i>Materiali</i>	<i>Scuola infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola sec.1° grado</i>
Biografia	69,3	70,5	61,7
Schede di osservazione sistematica	35,6	35,5	37,8
Osservazioni diaristiche	-	9,0	7,5
Schede di autovalutazione sulle conoscenze e abilità raggiunte	-	52,1	53,2
Schede di descrizione sulle competenze fatte proprie	29,7	32,1	29,4
Schede di autoanalisi del proprio metodo di lavoro	-	38,0	43,8
Documenti su percorsi specifici di recupero-approfondimento	-	22,2	30,4
Questionari di autovalutazione	-	34,6	33,3
Disegni e grafici	71,8	57,3	54,7
Lavori individuali	82,7	84,2	80,6
Lavori di gruppo	28,7	39,7	32,8
Registrazioni audio, videoregistrazioni	4,0	3,9	6,0
Materiali informatici	-	12,0	19,4
Prodotti conclusivi di un percorso didattico	45,1	55,6	52,7
Altri materiali	4,5	4,3	6,0

Fonte: Elaborazione USR E-R da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005.

II - RIFORMA E CULTURA DELLA VALUTAZIONE³⁵

Valutazione: una storia che viene da lontano

Le considerazioni che seguono sono prevalentemente riferite alla scuola primaria, anche se, almeno parzialmente, esse colgono tratti costitutivi pure della scuola secondaria di primo grado.

In Emilia-Romagna esiste una tradizione collaudata ed anche prestigiosa di attenzione alle problematiche della valutazione e a quelle, intrinsecamente con esse intrecciate, della documentazione³⁶. Tale tradizione si è particolarmente espressa, in specie durante i trascorsi anni '90, in una partecipazione molto estesa, con punte qualitative di intervento rimarchevoli, all'intenso, vorticoso dibattito sugli strumenti di valutazione allora proposti, a partire dal 1993, quando, prima nella scuola media poi in quella elementare, venne attuato (o meglio, pervenne a compimento) un pertinente processo di rivisitazione teorica dei convincimenti inerenti la valutazione e di conseguente revisione delle strumentazioni in uso dal 1978³⁷.

In quell'occasione e nelle scansioni successive di assestamento sia della teoria che degli strumenti operativi³⁸ una quantità davvero imponente di insegnanti si interessò, in centinaia di incontri organizzati per passare al setaccio le nuove soluzioni messe in campo, alla tematica della valutazione e alle configurazioni via via conferite al relativo documento, percependo che le impostazioni varate nel 1978, a seguito della Legge 517 dell'anno precedente, avevano ormai esaurito la loro spinta propulsiva e rilevando che il nuovo assetto teorico e operativo della questione, pur contenendo elementi e aspetti di buona caratura, era tuttavia ancora inficiato da connotati non funzionali, che ne rendevano problematica un'assunzione consensuale e piena³⁹.

³⁵ Il contributo è di Luciano Lelli.

³⁶ Per esattezza di memoria storica è doveroso sottolineare che in proposito le sperimentazioni e le scelte innovative di maggiore consistenza sono state compiute nella scuola dell'infanzia. Anche se la proposta risale a decenni addietro, è ancora presente nella coscienza didattica e operativa di molti insegnanti (torna, anzi, di viva attualità, oggi, nel contesto dell'entrata in scena del *Portfolio delle competenze*) la suggestione della 'valigia', da ascrivere alla lungimiranza pedagogica di Andrea Canevaro, contenitore 'materiale' di attività, esperienze, oggetti, ricordi che accompagnava (nelle pratiche che in merito furono effettuate) i bambini di scuola dell'infanzia nel passaggio da un anno all'altro e, in particolare, nel transito, a volte connotato da emergenze di traumaticità, verso la scuola primaria.

³⁷ Il riferimento normativo è al D.M. 5 maggio 1993 per la scuola media e all'O.M. 2 agosto 1993 n.236 per la scuola elementare.

³⁸ Il documento di valutazione per la scuola primaria fu cambiato una prima volta nel 1995, con C.M. 288, all'esordio del ministero di Giancarlo Lombardi, e una seconda volta nel 1996, con C.M. 491, dal ministro Luigi Berlinguer.

³⁹ Con pressoché totale sincronia, faceva allora il suo esordio il *Fascicolo personale dell'allievo*, lanciato dalla C.M. 339/1992 nell'ambito delle disposizioni e delle indicazioni sulla continuità educativa. A tale strumento di documentazione, non abissalmente diverso nelle sue intenzioni dall'attuale *Portfolio*, toccava però un destino alquanto gramo. Fin dai suoi primi 'vagiti', infatti, esso veniva diffusamente 'snobbato',

Anche nella presente occasione di riedizione delle teorie e degli strumenti di valutazione e documentazione, realizzata nel contesto di una riforma sistemica di tutti gli ordinamenti scolastici nazionali, la cui delineazione e sanzione legislativa si è protratta per l'intero quinquennio dell'ultima legislatura parlamentare, il livello di partecipazione critica alla progressiva entrata in scena del quadro ordinamentale ridisegnato, da parte degli insegnanti dell'Emilia-Romagna, è stato estremamente intenso ed appassionato. Con una cospicua differenza di segno negativo però, rispetto alla tipologia di comportamenti professionali prevalente nelle circostanze sopra menzionate, costituita dal cedimento di percentuali non ridotte ed anzi spesso maggioritarie di docenti ad atteggiamenti 'ideologici'⁴⁰.

Comunque, si può di certo asserire, pur in presenza di tale velo oscurante, che la scuola dell'Emilia-Romagna, riguardo alle questioni della valutazione, della documentazione e dei connessi strumenti applicativi (ma non solo) continua ad essere 'dalla parte degli alunni', nel senso che quasi tutti i docenti sono sinceramente preoccupati (anche coloro che muovono da prioritarie ragioni ideologiche) del *benessere* dei loro allievi, consapevoli che le idee e le loro applicazioni, a scuola, è imperativo che siano sempre in sintonia con il diritto dei soggetti in formazione a uno svolgimento integrale ed armonico del loro processo di maturazione.

Comportamenti professionali e scelte dei docenti in Emilia-Romagna

L'intervento di monitoraggio ideato e realizzato dall'USR E-R si colloca nell'alveo di questo scenario ed è stato motivato dall'intenzione di conoscere per approccio diretto e sistematico quali comportamenti avessero assunto le scuole del 1° ciclo della regione, in ordine alla costruzione e all'uso di tre strumenti: la *Scheda* da far compilare ai genitori degli alunni per la scelta delle attività facoltative ed opzionali⁴¹, il *Documento di valutazione* e il *Portfolio delle competenze*.

quindi ridotto, con vero e proprio dileggio della funzione per esso identificata, a mero raccoglitore di certificati sanitari. L'accoglienza complessivamente ostile riservata al *Fascicolo* non consente di preconizzare, per il *Portfolio*, un consenso particolarmente caloroso, da parte delle legioni di insegnanti, spesso in prima battute sospettose di qualsivoglia novità, che dovrebbero per suo tramite implementare la qualità dei loro interventi formativi.

⁴⁰Per atteggiamento 'ideologico' intendiamo il rifiuto aprioristico delle soluzioni adottate dai responsabili politici del Governo e del Parlamento, rifiuto per lo più non generato da riflessioni sui cambiamenti proposti, alla luce della propria autonoma, personale capacità di pensiero e di indagine razionale, ma indotto da adesione fideistica a logiche di schieramento e a prassi politiche di fazione che ben poco hanno a che fare con il costume di rigore epistemologico ed etico che sempre dovrebbe fare aggio in campo scolastico, dove dovrebbero signoreggiare unicamente la scienza e la morale.

⁴¹Questa scansione dell'indagine è stata decisa perché erano pervenute all'USR segnalazioni di genitori e docenti secondo le quali in alcuni circoli didattici e istituti comprensivi le schede di scelta delle attività facoltative e opzionali proposte non comprendevano l'intero ventaglio delle opportunità previste dalle norme di riforma, ma solamente una parte delle stesse, probabilmente per una del tutto inopportuna intrusione nel

Il monitoraggio è consistito nella raccolta integrale dei tre strumenti menzionati da parte dei ‘Gruppi provinciali operativi di consulenza e supporto - GPOCS’⁴² e nella loro analisi, attribuita alla responsabilità dei gruppi, sulla base di alcuni criteri di lettura identificati a livello regionale.

A proposito del *Documento di valutazione* è stato richiesto se si era pervenuti o meno a un modello definitivo di formalizzazione, se le discipline e le educazioni erano quelle stabilite dalle *Indicazioni Nazionali* ed erano denominate come stabilito in detto testo, come erano collocate nel *Documento* la *Religione Cattolica* e le *Attività alternative*, se era prevista una scheda *ad hoc* per gli alunni con handicap, se gli indicatori inclusi nel *Documento* risultavano coerenti rispetto agli ‘obiettivi specifici di apprendimento’ contenuti nelle *Indicazioni*, se era stata adoperata per il giudizio sintetico la scala pentenaria voluta dal MIUR, se erano stati debitamente specificati il comportamento e le attività facoltative e opzionali, se nella scuola secondaria di 1° grado era espressa la menzione della frequenza degli studenti non inferiore a 3/4 del tempo obbligatorio.

Per quanto riguarda il *Portfolio delle competenze individuali*, si intendeva conoscere la tipologia e il livello di compartecipazione all’elaborazione di docenti, genitori e alunni, se nell’approntamento si era tenuto conto della continuità strutturale tra scuole dell’infanzia, primaria e secondaria, se ci si era avvalsi di un modello presente sul ‘mercato’ oppure se il modello invece era stato autonomamente messo a punto dagli insegnanti, se era stata prevista una sezione ‘orientamento’, se, infine, si era pervenuti a un modello definitivo oppure se si stava ancora operando con bozze.

Va, innanzi tutto, posto in rilievo che i dirigenti scolastici e i colleghi dei docenti hanno ben percepito il significato della rilevazione attivata dall’USR E-R e hanno collaborato con buona disposizione: eccezion fatta per qualche realtà locale.

Tre cornici interpretative

Per quanto concerne gli esiti dell’investigazione attivata, gli stessi vengono qui catalogati entro tre cornici interpretative.

Impostazione ‘liberista’ privilegiata dalla C.M. n. 85/2004. Ha incontrato il sostanziale gradimento della stragrande maggioranza delle istituzioni scolastiche. Esse si sono sentite valorizzate nella loro attitudine a progettare anche le strumentazioni d’im-

confezionamento delle schede di pregiudiziali ideologiche o per intenzione di non turbare, con una apertura densa di imprevisti, assetti organizzativi consolidati. Di tale rilevazione, data la contingenza e la marginalità della stessa, non si tiene conto in questo rapporto sintetico.

⁴² Tali gruppi, formati dal dirigente di ogni CSA, da dirigenti tecnici e scolastici, da docenti e da funzionari dei CSA, sono attivi in ciascuna provincia dal 2004, allorché nell’ambito del piano regionale COFORIMO (acronimo di comunicazione, formazione, ricerca, monitoraggio) si sono avviate, in Regione e nelle province, azioni inerenti appunto alle quattro scansioni sopra evidenziate, concernenti l’attuazione della riforma degli ordinamenti.

postazione della didattica e hanno dato corso a un'intensa e disseminata attività di ricerca. La circostanza che la modellistica allegata alla circolare venisse offerta come opportunità e non come vincolo ha in partenza posto fuori gioco coloro che, almeno nell'ultimo quinquennio, ad ogni intervento dell'amministrazione scolastica centrale mirante all'innovazione dei processi d'insegnamento-apprendimento si sono costantemente contrapposti, in non pochi casi con virulenza e spirito oppositivo sproporzionati rispetto all'entità e all'intenzione delle modifiche apportate agli assetti vigenti⁴³.

Messa a punto del 'Documento di valutazione'. Le scuole si sono largamente basate sui modelli in uso negli anni precedenti, riservando comunque un occhio attento alla proposta ministeriale contenuta nella C.M. n. 85/2004. Percentuali rilevanti delle stesse hanno provveduto alla rinominazione e alla riorganizzazione delle discipline e delle educazioni, così come previsto nelle *Indicazioni Nazionali*. Atteggiamento analogo hanno tenuto nei riguardi degli 'obiettivi specifici di apprendimento' inclusi nelle *Indicazioni*: nel senso che nella identificazione degli indicatori disciplinari ai quali riferire i giudizi hanno dato luogo ad analisi comparative tra gli stessi e i cosiddetti OSA.

Va tuttavia anche qui rappresentato il fatto che una percentuale non irrilevante di scuole ha mantenuto nei riguardi delle *Indicazioni Nazionali* e delle loro richieste una chiusura rigida, contro la quale forse una quota di dirigenti scolastici neppure s'è presa la briga di intervenire con adeguate interpretazioni e disposizioni: chiusura giustificata con la tesi secondo la quale poiché le *Indicazioni Nazionali* sono provvisorie, come effettivamente la norma precisa, i colleghi dei docenti sono completamente legittimati nell'ignorarle.

Quasi in ogni provincia della regione è stato evidenziato che i tempi di mutazione dell'esistente sollecitati dall'amministrazione scolastica risultano notevolmente convulsi e non consentono alle scuole una metabolizzazione meditata delle novità introdotte: la maggioranza di esse pertanto domanda – come annotato in una relazione provinciale – la concessione di un 'periodo di riduzione dello stress trasformazionale'. Con l'auspicio che la necessità dello stesso venga riconosciuta, molte, tuttavia, si sono orientate in una prospettiva di ripensamento, riorganizzazione, ridefinizione delle proprie fondazioni epistemologiche e delle conseguenti pratiche, pervenendo pertanto a modellistiche provvisorie del *Documento di valutazione*, con il proposito di implementare la qualità e la funzionalità dello stesso tramite ulteriore studio e ancora protratta sperimentazione.

Da quanto appena riferito si evince che pochissime sono state le istituzioni scolastiche che hanno fatto ricorso a modelli precostituiti, quasi tutte avendo preferito una co-

⁴³ A dire il vero non sono state risparmiate critiche, per quanto non gridate, alla scelta adottata dal MIUR di porre in primo piano la responsabilità progettuale e attuativa delle scuole: anche per gli oneri qualitativi e quantitativi comportati dalla necessità di essere protagonisti, senza precostituita delimitazione del campo, dei propri percorsi e scelte.

struzione autonoma, non raramente tramite collegamento in rete con altre scuole, in alcuni casi esteso a un'ampia quantità di esse (anche per l'incombenza di motivazioni contingenti, quali un risparmio economico nella stampa delle copie e l'ottenimento gratis delle stesse, per intervento collaborativo dell'ente locale).

Messa a punto del 'Portfolio delle competenze'. Da tutte le province sono pervenute informazioni molto circostanziate sull'attività intrapresa dalle scuole per mettere a punto il *Portfolio*, dalle quali tra l'altro si constata che esso è lo strumento più 'gradito' dai docenti (o almeno non particolarmente fatto oggetto di strali oppositivi e denigratori), malgrado la sua indubbia persistente problematicità, sia di impronta teorica che applicativa.

Va, innanzi tutto, debitamente sottolineato che in alcune province si è ritenuto funzionale dar corso in proposito ad uno specifico lavoro di formazione, anche con ricorso a specialisti della problematica, riservato dapprima ai dirigenti scolastici quindi ai docenti.

Pressoché tutte le scuole, preferita un'elaborazione autonoma e per così dire personalizzata dello strumento, in parte non si sono (nel periodo tenuto presente ai fini della rilevazione) spinte oltre la fase della ricerca, in parte sono al momento approdate a soluzioni provvisorie, che si prefiggono di implementare via via, con ulteriori momenti di studio e sperimentazione.

Ancora, quasi tutte le scuole, nella predisposizione del *Portfolio*, hanno prestato prevalente attenzione al versante dello stesso intitolato alla valutazione (alcune anche addentrandosi entro la fondamentale e al momento assai controversa questione della valutazione delle competenze), riservando invece una considerazione assai attutita al versante dell'orientamento (col proposito dichiarato di occuparsi a fondo di ciò quando la prima articolazione sarà stata adeguatamente esplorata).

Dall'indagine si evince che finora costruttori quasi esclusivi del *Portfolio* sono stati gli insegnanti, ancora sporadica e assai parziale risultando la compartecipazione elaborativa della componente genitori e presso che assenti gli interventi diretti degli alunni. Appare evidente che questa potenzialità dello strumento, forse la più innovativa rispetto alla tradizione della valutazione scolastica di casa nostra, in quanto capace di far lievitare il tasso di responsabilizzazione delle famiglie e di autocoscienza degli allievi circa il significato e la direzione dei processi formativi di cui sono in ogni caso i soggetti principali, necessita di una più approfondita riflessione per farne con più evidenza emergere l'alta rilevanza.

Per concludere, diamo adeguato risalto all'impostazione impressa alla questione da molte scuole, le più aduse e inclini alla ricerca didattica e alla riconsiderazione critica delle proprie abitudini professionali, vale a dire l'innesto dello studio e delle pratiche concernenti il *Portfolio* (ma anche il *Documento di valutazione*) nella propria tradizione pedagogica e didattica, si può dire anche nella propria storia educativa, in tal modo evitando sia cesure troppo brusche, sia l'abbarbicamento a una prospettiva connotata politicamente, sia il rifiuto drastico venato di pregiudizio ideologico.

CAPITOLO 6 – INTEGRAZIONE DEI SISTEMI FORMATIVI

Emanuele Barbieri

Breve cronistoria della sperimentazione dei percorsi integrati

Nell'esperienza emiliano-romagnola l'integrazione tra sistemi formativi è, innanzitutto, una scelta culturale e pedagogica. Muove dall'esigenza di mettere al centro dell'attività didattica il processo di apprendimento dello studente, con le sue attitudini, le sue specifiche forme di intelligenza, il suo particolare stile di apprendimento, caratteristiche che mal si conciliano con programmi e strutture rigide. Presuppone il superamento della frammentazione delle competenze istituzionali e di una concezione corporativa del loro esercizio. Nasce come esperienza di alcuni istituti secondari, preoccupati di individuare le modalità più efficaci per migliorare la qualità della scuola, rimotivare e ridurre i fenomeni di dispersione scolastica. Si consolida e diffonde con l'innalzamento dell'obbligo scolastico e l'introduzione dell'obbligo formativo fino a 18 anni. Trova nella Legge regionale 12/2003⁴⁴ un riconoscimento e una regolamentazione legislativa che prevede, tra l'altro, un'articolazione dell'integrazione, con finalità specifiche, nel biennio e nel triennio della scuola secondaria superiore.

L'accordo quadro, sottoscritto il 19 giugno 2003 da MIUR⁴⁵, MLPS⁴⁶, Regioni, Province, Comuni e Comunità montane per la realizzazione dall'anno scolastico 2003-04 di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla legge 28 marzo 2003, n. 53, ha rappresentato lo strumento per una diffusione a livello nazionale della sperimentazione dei percorsi integrati. Con il Protocollo d'intesa tra Regione Emilia-Romagna, MIUR e MLPS (8 ottobre 2003) sono state definite le modalità di attuazione della sperimentazione in Emilia-Romagna, in modo da contemperare le indicazioni della legge regionale con l'accordo nazionale.

Le intese tra Regione e Ufficio Scolastico Regionale, i protocolli sugli Standard minimi relativi alle competenze di base e le Linee guida per la progettazione dei percorsi integrati emanate dalla Regione completano il quadro di riferimento della sperimentazione.

⁴⁴ L.R. Emilia-Romagna n. 12/2003 “*Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro*”.

⁴⁵ MIUR: Ministero per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca.

⁴⁶ MLPS: Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (comunemente, *Welfare*).

In Emilia-Romagna gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base, previsti come requisiti per la validità nazionale delle qualifiche, sono stati assunti come standard di riferimento per il biennio. Nella progettazione dei percorsi biennali si tiene pertanto conto sia degli obiettivi di apprendimento deducibili dai programmi dei diversi corsi, sia di tali standard minimi. Per la progettazione del terzo anno, per gli alunni che frequentano un Istituto professionale, si tiene conto degli standard previsti dal sistema delle qualifiche regionali e di quanto previsto dai programmi scolastici relativi all'indirizzo in cui svolge il percorso integrato.

Questo quadro di riferimento consente allo studente, che non intende proseguire nel percorso integrato, di passare, al termine del primo o del secondo anno, ad un percorso scolastico tradizionale o alla formazione professionale. I percorsi sono progettati e realizzati in modo da essere automaticamente riconosciuti dai due diversi sistemi che concorrono alla loro realizzazione.

In pratica, in Emilia-Romagna, gli Enti di formazione professionale che rispondono al bando per la realizzazione dei percorsi integrati indicano la tipologia di percorso (indirizzo) e l'Istituto secondario di secondo grado individuato come partner per la realizzazione del percorso integrato; gli studenti che intendono frequentare tali percorsi si iscrivono all'Istituto, indicando esplicitamente la scelta del percorso integrato. Sicuramente questa modalità ha caratteristiche diverse da quelle di altre regioni, ma risponde ai requisiti previsti a livello nazionale per quanto riguarda gli standard e il riconoscimento delle qualifiche.

Una condizione indispensabile per il successo dei percorsi integrati è rappresentata dalla consapevolezza che le diverse forme di intelligenza hanno uguale dignità. L'apprendimento tipicamente scolastico, simbolico ricostruttivo, centrato sul libro di testo, non è l'unico possibile. Esiste anche un apprendimento di tipo percettivo sensoriale, favorito dalla dimensione operativa di un'attività laboratoriale, che deve essere riconosciuto e valorizzato.

L'integrazione può introdurre forti elementi di innovazione pedagogico-didattica ed esprimere al meglio tutto il suo potenziale se si sviluppa nel territorio un'ampia collaborazione fra le autonomie locali e le autonomie scolastiche e tra i due sistemi coinvolti nei percorsi integrati.

La tabella che segue presenta i dati di riferimento per le analisi successive.

Tab. 139 – Alunni iscritti al 1° anno di scuola secondaria di 2° grado in Emilia-Romagna. Valori assoluti e percentuali sul totale degli iscritti. A.s. 2003-04 e 2004-05

Tipologia di istituti	Classi prime A.s. 2003-04		Classi prime A.s. 2004-05		Classi seconde A.s. 2004-05	
	Alunni	%	Alunni	%	Alunni	%
Licei classici	3.573	10,3	3.660	10,1	3.361	11,1
Licei scientifici	6.493	18,8	7.001	19,3	6.027	19,9
Ex istituti magistrali	1.396	4,0	1.506	4,2	1.271	4,2
Istituti professionali	8.741	25,3	9.189	25,4	7.221	23,9
Istituti tecnici	12.841	37,1	13.263	36,6	11.002	36,4
Istituti d'arte	1.075	3,1	1.118	3,1	909	3,0
Licei artistici	487	1,4	506	1,4	456	1,5
<i>Totale</i>	<i>34.616</i>	<i>100,0</i>	<i>36.243</i>	<i>100,0</i>	<i>30.247</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione su dati MIUR.

Il primo anno di sperimentazione

L'attivazione dei percorsi integrati nell'anno scolastico 2003-04

Nell'anno scolastico 2003-04 si realizzano i primi percorsi integrati. Nelle tabelle sono riportati alcuni dati da cui si possono evincere le caratteristiche quantitative essenziali dell'esperienza. In totale i percorsi integrati riguardanti l'intera classe hanno coinvolto 1.944 studenti (5,6% se riferiti a tutti gli alunni di tutte le classi prime di scuola secondaria di 2° grado dell'Emilia-Romagna; 21,7% se riferiti agli alunni delle classi prime degli istituti coinvolti nella sperimentazione e che hanno rappresentato il gruppo di controllo per la valutazione degli esiti), mentre quelli che hanno frequentato moduli interclasse sono stati 329 (1% del totale alunni delle classi prime).

Tab. 140– Percorsi integrati realizzati nelle classi prime delle scuole secondarie di 2° grado in Emilia-Romagna. A.s. 2003-04

<i>Classi prime con percorsi integrati*</i>	124
<i>Istituti scolastici coinvolti</i>	
- Istituti professionali	46
- Istituti tecnici	13
- Istituti d'arte	2
- Licei artistici	1
<i>Totale</i>	<i>62</i>

* Comprese quelle in cui sono inseriti studenti frequentanti i progetti interclasse.

Fonte: Regione Emilia-Romagna. Report di monitoraggio percorsi integrati a.s. 2004-05.

Tab. 141 – Confronto tra alunni iscritti nelle prime classi tradizionali e alunni iscritti al primo anno dei percorsi integrati in Emilia-Romagna. A.s. 2003-04

<i>Alunni</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Iscritti nelle classi prime	34.616	100,0
Iscritti nelle classi prime degli istituti con percorsi integrati	9.141	26,4
Iscritti nelle classi totalmente integrate	1.944	5,6
Frequentanti moduli interclasse	329	1,0

Fonte: Elaborazione su dati MIUR e Report di monitoraggio percorsi integrati a.s. 2003-04.

Il secondo anno di sperimentazione (2004-05): le classi prime

Nell'anno scolastico 2004-05 i percorsi integrati sono stati nuovamente attivati nelle classi prime (mentre l'esperienza è proseguita nelle classi seconde). Il quadro complessivo relativo alle classi prime è rappresentato dalle tabelle successive.

Tab. 142 – Percorsi integrati realizzati nelle classi prime delle scuole secondarie di 2° grado in Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

<i>Classi prime con percorsi integrati</i>	99
<i>Istituti scolastici coinvolti</i>	
- Istituti professionali	55
- Istituti tecnici	12
- Istituti d'arte	2
- Licei	0
<i>Totale (*)</i>	67

* In due istituti sono stati attivati percorsi integrati relativi a due indirizzi (tecnici e professionali).

Fonte: Regione Emilia-Romagna. Report di monitoraggio percorsi integrati a.s. 2004-05.

Tab. 143 – Confronto tra alunni iscritti nelle prime classi tradizionali e alunni iscritti al primo anno dei percorsi integrati in Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

<i>Alunni</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Iscritti nelle classi prime	36.243	100,0
Iscritti nelle classi prime degli istituti con percorsi integrati	8.256	23,9
Iscritti nelle classi totalmente integrate	2.288	6,6

Fonte: Elaborazione su dati MIUR e report di monitoraggio percorsi integrati a.s. 2004-05.

Il superamento dei moduli interclasse

La principale novità rispetto all'anno precedente è rappresentata dal fatto che i moduli interclasse (tipologia B dei percorsi integrati) sono stati sperimentati nell'a.s. 2004-05 per dare una risposta, anche in corso d'anno, a studenti, provenienti da diverse classi, che nel corso del 1° quadrimestre avessero mostrato la necessità di interventi di

recupero e rimotivazione. L'integrazione doveva rappresentare un'opportunità aggiuntiva per rinforzare motivazioni e attitudini e per tener conto di ritmi di apprendimento specifici. Tuttavia tale tipologia non doveva assumere, nelle intenzioni della sperimentazione regionale, un esclusivo significato antidispersione, ma conservare la finalità precipua di 'far dialogare' le aree formative e disciplinari per consentire l'acquisizione delle competenze di base e professionali, ampliando gli orizzonti dell'apprendimento. I dati del monitoraggio hanno fatto ritenere tale tipologia non riproponibile, in quanto l'esperienza, anche sul piano del contrasto della dispersione, ha dato risultati modesti. Gli iscritti al percorso integrato di tipo B sono stati in totale 487, di cui 47 stranieri e 5 ragazzi in situazione di handicap, cui sono state destinate in media 90 ore di attività integrata.

Provenienza e caratteristiche degli studenti iscritti

Il 90% degli studenti iscritti al primo anno dei percorsi integrati proviene dalla terza media, mentre il restante 10% è costituito da studenti bocciati al primo anno della secondaria superiore; di questi 1 su cinque aveva frequentato una prima con percorsi integrati.

La composizione per genere degli iscritti ai percorsi integrati è rappresentata per il 69% da maschi e per il 31% da femmine. Questa composizione risulta relativamente stabile rispetto al 2003-04 (65% maschi e 35% femmine). Il dato risente sicuramente del fatto che gli istituti in cui si realizzano prevalentemente i percorsi integrati (IPSIA e ITIS) si caratterizzano per una significativa maggioranza della presenza maschile, anche se questa presenza risulta più accentuata rispetto a quella rilevata tra gli iscritti nei percorsi tradizionali del gruppo di controllo (60% maschi, 40% femmine).

Gli studenti in situazione di handicap rappresentano il 5,5% del totale (il 4,9% l'anno precedente; 4,3% nel gruppo di controllo). La percentuale di alunni stranieri è pari al 17,2% (14,8% l'anno precedente; 17,4% nel gruppo di controllo).

Gli esiti degli allievi

I risultati degli studenti iscritti al primo anno dei percorsi integrati nell'a.s. 2004-05 sono complessivamente migliori di quelli degli alunni frequentanti le classi prime tradizionali funzionanti negli stessi istituti in cui si svolgono i percorsi integrati (gruppo di controllo).

Su base regionale, i *dati complessivi* relativi ai risultati conseguiti dagli studenti frequentanti i percorsi integrati, confrontati con quelli degli studenti del gruppo di controllo frequentanti i percorsi tradizionali, sono incoraggianti (v. tabella alla pagina seguente).

In sintesi, dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti frequentanti i percorsi integrati con quelli degli studenti frequentanti i percorsi tradizionali, emergono risultati oggettivamente migliori per i primi: promossi +4,5%; bocciati -2,2%; abbandoni -3%.

Nell'anno precedente, il confronto tra gli esiti del percorso tradizionale e quelli del percorso integrato metteva in luce una situazione abbastanza differente. I promossi del

percorso tradizionale erano il 74,5% a fronte del 71,8% di quelli del percorso integrato (-2,7%) e solo i valori relativi agli abbandoni erano sostanzialmente simili (6,1%, 6,2%).

Nel passaggio dalla prima annualità della sperimentazione alla seconda si registra, quindi, un notevole miglioramento dei risultati della sperimentazione stessa.

Per quanto riguarda *il genere*, rispetto agli esiti, viene confermato – sia nei percorsi tradizionali sia in quelli integrati – il maggiore successo formativo della componente femminile rispetto a quella maschile.

Tab. 144 – Confronto tra gli esiti degli alunni iscritti nelle prime classi tradizionali e alunni iscritti al primo anno dei percorsi integrati in Emilia-Romagna. Valori percentuali. A.s. 2004-05

<i>Esiti</i>	<i>Tipologia dei percorsi</i>	<i>M</i> %	<i>F</i> %	<i>Totale</i> %	<i>Disabili</i> %	<i>Stranieri</i> %
Promossi	Percorsi integrati	72	85	76,1	89,8	62,2
	Percorsi tradizionali	67	78	71,6	89,5	61,4
Bocciati	Percorsi integrati	20	11	17,6	9,4	24,1
	Percorsi tradizionali	23	16	19,8	8,6	29,1
Abbandoni	Percorsi integrati	8	4	6,3	0,8	13,7
	Percorsi tradizionali	10	7	8,6	1,9	9,5

Fonte: Regione Emilia-Romagna. Report di monitoraggio percorsi integrati a.s. 2004-05.

Nel quadro generale dei risultati dei percorsi integrati, migliori di quelli ottenuti nei percorsi tradizionali, vanno sottolineati i risultati ottenuti dalle studentesse: nel caso delle bocciature e degli abbandoni, i valori della componente femminile sono circa la metà di quelli della componente maschile.

Passando ad esaminare gli esiti degli *studenti disabili*, si evidenzia una sostanziale equivalenza dei risultati ottenuti dagli studenti frequentanti i percorsi integrati rispetto a quelli ottenuti dagli studenti del gruppo di controllo frequentanti i percorsi tradizionali.

Anche per quanto riguarda gli *alunni stranieri*, la percentuale dei promossi tra i frequentanti i percorsi integrati è sostanzialmente equivalente a quella degli iscritti ai percorsi tradizionali, mentre diminuisce il numero dei bocciati e aumenta quello degli abbandoni.

Per quanto riguarda le promozioni con debiti, esse, in generale, sono inferiori nei percorsi tradizionali rispetto a quelle nei percorsi integrati. Su scala regionale, infatti, il valore di quelle nei percorsi tradizionali è pari al 45%, mentre quello nei percorsi integrati è pari al 51%.

Gli orientamenti degli studenti al termine del primo anno

Al termine dell'a.s. 2004-05 il 97,5% degli studenti promossi, dopo aver frequentato il primo anno integrato, dichiara l'intenzione di iscriversi al secondo anno integrato,

lo 0,6% ai percorsi tradizionali e l'1,9% si orienta verso la formazione professionale e altre destinazioni. Nell'anno scolastico precedente i dati erano significativamente diversi: a fronte di un 70% che esprimeva l'intenzione di proseguire nei percorsi integrati, il 26% optava per i percorsi tradizionali, mentre il rimanente 4% si divideva tra formazione professionale e altre destinazioni. La maggiore propensione verso il proseguimento nel percorso intrapreso può essere stata favorita dalla maggiore consapevolezza delle caratteristiche del percorso integrato, scelto, per il 2004-05, a seguito di azioni di informazione e di orientamento verso famiglie e ragazzi.

Il secondo anno di sperimentazione: le classi seconde

Per quanto riguarda i percorsi integrati nelle classi seconde funzionanti nell'a.s. 2004-05, il quadro complessivo è rappresentato dalle tabelle successive.

Tab. 145 – Percorsi integrati realizzati nelle classi seconde delle scuole secondarie di 2° grado in Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

<i>Classi seconde con percorsi integrati</i>	75
<i>Istituti scolastici coinvolti</i>	
- Istituti professionali	33
- Istituti tecnici	11
- Istituti d'arte	1
- Licei artistici	1
<i>Totale</i>	46

Fonte: Regione Emilia-Romagna. Report di monitoraggio percorsi integrati a.s. 2004-05.

Tab. 146 – Confronto tra alunni iscritti nelle classi seconde tradizionali e alunni iscritti al 2° anno dei percorsi integrati in Emilia-Romagna. A.s. 2004-05

<i>Alunni</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Iscritti nelle classi seconde	30.247	100,0
Iscritti nelle classi seconde degli istituti con percorsi integrati	3.794	23,9
Iscritti nelle classi seconde con percorsi integrati	1.318	4,4

Fonte: Elaborazione su dati MIUR e report di monitoraggio percorsi integrati a.s. 2004-05.

Provenienza e caratteristiche degli studenti iscritti al 2° anno

Dei 1.318 iscritti al secondo anno dei percorsi integrati il 71,4% è rappresentato da studenti promossi dopo aver frequentato il primo anno dei percorsi integrati, mentre il 27,4% (una percentuale certo non irrilevante) proviene dal percorso tradizionale. I 361 studenti provenienti dai percorsi tradizionali compensano i 367 studenti, iscritti al primo anno dei percorsi integrati nell'a.s. 2003-04, che avevano dichiarato l'intenzione di iscriversi, una volta promossi, al secondo anno ai percorsi tradizionali. Lo scambio tra i

percorsi risulta quindi significativo ed equilibrato. La composizione dei 361 studenti provenienti dai percorsi tradizionali rispetto ai risultati scolastici (promossi e bocciati) e all'istituto frequentato nell'anno scolastico precedente è riportata nella tabella che segue.

Tab. 147 – *Studenti provenienti dai percorsi tradizionali e iscritti al 2° anno dei percorsi integrati in Emilia-Romagna. A.s. 2004-05*

Esiti	Provenienti dallo stesso istituto		Provenienti da altro istituto		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Promossi	192	68,3	48	60,0	240	66,5
Bocciati	89	31,7	32	40,0	121	33,5
<i>Totale</i>	<i>281</i>	<i>100,0</i>	<i>80</i>	<i>100,0</i>	<i>361</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Regione Emilia-Romagna. Report di monitoraggio percorsi integrati a.s. 2004-05.

La quota di bocciati, sia nel caso di studenti provenienti dallo stesso istituto, sia nel caso di alunni provenienti da altro istituto è rilevante (e si potrebbe dedurre che la scelta verso il percorso integrato corrisponda all'opinione che esso presenti *chances* di successo maggiori). Particolarmente significativo e meritevole di attenzione è tuttavia il dato relativo a studenti promossi che scelgono di passare dal percorso tradizionale a quello integrato. Per quanto riguarda la composizione rispetto al genere la situazione è la seguente: maschi 62%; femmine 38%. Gli studenti disabili sono il 5,1%, mentre quelli stranieri rappresentano il 14,2%.

Gli esiti dei percorsi integrati

I risultati relativi agli studenti iscritti al 2° anno dei percorsi integrati nell'a.s. 2004-05 nel territorio regionale confermano la tendenza già registrata per gli alunni iscritti al 1° anno, cioè sono complessivamente migliori per gli alunni frequentanti i percorsi integrati.

Dalla comparazione emergono, come nel caso delle classi prime, risultati migliori per gli studenti iscritti ai percorsi integrati: promossi +5%; bocciati -3,2%; abbandoni -0,8%.

Per quanto riguarda l'esame degli esiti rispetto al *genere*, si riconfermano, accentuate, le tendenze che vedono i risultati delle ragazze notevolmente migliori rispetto a quelli dei ragazzi.

I risultati ottenuti dagli *studenti disabili* contrastano con quelli ottenuti dall'insieme degli studenti iscritti nei percorsi integrati, in quanto risultano peggiori di quelli iscritti ai percorsi tradizionali.

Per quanto riguarda gli *alunni stranieri*, le differenze a favore degli alunni frequentanti i percorsi integrati sono simili a quelle dell'intero campione.

Tab. 148 – Confronto tra gli esiti degli alunni iscritti nelle seconde classi tradizionali e alunni iscritti al secondo anno dei percorsi integrati in Emilia-Romagna. Valori percentuali. A.s. 2004-05

Esiti	Tipologia dei percorsi	M %	F %	Totale %	Disabili %	Stranieri %
Promossi	Percorsi integrati	80	87	82,7	90	76
	Percorsi tradizionali	74	84	78,7	93	72
Bocciati	Percorsi integrati	14	9	12,5	4	19
	Percorsi tradizionali	19	12	15,7	6	18
Abbandoni	Percorsi integrati	6	3	4,8	6	5
	Percorsi tradizionali	7	4	5,6	1	10

Fonte: Regione Emilia-Romagna. Report di monitoraggio percorsi integrati a.s. 2004-05.

Per quanto riguarda le promozioni con debiti, come nel caso delle prime classi, esse risultano sempre più contenute nel percorso tradizionale rispetto a quello integrato. Rispetto a quanto rilevato per le classi prime, la situazione non pare presentare oggettive differenze e va pertanto riproposta la considerazione che i valori (mediamente intorno al 50%) sono indubbiamente alti e preoccupanti e che solo una conoscenza approfondita della quantità e qualità dei debiti potrebbe offrire elementi per una valutazione di merito.

Gli orientamenti degli studenti dopo il secondo anno

Come si evince dalla tabella successiva, le scelte degli alunni promossi, dopo il secondo anno, sono caratterizzate da un'assoluta continuità per gli studenti dei percorsi tradizionali, mentre più articolata è la situazione degli studenti dei percorsi integrati: il 53,2% dei promossi si iscriverà infatti al terzo anno integrato, il 41% al terzo anno tradizionale. Dunque, il 94,2% prosegue nei percorsi di istruzione, il 3,3% passa alla formazione professionale ed il 2,5% opta per 'altre destinazioni'.

Tab. 149– Scelte degli studenti provenienti dai percorsi tradizionali e iscritti al secondo anno dei percorsi integrati in Emilia-Romagna. Valori percentuali. A.s. 2004-05

Provenienza degli studenti	Esiti	Si iscrive ai percorsi integrati %	Si iscrive ai percorsi tradizionali %	Si iscrive ai corsi formazione professionale %	Altra destinazione %
Percorsi integrati	Promossi	53,2	41,0	3,3	2,5
	Bocciati	33,2	21,2	7,3	38,2
Percorsi tradizionali	Promossi	-	99,4	-	0,6
	Bocciati	1,5	70	-	28,5

Fonte: Regione Emilia-Romagna. Report di monitoraggio percorsi integrati a.s. 2004-05.

Gli orientamenti degli studenti bocciati nei percorsi integrati risultano notevolmente diversi rispetto a quelli dei promossi: il 33,3% si riscriverà al secondo anno integrato; il 21,2% al secondo anno tradizionale; il 7,3% passa alla formazione professionale. In ogni caso, il 61,8% dei bocciati resta comunque in situazione formativa, mentre il 38,2% sceglie 'altre destinazioni'. Questo dato può essere influenzato dal fatto che molti possono trovarsi nella condizione di essere prosciolti dall'obbligo formativo per avere raggiunto 18 anni. La stessa considerazione può valere per il 28,5% dei bocciati nel percorso tradizionale che pure opta per 'altre destinazioni'.

Monitoraggi e analisi qualitativa

La 'strumentazione' dei percorsi integrati

La responsabilità di seguire gli aspetti finanziari, amministrativi e organizzativi connessi all'attuazione dei percorsi integrati è previsto che sia affidata al *Gruppo di pilotaggio*, composto dai rappresentanti dei due soggetti formativi in convenzione. Essi risultano operanti in oltre il 96% delle esperienze. Il *Gruppo di progetto*, composto dai docenti dei due sistemi interessati alla progettazione esecutiva ed allo svolgimento delle attività didattiche, nell'a.s. 2004-05 risulta presente in tutte le esperienze, sia nei primi che nei secondi anni.

La figura del *Responsabile del monitoraggio* risulta presente in modo diffuso, anche se non generalizzato, sia nelle scuole, sia negli organismi di formazione. Emerge la necessità di creare un vero e proprio 'stile condiviso di rilevamento' in un'ottica non solo di trasferimento tempestivo dei dati, ma anche e soprattutto per un uso interno degli stessi per sviluppare la cultura della valutazione e favorire l'affermarsi di una gestione dei processi formativi sempre più 'trasparente' e 'consapevole', sia in materia di scelte metodologiche e pedagogiche, sia in ambito strategico/organizzativo.

Va sottolineata la progressiva crescita e maturazione dei diversi sistemi formativi nelle pratiche di monitoraggio, testimoniate dalla diversificata gamma di modalità attivate in molti contesti provinciali. La valutazione degli elementi di criticità e di positività espressi dal processo formativo/educativo risulta senz'altro una pratica gradualmente acquisita. Anche se diffusamente utilizzato, va ulteriormente incentivato il rilevamento del gradimento degli allievi e delle famiglie, di fondamentale importanza per capire se le scelte metodologiche e didattico/pedagogiche effettuate vanno nella giusta direzione, come pure per 'leggere' il clima e lo 'stato di salute' del gruppo classe e dei singoli ragazzi.

L'indagine qualitativa

Nell'a.s. 2004-05 è stata realizzata anche una rilevazione campionaria sulla soddisfazione degli allievi, delle loro famiglie, dei docenti e degli operatori dei percorsi sperimentali. Di questa indagine vengono riportati alcuni risultati emblematici.

Il grado di soddisfazione degli studenti: più dell'86% degli studenti del primo anno e circa l'89% di quelli del secondo, consiglierebbe ad un amico di seguire questo percorso formativo.

Il giudizio delle famiglie: alla domanda “*consiglierebbe al figlio/a di un amico di iscriversi ad un percorso scolastico integrato?*” hanno risposto ‘sì’ il 90,9% dei genitori degli studenti del primo anno ed il 90,3% di quelli del secondo anno.

Il giudizio dei docenti: la valutazione di sintesi della percezione della qualità è avvenuta attraverso la domanda “*Se potesse tornare indietro, accetterebbe ancora di insegnare all'interno di un curriculum di Obbligo Formativo Integrato?*”. L'86,5% dei docenti ha risposto ‘sì’.

A completamento dell'indagine sulla qualità percepita si è indagato in merito ad alcuni aspetti sia pedagogici che di politica scolastica relativamente ai percorsi integrati. Il 93,8 dei docenti ritiene che il Consiglio di classe integrato debba fissare chiaramente traguardi di apprendimento condivisi ed irrinunciabili e definire, attraverso il confronto, criteri e modalità di valutazione partecipati (93,6% dei docenti).

Il 98,6% dei docenti intende l'*integrazione* come momento di confronto delle metodologie didattiche dei vari operatori.

CAPITOLO 7 – L’ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO: PER RINNOVARE I MODELLI FORMATIVI

Stefano Lenzi, Ettore Piazza

I dati complessivi della sperimentazione: un primo bilancio

La sperimentazione dell’alternanza scuola-lavoro effettuata in Emilia-Romagna nell’anno scolastico 2004-05, sulla base del protocollo d’intesa Unioncamere - Miur, ha rappresentato una delle esperienze numericamente più rilevanti a livello nazionale. I progetti selezionati sono stati 38; la tipologia delle scuole era la seguente: 2 istituti agrari, 3 istituti alberghieri, 1 istituto d’arte, 3 istituti per geometri, 2 licei, 2 istituti magistrali, 11 istituti professionali, 6 istituti tecnico-industriali, 4 istituti tecnico-commerciali, 2 istituti per i servizi sociali. Per definire il numero dei progetti da assegnare a ciascuna provincia si è tenuto conto del numero dei residenti delle classi di età comprese tra i 15 e i 18 anni, e del numero di progetti presentati a livello locale.

Unioncamere Emilia-Romagna ha finanziato direttamente 31 progetti che hanno coinvolto 825 studenti e 644 aziende, delle quali il nucleo territorialmente più consistente è quello relativo alla provincia di Bologna, che era interessata dal maggior numero di progetti di sperimentazione dei percorsi d’alternanza. L’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna ha finanziato gli altri 7 progetti che hanno coinvolto 187 studenti e 134 aziende. Per delineare le caratteristiche salienti dei protagonisti della sperimentazione dell’alternanza scuola-lavoro, ovvero gli studenti e le imprese coinvolte, sono stati utilizzati i dati inseriti nel sistema informativo P.O.L.A.R.I.S. (<http://www.polaris.unioncamere.it>), un portale web delle Camere di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura che mira a favorire il collegamento tra i sistemi formativi e il mondo del lavoro.

Nella banca dati, al momento in cui si scrive, sono presenti i dati relativi al curriculum di 825 studenti, 579 proposte di tirocinio attivato, 367 aziende e 329 schede di tirocini attivati.

Caratteristiche degli studenti partecipanti alla sperimentazione

Gli studenti che hanno effettuato le esperienze d’alternanza sono in leggera prevalenza di sesso maschile (51% del totale). Il gruppo più consistente è stato quello della provincia di Bologna (20% del totale), seguito in ordine decrescente di numerosità da quello di Reggio Emilia (16%), Ravenna (13%), Rimini (12%), Ferrara (11%), Forlì-Cesena

(10%), Piacenza e Modena (entrambi attestati sul 7%) e Parma (4%). Tali percentuali non sono sempre in diretta proporzione con la popolazione scolastica di riferimento.

