

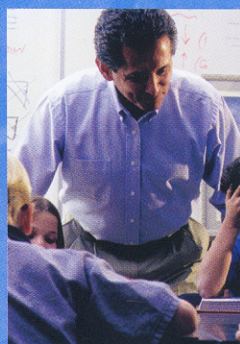
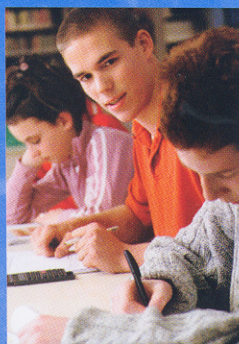
2005

Scuola a tutto campo

**Indicatori
del sistema educativo
ticinese**

Monitoraggio
dell'educazione

Ufficio
studi e ricerche



Monitoraggio
dell'educazione

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura
e dello sport

© 2005
Divisione della scuola
Ufficio studi e ricerche

ISBN 88-87102-06-6

Scuola a tutto campo

**Indicatori
del sistema educativo ticinese**

Edizione 2005

Monitoraggio
dell'educazione

Ufficio
studi e ricerche

Struttura organizzativa

- Responsabile del progetto: Emanuele Berger
- Ricercatori:
Liliana Attar
Angela Cattaneo
Enrico Faggiano
Cesiro Guidotti
- Supervisore: Norberto Bottani
- Gruppi consultati
Gruppo di coordinamento:
Gabriele Gendotti (Consigliere di Stato, presidente), Diego Erba, Giorgio Franchini,
Mirko Guzzi, Vincenzo Nembrini, Silvano Petrini, Renato Vago
Gruppo operativo:
Emanuele Berger, Paolo Colombo, Maria Luisa Delcò, Diego Erba, Aldo Maffioletti,
Elena Pedrioli, Patrice Raimondi, Francesco Vanetta
Gruppo di accompagnamento:
Moreno Dal Mas, Ermanno De Marchi, Rinaldo Gobbi, Paolo Jacomelli,
Marco Lafranchi, Oliviero Pesenti, Fabrizio Quadranti, Lorenzo Quarenghi,
Marco Quattropiani, Agostino Savoldelli, Pietro Vanetti, Andrea Von Felten,
Giacomo Zanini
- Altre persone che hanno collaborato:
Sandra Bernasconi Zucchetti, Danica Bianchi, Rolf Carattini, Raniero Devaux,
Mario Donati, Cristine Galeandro, Arno Gianocca, Norberto Lafferma,
Mauro Martinoni, Marina Mikulic, Giorgio Mossi, Manuela Nicoli, Pau Origoni,
Giorgio Ostinelli, Francesca Pedrazzini–Pesce, Luca Pedrini, René Princzes,
Jasmine Rossi, Gianfranco Spinedi, Piergiorgio Zanetti
- Enti e istituzioni:
Ufficio federale di statistica

Ringraziamo inoltre tutte le direzioni delle scuole che hanno partecipato alle indagini.

Gli indicatori del sistema educativo ticinese

Viviamo oggi in una società nella quale il dominio dell'uomo sulla natura è sempre più accentuato. La nostra è un'epoca dominata dalla tecnologia, dalle grandi e veloci trasformazioni e da saperi che si rinnovano a ritmo vertiginoso. Siamo convinti che la principale ricchezza di un Paese sono la cultura e il capitale umano. Sono infatti le persone che costituiscono uno Stato ricco dal punto di vista umano e culturale, socialmente ed economicamente equo e tecnologicamente avanzato.

Da sempre si è convinti che un sistema educativo efficace favorisce la diffusione dell'istruzione e rappresenta il presupposto per lo sviluppo di un Paese e delle capacità potenziali dell'individuo, come pure che esso è la premessa per l'assunzione di un atteggiamento ricettivo rispetto alle innovazioni affinché quelle conoscenze sempre più vaste e precise, di cui s'è detto prima, si traducano in un miglioramento della condizione umana.