Gli studenti appartengono a 38 indirizzi di studi differenti. È da rilevare la presenza degli studenti dei licei che, considerati complessivamente, raggiungono il 5,5% del totale). Pur essendo una quota minoritaria è indice di un interesse significativo da parte di una tipologia studentesca, solitamente meno coinvolta nelle tradizionali forme di stage o tirocini, alla modalità dell'alternanza scuola lavoro.

Quanto alle competenze degli studenti indicate nei curriculum, in generale è evidenziato uno scarso livello della padronanza delle *lingue straniere*: il 16,6% dichiara di non avere alcuna nozione d'inglese, il 63,8% di averne una conoscenza di tipo scolastico, mentre solo il 17,0% afferma di possedere un buon livello di tale lingua (specie fra chi è iscritto agli indirizzi di tecnico gestione aziendale, maturità linguistica, tecnico attività alberghiere). Per quanto riguarda le altre lingue, il *francese* è ignorato dal 66,3% degli studenti, è conosciuto a livello scolastico dal 23,6% e a buon livello dal 9,2%, mentre; il *tedesco* non è conosciuto dall'83,4%, è parlato a livello scolastico dall'11,9% e a buon livello dal 4,1%.

Dati più confortanti, anche se certamente non ottimali, si riscontrano sul piano delle conoscenze informatiche e telematiche. La conoscenza dei *fogli di calcolo* è nulla per il 30,4%, fra cui sono annoverati non pochi studenti di ragioneria (indirizzo amministrativo) e di geometra, di livello basso per il 49,6% degli studenti, di tipo avanzato per il 20% (specie per gli indirizzi di tecnico gestione aziendale, perito informatico e perito elettronico). La conoscenza della *videoscrittura* è nulla per il 22,9%, bassa per il 51,6% degli studenti, avanzata per il 25,5% (specie per gli indirizzi informatici e aziendali). L'*utilizzo di Internet* è nullo per il 24,1%, basso per il 51,8%, avanzato per il 24,1%. Infine, la *conoscenza dei sistemi operativi* è nulla per il 26,2%, bassa per il 57,1%, avanzata per il 16,7% (dei quali molti seguono l'indirizzo informatico e aziendale).

La durata media dei percorsi d'alternanza scuola-lavoro è stata di 27,7 giorni. Il dato va letto tenendo presente che in talune situazioni (come ad esempio nel caso degli indirizzi di studi connessi al turismo), l'esperienza in questione viene effettuata dagli studenti alternando la frequenza delle lezioni in classe con la presenza in azienda in un arco temporale abbastanza ampio.

Il 53,8% dei giovani aveva avuto precedenti esperienze di stages e di tirocini.

Le aziende impegnate nella sperimentazione

Le aziende che si sono prestate alla sperimentazione dei percorsi d'alternanza sono in maggioranza micro-imprese (meno di 10 addetti), o piccole imprese, che impiegano tra 10 e 49 addetti (rispettivamente il 33 e il 22% del totale). Le medie imprese (tra 50 e 249 addetti) sono circa il 10%.

I principali settori d'appartenenza delle imprese sono le costruzioni (18,3%), il commercio (9,6%), i servizi alle imprese (8,5%), la produzione di macchine e apparecchi meccanici (8,2%), la sanità e altri servizi sociali (6,6%), l'energia elettrica, gas, acqua (6,3%), la produzione apparecchiature elettriche-ottiche (4,9%), l'informatica e le telecomunicazioni (4,6%), la pubblica amministrazione (3,8%).

Le aree funzionali che vengono più frequentemente indicate dalle aziende nei progetti di tirocinio per l'inserimento degli studenti sono le seguenti: produzione, installazione, servizi tecnici e controllo qualità, segreteria e lavori d'ufficio, servizi informativi (informatica e reti), comunicazione, marketing e relazioni esterne, organizzazione, personale e risorse umane, commerciale (vendite, consulenza e assistenza clienti).

La valutazione dell'esperienza di alternanza scuola-lavoro

A conclusione del progetto, si è avviata un'indagine per valutare il gradimento e la valenza delle esperienze di alternanza scuola-lavoro avviate nell'anno scolastico 2004-05.

L'indagine ha approfondito le problematiche emerse durante l'effettuazione degli stage in azienda, per:

- individuare i punti di forza e le criticità, per poter apportare eventuali correttivi ai modelli e ai percorsi in alternanza, al fine di migliorare il conseguimento degli obiettivi didattici, formativi e professionalizzanti legati all'apprendimento specifico all'interno dell'azienda;

- focalizzare con un'analisi di natura qualitativa, fabbisogni (espliciti ed impliciti) di formazione e di competenze utili allo sviluppo delle imprese.

Sono stati elaborati tre tipi di questionari in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale, rivolti rispettivamente agli studenti, alle aziende e ai tutor scolastici che hanno partecipato alla sperimentazione dei percorsi d'alternanza scuola-lavoro e che erano registrati nella banca dati P.O.L.A.R.I.S.; hanno risposto alle domande poste 563 studenti, 51 aziende e 42 tutor scolastici.

L'alternanza scuola-lavoro vista dagli studenti

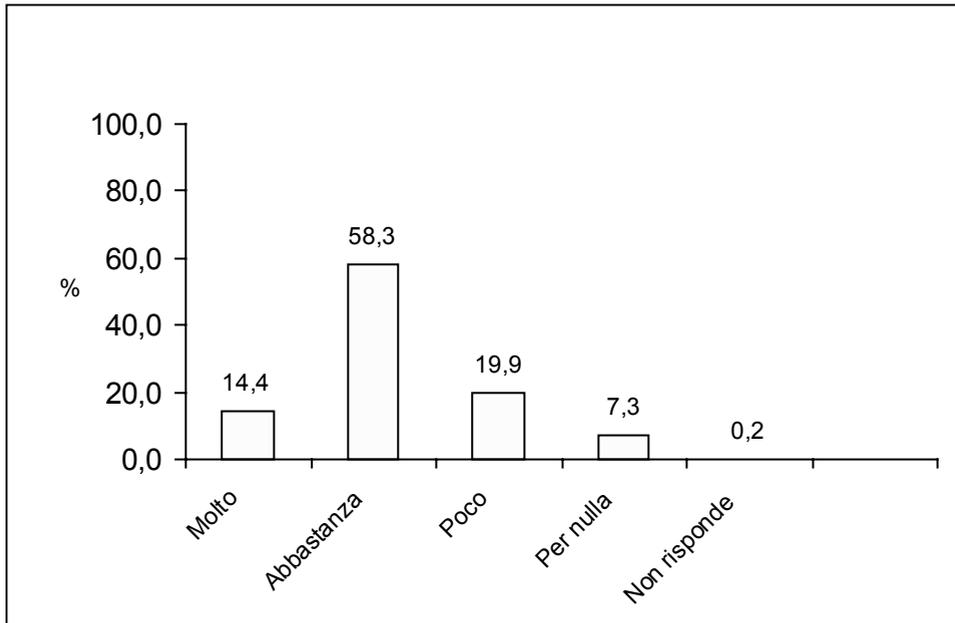
Gli studenti che hanno risposto appartengono a vari indirizzi scolastici, tra i quali: istituto tecnico-commerciale (17,6%), istituto tecnico-industriale (14,1%), geometri-ragioneria (11,2%), professionale, commercio turismo e pubblicità (10,3%), licei (8%).

Per la maggior parte degli studenti coinvolti, la scelta dell'alternanza scuola-lavoro è avvenuta perché lo prevedeva il programma scolastico (51,7%), mentre un buon numero è stato indirizzato a tale opzione dai tutor scolastici (37,1%); circa un decimo ha deciso di sperimentare la nuova modalità didattica per propri interessi.

La motivazione prevalente che ha indotto i giovani ad accettare la sperimentazione

è stato il desiderio di imparare cose nuove (56,1%), mentre il 41,6% desiderava fare un'esperienza di lavoro.

Fig. 34 – Grado di adesione alla domanda: “Ritieni che la formazione teorica specifica che hai ricevuto dalla scuola sia stata adeguata per affrontare questa prova?”



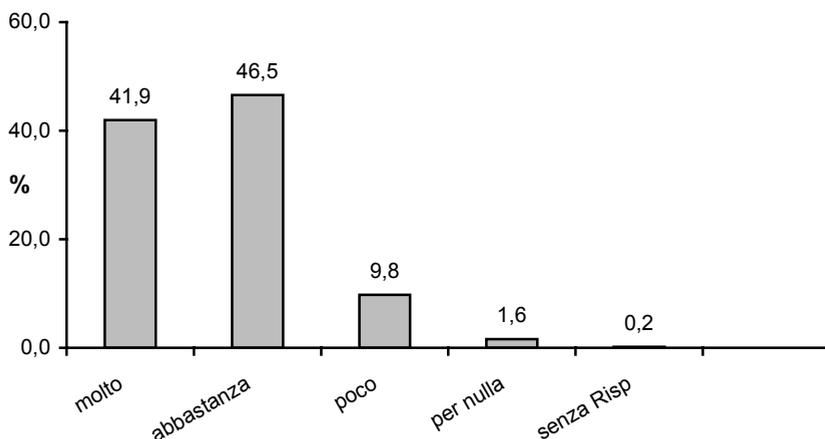
Fonte: Ricerca Unioncamere

In genere la preparazione ricevuta per poter svolgere l'esperienza in azienda è stata considerata adeguata da quasi il 73% degli studenti, considerando l'insieme delle risposte positive date alla specifica domanda del questionario.

La grande maggioranza degli studenti ha ricevuto in azienda una formazione soddisfacente (oltre l'88%, considerando l'insieme delle risposte che indicano 'molto' o 'abbastanza' come giudizio) rispetto alle mansioni affidate.

L'esperienza svolta ha corrisposto alle aspettative degli studenti; a tal proposito il 24,0% è molto contento, mentre il 55,4% afferma di essere abbastanza soddisfatto. Solo il 5,9% dichiara la totale non corrispondenza con quanto ci si aspettava.

Fig. 35 – Grado di adesione alla domanda: “Una volta in azienda, ti hanno insegnato come svolgere le mansioni affidate?”



Fonte: Ricerca Unioncamere

Oltre l'80% degli studenti pensa di non aver incontrato difficoltà particolari nell'affrontare il percorso d'alternanza scuola-lavoro, mentre l'83,0% ritiene che l'attività svolta in azienda sia ben inserita nel contesto del proprio percorso formativo.

Anche sul tipo di esperienza svolta il giudizio risulta positivo: oltre il 79% dei giovani è stato impiegato in funzioni di supporto con assistenza del personale, o con un certo grado di autonomia, mentre solo il 16,3% lamenta di aver esercitato mansioni di routine, e il 3,2% di essersi limitato a semplici osservazioni.

In merito agli obiettivi legati al conseguimento delle competenze fissate nel progetto d'alternanza, il 19,4% degli studenti ha dichiarato di aver ottenuto interamente quanto si era prefissato, o quasi completamente (38,5%), mentre lo scopo è stato raggiunto solo parzialmente per il 35,7% e per nulla per il 6,4%.

Dal punto delle conoscenze acquisite, comunque, oltre l'81% si dichiara soddisfatto, con ben il 30,2% sul totale che rivela di aver appreso nozioni decisamente utili.

Il rapporto instaurato con i tutor scolastici è stato giudicato ottimo dal 35,9% degli studenti, buono dal 43,9%, discreto dal 12,8% e mediocre dal 6,9%. Ancor meglio è andata la valutazione sui tutor aziendali: per il 41,9% la relazione con queste figure è stata ottima, per il 37,5% buona, discreta per il 13,50% e mediocre per il 6,6%. Sempre in merito agli aspetti relazionali legati all'esperienza di tirocinio, ben il 49,9% degli studenti afferma di aver instaurato con i dipendenti ottimi rapporti, e il 38,9% di avere avuto buone relazioni.

Quanto alla durata delle esperienze d'alternanza, se per il 62,5% si è trattato di un periodo sufficiente, il 36,2 giudica la durata inadeguata: per la metà di questi ultimi, la permanenza fuori dalla scuola è troppo lunga, e per l'altra metà è troppo corta. Com-

plessivamente, si è trattato di un'esperienza positiva per il 75,5 cento dei giovani coinvolti, e l'80,9% la consiglierebbe ai propri amici.

Dalle domande a struttura aperta molti segnalano come aspetti positivi il fatto di imparare cose nuove, di conoscere da vicino il mondo del lavoro, lo sviluppo delle capacità relazionali a contatto con un ambito lavorativo, la miglior adattabilità acquisita nell'adeguarsi alle regole e ai ritmi dell'impresa, la possibilità di muoversi e lavorare in modo autonomo, l'approccio al lavoro di gruppo.

Come aspetti negativi, alcuni indicano che il tirocinio è troppo lungo, a scapito della didattica in aula, con conseguenti difficoltà per gli studenti a recuperare le parti del programma non svolto; la distanza dei luoghi di lavoro, la mancanza di un compenso per l'operato svolto e la conseguente sensazione di essere 'sfruttati', i tirocini non attinenti all'indirizzo di studi svolto, lo svolgimento di mansioni di routine.

L'alternanza scuola-lavoro vista dalle aziende

I settori economici in cui operano le aziende che hanno segnalato le loro indicazioni sulla valutazione delle esperienze di alternanza scuola-lavoro sono 19, di cui i principali per numero di risposte espresse sono i seguenti: costruzioni (19,6%), servizi alle imprese (15,7%), commercio (5,9%) attività di trasporto e postali (5,9%), lavorazione di minerali non metalliferi (5,9%), sanità, servizi sociali e personali (5,9%).

In riferimento alla provenienza delle aziende in questione, prevalgono per numerosità quelle con sede nella provincia di Reggio Emilia e Rimini (entrambe rappresentanti il 17% del totale), seguite da quelle di Forlì-Cesena (16%), Ferrara e Bologna (entrambe rappresentanti il 14%).

L'attività realizzata nell'ambito dei progetti di alternanza scuola lavoro è stata giudicata complessivamente positivamente: il 27,5% la considera molto utile, e il 72,6% utile.

Per quanto riguarda la valutazione sull'impegno e il livello di apprendimento delle competenze richieste durante il tirocinio mostrato dagli studenti, le aziende si esprimono in termini positivi per quanto riguarda la motivazione mostrata dai giovani (il 41,2% la giudica elevata e il 45,1% sufficiente), la capacità di lavorare in gruppo (per il 41,2% è elevata e per il 49,0% è sufficiente), la capacità d'adattamento (elevata per il 54,9% e sufficiente per il 33,3%). Meno buoni, anche se sostanzialmente positivi, sono i giudizi in merito alla capacità di risolvere i problemi (elevata per il 17,7%, sufficiente per il 64,7% e insufficiente per l'11,8%), alla capacità di applicazione delle conoscenze teoriche (elevata per il 17,7%, sufficiente per il 62,8% e insufficiente per l'11,8%) e alla conoscenza pregressa (elevata per il 13,7%, sufficiente per il 64,7%, insufficiente per il 11,8%).

Nella fase di progettazione del percorso d'alternanza, il referente aziendale ha partecipato alla definizione delle competenze che lo studente avrebbe dovuto raggiungere con l'esperienza lavorativa in azienda nel 60,8% dei casi; inoltre, nell'attuazione delle

attività di alternanza scuola-lavoro, le aziende sono state molto coinvolte nel 23,5% dei casi, abbastanza nel 51,0% e poco nel 25,5%. La quasi totalità delle aziende (il 92,2%) dedica una risorsa interna per seguire le attività svolte dagli studenti.

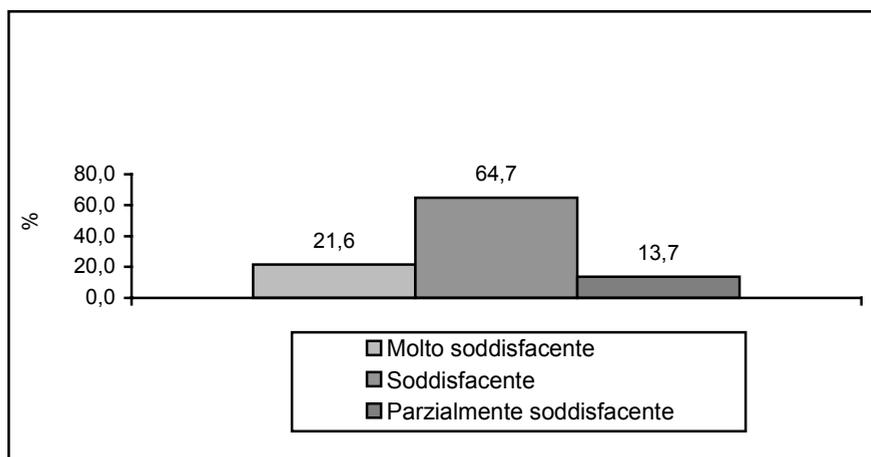
Le relazioni con gli studenti sono state, a detta delle aziende, ottime per il 45,1% e buone per il 47,1% dei casi. Anche con gli istituti scolastici i rapporti sono stati di analogo tenore: il 35,3% delle aziende li ha giudicati ottimi, il 54,9% buoni, il 5,9% discreti e il 3,9% mediocri.

Nel 25,5% dei casi dopo il percorso d'alternanza scuola-lavoro sono stati instaurati rapporti di lavoro; è da notare inoltre che in caso di necessità di ricorrere ad assunzioni, le stesse aziende sarebbero disponibili nell'82,4% dei casi ad instaurare rapporti di lavoro con gli studenti coinvolti nella sperimentazione in questione.

Per la maggioranza delle aziende (56,9%) la durata dello stage è stata sufficiente, mentre ben il 43,1% ritiene che il periodo in cui lo studente si trova nell'impresa sia troppo corto.

L'esperienza è stata valutata positivamente complessivamente dall'86,3%, considerando coloro che l'hanno giudicata molto soddisfacente o soddisfacente, e ben il 98,0% delle aziende ripeterebbe l'esperienza con altri studenti.

Fig. 36 – Grado di adesione alla domanda: “Complessivamente, come giudichi l'esperienza di alternanza svolta?”



Fonte: Ricerca Unioncamere

Nelle domande a struttura aperta, le aziende indicano come aspetti positivi il buon coinvolgimento degli studenti nell'attività lavorativa, le relazioni instaurate col personale e con i clienti, la capacità di lavorare in gruppo, la conoscenza tecnica che i ragaz-

zi acquisiscono. Fra i lati negativi, si evidenzia il problema di coinvolgere nei tirocini solo chi intende poi svolgere il lavoro che sperimenta nell'alternanza, la difficoltà di dedicare maggior tempo e risorse agli studenti, la brevità dei tirocini, le scarse capacità pratiche e di autonomia dei ragazzi; si denota lontananza tra ciò che viene insegnato e ciò che viene richiesto dal mondo del lavoro.

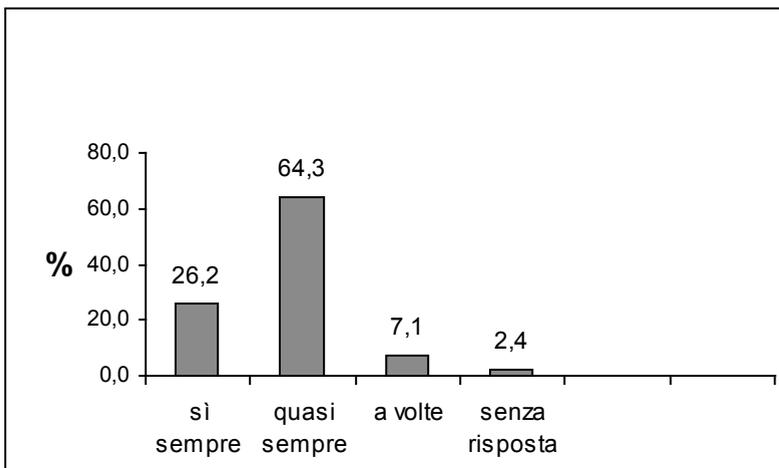
L'alternanza scuola-lavoro vista dai tutor scolastici

I tutor scolastici che hanno espresso le loro valutazioni con il questionario che era stato predisposto appositamente per loro sono stati 42, in rappresentanza di 25 scuole che hanno partecipato alla prima annualità della sperimentazione dell'alternanza scuola-lavoro. Rispetto alla loro provenienza, il gruppo più consistente è quello di Ferrara, seguito da quelli di Piacenza, Forlì-Cesena e Bologna.

La valenza dell'alternanza scuola-lavoro rispetto alla normale attività didattica è stata indicata come molto utile dal 69,1% e utile dal 31,0%. Il 61,9% dei tutor scolastici ha anche segnalato che le famiglie hanno espresso un alto gradimento per la nuova modalità didattica sperimentata dai figli, mentre per il 35,7% il gradimento espresso dai genitori degli studenti si attesta su un livello medio.

I tutor si mostrano per lo più convinti che le aziende, tramite lo stage in azienda, offrano un'opportunità in linea con l'indirizzo di studi dello studente sempre (26,2%) o quasi sempre (64,3%).

Fig. 37 – Risposte alla domanda: “Le aziende coinvolte sono in grado di opportunità in linea con l'indirizzo di studi dello studente?”



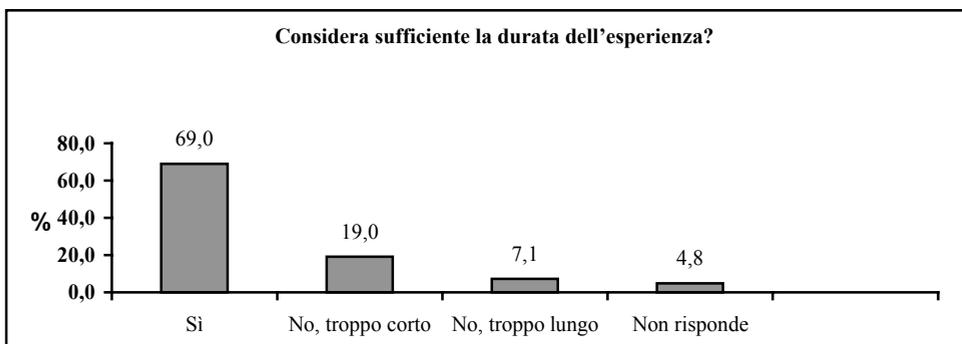
Fonte: Ricerca Unioncamere

Tutti i tutor si dicono convinti che gli studenti abbiano effettivamente acquisito le competenze trasversali previste dal progetto. Per quanto riguarda le competenze tecnico-professionali, il 23,8% ritiene che esse siano state conseguite in tutti i casi, e il 69,0% quasi sempre; solo il 7,1% 'a volte'.

I rapporti con gli studenti sono stati definiti dal 57,1% dei tutor ottimi, dal 35,7% buoni e dal 7,0% discreti. Con le aziende le relazioni si mantengono su livelli positivi: sono state definite ottime dal 47,6%, buone nella stessa percentuale e discrete dal 4,8%.

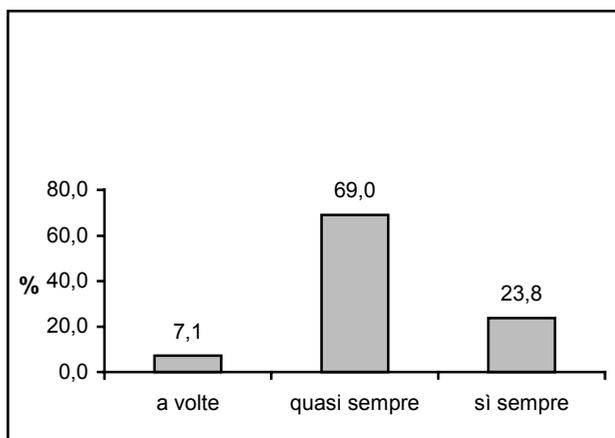
La durata dell'esperienza è considerata sufficiente da quasi il 70% dei tutor. Per il 19% è troppo breve, mentre per il 7,1% è troppo lungo.

Fig. 38 – Il supporto formativo in azienda



Fonte: Ricerca Unioncamere

Fig. 39 – Grado di adesione alla domanda: “Gli studenti risultano aver effettivamente acquisito le competenze tecnico-professionali previste dal progetto?”



Fonte: Ricerca Unioncamere

L'esperienza di alternanza ha avuto un riscontro senza dubbio positivo anche per i tutor scolastici: è stata considerata dal 40,5% molto soddisfacente, e dal 54,8% soddisfacente.

Nelle domande a struttura aperta, i tutor hanno evidenziato fra gli aspetti di successo dell'iniziativa la crescita degli studenti, sia in termini di apprendimento che di motivazione, il miglioramento dei rapporti interpersonali, la consapevolezza maggiore delle proprie attitudini da parte degli studenti, l'approccio a temi che non sono affrontati in classe, il miglioramento delle competenze trasversali, una maggior conoscenza delle realtà aziendali del proprio territorio, la possibilità per gli studenti di avvicinarsi al mondo lavorativo senza filtri o intermediazioni.

Fra i lati negativi, sono indicate le scarse risorse finanziarie, la poca disponibilità degli studenti a proseguire gli stage anche in estate, lo scarso coinvolgimento dei consigli di classe che considerano spesso lo stage come tempo 'rubato' alla didattica e che mostrano perplessità nell'accettare la valutazione dei tutor aziendali, le mansioni non sempre adeguate al livello degli studenti, il corso di formazione dei tutor, che ha visto lo scarso coinvolgimento dei tutor aziendali, la complessità della valutazione finale, la mancanza di un compenso per gli studenti.

Conclusioni

I dati desumibili dalla prima annualità di sperimentazione dell'alternanza scuola-lavoro inducono a confermare le aspettative che erano state riposte su tale modalità didattica. Le esperienze effettuate dimostrano che l'alternanza scuola-lavoro è stata utile non soltanto per il carattere pre-professionalizzante, ma anche e soprattutto sul versante formativo e cognitivo e sul piano delle competenze di base e trasversali (relazionali, comunicative, organizzative, di risoluzione dei problemi, capacità di lavorare in gruppo, ecc.), che sono di fondamentale importanza per la riuscita personale nel mondo scolastico e in quello lavorativo. Occorre ora proseguire nello sviluppo della sperimentazione, cercando di affinarne le modalità operative e di risolverne le criticità. In quest'opera, Unioncamere proseguirà il proprio impegno per dare concreta attuazione ai percorsi di formazione in alternanza, cercando di rafforzare la cornice di collaborazione organica sul territorio col sistema scolastico, gli organismi istituzionali ed associativi presenti localmente.

CAPITOLO 8 – SCUOLA DI BASE: COME CAMBIA L’OFFERTA FORMATIVA

Laura Gianferrari

Premessa

L’autonomia scolastica, attribuendo alle scuole ampi margini di responsabilità e titolarità in ordine all’elaborazione della propria offerta formativa e alla propria organizzazione didattico-metodologica, ha consentito il progressivo delinearsi di un sistema scolastico in cui le differenziazioni tra i comportamenti delle scuole si presentano ampie, poiché è nello spirito e nella *ratio* dell’autonomia che, nell’ambito delle competenze previste, le soluzioni adottate siano contestualizzate e correlate alle singole situazioni.

Ciò non toglie che la conoscenza dei processi inerenti il funzionamento delle scuole e quindi del sistema scolastico nel suo insieme permette, sia all’amministrazione sia alle scuole stesse, di confrontarsi con i nodi cruciali del sistema e con la pluralità di soluzioni possibili-praticabili.

L’indagine realizzata dall’INValSI nel luglio 2005 sul funzionamento delle scuole (indagine INValSI-FUNPREIS) ha raccolto una considerevole quantità di dati sui principali fenomeni riguardanti il servizio scolastico e la sua organizzazione⁴⁷. Gli esiti permettono di costruire un quadro d’insieme, significativo per il numero di istituti coinvolti, delle scelte operate dalle scuole e delle attività da esse attuate nell’ambito della propria autonoma determinazione⁴⁸.

La presente analisi si riferisce ai comportamenti ed ai processi decisionali e organizzativi delle scuole del primo ciclo d’istruzione.

Flessibilità

La flessibilità è uno dei concetti chiave dell’autonomia, ampiamente previsto e richiamato dalla normativa: essa rappresenta quell’insieme di azioni ‘scelte’ e deliberatamente compiute dalle scuole, al fine di proporre un’offerta formativa non statica ed uniforme.

⁴⁷ I dati forniti dall’INValSI sono stati elaborati da Milla Lacchini, USR E-R.

⁴⁸ I dati raccolti dall’INValSI tramite il questionario on-line sono stati elaborati dall’Ufficio Scolastico su base regionale, prendendo in considerazione gli esiti relativi alle scuole statali del primo ciclo d’istruzione, che hanno partecipato *in toto* alla rilevazione nazionale degli apprendimenti e che hanno compilato il questionario nella percentuale del 90% del totale, fornendo dunque dati significativi. La partecipazione delle scuole del secondo ciclo d’istruzione, su base volontaria, è stata nettamente inferiore.

La pratica della flessibilità, quale strumento a supporto della progettualità dell’istituto, è entrata nelle scuole dell’Emilia-Romagna ben prima dell’autonomia, già con le sperimentazioni degli anni ‘70 e ‘80, impegnate ad integrare l’*extra scuola* nel curriculum scolastico, nell’ottica di un allargamento dell’offerta formativa.

Il regolamento dell’autonomia ha poi formalmente assegnato alla scuola la responsabilità delle modalità con cui integrare i curricula obbligatori e le esigenze locali, mentre la legge di riforma prevede una scuola che sviluppa la propria progettualità formativa coniugando curriculum obbligatorio, attività opzionali, attività aggiuntive, in altre parole gli orari obbligatori con le esigenze locali e le scelte delle famiglie.

Organizzazione oraria

Il D.L.vo 59/2004 prevede, per le classi del primo ciclo d’istruzione, un orario annuale delle lezioni di 891 ore, che corrispondono ad un orario medio settimanale di 27 ore⁴⁹. È inoltre previsto che le scuole organizzino attività per un ulteriore monte ore annuale, di 99 nella scuola primaria e 198 in quella secondaria di primo grado, la cui frequenza è facoltativa e opzionale per gli alunni.

L’aspetto sicuramente più innovativo del D.L.vo 59/2004, in materia di flessibilità oraria, è costituito dal fatto che la normativa non prescrive più un orario settimanale, ma dispone solo in merito all’orario annuale (obbligatorio e opzionale-facoltativo). Si tratta dell’innovazione, che sul piano della flessibilità offre più possibilità. I dati a disposizione non consentono una completa conoscenza di come le scuole hanno interpretato e declinato questa opportunità.

Le scuole primarie dell’Emilia-Romagna privilegiano l’organizzazione della ‘settimana corta’ (67% dei rispondenti), con la sospensione delle lezioni nella giornata del sabato, anche se la metà di queste dichiara di adottare più modelli orari, specie se costituite da più plessi. È una soluzione in controtendenza rispetto ai dati nazionali, che indicano un orientamento prevalente per l’organizzazione su 6 giorni.

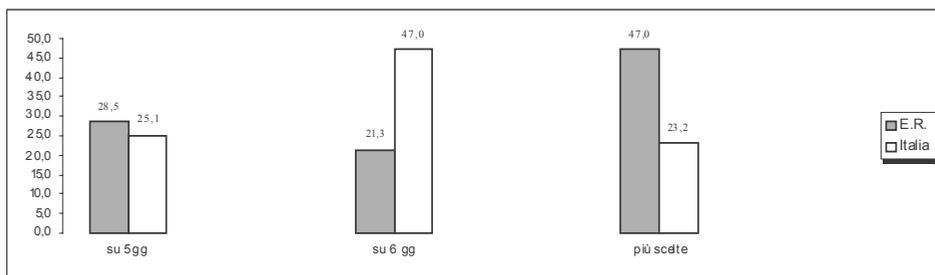
Il dibattito sul modello orario ha impegnato la scuola elementare-primaria dell’Emilia-Romagna fin dagli anni ‘70: fin da allora il tempo-scuola, il numero di rientri pomeridiani e l’organizzazione del servizio mensa sono stati considerati criteri per definire l’identità di una scuola, spesso utilizzati dalle famiglie per scegliere ove iscrivere i propri figli. Queste variabili fungevano da indicatori talvolta del modello pedagogico adottato da un istituto scolastico, talora di scelte ideologiche, talora della capacità di rispondere alle richieste di quella parte di utenza più in difficoltà nel conciliare i tempi di lavoro con la cura dei figli. L’articolazione oraria scelta in attuazione della riforma risente di questa storia pregressa, e consente anche di interpretare le differenze con i dati nazionali.

⁴⁹ D.L.vo 59/04; Art.7, comma 1, per la scuola primaria, Art. 10, comma 1, per la scuola secondaria di 1° grado.

Le scuole secondarie di 1° grado adottano in prevalenza il modello della ‘settimana lunga’: l’organizzazione solo su 5 giorni è residuale (8,8%), notevolmente inferiore anche al dato nazionale. Anche in questo caso sembra di poter affermare che le nuove organizzazioni si sono conformate ai precedenti modelli, che avevano visto negli anni ’90 un progressivo arretrare della proposta ‘tempo prolungato’ nelle scuole medie.

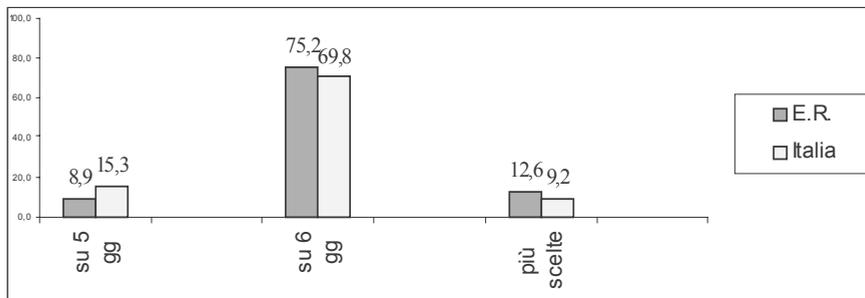
Si può ritenere che l’organizzazione prevalente nella scuola secondaria di 1° grado, che si distende in una ‘settimana lunga’ e che consente ai ragazzi di disporre da 4 a 5 pomeriggi liberi dalla frequenza scolastica, sia influenzata da almeno due fattori, che nella scuola secondaria esercitano un’influenza maggiore rispetto alla primaria: l’aumento del tempo di studio individuale a casa e la possibilità di organizzare tale tempo con attività scelte e pagate dalle famiglie.

Fig. 40 – Organizzazione orario settimanale. Scuola primaria. Dati nazionali e regionali. Scuole statali



Fonte: Elaborazione USR E-R da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005.

Fig. 41 – Organizzazione orario settimanale. Scuola secondaria di 1° grado. I classe. Dati nazionali e regionali. Scuole statali



Fonte: Elaborazione USR E-R da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005.

All’interno dell’organizzazione oraria merita una certa attenzione il tempo-mensa, la cui determinazione rientra totalmente nell’autonomia del singolo istituto scolastico, in connessione con una pluralità di fattori, pedagogici, organizzativi, logistici, che possono assumere rilievo diverso secondo i contesti.

La complessità delle problematiche sottese a questo momento della vita scolastica è immediatamente rilevabile dal fatto che il 74,3% delle scuole primarie rispondenti ha effettuato una pluralità di scelte rispetto ai giorni di funzionamento della mensa, quindi con soluzioni diversificate per plessi, per sezioni, per gruppi alunni. La medesima diversità e pluralità di soluzioni si riscontra nella durata del tempo mensa. Si evidenziano tre durate percentualmente simili: 60, 90 e 120 minuti, rispettivamente con il 40,7%, il 42,8% e il 44,4% dei rispondenti. A livello nazionale, invece, la durata prevalente è di 60 minuti, con percentuali sensibilmente inferiori per i tempi più lunghi (30% e 31%). Anche in questo caso, è possibile che la peculiarità di un tempo mensa più lungo sia da rintracciare nei modelli pregressi, nella presenza di scuole a tempo pieno ove la durata della mensa era tradizionalmente di 120 minuti, modello evidentemente in gran parte confermato e mantenuto nella nostra regione.

La scuola secondaria, invece, si pone in linea con i dati nazionali, con un tempo mensa organizzato per lo più su una o due giornate (61%), una scarsa organizzazione su 5 giorni (4,6%) e con una durata polarizzata sui 60 minuti (75%).

*Tab. 150 – Durata complessiva del tempo mensa/dopomensa. Dati nazionali e regionali. Scuole statali. Percentuali sui rispondenti**

Durata	Scuola primaria		Primo anno della Scuola secondaria di 1° grado	
	Italia	E-R	Italia	E-R
30 minuti	4,5	2,2	4,5	2,8
60 minuti	43,9	40,7	65,9	76,0
90 minuti	30,3	43,0	10,4	11,7
120 minuti	31,9	44,4	5,9	3,9
Altra durata	9,9	5,9	17,8	12,9

* Italia: % Istituti statali rispondenti rispetto agli iscritti : 49,1; Emilia-Romagna:80,8.

Fonte: Elaborazione USR ER da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005.

Organizzazione dell’insegnamento

Uno sguardo alle modalità con cui le attività opzionali sono state inserite nell’offerta della scuola e integrate nel curriculum obbligatorio permette di avere elementi di conoscenza su come la flessibilità sia stata o meno utilizzata in vista dell’elaborazione di nuovi modelli relativi all’organizzazione della didattica.

Accanto alla stragrande maggioranza di scuole che organizzano le attività opzionali ad orario fisso, distribuite uniformemente sull’intero anno scolastico, oltre un terzo delle scuole primarie e secondarie utilizza scansioni periodiche, collocando lo svolgimen-

to di un'attività in un determinato periodo dell'anno scolastico, durante il quale la normale organizzazione oraria settimanale viene all'uopo modificata, per far posto a periodi di potenziamento di alcune discipline ad inizio e/o a metà anno scolastico, o la collocazione di attività legate a laboratori extra-scolastici nei periodi in cui questi sono agibili.

Rimarchevole anche la presenza di un 20% di scuole che utilizzano attività organizzate a moduli o pacchetti orari: benché sia difficile comprendere se il riferimento sia alla didattica modulare o solo a una tipologia oraria più articolata rispetto alla scansione settimanale, è evidente l'impegno di molti istituti nella ricerca di soluzioni più adattabili a percorsi didattici flessibili.

*Tab. 151 – Modalità di offerta per le attività-insegnamenti facoltativo-opzionali. Dati nazionali e regionali. Scuole statali**

Modalità di offerta	Scuola primaria		Scuola secondaria di 1° grado	
	Italia	ER	Italia	ER
Più attività tra le quali i genitori hanno effettuato le scelte	48,9	35,97	60,7	44,77
Attività con orario fisso distribuite sull'intero anno scolastico	66,2	62,23	66,3	73,22
Attività organizzate periodicamente (bimestrale, trimestrale, quadrimestrale)	26,8	33,09	29,2	34,31
Attività organizzate a 'pacchetti' orario, moduli	15,8	17,99	20,7	19,25
Potenziamento delle discipline	59,0	67,27	64,5	69,04
Altro	2,0	2,88	1,7	3,35

* Italia: % Istituti statali rispondenti rispetto agli iscritti : 75,0; Emilia-Romagna:87,6

Fonte: Elaborazione USR ER da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005.

Un altro indicatore rilevante che interessa la pratica della flessibilità riguarda le modalità di composizione dei gruppi-alunni: una didattica che voglia rispondere ai bisogni degli studenti e ai loro stili e modi di apprendimento non ha obbligatoriamente la classe come centro focale, ma si basa sull'articolazione in gruppi centrati su specifici bisogni educativi e su livelli di apprendimento.

Gli esiti dell'indagine evidenziano che la classe rimane senz'altro il nucleo di riferimento principale dell'organizzazione didattica: anche nelle scuole che dichiarano di aver progettato i piani di studio personalizzati si sono privilegiati gruppi di alunni costituiti all'interno del gruppo classe o si è fatto riferimento all'intera classe, con percentuali che sfiorano il 90% dei rispondenti nella scuola primaria e l'85% in quella secondaria. Tuttavia un rilevante numero di istituti, specie nella primaria (68,45%) utilizza anche gruppi di interclasse, poiché le due possibilità di raggruppamento si affiancano e coesistono nelle stesse scuole, e vengono alternate anche nella stessa classe.

Similmente, per quanto riguarda i LARSA i criteri prevalenti per la definizione dei gruppi di studenti si basano su gruppi di allievi appartenenti allo stesso gruppo classe. Si conferma tuttavia una percentuale di scuole intorno al 60% che lavora con gruppi di classi diverse, più rilevante nella scuola secondaria (62,0%) piuttosto che in quella primaria (53%).

Organizzazione interna

La modalità con cui una scuola articola la propria organizzazione interna, definisce i processi decisionali e le procedure gestionali, coordina la dimensione didattico-educativa con quella organizzativa costituisce un fattore determinante ai fini della sua funzionalità e della qualità dell’offerta formativa che propone.

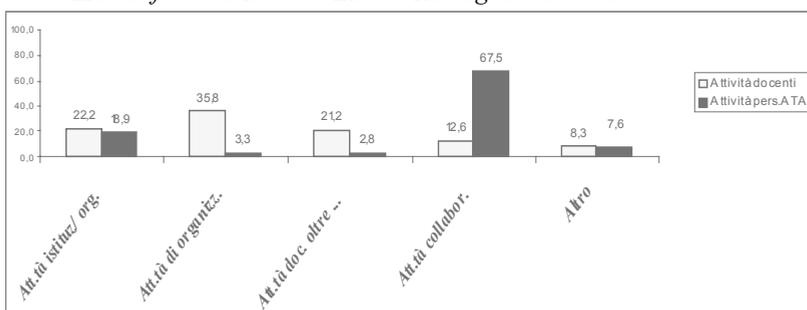
L’indagine INVALSI-FUNPREIS permette di avere informazioni significative intorno ad alcuni aspetti dell’organizzazione interna delle scuole, ad esempio in ordine all’utilizzo del Fondo d’istituto, che è lo strumento finanziario principe per la programmazione e la definizione delle attività dell’istituto rientranti nell’autonoma determinazione dello stesso. Secondo i dati emersi, il fondo viene utilizzato mediamente per il 20% per il personale ATA e per il restante 80% per il personale docente.

La ripartizione della quota destinata agli insegnanti è utilizzata in massima parte (58%) per attività organizzative: sia per lo svolgimento di compiti ‘dovuti’, legati ad aspetti istituzionali dell’istituto (collaboratori, segretariato degli organi collegiali, coordinatori di plesso), sia, soprattutto, per il funzionamento dell’articolazione interna che l’istituto si è autonomamente dato: coordinamento e/o partecipazione a gruppi di progetto, commissioni di lavoro, referenti.

Per governare questa complessità si sta sviluppando una struttura organizzativa articolata: strutture di raccordo e coordinamento, distribuzione diffusa di incarichi e di responsabilità, progettualità diffusa, che necessita di essere riconosciuta e compensata.

Da rilevare che il 21% delle risorse del fondo è destinato al compenso di ore di lezione prestate dai docenti oltre l’orario di servizio, presumibilmente per la realizzazione di specifici progetti.

Fig. 42 – Utilizzo del fondo d’Istituto. Emilia-Romagna. Scuole statali



Fonte: Elaborazione USR E-R da data-base INVALSI, indagine FUNPREIS 2005.

Strettamente connesso con il punto precedente è l’istituto contrattuale delle Funzioni Strumentali che, al pari del Fondo d’Istituto, permette alle scuole l’autonoma determinazione della propria organizzazione interna.

L'indagine INValSI-FUNPREIS conferma quanto altre ricerche avevano già portato alla luce: l'attività delle funzioni strumentali copre ambiti che interessano tutto il funzionamento dell'istituto, dall'area più propriamente didattica a quella più spostata sul versante amministrativo-gestionale. Solitamente, inoltre, il loro ambito d'azione non è strettamente delimitato, ponendosi all'incrocio tra la dimensione operativa, quella progettuale, quella gestionale, mettendo in evidenza una certa 'versatilità' della funzione.

Tutte le aree (didattica, organizzativa, tecnologica, di supporto agli studenti, formazione, monitoraggio...) vengono segnalate come coperte dalle funzioni strumentali, tutte con percentuali che vanno oltre il 50%, decisamente più accentuate per quanto riguarda il supporto agli studenti (oltre l'80%). Monitoraggio e valutazione sommati raggiungono il 90%, ed è un dato che rimanda alla stretta connessione che esiste tra azioni progettate-realizzate e la valutazione intorno alla loro efficacia; per cui tutte le funzioni strumentali svolgono azioni di monitoraggio-valutazione, almeno nell'ambito delle azioni intraprese.

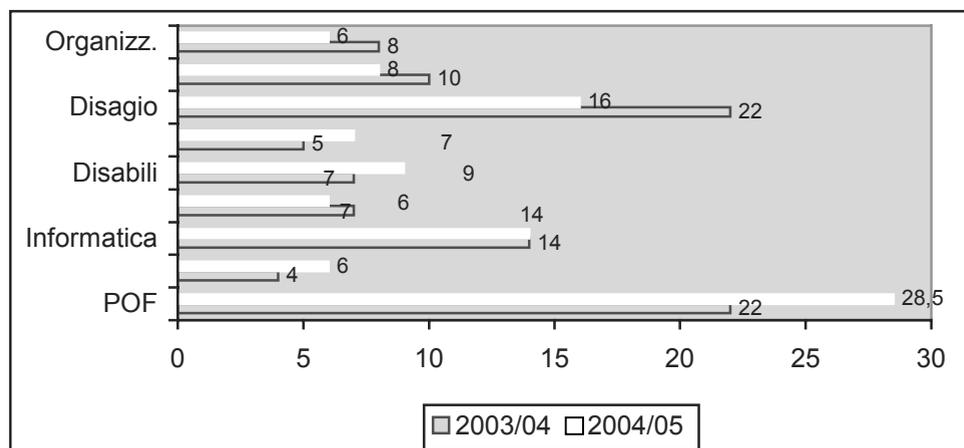
Questi dati si completano con gli esiti del monitoraggio sull'assegnazione delle funzioni strumentali predisposto dall'USR⁵⁰.