Questa pubblicazione dell'Ufficio studi e ricerche del DECS si prefigge lo scopo di monitorare il sistema educativo ticinese sulla base di indicatori, cioè di un insieme di misure che informino sul suo stato di salute e il suo funzionamento in modo da verificare l'efficacia e identificare possibili correttivi in relazione agli obiettivi che ci si è prefissi di raggiungere.

In sostanza la pubblicazione è un invito a riflettere su possibili strategie che mirano a migliorare la nostra scuola che ha, come tutte le scuole, punti forti e punti deboli. I dati rilevati dallo studio PISA sono stati ripresi nel monitoraggio. Se da un lato vi è la necessità di migliorare l'acquisizione di alcune competenze in determinate materie, d'altro lato vi sono conquiste democratiche che non devono andar perse e che rappresentano la forza della nostra scuola, come l'integrazione degli allievi scolasticamente più deboli e la conseguente correzione degli scompensi socio-culturali. Non è cosa da poco: si pensi ai conflitti che oggi imperversano nel mondo a causa dello scontro tra culture che non riescono a integrarsi e a rispettarci. L'integrazione è un merito della nostra scuola che ci è riconosciuto anche fuori dei nostri confini. Ed è un merito degli insegnanti, chiamati a operare in situazioni non certo facili.

L'interrogativo che l'autorità politica si pone, assumendone la piena responsabilità nell'ambito educativo, è: cosa fare per formare in maniera adeguata le persone che varcano la soglia di una scuola, a qualsiasi livello, dai bambini della Scuola dell'infanzia agli adulti dei corsi di formazione continua?

Secondo lo studioso Carlo M. Cipolla "non è facile analizzare il complesso dei motivi che inducono una società ad istruire in modo adeguato i propri membri. È facile però provare che se una società fallisce in questo intento è fatalmente destinata alla rovina."

Questa pubblicazione – accanto ad altri strumenti a disposizione di chi opera nella scuola a vari livelli – è un contributo al monitoraggio del nostro sistema educativo. È un lavoro che non si presta a facili semplificazioni, ma i risultati dello studio sono di vitale

importanza affinché le riforme possano basarsi su dati scientifici validi e affidabili e perché l'offerta formativa sia adeguata ai bisogni della società del nostro tempo.

Sono grato all'USR per l'apporto che dà a favore del miglioramento della nostra scuola e sono grato ai docenti, chiamati a tradurre nella realtà scolastica di ogni giorno idee e progetti che senza di loro rimarrebbero tali enunciazioni teoriche di pensieri. Nel campo della formazione non è permesso fallire.

Gabriele Gendotti, Consigliere di Stato
Direttore del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport
Repubblica e Cantone Ticino

Indice generale

	Struttura organizzativa	5
	Gli indicatori del sistema educativo ticinese	7
	Indice generale	9
	Introduzione	13
	Struttura del sistema scolastico ticinese	21
	Indice degli indicatori	25
A	Equità	27
	A1 Divario educativo	31
	A1.1 Differenza nelle competenze in lettura degli allievi più deboli rispetto agli altri Cantoni	34
	A1.2 Allievi con competenze insufficienti in lettura	36
	A1.3 Differenza tra allievi forti e deboli	37
	A2 Selettività scolastica	43
	A2.1 Selettività sociale nei settori scolastici	47
	A2.2 Selettività sociale nella Scuola media	49
	A2.3 Competenze alfabetiche secondo l'origine sociale	51
	A2.4 Distribuzione degli allievi deboli in base al sesso	52
	A2.5 Lingua parlata a casa dagli allievi deboli e scelta curricolare	53
	A3 Speranza di scolarizzazione	59
	A3.1 Titolo di studio ottenuto e previsto dagli allievi dopo la 4a media	62
	A3.2 Allievi con titolo universitario secondo l'origine sociale ed il profilo scolastico	64
	A3.3 Allievi in formazione secondo l'origine sociale ed il profilo scolastico	65
B	Transizioni e titoli di studio	69
	B1 Transizioni nella Scuola media	73
	B1.1 Profili curricolari all'inizio della terza media	77
	B1.2 Profili curricolari alla fine della quarta media	79
	B1.3 Cambiamenti di curriculum durante la Scuola media	80
	B2 Transizioni dopo la scolarità obbligatoria	83
	B2.1 Scelte scolastiche dopo la quarta media	87
	B2.2 Accesso alle scuole medie superiori	89
	B2.3 Tasso degli attestati di maturità nei licei	89