Un primo elemento interessante riguarda la corrispondenza tra il numero degli incarichi e le risorse finanziarie assegnate dall'Amministrazione, che sono calcolate sulla base di un numero predefinito di Funzioni strumentali per ogni scuola. Un confronto tra le quote finanziarie (2.919) e il numero degli incarichi (in totale 3.319) evidenzia uno scostamento tra i due dati del 13,5%, che è quasi doppio rispetto a quello registrato nel 2003-04. Segno che le istituzioni scolastiche hanno utilizzato la possibilità di 'flessibilizzare' l'istituto contrattuale, al fine di compiere scelte il più possibile funzionali alla realizzazione del Piano dell'Offerta formativa.

Per quanto attiene gli ambiti d'intervento, l'azione delle funzioni strumentali si esplica innanzitutto intorno alla grande area degli 'alunni con difficoltà', che da sola occupa un buon terzo degli incarichi assegnati. Al suo interno è prevalente la sottovoce della prevenzione del disagio e dell'insuccesso, anche se la distinzione tra interventi per alunni disabili, stranieri o in situazione di disagio non è esaustiva, in quanto a volte il medesimo insegnante si occupa di tutti questi settori, considerati aspetti diversi dell'area dell'integrazione intesa in senso lato. Rispetto all'anno precedente c'è tuttavia una considerevole flessione dell'area del disagio, con un simmetrico aumento di quella del POF, area che comprende compiti molto diversificati tra loro, come il coordinamento operativo di progetti, i percorsi di ricerca sugli obiettivi prioritari dell'istituto, la documentazione e la verifica del POF stesso.

⁵⁰ PUNTO DOC: Rilevazione professionalità docente: Sistema on line di monitoraggi e statistiche dell'USR E-R ; web master Massimo Lenzi <http://www.istruzioneer.it/>.

Fig. 43 – Distribuzione percentuale delle Funzioni strumentali per ambiti d’intervento in Emilia-Romagna. A.s. 2003-2004 e 2004-05



Fonte: Data-base monitoraggio on line Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Collaborazioni e reti

Uno degli ambiti esplorati dall'indagine INValSI-FUNPREIS riguarda l'attività negoziale delle scuole, in primo luogo attraverso la rilevazione degli accordi-convenzioni sottoscritti con soggetti esterni nel corso dell'anno scolastico 2004-05.

Ne risulta che su 312 scuole del primo ciclo d'istruzione rispondenti, la quasi totalità (98%) ha sottoscritto una pluralità di accordi, per un totale, nel solo anno scolastico 2004-05, di 4.859 singoli atti (una media di 16 a scuola). Gli enti locali e le altre istituzioni scolastiche sono i soggetti che più risultano quali contraenti degli accordi: il 72% delle istituzioni scolastiche ha sottoscritto accordi con Enti locali e il 64,1% con altre scuole.

Guardando poi il numero degli accordi e mettendolo in relazione con il dato precedente, si scopre che 200 scuole hanno sottoscritto complessivamente in un anno 616 accordi con altri istituti scolastici; i contratti con gli esperti esterni sono ancora più numerosi, anche se interessano un numero inferiore di scuole (mediamente 8 contratti per ognuna).

Le tipologie di accordo sono certamente diverse, ponendosi quelli con gli esperti nella categoria dei contratti di prestazione d'opera, puramente strumentali alla realizzazione di una singola attività e con una durata temporale assai limitata, mentre gli accordi con altre scuole, enti locali, università hanno finalità e durata più ampie.

In ogni caso questi dati sono eloquenti di una realtà ormai consolidata: le scuole utilizzano ampiamente l'autonomia negoziale; la possibilità di aderire o promuovere ac-

cordi di collaborazione (prevista in via generale dall'art.15 della legge n.241/1990, all'interno del quale va ricondotto anche l'accordo di rete) è una modalità operativa ed organizzativa che, di fatto, si è rivelata proficua per il migliore raggiungimento degli obiettivi istituzionali delle scuole.

Tab. 44 – Accordi e/o convenzioni stipulate. A.s. 2004-05. Emilia-Romagna. Scuole statali

	<i>N. scuole</i>	<i>N. accordi</i>
Nessuno	19	-
Università	185	312
Amministrazione MIUR	54	69
Enti di ricerca (IRRE, INDIRE, FORMEZ, ecc.)	90	112
Enti di formazione professionale	81	100
Altre scuole	232	687
Parti sociali	12	17
Associazioni culturali	100	226
Associazioni di volontariato	92	152
Associazioni sportive	167	364
Associazioni di genitori	59	73
Associazioni di categoria	23	34
Cooperative	77	138
Enti locali	291	668
Asl	174	218
Esperti esterni	209	1403
Istituti finanziari	71	80
Aziende private	44	137
Comunità religiose	29	36
Altro	55	33

Fonte: Elaborazione USR E-R da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005.

All'interno di questo quadro complessivo si collocano le informazioni che si ricavano dal questionario relativamente alla partecipazione delle scuole a reti: la sezione pone una domanda precisa: *'L'istituzione scolastica partecipa a reti di scuole nell'anno scolastico in corso?'*.

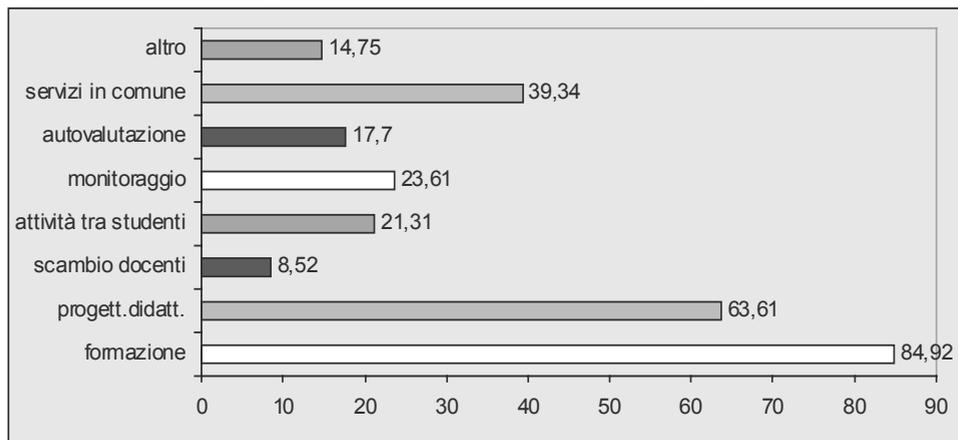
Se ne ricava che nell'anno 2004-05 facevano parte di reti ben 294 scuole del primo ciclo d'istruzione, corrispondenti all'87% delle scuole rispondenti, con punte oltre il 90% in alcune province (Forlì-Cesena, Rimini, Piacenza) e addirittura del 100% a Ferrara.

Ogni scuola, inoltre, partecipa normalmente a più reti (solo il 22% aderisce a una sola), in quanto l'appartenenza a una rete non impedisce l'adesione ad altre per la realizzazione di altri obiettivi, ma al contrario la favorisce, poiché l'esperienza della collaborazione rende consapevoli delle possibilità in essa insite e rende esperti delle prassi.

Riguardo le attività di collaborazione che ogni scuola svolge in rete, risalta con evi-

denza la preponderanza delle attività formative: su 305 istituzioni scolastiche rispondenti ben 259 (85%) sono impegnate nella realizzazione di azioni formative in rete con altri istituti (percorsi on line proposti da INDIRE o iniziative realizzate a livello locale).

Fig. 45 – Reti di scuole: tipi di collaborazione svolti. Emilia-Romagna. Scuole statali.



Fonte: Elaborazione USR E-R da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005.

È rilevante, anche se non desta sorpresa, l’alta percentuale di scuole che collaborano per la realizzazione di attività didattiche, così come l’alto numero di scuole (120) che collaborano nella gestione di servizi comuni, confermando in questo modo che la rete ha una forte potenzialità non solo sul piano della didattica e della ricerca, ma altresì in quello amministrativo-gestionale.

Merita invece attenzione il fatto che diversi istituti scolastici (65, pari al 21,3%) realizzino attività comuni tra studenti e, ancora più, che alcune (26, pari all’8,5%) utilizzino la possibilità dello scambio tra docenti, espressamente previsto dalla normativa, sia all’art.7, terzo comma, del DPR 257/99 che regola lo scambio temporaneo di docenti tra le istituzioni scolastiche che partecipano alla rete, sia all’art.32 del CCNL scuola 2003.

L’utilizzo di tale opportunità, in un contesto di riduzione delle risorse, è un indice di come la collaborazione sia considerata un valore aggiunto e una modalità organizzativa meritevole di sforzi per la sua realizzazione.

Autovalutazione

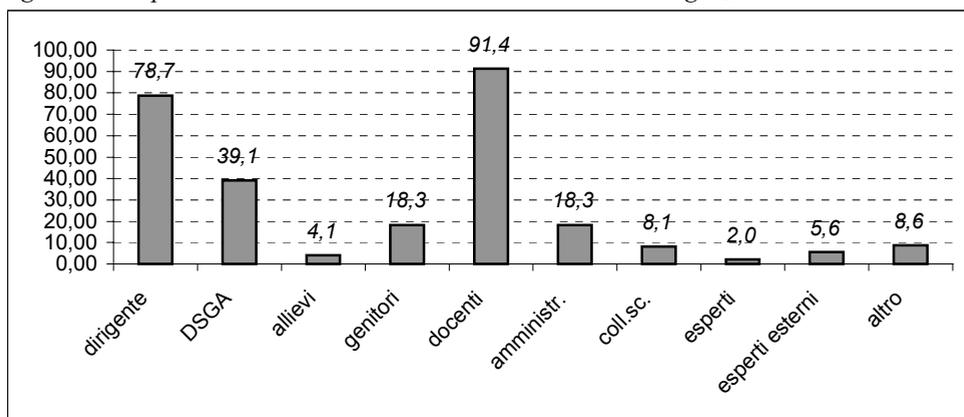
Un elemento nuovo rispetto ad un’analogica indagine dell’Ufficio Scolastico Regionale, effettuata nell’anno scolastico 2003-04, è la comparsa di un buon numero di scuo-

le, diffuse in tutte le province, che svolgono azioni di monitoraggio delle attività scolastiche (72, il 23,6%) o utilizzano un sistema comune di valutazione interna o di autovalutazione (54, il 17,7%): dall'indagine del 2004 risultava che solo due reti, in due sole province, avevano come oggetto dell'accordo l'autovalutazione, tanto da rappresentare lo 0,6% delle reti esistenti. La diffusione della cultura dell'autovalutazione unita a quella della rete è senz'altro un segnale positivo di crescita della qualità di un sistema scolastico.

Secondo l'indagine INValSI-FUNPREIS, nel 60% delle scuole è attivo un nucleo di autovalutazione. Generalmente, vi figurano come componenti i docenti e il dirigente scolastico (da notare tuttavia che la presenza dei primi è pressoché totale, mentre il dirigente scolastico non sempre compare).

Numericamente meno rilevante, ma comunque significativa la presenza del direttore dei servizi amministrativi (40%), mentre genitori e altro personale amministrativo sono presenti in misura minoritaria. Limitatissima la presenza di esperti esterni.

Fig. 46 – Composizione del nucleo di valutazione. Emilia-Romagna, scuole statali



Fonte: Elaborazione USR E-R da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005.

Quanto al sistema di autovalutazione o di valutazione utilizzato, prevale un modello di autovalutazione elaborato internamente all'istituto (47,7%): gli istituti che utilizzano modelli messi a punto e/o proposti da soggetti esterni sono poche unità, con l'eccezione di quelli proposti dall'INValSI, che sono adottati dal 24% dei rispondenti. Sono invece utilizzati, sia pure ancora in misura esigua (circa l'8%) sistemi elaborati in rete con altre scuole.

Ancora più alta la percentuale di istituti che dichiara di svolgere il monitoraggio delle attività previste dal POF (94%), azione che non necessariamente implica un nucleo di autovalutazione: questo infatti svolge il monitoraggio del POF solo nel 35% dei

casi, mentre è soprattutto un docente che ricopre l’incarico di Funzione strumentale ad occuparsene. L’incrocio dei dati permette comunque di affermare che il monitoraggio vede la compartecipazione di più soggetti: soprattutto docenti (funzione strumentale o docente cui è affidata tale responsabilità) e dirigente. Raro, anche in questo caso, l’intervento di un soggetto esterno.

Gli strumenti maggiormente utilizzati sono questionari o schede elaborate all’interno dell’istituzione scolastica (per l’80% circa dei casi). Solo una minoranza (28%) fa ricorso a strumenti derivanti da modelli di valutazione precostituiti. Anche l’utilizzo dei colloqui (*focus group*) ai fini del monitoraggio del piano dell’offerta formativa è limitato al 33% dei rispondenti, ancora più basso (23%) la raccolta e l’analisi dei reclami.

Nell’insieme, il quadro che si delinea è quello di processi di autovalutazione e di monitoraggio del POF gestiti con percorsi interamente interni all’istituto scolastico, dalla fase di progettazione del percorso a quella di messa a punto degli strumenti a quella dell’elaborazione dei risultati. Si tratta inoltre di un processo affidato prevalentemente ai docenti stessi.

Queste caratteristiche testimoniano l’impegno della scuola a dotarsi di strumenti e modalità di autoverifica delle proprie scelte progettuali, con il coinvolgimento diretto del personale interessato e l’utilizzo di procedure e strumentazioni ideate e costruite a misura della specifica realtà cui vengono applicate.

Il rischio di un percorso esclusivamente interno alla scuola è quello di una preponderanza dell’autoreferenzialità e di una limitata attendibilità degli esiti: la crescita di esperienze di rete orientate alla valutazione, tuttavia, indica una tendenza verso modalità autovalutative più articolate, con parametri e strumenti condivisi tra più scuole e possibilità di confronto ed analisi comuni (*benchmarking*).

Tab. 47 – Monitoraggio del POF. Soggetti che svolgono il monitoraggio e strumenti utilizzati. Emilia-Romagna. Scuole statali.

Strumenti	Nucleo di valutazione	Singolo resp.	DS	Soggetto esterno	FS	% su tot.risp.
Questionari, altre forme strutturate esterne	9,6	11,6	10,6	3,6	21,2	28,8
Questionari, altre forme strutturate interne	35,8	37,1	27,2	5,3	59,3	78,8
Colloqui	8,6	12,9	23,5	2,3	14,6	33,8
Raccolta dei reclami	2,3	3,6	19,9	0,7	7,0	23,1
Altro	3,3	6,3	4,3	1,0	5,0	10,9

Fonte: Elaborazione USR E-R da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005.

CAPITOLO 9 – LE BUONE PRATICHE PER IL CONTRASTO ALLA DISPERSIONE

*Felice Carugati, Paolo Terenzi, Stefano Versari*⁵¹

I - IL BENE-ESSERE NELLA SCUOLA ED IL POSSIBILE CONTRIBUTO DEL CAPITALE SOCIALE⁵²

Nel Rapporto 2005 edito dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna⁵³ si è fra l'altro trattato il tema della dispersione scolastica, richiamando le molteplici cause generatrici di disagio giovanile (cause di origine scolastica, familiare, socio-culturale, valoriale...), nessuna delle quali, peraltro, può da sola spiegare la diffusione e gravità del fenomeno, complessivamente riconducibile ad una percezione di non-senso della propria esistenza. Sono numerose le indagini scientifiche⁵⁴ che mostrano come la scuola venga percepita poco capace di educare ad un pensiero critico e gli insegnanti siano considerati in parte inadeguati al compito educativo loro affidato. In sintesi, la scuola viene *sentita* come poco adeguata alla promozione del '*bene-essere*' dei ragazzi, che deriva innanzitutto dal vivere la scuola come luogo di maturazione di risposte alle proprie domande esistenziali.

Può dirsi, in altri termini, che queste indagini evidenziano il limite di una impostazione didattica che si esaurisca solo in una metodologia di trasmissione delle competenze disciplinari; il docente è piuttosto chiamato a declinare le finalità generali del sistema scolastico all'interno di una rinnovata capacità di relazioni educative. Per questo la Legge n. 53/2003 definisce il nostro come sistema *educativo* di istruzione e formazione: è il termine *educativo* che va recuperato e continuamente risignificato, nell'esercizio quotidiano del rischio educativo⁵⁵, in un tentativo permanente di costruzione, ap-

⁵¹ Il capitolo è frutto degli esiti condivisi di una équipe di ricerca composta dagli autori.

⁵² Il presente contributo è di Stefano Versari.

⁵³ C. Bertelli, F. Marostica, S. Versari, *Dispersione e orientamento*, in USR E-R, IRRE E-R, Regione Emilia-Romagna, *Una scuola alla prova. Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione*, pp. 118-131.

⁵⁴ Istituto Cattaneo - Associazione Treelle, *La scuola vista dai cittadini: indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico*, Ricerca n. 1, Genova 2004; Iard, *Gli insegnanti nella scuola che cambia: seconda indagine sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2000; Treelle, *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia*, Quaderno n. 4, Genova 2004; P. Donati, R. Prandini, *Giovani e cambiamenti generazionali, una ricerca in Emilia Romagna e Lombardia*, Elledici, Torino, 1999.

⁵⁵ L. Giussani, *Il rischio educativo*, Sei, Torino 1995.

punto, di relazioni educative in *actu exercito*, vissute nella realizzazione dei percorsi disciplinari curricolari.

Il dato quantitativo della dispersione scolastica in Emilia-Romagna appare tutto sommato positivo, se si considera il solo fatto che nella nostra regione la dispersione scolastica è inferiore alla media nazionale. Questo però non può bastare e la scuola è chiamata instancabilmente a realizzare gli obiettivi di contrasto al disagio ed alla dispersione scolastica che, nell'ambito delle reciproche competenze costituzionali, lo Stato ha inteso richiamare ponendo al centro delle norme generali dell'istruzione il *principio di personalizzazione* e la Regione ha inteso a sua volta affermare come obiettivo prioritario con lo slogan sintetico '*non uno di meno*'.

Forte di queste convinzioni l'Ufficio Scolastico Regionale ha promosso alcune indagini sul tema *disagio giovanile e dispersione scolastica*, qui presentate, che evidenziano aspetti di novità sul piano scientifico e costituiscono utili strumenti di conoscenza, approfondimento critico e comparazione con le molteplici esperienze delle scuole. Si tratta di ricerche che affrontano il tema non tanto dal punto di vista quantitativo, quanto piuttosto dal punto di vista qualitativo. Pare infatti che il *quanto*, il dato, sia stato in questi anni sufficientemente esplorato. È piuttosto sul *come* procedere che necessitano contributi, stimoli, valutazioni, senza perdere di vista la consapevolezza che non esistono soluzioni 'da manuale' alle difficoltà che la realtà pone nell'incontro con i ragazzi, con il loro spietato bisogno di senso e che la *relazione educativa* di cui gli studenti necessitano non nasce dalle tecniche (comunque utili), quanto piuttosto dal mettersi in gioco del docente, giorno dopo giorno, con la propria competenza professionale ed il proprio spessore umano.

Un'evidenza che emerge dai risultati delle indagini che qui si presentano: per la gran parte, le esperienze illustrate sono derivate dall'apporto di *capitale sociale positivo*⁵⁶ espresso dal territorio a sostegno del sistema educativo di istruzione e formazione. Il capitale sociale è un bene immateriale rappresentato da una struttura a rete di relazioni sociali fra soggetti individuali o collettivi⁵⁷. Si tratta di un capitale 'fragile', perché non è comune la propensione ad investire intenzionalmente in una risorsa la cui potenziale utilità non è divisibile ed appropriabile. In altre parole, è possibile contribuire al capitale sociale solo in un orizzonte di solidarietà. Il capitale sociale formatosi

⁵⁶ Si introduce la specificazione di *capitale sociale positivo* perché esistono anche capitali sociali negativi quali, ad esempio, quello di cui dispongono la mafia od il terrorismo: C. Trigilia, *Capitale sociale e sviluppo locale*, in "Stato e mercato", 3/1999, pp. 419-440; R. Putnam, *Educazione, diversità, coesione sociale e 'capitale sociale'*, Conferenza dei ministri dell'educazione dell'Ocse, Dublino, 18-19 marzo 2004, in <http://ospitiweb.indire.it/adi/capitalesociale/putnam1.htm>.

⁵⁷ Con riferimento al capitale sociale nell'educazione si vedano fra gli altri: G. Scidà, *Il potenziale ruolo del capitale sociale nell'educazione*, in S. Versari (a cura), *La scuola della società civile tra Stato e mercato*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002, pp. 31-49; L. Ribolzi, *Famiglia, scuola, capitale sociale*, in P. Donati (a cura), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, San Paolo, Milano 2003, pp. 195-224; R. Putnam, *Educazione, diversità, coesione sociale e 'capitale sociale'*, cit.

all'interno della famiglia, quello costruito all'interno della propria comunità territoriale, nei gruppi, nelle associazioni, ecc. gioca un ruolo fondamentale nella creazione del capitale umano della generazione in formazione. Questo senza disconoscere la grande influenza, nella formazione dei giovani, del capitale finanziario ed umano.

È stato ampiamente evidenziato da numerose ricerche empiriche⁵⁸ che un'alta disponibilità di capitale sociale si traduce, fra l'altro, in una bassa percentuale di dispersione scolastica e che le scuole con i migliori risultati in termini di ridotta dispersione scolastica sono quelle operanti in un circondario dove la comunità territoriale (famiglie, comunità, enti locali ed istituzioni, ecc.) assegna grande rilievo all'educazione ed è conseguentemente operativa in tal senso; al contrario, i risultati negativi corrispondono a scuole non adeguatamente correlate con la comunità territoriale e le famiglie e da queste non sufficientemente sostenute.

Ebbene, i risultati delle indagini che qui si presentano evidenziano esperienze spesso espressione di una stretta collaborazione della scuola con realtà associative, di volontariato, di promozione sociale; a dimostrazione che il territorio regionale è in grado di esprimere e mettere al servizio del sistema educativo un ricco capitale sociale⁵⁹. Si tratta di evidenze che costituiscono piste di lavoro per le istituzioni scolastiche, chiamate con sempre rinnovato vigore ad affrontare il tema del disagio giovanile e della dispersione scolastica con il sostegno di un capitale sociale ricco e forse ancora in parte inespresso. In altri termini, le ricerche di cui si tratta confermano la validità del proverbio africano secondo cui 'ci vuole un villaggio per crescere un bambino', ci vuole cioè il *coinvolgimento della comunità* per sostenere l'azione educativa della scuola⁶⁰: realizzare questo coinvolgimento significa costruire quella che possiamo sinteticamente definire una *scuola della società civile*⁶¹.

⁵⁸ Alcune delle ricerche che hanno dato evidenza empirica della stretta correlazione fra capitale sociale e risultati positivi dei sistemi scolastici in termini di arricchimento del capitale umano sono: T. B. Hoffer, *Educational outcomes in public and private high schools*, Department of Sociology, University of Chicago, Chicago 1986; J. S. Coleman, T. B. Hoffer, *Public and private schools: the impact of communities*, Basic, New York 1987; J. S. Coleman, *Social capital in the creation of human capital*, in "American journal of sociology", 94/1988 supplement, pp.95-120.

⁵⁹ Trovano così ulteriore conferma altre indagini dagli analoghi risultati positivi con riferimento al territorio regionale dell'Emilia-Romagna, quali ad esempio: R. Putnam, *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondadori, Milano 1993; R. Catanzaro, *Nodi, reti, ponti. La romagna e il capitale sociale*, Il Mulino, Bologna 2004.

⁶⁰ R. Putnam, *Educazione, diversità, coesione sociale e 'capitale sociale'*, cit.

⁶¹ S. Versari (a cura), *La scuola della società civile tra Stato e mercato*, cit.; P. De Giorgi, S. Versari, *Per una scuola della società civile oltre la scuola dello stato e del mercato*, in AA.VV., *A confronto con le riforme. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia 2002, pp.96-116; S. Versari (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Collana "I quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna", Tecnodid, Napoli, 2006.

II - BUONE PRATICHE NEL CONTRASTO ALLA DISPERSIONE⁶²

Obiettivi e modalità di sviluppo della ricerca

Coerentemente con gli obiettivi definiti dall'U.E. per il prossimo 2010, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (USR E-R), nell'ambito di un progetto con carattere internazionale promosso congiuntamente con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca - Direzione Generale per gli Affari Internazionali, ha promosso una indagine empirica di tipo qualitativo⁶³, svolta sul territorio della regione Emilia-Romagna, mirata ad una analisi di progetti significativi nella prevenzione della dispersione e nella promozione del successo formativo. La ricerca offre un contributo per la conoscenza di azioni di contrasto alla dispersione scolastica che possano essere definite 'buone pratiche', permettendo la definizione di un quadro sintetico delle diverse tipologie di intervento, tracciando anche sentieri che, nelle iniziative considerate, non sembrano essere stati ancora sufficientemente battuti.

In una fase iniziale, anche grazie al supporto dell'USR E-R⁶⁴, la ricerca ha coinvolto in un lavoro di rete una serie di testimoni privilegiati: i referenti dei CSA sul tema dispersione, gli Assessorati provinciali per la scuola, il Servizio Politiche per l'Istruzione della Regione, i rappresentanti delle Consulte provinciali degli studenti, del Forum regionale e dei Forum provinciali delle associazioni dei genitori della scuola (Forags e Fopags), i dirigenti delle associazioni di rappresentanza delle scuole paritarie. Le informazioni raccolte hanno permesso di individuare un campione assai differenziato: le iniziative prese in esame provengono infatti da tutte le province; i soggetti promotori sono pubblici (scuole, reti di scuole, comuni, consorzi di comuni, amministrazioni provinciali, regione), privati (società di servizi, impresa sociale, università), o di terzo settore (cooperative sociali, associazioni); i destinatari sono ragazzi della scuola secondaria (di primo grado e di secondo grado) e giovani adulti che, per diversi motivi, non hanno portato a termine un regolare percorso formativo.

L'indagine qualitativa non prende in esame il fenomeno della dispersione in sé o il punto di vista dei ragazzi dispersi o a rischio dispersione⁶⁵. L'attenzione è invece rivolta ad individuare e analizzare alcune tendenze emergenti per offrire indicazioni signifi-

⁶² Il presente contributo è di Paolo Terenzi.

⁶³ La ricerca è stata commissionata al Dipartimento di Sociologia dell'Università di Bologna, con il coordinamento tecnico-scientifico dei proff. Sergio Belardinelli, Ivo Colozzi e Paolo Terenzi e, per l'USR E-R, del dott. Stefano Versari, dirigente l'Ufficio I della Direzione Generale.

⁶⁴ In particolare, hanno collaborato allo sviluppo della ricerca il dott. Luciano Rondanini, dirigente tecnico dell'USR E-R, e la prof.ssa Assunta Parrillo, dell'Ufficio I della Direzione Generale.

⁶⁵ Questi temi sono già stati oggetto di altre indagini recenti. Limitandosi al caso dell'Emilia-Romagna, più precisamente al caso di una provincia, si rimanda al lavoro di P. Zurla (a cura di), *Volti della dispersione scolastica e formativa. Un'indagine in Provincia di Forlì-Cesena*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

cative, dal punto di vista teorico e dal punto di vista operativo, a coloro che sono interessati a studiare il fenomeno o che sono chiamati a fronteggiarlo attivamente. Considerando che la letteratura scientifica sulle buone pratiche contro la dispersione ha individuato negli ultimi anni strategie assai diversificate⁶⁶, si è ritenuto opportuno non privilegiare in modo aprioristico una tipologia di intervento rispetto ad un'altra. Anche tenendo conto della peculiarità del metodo qualitativo (lo scopo della ricerca non è individuare nel territorio di riferimento un campione rappresentativo dal punto di vista statistico), il quadro composito dei soggetti intervistati consente una visione ampia e differenziata. In vista della pubblicazione del rapporto finale della ricerca, nella primavera del 2006, a cui si rimanda per un'analisi più dettagliata, in questa sede si presentano in modo sintetico le buone pratiche riscontrate.

Un quadro sintetico

Come mostrano la letteratura scientifica⁶⁷ più avveduta e le più recenti rilevazioni empiriche riferite anche all'Emilia-Romagna⁶⁸, parlare di dispersione scolastica non significa riferirsi solo all'evasione dell'obbligo, ma implica il confronto con una serie molto più ampia di problematiche e di indicatori come l'abbandono della scuola secondaria superiore, il proscioglimento dell'obbligo senza aver conseguito il titolo, le ripetenze, le bocciature, la frequenza irregolare, le promozioni con debiti formativi e il basso rendimento.

Allo stesso tempo, come emerge dalla presente indagine, anche le strategie di contrasto sono necessariamente chiamate a diventare più articolate. Una prima tipologia di intervento individuata è costituita dalla *rilevazione del fenomeno*⁶⁹, che rappresenta una sorta di propedeutica alle azioni di contrasto. Si segnalano in particolare l'Osservatorio sulla scolarità della Provincia di Bologna e l'Anagrafe degli studenti della Regione Emilia-Romagna. Il primo progetto⁷⁰, nato come sviluppo dell'anagrafe dell'obbligo formativo (secondo la legge n. 144/99 e il D.P.R. n. 257/00; principio ridefinito ed ampliato dalla legge 28 marzo 2003 n. 53, nei termini di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere), coinvolge provincia e comuni ed intende monitorare l'obbligo formativo per prevenire casi di abbandono. L'Anagrafe degli studenti della Regione Emilia-Romagna, in rete dalla fine del 2005, intende monitorare i percorsi formativi di

⁶⁶ MIUR, *Il successo formativo dei giovani nel sistema delle autonomie: esiti della ricerca intervento Sp.Or.A.*, Risa, Roma, 2003; MIUR, *Individuazione delle linee guida per la lotta alla dispersione scolastica e la promozione del successo formativo*, Rapporto di ricerca a cura del Dipartimento dei Processi di Sviluppo e Socializzazione dell'Università di Roma 'La Sapienza', Roma, 2003.

⁶⁷ V. Ghione, *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Carocci, Roma, 2005, p. 8.

⁶⁸ Cfr. USR E-R, *Essere studenti in Emilia-Romagna*, Settembre 2005, pp. 39-44. Si veda anche C. Bertelli, F. Marostica, S. Versari, *Dispersione e orientamento*, cit.

⁶⁹ Su questo tema si veda M. L. Pombeni, C. M. Bonini (a cura di), *Disagio scolastico: strumenti di osservazione e di intervento*, Il Ponte Vecchio, Cesena, 2000.

⁷⁰ Cfr. B. Giullari (a cura di), *Verso un osservatorio sulla scolarità*, Carocci, Roma, 2003.

tutti i giovani residenti nella regione. Attraverso l'incrocio di quattro banche dati, relative ai residenti, alle scuole, alla formazione professionale, all'apprendistato, sono tracciate le scelte dei giovani fino al conseguimento del diploma o della qualifica professionale.

Nella vita dell'adolescente, il passaggio da un ordine di scuola ad un altro è uno snodo fondamentale, ricco di attese ma anche di insidie⁷¹. In questo frangente, come hanno messo in luce anche ricerche internazionali⁷², il clima di *accoglienza* che la scuola riserva al nuovo arrivato può generare beni relazionali capaci di contrastare le tendenze anomiche. Nella cura di questo aspetto si distinguono in modo particolare per la sistematicità e la qualità delle iniziative offerte il 'Processo di accoglienza voglia di gruppo', realizzato presso l'Ipsia 'P. Levi' di Parma e il progetto 'Transizione alla prima e seconda classe della scuola secondaria', realizzato all'Istituto di Istruzione Superiore 'I. Calvi', di Finale Emilia (Mo).

Un altro fattore determinante per il successo formativo è la capacità degli educatori di rispondere a problemi che nei ragazzi sono tanto diffusi quanto rilevanti, come la scarsa motivazione allo studio, le carenze nel metodo e l'incapacità di gestire il budget time. Gli interventi in questo ambito sono affrontati in modo differenziato (oltre che per metodologie e finalità), anche per soggetti promotori. Si segnalano in primo luogo scuole pubbliche e paritarie attive nell'*aiuto allo studio* ('S.O.S. Studenti', Istituto 'Oriani' di Faenza (Ra); 'Progetto scuola aperta', Polo scolastico 'Remo Brindisi' di Lido degli Estensi (Fe); 'Scuole in rete', capofila Istituto paritario 'Canossa' di Fidenza (Pr)) e nella *didattica laboratoriale* (come 'La Bottega del Teatro del Rubicone', Scuola sec. 1° grado 'Pascoli' di Gatteo (Fc); lo 'Sport a scuola', Istituto comprensivo di Bettola (Pc) e soprattutto 'Per una scuola che sa accogliere', progetto in rete che coinvolge tutte le scuole secondarie di primo grado di Modena, capofila Scuola media statale 'P. Paoli').

Un ruolo attivo è svolto anche dalle amministrazioni locali, come ad esempio la Provincia di Parma, che in collaborazione con le scuole secondarie di secondo grado ha realizzato l'innovativo progetto 'E-learning per il recupero del debito formativo', o il comune di Reggio Emilia che ha promosso la realizzazione di 'Gruppi educativi territoriali'⁷³. Nell'ambito dell'aiuto allo studio, non mancano infine iniziative consolidate

⁷¹ Cfr. G. Gasperoni, M. Trentini, *Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro. Ragazze, ragazzi e istruzione secondaria superiore in Emilia-Romagna*, Istituto Cattaneo, Bologna, 2005. Più in generale si vedano C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna, 2002; Eurispes, *3° Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Roma, 2002; P. Donati, I. Colozzi (a cura di), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, il Mulino, Bologna, 1997.

⁷² OECD, *School factors related to quality and equity. Results from Pisa 2000*, 2005 (in part. Cap. 2: *How much do schools contribute to quality and equity in student performance*).

⁷³ Si veda a titolo esemplificativo il materiale prodotto dalle iniziative: A. Corradini, D. Stumpo (a cura di), *Tracce di educativa territoriale. Riflessioni*, Comune di Reggio Emilia – Assessorato Servizi e Opportunità, Reggio-Emilia, 2003; A. Corradi (a cura di), *Progettare futuri. Pensieri, esperienze, passioni nella progettazione educativa e territoriale con i ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Ega, Torino, 2004.

promosse da soggetti di terzo settore come ‘Il Salvagente’ (il servizio, aperto a studenti di tutte le scuole superiori di Forlì, è prestato nei locali di una scuola con cui è stato stipulato un accordo) e ‘Scholé’ (il servizio, aperto a studenti di tutte delle scuole superiori di Bologna, è offerto nella sede della associazione).

Nella relazione con studenti a rischio dispersione, in certi casi si è dimostrata utile la figura di un *tutor* che si affianchi agli altri docenti. Nei casi esaminati, il tutor può essere un altro docente (‘Gruppo di Attenzione ai Processi di Apprendimento’, IPS ‘Giordani’ di Parma; Liceo ‘Einstein’ di Rimini); un giovane adulto di età compresa tra i 18 e i 25 anni (‘Il cerchio Magico’, iniziativa di tutoring a domicilio realizzata da Arco, società di servizi per i processi partecipati, di Cesena); un professionista operante presso i centri per l’impiego secondo quanto previsto dalla legge n. 144/1999 (‘Tutorato a sostegno dell’Obbligo Formativo’, Provincia di Bologna, Servizio per il lavoro⁷⁴).

In linea con la legge n. 162/1990, e spesso in continuità con esperienze precedenti dei CIC (Centro di Informazione e Consulenza), presso molte scuole sono operativi gli *sportelli di ascolto*, una tipologia di intervento che mira a contrastare la dispersione affrontando in modo prioritario le componenti psicologiche e relazionali del disagio giovanile. Tra le iniziative considerate, si segnalano le metodologie adottate dall’Istituto Professionale Casali di Castel San Giovanni (Pc), dal Liceo ‘Einstein’ di Rimini e dal progetto ‘Non uno di meno’ (Itis Pascal di Cesena). Un’azione paradigmatica perché capace di realizzare e monitorare un progetto di rete che coinvolge tutti gli istituti secondari di secondo grado di una realtà cittadina (Correggio) è quella che ha come capofila l’Istituto Tecnico Statale ‘Einaudi’ di Correggio e che si avvale della consulenza della associazione Pro.di.gio di Novellara.

La necessità di costruire una *continuità educativa* (richiamata dalla legge n. 148/90) tra scuola ed extra-scuola anima molte iniziative ed emerge in modo particolare nel progetto ‘Genitori-Partners’ (scuola capofila Itis ‘Baldini’ di Ravenna, in collaborazione con il Prof. E. Morgagni dell’Università di Bologna) in cui si assume come interlocutore privilegiato la famiglia⁷⁵; nelle azioni del ‘Centro Educativo Territoriale’ di Santarcangelo (promosso dalla Comunità Montana Valle del Marecchia); nel progetto ‘P.o.l.o.’ (Comune di Reggio-Emilia); nel progetto ‘Maicol’ (progetto di rete, capofila Scuola media statale ‘Orsini’ di Forlì); nel Progetto ‘Mistral’ e nel Progetto ‘Pass’ (promossi dalla Provincia di Ferrara, una provincia in cui il problema della dispersione ha storicamente una rilevanza particolare⁷⁶, in collaborazione con centri di formazione professionale).

⁷⁴ Su scuola e formazione professionale in provincia di Bologna si veda M. L. Giovannini, M. Marcuccio, *Per la valutazione di un progetto sui rientri a scuola dalla formazione professionale. Un percorso di ricerca nella provincia di Bologna*, Carocci, Roma, 2004.

⁷⁵ Cfr. L. Ribolzi, *Famiglia, scuola, capitale sociale*, cit.

⁷⁶ Cfr. Amministrazione Provinciale di Ferrara, *La dispersione scolastica in provincia di Ferrara: una proposta metodologica*, Ferrara, 1998.

Poiché, come hanno mostrato ormai numerosi studi, una scelta erranea nel percorso scolastico aumenta il rischio di dispersione, è degna di nota l'attività di ri-orientamento realizzata dal progetto 'Passaggi: rete di scuole per favorire il successo scolastico', promossa dall'ITC 'Scaruffi' di Reggio Emilia in collaborazione con altre scuole⁷⁷. Per gli interventi nei casi più difficili, si segnala invece il progetto 'Icaro... ma non troppo', che ha come ente gestore l'ENAIIP e che è nato nel 2000 da una sollecitazione del CSA di Reggio Emilia. Icaro è un caso rappresentativo per l'Emilia-Romagna di *Scuola della seconda opportunità*, un tipo di iniziativa suggerita espressamente dalla Commissione Europea come buona pratica per il conseguimento dell'obbligo formativo⁷⁸. Attraverso il percorso della scuola serale, la Comunità di San Patrignano, grazie all'intesa siglata con l'IPSSAR 'Savioli' di Riccione (Rn) e l'IPSIA 'Alberti' di Rimini, permette invece a giovani-adulti usciti dal canale formativo di acquisire un titolo di studio corrispondente ad una qualifica professionale o ad un diploma.

Una serie di iniziative di ampio respiro cercano di prevenire e/o contrastare la dispersione con interventi di rete realizzati in modo sistemico coinvolgendo tutti i soggetti delle relazioni educative. Rientrano in questa tipologia i progetti realizzati dal Ceis di Modena⁷⁹, il 'Centro Servizi per il Benessere Scolastico'⁸⁰, presso l'Istituto Minguzzi di Bologna; il 'Progetto contro la dispersione scolastica', realizzato dal comune di Piacenza e dall'Università cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza; il CAM, Centro per l'apprendimento mediato, di Rimini che propone a scuole prevalentemente della provincia attività di formazione incentrate sull'*empowerment* e sulle *life skills*.

Considerazioni conclusive

Anche da una presentazione estremamente sintetica come quella offerta emerge uno spaccato assai positivo delle buone pratiche nel contrasto alla dispersione presenti nel territorio regionale. In sede conclusiva sembra utile segnalare anche aspetti problematici emersi in alcune iniziative considerate. Gli operatori stessi hanno evidenziato che

⁷⁷ C. Bonacini, B. Partisotti, F. Rossi, *Non uno di meno. Riorientare per promuovere il successo formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

⁷⁸ Su questo tema si veda: Commissione delle comunità europea, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, 1995 (si veda il III obiettivo generale: *lottare contro l'esclusione*); Commissione europea, *Second chance schools. The results of a european pilot project*, Bruxelles, 2001 (condotta sei anni dopo la pubblicazione del Libro Bianco, questa indagine riguarda tredici scuole di Seconda opportunità, tra cui una di Catania, costituite in undici paesi europei).

⁷⁹ Si vedano: CEIS Modena, *Scuola, Famiglia, Territorio: la rete del 'prendersi cura'*, Modena, 2005; Ceis Modena, *Il Ceis per la scuola. Proposte educativo – didattiche per una scuola che fa crescere*, Modena, 2004; G. Stenico, *Etica del prendersi cura. La sfida educativa tra normalità e disagio*, Ceis, Modena, 2002.

⁸⁰ Per una riflessione su questi temi si veda ad esempio C. Migani (a cura di), *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci, Roma, 2004. Questo volume è l'esito di un gruppo di lavoro sulla dispersione (preso in esame nella ricerca) attivato presso l'Istituto Minguzzi di Bologna.

quando la fase di valutazione del servizio offerto è tematizzata in modo esplicito (e questo non sempre avviene), mancano ancora strumenti di analisi e indicatori capaci di monitorare e valutare in modo attendibile l'efficacia delle azioni intraprese. Alcune delle iniziative prese in esame, inoltre, anche per il tipo di settore in cui operano, non sono in grado di sviluppare una soggettività sociale autonoma, sia dal punto di vista finanziario (in cui è forte la dipendenza da finanziamenti pubblici) sia dal punto di vista culturale. Non è un caso, da questo punto di vista, che non sia sempre sentita l'esigenza (in parte anche per la gravosità degli impegni didattici) di realizzare percorsi formativi comuni per gli operatori in modo da riflettere in modo critico e sistematico sulla buona pratica messa in atto nel contrasto alla dispersione.

Un altro nodo problematico emerso, che apre nuovi scenari, è sintetizzabile con la frase di un docente intervistato secondo cui 'il disagio dei ragazzi è in certi casi anche il disagio dei docenti'⁸¹. Per combattere con efficacia la dispersione, pare quindi oggi necessario leggere il disagio in termini relazionali, tenendo conto tanto delle componenti organiche e psicologiche, quanto di quelle culturali e sociali (*intra* ed *extra* scolastiche).

Dal punto di vista delle culture organizzative, si può osservare in certi casi la tendenza a ridurre la relazione educativa a una delle sue componenti (l'acquisizione di competenze e/o l'interiorizzazione di norme sociali). Questa tendenza è in parte spiegabile e comprensibile tenendo conto dei destinatari delle iniziative (e considerando che la stessa tendenza sembra interessare in generale le società occidentali contemporanee)⁸², ma appare limitata per affrontare il disagio e la dispersione in una prospettiva centrata sulla persona e sul capitale umano⁸³.

È necessario recuperare l'integralità della relazione educativa che in termini sociologici può essere sì letta come un processo di acquisizione di competenze e cognizioni pratiche (adattamento all'ambiente) e di interiorizzazione di norme, valori sociali, aspettative di ruolo (integrazione sociale), ma anche, o soprattutto, come elaborazione di un orientamento personale (perseguimento dei fini), di elaborazione simbolica (dimensione culturale). L'approccio adottato in certi casi, se da una parte privilegia una dina-

⁸¹ Sul disagio dei docenti si veda A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, il Mulino, Bologna, 2000. Sul parallelismo tra disagio dei ragazzi e disagio dei docenti anche negli esiti estremi si veda M.D. Le Compte, A.G. Dworkin, *Giving up on school. Student dropouts and teacher burnouts*, Corwin, London, 1991.

⁸² Si veda G. Rossi, *Il processo di socializzazione*, in P. Donati (a cura di), *Lezioni di sociologia*, Cedam, Padova, 1998, pp. 121-160.

⁸³ Si veda la Risoluzione del Consiglio Europeo su *Capitale umano e sociale – Costruire il capitale sociale e umano nella società dei saperi: apprendimento, lavoro, coesione sociale e genere* (Risoluzione 2003/C 175/02, del 15 luglio 2003, pubblicata sulla Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 24-07-2003). Sull'importanza del capitale umano per l'istruzione si vedano anche le Conclusioni della Presidenza del Consiglio dell'Unione Europea, 23-24 maggio 2005 (§ 34). Su questi temi si vedano anche P. Glisenti, *Il Capitale Umano, una risorsa per l'Europa*, in *Europa e istruzione. Quaderni degli Annali dell'Istruzione*, Le Monnier, Firenze, 2004, pp. 13-19.

mica inclusiva, che oggi appare fondamentale, dall'altro non sempre riesce a tematizzare in modo specifico la rilevanza delle dimensioni specificatamente educative (e non meramente socializzanti)⁸⁴.

Queste notazioni non oscurano comunque la luminosità complessiva del quadro presentato nella sintesi iniziale. In primo luogo, va rimarcato il coinvolgimento relazionale dei docenti o degli operatori, che in molti casi assume i connotati di una dedizione 'vocazionale', intesa in senso lato, oltre che professionale. Molti casi indagati sono conformi agli indirizzi europei e ministeriali ed hanno superato una logica emergenziale affrontando il problema della dispersione nell'ottica più comprensiva della promozione del successo formativo (il cambiamento di paradigma consente una attenzione alle potenzialità di tutti i ragazzi, non solo di quelli a rischio dispersione). È molto diffusa e sviluppata anche la capacità di creare reti, sia nel contesto 'micro' sia nel consueto 'macro', ed è in certi casi notevole la qualità della 'restituzione' del lavoro svolto, dimostrata anche da pubblicazioni (citate in nota in questo contributo) di carattere nazionale. Infine, va sottolineato che sono stati rilevati progetti con caratteri di eccellenza e di innovazione tali da poter diventare, o da essere già, esperienze paradigmatiche anche a livello nazionale.

III - SCUOLA E PSICOLOGIA: UN'OCCASIONE PER CONOSCERSI E PER COLLABORARE⁸⁵

Qualche nota per inquadrare la ricerca

La ricerca si inserisce nell'ambito del Protocollo d'Intesa siglato fra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (USR E-R) e Ordine regionale degli Psicologi⁸⁶. In questo quadro di collaborazione è stato costituito un gruppo misto di lavoro⁸⁷ che fra febbraio e luglio 2004 ha predisposto un questionario, successivamente trasmesso (e reso disponibile in rete) alle oltre 500 scuole secondarie di primo e secondo grado della Regione.

Le informazioni richieste, in sintesi, riguardano i dati identificativi delle istituzioni scola-

⁸⁴ Cfr. P. Donati, *Teoria relazionale della società*, Franco Angeli, Milano, 1991, 388-439; A. Maccarini, *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Cedam, Padova, 2003, pp. 23-65.

⁸⁵ Il presente contributo è di Felice Carugati.

⁸⁶ Il protocollo, siglato nel gennaio 2004, definisce le linee di sviluppo della collaborazione, volta, da un lato, a sostenere la qualificazione dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e, dall'altro, a promuovere la qualità delle pratiche degli psicologi operanti nella scuola, anche attraverso la produzione di documentazione e l'individuazione di indicatori e standard di qualità degli interventi professionali.

⁸⁷ Il gruppo è composto, per l'Ufficio Scolastico Regionale, dal dirigente l'Ufficio I, Stefano Versari, e da Loretta Luppi; per l'Ordine Regionale degli Psicologi, da Pierina Melella, Maria Cristina Santandrea, Umberto Ponziani nonché dal Prof. Felice Carugati, della Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna. All'attività di sviluppo della ricerca hanno inoltre collaborato le dott.sse Santarcangelo e Zunelli, per la raccolta ed elaborazione dei dati, ed il prof. Massimo Lenzi, per le procedure di messa in rete e raccolta del questionario, nonché per la successiva acquisizione dei dati rilevati.

stiche, riferiti all'a.s. 2003-04 (es.: tipo di scuola, ordine scolastico, numero studenti, numero docenti) e l'individuazione delle specifiche attività svolte con il coinvolgimento di psicologi od esperti: sportello per gli studenti, colloqui individuali con gli studenti, incontri con le classi, attività di orientamento, attività rivolte agli insegnanti, attività rivolte ai genitori.

Per ciascuna attività è stato fra l'altro chiesto: l'anno di inizio; le attività effettuate nell'anno di riferimento e l'eventuale continuazione; le figure professionali coinvolte; il numero di studenti-insegnanti-genitori che hanno partecipato e le modalità di svolgimento (es.: attività in piccoli gruppi, lezioni frontali, incontri inter-classe; ovviamente il dato non è stato richiesto per le attività di sportello e per i colloqui individuali); argomenti affrontati (escluse le attività di colloqui individuali e orientamento); commenti su ciascuna attività e generali.

I risultati principali

La ricerca ha visto la partecipazione particolarmente ampia delle scuole secondarie di primo e secondo grado della regione⁸⁸: oltre l'80% le risposte pervenute, con equilibrata distribuzione fra province e ordini di scuola. Oltre il 70% delle scuole dichiara di avere richiesto ed ottenuto interventi in almeno una delle attività oggetto della ricerca nel corso dell'a.s. 2003-04 ed in una quota cospicua di scuola questi interventi erano già operanti negli anni precedenti, in alcuni casi già dal 1996.

La distribuzione dell'offerta delle attività è ricavabile dalla tabella che segue, che evidenzia percentualmente in quante scuole sono offerti i diversi tipi di attività. Appare costante un maggiore interessamento delle scuole di primo grado rispetto alle altre, salvo per l'attività di colloqui individuali; in particolare evidenza l'offerta di incontri con insegnanti e con genitori.

Tab. 152 – Percentuale di scuole secondarie di primo e secondo grado che offrono le diverse attività

<i>Attività - argomenti</i>	<i>Scuole sec. 1° grado</i>	<i>Scuole sec. 2° grado</i>
Sportello per alunni	54,4	45,6
Colloqui individuali con alunni	46,1	53,9
Incontri con classi	55,6	44,4
Orientamento	56,1	43,9
Incontri con insegnanti	63,2	36,8
Incontri con genitori	62,9	37,1

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ed Ordine psicologi.

⁸⁸ Un *report* preliminare della ricerca è stato pubblicato nel bollettino d'informazione dell'Ordine degli psicologi della regione Emilia-Romagna, settembre 2005, n. 3-X, pp. 9-16, cui si rimanda per una più completa esposizione dei soli dati quantitativi.

Un ulteriore risultato riguarda il grado di diffusione delle attività nelle scuole. In sintesi, la tabella che segue presenta questo dato incrociato con gli argomenti trattati nelle attività stesse: con (1) è indicato che l'argomento è affrontato in oltre la metà delle scuole secondarie di primo grado; con (2) è indicato che l'argomento è affrontato in oltre la metà delle scuole secondarie di secondo grado. Non sono stati rilevati per motivi di discrezione gli argomenti affrontati nei colloqui individuali, mentre l'attività di orientamento è ovviamente centrata su problematiche relative alle scelte future degli alunni (la colonna è stata omessa per brevità).

Tab. 153 – Frequenza degli argomenti trattati nelle diverse attività offerte

Attività - argomenti	Sportello	Classi	Insegnanti	Genitori
Apprendimento	(1) (2)	-	(1) (2)	-
Metodo di studio	-	-	-	-
Difficoltà scolastiche	(1) (2)	-	(1) (2)	-
Relazioni studenti - insegnanti	(1) (2)	-	(1) (2)	-
Relazioni studenti- studenti	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	-
Relazioni studenti- genitori	(1) (2)	-	(1) (2)	(1) (2)
Problemi di insegnamento	-	-	(2)	-
Problemi di comportamento	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
Tossicodipendenze	-	(2)	-	-
Educazione affettiva	(1) (2)	(1) (2)	-	-
Educazione stradale, ambientale e alla cittadinanza	-	-	-	-
Educazione alla salute e alimentare	-	(2)	-	-

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ed Ordine psicologi.

La caratteristica più evidente nel panorama dell'offerta di attività è la molteplicità di figure professionali che intervengono nelle scuole: di certo troviamo una notevole presenza di psicologi, nella maggior parte dei casi liberi professionisti oppure dipendenti da ASL o appartenenti ad associazioni cooperative. Un dato interessante è però anche la cospicua presenza di docenti interni alle scuole e impegnati praticamente in tutti i tipi di attività, oltre che di docenti con formazione specifica, soprattutto nel caso dello *sportello* e dei *colloqui individuali* con gli studenti. Oltre a queste troviamo in alcune attività, soprattutto l'orientamento, anche figure professionali esterne alle scuole: si tratta soprattutto di operatori di Centri per l'Impiego o di Centri di Formazione Professionale. Non mancano neppure, per le altre attività, esperti di varia provenienza quali pedagogisti, assistenti sanitari, neuropsichiatri, sociologi, docenti universitari. Di dimensioni contenute, ma comunque di interesse, la presenza di docenti delle istituzioni scolastiche in possesso di laurea in Psicologia.

Per quanto riguarda il tempo dedicato alle attività, in oltre la metà delle scuole non viene superato il livello delle 50 ore all'anno. Se consideriamo che nella maggior parte

dei casi le scuole, soprattutto quelle di secondo grado, ospitano da 400 a oltre 900 alunni, è facile concludere che concretamente si tratta di non più di 10-15 interventi l'anno all'interno delle scuole. Rispetto ai *colloqui individuali*, circa la metà delle scuole ha riferito del numero di studenti che hanno utilizzato questa offerta, mediamente pari a 20 studenti. Per quanto riguarda poi gli *incontri con insegnanti e con genitori*, in oltre i tre quarti delle scuole si sono svolti non più di 10 incontri nell'anno di riferimento, evidenziando in tal modo, da un canto, l'impegno messo in campo dalle scuole, dall'altro, la difficoltà a conciliare i tempi con le molteplici attività scolastiche.

L'ultima tabella evidenzia percentualmente i commenti che le scuole hanno espresso in ordine alle diverse attività da loro svolte.

Tab. 154 – Valori percentuali sul totale delle scuole che hanno espresso commenti

	<i>Sportello</i>	<i>Colloqui</i>	<i>Classi</i>	<i>Orientamento</i>	<i>Insegnanti</i>	<i>Genitori</i>
Commenti a carattere complessivamente positivo	68,7	65,5	80,7	88,2	77,5	61,4
Commenti che indicano aspetti problematici	31,3	34,5	19,3	11,8	22,5	38,6

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ed Ordine psicologi.

Fra i commenti che esprimono interesse e giudizi positivi troviamo gradimento in termini generali, partecipazione degli utenti, valutazioni positive a questionari post esperienza; utilità e/o efficacia degli interventi in termini di risultati ottenuti; buone pratiche messe a punto; continuità delle attività negli anni.

Fra i commenti che esprimono problematiche troviamo difficoltà nel coinvolgimento di singoli o gruppi (studenti, genitori, organi collegiali); richieste di maggiore continuità e organicità delle attività; problemi riferiti ad esigenze di riservatezza delle informazioni raccolte ma anche di condivisione delle informazioni in vista di interventi futuri; non conoscenza degli effetti a medio e lungo termine degli interventi; difficoltà a reperire risorse economiche per finanziare iniziative.

Quali riflessioni da questi risultati?

La ricerca mostra che la psicologia scolastica è ormai una realtà consolidata nelle scuole secondarie della regione. Il mondo della scuola appare impegnato ad intervenire con sensibilità nel migliorare la qualità dell'offerta formativa in quel periodo dell'esperienza di socializzazione degli adolescenti che da sempre è oggetto di attenzione e di non poche preoccupazioni per tutti gli attori dell'educazione: insegnanti, genitori, enti territoriali e società civile. Gli psicologi, come si nota dai risultati, si collocano come collaboratori, senza sostituirli in alcun modo, degli operatori scolastici, che continuano ad intervenire direttamente nelle attività che sono state studiate.

Se non sorprende la presenza attiva dei docenti negli *sportelli*, una specifica riflessione merita il tema dei *colloqui individuali*. È necessario che i docenti coltivino rapporti di comunicazione personale e relazione educativa con i propri alunni; questo fra l'altro consente loro di cogliere con prudenza segnali espliciti od impliciti di condizioni di disagio o sofferenza personale o familiare. Sotto questo aspetto gli insegnanti svolgono anche un'opera importante di prima attenzione a situazioni che tuttavia a volte comportano decisioni delicate sul piano specialistico o su quello di successivi interventi di tipo amministrativo o giudiziario. Da quest'ultimo punto di vista, la crescente necessità di affrontare con maggiore consapevolezza delicate questioni di carattere legale e deontologico viene segnalata come meritevole di un'attenzione specifica e non occasionale fra operatori della scuola e psicologi.

Un ulteriore tema di riflessione generale riguarda il tipo di cultura che caratterizza gli interventi nelle scuole. Tutte le più recenti indagini ed acquisizioni scientifiche sottolineano la necessità prioritaria di costruire nelle scuole un clima di benessere (lo star bene a scuola per gli alunni e per tutto il personale), la lotta alla dispersione scolastica, la prevenzione del disagio adolescenziale⁸⁹. Per gli operatori della scuola e per gli psicologi si pone oggi, più che nel passato, la necessità di affrontare questi problemi utilizzando strumenti concettuali, prima ancora che operativi, che superino il solo livello intraindividuale, che appare eccessivamente dominante sia nel mondo della scuola sia in gran parte delle discipline psicologiche e delle pratiche professionali più diffuse. A titolo di esempio, ci si può riferire a fenomeni come la mancanza di motivazione, i disturbi di apprendimento, il disagio psichico. Essi vengono spesso affrontati come deficit intraindividuali anche quando si tratta di fenomeni che a volte coinvolgono quote cospicue di popolazione scolastica od evidenziano una concentrazione in specifici contesti socio-culturali (specifiche scuole, specifiche sezioni di scuole). È qui chiara la necessità che la scuola e la psicologia affinino le rispettive interpretazioni di questi fenomeni complessi, tanto più che sono ormai da tempo disponibili esperienze di ricerca e di interventi che mostrano soddisfacenti livelli di efficacia.

Un secondo esempio riguarda il fenomeno dell'aumento di richieste di pensionamento anticipato fra il personale scolastico. È diffusa una sua interpretazione nei termini di una crescente disaffezione cronica e si parla di *burnout*. È del tutto plausibile (anche se occorrerebbero analisi del fenomeno), ma ci si domanda: è proprio inverosimile che almeno una quota di insegnanti ritenga vantaggioso approfittare di opportunità ancora disponibili nei prossimi anni, prima della messa a regime della normativa sul pensionamento? I comportamenti sono i medesimi ma le interpretazioni sono molto diverse: in un caso si è in presenza di persone normali che semplicemente hanno sviluppato legittime valuta-

⁸⁹ Si veda fra la molteplice serie di studi sul tema: F. Carugati, *I tanti 'perché' degli insuccessi a scuola: spiegazioni di condotte oppure ricerca di responsabilità personali?* In B. Giullari (a cura di), *Verso un osservatorio sulla scolarità*, Carocci, Roma 2003, pp. 161-170.

zioni di opportunità; nell'altro caso si tratta invece di soggetti in preda ad un disagio ad una sofferenza che non è, ahiloro!, adolescenziale ma della maturità. Questi brevi esempi per non dimenticare che c'è ancora molto da capire mentre siamo chiamati ad operare per raggiungere obiettivi che un sistema scolastico moderno non può non perseguire.

Da ultimo si accenna ad un aspetto più generale della cultura che caratterizza il mondo dell'educazione: ci si riferisce alle rappresentazioni dell'intelligenza, dello sviluppo, dell'educazione, dell'apprendimento che circolano fra insegnanti, genitori, operatori⁹⁰. Queste rappresentazioni hanno stretti rapporti con le pratiche educative messe in atto nel corso della vita quotidiana, e con l'identità sociale degli operatori. Per esempio, interpretare l'intelligenza e le abilità cognitive come una caratteristica sostanzialmente intraindividuale, una dote che è distribuita in modo disuguale fra gli individui, significa per converso interpretare le difficoltà di apprendimento come deficit squisitamente individuale. È facile immaginare quanto a questa concezione consegua una sorta di paralisi socio-cognitiva degli operatori: come insegnare a qualcuno che manca di uno strumento essenziale? Non solo, ma una simile interpretazione produce in molti casi una comprensibile giustificazione deresponsabilizzante: chi è responsabile dell'insuccesso scolastico?

Esiste ormai un trentennio di ricerche che mostra come queste dinamiche di interpretazioni e giustificazioni siano diffuse fra gli insegnanti italiani, così come fra quelli francesi, inglesi, portoghesi, finlandesi: praticamente in tutti paesi dove questi temi sono oggetto di studio. Si tratta di dinamiche che collegano rappresentazioni, interpretazioni, identità professionali; considerare l'intelligenza e ciò che ne viene reputata la manifestazione principe, l'imparare a scuola, come il risultato di una dote, di un dono disegualmente distribuito (spesso con venature biologistiche) fra gli alunni, consente di affrontare due questioni che sono alla base del dilemma dell'insegnamento: fornire una giustificazione ad un fenomeno ancora largamente misterioso (le differenze fra gli individui) e alla sconfitta derivante dall'insuccesso scolastico. Anche in questo caso c'è ancora molto da riflettere, sia nel mondo della scuola sia nelle discipline psicologiche.

In conclusione, possiamo affermare che lavorare in modo integrato nella vita quotidiana delle classi e delle scuole può avviare processi virtuosi di migliore comprensione dei fenomeni e di progettazione di interventi sempre più adeguati alle complessità delle dinamiche di insegnamento-apprendimento.

⁹⁰ G. Mugny, F. Carugati, *L'intelligenza al plurale*, Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bolognese, Bologna 1988; P. Selleri, F. Carugati, I. Bison, *Compagni intelligenti e compagni bravi a scuola*, "Rassegna di Psicologia", 1994, XI, 2, pp. 29-52; P. Selleri, F. Carugati, *Ma gli alunni stranieri sono veramente 'sordi' alle richieste della scuola?* in P. Corsano (a cura di) *Processi di sviluppo nel ciclo di vita. Saggi in onore di Marta Montanini Manfredi*, Unicopli, Milano 2003; F. Carugati, P. Selleri, *La scuola: nascita e sviluppo del mestiere di alunno*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti (a cura di) *Cultura e costruzione dell'individualità*, Utet, Torino 2004; F. Carugati, P. Selleri, *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 2005; P. Selleri, F. Carugati, *Un anno a scuola con Arkan*, in A. Canevaro, A. Colombo (a cura di), *Vivere ed educarsi nell'interculturalità*, Erickson, Trento 2005.

CAPITOLO 10 – GIOVANI E ADOLESCENTI: LE ASPIRAZIONI FORMATIVE E OCCUPAZIONALI

Giancarlo Gasperoni

In questo contributo si intende indagare sulle intenzioni di studio e di lavoro degli adolescenti scolarizzati in Emilia-Romagna, avvalendosi dei dati raccolti da un'ampia inchiesta campionaria effettuata nella primavera del 2004 dalla Fondazione di ricerca Istituto Cattaneo⁹¹. Esploreremo ciò che gli iscritti a classi prime di scuole secondarie superiori pensano in merito ai seguenti aspetti: la durata degli studi, gli atteggiamenti verso l'eventuale interruzione della carriera formativa, le intenzioni e aspettative nei confronti del lavoro e, infine, la desiderabilità di alcuni ruoli occupazionali. A quest'ultimo aspetto, in particolare, verrà dedicato un approfondimento inedito.

La durata degli studi: propositi e atteggiamenti

Gli adolescenti iscritti a classi prime di scuole secondarie superiori intendono portare a termine i loro attuali studi? E, se sì, pensano di proseguire gli studi all'università? I propositi variano molto secondo il tipo di scuola frequentato dai ragazzi. Non sorprende scoprire che chi frequenta un liceo è assai determinato non solo a portare a termine gli studi secondari superiori (oltre il 95%), ma – nella grande maggioranza dei casi (addirittura il 90% circa nei licei scientifici e classici) – anche a conseguire una laurea; al contrario, sono meno ambiziosi i traguardi formativi negli istituti tecnici e professionali. In ciascun tipo di scuola esiste una quota di studentesse e studenti che si aspettano di abbandonare gli studi prima di conseguire un titolo. Se tale quota è esigua nei licei e negli istituti tecnici commerciali, essa assume dimensioni critiche negli istituti tecnici industriali (10%) e addirittura allarmanti negli istituti professionali (33%). Com'era prevedibile, la propensione ad abbandonare gli studi è più diffusa fra chi proviene da

⁹¹ L'indagine prevedeva, tra l'altro, la somministrazione di un questionario strutturato a classi prime in oltre 50 istituti secondari superiori; in tutto sono stati interpellati 4.499 ragazzi e ragazze. La ricerca fa capo al progetto "Be.Li.eWe in Genders: Between Life and Work", finanziato dal Fondo sociale europeo (Ob. 3, Asse E – Rif. PA 2003-0144/Rer) e promosso da Enaip Emilia-Romagna. Gli obiettivi e i risultati dell'indagine riguardano, naturalmente, un ventaglio di argomenti più ampio di quelli presentati in questa sede. I primi risultati dell'indagine sono pubblicati in *Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro. Ragazze, ragazzi e istruzione secondaria superiore in Emilia-Romagna*, di Giancarlo Gasperoni e Marco Trentini (nella collana "Misure / Materiali di ricerca dell'Istituto Cattaneo"). Il rapporto – cui si rinvia anche per una descrizione più articolata dell'impianto metodologico dell'inchiesta campionaria – è scaricabile dal sito web dell'Istituto Cattaneo: www.cattaneo.org. Quel rapporto privilegia, in particolare, le differenze di genere che sono emerse dai risultati.

famiglie meno dotate di risorse culturali, fra chi manifesta meno interesse per l'istruzione e fra chi finora ha avuto prestazioni scolastiche deludenti.

Tab. 155 – Intenzioni circa la prosecuzione degli studi scolastici degli alunni delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori percentuali)

<i>Si pensa di finire definitivamente gli studi probabilmente...</i>	<i>Ist. prof.le</i>	<i>Ist. tecn. ind.</i>	<i>Ist. tecn. comm.</i>	<i>Lic. soc.-psi.-ped.</i>	<i>Liceo scient.</i>	<i>Liceo classico</i>	<i>Totale</i>
Alla fine dell'anno	10,7	3,2	1,8	1,9	1,2	0,8	2,8
Fra 2-3 anni	22,2	6,9	2,7	2,9	0,3	0,7	4,8
Con il diploma	58,0	68,1	66,8	26,7	9,4	6,4	36,8
Con la laurea	9,1	21,7	28,8	68,6	89,1	92,1	55,7
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>N</i>	<i>505</i>	<i>709</i>	<i>791</i>	<i>754</i>	<i>983</i>	<i>721</i>	<i>4.463</i>

Fonte: Indagine pubblicata in *Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro. Ragazze, ragazzi e istruzione secondaria superiore in Emilia-Romagna*, di Giancarlo Gasperoni e Marco Trentini

Gli atteggiamenti dei ragazzi e dei loro genitori verso l'ipotesi di abbandonare gli studi sono stati indagati per mezzo di una domanda del questionario diretta a rilevare la percezione della gravità del mancato conseguimento del diploma da parte dell'intervistato stesso e di ciascuno dei suoi genitori. Nel complesso, l'eventuale assunzione della condizione di *drop-out* verrebbe interpretata come un fenomeno quanto meno 'molto grave' da parte della grande maggioranza degli alunni, così come da parte dei loro genitori⁹² (dalle madri più che dai padri, e dalle madri persino più che dagli stessi intervistati). Naturalmente, gli alunni che prevedono di non conseguire il diploma sono molto più propensi a non considerare 'grave' l'interruzione degli studi e ad aspettarsi un giudizio analogo dai genitori.

Tab. 156 – Percezione della gravità del mancato conseguimento del diploma da parte degli alunni delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, e percezione attribuita ai propri genitori (valori percentuali)

	<i>Alunni</i>	<i>Madri</i>	<i>Padri</i>
Per niente o poco grave	5,6	2,1	3,8
Abbastanza grave	17,0	15,0	19,6
Molto grave	33,0	35,9	36,2
Gravissimo	44,4	47,1	40,4
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>N</i>	<i>4.428</i>	<i>4.415</i>	<i>4.378</i>

Fonte: Vedi o.p.

⁹² Va sottolineato che i valori nella tab.156 si riferiscono ai giudizi degli *alunni* circa le reazioni dei loro genitori, i quali *non* sono stati direttamente interpellati. Da altre ricerche risulta che i figli tendono a sottovalutare l'importanza conferita dai loro genitori al completamento degli studi.

Agli intervistati si è chiesto di esprimere il proprio grado di conoscenza e di interesse per la formazione professionale, un'opportunità formativa a disposizione sia di chi intende interrompere gli studi scolastici sia di chi intende portarli a termine. Solo il 12% dichiara di non sapere cosa sia un 'corso di formazione professionale', e una quota relativamente ridotta (18%) esclude di essere interessato a frequentarne uno. Un ulteriore 30% confessa di non sapere se è attirato o no da questa offerta formativa.

Dunque, il 40% degli alunni – una quota sì minoritaria ma nondimeno cospicua – afferma di essere interessato alla formazione professionale. Quel che più colpisce è che l'entità di questo interesse *non* varia in funzione dell'indirizzo di studio, né della propensione a continuare o ad abbandonare la scuola: la formazione professionale esercita lo stesso richiamo fra i liceali come tra gli iscritti agli istituti professionali, fra chi conta di conseguire la laurea come fra chi pensa di lasciare presto la scuola. Ciò probabilmente segnala, da una parte, un desiderio diffuso di acquisire competenze 'utili' di impronta pratica, ma anche una scarsa capacità della formazione professionale di invogliare quelle categorie di giovani che ne potrebbero trarre più beneficio.

Il lavoro futuro

Gli adolescenti che hanno iniziato gli studi secondari superiori pensano già al loro inserimento nel mondo del lavoro? La maggioranza degli intervistati (58%) dichiara di avere un'idea almeno 'abbastanza precisa' del ruolo occupazionale che intende ricoprire. Le idee sono particolarmente chiare fra chi frequenta istituti professionali e tecnici industriali (dove coloro con idee 'precise' ammontano a circa il 70%), mentre i progetti occupazionali sono più incerti nei licei classici e scientifici (dove solo il 50% degli alunni ha idee precise). Ci si poteva aspettare di osservare una maggiore nitidezza dei propositi lavorativi fra i ragazzi che prevedono di lasciare gli studi a breve, ma questa ipotesi è disattesa dai risultati: chi vuole abbandonare la scuola non per questo ha ben definito le sue aspirazioni professionali.

Tab. 157 – *Strutturazione dell'immagine del lavoro futuro secondo gli alunni delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori percentuali)*

	Ist. prof.le	Ist. tecn. ind.	Ist. tecn. comm.	Lic. soc.-psi.-ped.	Liceo scient.	Liceo classico	Totale
Idea molto precisa	32,8	20,4	15,3	15,1	13,3	15,4	17,6
Idea abbastanza precisa	43,0	47,4	38,6	40,4	38,1	35,9	40,3
Nessuna idea precisa	17,4	25,0	37,8	36,0	36,2	39,7	33,1
Nessuna idea	6,8	7,2	8,3	8,5	12,4	9,0	9,0
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>N</i>	<i>512</i>	<i>707</i>	<i>792</i>	<i>755</i>	<i>984</i>	<i>721</i>	<i>4.471</i>

Fonte: Vedi o.p.

Qual è l'occupazione 'ideale' secondo gli adolescenti scolarizzati? Invitati ad indicare il grado di importanza di un insieme di caratteristiche attinenti ad attività lavorative, essi hanno manifestato di apprezzare soprattutto la sicurezza del posto, la possibilità di fare carriera, l'intrattenere buone relazioni con i superiori e la retribuzione (sia iniziale che in prospettiva). In linea generale, chi frequenta un istituto professionale conferisce, rispetto agli altri indirizzi, minore importanza ad ogni aspetto valutato, con la sola eccezione dell' 'imparare cose nuove'. Gli atteggiamenti tiepidi emersi negli istituti professionali trovano un riscontro nel fatto che l'aspetto in relazione al quale vi si registra il più consistente divario rispetto al campione complessivo è l'autorealizzazione, cui ambiscono soprattutto i liceali (specie al classico, dove questo aspetto è addirittura il più importante in assoluto).

Fig. 48 – Aspetti considerati importanti per la futura attività lavorativa, secondo gli alunni delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna (valori medi su una scala da '1 = nessuna importanza' a '4 = molta importanza'; N = 4.438)

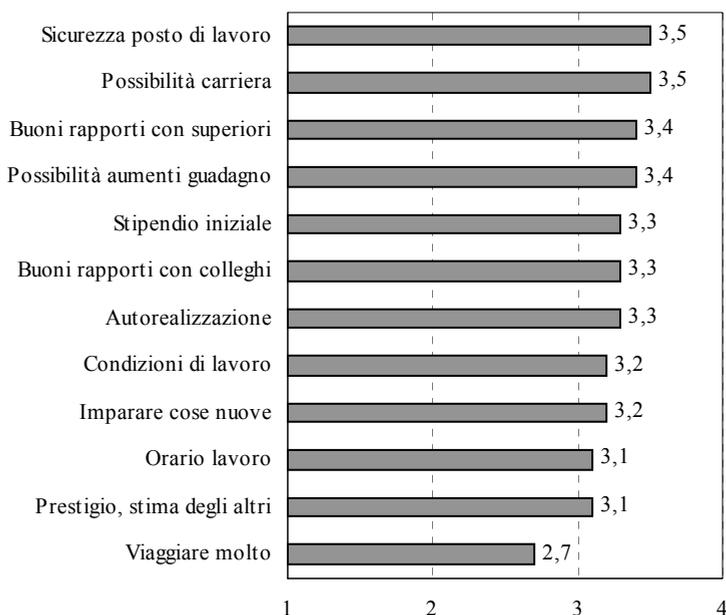
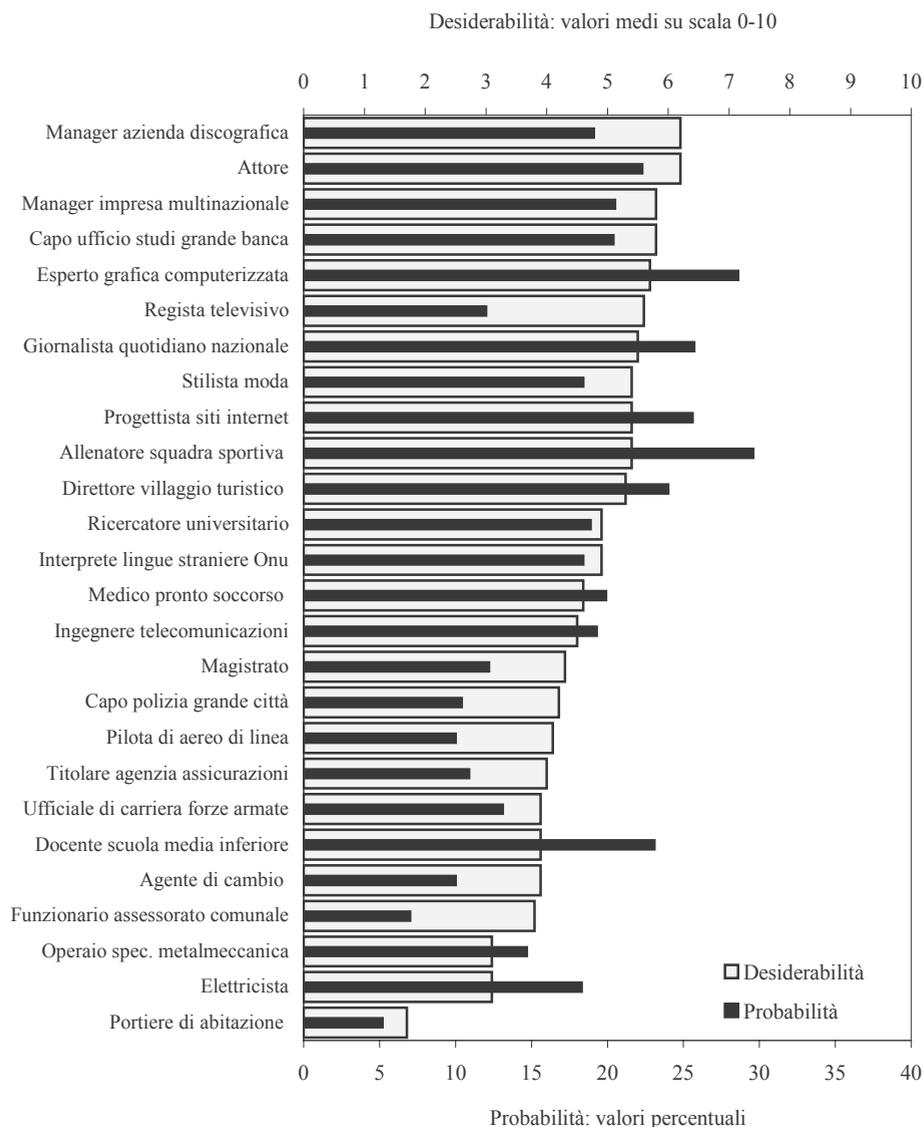


Fig. 49 – Desiderabilità di alcune occupazioni, secondo alunni delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna (valori medi su una scala d '0 = per niente' a '10 = molto' desiderabile; N = 4.448) e probabilità di svolgere gli stessi lavori all'età di 30 anni (valori percentuali; più risposte ammesse; N = 4.385)



Per comprendere meglio i ruoli occupazionali che abitano l'immaginario degli scolari, un elenco di 26 ruoli occupazionali è stato sottoposto ad ogni intervistato con

l'invito di esprimere, su una scala da 0 a 10, la desiderabilità di ciascuna professione. Come si inferisce dai risultati riportati in figura, nessuna professione riceve punteggi uniformemente elevati, ma parecchie ne ricevono di bassi. Insomma, gli studenti sembrano accordarsi più sulle professioni indesiderate che non su quelle appetibili⁹³.

Molti dei lavori ambiti fanno capo, in senso lato, all'*industria culturale*: manager di una casa discografica, attore/attrice, regista, giornalista, stilista, dirigente di villaggio turistico, tecnici nel settore informatico. Esercitano un richiamo forte, com'era prevedibile, anche alcune occupazioni dotate di grande prestigio sociale: manager di una multinazionale, capo ufficio studi presso una banca. Tuttavia, alcuni lavori che presumibilmente godono di un'elevata stima sociale riscuotono poco successo, o comunque un successo minore del previsto: agente di borsa, assicuratore, pilota di aereo, ingegnere, medico, ufficiale militare. Nel complesso, inoltre, si coglie una certa avversione per lavori inequivocabilmente collocati nell'ambito della pubblica amministrazione: ufficiale militare, capo della polizia, funzionario/a di assessorato, magistrato/a.

Desiderare di ricoprire un determinato ruolo professionale non significa, naturalmente, avere elevate *chances* di farlo davvero. Ai giovani intervistati si è chiesto di indicare, dallo stesso elenco di 26 attività lavorative, quelle che – nella loro percezione – avranno maggiori probabilità di svolgere all'età di 30 anni (ossia, per quasi tutti i soggetti interpellati, all'incirca fra 15 anni). Le attività lavorative che almeno il 20% delle alunne e alunni ritiene di avere buone *chances* di poter svolgere comprendono: allenatore sportivo, esperto di grafica computerizzata; giornalista, progettista di siti internet, direttore di villaggio turistico, docente di scuola media inferiore, attore, manager di impresa multinazionale, capo ufficio studi in una grande banca.

I risultati evidenziano un nesso significativo fra le aspettative e i desideri dei giovani; in altre parole, si osserva una convergenza non trascurabile fra occupazioni desiderate e lavori plausibili. Va ricordato che ai rispondenti è stato concesso di indicare fino a sei lavori 'probabili', il che ha forse spinto molti a segnalare *anche* il tendenzialmente irrealizzabile lavoro 'da sogno'. Ad ogni modo, alcune occupazioni manifestano una 'probabilità' marcatamente inferiore alla loro desiderabilità; fra questi si possono menzionare le attività di regista, manager discografico, attore, magistrato. Altre occupazioni, di converso, si contraddistinguono per una 'probabilità' tendenzialmente superiore alla loro desiderabilità, e verosimilmente costituiscono i destini, per così dire, più 'te-

⁹³ Questa impressione è confermata da un'analisi delle deviazioni standard, qui non riportate. La deviazione standard, si ricorda, è un valore caratteristico che rileva la dispersione di un insieme di valori intorno alla loro media: più è elevato il valore della deviazione standard di una variabile, più i dati relativi a quella variabile tendono ad allontanarsi dalla media (ossia, per le variabili commentate in questa sede, più sono divergenti i giudizi sulla desiderabilità di un ruolo occupazionale). Nel complesso, le deviazioni standard sono più elevate in corrispondenza delle occupazioni che ricevono punteggi medi più elevati, o – detto in altri termini – le attività lavorative più desiderate sono anche quelle che provocano maggiori discrepanze nelle valutazioni degli intervistati.

muti' dagli studenti: elettricista, operaio specializzato e addirittura docente di scuola media inferiore. Alcune fra le occupazioni più ambite manifestano una probabilità piuttosto elevata e si presentano, quindi, come destini occupazionali per certi versi *privilegiati*. Si tratta di lavori sia desiderabili sia, almeno agli occhi degli studenti, effettivamente raggiungibili: allenatore sportivo, progettista di siti web, esperto di computer-grafica, giornalista.

Un'analisi multivariata della desiderabilità dei lavori

Al fine di ottenere una rappresentazione sintetica delle percezioni, fra gli studenti, della desiderabilità dei ruoli occupazionali appena presi in esame (e di come queste percezioni varino presso alcuni sottoinsiemi di alunni), le risposte degli intervistati sono state sottoposte a una tecnica di analisi statistica multivariata⁹⁴. Il risultato di questa analisi è raffigurato nella figura seguente, che descrive le prime due componenti estratte. I pallini neri corrispondono ai baricentri dei 26 ruoli occupazionali: più i pallini sono fra loro prossimi, più gli intervistati tendono ad attribuire loro una desiderabilità analoga, alta o bassa che sia (ad esempio, a chi ritiene attraente dirigere un villaggio turistico piacerebbe anche fare il regista televisivo); più i pallini sono lontani, più gli intervistati esprimono valutazioni discordanti (ad esempio, chi aspira a fare l'attore non vorrebbe stare a capo dell'ufficio studi di un istituto di credito, e viceversa).

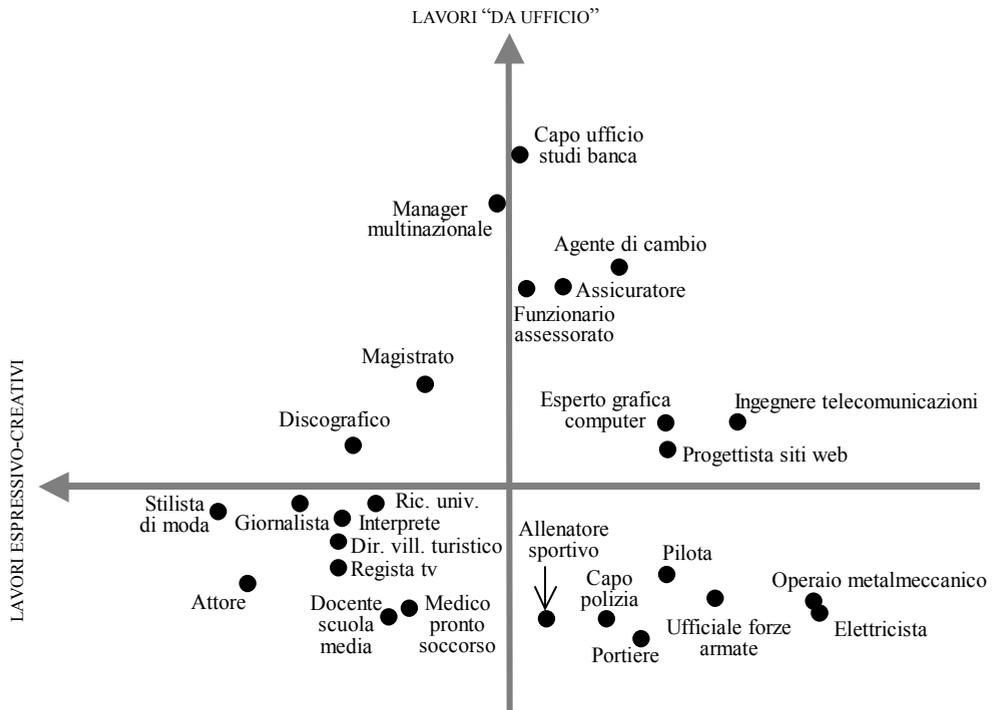
La prima componente – rappresentata dall'asse orizzontale – sembra contrapporre lavori connotati da *espressività e creatività* (stilista, attore, giornalista) a lavori che, quanto meno a giudizio degli studenti interpellati, ne sono privi (eletttricista, operaio, ingegnere). La seconda componente (asse verticale), invece, differenzia i ruoli occupazionali in funzione del loro essere lavori di concetto e di elevata competenza – ossia, per così dire, *da ufficio* (capo ufficio studi, manager di grande azienda, agente di cambio in borsa) – oppure no (portiere, allenatore, capo della polizia, insegnante, medico di pronto soccorso).

Sono dunque questi due criteri generali a contribuire in misura maggiore a determinare, nel complesso, la desiderabilità dei lavori. Tuttavia, si tratta di due criteri che difficilmente riescano a manifestarsi in una stessa attività lavorativa, come mostra il fatto che il quadrante superiore sinistro rimane relativamente 'sgombro'. Solo il manager di multinazionale e il manager discografico sembrano combinare con successo, sebbene

⁹⁴ Nello specifico, si è fatto uso dell'analisi in componenti principali. Per ogni intervistato è stata calcolata la media dei punteggi associati ai 26 ruoli occupazionali; poi ognuno dei 26 punteggi è stato 'deflazionato' sottraendo da esso la relativa media di quell'intervistato. I punteggi così deflazionati sono stati, infine, sottoposti a un'analisi in componenti principali con l'ausilio dell'applicazione Spss. Le prime due componenti estratte riproducono rispettivamente il 13 e il 9% della varianza dei punteggi centrati relativi ai 26 lavori; si tratta di una quota ridotta, ma ragionevole alla luce dell'elevato numero di variabili incluse nell'analisi e di fattori che presumibilmente entrano in gioco nella determinazione delle preferenze occupazionali.

in proporzioni diverse, questi due aspetti. La magistratura, nonostante presenti caratteristiche analoghe, non esercita lo stesso richiamo presso i giovani. (Naturalmente, il ‘vuoto’ nel quadrante superiore sinistro non è necessariamente un fattore *strutturale* dello spazio semantico in esame e potrebbe semplicemente rispecchiare la specifica composizione della batteria di ruoli occupazionali sottoposti agli intervistati). Inoltre, i due criteri non esercitano un effetto univoco sull’attrattiva delle occupazioni, come mostra il fatto che lavori desiderati si possano trovare in diversi punti dello spazio semantico.

Fig. 50 – Spazio semantico emerso da un’analisi in componenti principali della desiderabilità di alcune occupazioni, secondo alunni delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna



Il quadrante inferiore destro, che dovrebbe contenere le attività lavorative deboli in relazione ad entrambe le dimensioni valutative, ospita al contrario un elevato numero di occupazioni, che effettivamente (secondo i giudizi espressi dagli alunni) tendono ad essere poco allettanti, con la sola eccezione della figura dell’allenatore della squadra sportiva. Nei rimanenti due quadranti – superiore destro e inferiore sinistro – si collocano lavori con livelli sia alta che bassi di attrattiva; e vi si trovano alcuni gruppi chia-

ramente omogenei: un gruppo di occupazioni accomunate da tecnologie dell'informazione (progettista di siti internet, ingegnere nel settore delle telecomunicazioni, esperto di grafica computerizzata), uno facente capo all'industria culturale (attore, stilista di moda, regista, giornalista), un altro ancora riferito al mondo del credito e dell'investimento (agente di cambio in borsa, titolare di un'agenzia di assicurazioni, ufficio studi di una banca).

Le due figure seguenti permettono di esplorare più a fondo lo spazio semantico creato dall'analisi in componenti principali. In queste figure, i pallini corrispondono ai baricentri di alcuni sottoinsiemi di studenti⁹⁵. Da un esame anche superficiale delle due figure emerge il fatto che la maggiore differenziazione fra sottogruppi si articola in corrispondenza della prima componente (quella rappresentata dall'asse orizzontale) anziché della seconda (verticale)⁹⁶.

Nella prima figura si osserva la collocazione dei diversi tipi di scuola, l'intenzione degli alunni di proseguire o meno gli studi, la misura in cui essi hanno idee precise sul futuro lavoro e infine l'importanza da essi conferiti all'autorealizzazione nell'attività lavorativa. Per quanto riguarda gli indirizzi di studio, si osserva una struttura in larga parte prevedibile: gli iscritti ai licei classici e socio-psico-pedagogici sono spostati verso 'sinistra', ossia prediligono i lavori espressivo-creativi; all'altro estremo si trovano gli studenti degli istituti professionali e tecnici industriali. In tutte queste scuole emerge anche una leggera preferenza per lavori non 'da scrivania'. Gli alunni degli istituti tecnici commerciali si caratterizzano piuttosto per una netta preferenza per i lavori 'da ufficio' e sono tendenzialmente indifferenti alla dimensione espressivo-creativa. I ragazzi dei licei scientifici, infine, occupano una posizione intermedia, equilibrata rispetto ad entrambe le componenti emerse dall'analisi multivariata.

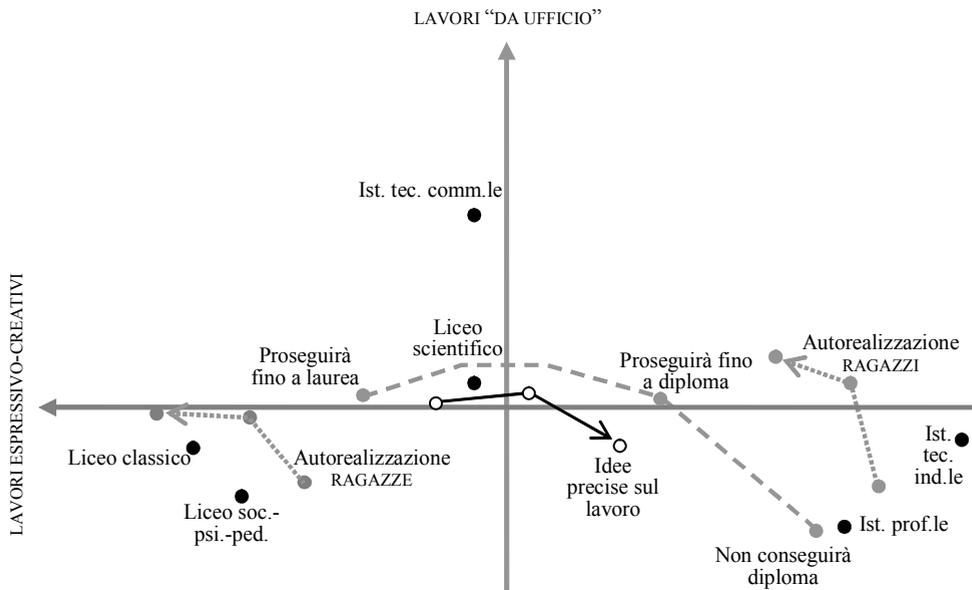
Si osserva anche un rafforzamento delle preferenze per le occupazioni creative all'aumentare dell'intenzione di proseguire gli studi: chi pensa di non completare l'istruzione secondaria superiore gravita saldamente verso il quadrante inferiore destro, mentre chi intende frequentare l'università è proiettato verso il polo espressivo-creativo. Una configurazione simile si registra in relazione all'autorealizzazione nel lavoro: maggiore è la sua importanza, più si desiderano i lavori sia espressivi sia 'da ufficio'. Questo vale sia per i maschi che per le femmine, che in figura sono rappresentati distintamente al fine di evidenziare la loro diversa collocazione piuttosto lontana nello spazio semantico, dovuta per lo più alla diversa composizione per genere dei tipi di

⁹⁵ Vale sempre il principio della prossimità dei pallini, per cui pallini fra loro vicini designano gruppi che tendono ad avere percezioni simili (e a desiderare i ruoli occupazionali vicini, precedentemente individuati nella fig. precedente), e pallini fra loro lontani corrispondono a gruppi le cui percezioni tendono a divergere.

⁹⁶ D'altronde, ciò riflette accuratamente il fatto che la prima componente riproduce una maggiore quota della varianza, come già detto. In termini più semplici, la desiderabilità delle occupazioni dipende più dalla loro connotazione espressivo-creativa che dal loro essere o no 'da ufficio'.

scuola (prevalentemente maschile, evidentemente, negli istituti professionali e tecnici industriali, e femminile nei licei classici e socio-psico-pedagogici)⁹⁷. La figura, infine, mette in risalto il fatto che i lavori espressivi sono desiderati in misura maggiore da coloro che *non* hanno idee precise sulle loro aspirazioni occupazionali, il che forse rispecchia la situazione vantaggiosa di chi, intenzionato a qualificarsi fino al livello universitario, può permettersi di differire una loro più puntuale definizione.