B2.4	Tasso di maturità cantonale	90
B2.5	Tasso di maturità professionale	91
B2.6	Tasso d'entrata alle università svizzere	92
B2.7	Diploma universitario	92
B3	Percorsi e certificazioni dopo l'obbligo scolastico	101
B3.1	Percorso formativo	104
B3.2	Titolo di studio e profilo scolastico	104
B3.3	Titolo di studio conseguito dopo dieci anni	106
B3.4	Attestato più alto raggiunto rispetto alla prima scelta formativa dopo la Scuola media	107
C	Competenze e risultati	111
C1	Capacità di utilizzare in modo interattivo gli strumenti di conoscenza	115
C1.1	Competenze in lettura	119
C1.2	Competenze nella risoluzione dei problemi	120
C1.3	Competenze in lettura ed uso del computer	121
C2	Capacità di operare in gruppi socialmente eterogenei	127
C2.1	Cooperatività e competitività	130
C3	Il valore aggiunto	135
C3.1	Valore aggiunto	139
D	Persona, integrazione sociale e civismo	143
D1	Benessere scolastico	147
D1.1	Noia e fatica dichiarata dai ragazzi di 11–15 anni	151
D1.2	Situazioni di insicurezza e violenza a scuola dichiarate dai ragazzi di 11–15 anni	152
D1.3	Salute e solitudine negli allievi di 11–15 anni	154
D2	Inclusione	161
D2.1	Scuole speciali nei vari Cantoni	165
D2.2	Scuole speciali, nazionalità e luogo di nascita	167
D2.3	Servizio di sostegno pedagogico in Ticino	168
D2.4	Rappresentatività degli allievi di origine straniera	170
D2.5	Rappresentatività degli allievi di Scuola media rispetto alla loro nazionalità e alla loro lingua madre	171
D3	Multiculturalità della popolazione scolastica	177
D3.1	Allievi stranieri nella scuola dell'obbligo	181
D3.2	Evoluzione degli allievi stranieri nella scuola dell'obbligo	183
D3.3	Evoluzione della popolazione scolastica per nazionalità nelle scuole post-obbligatorie	184
D3.4	Corsi d'integrazione per allievi alloglotti	185
D4	Vita partecipativa a scuola	193
D4.1	La presenza di assemblee degli allievi	197
D4.2	Incontri annui dedicati alle assemblee scolastiche	198