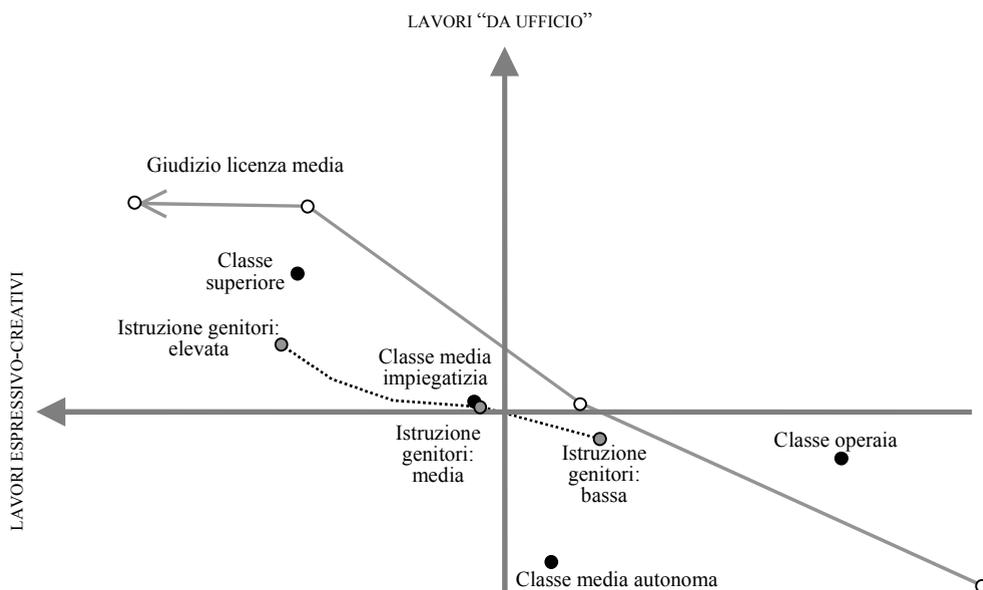
Fig. 51 – Collocazione di alcuni gruppi di alunni nello spazio semantico emerso da un'analisi in componenti principali (vedi figura precedente): tipo di scuola, intenzioni di studio e importanza conferita all'autorealizzazione sul lavoro



⁹⁷ Le scelte e i comportamenti in ambito formativo presentano rilevantissime differenze in funzione del genere, che in questa sede non vengono affrontate. Mi permetto di rinviare il lettore al rapporto di ricerca citato nella nota iniziale.

Nella figura seguente sono rappresentati, i baricentri di alcuni sottoinsiemi di studenti determinati in base alla classe sociale della famiglia di origine, del livello di istruzione dei genitori⁹⁸ e del giudizio conseguito all'esame di licenza di scuola media inferiore. Dall'analisi emerge, in primo luogo, una marcata convergenza fra origini sociali degli studenti (operativizzate per mezzo dello status occupazionale dei genitori e del loro livello di istruzione) e successo scolastico (rilevato per mezzo del giudizio di licenza media). Si intravede chiaramente come, all'aumentare dei livelli di capitale sia materiale sia culturale cui gli studenti possono attingere in ambito familiare, cresce apprezzabilmente la riuscita negli studi presecondari.

Fig. 52 – Collocazione di alcuni gruppi di alunni nello spazio semantico emerso da un'analisi in componenti principali: classe sociale della famiglia di origine, livello di istruzione dei genitori e giudizio conseguito nell'esame di licenza media



⁹⁸ Un livello di istruzione 'alto' è stato attribuito nei casi in cui almeno uno dei genitori ha conseguito un titolo universitario. Nel livello 'basso' rientrano gli alunni il cui genitore più istruito ha conseguito tutt'al più un diploma di qualifica postobbligato (inferiore alla maturità). Gli altri casi sono stati assegnati al livello 'medio'. Sono considerati di classe sociale 'superiore' gli intervistati che hanno un genitore dirigente, libero professionista o imprenditore. Alla classe 'media impiegatizia' appartengono gli intervistati con un genitore che è insegnante o impiegato (e di cui nessun genitore svolge un'occupazione 'superiore'). La classe 'media autonoma' comprende i rimanenti soggetti il cui padre o la cui madre è commerciante, artigiano, coltivatore diretto o comunque lavoratore in proprio. Infine, nella classe 'operaia' sono stati collocati i rimanenti alunni i cui genitori sono operai.

In secondo luogo, vi è anche un'evidente associazione fra origini sociali e scolastiche, da una parte, e, dall'altra, intenzioni formative e preferenze occupazionali, messa in risalto dall'evidente progressione, dal quadrante inferiore destro a quello superiore sinistro. Studenti che provengono da contesti familiari privilegiati e/o da carriere scolastiche di elevato rendimento tendono a preferire (o anche: possono permettersi di preferire) ruoli lavorativi che richiedono capacità espressive e creative e/o vengono svolti in ambienti fisici prestigiosi. Di converso, gli alunni meno fortunati e/o meno bravi gravitano verso i lavori nel complesso più 'temuti', come si è detto prima, concentrati nel quadrante inferiore destro⁹⁹.

In sintesi, i risultati dell'indagine – così come una messe di altre ricerche empiriche – descrivono un notevole grado di consequenzialità fra l'estrazione sociale degli studenti (e dunque delle *diseguaglianze* che la caratterizzano), le loro scelte e prestazioni scolastiche e gli orientamenti sottesi alla costruzione dei loro progetti di vita.

⁹⁹ Occorre ricordare che le analisi statistiche multivariate e le rappresentazioni grafiche da esse tratte e qui esposte costituiscono una sintesi, ossia una *semplificazione* delle informazioni raccolte nel corso dell'indagine. A titolo di esempio, i pallini nelle ultime due figure corrispondono ai *baricentri* di alcune categorie di studenti; se si fossero rappresentate le collocazioni dei singoli alunni avremmo visto *nubi* più o meno estese e amorphe di puntini, che più difficilmente avrebbero indotto a pensare una struttura sottesa ai dati. Ciò per dire che i risultati qui presentati possono suggerire una visione indebitamente determinista delle relazioni, ad esempio, fra origini sociali, caratteristiche scolastiche e aspirazioni formative: le situazioni individuali manifestano un alto livello di variabilità e spesso possono non conformarsi alle regolarità qui messe in evidenza.

CAPITOLO 11 – EDUCAZIONE DEGLI ADULTI: LA COMUNITÀ CHE APPRENDE

Silvana Marchioro

Definizione di campo

È necessario, in premessa, fornire alcune precisazioni terminologiche che consentano di distinguere l'ambito dell'Educazione degli Adulti (EdA), di cui vanno riconosciute la specificità e la complessità, all'interno del più ampio concetto di 'educazione permanente', ormai diffusamente legittimato a partire dai documenti comunitari degli anni '90¹⁰⁰.

Il carattere della complessità dell'EdA è insito nella definizione che il Glossario del Progetto ONEDA-INValSI dà di questo settore formativo come "insieme di processi educativi organizzati, formali e non formali, riferiti a qualsiasi contenuto, argomento, livello e metodo, realizzati come prolungamento o sostituzione della educazione iniziale (scolastica-accademica-professionale), ed attraverso i quali le persone considerate adulte, secondo i parametri delle società di appartenenza, arricchiscono i propri patrimoni di conoscenze, di qualificazioni tecniche e professionali ovvero li riconvertono in direzioni diverse, operando cambiamenti nei propri comportamenti nella duplice prospettiva di un completo sviluppo personale e di una partecipazione consapevole allo sviluppo culturale, economico, sociale".

La normativa nazionale dedicata all'EdA¹⁰¹ sottolinea l'importanza di costruire un sistema che accresca la formazione libera del cittadino, oltre che del lavoratore, indi-

¹⁰⁰ Data alla prima metà degli anni '90 del secolo scorso l'impegno dell'Unione Europea a valorizzare l'istruzione e la formazione come fattori della crescita economica e sociale (J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione*, 1993; libro verde *Dimensione europea dell'istruzione*, 1994). Nella società del futuro, che sarà una società "conoscitiva", verrà richiesto ad ogni individuo uno sforzo di adattamento, "in particolare per costruire da sé le proprie qualifiche; l'istruzione e la formazione diventeranno sempre più i principali vettori d'identificazione, d'appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale" (1995). Nel 1995, anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita, è pubblicato per iniziativa dei commissari europei Edith Cresson e Padraig Flynn il libro bianco della Commissione Europea "*Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*". Partendo dalla constatazione che "le mutazioni in corso hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all'informazione e al sapere", il libro riprende il tema dei rientri formativi, in quanto strumento contro l'emarginazione e opportunità di qualificazione culturale e professionale in ogni fase dell'esistenza.

¹⁰¹ O.M. 455/97 istitutiva dei Centri Territoriali Permanenti; Accordo della Conferenza Unificata del 2 marzo 2000 (*Accordo tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti*); Direttiva ministeriale 22/2001, che traduce le linee di quell'accordo all'interno del sistema dell'istruzione.

cando prospettive di rapporto tra l'offerta formativa formale (scuola e formazione professionale) e quella non formale erogata da reti civiche, associazioni, Università della terza età e del tempo libero, e in genere da tutti quei soggetti che sostengono – attraverso l'offerta di attività per gli adulti – il pieno sviluppo della persona e il suo inserimento nella vita sociale e culturale della comunità di riferimento. La normativa colloca, dunque, in primo piano come tratto culturale del sistema che si vuole costruire la centralità dell'individuo, delle sue esperienze e dei suoi progetti, un elemento spesso richiamato dalle raccomandazioni comunitarie e che appartiene alla tradizione dell'educazione permanente.

Anche la legge regionale n.12/03 dell'Emilia-Romagna sottolinea nella propria definizione l'aspetto composito e complesso dell'EdA, precisandone le finalità: "L'educazione degli adulti comprende l'insieme delle opportunità formative, formali e non formali, rivolte alle persone, aventi per obiettivo l'acquisizione di competenze personali di base in diversi ambiti, di norma certificabili, e l'arricchimento del patrimonio culturale. Essa tende a favorire:

- a) il rientro nel sistema formale dell'istruzione e della formazione professionale;
 - b) la diffusione e l'estensione delle conoscenze;
 - c) l'acquisizione di specifiche competenze connesse al lavoro e alla vita sociale;
 - d) il pieno sviluppo della personalità dei cittadini"
- (L. R. n. 12/03, art. 41).

Accanto ai processi educativi *formali* (finalizzati all'acquisizione di titoli e/o qualifiche) e *non formali* (costituiti da un'offerta formativa organizzata, ma non finalizzata al conseguimento di titoli e/o qualifiche) il sistema EdA ha il compito di mettere in trasparenza, riconoscere e valorizzare anche le conoscenze e le competenze 'informalmente' apprese dalle persone nella vita quotidiana e nel lavoro¹⁰².

All'interno di questo scenario complesso e variegato, in cui opera una pluralità di attori e sul quale agiscono anche gli eventi formativi della vita personale degli individui, lo strumento su cui si è concentrato il principale investimento delle politiche pubbliche per l'organizzazione e la diffusione dell'offerta formale di EdA nel nostro paese è rappresentato dai Centri Territoriali Permanenti (CTP). Ad essi, ai corsi serali di istruzione superiore, ma anche alla libera iniziativa delle scuole in virtù della loro autonomia¹⁰³, è affidato *in toto* il compito di realizzare gli interventi di educazione degli adulti nel sistema dell'istruzione.

¹⁰² A ciò fanno espreso riferimento l'Accordo della Conferenza Unificata del 28 ottobre 2004 – con i dispositivi di certificazione allegati – e l'OM 87/04 che traduce quell'accordo all'interno del sistema dell'istruzione.

¹⁰³ Le istituzioni scolastiche realizzano "singolarmente, collegate in rete o tra loro consorziate... ampliamenti dell'offerta formativa che tengano conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali". Tra gli ampliamenti sono previste attività "in favore della popolazione giovanile e degli adulti", in coordinamento con eventuali iniziative promosse dagli Enti locali (art. 9 *Ampliamento dell'offerta formativa*, DPR n. 275/99, ai sensi dell'art. 21 della Legge n. 59/1997).

Questo capitolo rivolgerà l'attenzione principalmente alle attività organizzate da CTP e corsi serali superiori in ambito regionale, tracciando un quadro dell'offerta formativa per adulti nel nostro territorio, delle caratteristiche che essa presenta e dell'utenza che riesce a raggiungere. Per le considerazioni precedentemente fatte sulla complessità dell'EdA, è importante collocare gli interventi a favore degli adulti realizzati nel sistema dell'istruzione all'interno di uno scenario più vasto che contiene sia elementi di criticità che indicazioni di prospettiva.

Tra gli aspetti problematici assumono rilievo, in particolare ma non solo, la questione centrale della professionalità dei docenti impegnati nel settore e l'assenza di un disegno unitario che consenta di ricondurre a sistema la molteplicità e varietà degli interventi. Alcune ricerche concluse o in corso, cui si farà cenno, potrebbero suggerire indicazioni di lavoro e possibili soluzioni.

Dati nazionali e regionali

In questi ultimi anni sono state condotte a livello nazionale importanti ricerche¹⁰⁴ che riguardano l'offerta formativa per adulti e la domanda di formazione in età adulta nel nostro paese, dalle quali è possibile estrapolare sia i dati relativi alla nostra regione, sia suggerimenti di politica culturale che consentano di raggiungere gli 'obiettivi di Lisbona'.

La ricerca del MIUR *L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti* traccia un quadro – complessivo e articolato per regioni – dei corsi attivati nell'anno scolastico 2001-02, dell'organizzazione e distribuzione territoriale dei CTP, del personale dedicato e degli iscritti e riconosce “il problema dell'*innalzamento dei livelli di istruzione e formazione* e del *potenziamento della 'competenza alfabetica'* della popolazione” come “uno dei compiti fondamentali, dai quali dipende il futuro del Paese in termini di sviluppo e di competitività”. A questo scopo il Rapporto del MIUR segnala tra le criticità (e quindi implicitamente richiede che vi si provveda) la mancanza di “un *dispositivo nazionale di monitoraggio e valutazione* dei risultati, capace di misurare la reale efficacia degli interventi, in termini di effettivo innalzamento della ‘competenza alfabetica’ della popolazione adulta¹⁰⁵”.

¹⁰⁴ Ricerca del MIUR *L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti*, aprile 2003; due ricerche dell'ISFOL, *L'offerta di formazione permanente in Italia* e *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso*, Roma, 2003.

¹⁰⁵ I risultati dell'indagine SIALS promossa dall'OCSE e condotta in Italia da V. Gallina (INVALSI-CEDE, *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Franco Angeli, 2000) hanno dimostrato per il nostro Paese che non siamo di fronte tanto al rischio dell'analfabetismo strumentale e primario, pur persistendo questo nelle fasce più anziane della popolazione come conseguenza della deprivazione originaria, quanto a quello dell'*analfabetismo funzionale*, caratterizzato dalla incapacità o scarsa capacità di padroneggiare in maniera soddisfacente elementari abilità di natura culturale. Dai dati SIALS relativi all'Italia si ricava che gli adulti che si collocano al livello 1 (su una scala da 1 a 5) sono circa un terzo, mentre un altro terzo si colloca al livello 2 considerata “linea di rischio alfabetico”, soglia sotto la

L'offerta formativa

Per la nostra regione il Rapporto del MIUR, 2003, rileva un'offerta formativa dei centri territoriali permanenti secondo una tipologia riconducibile a tre macro-aree: corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio (149 - 12,3%); corsi a favore dei cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale (309 - 25,5); corsi brevi modulari di alfabetizzazione funzionale (755 - 62,2); per un totale di 1.213 corsi.

Rispetto alle tre grandi aree il Rapporto del MIUR riconosce una linea di tendenza nazionale che privilegia con molta evidenza i corsi modulari brevi (quasi il 72% del totale) rispetto a quelli finalizzati al conseguimento del titolo (licenza elementare e media, il 15%) e ai corsi per stranieri (13%).

Tuttavia il dato medio nazionale sui corsi modulari brevi non corrispondeva nell'anno scolastico 2001-02 a quello dell'Emilia-Romagna, il più basso nel Paese: benché prevalente, l'offerta di questa tipologia corsuale si attestava nella nostra regione sul 62,2%, anche a causa della diffusa presenza di corsi per stranieri (25,5%). Dato, questo, interessante, che testimonia un impegno dell'EdA regionale a favore dell'inserimento linguistico e sociale della popolazione migrante.

I dati 2001-02 sono difficilmente confrontabili con quelli più recenti (e ultimi) rilevati dal *Monitoraggio EdA a.s. 2003-04* compiuto dall'INDIRE su incarico del MIUR attraverso gli Uffici Scolastici Regionali¹⁰⁶. Questo monitoraggio, infatti, utilizza schede di rilevazione in parte differenti e allarga l'orizzonte ai corsi serali di istruzione superiore e all'offerta formativa erogata presso le carceri, oltre ad includere nell'indagine quantitativa questioni nodali per le politiche di settore, quali gli accordi di rete. In Emilia-Romagna sono stati monitorati tutti i 32 CTP attivi nel 2003-04 e i 59 istituti superiori con corsi serali.

La distribuzione per province di queste istituzioni appare molto disomogenea. Per i CTP si va da un massimo di 8 nella provincia di Bologna ad un minimo di 1 nelle province di Ferrara, Forlì-Cesena e Rimini. Per gli istituti gestori di corsi serali si passa dal numero più alto nella provincia di Modena (14) al minimo nella provincia di Ferrara (2). Situazioni deboli presentano anche le province di Piacenza (3 istituti gestori di corsi serali) e Ravenna (4).

La tabella sull'offerta formativa nella ricerca dell'INDIRE fornisce i dati assoluti e percentuali riguardanti le tipologie delle tre macro-aree precedentemente considerate.

quale è indispensabile promuovere interventi formativi urgenti. Analoghi e preoccupanti risultati sta dando l'indagine dell'OCSE *ALL - Adult Literacy and Life skills (Competenza alfabetica funzionale e abilità per la vita, popolazione 16-65 anni)*, tuttora in corso.

¹⁰⁶ I dati nazionali e regionali del Monitoraggio EdA 2003-04 (che riguarda i CTP e gli Istituti di Istruzione secondaria di 2° grado gestori di corsi serali) saranno a breve pubblicati sul sito dell'INDIRE www.indire.it nella sezione dedicata all'EdA. Ringraziamo l'INDIRE per averci fornito in anticipo i dati relativi all'Emilia-Romagna.

Tab. 158 – Offerta formativa complessiva per gli adulti. Emilia-Romagna, a.s. 2003-04

Tipologia	N	%
Corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio: Licenza elementare	83	5,7
Corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio: Licenza media	94	6,4
Corsi a favore dei cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale	420	28,7
Corsi brevi, modulari, di alfabetizzazione funzionale	865	59,2
<i>Tot. corsi EdA</i>	<i>1.462</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione su dati INDIRE, Monitoraggio EdA.

Tab. 159 – Offerta formativa per gli adulti, per provincia. Valori assoluti e percentuali sui totali di provincia. Emilia-Romagna, a.s. 2003-04

Province	Corsi finalizzati conseguimento titolo di studio		Corsi a favore di cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale				Corsi brevi, modulari, di alfabetizzazione funzionale		Tot. corsi EdA
	N	%	Lic. elementare		Licenza media		N	%	N
			N	%	N	%			
Bologna	21	6,1	29	8,5	64	18,7	228	66,7	342
Ferrara	14	22,2	4	6,3	14	22,2	31	49,2	63
Forlì-Cesena	5	17,9	4	14,3	0	0,0	19	67,9	28
Modena	5	2,9	17	9,7	118	67,4	35	20,0	175
Parma	9	2,4	8	2,2	72	19,4	282	76,0	371
Piacenza	11	5,0	11	5,0	29	13,2	168	76,7	219
Ravenna	1	0,9	6	5,6	66	61,7	34	31,8	107
Reggio Emilia	11	10,3	7	6,5	51	47,7	38	35,5	107
Rimini	6	12,0	8	16,0	6	12,0	30	60,0	50
<i>Totale</i>	<i>83</i>	<i>5,7</i>	<i>94</i>	<i>6,4</i>	<i>420</i>	<i>28,7</i>	<i>865</i>	<i>59,2</i>	<i>1462</i>
	% 21	6,1	29	8,5	64	18,7	228	66,7	342

Fonte: Elaborazione su dati INDIRE, Monitoraggio EdA.

Rispetto ai dati precedenti del Rapporto MIUR il trend nel 2003-04 presenta una diminuzione dei corsi finalizzati al recupero del titolo di licenza elementare e media a favore di un aumento dei corsi brevi modulari di alfabetizzazione funzionale e dei corsi per l'integrazione linguistica e sociale di cittadini stranieri, questi ultimi molto numerosi nelle province in cui si è venuta consolidando nel tempo l'esperienza dell'insegnamento dell'Italiano L2: Modena, Parma, Ravenna, Bologna, Reggio Emilia, Piacenza. Gli iscritti stranieri a queste attività nell'anno scolastico 2003-04 sono stati complessivamente 10.284, 1/3 circa del numero complessivo degli iscritti ai CTP. Si conferma, dunque, il crescente impegno a favore di questa utenza attraverso l'attivazione di corsi che veicolano competenze linguistiche e conoscenze di natura culturale e sociale sui contesti di inserimento dei nuovi arrivati e che assumono significato non solo per l'alto

numero degli interventi, ma anche per la loro qualità, come evidenziano i progetti dei CTP che l'IRRE ER ha potuto osservare e approfondire nel corso di proprie ricerche.

Per quanto riguarda la tipologia dei corsi brevi modulari di alfabetizzazione funzionale, le aggregazioni per attività affini elaborate dal Rapporto del MIUR 2003 avevano consentito di far emergere le tendenze e le scelte generali dell'offerta e della domanda. Com'era prevedibile l'area delle nuove tecnologie (informatica di 1° e 2° livello e i corsi di multimedialità) rappresentava il tipo di offerta formativa più frequente occupando quasi il 45% del totale. Al secondo posto si collocavano i corsi brevi di lingua straniera – nei diversi tipi e livelli e con una prevalenza dell'Inglese – con un'incidenza del 33,47%. Questi dati non sono disaggregati per regioni e pertanto non è possibile fare raffronti con la tabella riassuntiva dell'offerta formativa per tipologia di corsi brevi della ricerca INDIRE per il 2003-04 relativa alla nostra regione, che in ogni caso si avvicina alla caratteristica generale rilevata dal MIUR.

Tab. 160 – Corsi brevi modulari, di alfabetizzazione funzionale ripartiti per tipologia. Regione Emilia-Romagna, a.s. 2003-04

<i>Tipologia dei corsi</i>	<i>N. corsi</i>	<i>%</i>
Area linguistica (lingue straniere)	337	39,0
Area tecnologie - informatica - multimedialità	285	32,9
Cultura generale	20	2,3
Area artistico-espressiva	101	11,7
Attività motorio-sportiva	6	0,7
Avvio alla formazione professionale e orientamento di base	18	2,1
Educazioni sanitaria, alimentare, ambientale	25	2,9
Altro	73	8,4
<i>Totale</i>	<i>865</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione su dati INDIRE, Monitoraggio EdA.

L'utenza

Il quadro complessivo sull'utenza dei corsi EdA nel 2003-04 presenta una tendenza alla crescita delle iscrizioni. I dati che seguono consentono di effettuare il raffronto tra i dati dell'anno scolastico 2001-02 e quelli del 2003-04, rispetto ai quali va notato che gli ultimi, diversamente da quelli precedenti del MIUR, comprendono – oltre agli iscritti ai CTP – anche gli iscritti ai corsi finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione superiore e/o di qualifica, il cui numero tuttavia nulla toglie al dato dell'incremento delle iscrizioni ai CTP.

Gli iscritti ai corsi dei CTP (23.258 in totale) nell'a.s. 2001-02 nella regione Emilia-Romagna erano così ripartiti: ai corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio, 3.023; ai corsi per cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale, 6.626; ai corsi brevi modulari di alfabetizzazione funzionale, 13.609.

Tab. 161 – *Iscritti per tipo di corso. Emilia-Romagna, a.s. 2003-04*

<i>Iscritti</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio (licenza elementare e licenza media)	4.724	13,7
Corsi a favore dei cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale	10.284	29,8
Corsi brevi, modulari, di alfabetizzazione funzionale	15.018	43,6
Corsi finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione superiore e/o di qualifica	4.437	12,9
<i>Totale iscritti ai corsi EdA</i>	<i>34.463</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione su dati INDIRE, Monitoraggio EdA.

Dalla ricerca dell'INDIRE emerge come gli istituti di istruzione superiore realizzino un'offerta formativa non esclusivamente finalizzata al conseguimento del diploma e/o del titolo di qualifica. Infatti, gli iscritti ai corsi erogati dagli Istituti di istruzione secondaria di 2° grado gestori di corsi serali, nell'a.s. 2003-04, sono stati: nei corsi a favore di cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale, 43; nei corsi brevi, modulari, di alfabetizzazione funzionale, 490; nei corsi finalizzati al conseguimento del diploma di maturità, 3.237; nei corsi finalizzati al conseguimento del titolo di qualifica, 1.161.

È doveroso, tuttavia, sottolineare come i corsi per stranieri e i corsi di alfabetizzazione funzionale (nelle scuole di 2° grado) risultano attivati esclusivamente nelle province di Parma e di Modena.

Il confronto fra l'utenza dei CTP e quella dei corsi serali di istruzione superiore pone in evidenza come l'inserimento linguistico e sociale degli stranieri e i corsi brevi modulari siano sostanzialmente a carico dei CTP e ne rappresentino i principali settori di intervento. L'utenza dei corsi erogati dai CTP è composta, per i corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio, da 2.570 iscritti (licenza elementare) e 2.154 (licenza media); gli iscritti ai corsi a favore di cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale sono 10.241, quelli ai corsi brevi, modulari, di alfabetizzazione funzionale 14.528.

I dati sull'*utenza complessiva* ripartita in base al sesso e all'età presentano una prevalente partecipazione femminile (totale donne: 17.975; totale uomini: 16.488), ad esclusione della fascia più giovane, quella fino ai 29 anni dove la presenza maschile degli iscritti supera quella femminile (6.129 uomini contro 5.185 donne).

La predominanza numerica dell'utenza femminile è particolarmente significativa nei *corsi brevi modulari*: 5.996 uomini, 9.022 donne, per un totale di 15.018 iscritti.

Stupisce il risultato della ripartizione per età degli iscritti ai *corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio* (licenza elementare e media, 4.724 in tutto), che evidenzia una maggiore presenza di corsisti – italiani e stranieri, maschi e femmine – appartenenti alle fasce più giovani, fino ai 29 (1.833) e ai 34 anni (1.193), contro 950 da 34 a 40 anni, 748 oltre 40 anni.

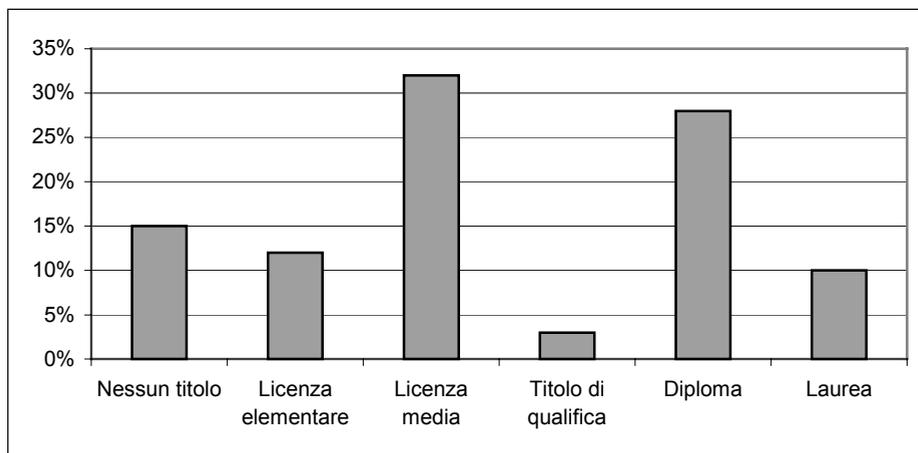
La condizione lavorativa di queste 4724 persone, in prevalenza giovani iscritte ai corsi per il conseguimento dei titoli di base, oggi considerati come non più sufficienti a garantire diritti di cittadinanza e occupabilità, è la seguente: 2.708 non occupati contro 2016

occupati. Si tratta evidentemente di soggetti deboli nei confronti dei quali sarebbero auspicabili interventi di sostegno e accompagnamento verso ulteriori percorsi di formazione.

Come precedentemente già rilevato, la ricerca INDIRE ci dice che nell'anno scolastico 2003-04 i cittadini stranieri iscritti ai corsi per l'*integrazione linguistica e sociale* in Emilia-Romagna sono 10.284, con una prevalenza femminile (53,3%), ad esclusione della provincia di Modena dove la consistente presenza maschile (1.809) si attesta intorno al 56,5%. In quasi tutte le province sono più numerosi i giovani fino ai 34 anni, ma a Bologna e Modena sono notevolmente rappresentate anche le fasce di età fino ai 40 anni; ciò forse anche in conseguenza di scelte progettuali che emergono dall'analisi delle buone pratiche, destinate – nei due casi considerati – a favorire la partecipazione di madri di ragazzi in età scolare e di donne impegnate nei servizi di cura alla persona, e quindi, prevedibilmente, non giovanissime. Sempre tra i cittadini stranieri gli occupati prevalgono sui non occupati, raggiungendo quasi il 56%.

La figura seguente mostra i livelli di scolarizzazione dei cittadini stranieri iscritti ai corsi per l'integrazione linguistica e sociale.

Fig. 53 - Iscritti ai corsi a favore dei cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale, per livello di scolarizzazione. Emilia-Romagna, a.s. 2003-04



Fonte: Elaborazione grafica su dati INDIRE, Monitoraggio EdA.

È interessante notare l'ampio spettro dei livelli di scolarizzazione, aspetto questo che ha richiesto un notevole sviluppo della professionalità degli insegnanti alfabetizzatori come insegnanti di Italiano L2, la capacità di adattamento ai contesti di metodolo-

gie e strategie adottate, oltre che una produzione di materiali didattici, in gran parte inediti, utili a fronteggiare situazioni d'aula assai differenziate.

Considerando, invece, l'utenza complessiva di tutti i corsi la percentuale di persone fornite di diploma, qualifica o laurea scende al 33% (rispetto al 66% dei corsi modulari brevi).

Uno sguardo complessivo sull'utenza dell'EdA (CTP e serali superiori) fa emergere un dato interessante sul rapporto numerico tra italiani e stranieri iscritti ai corsi. Questi ultimi sono presenti in grande maggioranza, come è ovvio, nei corsi per l'integrazione linguistica e sociale (dove le donne superano gli uomini); ma è degno di nota anche il fatto che un numero rilevante si iscriva ai corsi serali di istruzione superiore, il che evidenzia l'aspirazione da parte di questi cittadini migranti ad un innalzamento dei livelli scolastici e culturali e, probabilmente, ad un miglioramento delle condizioni sociali e occupazionali.

Tab. 162 – Iscritti ai corsi, per Stato di provenienza. Valori assoluti e percentuali sul totale stranieri. Emilia-Romagna, a.s. 2003-04

<i>Iscritti</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Stranieri iscritti ai corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio (licenza elementare e media)	3.863	23,7
Stranieri iscritti ai corsi per l'integrazione linguistica e sociale	10.127	62,2
Stranieri iscritti ai corsi brevi modulari, di alfabetizzazione funzionale	1.722	10,6
Stranieri iscritti ai corsi finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione superiore e/o di qualifica	564	3,5
<i>Totale cittadini stranieri</i>	<i>16.276</i>	<i>100,0</i>
Cittadini italiani	18.187	
	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>50.739</i>

Fonte: Elaborazione su dati INDIRE, Monitoraggio EdA.

L'offerta formativa nelle carceri

La ricerca INDIRE ha preso in esame anche l'offerta formativa nelle carceri, dove si realizza la stessa tipologia corsuale esistente nelle sedi EdA esterne, come elemento del trattamento rieducativo del detenuto previsto dall'Ordinamento penitenziario¹⁰⁷. Va notato, a questo riguardo, che le attività scolastiche, sia quelle progettate dal CTP di riferimento, sia quelle finalizzate al conseguimento del titolo di scuola superiore e/o di qualifica, rappresentano un'acquisizione graduale, non omogenea e ancora non del tutto compiuta nelle carceri delle nove province emiliano-romagnole.

¹⁰⁷ Legge n. 354/75, commi 1, 12, 15, 19.

Tab. 163 – *Cittadini detenuti iscritti ai corsi erogati presso le sedi carcerarie. Regione ER, a.s. 2003-04*

<i>Detenuti iscritti</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio	915	61,7
Corsi a favore di cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale	46	3,1
Corsi brevi, modulari, di alfabetizzazione funzionale	390	26,3
Corsi finalizzati al conseguimento del diploma di maturità	133	9,0
Corsi finalizzati al conseguimento del titolo di qualifica	0	0,0
<i>Totale iscritti detenuti</i>	<i>1.484</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione su dati INDIRE, Monitoraggio EdA.

Gli interventi formativi in questo contesto, particolarmente consistenti a Bologna, Modena, Parma e Reggio Emilia, presentano un'evidente prevalenza di corsi finalizzati al recupero delle competenze e dei diplomi di base in rapporto ad una condizione di generale debolezza scolastica della popolazione detenuta¹⁰⁸.

È attualmente in corso di svolgimento un progetto finanziato dalla Regione E-R con FSE per il periodo 2004-05, finalizzato al miglioramento dell'offerta formativa negli istituti penitenziari e al potenziamento delle Commissioni Didattiche previste dal Regolamento di esecuzione dell'ordinamento penitenziario¹⁰⁹. Tale progetto, a titolarità di En.A.I.P. Ferrara, vede la collaborazione tra l'Ufficio Scolastico Regionale, il Provveditorato dell'Amministrazione Penitenziaria e l'IRRE dell'Emilia-Romagna e prevede in tutte le nove province della regione attività di formazione e progettazione congiunta tra docenti, operatori della FP e personale educativo e preposto alla sicurezza che lavorano all'interno degli istituti penitenziari, nell'ipotesi che solo una conoscenza dei rispettivi compiti e funzioni, una corretta analisi dei bisogni formativi dell'utenza e la costruzione condivisa di una cultura comune dell'EdA possano favorire il raggiungimento degli obiettivi del progetto.

Accordi di rete e buone pratiche nell'EdA

In più punti la normativa sull'EdA, per il carattere articolato e complesso di questo particolare settore, sollecita le istituzioni scolastiche a collegarsi in rete con altri istituti, con soggetti formativi del territorio e con servizi dedicati agli adulti, allo scopo di favo-

¹⁰⁸ Questi i dati nazionali sul *deficit* di scolarizzazione dei detenuti ristretti nelle carceri italiane: il livello di scolarità maggiormente presente è la licenza media inferiore (38,6%); segue la licenza elementare (26,5%); l'istruzione superiore si attesta solo all'8,5% (L.Scarcia, *Il cono d'ombra dell'istruzione in carcere*, articolo tratto dalla rivista "Insegnare", 2003, su www.ristretti.it).

¹⁰⁹ DPR n.230/2000, art. 41: "In ciascun istituto [penitenziario] è costituita una commissione didattica, con compiti consultivi e propositivi, della quale fanno parte il direttore dell'istituto, che la presiede, il responsabile dell'area trattamentale e gli insegnanti. La commissione è convocata dal direttore e formula un progetto annuale o pluriennale di istruzione".

rima i rientri, di costruire un'offerta rispondente ai reali bisogni e di predisporre azioni di accompagnamento e orientamento verso percorsi in continuità o in integrazione. I contatti di rete attivati sono, dunque, uno degli aspetti su cui si è focalizzata l'indagine dell'INDIRE.

Nella nostra regione hanno dichiarato l'esistenza di reti e pratiche collaborative sia i CTP che i corsi serali di scuola superiore, ma con intensità e distribuzione non omogenee nelle varie province. Dai dati è possibile rilevare una debolezza sostanziale e reciproca nei contatti di rete tra CTP e serali superiori, mentre più intense appaiono le relazioni tra ordini di scuola simili (tra CTP; tra Istituti gestori di corsi serali), oppure tra istituti scolastici e Centri di FP o altri organismi territoriali.

La separatezza tra CTP e serali superiori, una criticità sollevata più volte e in diverse sedi, nonché il rispetto delle raccomandazioni europee hanno determinato la decisione del MIUR di promuovere e finanziare un progetto nazionale (con articolazione nelle diverse regioni) dal titolo "Sostegno allo sviluppo dell'istruzione degli adulti". Tale progetto, attualmente in corso d'opera, è finalizzato all'innalzamento dei livelli scolastici e culturali di adulti e giovani adulti (in particolare 20-29enni privi di diplomi e/o qualifiche) attraverso una più attiva collaborazione tra CTP e istituti superiori con corsi serali. Esso si propone, inoltre, il coinvolgimento di dirigenti/docenti dell'EdA di tutti gli ordini di scuola in laboratori territoriali di ricerca-azione, tesi allo sviluppo di curricula modulari flessibili e di strategie comuni per l'attuazione dell'OM 87/2004, secondo un'ottica che privilegia criteri e metodi propri dell'insegnamento ad adulti e valorizza competenze e conoscenze comunque e dovunque apprese.

È importante registrare il fatto che nella nostra regione gli istituti di istruzione superiore con corsi serali per adulti sono aumentati nell'anno scolastico 2005-06 raggiungendo complessivamente il numero di 71 unità.

Un fattore importante per lo sviluppo dell'educazione permanente degli adulti nel nostro territorio è rappresentato dall'opportunità offerta dalla Regione Emilia-Romagna ai CTP che dal 2003 sono ammessi a concorrere ad azioni del Fondo Sociale Europeo. Ne è scaturita una ricca progettualità, che si è proposta e si propone di dare soluzione ad alcuni problemi considerati dai CTP prioritari in base alla loro storia e alla loro capacità di lettura dei bisogni dell'utenza intercettata.

La ricerca avviata dall'IRRE ER, finalizzata a ricostruire nei suoi principali aspetti qualitativi il quadro (istituzionale e operativo) delle attività promosse dai questi progetti finanziati con FSE, non è stata tanto 'di tavolino', quanto di stretto contatto con la realtà dei singoli CTP e, in alcuni casi, di intervento nelle sedi della progettazione, della ricerca e dell'elaborazione di materiali didattici a fianco dei docenti. Questo, se non ha consentito di avere un quadro esaustivo di tutte le iniziative e risorse messe in campo, ha tuttavia permesso di entrare nel merito di molti contenuti e processi attivati. Il che, scientificamente parlando, non è un vero e proprio monitoraggio, ma un'esperien-

za diretta di vicinanza e di crescita *con e attraverso* le pratiche educative di quei CTP che hanno chiesto la collaborazione e/o la consulenza dell'IRRE ER.

In tal modo è stato possibile tracciare un primo quadro di esperienze significative in Emilia-Romagna che comprende i seguenti campi:

- approcci per l'analisi dei bisogni in funzione della programmazione dell'offerta formativa a livello di territorio;
- sviluppo di progetti formativi basati sull'integrazione tra diversi soggetti coinvolti;
- metodologie per la personalizzazione-individualizzazione dei percorsi di formazione-istruzione;
- approcci di orientamento, informazione e consulenza, anche in collegamento con i servizi territoriali del sistema integrato di istruzione, formazione e lavoro;
- proposte didattico-metodologiche basate su strategie di *e-learning* e miste (*blended*), in particolare per stranieri residenti in luoghi distanti dalle sedi scolastiche;
- sviluppo di contenuti formativi riguardanti i nuovi alfabeti e il superamento del *digital divide*.

Sviluppi regionali dell'EdA e punti di contatto tra EdA e formazione continua

Un progetto di ricerca finanziato dalla Regione Emilia-Romagna con fondo sociale europeo (FSE ob.3-2002, CEP II) ha esplorato il fenomeno multiforme dell'EdA in cinque aree ben definite del territorio regionale, concentrando la propria attenzione su tre aspetti: le caratteristiche dell'offerta formativa, le caratteristiche della domanda (i 'fabbisogni formativi') e la valutazione degli effetti reali degli interventi EdA (analisi d'impatto)¹¹⁰. L'indagine si è svolta secondo tre presupposti di fondo:

- la centralità del territorio assunto come campione in base alle caratteristiche socio-economiche e geo-morfologiche (le 5 aree appartengono a 5 diverse province e si differenziano per ampiezza, vocazione economica, composizione sociale, offerta educativa);

- la valenza metodologica (oltre che conoscitiva) della ricerca, la quale ha elaborato strumenti e tecniche di indagine¹¹¹ che potranno costituire modello per ulteriori ricerche e per politiche di settore;

- la scelta di includere nell'indagine i luoghi formali e non formali della EdA (organizzazioni, associazioni culturali e volontariato, università per adulti: sono state intervistate 134 organizzazioni per un totale di 461 corsi erogati).

I risultati della ricerca hanno dimostrato una grande vitalità del 'non formale', dal che si desume l'esistenza di un 'mercato' in crescita, accompagnato però da una diffi-

¹¹⁰ Enzo Morgagni, Arnaldo Spallacci (a cura di), *Chi, come e perché. Studiare da adulti*, Progetto CEP II, En.A.I.P. ER, 2005.

¹¹¹ Le due ricerche dell'ISFOL, *L'offerta di formazione permanente in Italia e Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso*, Roma, 2003 hanno rappresentato un riferimento importante per l'impostazione della ricerca e gli strumenti dell'indagine.

coltà (o non interesse) nel rilevamento dei reali fabbisogni formativi e da un'assenza di coordinamento nella programmazione ed erogazione dell'offerta.

Benché le attività di 'formazione continua'¹¹² non costituissero oggetto della ricerca, il questionario includeva, tuttavia, alcune domande circa la partecipazione degli intervistati alla formazione per il lavoro e sul lavoro. Le risposte raccolte hanno permesso ai ricercatori di affermare che finora “non pochi abbiano frequentato attività formative, generalmente intese, tenendo conto che la partecipazione alla formazione per il lavoro ha coinvolto quasi il 30% degli intervistati, un campione dove oltretutto sono presenti persone avanti in età. Ma si può anche affermare che almeno finora non è granché diffusa la frequenza di specifiche attività di formazione e istruzione per adulti (EdA), che ha coinvolto solo poco più del 15% degli intervistati. E vi hanno partecipato non solo – come forse si potrebbe pensare – le donne e i pensionati, ma piuttosto i maschi, istruiti, e di ceto medio-alto”¹¹³.

Generalmente si partecipa non per compensare un'esclusione, una mancanza, ma piuttosto perché si crea un circolo virtuoso tra formazione pregressa e bisogno di nuova formazione. Insomma, piove sul bagnato; la qual cosa – in assenza di politiche di settore e di misure *ad hoc* che facciano emergere bisogni, sollecitino la domanda e creino le condizioni di partecipazione alla formazione delle fasce più deboli – tende a ripetersi generando il fenomeno conosciuto della 'ricorrenza' nella formazione.

Esiste, dunque, il nodo critico e non risolto della 'propensione alla formazione', concetto che contempla la possibilità che chiunque, anche un soggetto debole, arrivi a considerare l'educazione in età adulta un'opportunità inclusa nel suo orizzonte. E inoltre rimane aperta la questione circa le possibili connessioni tra il settore della formazione continua e quello dell'EdA più specificamente culturale, sulla quale si interroga Fiorella Farinelli nel suo saggio “La domanda di formazione: esclusi ed autoesclusi” contenuto nella ricerca ISFOL, *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso*, 2003. Valutando la selettività, oggi, delle esperienze di formazione continua nel nostro paese e sottolineando come anche la ricerca ISFOL sulla domanda¹¹⁴ abbia con-

¹¹² Definizione di 'formazione continua' nel Glossario del Progetto ONEDA – INVALSI: “Attività formativa rivolta ai soggetti adulti, occupati o disoccupati al fine di adeguarne o di elevarne il livello professionale”. Contesti d'uso: “La formazione continua è una attività formativa rivolta ai soggetti adulti, occupati e disoccupati, con particolare riferimento all'attività cui il lavoratore partecipa per autonoma scelta, al fine di adeguare o di elevare il proprio livello professionale ed agli interventi formativi promossi dalle aziende in stretta connessione con l'innovazione tecnologica ed organizzativa del processo produttivo”.

¹¹³ Enzo Morgagni, Arnaldo Spallacci (a cura di), *op. cit.*, p. 158. Il dato sulla partecipazione prevalente ad attività di formazione continua e di EdA di adulti di sesso maschile istruiti è coerente con il risultato di un'indagine sulla partecipazione ad attività formative sul lavoro e per il lavoro condotta nella nostra regione (Bruno Poggi e Associati, *I cittadini emiliano-romagnoli e la formazione permanente*, 2003). Benché il campione intervistato si limiti a 800 cittadini del nostro territorio regionale, è emerso dall'indagine che, su iniziativa del datore di lavoro, frequentano attività di formazione in prevalenza uomini con qualifiche professionali e titoli di studio alti. Secondo l'indagine, gli investimenti dei datori di lavoro e delle associazioni di categoria si concentrano sui quadri dirigenti, sui tecnici e i funzionari, mentre toccano solo il 10,1% degli operai.

¹¹⁴ *Op.cit.* alla nota n.12.

fermato l'esistenza di uno 'zoccolo duro' di esclusione e autoesclusione dalle attività di EdA, F. Farinelli si domanda: "se e in quale misura l'esperienza della formazione per il lavoro o l'esserne esclusi [con i relativi vissuti individuali] influisca o meno sugli atteggiamenti nei confronti della formazione permanente; e, viceversa, se altre esperienze formative, non finalizzate direttamente al lavoro, possano modificare gli atteggiamenti e le valutazioni nei confronti delle necessità-opportunità di formazione continua".

Tra i fattori di debolezza dell'EdA regionale, a fronte di un'area di fabbisogni formativi potenzialmente in crescita, il progetto CEP II individua l'assenza di un quadro di riferimento complessivo e di un coordinamento nelle politiche culturali destinate ad incrementare, migliorare e rendere più efficace l'offerta di istruzione e formazione per adulti. La Legge regionale n.12/2003 contempla un'architettura di sistema – coerente con quella delineata dall'Accordo della Conferenza Stato Regioni e AA.LL. del 2 marzo 2000 – che consente di governare il possibile scenario futuro attivando le sedi della collaborazione istituzionale e della concertazione sociale all'interno delle quali programmare gli interventi.