E	Innovazione della scuola	201
E1	L'autonomia e i livelli decisionali della scuola ticinese	205
E1.1	Livelli amministrativi delle competenze decisionali	210
E1.2	Tipi di decisioni	212
E1.3	Decisioni nell'ambito dell'organizzazione dell'istruzione	213
E1.4	Decisioni prese nell'ambito della gestione del personale	214
E1.5	Decisioni prese nell'ambito della programmazione e della struttura	215
E1.6	Decisioni prese nell'ambito delle risorse	216
E1.7	Decisioni prese dagli istituti scolastici	217
E2	Attività innovative degli istituti	223
E2.1	Tipologia dei progetti	228
E2.2	Progetti per istituto	229
E2.3	Ore-lezione per sede e progetto	230
E2.4	Docenti per progetto	232
E3	Numero di allievi e docenti per PC	237
E3.1	Numero allievi e docenti per PC nella Scuola media	241
E3.2	Numero di allievi e docenti per PC nel secondario II	242
E3.3	Confronto internazionale ⁴	243
F	Risorse	247
F1	Popolazione scolastica nei settori pubblico e privato in Ticino	251
F1.1	Allievi in Ticino nel 2003/04	254
F1.2	Evoluzione degli allievi in Ticino	255
F1.3	Evoluzione del tasso di scolarizzazione in Ticino	256
F2	Le persone attive nell'educazione nel settore pubblico ticinese	261
F2.1	Docenti e personale non insegnante in Ticino	265
F2.2	Invecchiamento dei docenti in Ticino	269
F3	Il salario dei docenti	275
F3.1	Salario dei docenti in Ticino nel 2004	279
F3.2	Evoluzione del salario dei docenti in Ticino	280
F3.3	Confronto intercantonale del salario dei docenti	282
F3.4	Confronto internazionale del salario dei docenti	286
F4	Numero di ore d'insegnamento dei docenti nella Scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo	293
F4.1	Numero di ore d'insegnamento dei docenti in Ticino nell'anno scolastico 2004/05	297
F4.2	Confronto intercantonale del numero di ore d'insegnamento dei docenti	298
F4.3	Confronto internazionale del numero di ore d'insegnamento dei docenti	302
F5	La formazione continua	309
F5.1	Formazione continua della popolazione residente	313
F5.2	Formazione continua della popolazione attiva	315
F5.3	Evoluzione del tasso di formazione continua	316

F5.4	Confronto internazionale	317
F6	Spesa per l'educazione	321
F6.1	Ripartizione della spesa corrente in Ticino nel 2000	325
F6.2	Evoluzione della spesa corrente in Ticino	328
F6.3	Confronto intercantonale della spesa pubblica	331
F7	Costo per allievo	337
F7.1	Costo per allievo in Ticino nel 2000	340
F7.2	Evoluzione del costo per allievo in Ticino	342
F7.3	Confronto intercantonale del costo per allievo	343
F7.4	Costo per allievo e performance degli allievi	346

Introduzione

Il sistema educativo di un Paese rappresenta un mezzo vitale per il suo sviluppo, particolarmente quando la principale ricchezza sono le competenze presenti nella società. Lo aveva ben capito Stefano Franscini, lo statista più illustre dell'Ottocento ticinese, alla cui visione innovativa si deve la costituzione della scuola pubblica ticinese come pure altre figure importanti che nel corso dei decenni successivi hanno contribuito a sviluppare l'impianto della scuola ticinese con la creazione della Scuola dell'infanzia, della Scuola media, e recentemente dell'Università. Anche altri Paesi che avevano in comune con il Ticino povertà e scarsità di risorse naturali hanno percorso vie analoghe. Pensiamo ad esempio all'Irlanda, uno dei paesi europei tra i più poveri fino ad alcuni anni fa, oppure alla Finlandia, che ha superato le gravi difficoltà sorte dopo la Seconda guerra mondiale puntando sulla formazione, motore essenziale del suo sviluppo economico e tecnologico.

Oltre a queste considerazioni, va rilevato come il sistema scolastico ticinese odierno è un'enorme organizzazione, che coinvolge direttamente circa 55'000 studenti, 5'000 insegnanti e 500 persone non insegnanti, che insieme rappresentano circa un quinto della popolazione cantonale. Ad essi vanno aggiunti circa 90'000 genitori, pure direttamente coinvolti con quanto succede nelle scuole. Pressappoco metà della popolazione residente in Ticino ha dunque direttamente a che fare con quanto succede nelle scuole.