È necessario, tuttavia, avere in mente un 'modello' di educazione degli adulti capace di collocare entro lo stesso orizzonte l'insieme delle opportunità formative che consentano alle persone di possedere strumenti culturali e conoscenze adeguate e di evitare l'obsolescenza di queste e i rischi di emarginazione sociale. A questo scopo è stato finanziato dalla Regione Emilia-Romagna con FSE un progetto per lo *Sviluppo di un modello regionale di educazione degli adulti*, che vede operare in partenariato la società di ricerca PLAN (titolare del progetto), l'Università di Bologna - Dipartimento di Scienze dell'Educazione e l'IRRE E-R, i cui esiti potranno essere conosciuti nell'autunno del 2006.

Vitalità del *non formale*: le Università della terza età (UTE)

Tra le organizzazioni che erogano un'offerta non formale di educazione degli adulti emergono per numero le cosiddette Università della terza età o del tempo libero. Istituite o gestite da associazioni, fondazioni, società cooperative, enti locali e Università ai sensi dell'articolo 43 della Legge regionale n.12/2003, esse ottengono contributi dalla Regione Emilia-Romagna attraverso le singole Province, che esercitano le funzioni di promozione e sostegno delle loro attività.

Dalle relazioni delle Province riguardanti l'offerta delle UTE attive nei loro territori¹¹⁵ si ricava un aumento del numero complessivo degli iscritti nell'anno accademico 2004-05 (29.089) rispetto al precedente (24.000).

¹¹⁵ Si ringrazia per i dati forniti il Servizio Politiche per l'Istruzione e per l'Integrazione dei Sistemi Formativi dell'Assessorato regionale alla Scuola, Formazione Professionale, Università, Lavoro, Pari opportunità della regione Emilia-Romagna.

La tabella che segue illustra la distribuzione degli iscritti per provincia.

Tab. 164 – *Iscritti UTE anno accademico 2004-05, per provincia*

<i>Province</i>	<i>Iscritti</i>
Bologna	6.557
Ferrara	961
Forlì-Cesena	2.510
Modena	9.063
Parma	2.307
Piacenza	873
Ravenna	4.148
Reggio Emilia	777
Rimini	1.893
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>29.089</i>

Fonte: Regione Emilia-Romagna.

La gamma dei corsi attivati è quanto mai variegata, da quelli consueti di informatica e di lingue (corsi di base e avanzati, ivi compresi corsi di lingua Araba e Cinese), a corsi culturali (preferiti quelli di storia, letteratura, filosofia e storia dell'arte) o che trattano tematiche di attualità, ad attività laboratoriali in cui si esercitano abilità nella pittura, nella ceramica e in altri campi artistico-espressivi, e infine a corsi collegati alle tradizioni locali e alle caratteristiche del territorio e della sua storia.

Ad esclusione delle province di Ferrara e di Reggio Emilia, dove gli utenti di età superiore ai 60 anni superano numericamente i corsisti di età inferiore, e di Bologna, dove le due fasce di età quasi si equivalgono con una lieve prevalenza degli over 60, in genere il maggior numero dei frequentanti non appartiene alla terza età, anche se all'interno delle singole province si notano differenze in questo senso tra le varie università che vi sono presenti.

Un dato che tutte le accomuna è la predominanza dell'utenza femminile, elemento quasi costante nell'area dell'offerta non formale, come risulta anche per i corsi modulari brevi erogati per l'a.s. 2003-04 dai CTP e dagli istituti superiori con corsi serali¹¹⁶.

¹¹⁶ Si veda la tabella precedente: *Iscritti ai corsi brevi modulari, di alfabetizzazione funzionale ripartiti per sesso*.

CAPITOLO 12 - LA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI: DA SPETTATORI AD ATTORI

Guglielmo Malizia, Sergio Cicatelli, Vittorio Pieroni

La cooperazione educativa tra scuola e famiglia

Con la Legge 53/2003 *la famiglia ha assunto un ruolo protagonista nel sistema di istruzione e di formazione* in quanto i genitori vengono riconosciuti come attori al pari della scuola nelle attività educative delle istituzioni formative. Nel rispetto delle loro competenze, genitori e scuole sono chiamati a cooperare in tutti gli ambiti della vita delle istituzioni scolastiche, cominciando dal processo di insegnamento - apprendimento. In particolare, le famiglie sono chiamate ad avanzare proposte e osservazioni che le scuole valorizzeranno e integreranno nel loro modello educativo e organizzativo attraverso nuove e concrete forme di collaborazione. Pertanto, l'attuazione della riforma Moratti nelle scuole dell'infanzia e del primo ciclo richiede un'attenzione particolare al ruolo dei genitori nell'elaborazione e realizzazione dell'intero percorso scolastico.

Entro questo quadro il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (USR E-R), d'intesa con la Direzione Generale per lo Studente, ha promosso una ricerca-azione e ne ha affidato la realizzazione all'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana di Roma (Isups)¹¹⁷. L'indagine ha inteso sperimentare le *modalità di cooperazione dei genitori nella prassi scolastica ordinaria*, secondo lo spirito e la lettera della Legge n. 53/2003¹¹⁸.

Lo studio è stato condotto tra il 2004 e il 2005 e si è articolato nei momenti fondamentali, tipici di una ricerca-azione. Il *campione*, come d'altra parte la ricerca nel suo insieme, presenta una natura qualitativa. In pratica, è risultato composto da 14 istituti, 8 in Emilia-Romagna, 3 nelle Marche e 3 nella Lombardia; di essi 12 sono statali e 2 paritari. Ad essi corrispondono 5 scuole dell'infanzia, 8 scuole primarie e 5 istituti comprensivi. In ogni scuola è stata scelta almeno una classe, che ha realizzato la ricerca-

¹¹⁷ Il coordinamento scientifico della ricerca, per l'USR E-R, è stato svolto dal dott. Stefano Versari, Dirigente Ufficio I Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, con il supporto operativo della Dott. Loretta Luppi.

¹¹⁸ Il presente intervento costituisce una sintesi del contributo pubblicato nel volume S. Versari, *Genitori nella scuola della società civile*, Collana "I quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna", che prenderà in esame il rapporto fra genitori e scuola.

azione secondo le indicazioni del progetto di investigazione. Nel complesso, come mostra la tabella seguente, sono stati coinvolti 43 classi, 952 allievi e 151 docenti.

Tab. 165 – Alunni e docenti della sperimentazione secondo il livello della scuola. A.s. 2004-05; totale e per sesso; valori assoluti e percentuali

Ordine scuole	Alunni		Docenti*	
	N	%	N	%
Infanzia	220	23.1	17	11.3
Primaria	694	72.9	124	82.1
Secondaria di 1° grado	38	4.0	10	6.6
<i>Totale</i>	<i>952</i>	<i>100.0</i>	<i>151</i>	<i>100.0</i>

*Numero di docenti coinvolti per ciascuna classe della sperimentazione, anche se la medesima persona opera in più classi.

Fonte: USR E-R - *Isups* 2005.

In dettaglio, gli istituti che hanno partecipato alla sperimentazione sono stati i seguenti.

Emilia-Romagna:

1. Direzione Didattica di Codigoro (Ferrara);
2. Direzione Didattica di San Mauro Pascoli (Forlì-Cesena);
3. Direzione Didattica di Savignano sul Rubicone (Forlì-Cesena);
4. Istituto Comprensivo di Gambettola (Forlì-Cesena);
5. Circolo Didattico III di Riccione (Rimini);
6. Circolo Didattico III di Coriano (Rimini);
7. Fondazione Domus Pascoli di S. Mauro Pascoli (Forlì-Cesena);
8. Istituto Canossa di Fidenza (Parma).

Marche:

9. Istituto Comprensivo Ancona centro sud est (Ancona);
10. Circolo Didattico di Sant'Orso (Pesaro e Urbino);
11. Istituto Comprensivo Porto Potenza Picena (Macerata).

Lombardia:

12. Istituto Comprensivo di Casazza (Bergamo);
13. Istituto Comprensivo A. Tiraboschi (Bergamo);
14. Istituto Comprensivo di Tavernola Bergamasca (Bergamo).

La ricerca-azione è caratterizzata da una natura *idiografica* che poco si adatta alla generalizzazione o alla facile esportabilità delle cosiddette buone prassi. Le soluzioni vengono trovate o costruite nel corso del lavoro quotidiano che è oggetto di riflessione critica da parte dei suoi stessi attori: a scuola gli insegnanti si trasformano in ricercatori non perché abbandonino momentaneamente il loro ruolo di insegnanti ma proprio perché appartiene alla professionalità docente la capacità di riflettere criticamente sul proprio operato per individuare le soluzioni più adatte al contesto in cui ci si trova ad agire. Del resto, l'azione educativa (per gli insegnanti come per i genitori) è una continua

sperimentazione, un procedere per tentativi, per prove ed errori, con la consapevolezza che non esistono ricette valide sempre ed ovunque.

La sperimentazione condotta sulla cooperazione dei genitori nel sistema educativo di istruzione e formazione ha condiviso, ovviamente, tutte le caratteristiche della ricerca-azione e le ha manifestate in maniera *paradigmatica*: il campione ristretto di scuole e di classi, la specifica motivazione dei gruppi coinvolti nell'iniziativa, la discussione ripetuta sulle proprie pratiche educative, lo scambio di esperienze, la capacità di disporsi in atteggiamento di formazione permanente.

Oggetto di una valutazione finale sono dunque le azioni condotte dalle scuole, ma anche la qualità della presenza dei genitori e l'idea stessa di far incontrare queste due realtà non sempre comunicanti. Il presente intervento prende in esame *tre direzioni* essenziali:

- una valutazione della ricerca-azione in quanto tale;
- una valutazione delle scuole di fronte alle prospettive che si aprono in questo campo;
- una valutazione dei genitori di fronte alle responsabilità nuove che sono sollecitati ad assumere.

Il tutto collocato sullo sfondo della riforma Moratti, che ha scommesso più di quanto esplicitamente dica il testo della legge n. 53/03 sulla cooperazione scuola-genitori.

Il progetto di ricerca-azione

Alcune recenti ricerche¹¹⁹ hanno evidenziato come le esperienze di sinergia tra scuola e famiglia rappresentino un efficace supporto all'azione dei genitori nella realizzazione del loro difficile e impegnativo compito di aiutare la maturazione dei figli. *La cooperazione tra le due istituzioni si può tradurre in un miglioramento importante dello stile educativo delle famiglie*. Il sostegno alla genitorialità assume diverse forme che vengono migliorandosi e qualificandosi sempre più attraverso momenti collaborativi e corresponsabilizzanti.

Nonostante questi dati confortanti, i rapporti che di fatto si instaurano tra la scuola e la famiglia incontrano *notevoli difficoltà* a tradursi in una relazione di vera corresponsabilità educativa. Le ragioni di questa situazione possono essere sintetizzate nei seguenti fattori: "accentuazione dell'atteggiamento di delega della famiglia alla scuola; sottovalutazione dell'elemento educativo (sia familiare sia scolastico), a vantaggio dell'istruttivo; indifferenza delle famiglie verso l'elemento axiologico di cui la scuola

¹¹⁹ Cssc, 2003a-b; Mion, 2004.

[...] è portatrice; scarsa testimonianza dei valori da parte della scuola”¹²⁰. Sono proprio questi nodi problematici che richiedono il passaggio dal momento delle dichiarazioni di principio o delle descrizioni pessimistiche a quello di una ricerca-azione per la costruzione di prassi efficaci.

Dalle investigazioni citate sopra è risultato che il contributo dei genitori alla elaborazione del POF dovrebbe riguardare principalmente *contenuti* come: ‘l’educazione ai valori sociali e civili’; ‘l’orientamento scolastico e professionale, inteso come formazione e vocazione della persona’; ‘il mondo del lavoro e le sue problematiche etiche’; la dimensione della ‘paternità/maternità’; ‘la solidarietà, la povertà e l’educazione allo sviluppo solidale’; la ‘dimensione religiosa legata all’esperienza di vita dell’uomo’; ‘l’educazione affettiva e sessuale’¹²¹. Pertanto, la ricerca-azione ha inteso verificare la praticabilità del ruolo dei genitori in particolare con riferimento a questo genere di contributi, sul terreno di:

- POF;
- Profilo dello studente;
- Contratto formativo;
- Piano di studio personalizzato;
- Portfolio delle competenze individuali.

Il *campione* è stato scelto dall’USR E-R tenendo conto della validità delle pregresse esperienze compiute dalle scuole nel settore. Il campione era comunque mirato, cioè formato solo da istituzioni scolastiche che hanno aderito volontariamente alla ricerca-azione. In ogni scuola è stata scelta almeno una classe, che ha realizzato la ricerca-azione secondo le indicazioni del progetto di investigazione.

Gli *strumenti di ricerca* sono consistiti in griglie di raccolta dati con domande chiuse e aperte. Le schede sono state 6: la prima ha riguardato le informazioni identificative della scuola e la seconda quella delle classi scelte; la terza le attività di programmazione; la quarta e la quinta la rilevazione dei contributi offerti dai genitori; la sesta il riepilogo delle attività.

L’iniziativa ha incontrato il *generale apprezzamento* delle due principali componenti coinvolte, genitori e insegnanti. Soprattutto questi ultimi hanno espresso un giudizio largamente positivo sullo scambio di vedute e sulla collaborazione che sono stati chiamati ad attivare con le famiglie. Ovviamente non sono mancate le osservazioni critiche e le proposte di miglioramento, inevitabili in un processo sperimentale che necessita di una messa a punto, ma in generale è stata manifestata una notevole soddisfazione per le opportunità offerte dalla ricerca-azione.

¹²⁰ Pati, 2003.

¹²¹ Cssc, 2003b, p. 270.

L'incontro fra insegnanti e genitori

Se si vuole individuare un denominatore comune nei documenti prodotti da ogni scuola, ci sembra di poterlo trovare nella positività del confronto tra insegnanti e genitori, nella scoperta reciproca di un universo talvolta sconosciuto o pregiudizialmente valutato. E proprio la *reciprocità* può essere considerata uno dei risultati implicitamente raggiunti dalla ricerca-azione: non è stata solo la scuola ad attivare il dialogo con le famiglie, né solo i genitori a chiedere spazio nella scuola; ma entrambi si sono cercati, si sono incontrati per così dire a metà strada, sul terreno neutro o comune dell'interesse educativo per i figli-alunni.

In un certo senso, nel confronto diretto su problemi concreti e non in nome di ruoli precostituiti, l'incontro si è realizzato perché molti hanno accettato di mettersi in gioco come persone senza rimanere attaccati ai propri ruoli. La scuola è apparsa essere sempre più un ambiente fatto dai soggetti che la abitano e non un sistema fondato su ruoli e funzioni. Una simile *scuola dei soggetti* segna così il passaggio dalla scuola-istituzione alla scuola-comunità o meglio ancora, alla scuola della società civile, una scuola espressione dei soggetti che la compongono e realizzano (dirigente scolastico, docenti, personale amministrativo, genitori, studenti), che diviene così capace di radicarsi nella comunità civile in cui opera rispondendo all'istanza formativa da questa attesa¹²². Questo passaggio è iniziato con i decreti delegati del 1974 (che definivano la scuola come “una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica”) e perfezionato nel corso degli ultimi trent'anni proprio grazie al crescente protagonismo delle persone, dei soggetti, che compongono questa comunità, gli alunni in primo luogo, ma anche gli insegnanti (se la centralità del docente non è autoreferenzialità della scuola ma effettivo servizio all'utenza) e, in misura lentamente crescente, i genitori.

Non è quindi casuale che ricorra più volte nei testi prodotti dalle scuole il riferimento alla *comunità educativa* o alla *comunità educante*, espressioni con cui si intende sottolineare il carattere di condivisione di una comune esperienza educativa centrata sulle persone degli alunni. La ricerca-azione ha incentivato la costruzione di questa comunità anche offrendo visibilità ad esperienze o scelte educative particolarmente impegnative, quali possono essere la sottoscrizione di un contratto formativo, di un patto educativo di un'alleanza scuola-famiglia. Al di là delle denominazioni diverse, ciò che accomuna queste esperienze è l'incontro delle componenti scolastiche sullo specifico terreno dell'educazione scolastica che viene scoperta come competenza comune e non più esclusiva pertinenza dei docenti. Non è invasione di campo da parte dei genitori, ma scoperta di un interesse comune e del gusto di lavorare insieme.

Proprio il lavoro di gruppo è stato generalmente indicato come uno dei risultati più apprezzabili della ricerca. L'équipe pedagogica o il team didattico sono da tempo il se-

¹²² Versari, 2002.

gnale di una conduzione realmente collegiale della didattica, non più affidata solo alle capacità del singolo docente, isolato nella demiurgica conduzione del suo lavoro. La novità offerta da questa ricerca-azione è stata principalmente l'allargamento del gruppo, la scoperta che le mura della scuola sono un ostacolo fittizio che è facile e bello superare. Il senso comunitario che è stato dato a questa esperienza passa attraverso l'incontro delle persone e – occorre ripeterlo – il protagonismo dei soggetti.

Le novità della riforma

Riguardo a questo punto di vista, ma non solo, è forte il legame della ricerca con la riforma Moratti, scoperta da molti come proposta interessante e meritevole di approfondimento, senza arrestarsi a pregiudiziali scelte di campo o informazioni parziali. Si è riscontrato spesso l'apprezzamento per l'occasione avuta di un confronto aperto con la riforma, una messa alla prova delle sue potenzialità con la possibilità di verificarne tutti i pregi e i difetti.

Era inevitabile che, posti di fronte ad un gran numero di novità da saggiare, genitori ed insegnanti operassero delle scelte e si orientassero di preferenza verso un elemento particolare. Si può dire che nessuna scuola sia riuscita a misurarsi con tutto il ventaglio delle innovazioni, ma tutte hanno certamente avviato un confronto con qualcuna di esse. In una ipotetica *hit parade* delle proposte contenute nella riforma il primo posto va sicuramente al *portfolio*, vera *star* delle sperimentazioni: quasi tutte le scuole hanno documentato la propria attenzione alle potenzialità e alle forme di realizzazione del portfolio; quasi tutte le scuole hanno dedicato gran parte delle proprie iniziative formative al portfolio; quasi tutte le scuole hanno individuato nel portfolio il più fertile terreno di incontro e di discussione fra genitori e insegnanti.

In proposito ci sembra di poter rilevare che la finalità orientativa del portfolio sia rimasta nell'ombra, accentuando – almeno per ora – la rilevanza valutativa del portfolio. Ma c'è da augurarsi che l'attenzione a questo nuovo strumento possa produrre un effetto di trascinamento anche sull'orientamento e riequilibrare col tempo la comprensione di tutte le caratteristiche del documento.

Minore è stata l'attenzione verso la personalizzazione e i piani di studio personalizzati, verso le unità di apprendimento e gli obiettivi specifici di apprendimento, verso il PECUP e il tutor. In particolare sul ruolo del tutor, verosimilmente anche per le polemiche legate alla sua collocazione normativa, si è registrata una certa reticenza: solo se sollecitate, le scuole hanno fornito risposte e comunque non è stato possibile avere informazioni esaurienti sul funzionamento di questa figura strategica.

Per quanto riguarda, infine, l'organizzazione della ricerca-azione in quanto tale, sono emersi, come è ovvio, aspetti positivi e negativi. Tra le iniziative che hanno avuto maggiore successo sembra esserci stata la proposta di istituzione del GOS, il gruppo

operativo di scuola, cioè di un nucleo di azione 'pedagogica' costituito da tre componenti diverse, il dirigente, un genitore e un insegnante. La necessità di lavorare insieme sembra aver mostrato nei fatti la possibilità di realizzare anche in piccolo quello scambio di vedute e quel coinvolgimento che si cercava di promuovere in grande.

Anche le occasioni formative sembrano aver incontrato il favore delle scuole, che in questo momento avevano davvero fame di conoscere la riforma, di discuterne ogni aspetto e soprattutto di incontrarsi insieme.

Le forme di coinvolgimento

Per ogni scuola la ricerca è stata un'ulteriore occasione di mettersi alla prova; e si deve riconoscere che le scuole hanno *superato bene l'esame*. C'è una diffusa abitudine alla ricerca-azione e un'indubbia volontà di confrontarsi con le proposte della riforma o con una didattica aperta a forme di innovazione e responsabile creatività.

Il primo dato che si può mettere in evidenza è la diffusa ricerca di un confronto a tutto campo con la componente genitori, superando la formula limitata della rappresentanza negli organi collegiali. Quando le scuole hanno avviato il loro dialogo con le famiglie si sono rivolte in genere alla *totalità dei genitori*, invitandoli ad incontri o assemblee aperte. D'altra parte, la cooperazione educativa dei genitori non può realizzarsi attraverso una delega formale, che è per sua natura proprio il contrario del risultato che si vuole raggiungere. Emerge qui con una certa chiarezza *l'insufficienza degli attuali organi collegiali* che, nati per promuovere la stagione della partecipazione, risultano troppo ristretti per la fase della cooperazione e del coinvolgimento più pieno delle componenti che costituiscono la comunità scolastica (peraltro ormai diventata più ampiamente comunità educativa).

Le scuole, pur continuando ad utilizzare le sedi istituzionali dei consigli di classe, si sono da tempo generalmente aperte a forme di dialogo più esteso. Non si vuole proporre al legislatore di demolire gli organismi di partecipazione, ma si deve rilevare il superamento della loro funzione prevalentemente burocratica. In una scuola-istituzione era necessario introdurre sedi di confronto e deliberazione che garantissero, formalmente e sostanzialmente, la partecipazione democratica. In una scuola-comunità il confronto deve necessariamente aprirsi a tutti i suoi membri, perché la comunità è tale proprio se tutti riescono a farne e sentirsene parte. I consigli di classe sembrano essere l'anello debole della catena, ma le scuole hanno mostrato di saper superare già da sole le pastoie della vecchia legislazione, avviandosi verso forme di confronto allargato.

C'è tuttavia da osservare che raggiungere la totalità dei genitori (e offrire loro la possibilità di far sentire la propria voce) è talvolta un'impresa disperata. Non c'è solo una mancanza di volontà ma anche una serie di oggettive difficoltà pratiche.

Lo strumento che le scuole hanno in genere utilizzato per registrare opinioni, pare-

ri, richieste e suggerimenti dei genitori è stato quello del *questionario*. Per lo più si è trattato di formulari destinati a raccogliere informazioni e proposte, ma inevitabilmente lo strumento cartaceo ha consentito solo un dialogo a distanza tra scuola e famiglie. Pur con i limiti della soluzione adottata, è emersa comunque una sincera ricerca di conoscenza, soprattutto di conoscenza reciproca. L'iniziativa è partita dalle scuole (e per questo ne parliamo a questo punto), però ci sembra di poter dire che i genitori non si sono sentiti come semplici destinatari di una domanda ma come veri interlocutori di un dialogo al suo inizio.

Una domanda di relazione

L'obiettivo principale è stato quello di stabilire un canale di *comunicazione*. Un tempo, quando aveva ancora senso accusare la scuola di nozionismo, ci si preoccupava solo o prevalentemente di trasmettere informazioni, ed anche nei rapporti con le famiglie si cercava di raccogliere ugualmente informazioni. Oggi, che la domanda educativa si è fatta più complessa e non si accontenta più dei contenuti, ma presta attenzione anche alla forma del comunicare, ciò che conta è anche riuscire a stabilire una *relazione*, cioè un rapporto umanamente soddisfacente.

Emerge qui, pur in un contesto solo in parte appropriato, il tema della relazione educativa che costituisce il motivo ricorrente di tante riflessioni interne alla componente docente. Sempre più spesso ci si sente ripetere, infatti, da psicologi e pedagogisti, che gli alunni rivolgono alla scuola una domanda di affetto un tempo inesprimibile e inespresa. Una volta le relazioni affettive erano più ricche all'interno della famiglia e la scuola non doveva supplire le carenze dei genitori; una volta la scuola non dava la propria disponibilità ad un coinvolgimento affettivo che appariva estraneo ai suoi fini istituzionali. Oggi, se la domanda educativa degli alunni e delle famiglie (non solo quelle che avvertono la propria inadeguatezza) abbraccia tutte le dimensioni della persona, insinuandosi anche nella sfera familiare al di là di barriere dettate dalla privacy o dalla semplice consuetudine, la scuola si sente chiamata a dare un senso globale al suo compito educativo, accettando la sfida proveniente dalla crisi culturale attraversata dall'istituto familiare e non solo. E se il problema si pone in termini di relazione, allora non è più la scuola come entità astratta ad essere tirata in ballo ma la persona dell'insegnante, perché è sul piano della relazionale interpersonale che si gioca la partita dell'educazione e della formazione delle nuove generazioni.

Insomma, *il paradigma scolastico sta cambiando* e le scuole se ne stanno rendendo conto. Certo, si avvertono i segni del disagio di fronte alle nuove sollecitazioni. Alcune delle scuole partecipanti alla ricerca-azione hanno giustamente rivendicato la specificità della funzione docente rispetto ad un'incerta mescolanza di insegnanti e genitori talvolta invitati ad essere compresenti in classe. Indubbiamente non si è chiamati a tra-

sformare gli insegnanti in genitori ed i genitori in maestri, producendo una confusione di ruoli che disorienterebbe gli alunni e snaturerebbe la scuola stessa. Questa infatti non deve, per sviluppare la propria dimensione comunitaria, trasformarsi in una melassa in cui i ruoli sono confusi o, peggio, indistinti, con tutti gli equivoci che ne deriverebbero per l'identità della famiglia e della scuola. È necessario che gli insegnanti conservino la loro specifica professionalità e funzione, ma con la consapevolezza di non muoversi in un universo separato bensì di costituire uno dei mondi vitali in cui gli alunni conducono la loro esistenza e di dover assicurare una continuità orizzontale tra sistema formale, informale e non formale, come non solo la riforma Moratti sollecita a fare. Si tratta dunque di realizzare un incontro fra docenti e genitori, ovvero una relazione reciproca, non una benevola concessione di ascolto. Questo incontro è la forma concreta dell'incontro fra scuola e società. Se questo incontro fallisce, la scuola non vive¹²³.

Uno degli aspetti più positivi riscontrati nelle scuole contattate è infine la loro capacità di essere in genere una *learning organization*, di avere, cioè, assunto una sorta di personalità collettiva capace di imparare dalle proprie esperienze e farne tesoro nel progettare il proprio futuro. L'abitudine a lavorare in gruppo, a confrontare opinioni, ad aprirsi a componenti esterne, a documentare la propria attività, ha condotto gran parte delle scuole del gruppo sperimentale a diventare capaci di apprendere (oltre che di insegnare) e dunque capaci di programmare le proprie attività sulla base di un'esperienza condivisa del passato. Ci sembra di poter dire che il contributo offerto dai genitori abbia costretto le scuole ad uscire dal proprio guscio e trovare una nuova e più forte identità proprio nel confronto con altre realtà.

I genitori: da spettatori ad attori

Le ultime considerazioni devono essere dedicate ai genitori, che sono stati l'oggetto – anzi, il soggetto – principale di questa ricerca-azione.

Non è facile trovare uno stile unitario o comune nel modo in cui i genitori si sono lasciati coinvolgere nella sperimentazione. Abbiamo già detto della *generale soddisfazione* che hanno espresso, soprattutto perché si sono sentiti capaci di incidere realmente sull'ambiente e sulle esperienze scolastiche dei figli. Per molti di loro si trattava di un coinvolgimento già sperimentato in passato, per altri si è trattato di una prima volta. Per tutti si è trattato di un'occasione proficua, anche a prescindere dal numero dei contributi offerti o dalla qualità delle loro proposte.

Ci piace tornare soprattutto sulla *reciprocità* che sembra essersi realizzata negli incontri documentati dalla ricerca: non solo una consultazione ma una vera e propria cooperazione. Almeno nelle intenzioni. Gli insegnanti hanno lasciato spazio ai suggeriri-

¹²³ Versari, 2005.

menti dei genitori, dimostrandosi disposti ad accettarli praticamente tutti, anche perché si sono sentiti apprezzati e riconosciuti nell'esercizio quotidiano della loro professionalità. Vale la pena qui ricordare un'espressione tratta da una delle relazioni finali: i genitori "hanno espresso soddisfazione, simpatia, comprensione per il lavoro complesso dei docenti". Lavorare insieme, confrontarsi a lungo in posizione di parità, ha consentito ad ognuno di comprendere il punto di vista dell'altro e di recuperare un'immagine positiva del ruolo che l'altro svolge nel processo educativo dell'alunno-figlio, superando barriere e pregiudizi che a lungo hanno pesato sul dialogo scuola-famiglia.

Molto spesso le incomprensioni erano dovute ai *diversi linguaggi* parlati a casa e a scuola, alle competenze diverse che si avevano pur nei confronti dell'identico destinatario dell'azione educativa. La stessa diversità di linguaggio è alla base dell'incomprensione della riforma o della difficoltà a penetrarne caratteristiche e obiettivi. Per questo i genitori sembrano aver apprezzato in modo particolare le occasioni di formazione comune, proprio per giungere alla condivisione di un linguaggio e di esperienze comuni.

Forse, il risultato principale che si deve registrare per i genitori è stato quello di cambiare posizione nel teatro della scuola, passando *dalla platea al palcoscenico*, trasformandosi da spettatori in attori. Ma senza invasioni di campo. Si può ancora una volta ricorrere alle parole di una delle relazioni finali per sintetizzare la situazione venutasi a creare: i genitori sono riusciti davvero a *modificare la prassi scolastica*, "non perché si siano sostituiti ai docenti, ma perché vi hanno portato il loro essere genitori". Questo non è accaduto sempre, e in qualche caso si è avvertita una maggiore resistenza a dare spazio all'altra componente, ma in genere la presenza più cospicua del solito dei genitori ha modificato il campo d'azione e l'azione stessa della scuola. E di proposito si fa riferimento all'immagine del campo, in omaggio a Kurt Lewin, primo teorico del metodo della ricerca-azione che qui è stato applicato.

Nell'insieme, se si vogliono formulare delle conclusioni sulla nuova condizione in cui i genitori si trovano ad agire nella scuola della riforma (o semplicemente nella scuola attuale), possiamo ribadire il percorso progressivo che si sta compiendo dalla iniziale *partecipazione* promossa dagli organi collegiali dei decreti delegati ad un più generale *coinvolgimento*, che già supera la partecipazione istituzionale avviata trent'anni fa. Se da questo coinvolgimento nasce una maggiore *condivisione*, allora si può ritenere di essere avviati sulla strada di una costruttiva *cooperazione* tra scuola e genitori. Solo a questo punto, se il lavorare insieme non si limita ad un fatto esteriore, ma incide sulle motivazioni di ognuno, allora si può arrivare a parlare di una convinta *corresponsabilità* educativa che verrebbe a disegnare una nuova immagine di scuola in cui la partecipazione, il coinvolgimento, la condivisione e la cooperazione sono la naturale conseguenza di quella premessa che oggi individuiamo solo alla fine del percorso. Da questo punto di vista un utile strumento di sostegno della corresponsabilità educativa dei genitori potrà venire dalla promozione sussidiaria dell'associazionismo dei genitori.

Le considerazioni teoriche da svolgere a questo punto vanno ben oltre i limiti della presente ricerca, che tuttavia ha offerto un importante spunto per approfondire le potenzialità del contributo dei genitori all'educazione di natura scolastica. Il cammino da fare è ancora lungo, ma un *primo passo significativo* è stato mosso nella direzione giusta.

Bibliografia essenziale

- Cannarozzo G., *La responsabilità educativa dei genitori*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2004), n. 13, pp. 2-7.
- Chiosso G., *Due parole sulla famiglia*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2004), n. 12, p. 5.
- Comitato per la scuola della società civile, *Percorsi. Genitori in una scuola che cambia: domande e risposte*, Roma, AGeSC, 2004.
- CSSC-Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Atti del seminario Il ruolo educativo dei genitori nella scuola cattolica*, Roma, 22-11-2002, Roma, 2003a.
- CSSC-Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Genitori: oltre la partecipazione. Scuola Cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia 2003b.
- Di Pol R. S., *La presenza dei genitori nella scuola italiana: un lungo e complesso cammino*, in CSSC-Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Genitori: oltre la partecipazione. Scuola Cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia 2003.
- Dusi P., *Famiglia e scuola oggi*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2003), n. 7, pp. 14-15.
- Dusi P., *Una famiglia che coopera con la scuola*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2003), n. 13, pp. 14-15.
- Dusi P., *Scuola-famiglia. Formare alla “partnership”*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2004), n. 9, pp. 14-15.
- Malizia G., Nanni C., *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in “Orientamenti Pedagogici”, 50 (2003), n. 5, pp. 873-904.
- Malizia G., Cicitelli S., *Dirigere e coordinare nel nuovo sistema di istruzione e di formazione*, in CSSC-Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Malizia G., Cicitelli S., De Giorgi P., Pieroni V., Stenico B., *Conclusioni*, CSSC-Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Genitori: oltre la partecipazione. Scuola Cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2003.
- Mion R., *Genitori e famiglia oggi in Italia*, in CSSC-Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Genitori: oltre la partecipazione. Scuola Cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia 2003.
- Mion R., *I genitori e la cooperazione educativa nella scuola*, in *Una scuola in ...attesa*. Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, *Rapporto 2004 sul sistema di istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, 2004.

- MIUR, *Guida alla lettura. Il quadro teorico della sperimentazione e il significato dei documenti che l'accompagnano*, allegato al DM 18-9-2002, n. 100.
- Pati L., *I genitori: un soggetto educativo della scuola*, in "Scuola Italiana Moderna", 110 (2002), n. 13, pp. 12-14.
- Versari S. (a cura di), *La società civile tra stato e mercato*, Rubbettino, Catanzaro 2002.
- Versari S., De Giorgi P., *Nel sistema dell'autonomia delle istituzioni scolastiche: gli organi collegiali e la presenza educativa dei genitori*, in CSSC-Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Genitori: oltre la partecipazione. Scuola Cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia 2003.
- Versari S., *Istanze e prospettive del rapporto genitori e scuola*, in C. Scurati (a cura), *Infanzia, famiglia scuola*, Editrice La Scuola, Brescia 2005.

CAPITOLO 13 - L'EUROPA DELL'ISTRUZIONE

Lucia Cucciarelli, Paola De Donato, Nicoletta Molinaro

I - PER UNA CITTADINANZA EUROPEA¹²⁴

Radici e identità europea

L'identità dell'Europa, che deve essere la necessaria premessa per un reale progetto di unificazione europea, non può che fondarsi sulle grandi acquisizioni della cultura del vecchio continente, per come essa si è articolata lungo un percorso millenario che comprende il cristianesimo, il rinascimento, l'illuminismo, il liberalismo, la tradizione socialista e del movimento operaio. Una storia eterogenea, fatta di 'radici' che a volte sono state in violento contrasto fra loro, ma che, in prospettiva, si rivelano tasselli di un progetto fortemente unitario. Il problema che ci troviamo ora di fronte è come unificare, diffondere e rendere popolare questo insieme di valori, al di là delle paure e degli scossoni indotti dall'estrema modernità.

L'unica strada da percorrere è quella di un'educazione di massa, una grande battaglia culturale che contribuisca a fornire una forte identità ai cittadini europei dei prossimi decenni. Rispetto a quella affrontata e vinta nell'Ottocento, quando si procedette alla creazione degli stati nazionali e alla conseguente nazionalizzazione delle masse, essa però presenta una caratteristica nuova e originale, infatti deve essere plurilinguistica e pluriculturale, capace di coniugare l'orgoglio per le proprie origini ad una più vasta prospettiva continentale, il piccolo con il grande. In altri termini dobbiamo, in primo luogo, imparare a fare una scuola europea. Imparare a confrontare le nostre regioni con il continente e con il mondo, oltre che con le esperienze e i risultati che ci arrivano dagli altri paesi dell'Unione.

Vi è una metafora che ormai circola da un paio di decenni e che pare riassumere molte delle caratteristiche di questo periodo, si tratta della metafora della rete. Si parla, in particolare, dell'esistenza di economie in rete, connessioni, culture, elaborazioni in e di rete. Anche l'istruzione su scala europea non potrà che assumere un aspetto reticolare, articolandosi in gangli diversificati e interdipendenti a livello disciplinare, nazionale, progettuale. Indubbiamente nei prossimi anni la rivoluzione della tecnologia che stiamo vivendo accrescerà il suo potenziale trasformativo, nuove autostrade della comunicazione attraverseranno il globo, accrescendo e decentrando il potere dell'informazione. Si dovrà necessariamente imparare a vedere in tutto ciò non un pericolo,

¹²⁴ Il contributo è di Lucia Cucciarelli e Paola De Donato.

ma uno sviluppo coerente, il compimento di un destino e di un'aspirazione, che da sempre sono stati interni alla migliore cultura europea, perché, ed è bene non dimenticarlo mai, ciò che ha reso l'Europa ricca e democratica è sempre stata la sua diversità, la pluralità delle sue culture, dei suoi popoli e il libero confronto fra essi.

Progettare l'educazione con l'Europa

È questo il senso di tutte le iniziative avviate, da Lisbona in poi, dall'Unione europea: educare all'Europa in un processo comunitario; un percorso non semplice da realizzare anche perché gli 'egoismi' nazionali sono ancora molto forti e soprattutto perché i processi di cambiamento si avviano e si snodano con tempi lentissimi.

I sistemi nazionali di istruzione e formazione, che già rivestono un ruolo primario nella costruzione di uno spazio educativo europeo comparabile e compatibile, devono sempre di più contribuire, di concerto con quelli degli altri paesi, al rafforzamento di una dimensione europea delle politiche educative. In questa prospettiva il Consiglio Europeo di Lisbona ha dato il via ad un processo che riteniamo inarrestabile.

Questo processo prevede diverse fasi con obiettivi comuni; in particolare si tratta di:

- specificare gli indicatori comuni per le 5 aree tematiche prioritarie individuate dai ministri della UE nel maggio del 2003;
- dare seguito al rapporto congiunto 'Istruzione e formazione 2010' presentato nel marzo 2004.

La Direzione generale degli affari internazionali, recependo la circolare ministeriale del 21 giugno 2004, ha posto in essere le seguenti azioni:

- la costituzione di nuclei di intervento presso ciascun USR;
- l'individuazione di istituzioni scolastiche polo;
- la costruzione di reti interistituzionali;
- l'attivazione di forme di coordinamento per aree tematiche.

L'USR E-R ha colto immediatamente la portata strategica del nucleo di intervento e lo ha costituito fin dal febbraio 2005¹²⁵. Il gruppo ha il compito di svolgere azioni di promozione e di sostegno alle attività progettuali europee e di formazione.

Il nucleo ha individuato 10 scuole polo¹²⁶ che hanno a loro volta il compito di sollecitare azioni di 'educare all'Europa' attraverso un'organizzazione a rete con le altre scuole del territorio.

Sul piano della formazione il nucleo regionale ha favorito la partecipazione a due

¹²⁵ Il gruppo è formato da tre dirigenti scolastici, Paola De Donato, Annamaria Villardi, Giuliana Rosetti e dall'Ispettore Gabriele Boselli.

¹²⁶ ITC 'Rosa Luxemburg' di Bologna; ITC 'R. Valturio' di Rimini; IPSAR 'B. Scappi' di Castel San Pietro Terme (Bo); ITC 'Marco Polo' di Ferrara; Liceo Scientifico 'A. Tassoni' di Modena; Liceo classico 'M. Gioia' di Piacenza; ITCT 'G. Ginanni' di Ravenna; IPS 'Pietro Giordani' di Parma; ITS 'Scaruffi Levi Città del Tricolore' di Reggio Emilia; ITC C. 'Matteucci' di Forlì.

importanti incontri nazionali (Perugia e Sorrento) nei quali le scuole polo erano presenti con il dirigente scolastico e il docente referente.

In questi seminari l'obiettivo era avviare la formazione dei Dirigenti Scolastici e dei referenti sul progetto 'Cittadinanza Europea'. Si tratta di un itinerario che prevede:

- formazione e-learning per un totale di 40 ore (20 in presenza e 20 online);
- formazione on-line nello spazio Punto Edu Europa INDIRE.

Il referente di ogni singola scuola ha una password per accedere alla piattaforma Punto Edu Europa che consente la registrazione all'aula virtuale e la fruizione delle proposte formative. Il monitoraggio dell'iniziativa è a cura di MIUR, INDIRE e USR.

La partecipazione ai progetti europei

Riteniamo utile presentare dati significativi sul lavoro svolto nell'anno 2005 e all'inizio dell'anno 2006 dal Nucleo regionale dell'Emilia-Romagna nell'ambito del progetto l''Europa dell'istruzione', relativi solo agli istituti secondari superiori, emergenti dalle azioni di monitoraggio effettuate. La rilevazione on-line delle 'Attività Internazionali svolte nelle scuole superiori dell'Emilia-Romagna' nell'ultimo triennio evidenzia come nel periodo 2003-2005 siano stati presentati 85 progetti, attivati da 68 diversi istituti scolastici. Va inoltre sottolineato che ben 58 progetti, il 68% del totale, provengono dalle province di Bologna, Modena e Ferrara.

Tab. 166 – Distribuzione provinciale dei progetti internazionali svolti. Scuole superiori, triennio 2003-05

<i>Provincia</i>	<i>N. progetti</i>
Bologna	20
Ferrara	24
Forli-Cesena	3
Modena	14
Parma	11
Piacenza	6
Ravenna	5
Reggio Emilia	0
Rimini	2
<i>Totale</i>	<i>85</i>

Il programma a cui le scuole hanno volto maggiormente la loro attenzione è stato, come da facile previsione, 'Socrates', relativo alla mobilità transnazionale degli studenti. Si evince dalla tabella che un quarto dei progetti si riferisce all'attività di mobilità al di fuori dei programmi dell'Unione Europea.

Tab. 167 – *Progetti internazionali svolti. Scuole superiori, triennio 2003-05*

<i>Tipologia</i>	<i>N. progetti</i>
Socrates	33
Leonardo da Vinci	14
Primavera d'Europa	3
Scambi (non finanziati da U.E.)	19
Tirocini (non finanziati da U.E.)	1
Altre attività	14
<i>Totale</i>	<i>84</i>

La rilevazione ha evidenziato che i docenti coinvolti nei progetti transnazionali sono in numero di poco superiore al numero dei progetti: ciò significa che la maggior parte dei progetti è assunta dai singoli insegnanti e non dall'intero consiglio di classe.

I dati sulla partecipazione degli studenti sottolineano la forte incidenza delle attività legate al Programma Socrates per la mobilità dei giovani, che si riferisce a 1.663 partecipanti su 2.119 complessivamente censiti in regione.

Altri punti di attenzione hanno riguardato alcune specifiche iniziative, che vengono sintetizzate nel seguito.

Programma Europeo 'e-Twinning' (dimensione europea, nuove tecnologie e rapporti col territorio): realizzazione di una giornata di formazione al progetto, tenuta da esperti dell'Agenzia nazionale INDIRE per dirigenti e docenti di scuole superiori delle nove province della regione.

Uso del 'Portfolio Europeo delle Lingue' (PEL): rilevazione on-line dei dati di utilizzo nelle scuole medie della regione. La rilevazione evidenzia che degli 8 modelli italiani di Portfolio delle Lingue, validati dall'Unione Europea solo due (quello piemontese e quello lombardo) sono utilizzati. Il Portfolio documenta in modo accurato le competenze linguistiche e interculturali del discente e ne indica il grado di conoscenze raggiunte. Sarebbe opportuno un investimento di formazione per diffondere maggiormente questo utilissimo strumento che al momento risulta utilizzato ufficialmente solo in due istituzioni scolastiche.

Progetto 'Cittadinanza Europea - Punto Edu Europa':

- individuazione del Nucleo regionale di riferimento;
- individuazione delle prime cinque scuole polo di cinque diverse province fra le scuole di eccellenza dei rispettivi territori;
- partecipazione al Seminario Nazionale di formazione dei dirigenti e dei docenti referenti del progetto;

- estensione del numero di scuole polo da cinque a 10, assicurando un'adeguata rappresentanza di tutte le province della regione;
- partecipazione delle nuove scuole al secondo Seminario di formazione a Sorrento;
- organizzazione del Seminario Nazionale di Bologna 'Europa dell'istruzione';
- organizzazione di due incontri di formazione a Bologna per le scuole polo sulla piattaforma Punto Edu Europa per la realizzazione del relativo corso di aggiornamento online e in presenza di 20/25 docenti delle scuole dei rispettivi territori;
- costruzione di una rete fra le scuole polo e firma del relativo accordo.

Metodologia CLIL (Content and language integrated learning): il filone CLIL, di cui al sito <http://www.europa.iav.it>, nell'area 'progetti-Lingue', offre numerosi esempi esportabili sia nella scuola primaria, sia nella secondaria di secondo grado. Si tratta di progetti che adottano l'indirizzo elaborato da C. M. Coonan, che dirige presso l'Università Cà Foscari di Venezia l'unico laboratorio CLIL esistente in Italia. Esso riesce a coniugare un diversificato uso della lingua straniera, in contesti di apprendimento disciplinare, anche con un'intenzione di tipo inclusivo rivolta ai numerosi alunni stranieri presenti nelle scuole dell'Emilia-Romagna, incoraggiando al contempo il *team work* e quindi un modello collaborativo fra gli insegnanti dello stesso consiglio di classe. Si tratta di una sperimentazione che coglie anche l'obiettivo, espresso nella riforma della secondo ciclo (D.L.vo n. 226/2005), di offrire nell'ultimo anno un insegnamento disciplinare in lingua inglese.

Proposta di un modello di rete: il 'modulo Europa'

Il 'modulo Europa' nasce nell'ambito delle iniziative dei 'Circoli Europa' ('Cercles Europe'), cui avevano aderito scuole di sette regioni europee: Pays de la Loire, Emilia-Romagna, Schleswig-Holstein, Scania/Svezia, Balaton/Ungheria, Irlanda del Nord/European Studies, Repubblica di Irlanda. L'idea dei 'Cercles Europe' nata nei Pays de la Loire, regione gemellata con l'Emilia-Romagna, di *porre l'Europa al centro della didattica* è stata raccolta da centinaia di scuole che hanno attivato 'un'infinità di collegamenti, culturali e linguistici' in modo semplice e diretto.

Negli anni 1999-2000 i gruppi di studio dei diversi paesi avevano condiviso, tra le altre finalità, quella di avviare nelle scuole delle proprie regioni già impegnate in progetti Cercles Europe l'insegnamento delle tematiche europee con l'obiettivo di 'formare il cittadino europeo'. Nel 2001, i rappresentanti delle sette regioni concordarono di avviare il progetto Comenius2 'Modulo Europa'.

"Nella diversità di tradizioni scolastiche, di formazione culturale, di strumenti amministrativi e di insegnamenti che caratterizza le sette regioni chiamate in causa, non è stato facile trovare un modo comune di inserimento del progetto, una soluzione che centrasse l'obiettivo e insieme lasciasse libertà di variabili. Si è dovuto riesaminare più

volte le proposte di base, per trovare un accordo di valutazione che significasse da un lato didattica comune, dall'altro la possibilità di riconoscimento reciproco giuridico. Ma l'obiettivo è stato raggiunto, con reciproca e tangibile soddisfazione. Il progetto è stato approvato dall'UE." (G. Venturi).

Nel caso dell'Emilia-Romagna, l'Assessorato Scuola Formazione Lavoro Università Pari Opportunità affidò la responsabilità della gestione del progetto, che prevedeva il coinvolgimento di una rete di scuole e la produzione in presenza e on line dei materiali didattici, all'IRRSAE, ora IRRE E-R.

Per la gestione della rete, il monitoraggio e lo sviluppo dei materiali, si costituì un gruppo di lavoro, denominato, analogamente al progetto 'Modulo Europa', che dal 2001 ha promosso e sostenuto le scuole della regione nello sviluppo della dimensione europea dell'educazione, con il riconoscimento dell'Ufficio Scolastico Regionale.

Il 'Modulo Europa', che prevede un monte di cinquanta ore o multipli (vincolo posto dalla Regione svedese), sviluppa quattro filoni fondamentali:

- 'che cosa è l'Europa';
- 'le istituzioni dell'UE e gli orientamenti politici';
- 'nazionalità e cittadinanza (nazionale ed europea)';
- 'l'Europa e il mondo'.

Negli anni 2001-2003 è stato attuato un progetto interregionale europeo di formazione di formatori e sono stati contemporaneamente prodotti e testati i materiali didattici.

Pur "tenendo conto della diversità dei vari percorsi educativi delle regioni interessate, si è cercato di raggiungere una certa equivalenza... tutte le regioni che sono entrate a far parte del progetto accettano, per ottenere alla fine l'equipollenza della certificazione, alcuni argomenti e modalità di base...". Nel nostro caso (Italia, regione Emilia-Romagna) sono state elaborate dalla Commissione IRRE 'Modulo Europa', anche sulla scorta delle esperienze che man mano le scuole maturavano, indicazioni riguardo alle materie, agli argomenti di base, alle visite alle sedi istituzionali, alla dichiarazione/attestazione/certificazione e uno schema di progetto/tipo.

La Commissione ha proceduto al monitoraggio delle esperienze delle scuole e alla valutazione annuale del progetto. Contemporaneamente l'IRRE E-R ha organizzato in tutte le nove province della regione una serie di seminari di formazione per docenti, dirigenti scolastici e direttori amministrativi impegnati nella sperimentazione, attuando le direttive della Commissione Europea e traducendole in piste di lavoro che hanno creato un modello innovativo di formazione in servizio. A margine di questa attività sono stati svolti numerosi incontri, su base territoriale, per sensibilizzare le istituzioni scolastiche sulle tematiche dell'Europa.

La Presidenza del Consiglio Regionale dell'Emilia-Romagna in numerose iniziative ha coinvolto la rete delle scuole e il gruppo di lavoro 'Modulo Europa'. Oggi l'esperienza coinvolge oltre 50 istituti, che hanno attuato moduli pluridisciplinari validati

dal gruppo di progetto, con la produzione di materiali didattici sia in cartaceo che online. Inoltre è stata elaborata una proposta sistematizzata di percorsi per la certificazione. Il sito web www.modulo.europa.iav.it consente di accedere a tutto il materiale.

II - LA MOBILITÀ TRANSNAZIONALE¹²⁷

La Regione Emilia-Romagna sostiene le relazioni di collaborazione con altri Paesi dell'Unione Europea nel campo dell'istruzione e della formazione dei giovani, privilegiando le esperienze dirette collegate ad un quadro didattico curriculare quale opportunità di apprendimento.

La Legge regionale n. 12/2003 sull'istruzione e la formazione professionale dedica un articolo (art. 25) all'arricchimento e potenziamento dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche: fra le differenti iniziative ivi elencate vi è il tema della mobilità studentesca. In questo campo Regione ed Enti locali sostengono, mediante la concessione di finanziamenti, l'estensione della cultura europea anche attraverso il sostegno alla realizzazione di scambi transnazionali, allo svolgimento di periodi formativi presso enti, istituzioni o imprese di altri Paesi europei, alla predisposizione di materiali didattici, alla formazione dei docenti. È questo il contesto in cui collocare e interpretare i progetti proposti da 65 scuole secondarie superiori, di seguito dettagliati, in risposta al bando regionale per l'anno scolastico 2005-06.

Tab. 168 – Partecipazione a progetti transnazionali. Scuole secondarie superiori per provincia e tipo di scuola. Emilia-Romagna, a.s. 2005-06

Provincia	N. progetti	Tipologia scuole							
		Liceo scientifico	Liceo classico	Liceo linguistico	Liceo sociale	Liceo artistico	Istituto istr. sup.	Istituto prof.le	Istituto tecnico
Bologna	9	3	1	1	1	-	2	-	1
Ferrara	9	1	2	-	-	-	4	1	1
Forlì-Cesena	6	1	-	-	-	-	3	-	2
Modena	11	2	-	-	-	-	4	3	2
Parma	8	1	1	-	-	-	1	3	2
Piacenza	7	1	1	-	1	1	2	-	1
Ravenna	3	-	1	-	-	-	-	1	1
Reggio Emilia	4	-	-	-	-	-	1	1	2
Rimini	8	-	1	1	-	-	2	2	2
<i>Totale</i>	<i>65</i>	<i>9</i>	<i>7</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>19</i>	<i>11</i>	<i>14</i>

Fonte: Regione Emilia-Romagna, Servizio Politiche per l'istruzione e l'integrazione dei sistemi formativi.

¹²⁷ Il contributo è di Nicoletta Molinaro.

Questi progetti, inseriti nel Piano dell'Offerta Formativa dell'istituzione scolastica proponente, rispondono a finalità formative sintetizzabili in tre punti:

1. sviluppare la capacità degli studenti di cogliere ed interpretare con senso critico le differenze e le analogie culturali, sociali ed economiche del Paese europeo ospitante, agevolare la coesione sociale dei giovani, la diffusione dei principi della tolleranza e dell'intercultura;
2. affrontare le dinamiche relazionali con coetanei e adulti utilizzando le competenze linguistiche per la relazione, la conversazione, il reperimento di informazioni, attraverso la partecipazione alle lezioni scolastiche o a un corso dedicato all'apprendimento della lingua straniera;
3. approfondire la cultura del lavoro attraverso esperienze di stage orientativo per re-interpretare i contenuti degli apprendimenti curricolari del proprio indirizzo di studio, in relazione alle conoscenze ed abilità acquisite nel rapporto con le istituzioni scolastiche ed universitarie, con le imprese, con altri contesti previsti nei progetti.

Coerentemente con tali finalità, i progetti hanno privilegiato il potenziamento linguistico, le attività di orientamento al lavoro con testimonianze di rappresentanti aziendali, la partecipazione a manifestazioni fieristiche coerenti con l'indirizzo di studio; sono altresì presenti progetti interculturali con laboratori teatrali e musicali, ricerche sull'evoluzione del ruolo della donna, progetti tecnici per la costruzione e l'illustrazione di prototipi, stesura di testi in due lingue.

Ogni istituzione scolastica ha avuto la possibilità di presentare più proposte al fine di coinvolgere un maggior numero di classi; gli studenti coinvolti sono dell'ultimo triennio delle superiori, prevalentemente studenti di terzo e quarto anno, per un numero complessivo di circa 1.600. Con il contributo delle risorse regionali è stato possibile attivare complessivamente 114 iniziative ed i Paesi europei più presenti sono: Francia (22), Germania (16), Spagna (10), Inghilterra e Irlanda (9), Svezia (7), Finlandia, Olanda e Belgio (6 iniziative ciascuna). Sono altresì presenti anche Austria, Danimarca e Polonia.

In queste iniziative i docenti sono gli organizzatori, i tutor, i relatori e i referenti dei consigli di classe e nei confronti delle famiglie, oltre a partecipare, laddove i progetti lo hanno previsto, a workshop e seminari su tematiche comuni alle realtà scolastiche estere, quali le metodologie per la gestione delle relazioni docenti-studenti, la motivazione allo studio, l'inserimento di studenti extracomunitari.

CAPITOLO 14 - LE RISORSE FINANZIARIE INVESTITE NEL SISTEMA

Luciano Fanti, Eros Mattioli, Angelo Paletta

I – LA SPESA STATALE E DEGLI ENTI LOCALI¹²⁸

La spesa statale

Anche nell'anno 2005 sono state effettuate riduzioni di risorse al bilancio dello Stato a seguito dell'applicazione del Decreto Legge n. 211 del 17/10/2005, recante disposizioni sul contenimento della spesa pubblica. Il taglio di € 338.000 per l'Emilia-Romagna ha riguardato, tra le spese già stanziare, quelle necessarie per il funzionamento degli uffici dell'Amministrazione scolastica (Direzione scolastica regionale e Centri servizi amministrativi), mentre le spese destinate alle istituzioni scolastiche sono state ridotte di € 3.811.000.

A parziale copertura di tali necessità finanziarie sono, comunque, state approvate variazioni di bilancio e operazioni di assestamento al bilancio dello Stato che hanno comportato ulteriori risorse verso la fine dell'esercizio.

Quadro generale della spesa statale per l'istruzione

A fronte di una spesa nazionale, desumibile dal bilancio del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, di € 40.690.000¹²⁹, la spesa statale prevista per il sistema scolastico della regione Emilia-Romagna, risulta essere pari al 5,34% e viene evidenziata nella tabella.

Tab. 169 – Risorse finanziarie complessive dell'Esercizio Finanziario 2005. Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna

<i>Natura della spesa</i>	<i>Importo</i>
Spesa corrente	2.172.670.000
Spesa in conto capitale	231.000
<i>Totale</i>	<i>2.172.901.000</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna, 2006.

¹²⁸ Il contributo è di Luciano Fanti.

¹²⁹ Fonte: Direttiva generale sull'azione amministrativa e sulla gestione per l'anno 2006 del MIUR, esclusa la spesa per la formazione universitaria e la ricerca.

Criteria di allocazione delle risorse verso il sistema formativo regionale

Come si vedrà in seguito, la quota preponderante della spesa corrente riguarda gli oneri relativi al personale docente, non docente ed amministrativo che viene retribuito dalle Direzioni provinciali dei servizi vari del Ministero dell'Economia e delle finanze, con imputazione a capitoli del Centro di responsabilità amministrativa (Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna). Fanno eccezione le supplenze brevi e saltuarie la cui spesa, invece, viene sostenuta dalle scuole con fondi accreditati dall'USR E-R, così come i compensi del personale che affluiscono nel fondo d'istituto.

I fondi dell'Ufficio regionale vengono ripartiti ed assegnati ai Centri servizi amministrativi ubicati in ognuna delle 9 province per essere poi trasferiti alle istituzioni scolastiche del proprio territorio.

I criteri di riparto sono diversificati a seconda della natura della spesa. Per esempio, la dotazione finanziaria ordinaria dell'istituzione scolastica viene attribuita alla scuola secondo parametri che tengono in considerazione la complessità della gestione dell'istituzione e del numero delle classi funzionanti; le risorse per l'aggiornamento e la formazione, invece, fanno riferimento al numero del personale in servizio con particolare riguardo al segmento di istruzione interessato all'avvio della riforma prevista dalla Legge n. 53/2003.

Relativamente alle risorse da assegnare per le attività integrative e complementari degli studenti, si è tenuto conto invece del numero degli allievi frequentanti l'istituzione scolastica.

In altri casi è stato abbandonato il dato oggettivo per utilizzare un criterio più mirato alla peculiarità del fabbisogno. È il caso dei fondi relativi all'ampliamento dell'offerta formativa previsti dalla Legge n. 440/97. Parte delle suindicate risorse sono state assegnate a scuole che hanno presentato progetti di ricerca appositamente selezionati dalla Direzione scolastica regionale. In tale modo si è voluto focalizzare l'esigenza di stimolare le scuole a presentare proprie iniziative che possono essere divulgate in ambito regionale per poi essere sottoposte ad un monitoraggio sia di natura finanziaria che qualitativa.

Nelle tabelle seguenti vengono indicate, più in dettaglio, le somme che sono state trasferite al sistema formativo regionale.

Tab. 170 – Costi della funzione istruzione secondo la classificazione economico-funzionale. Ufficio scolastico regionale dell'Emilia-Romagna. Anni 2004-05. Valori assoluti e percentuali sul totale di spesa

Tipologia di spesa	Anno 2005		Anno 2004	
	Importo	%	Importo	%
<i>Spesa corrente</i>	2.172.670.000	99,99	2.207.952.276	99,97
di cui:				
- Spese di personale	2.078.274.000	95,64	2.103.097.263	95,22
- Acquisti di beni e servizi	35.769.000	1,65	40.239.153	1,82
- Interventi per la qualità del servizio scolastico	14.926.000	0,69	18.668.906	0,85
- Valutazione degli studenti	3.071.000	0,14	4.517.241	0,20
- Spese per le scuole non statali paritarie	40.630.000	1,87	41.429.713	1,88
<i>Spesa di capitale</i>	231.000	0,01	757.306	0,03
<i>Spesa totale finanziata</i>	<i>2.172.901.000</i>	<i>100,00</i>	<i>2.208.709.582</i>	<i>100,00</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna, 2006.

Le *spese di personale* si suddividono in spese fisse e variabili. Quelle fisse, che ammontano a € 1.958.161.000, si riferiscono al trattamento economico di tutto il personale scolastico e dell'Amministrazione scolastica periferica retribuito dal Ministero dell'economia e delle finanze attraverso i propri uffici provinciali. Trattasi di spese che comprendono anche i cosiddetti oneri riflessi: imposta sul reddito, oneri sociali e IRAP a carico dell'Amministrazione.

Le spese di personale variabili di € 120.113.000 riguardano le supplenze brevi, i compensi per il miglioramento dell'offerta formativa, i compensi per il lavoro straordinario e per incentivare la produttività, ecc.

Gli *acquisti di beni e servizi* ammontano a € 35.769.000 e comprendono: le spese d'ufficio, la pulizia dei locali scolastici e degli uffici, il funzionamento amministrativo-didattico tra cui la tassa/tariffa rimozione rifiuti solidi che è voce preponderante.

Le altre spese per la qualità del servizio scolastico di € 14.926.000 sono evidenziate nella tabella sotto riportata. Trattasi di spese per il supporto dell'autonomia scolastica, per l'ampliamento dell'offerta formativa, per le attività rivolte agli studenti, per la sicurezza nelle scuole, per gli interventi a favore degli alunni disabili, per la formazione del personale docente, amministrativo e dirigente, ecc.

La *valutazione degli studenti* delle scuole superiori ha comportato una spesa relativa agli esami dell'anno scolastico 2004-05 di € 3.071.000, a fronte di un fabbisogno di € 7.146.000 per il pagamento dei compensi, delle indennità di missione e rimborsi spese ai commissari d'esame.

Le spese in conto capitale di € 231.00 riguardano l'acquisto di mobili, attrezzature, apparecchiature informatiche e non e tecnologie didattiche.

Tab. 171 – Interventi per la qualità del servizio scolastico. Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. Anno 2005

<i>Tipologia di spesa</i>	<i>Importo assegnato</i>
Ampliamento dell'offerta formativa (POF)	3.601.000
Alunni disabili	640.000
DPR 567/96-Attività integrative e complementari studenti Sc. sec. 2° grado	287.000
Terza area degli Istituti professionali	1.461.000
Educazione adulti	601.000
Alternanza scuola-lavoro	557.000
Sicurezza nelle scuole (escluse le spese di edilizia)	1.108.000
Formazione-aggiornamento e comunicazione della riforma	2.232.000
Patentino ciclomotore	1.434.000
Iniziative varie ¹³⁰	3.005.000
<i>Totale</i>	<i>14.926.000</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna, 2006.

Dalla spesa complessiva, può essere rilevato il costo per studente secondo le diverse tipologie di livello scolastico come risulta dalla tabella sottostante.

Tab. 172 – Spesa statale per la scuola statale dell'Emilia-Romagna. Anno 2005

<i>Ordine di scuola</i>	<i>Spesa</i>	<i>N. alunni a.s 2004-05</i>	<i>Costo per alunno</i>
Infanzia	255.911.000	45.355	5.642
Primaria	703.756.000	156.684	4.492
Secondaria 1° grado	469.170.000	96.904	4.842
Secondaria 2° grado	703.434.000	142.237	4.946
<i>Totale</i>	<i>2.132.271.000</i>	<i>441.180</i>	<i>4.980</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna, 2006.

Il costo medio di € 4.980 risulta in linea con quello dell'anno precedente.

Alla spesa statale pro-capite di € 4.980 deve essere aggiunta anche la spesa di € 2.010 a carico dei Comuni e delle Province, per la quale si dà conto in seguito.

¹³⁰ Iniziative: scuola-genitori, attività sportiva, contrasto disagio giovanile, educazione ambientale, integrazione alunni stranieri, cultura della legalità, ecc.

Spesa per le scuole non statali

La spesa statale per il sistema formativo delle scuole paritarie è stata finanziata per complessivi € 40.630.000 ed è suddivisa come nella tabella seguente.

Tab. 173 – Spesa statale per la scuola non statale nella regione Emilia-Romagna. Anno 2005

<i>Tipologia</i>	<i>Contributi</i>	<i>N. alunni a.s 2004-05</i>	<i>Costo per alunno</i>
Infanzia	28.784.000	56.854	506
Primaria	9.943.000	9.844	1.010
Secondaria	873.000	10.712	81
Alunni disabili	1.030.000	748	1.377
<i>Totale</i>	<i>40.630.000</i>	<i>78.158</i>	<i>-</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna, 2006.

La spesa degli enti locali

La spesa degli enti locali deriva dal quadro normativo delineato dalla Legge n. 23 del 1996 ed è stata determinata secondo le tabelle sottostanti. Nella prima vengono evidenziate le spese sostenute dai 341 Comuni della Regione e nella seconda tabella le spese delle 9 Province. I Comuni hanno competenza, in linea di massima, sull'istruzione obbligatoria, invece le Province hanno l'onere di sostenere spese a favore delle scuole secondarie di 2° grado.

Tab. 174 – Spesa delle Amministrazioni comunali, in migliaia di Euro. Anno 2003

<i>Spese Comunali</i>	<i>Scuola infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola secondaria 1° grado</i>	<i>Scuola secondaria 2° grado</i>	<i>Assistenza scolastica, trasporto, refezione e altri servizi</i>	<i>Totale</i>
Emilia-Romagna	136.389	129.016	66.691	35.719	251.984	619.799
Italia	1.462.014	1.648.979	858.505	173.630	2.480.199	6.623.327

Fonte: MIUR – Direzione generale studi e programmazione, 2006.

Tab. 175 – Spesa delle Amministrazioni provinciali, in migliaia di Euro. Anno 2003

<i>Spese delle Province</i>	<i>Istituti di istruzione secondaria</i>	<i>Istituti gestiti dalle Province</i>	<i>Formazione professionale ed altri servizi inerenti l'istruzione</i>	<i>Totale</i>
Emilia-Romagna	95.291	6.422	165.319	267.032
Italia	1.489.125	101.867	888.249	2.479.241

Fonte: MIUR - Direzione generale studi e programmazione, 2006.

Nella tabella seguente si evidenzia la spesa sostenuta complessivamente dalle amministrazioni comunali e provinciali italiane per l'istruzione pubblica.

Tab. 176 – Spese correnti e di capitale delle Amministrazioni Comunali e Provinciali per le funzioni di Istruzione Pubblica. Anno 2003. Impegni

<i>Regioni</i>	<i>Totale scuola¹³¹</i>	<i>Formazione professionale.</i>	<i>Totale funzioni d'istruzione pubblica</i>
Piemonte	717.347.522	148.676.850	866.024.372
Lombardia	1.591.434.523	169.380.266	1.760.814.789
-Trento	141.361.585	-	141.361.585
-Bolzano	116.799.826	-	116.799.826
Veneto	579.476.106	11.992.232	591.468.338
Friuli-Venezia Giulia	163.442.190	12.443.751	175.885.941
Liguria	200.623.101	39.713.091	240.336.192
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>721.513.073</i>	<i>165.318.819</i>	<i>886.831.892</i>
Toscana	534.625.064	74.631.293	609.256.357
Umbria	104.399.878	22.073.831	126.473.709
Marche	195.330.218	58.753.918	254.084.136
Lazio	896.891.895	78.049.518	974.941.413
Abruzzo	169.573.393	2.902.700	172.476.093
Molise	40.017.738	652.427	40.670.165
Campania	669.024.858	5.711.139	674.735.997
Puglia	341.023.825	18.087.947	359.111.772
Basilicata	80.256.371	21.676.049	101.932.420
Calabria	205.917.463	38.571.134	244.488.597
Sicilia	521.253.090	17.590.696	538.843.786
Sardegna	224.006.899	2.023.045	226.029.944
<i>Italia</i>	<i>8.214.318.618</i>	<i>888.248.706</i>	<i>9.102.567.324</i>

Fonte: Elaborazioni MIUR D.G. Studi e Programmazione su dati ISTAT

¹³¹ Infanzia, Primaria, Secondaria 1° grado, Secondaria 2° grado, Assistenza scolastica, trasporto, refezione, altri servizi.

II - I FINANZIAMENTI REGIONALI¹³²

La Legge Regionale n. 26 del 8 agosto 2001, concernente il “Diritto allo studio ed all’apprendimento per tutta la vita. Abrogazione della L. R. 25 maggio 1999, n. 10”, nata con lo scopo di mettere a sistema una serie di interventi in materia di diritto allo studio finalizzati a facilitare l’accesso e la frequenza al sistema scolastico e formativo, è giunta con l’annualità 2004-05 al suo quarto anno di applicazione, garantendo una continuità alle politiche e alle azioni che attraverso le sue risorse si sono venute a sviluppare sui vari territori provinciali. In particolare gli interventi, con riferimento alla fascia d’età 6-18 anni, si articolano in diverse tipologie.

Borse di studio: erogate alle famiglie degli studenti delle scuole elementari, medie e superiori facenti parte del sistema nazionale di istruzione. La gestione del beneficio è delegata alle Province ed ai Comuni che, sulla base della normativa vigente e degli indirizzi regionali, sviluppano modalità condivise sui rispettivi territori.

Per l’anno scolastico 2004-05 sono stati erogati € 20.100.000 circa per il pagamento di quasi 50.000 borse di studio, di cui € 4.520.701 messi a disposizione della Regione Emilia-Romagna da parte dello Stato attraverso la L. n. 62/2000, € 5.192.358 provenienti dal bilancio regionale ed € 810.201.922 di risorse tratte dal Fondo Sociale Europeo.

Erogazione gratuita o semigratuita dei libri di testo: mirante ad assicurare la gratuità totale o parziale della dotazione libraria per gli alunni delle scuole medie inferiori e superiori. Le risorse sono messe a disposizione della Regione Emilia-Romagna dallo Stato ai sensi della L. n. 448/1998 art. 27 e sono ammontate per l’anno scolastico 2004-05 a oltre € 2.940.478; a queste si sono aggiunti € 29.162 di residui dagli anni precedenti, consentendo la copertura del 72% circa del fabbisogno.

Contributi a sostegno dell’autonomia delle Istituzioni Scolastiche e della qualificazione dell’offerta formativa: ammontanti a € 5.195.000 per l’anno scolastico 2004-05, vengono assegnate per realizzare interventi negli ambiti dell’inserimento scolastico degli studenti in situazione di handicap e degli studenti stranieri, questi ultimi in continuo aumento nelle scuole. Tali ambiti risultano quelli caratterizzati da maggiore criticità, anche per le restrizioni poste nell’assegnazione di personale statale.

Nell’ambito delle Conferenze Provinciali di Coordinamento previste all’art. 46 della L. R. n. 12/2003, Province, Comuni ed Istituzioni Scolastiche individuano modalità e criteri condivisi per la ripartizione delle risorse all’interno dei rispettivi territori e privilegiano quelle iniziative che prevedano il coinvolgimento delle reti di scuole tra loro o di reti costituite da scuole ed Enti Locali.

¹³² Il contributo è di Eros Mattioli.

In caso di assegnazione diretta di risorse alle Istituzioni Scolastiche, le modalità scelte dovranno privilegiare la semplificazione delle procedure e la tempestività della comunicazione, in modo da consentire loro un'adeguata pianificazione ed attivazione degli interventi negli ambiti prioritari.

Interventi di rilevanza provinciale e regionale: aventi la finalità di realizzare iniziative di dimensione interprovinciale o di valenza innovativa, sia per la natura del progetto, sia per la tipologia dei soggetti proponenti.

Le risorse regionali, per oltre € 500.000 nell'a.s. 2004-05, sono state stanziare per 'Spese e contributi per l'attuazione degli interventi di diritto allo studio e all'apprendimento'; la loro gestione è attuata in parte direttamente dalla Regione Emilia-Romagna attraverso il finanziamento di singoli progetti¹³³ – che per questa parte vengono definiti di rilevanza regionale –, ed in parte demandata alle Province che curano il coordinamento di progetti indirizzati prevalentemente verso le seguenti aree tematiche: inserimento alunni con handicap, inserimento alunni immigrati, raccordo Enti locali, scuola-famiglia, orientamento-conoscenza del mondo del lavoro.

Interventi a supporto del servizio di trasporto scolastico: predisposti per fornire un contributo economico agli Enti locali che sostengono le spese di gestione del servizio. L'erogazione del contributo è delegata alle Amministrazioni Provinciali sulla base di criteri che tengono conto dell'altimetria e delle condizioni socio-economiche dei rispettivi territori. Le risorse regionali ammontanti a € 3.098.741 sono allocate sul capitolo relativo a 'Interventi volti a facilitare l'accesso e la frequenza alle attività scolastiche e formative'.

Interventi a supporto della spesa di investimento: si tratta di contributi miranti a cofinanziare l'acquisto di mezzi di trasporto, ausili didattici e attrezzature fisse destinati prioritariamente ad agevolare l'inserimento di soggetti in situazioni di handicap. L'erogazione del contributo è delegata alle Amministrazioni Provinciali. I soggetti beneficiari possono essere sia i Comuni che le Scuole, singoli o associati; in ogni caso gli investimenti realizzati con tali risorse dovranno rimanere nel patrimonio di soggetti pubblici, in seguito alle limitazioni introdotte con la Legge finanziaria 2004.

Le risorse regionali pari a € 1.500.000 per l'a.s. 2004-05 sono state stanziare sul capitolo di spesa relativo a 'Interventi relativi alle attrezzature e alle strutture per i servizi finalizzati all'accesso e alla frequenza alle attività scolastiche e formative'.

Di seguito, si presenta la tabella che sintetizza gli oneri a carico della Regione.

¹³³ Tra essi rientra la progettazione dell'IRRE E-R in collaborazione con la Regione Emilia-Romagna.

Tab. 177 – Finanziamenti regionali per il diritto allo studio con destinatari alunni della scuola primaria, secondaria di 1° e 2° grado del sistema nazionale di istruzione a.s. 2004-05

Provincia	Borse di studio	Buoni Libro	Qualificazione dell'offerta	Investimento	Trasporto scolastico	Progetti di rilevanza provinciale	Totale
Bologna	1.070.500	168.959	354.679	102.498	295.913	20.971	2.013.520
Ferrara	1.738.400	279.917	516.729	141.248	433.204	30.912	3.140.411
Forlì-Cesena	2.891.550	382.928	668.916	196.669	411.571	40.100	4.591.733
Modena	3.219.550	517.613	903.192	246.494	582.979	53.011	5.522.838
Parma	3.627.600	553.145	1.021.224	272.634	585.138	59.730	6.119.471
Piacenza	1.415.925	202.773	390.388	128.530	87.856	23.994	2.249.465
Ravenna	1.841.725	247.283	424.348	128.744	121.369	25.278	2.788.747
Reggio Emilia	2.258.475	327.360	489.242	148.617	368.341	29.071	3.621.106
Rimini	2.035.150	289.662	426.282	134.566	212.370	26.807	3.124.837
<i>Totale</i>	<i>20.098.875</i>	<i>2.969.640</i>	<i>5.195.000</i>	<i>1.500.000</i>	<i>3.098.741</i>	<i>309.874¹³⁴</i>	<i>33.172.131</i>

Fonte: Regione Emilia-Romagna.

III - IL CONTROLLO DI GESTIONE NELLA SCUOLA¹³⁵

Presentazione

Il progetto 'controllo di gestione nella scuola' nasce dalla collaborazione tra l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e il Dipartimento di Scienze Aziendali dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

Il progetto intende studiare, sperimentare e diffondere buone pratiche di controllo di gestione, sia a supporto dei processi decisionali all'interno delle scuole autonome, sia come fondamentale strumento di garanzia verso l'esterno della capacità della scuola di utilizzare l'autonomia responsabilmente.

L'idea progettuale di fondo è che l'autovalutazione della scuola, condotta attraverso metodologie e strumenti di generale accettazione all'interno del sistema, rappresenti la base per il confronto tra scuole e la più efficace rispondenza alle attese sociali.

Il progetto presenta i seguenti requisiti progettuali:

- rigorosità metodologica, attraverso il sistematico riferimento a consolidati principi e criteri d'impostazione accademica;

¹³⁴ Ad essi vanno aggiunti 206.582,75 € destinati ai progetti di rilevanza regionale che proprio per la funzione cui assolvono – azioni di sistema ovvero coinvolgenti aree vaste o più soggetti – non sono localizzabili nei singoli territori provinciali.

¹³⁵ Il contributo è di Angelo Paletta.

- profonda aderenza alla realtà economica della scuola ed alla sua natura di organizzazione professionale;
- flessibilità applicativa, in considerazione delle diverse tipologie di scuole, della loro dimensione e complessità gestionale;
- sviluppo dal basso, avvalendosi della sperimentazione sul campo dei metodi, degli strumenti e delle finalità ritenuti maggiormente utili dagli attori direttamente coinvolti nella gestione.

La base empirica di sperimentazione è costituita da 11 scuole che hanno scelto di aderire all'iniziativa¹³⁶. Il progetto prevede la realizzazione di tre linee d'azione:

- indagine empirica sulle variabili di efficacia della scuola
- progettazione e sperimentazione del sistema di controllo di gestione
- sviluppo in *open source* della tecnologia web per la informatizzazione del sistema di monitoraggio e autovalutazione.

Indagine empirica sulle variabili di efficacia della scuola. Fondamenti teorici

A livello internazionale, il problema di quanto conta la scuola nel determinare gli apprendimenti degli studenti è stato affrontato all'interno del filone di ricerca noto come *school effectiveness* (Edmonds, 1979).

Originariamente gli economisti dell'istruzione hanno cercato di spiegare i fattori causali dell'apprendimento degli studenti all'interno di modelli 'input-output', nei quali sono sintetizzati gli elementi caratteristici di una funzione di produzione dell'educazione.

Lo scopo è di comprendere in che modo una serie di variabili input, più che la scuola ed il processo educativo di per sé, influenzano gli outcome cognitivi. Normalmente, le variabili input hanno riguardato il rapporto docenti/studenti; la formazione, l'esperienza e gli stipendi dei docenti; le spese per studente.

Questo tipo di ricerche ha prodotto risultati contrastanti. La rassegna di Hanushek (1997) su 377 studi ha portato l'autore a concludere che non si può dire con sicurezza che "aggiungendo più quantità/qualità di una data risorsa questo dovrebbe portare ad un incremento nell'apprendimento degli studenti". La critica principale che è stata mossa a questi approcci riguarda la sostanziale indifferenza rispetto a quello che accade dentro le scuole e soprattutto dentro le classi.

A dispetto della considerazione della scuola come una sorta di *black-box*, nel corso

¹³⁶ Si tratta delle scuole: Scuola Media Statale 'Rolandino-Pepoli', Bologna; Istituto Professionale Alberghiero 'B. Scappi', Castel San Pietro Terme (Bo); Istituto Professionale 'I. Versari', Cesena; Liceo Scientifico Statale 'Righi', Cesena; I.C. 'A. Pacinotti', San Cesario sul Panaro (Mo); Istituto di Istruzione Superiore 'Spallanzani', Castel Franco Emilia (Bo); I.T.I.S. 'F. Corni', Modena; I.C. 'Valeriano Manara', Borgovalditaro (Pr); Liceo Scientifico Statale 'G. Marconi', Parma; Direzione Didattica 3° Circolo, Ravenna; Direzione Didattica 9° Circolo, Ravenna.

degli anni '70 nella letteratura specialistica numerosi studi hanno dimostrato che *'school can make a difference'* (Brookover e altri 1979), *'school matters'* (Mortimore e altri 1988), segnando l'inizio di un maggiore interesse verso la gestione della scuola, la leadership e l'incentivazione dei docenti, i metodi d'insegnamento e altre questioni professionali e manageriali.

Un'interessante e comprensiva analisi è stata condotta da Scheerens e Bosker (1997). Gli autori riportano le sintesi di tre studi di meta-analisi, ovvero di analisi condotte sui risultati di altre ricerche empiriche delle quali cercano di mettere in evidenza, attraverso modelli statistici di regressione, la variabilità dei risultati raggiunti. L'utilizzo di procedure statistiche di regressione del tipo *multi-level* (Goldstein 1987) ha permesso di fare importanti passi in avanti nella stima degli effetti delle scuole sugli outcome cognitivi e di identificare le differenze tra le scuole.

In sintesi, i risultati di decenni di ricerca nell'ambito della *school effectiveness* tornano utili alla progettazione del sistema di controllo di gestione per due aspetti:

- rilevano le variabili legate al contesto, agli input, ai processi organizzativi e didattici che hanno relazioni con gli apprendimenti degli studenti;
- offrono al dirigente e ai docenti uno strumento di selezione delle leve su cui agire per concentrare gli sforzi e accrescere l'efficacia degli interventi.

Progettazione del sistema di controllo di gestione. Innovazione rispetto allo stato dell'arte

Allo stato attuale, numerose scuole rilevano con interviste e spesso mediante focus group, meeting ed altri modi, le opinioni di studenti, genitori, insegnanti e staff su vari aspetti di funzionamento della scuola.

Inoltre, grazie alle dinamiche organizzative innescate dall'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa è frequente trovare indicatori di performance, ma si tratta in prevalenza di indicatori sugli input e sugli output dei processi, come le ore di prestazione di un certo servizio o il numero di persone coinvolte in un progetto.

I punti deboli di questi approcci sono principalmente dovuti alla mancanza di collegamento tra mission istituzionale, strategia e performance. I piani dell'offerta formativa spesso si presentano come un lungo elenco di obiettivi e di progetti e si risolvono nella proposizione di statistiche sugli aspetti di contesto esterno ed interno (numero di classi, docenti, studenti, ecc), senza che possa desumersi il collante delle diverse iniziative. Manca la strategia sottostante alle decisioni che si assumono.

Senza focalizzazione strategica non può esserci neppure il necessario allineamento organizzativo delle varie componenti sociali e la scuola è letteralmente depistata da iniziative individuali, spesso con dispersione delle risorse e dell'energia umana. La scuola dovrebbe avere un vero e proprio piano strategico che rappresenti il quadro di

riferimento rispetto al quale misurare la performance e valutare i risultati di apprendimento conseguiti. Esso dovrebbe costituire l'occasione per identificare le priorità strategiche e allocare le risorse finanziarie, concentrando gli sforzi sui temi che sono considerati centrali in un'ottica di lungo periodo.

Primi risultati della sperimentazione

Insieme alle scuole coinvolte nel progetto è in fase di realizzazione un sistema gestionale capace di fornire una direzione di marcia e di misurare l'apprendimento organizzativo rispetto alle priorità strategiche.

Il nuovo sistema gestionale consiste di un insieme di strumenti che generano informazioni strutturate per aiutare la scuola a programmare e monitorare le attività e i progetti, organizzare con maggiore razionalità, coinvolgere e motivare il personale.

Elevando la consapevolezza degli attori intorno alla gestione ed all'organizzazione scolastica, il sistema permette di avviare un percorso di autovalutazione, apprendimento e correzione del funzionamento dei processi scolastici – dalle attività didattiche primarie alle attività di supporto ed amministrative – incentrato sulla gestione degli standard di apprendimento.

Nell'ottica dei processi di valutazione avviati in Italia dall'INValSI, le misurazioni relative al livello degli apprendimenti degli studenti vengono restituite alla scuola con la speranza di innescare un processo di apprendimento organizzativo. Dalla nostra indagine risulta chiaramente che questo passaggio non è di facile realizzazione.

Grazie alle sperimentazioni avviate, le scuole riescono a dotarsi di metodologie e strumenti adatti per indirizzare al loro interno le questioni didattiche, organizzative e di contesto che incidono, direttamente o indirettamente, sugli apprendimenti.

I primi risultati sono incoraggianti e dimostrano che la scuola riesce a governare le leve degli apprendimenti all'interno di un quadro sistematico e programmatico di non breve periodo. Inoltre, attraverso la metodologia di controllo di gestione adottata, è possibile restituire al sistema degli *stakeholder* un Rapporto di Gestione sul cui fondamento concordare un piano di miglioramento, esplicitando le iniziative, i progetti, le azioni che la scuola dovrebbe intraprendere in modo coordinato.

In definitiva, le scuole che si dimostrano capaci di allineare le energie interne e le risorse esterne intorno ad una visione strategica, di tradurre la strategia in coerenti obiettivi e target di riferimento, di programmare e destinare le risorse in linea con gli obiettivi, di monitorare il grado di raggiungimento degli obiettivi, di correggere e imparare, dimostrano di 'fare la differenza', valorizzando al meglio i talenti individuali, le scelte delle famiglie, l'interesse sociale.

CAPITOLO 15 - *GOVERNANCE*: TEORIA E PRATICA DELLA CONCERTAZIONE

Cristina Bertelli, Giancarlo Cerini, Cristina Casadio Loreti

I - DAL *GOVERNMENT* ALLA *GOVERNANCE*: LA LOGICA ‘ORIZZONTALE’¹³⁷

Perché usiamo sempre più di frequente il termine inglese di ‘*governance*’ e non quello italiano di ‘governo’?

Perché mentre in italiano ‘governo’ sta ad indicare sia ‘chi’ ha la responsabilità di governare (il capo del governo, il governo del Paese) sia ‘come’ si governa (il governo di una situazione, di un processo), in inglese vi sono due termini diversi: ‘*government*’, che attiene alla responsabilità politico-istituzionale, ‘*governance*’, che riguarda la modalità del governare.

L’uso di *governance* pertanto non nasce da un eccesso di esterofilia o da superficiale modernismo, ma dall’esigenza di individuare con chiarezza l’insieme degli attori, dei ruoli, delle azioni che intervengono nel processo del governare.

Da ciò consegue con tutta evidenza che non sempre e non necessariamente il *government* coincide o corrisponde alla *governance*, sia sotto il profilo dei soggetti coinvolti, sia in termini di comportamenti attivati e di risultati raggiunti.

Non di *government* si tratterà in questa sede, ma di *governance*, individuandone gli elementi principali, con specifico riferimento all’ambito dell’istruzione e della formazione.

La riforma del Titolo V della Costituzione

La riforma della Costituzione del 2001 ha cambiato l’assetto della Repubblica, innovando profondamente le relazioni fra i diversi livelli istituzionali che la compongono (Stato, Regioni, Autonomie locali), cui vengono attribuite competenze nuove o riassegnate diversamente competenze preesistenti.

Per valutare correttamente gli effetti derivanti dalla modifica costituzionale nell’ambito dell’istruzione, e quindi i cambiamenti che anche l’amministrazione scolastica deve affrontare, va prioritariamente tenuto presente che già prima del 2001 con l’emanazione della Legge 59/97 e dei relativi decreti legislativi, in specifico il D.Lvo n. 112/98, i rapporti fra Stato e Regioni ed Autonomie locali erano stati ridisegnati in otti-

¹³⁷ Contributo di Cristina Bertelli.

ca di decentramento. Come pure va ricordato il D.P.R. n. 275/1999 che disciplina l'autonomia delle istituzioni scolastiche, assurta a norma costituzionale con la successiva Legge Costituzionale n. 3/2001 contestualmente al riconoscimento di nuove competenze alle Regioni, assegnando pertanto alle scuole nuovi compiti e responsabilità.

In questo quadro, al fine di tradurre le norme costituzionali in atti concreti che ne caratterizzino l'attuazione e l'effettività e che diano conto dei nuovi ruoli delle autonomie, istituzionali e funzionali, sono peraltro necessari vari passaggi, alcuni di natura legislativa, altri di natura pattizia. Tale completamento è infatti indispensabile in ragione del fatto che i diversi livelli di competenza vanno ben armonizzati ed interpretati, per evitare una conflittualità particolarmente nociva agli interessi dei soggetti del sistema di istruzione, quindi agli studenti, alle famiglie, al personale della scuola, a tutti coloro che a vario titolo e in varia misura interagiscono con il sistema.

Gli 'strumenti' della *governance*: legislazione

L'intervento di natura legislativa più importante è certamente rappresentato dall'approvazione della Legge n. 53/2003 e dei relativi decreti legislativi, ma il percorso seguito per tali approvazioni non è stato svolto secondo le caratteristiche suddette. Si tratta di atti che, nel rispetto della Costituzione, avrebbero dovuto essere elaborati in collaborazione fra Stato, Regioni ed EE.LL, certamente in ragione delle rispettive competenze, ma anche in base al principio della 'leale collaborazione fra istituzioni', più volte ribadito dalla Corte Costituzionale, principio individuabile come uno dei pilastri della *governance*. Tale assunto non è stato rispettato nella sostanza, ma anche la forma degli atti emanati non è sembrata di immediata corrispondenza con il dettato costituzionale, provocando numerosi ricorsi alla Corte, in parte già arrivati a sentenza, in parte ancora pendenti.

Anche le normative regionali adottate in conseguenza della riforma del Titolo V, peraltro, hanno avuto alterne vicende in sede di Corte Costituzionale. A seguito dell'emanazione della legislazione citata, la Regione Emilia-Romagna è intervenuta con propria normativa sia in attuazione del D.Lgs. n. 112/98 (con la Legge regionale n. 3/1999) sia, soprattutto, in attuazione della riforma costituzionale, pervenendo nel giugno 2003 all'approvazione della Legge regionale n. 12 "*Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro*", con la quale si esplicita in sostanza l'esercizio delle nuove competenze regionali in materia di istruzione, oltre a rivedere in maniera coerente ed innovata quelle in materia di formazione professionale e di transizione al lavoro.

Si tratta di un provvedimento di particolare rilevanza perché, in materia di istruzione, l'art. 117 della Costituzione assegna alle Regioni una competenza legislativa con-

corrente con lo Stato, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche. Con la Legge n. 12/2003, la Regione ha inteso quindi esercitare anche tale competenza, al fine di rafforzare e sostenere alcune caratteristiche di qualità del sistema formativo regionale, rendendolo ancor più adeguato alle diverse e complesse esigenze delle persone, delle famiglie e del sistema economico e sociale.

Contro la Legge n. 12/2003, il governo ha presentato ricorso alla Corte Costituzionale, sollevando questioni di illegittimità per alcuni punti della normativa, anche in base all'interpretazione della competenza concorrente. La sentenza della Corte (gennaio 2005) ha rigettato tutte le eccezioni rilevate, confermando la legittimità e la correttezza dell'esercizio della competenza concorrente in materia di istruzione da parte dell'Emilia-Romagna: il che apre la strada per tutte le altre Regioni verso un'attuazione della riforma costituzionale, che possa rappresentare un cambiamento sostanziale nelle relazioni fra le scuole ed il territorio nel e per il quale operano, oltre che un avanzamento della qualità dell'offerta formativa.

Gli 'strumenti' della *governance*: accordi

In un quadro di progressiva attuazione della riforma del Titolo V e nell'ottica di esercitare una *governance* efficace del sistema delle autonomie istituzionali e funzionali, assume particolare rilevanza lo strumento dell'accordo che, pur non avendo ovviamente valore sostitutivo rispetto alle norme, è tuttavia indispensabile per regolare le relazioni fra soggetti con competenze diverse, ma complementari (appunto, 'concorrenti'), soprattutto nelle more della compiuta definizione degli assetti dell'istruzione.

A livello nazionale, va ad esempio segnalato l'accordo raggiunto in sede di Conferenza Unificata Stato-Regioni-Autonomie Locali nel 2000 per la costruzione del sistema nazionale di Educazione degli Adulti (EdA), frutto di un lungo lavoro di proposizione e di confronto fra Ministeri, Regioni, ANCI, UPI e parti sociali e impostato sul comune impegno nell'ampliamento dei livelli di conoscenza e competenza dei cittadini. Negli anni successivi, tuttavia, si è registrata, soprattutto a livello nazionale, una caduta di tensione nei confronti dell'EdA ed una forte riduzione delle risorse messe a disposizione del settore, il che ha di fatto rallentato l'attuazione dell'accordo.

Più di recente, va ricordato, anche perché ha avuto maggior fortuna, l'accordo siglato in sede di Conferenza Unificata Stato-Regioni-Autonomie Locali il 19 Giugno 2003 "...per la realizzazione dall'anno scolastico 2003-2004 di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale, nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla Legge 28 marzo 2003, n. 53". Infatti, a seguito dell'abrogazione della Legge n. 9/99, disposta dalla L. n. 53/03, era stata rilevata l'esigenza (e l'urgenza) di predisporre, a partire dall'a.s. 2003-04, un'offerta formativa che potesse dare risposta ai giovani in uscita dalla terza media. Questi, fino all'a.s. 2002-03 erano 'obbligati' a frequentare la scuola superiore, ma dal settembre 2003 non sarebbero stati

più tenuti ad iscriversi, senza tuttavia disporre della nuova offerta prevista dalla Legge n. 53/03, composta dai cosiddetti ‘due canali’, quello dei licei e quello dell’istruzione e formazione. Si temevano pertanto forti aumenti di dispersione, principalmente generati dalla combinazione fra l’abrogazione, con effetto immediato, della Legge n. 9/99 e l’incompletezza della riforma introdotta dalla Legge n. 53/03.