Un sistema di tale importanza culturale, sociale ed economica – e quindi strategica – e di tale impatto numerico deve necessariamente essere gestito sulla base di dati affidabili. Finora questa responsabilità è stata assunta in parte dalla statistica scolastica tradizionale ed in parte da ricerche ad hoc dell'Ufficio studi e ricerche. Le informazioni così prodotte permettevano di far fronte alle esigenze di una gestione a corta scadenza ma non erano sufficienti né per valutare lo stato di salute del sistema scolastico né per apprezzarne l'efficienza interna ed esterna, né per pilotarne lo sviluppo a media scadenza. Il progetto di “monitoraggio del sistema educativo ticinese” – il cui esito viene pubblicato nel presente volume – vuole colmare questa lacuna, offrendo un quadro articolato della scuola ticinese, attraverso la presentazione di un insieme di indicatori che aspirano a fornire, per la prima volta, una visione d'insieme organica della scuola ticinese, mettendo in correlazione le sue varie componenti.

Cosa sono gli indicatori

Il termine “indicatore” può assumere molteplici significati, a dipendenza del contesto in cui è utilizzato, ma anche in funzione degli orientamenti teorici di chi ne fa uso.

A livello generale, un indicatore è un insieme di misure che informa sullo stato di un fenomeno che viene ritenuto importante in un determinato contesto. Per esempio, l'indice della borsa è ritenuto un indicatore importante per capire la situazione economica di una società. Gli indicatori dell'educazione mirano, grosso modo, a dare indicazioni analoghe sulla scuola. Essi mostrano lo stato di salute del sistema educativo, il suo funzionamento, quanto sanno fare gli allievi, l'evoluzione nel tempo di questi elementi e la loro relazione con altri sistemi educativi. È così possibile comprendere dove si situa il siste-

ma in relazione alle sue finalità (Demeuse & Baye, 2001). Da questo punto di vista gli indicatori si distinguono nettamente dalle statistiche scolastiche, come del resto succede nella vita economica in cui non si fa confusione tra le statistiche aziendali e l'indicatore fornito dall'indice borsistico.

Infatti, contrariamente a quanto il senso comune potrebbe indurre a pensare, un insieme di indicatori è qualcosa di molto più complesso e articolato di una collezione di statistiche. Mentre queste ultime hanno soprattutto una funzione di documentazione, i primi assumono una funzione diagnostica, mirata essenzialmente al *miglioramento della scuola*. Infatti, gli indicatori esistono

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

Gli indicatori, insomma, forniscono un insieme d'informazioni, abitualmente non collegate tra loro, che permettono di farsi un'idea d'insieme attendibile, basata su dati comprovati, della situazione di un sistema scolastico. Un insieme d'indicatori è dunque una base per una discussione informata su quanto succede nella scuola ed è anche uno strumento che favorisce l'emergere di nuove visioni e di nuove aspettative nei confronti della scuola (Demeuse et al., 2001).

Come sono stati costruiti gli indicatori

Per assolvere tali funzioni, gli indicatori debbono essere costruiti secondo una precisa e progressiva metodologia, articolata in tre fasi:

1. la definizione rigorosa di un *quadro concettuale* (i criteri per scegliere gli indicatori);
2. l'allestimento di un *piano organizzativo* (le modalità di raggruppamento degli indicatori);
3. la *costruzione tecnica* dell'indicatore, con i requisiti di validità, affidabilità e stabilità.

La prima tappa, la costruzione di un quadro concettuale, è cruciale perché impone di connettere le finalità di un sistema educativo con le ipotesi di sviluppo perseguite implicitamente o esplicitamente dalle politiche scolastiche. Il quadro concettuale serve quindi a fornire i criteri per la selezione delle informazioni necessarie e pertinenti alla costruzione degli indicatori. Nel nostro caso, abbiamo proceduto all'analisi di tre fonti: *le leggi concernenti la scuola ticinese*, il *Rapporto sugli Indirizzi* presentato dal Consiglio di Stato al Gran Consiglio ticinese il 10 settembre 2002, e il messaggio di Amministrazione 2000 “*Gestione istituti scolastici e professionali*”. Inoltre si è fatto riferimento alla letteratura scientifica attinente ai campi d'indagine prescelti.