L’accordo del 19 giugno 2003 è un accordo quadro, ovvero un atto nel quale vengono condivisi dalle parti i punti salienti della sperimentazione; per produrre effetti, esso necessita della sottoscrizione di ulteriori, successivi accordi – di natura bilaterale (MIUR-Regione) e territoriale (Direzione USR-Direzione assessorato regionale competente) – finalizzati a definire con precisione e puntualità via via più nette le modalità che ciascuna Regione adotta per realizzare la sperimentazione, al fine di rispettare e valorizzare le proprie caratteristiche territoriali.

Questo percorso ‘pattizio’, svoltosi in Emilia-Romagna anche con la sigla di accordi integrativi, sta alla base dei percorsi integrati di istruzione e formazione della nostra regione e ne legittima lo svolgimento. A tale proposito, va peraltro segnalato che l’offerta di istruzione superiore integrata trova un fondamento giuridico ben più forte nella L.R. n. 12/2003, ove agli articoli 27 e 30 si introduce l’opportunità, per le istituzioni scolastiche, di progettare attraverso accordi con enti di formazione professionale accreditati dalla Regione un percorso didattico profondamente innovato; ancora una volta a conferma che quanto realizzato in base ad accordo fra le parti può utilmente trasformarsi in normativa di sistema.

Consapevole e convinta della rilevanza dell’accordo, la Regione Emilia-Romagna vi fa ricorso da tempo, seguendo una strategia mirata proprio a riconoscere i ruoli dei diversi soggetti coinvolti ed a farne agire le rispettive responsabilità in direzione di obiettivi comuni e condivisi. Fin dalla prima metà degli anni ’90, infatti, la Regione ha promosso e raggiunto intese a livello territoriale e nazionale, al fine di costruire le condizioni per migliorare le possibilità formative ed occupazionali dei giovani; nel 1997, anche a seguito dell’emanazione della Legge n. 59/97, ed in particolare dell’art. 21 che prevede l’attribuzione dell’autonomia alle istituzioni scolastiche, viene siglata un’intesa (che allora coinvolgeva oltre alle Province ed ai Comuni dell’Emilia-Romagna – sempre partecipi anche nei successivi accordi – il Ministero della Pubblica istruzione e il Ministero del Lavoro) finalizzata a sperimentare in Emilia-Romagna un sistema di governo locale di tipo federalista per il coordinamento delle politiche per l’istruzione e la formazione, nonché un nuovo sistema integrato di istruzione, scolastica, post-secondaria, di formazione professionale al lavoro e sul lavoro, fondato sull’autonomia delle istituzioni scolastiche e su uno stretto rapporto con il territorio. Tale accordo viene riconfermato ed aggiornato nel 2001, ma viene sottoscritto con l’Ufficio scolastico regionale, in ragione della riorganizzazione del Ministero a livello territoriale, conseguente alla normativa intervenuta.

In merito a tali accordi, il tratto di *governance* più significativo, e comune ad entrambi, si ritrova nella esplicita previsione di trasfondere l'accordo regionale in patti interistituzionali su scala provinciale e locale da realizzare fra Province, Comuni, istituzioni scolastiche, enti di formazione professionale e parti sociali, quale base per lo svolgimento delle funzioni e dei compiti propri a ciascuno, ma rispondenti ai bisogni delle persone nei diversi territori.

Le buone pratiche di *governance* territoriale

È importante segnalare che quanto convenuto negli accordi non è rimasto sulla carta: la strategia del confronto, dell'ascolto e del dialogo, alla base delle intese, è venuta consolidandosi non solo nell'aspetto formale, attraverso l'istituzione di sedi o organismi a livello locale a ciò dedicati, ma soprattutto nell'aspetto sostanziale con i risultati che da tali sedi sono scaturiti. Sono infatti frutto di *governance* partecipata il processo di dimensionamento delle istituzioni scolastiche del 2000, la programmazione dell'offerta educativa e formativa e l'organizzazione della rete scolastica degli anni successivi, l'individuazione degli interventi prioritari per il sostegno alle autonomie scolastiche, le condizioni per la realizzazione di sperimentazioni didattiche e organizzative.

Un'ulteriore finalità, pienamente iscritta nell'ambito della *governance*, che è stato possibile perseguire attraverso lo strumento degli accordi, riguarda l'omogeneità dei comportamenti e degli interventi richiesti dalle politiche regionali per l'istruzione, al fine di assicurare pari diritti a tutti i cittadini e pari dignità alle offerte formative. È infatti evidente che solo attraverso modalità condivise di programmazione, monitoraggio e valutazione delle azioni, peraltro implementate al livello il più possibile ravvicinato alle esigenze ed ai problemi delle persone, è possibile rendere virtuosa – a favore dei singoli componenti del sistema formativo regionale, come del sistema nel suo insieme – la concorrenza delle competenze delle autonomie istituzionali ai diversi livelli e le competenze delle autonomie funzionali (istituzioni scolastiche ed enti di formazione professionale, in primis).

A conferma del valore degli accordi per mettere in incubazione e far avanzare in senso innovativo e migliorativo processi di trasformazione del sistema di istruzione, o meglio di 'education', a livello nazionale e regionale, si sottolinea come l'elaborazione della citata Legge regionale 12/2003 sia stata resa possibile proprio dall'esperienza nel tempo maturata dalla Regione, ma anche dai tanti soggetti che sono stati coinvolti e sono stati parte attiva negli 'esercizi' di *governance* partecipata svolti nel quadro degli accordi citati, dei quali la legge regionale prevede il consolidamento, lo sviluppo, l'innovazione.

Infine, per dare seguito al cambiamento dello Stato in coerenza con quanto prefigurato dalla riforma del Titolo V della Costituzione e per attuare conseguentemente anche

il cambiamento del sistema educativo, è necessario impegnare ancora molti sforzi per una *governance* attiva su due versanti. L'uno è rappresentato dall'esigenza di assestare le relazioni fra i diversi livelli istituzionali competenti sulla consapevolezza della grande responsabilità che condividono nei confronti dei giovani, delle famiglie, del personale della scuola, del sistema socio-economico del Paese; l'altro, si caratterizza per il bisogno di conoscere, di approfondire, di dare voce alle esperienze già messe in campo in tante parti del territorio dai docenti, dall'amministrazione scolastica decentrata, dagli amministratori locali, dagli operatori della formazione professionale, dalle parti sociali, da tutti i soggetti in sostanza che pur in condizioni difficili, a volte contraddittorie, troppo spesso confuse, continuano comunque ad operare pervicacemente per mantenere alto il livello di qualità della scuola.

II - NATI PER L'INTEGRAZIONE¹³⁸

In Emilia-Romagna, l'ampia diffusione di accordi e protocolli tra scuole, Enti locali, Amministrazioni scolastiche e altri soggetti non risponde tanto ad un vezzo ideologico (con il desiderio di fare da sé, di distinguersi comunque dalle regole nazionali), né semplicemente ad uno stato di necessità (per realizzare ormai inevitabili economie di scala), quanto piuttosto ad una sensibilità diffusa verso forme di cittadinanza attiva e partecipata.

Nei fatti, la strategia della *governance* segnala il passaggio da una logica verticale (*...a chi mi rivolgo quando ho un problema, a chi esterno il mio dolore, cosa chiedo al mio superiore...*) ad una di tipo orizzontale (*...come ci mettiamo insieme per risolvere un problema, come collaboriamo con le istituzioni pubbliche per farle funzionare...*).

È un processo che ben si attaglia alla storia 'sociale' e 'politica' di una regione come l'Emilia-Romagna e che oggi trova inaspettate risonanze in principi quali il federalismo, il decentramento, l'autonomia, la sussidiarietà, la *governance*. Anzi, quasi li anticipa per metabolizzarli e comunque cerca di sperimentarli nelle concrete politiche pubbliche da realizzare sul territorio.

Di qui scaturisce la pratica della concertazione inter-istituzionale (o della integrazione), che viene da lontano, almeno dagli albori del regionalismo negli anni '70, quando si manifestarono la prima ondata di protagonismo degli enti locali, la nascita delle autonomie scolastiche (con i decreti delegati del 1974), l'avvio di forti processi innovativi (il tempo pieno, la Legge n. 517, i nuovi programmi per la scuola di base). Quella stagione consentì di far emergere le prime politiche territoriali. Ci piace ricordare il movimento degli organi collegiali e dei distretti scolastici (anche se con una parabola via via decrescente), la fucina di idee legate alla incipiente legislazione regionale (il di-

¹³⁸ Contributo di Giancarlo Cerini.

ritto allo studio, la formazione professionale, i servizi all'infanzia e per l'handicap), quasi a configurare una sorta di pedagogia 'regionale', con i suoi punti di forza (le Università, le riviste, l'IRPA-Istituto Regionale di psicopedagogia dell'apprendimento, antesignano dell'IRRE E-R, le grandi municipalità, il funzionariato pedagogico), ma anche le sue dinamiche conflittuali verso la 'scuola' ufficiale.

Comunque, la rete sociale che si è progressivamente costruita attorno alla scuola e per la scuola ha tonificato il sistema delle opportunità educative e spiega molti degli elementi di qualità 'sociale' che caratterizzano ancora oggi la scuola regionale ed il suo valore aggiunto.

Evidentemente le vocazioni educative dell'Emilia-Romagna vengono da più lontano, almeno dalla fine dell'Ottocento (interventi per l'infanzia), dai primi del Novecento (le grandi scuole tecniche), dagli anni sessanta (il tempo pieno), ma hanno sempre incrociato gli appuntamenti e le scadenze istituzionali: così è stato nel secondo dopoguerra (con la ricostruzione democratica), negli anni settanta (con lo sviluppo del decentramento) ed in quest'ultima stagione (quella dell'autonomia e del federalismo nascente).

Autonomia & decentramento (per non dire federalismo)

La strategia del 'dialogo interistituzionale' è visibile fin dal Protocollo d'intesa tra Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, Regione Emilia-Romagna, Province e Confederazione delle Autonomie locali, stipulato il 13 giugno 1997, emblematicamente pochi mesi dopo l'approvazione della Legge 59/97, con l'obiettivo esplicito di sperimentare un sistema di governo a livello regionale e locale fondato sul riconoscimento dell'autonomia degli istituti scolastici (appena abbozzata), ma anche su di un più stretto rapporto tra scuola e territorio (o meglio, tra compiti disinteressati della scuola e vocazioni utilitaristiche della formazione, a supporto dello sviluppo regionale). Il documento del 1997 già metteva in luce l'atipicità del modello regionale, fortemente proiettato sulla ricerca di integrazione tra le diverse filiere formative (scuola, formazione professionale, alta formazione) e quindi sulla necessità di una programmazione territoriale dell'offerta formativa.

In questo alveo si è poi inserito il successivo accordo stipulato l'8 maggio 2001 tra Regione Emilia-Romagna, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (USR E-R), Province e Comuni, anche con l'obiettivo di accompagnare la nascita e l'evoluzione dell'USR E-R come snodo di 'governo locale' delle risorse statali (di personale e finanziarie) in stretta connessione con la rete delle autonomie locali, per una lettura comune dei bisogni e la condivisione delle scelte conseguenti.

Le strutture di raccordo e di concertazione avviate con tali protocolli sono poi state sussunte dai nuovi organismi partecipativi previsti dalla Legge regionale n. 12 del 30 giugno 2003 che, ovviamente, ha cercato di spostare il baricentro del 'governo locale'

verso la Regione, a partire dalle competenze ormai ad esse riconosciute con il nuovo Titolo V della Costituzione.

Questo processo di decentralizzazione non è lineare, non può esaurirsi nella sola dimensione regionale, ma richiede di innervarsi nei territori provinciali e comunali, per evitare i rischi di un neocentralismo regionale.

In questa ottica sono state sperimentate forme di concertazione locale attraverso la formula dei protocolli d'intesa provinciali, sottoscritti in genere dall'Amministrazione provinciale, dai Comuni, dal CSA e dalle istituzioni scolastiche interessate.

Prime prove di governance

Si tratta, in linea di massima, di accordi generalisti sulle regole complessive della *governance* locale, anche se poi si sono venuti diffondendo accordi specifici su temi di interesse emergente come l'interculturalità, l'handicap, le reti tecnologiche, l'educazione ambientale, ecc. Anzi, si deve ricordare che la pratica politica e amministrativa degli accordi di programma si è sviluppata a metà degli anni '90 proprio a partire dalla questione dell'integrazione scolastica.

La tipologia degli accordi si è poi articolata e differenziata, con una moltiplicazione degli atti negoziali stipulati a livello regionale e provinciale (di cui si dà conto nel contributo successivo). I contenuti degli accordi non solo definiscono regole di carattere generale, ma entrano nel merito di alcune aree strategiche. Ci riferiamo in particolare a:

a. Integrazione tra il sistema dell'istruzione e della formazione

A partire dall'accordo quadro tra MIUR, MLPS e Regioni (giugno 2003) volto a sperimentare un'offerta formativa integrata nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi attuativi della Legge n. 53/2003 sono stati definiti specifici accordi tra MIUR-MLPS e singole Regioni, tra cui l'Emilia-Romagna (8 ottobre 2003), poi tradotti in accordi di programma regionali. Quello tra Regione Emilia-Romagna eUSR E-R è stato stipulato il 19 febbraio 2004, per rendere operativo sul territorio regionale l'intesa-quadro, anche alla luce della L.R. 12/2003 e quindi con una particolare 'curvatura' del concetto di sistema integrato, che mantiene una forte regia della scuola sull'operazione 'integrazione'. Sulla stessa scia si collocano altri protocolli regionali, come quello stipulato tra USR E-R ed Unioncamere, per incentivare lo sviluppo di esperienze di alternanza tra scuola e lavoro.

b. Rapporti con il sistema universitario

Con le novità introdotte dal D.Lvo n. 227/2005, che sposta il 'focus' della formazione in servizio dei docenti verso l'Università è diventato decisivo 'saggiare' i rapporti tra scuole ed Università, in modo da garantire effettive forme di partnership alla pari, con la valorizzazione ed il riconoscimento della cultura della scuola, oltre che di quella

accademica. In tal senso va interpretato l'accordo quadro tra USR E-R, IRRE E-R e Università di Bologna (stipulato il 26 settembre 2003), che ha dato vita a progetti relativi al riconoscimento di crediti formativi in informatica e lingua straniera per gli studenti delle scuole superiori e ad iniziative sperimentali di formazione di nuove figure professionali (tutor dell'innovazione, tutor di rete). Esistono poi accordi specifici, ad esempio con le quattro Facoltà di matematica della regione (per catalizzare un maggior interesse verso la didattica della matematica), con il Polo scientifico-didattico di Cesena (per lo sviluppo delle tecnologie applicate alla didattica), con il DAMS di Bologna (per la promozione della cultura e dell'educazione musicale).

c. Accordi funzionali per la cogestione di iniziative di formazione del personale

Una particolare tipologia di rapporti con il sistema universitario si riferisce alle collaborazioni messe in atto per realizzare attività di formazione del personale docente, per far fronte ad impegni istituzionali che ricadono sotto la responsabilità delle Università. Ci riferiamo ai corsi abilitanti speciali per docenti non di ruolo, attivati dalla Legge n. 143/2004, che hanno visto impegnati oltre 1200 docenti presso le Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna e di Reggio Emilia - Modena, l'Università di Modena, le SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) di Bologna, Ferrara e Modena. Le iniziative hanno coinvolto circa 15 scuole per funzioni di supporto, decentramento di corsi, attività seminariali, ecc.

Analogamente sono stati sottoscritti accordi con le quattro SSIS della regione per il supporto gestionale a corsi relativi all'acquisizione del titolo di specializzazione per l'handicap.

Recenti accordi (2006) si riferiscono ad iniziative per la formazione e la certificazione delle competenze in lingua straniera nella scuola primaria (con i Centri Linguistici di Facoltà) o per la promozione della cultura scientifica e l'orientamento (con alcune Facoltà della regione).

d. Accordi di programma per la ricerca e l'innovazione

Sotto questa dicitura abbiamo rubricato tipologie di accordi sottoscritti dall'USR E-R con una pluralità di soggetti (pubblici e privati) per agevolare la realizzazione di programmi di ricerca, ad esempio con l'associazionismo degli insegnanti (Protocollo del 28 febbraio 2002), con Università (accordo con l'Università Cattolica del Sacro Cuore del 4 giugno 2003), con l'ANCI (per la programmazione dei servizi educativi all'infanzia), con associazioni di comuni per l'attivazione di servizi professionali locali (è il caso dei protocolli con il Circondario di Imola del 30 aprile 2004 e con la Provincia di Rimini, del 9 settembre 2004), accordi che vedono coinvolti anche le scuole dei territori di riferimento.

Ad analoghe finalità si ispirano anche le Linee di orientamento proposte dall'USR E-R all'IRRE E-R nel 2004 ed ora in fase di rinnovo.

e. Iniziative per lo sviluppo dei saperi di 'cittadinanza'

Ci riferiamo ad accordi stipulati con organismi istituzionali e sociali per sostenere progetti sperimentali volti a realizzare iniziative di formazione per gli insegnanti o iniziative didattiche per gli studenti, su alcuni aspetti rilevanti dell'educazione alla cittadinanza.

Ad esempio, per l'educazione stradale con la Regione (presso cui esiste uno specifico Osservatorio), per l'educazione alla fiscalità (con l'Agenzia regionale delle Entrate), per il contrasto alla dispersione e l'educazione permanente (in partenariato tra scuole e Comunità di San Patrignano (Rn), per la promozione del dono del sangue (con l'AVIS) e così via.

Questo ampio movimento 'istituzionale', cioè di accordi promossi dall'Amministrazione scolastica, dalla Regione e dagli Enti locali, si incrocia necessariamente con un analogo movimento dal basso, di reti e rapporti promossi direttamente dalle istituzioni scolastiche autonome (oltre 300 nella nostra regione), ma che coinvolgono anche altri partner locali (come i Comuni).

Su entrambi i versanti, quello *top down* e quello *bottom up*, l'USR E-R sta avviando azioni di conoscenza ed analisi, con il duplice obiettivo di rendere trasparente e pubblica questa ragnatela di accordi (attraverso la messa in rete di un data-base dinamico) e di modellizzare i protocolli di accordo (attraverso approfondimenti ed analisi di caso).

Sarà così possibile disporre di un quadro conoscitivo di notevole interesse, perché al crocevia di molte questioni tra di loro strettamente collegate: l'evoluzione del quadro costituzionale ed il principio di sussidiarietà, lo stato di salute dell'autonomia e la sua maturità, la capacità giuridica delle scuole ed i nuovi strumenti negoziali, la progettazione partecipata con gli enti locali, le professionalità necessarie e la loro formazione.

III - VERSO UN ARCHIVIO REGIONALE DEGLI ACCORDI¹³⁹

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha più volte manifestato il proposito di sostenere l'autonomia delle scuole in vista dell'incremento di capacità progettuali e di gestione delle risorse professionali, finanziarie e strumentali nonché quello di ricercare forme nuove di concertazione con gli Enti Locali, per consentire la partecipazione attiva delle autonomie scolastiche alla programmazione economico-sociale ed educativa locale.

L'USR E-R ha monitorato la 'propensione' all'azione concertata, anche attraverso l'allestimento di un 'archivio' cartaceo ove rinvenire la raccolta di atti negoziali interistituzionali espressione di un territorio che mostra da diverso tempo un'abitudine alla collaborazione ed all'interazione nel rispetto delle reciproche competenze. Si tratta di un 'archivio' articolato in almeno due livelli:

¹³⁹ Contributo di Cristina Casadio Loreti.

a) un ‘livello regionale’ di concertazione (a titolarità USR E-R): accordi con Università della regione, Istituti di ricerca, Istituzioni scolastiche, Associazioni di categoria, Fondazioni, Consorzi, ecc. Tra le tematiche più espresse: il miglioramento delle azioni orientative dei giovani ed il miglioramento della formazione in ingresso ed in servizio del personale docente;

b) un ‘livello territoriale’ (a titolarità CSA) di accordi tra sistema scolastico ed Enti locali, spesso di natura pluristituzionale e comunque espressione di un forte raccordo tra scuola ed extrascuola.

Il ‘livello regionale’

Soggetti ed accordi

Gli atti negoziali che l’USR E-R ha stipulato con Università della Regione (ma sono presenti anche accordi stipulati con l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) ed IRRE E-R costituiscono una categoria di accordi mirati in quanto afferiscono ad una sola tematica. Ad esempio nel Protocollo di intesa tra USR E-R, IRRE E-R, e Fondazione ‘Aldini Valeriani’ di Bologna l’attenzione è posta sugli aspetti tecnologici e sullo sviluppo della cultura tecnica, attraverso la collaborazione a progetti specifici. Un primo quadro di insieme di tali tipologie di accordi (stipulati tra il 16 ottobre 2002 ed il 9 febbraio 2006) vede la presenza di 32 atti negoziali: 30 coinvolgono le Università della regione, 18 l’IRRE E-R, 5 enti locali ed altri soggetti scientifici.

Un secondo gruppo riguarda gli accordi che l’USR E-R ha concluso con altre Pubbliche amministrazioni (38 atti che spaziano dalla Regione, a Province e Comuni, alle istituzioni scolastiche, alle Fondazioni) aiuta a delineare il nuovo sistema di cooperazioni interistituzionali. L’applicazione del principio di sussidiarietà, sia verticale che orizzontale, è la via percorsa da un sistema consapevole che una gestione ‘efficace’ spesso è frutto di ‘efficace’ interazione fra più autonomie. “*Non più quindi amministrazione centrale, scuola, Enti Locali come monadi staccate, ognuna con rispettivi ambiti di attribuzione e responsabilità amministrative... ma parti di un meccanismo... ciascuna non solo [con] specifiche funzioni ma [con] precise funzionalità rispetto al corretto andamento generale...*” (E. Tais, *La scuola e i Comuni*, in *Scuola ed Enti locali: un nuovo quadro di sinergie*, IRRE Lazio).

Ma quali accordi?

Analizziamo ora la tipologia giuridica degli accordi utilizzati dai contraenti a livello regionale. Emerge chiaramente dalla tabella una forte propensione per le forme della convenzione e dei protocolli d’intesa.

Tab. 178 – Tipologia degli accordi stipulati dal 16 ottobre 2002 al 10 febbraio 2006 dall'USR E-R

<i>Tipologia</i>	<i>Numero stipulazioni</i>
Accordo	3
Accordo di collaborazione	1
Accordo di programma	4
Accordo regionale	1
Convenzione	28
Intesa	5
Protocollo di intesa	28
<i>Totale</i>	<i>70</i>

Fonte: Archivio USR E-R, 2006.

Sebbene tutti i contratti stipulati dalle Amministrazioni pubbliche tra loro o con privati possano essere considerati ‘*convenzioni amministrative*’, quelli che caratterizzano il partenariato scolastico sembrano piuttosto ‘avvicinarsi’ alle intese che hanno una causa amministrativa (volontà di una pubblica amministrazione di svolgere, mediante l’intesa, funzioni sue proprie).

I *protocolli d’intesa* rientrano fra quegli accordi che si caratterizzano per essere strumenti convenzionali particolarmente flessibili. Il loro rispetto si affida in primo luogo al permanere dell’intento collaborativo in vista dei vantaggi che le parti si attendono dal coordinamento delle rispettive attività, e solo marginalmente ai meccanismi della responsabilità.

L’art. 27 della Legge n. 142/1990 ha elevato a strumento ordinario di azione delle pubbliche amministrazioni l’*accordo di programma*. Tale norma stabilisce che ogni volta che “*la definizione e l’attuazione di ... programmi di intervento ... richiedono ... l’azione integrata e coordinata di Comuni, di Province e Regioni, di Amministrazioni statali e di altri soggetti pubblici ... o comunque di due o più tra i soggetti predetti, il Presidente della Regione o della Provincia o il Sindaco...promuove la conclusione di un accordo di programma... per assicurare il coordinamento delle azioni...*”¹⁴⁰.

Esistono diverse tipologie di accordo di programma:

- la programmazione negoziata;
- l’intesa istituzionale di programma;
- l’accordo di programma quadro (accordo con enti locali ed altri soggetti pubblici e privati promosso da amministrazione centrale, regionale o dalle province autonome, in attuazione di una intesa istituzionale di programma, per la definizione di un piano esecutivo di interventi di interesse comune o funzionalmente collegati);

¹⁴⁰ N. Daniele, *Il regolamento sull’autonomia scolastica*, Rivista Giuridica della Scuola n. 4, 5/2000).

- il patto territoriale (accordo promosso da enti locali, parti sociali, o da altri soggetti pubblici o privati con i contenuti propri dell'accordo di programma quadro, relativo all'attuazione di un programma di interventi caratterizzato da specifici obiettivi di promozione dello sviluppo locale);

- il contratto di programma (stipulato tra l'amministrazione statale competente, grandi imprese, consorzi di medie e piccole imprese e rappresentanze di distretti industriali per la realizzazione di interventi oggetto di programmazione negoziata)¹⁴¹.

L'adozione frequente del Protocollo d'intesa, dal momento che esso non genera vincoli di carattere giuridico, sottolinea l'intenzione di impostare una collaborazione, ma anche il desiderio di rinviare ad un momento successivo la sottoscrizione di impegni dettagliati e stringenti, salvo che il protocollo stesso, al di là della sua denominazione formale, non indichi espressamente impegni dettagliati e stringenti. In questo caso costituisce una convenzione giuridicamente vincolante.

Chi sono gli 'attori'?

Su di un monte accordi di 70 atti negoziali sottoscritti dall'USR E-R, l'Università risulta contraente in 31 di essi costituiti prevalentemente da Convenzioni (21), Protocolli d'intesa (8) e Accordi (2). L'IRRE E-R è coinvolto in 18 atti: 15 Convenzioni e 3 Protocolli d'intesa.

La Regione Emilia-Romagna è presente in 6 atti negoziali, così come le Amministrazioni provinciali. Gli atti che interessano Comuni sono 5. Le Istituzioni scolastiche di differenti province sono presenti in 15 tipologie di accordi: 1 Accordo di programma, 10 Protocolli d'intesa e 4 Intese. L'USR E-R sottoscrive inoltre accordi con Associazioni di categoria, Fondazioni, Consorzi.

Un fenomeno in espansione

Volendo confrontare gli anni 2003, 2004, 2005 in funzione del numero di accordi negoziati, osserviamo come l'attività contrattuale dell'Amministrazione scolastica sia in espansione, pur tenendo conto del fatto che alcuni atti, costituendo accordi di sistema, hanno dato origine a loro volta ad altri atti che compaiono nel novero dell'archivio, andando ad incrementare nel numero le stipulazioni complessivamente realizzate dall'USR E-R.

¹⁴¹ Cfr. M. Falanga, *I negozi giuridici delle istituzioni scolastiche autonome*, Anicia, Roma, 2002.

Tab. 179 – Accordi conclusi dall'USR E-R, per tipologia, nel triennio 2003-2005

Tipologia	Anno 2003	Anno 2004	Anno 2005
Accordo	2	-	1
Accordo di collaborazione	-	-	1
Accordo di programma	2	2	-
Accordo Regionale	-	1	-
Convenzione	8	10	7
Intesa	-	2	3
Protocollo d'intesa	5	9	13
<i>Totale</i>	<i>17</i>	<i>24</i>	<i>25</i>

Fonte: Archivio USR E-R, 2006.

Il 'livello provinciale'

Nonostante la frammentarietà delle informazioni a disposizione, dal confronto degli atti depositati presso l'USR E-R si è potuto riconoscere in alcuni accordi stipulati dai CSA con altri attori territoriali un indirizzo che conferma l'esistenza sul territorio emiliano-romagnolo di uno 'spirito sinergico' in tema di 'education'. Operare ciascuno nel proprio ambito, con proprie competenze, ma individuando significativi punti di contatto, può aiutare ciascun attore territoriale (Istituti scolastici autonomi, Regione, Comuni, Province, USR E-R, IRRE E-R) a perseguire obiettivi qualificanti senza incorrere in sovrapposizioni, dispersioni e diseconomie.

Dalla lettura dei dati riportati nella tabella che segue possiamo rilevare il numero di atti negoziali ai quali, dal 1996 ad oggi, i vari CSA hanno aderito. Ciò che emerge è che vi sono alcuni C.S.A. che più di altri procedono ad una ampia formalizzazione di attività di cooperazione ed integrazione.

Le domande che il ricercatore si può porre, a partire dai documenti, riguardano:

- l'esistenza sul territorio di una diversa cultura di rete in grado di rilevare i vantaggi che l'interazione formalizzata può offrire;
- la possibilità di creazione di momenti di contatto e di interazione che gli attori del sistema formativo hanno in un dato territorio;
- la conoscenza delle dinamiche di trasferimento di competenza in materia di istruzione e formazione a regioni ed autonomie locali, in relazione alle prerogative 'autonome' delle scuole;
- se, nei casi di C.S.A. meno 'coinvolti' nell'attività negoziale, le Istituzioni Scolastiche abbiano volutamente 'escluso' dalla loro azione 'contrattuale' l'amministrazione funzionalmente sovraordinata, per dare maggior espressione alla loro propria autonomia didattica, funzionale ed amministrativa, riconoscendosi come componente centrale del sistema formativo.¹⁴²

¹⁴² L'USR E-R ha in cantiere un'ampia ricerca sulla cultura di rete e sulle modalità con cui le scuole attivano Accordi di rete (art. 7 - d.P.R. n. 275). La ricerca si pone l'obiettivo della costruzione di un data-base

*Gli oggetti dei singoli accordi**Tab. 180 – Oggetto degli accordi conclusi dai Centri Servizi Amministrativi, per provincia, nel periodo 1996-2006*

<i>Oggetto accordo</i>	<i>BO</i>	<i>FE</i>	<i>FC</i>	<i>MO</i>	<i>PR</i>	<i>PC</i>	<i>RA</i>	<i>RE</i>	<i>RN</i>	<i>Tot.</i>
Offerta formativa	3	3		2	1	1	2		2	14
Educazione salute	1			1	3	1	1	1	1	9
Integrazione Handicap		2		2	2	2			1	9
Autonomia		2	1	2	1					6
Educazione motoria		1			3	2				6
Organizzazione		2				2	2			6
Educazione ambientale	1	2			1	1				5
Integr. Alunni stranieri					3		1			4
Tecnologie didattiche					3	1				4
Arte-teatro					3					3
Formazione docenti					2	1				3
Qualità		1		1	1					3
Scuola in ospedale	1			2						3
Ed. interculturale	1	1								2
Lettura, biblioteca		2								2
Normativa Sicurezza		1				1				2
Tutela infanzia				2						2
Aiuto psicologico			1							1
Didattica					1					1
EDA					1					1
Educazione scientifica	1									1
Educazione stradale			1							1
<i>Totali</i>	<i>8</i>	<i>17</i>	<i>3</i>	<i>12</i>	<i>25</i>	<i>12</i>	<i>6</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>88</i>

Fonte: Archivio USR E-R, 2006.

Anche da un semplice sguardo si rileva l'importanza che il territorio assegna al tema dell'*offerta formativa*. Tra gli accordi afferenti quest'oggetto di più recente stipulazione rileviamo quelli conclusi nelle province di Bologna, Piacenza, Rimini. In particolare, nella provincia di Bologna vengono attivate le Conferenze territoriali che operano nel quadro degli indirizzi tracciati dalla Regione Emilia-Romagna e dalle linee definite

on line (ad accesso pubblico) di tutti gli accordi in rete posti in essere dalle scuole della regione e di approfondimenti sulle diverse tipologie di rete.

dall'Organismo provinciale per il miglioramento dell'offerta formativa. Particolarmente significativo è inoltre l'Accordo di programma per la costituzione del 'Centro integrato servizi scuola-territorio' tra USR. E-R., Provincia di Bologna, Consorzio del Circondario Imolese, Comuni del Circondario Imolese, Istituzioni Scolastiche, sia in forma individuale sia mediante associazioni e reti rappresentative. Il Centro costituisce di fatto un'anticipazione dei CSC-Centri di Servizio e di Consulenza per le Istituzioni scolastiche, previsti dall'articolo 22 della Legge regionale E-R n. 12/2003.

A Piacenza l'Accordo siglato l'8.10.02 tra CSA di Parma, Provincia, Comuni della Provincia, Comunità, Autonomie scolastiche della Provincia, Scuole paritarie, Rappresentanza di Associazioni, genitori-famiglie e Commissione provinciale delle Politiche del Lavoro si pone come finalità la costituzione ed attivazione di un organismo provinciale che, insieme ad altri obiettivi, coordini l'offerta di istruzione e formazione a livello territoriale.

A Rimini USR E-R, CSA, Amministrazione provinciale, Unione Comuni della Valconca, Comunità Montana Valle Marecchia, Comuni della Provincia di Rimini, Istituzioni Scolastiche della provincia di Rimini, Polo scientifico-didattico di Rimini - Università di Bologna, IRRE E-R ed Enti di formazione professionale accreditati, nel 2005 hanno siglato un accordo quadriennale rinnovabile per armonizzare e coordinare la programmazione territoriale dell'offerta educativa e l'organizzazione della rete scolastica.

Conclusioni

L'ampio e complesso processo normativo, in continua evoluzione, che ha modificato e sta ancora modificando gli assetti istituzionali delle pubbliche amministrazioni, attraverso la redistribuzione di funzioni ed il 'passaggio di testimone' dal centro (Stato) alla periferia (Regioni ed Autonomie locali), ha portato un cambiamento sostanziale nel sistema scolastico con l'attribuzione dell'autonomia didattica, funzionale e amministrativa alle Istituzioni scolastiche ed il trasferimento di sostanziali competenze in materia di istruzione e formazione a Regioni ed Autonomie locali.

La maggiore vicinanza degli attori periferici alle esigenze delle utenze permette di adottare soluzioni più efficaci, quindi ben si capisce come Regioni ed Enti locali siano chiamati a svolgere un ruolo decisivo intrecciando il tema del decentramento con quello della sussidiarietà.

La prospettiva è dunque quella di un sistema proiettato sincronicamente su più livelli dei quali nessuno esclude l'altro, ove diverse componenti interagiscono conservando proprie identità e responsabilità, ma in un complesso di cooperazioni interistituzionali.

AUTORI

- *Emanuele Barbieri*

Direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna da marzo del 2001 ad ottobre del 2002; ha insegnato "Organizzazione della scuola" presso la "Libera Università di Bolzano" ed è stato componente del Comitato di valutazione della Provincia di Bolzano. Attualmente coordina il Comitato scientifico della Regione Emilia-Romagna per la progettazione, il monitoraggio e la valutazione dei percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale.

- *Mariangela Bastico*

Assessore regionale alla Scuola, Formazione professionale, Università, Lavoro e Pari opportunità della Regione Emilia-Romagna.

- *Sandra Benedetti, Alessandro Finelli, Norma Orsini*

Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza - Regione Emilia-Romagna

- *Anna Maria Benini*

Dirigente Tecnico presso l'USR E-R, svolge funzioni di coordinamento dei dirigenti tecnici. È referente scientifico di numerosi progetti e ricerche attivati dalla Direzione Scolastica regionale in ambito disciplinare scientifico, miglioramento degli apprendimenti di base, qualità. Attualmente dirige l'Ufficio VII della Direzione Generale con competenze di analisi, monitoraggio e valutazione dell'efficacia degli interventi educativi e formativi.

- *Maria Teresa Bertani*

Ricercatrice presso l'IRRE E-R, si occupa di statistica e documentazione delle attività delle scuole. Ha condotto numerose indagini, elaborato dati e prodotto pubblicazioni e curato la redazione di vari volumi.

- *Cristina Bertelli*

Responsabile del Servizio Politiche per l'istruzione e per l'integrazione dei sistemi formativi presso l'Assessorato Scuola, Formazione professionale, Università, Lavoro e Pari opportunità della Regione Emilia-Romagna. È altresì responsabile dell'attuazione della L.R. n. 12/2003 per quanto attiene all'istruzione ed ai percorsi integrati di istruzione e formazione professionale.

- *Maria Serena Borgia*

Direttore coordinatore per l'area informatica e statistica presso l'USR E-R, Ufficio "Personale della scuola". Attualmente segue un dottorato di ricerca presso l'Università di Bologna

- *Felice Carugati*

Professore Ordinario di Psicologia dello Sviluppo presso la Facoltà di Psicologia e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna, è Direttore della rivista "European Journal of Psychology of Education" e Presidente del Comitato Scientifico della "Società Italiana di Psicologia dell'Educazione e della Formazione" e responsabile di progetti di ricerca nell'ambito dei fenomeni dell'educazione, dell'apprendimento e dei cambiamenti in atto nel sistema scolastico italiano.

- *Cristina Casadio Loreti*

Insegnante nelle scuole secondarie di 2° grado, Master in 'Management delle istituzioni educative' della facoltà di Economia dell'Università di Bologna. Collabora con l'USR E-R per il progetto "Reti di scuole".

• *Giancarlo Cerini*

Dirigente Tecnico presso l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna, è responsabile dell'Ufficio 'Formazione' della Direzione Regionale; coordina programmi di ricerca e formazione, si occupa dei servizi editoriali e dei rapporti con il sistema universitario regionale.

• *Sergio Cicatelli*

Dirigente scolastico del Liceo Scientifico Statale 'Benedetto Croce' di Roma e ricercatore del Centro Studi per la Scuola Cattolica.

• *Stefano Cremonini*

Funzionario della Regione Emilia-Romagna, coordina il sito internet www.scuolaER.it e le attività di acquisizione e gestione dei dati relativi all'anagrafe regionale degli studenti.

• *Lucia Cucciarelli*

Ricercatrice presso l'IRRE E-R, coordina il corso di formazione Tutor Europeo e varie attività connesse con l'informazione, la ricerca e l'innovazione sul piano educativo promosse dall'Unione Europea.

• *Paola De Donato*

Dirigente scolastico dell'I.T.C. 'Rosa Luxemburg', referente del Nucleo regionale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

• *Luciano Fanti*

Dirigente Amministrativo dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, è responsabile dell'Ufficio Risorse finanziarie per il sistema scolastico regionale.

• *Giuseppe Farina*

Dottore in Scienze Statistiche ed Economiche, consulente interpretativo ed integrativo nel settore statistico

• *Valentina Fiorentini*

Funzionario presso il Servizio Formazione Professionale dell'Assessorato Scuola, Formazione Professionale, Università, Lavoro e Pari Opportunità della Regione Emilia-Romagna. Cura gli aspetti di analisi e progettazione dei Sistemi Informativi Accreditemento e Certificazioni e realizza elaborazioni statistiche per il controllo di gestione e per il supporto decisionale di competenza del Servizio.

• *Franco Frabboni*

Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Bologna, docente ordinario di Pedagogia generale, è Presidente dell'IRRE Emilia-Romagna.

• *Giancarlo Gasperoni*

Professore associato di sociologia presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Bologna e direttore della Fondazione di ricerca 'Istituto Carlo Cattaneo' di Bologna. I suoi interessi di ricerca includono le tecniche di indagine sociale e la sociologia dei processi formativi.

• *Laura Gianferrari*

Dirigente scolastico, lavora presso l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna e si occupa di temi relativi alla formazione del personale, alla valutazione di sistema, ad azioni di monitoraggio, curando il coordinamento regionale delle relative iniziative, nonché attività di approfondimento e ricerca in materia.

• *Milla Lacchini*

Docente di scuola secondaria di secondo grado in servizio presso l'USR E-R, si occupa di progettazione e realizzazione di sistemi informatici per la gestione dei dati e fornisce supporto informatico e consulenza alle iniziative di valutazione e formazione; è referente per le infrastrutture tecnologiche e il Sistema Informativo del MIUR.

• *Luciano Lelli*

Dirigente dell'Ufficio III dell'USR E-R, è responsabile dell'attuazione degli ordinamenti scolastici in Regione, delle azioni di comunicazione dell'USR ER, della formazione alla riforma degli ordinamenti scolastici, della gestione delle tecnologie didattiche e del sistema informativo dell'USR E-R.

• *Stefano Lenzi*

Fa parte dell'Ufficio 'Studi e progettazione' dell'Unioncamere Emilia-Romagna; è referente regionale per i progetti delle Camere di Commercio 'Alternanza scuola-lavoro', 'Orientamento al lavoro', e 'Genesi'

• *Guglielmo Malizia*

Guglielmo Malizia, Ordinario di sociologia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, direttore dell'Istituto di Sociologia dell'Educazione della FSE-UPS e direttore del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Conferenza Episcopale Italiana.

• *Silvana Marchioro*

Ricercatrice dell'IRRE E-R, referente per i progetti nazionali e regionali di educazione permanente degli adulti, ambito nel quale ha pubblicato numerosi contributi. Partecipa attualmente alla 'Ricerca europea comparativa su misure e azioni per la formazione permanente' promossa da ISFOL – Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

• *Eros Mattioli*

Responsabile della posizione organizzativa che, presso il Servizio Politiche per l'istruzione e per l'integrazione dei sistemi formativi dell'Assessorato Scuola, Formazione professionale, Università, Lavoro e Pari opportunità della Regione Emilia-Romagna, cura gli aspetti giuridico-amministrativi relativi all'istruzione. In particolare, segue gli adempimenti della L.R. 26/2001 sul diritto allo studio scolastico.

• *Nicoletta Molinaro*

Funzionario della Regione Emilia-Romagna, è responsabile di Posizione Organizzativa sull'obbligo scolastico, l'obbligo formativo nell'istruzione e in integrazione con la formazione professionale, cura la programmazione delle azioni per l'istruzione e l'integrazione dei sistemi formativi, coordina la progettazione di interventi per la professionalizzazione dei percorsi universitari.

• *Angelo Paletta*

Professore di Economia aziendale dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, insegna alla Facoltà di Economia e svolge attività di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Aziendali, è direttore del Master in "Management delle Istituzioni Educative" e del corso di Alta Formazione in "Direzione e amministrazione della scuola", Presidente del centro studi internazionali "Educational Governance Accountability & Management", consulente INVALSI sulla predisposizione del questionario di sistema.

• *Ettore Piazza*

Dirigente Tecnico presso l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna, responsabile dell'integrazione dei sistemi formativi e dei relativi percorsi nella fascia secondaria e post secondaria e dell'educazione degli adulti.

• *Vittorio Pieroni*

Ricercatore presso l'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana di Roma e presso il CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica).

• *Maria Gabriella Porrelli*

Laureata in scienze statistiche economiche, è la responsabile del Servizio Controllo di gestione e sistemi statistici della Regione Emilia-Romagna. Si è occupata di tematiche relative alla pianificazione e al controllo, all'analisi finanziaria, alla realizzazione del documento di politica economico-finanziaria della Regione Emilia-Romagna, alla progettazione e realizzazione di sistemi informativi e statistici, alla diffusione dell'informazione statistica.

• *Luciano Rondanini*

Dirigente tecnico dell'USR E-R; si occupa di integrazione dei disabili, degli alunni con cittadinanza non italiana, di obbligo formativo e di raccolta ed elaborazione di informazioni e dati.

• *Arnaldo Spallacci*

Sociologo e consulente di ricerca, ha condotto indagini sui sistemi scolastici-formativi sull'occupazione giovanile, sull'educazione per adulti. È docente a contratto di Sociologia generale presso la SSIS dell'Università di Modena, e di Valutazione dei sistemi scolastici presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna.

• *Lucrezia Stellacci*

Direttore Generale dell'Ufficio scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna. Suoi contributi ed interventi si leggono sul sito dell'USR E-R (www.istruzioneer.it) e nelle pubblicazioni intitolate *Idee in movimento* edite nel 2003, 2004, 2005.

• *Andrea Stuppini*

Dirigente presso l'Assessorato alle Politiche Sociali della Regione E-R, è Responsabile del Servizio politiche per l'Accoglienza e l'Integrazione sociale; coordina la programmazione delle politiche di contrasto all'esclusione sociale, coordina l'attività dell'Osservatorio regionale sull'immigrazione.

• *Paolo Terenzi*

Ricercatore in Sociologia dei Processi Culturali, presso il Dipartimento di Sociologia dell'Università di Bologna

• *Stefano Versari*

Dirigente dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, a capo dell'Ufficio I della direzione generale con responsabilità, fra l'altre, sulle aree concernenti l'orientamento, il disagio giovanile e la dispersione scolastica. È stato componente del gruppo di lavoro nazionale per la valutazione del sistema scolastico. È autore di numerosi contributi e di pubblicazioni su tematiche educative e scolastiche.

• *Antonio Zaccchia Rondinini*

Laureato in scienze statistiche ed economiche, collabora con il Servizio Controllo di gestione e sistemi statistici della Regione Emilia-Romagna. Si occupa prevalentemente di temi legati all'analisi dei fenomeni di carattere demografico e sociale ed ha contribuito alla realizzazione delle previsioni per la popolazione e all'analisi della struttura e della dinamica della popolazione regionale.

Collana “I quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna”

<i>N.</i>	<i>Titolo</i>	<i>Anno</i>
1	L'Amministrazione scolastica in Emilia-Romagna	2002
2	Uno sguardo sul sistema scolastico dell'Emilia-Romagna	2002
3	Istituti Comprensivi in Emilia-Romagna	2002
4	La formazione in servizio del personale	2002
5	La scuola in ospedale dell'Emilia-Romagna	2002
6	Una scuola allo specchio - Rapporto regionale 2003 sul sistema scolastico in Emilia-Romagna	2003
7	Le buone pratiche della flessibilità	2003
8	Il portfolio degli insegnanti	2004
9	Sperimentazione della riforma in Emilia-Romagna	2004
10	Una scuola in ... attesa - Rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in Emilia-Romagna	2004
11	Curricoli di scuola	2005
12	Idee di tempo idee di scuola	2005
13	Una scuola alla prova - Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione	2005
14	Valutare per migliorarsi	2005
15	Appassionatamente curiosi - Per una didattica delle scienze dell’atmosfera	2006
16	Una scuola fra autonomia ed equità - Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione	2006
17	Genitori nella scuola della società civile	2006
18	Tra riforma e innovazione – I nuovi ordinamenti nelle scuole del I ciclo e dell’infanzia in Emilia-Romagna	2006
19	C’è musica e musica: scuole e cultura musicale	2006

I volumi della collana “I quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna” sono pubblicati dalla casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi viene inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della Regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna
 Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711
 E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it
 Sito web: www.istruzioneer.it

Direttore Generale: Lucrezia Stellacci
 Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
 Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni relative alla distribuzione dei volumi: Anna Monti - Tel. 051 4215733
 E-mail: anna.monti@istruzione.it