Un'attenta analisi delle *leggi* costituisce un passaggio obbligato: attraverso di esse la collettività esprime le finalità e gli scopi dell'educazione, i risultati che intende raggiungere tramite il proprio sistema educativo. Esse costituiscono quindi un criterio determinante per la scelta degli indicatori.

Il *Rapporto sugli indirizzi* del Consiglio di Stato è un documento complementare, presentato dal Governo in carica e redatto da un *pool* di esperti che da un lato delinea la situazione socioeconomica del Ticino e dall'altro indica dei percorsi che l'autorità intende seguire a medio-lungo termine per uno sviluppo sostenibile e competitivo del Cantone.

Dalle tendenze in atto a livello globale e locale (demografiche e sociali, economiche, ambientali e territoriali, tecnologiche e scientifiche), tale Rapporto identifica *le potenzialità di sviluppo* del Cantone nei prossimi vent'anni e definisce delle *strategie d'intervento*.

Il "Messaggio" del Consiglio di Stato al Gran Consiglio del 15 gennaio 2002 (*Concessione di un credito per la realizzazione del progetto di Amministrazione 2000 "Gestione istituti scolastici e professionali"*) è un documento meno significativo rispetto ai precedenti, ma ha assunto un'importanza particolare in quanto è nel suo quadro che è nato lo stesso progetto di monitoraggio. In particolare, uno dei suoi obiettivi era quello di verificare l'interesse e la fattibilità di una maggiore autonomia degli istituti scolastici, il che ha fornito lo spunto per la realizzazione di un'inchiesta ad hoc nell'ambito del monitoraggio.¹

Nel corso della prima fase del progetto, quindi, si è proceduto ad un'analisi approfondita di tali documenti, che ha dato luogo ad una prima lista di ambiti prioritari da analizzare. Essa è stata poi sottoposta a diversi gruppi di attori (cf. pagina 5, "Struttura organizzativa") per verificare in quale misura l'analisi rispecchiasse realmente le priorità educative della nostra società. Da questa procedura sono stati estrapolati i campi d'indagine attorno ai quali si è articolato il lavoro di preparazione.

La scelta degli indicatori esige peraltro l'adozione di una griglia che assicuri l'interconnessione degli indicatori. Determinati indicatori che sembrerebbero necessari alla luce dell'esame della documentazione di riferimento politico possono essere esclusi dalla scelta e scartati se non si collocano in un campo di associazioni logiche con altre informazioni complementari. Due errori vanno evitati in questa fase: l'accumulazione di una gran quantità di indicatori e la scelta casuale di indicatori per ragioni estetiche o statistiche. È poi fondamentale fare un inventario dei dati già disponibili (statistiche e ricerche), poiché sarebbe impensabile raccogliere ex novo le informazioni. È pur vero anche il contrario, ossia lo sviluppo di un indicatore ritenuto rilevante nell'insieme della griglia anche se a priori si sa che mancano i dati per calcolarlo. In casi come questi si può anche decidere di procedere comunque, impostando un rilevamento apposito quando si stima che non sia proprio possibile fare a meno dell'indicatore in questione. L'esito di questa procedura non può che essere un compromesso tra l'ideale di una descrizione completa del sistema scolastico e i molteplici vincoli citati. A questo proposito va ricordato che la redazione di un rapporto di questo genere è il frutto del lavoro di alcuni ricercatori che agiscono in un tempo delimitato e lineare, per cui può accadere che in un determinato momento siano disponibili ad esempio solo i dati relativi ad un certo anno, e che i dati successivi si rendano reperibili solo in seguito, a pubblicazione non ancora avvenuta, ma quando il progetto è in una fase di raccolta ed analisi di altri dati. Se non si vuole rinviare all'infinito la pubblicazione, occorre accettare il limite dell'obsolescenza di determinati dati, sempre però cercando di rispettare la più grande coerenza cronologica possibile. In generale gli indicatori riflettono situazioni che si osservano in uno stesso periodo, ma ci sono casi in cui una regola del genere non è applicabile, per mancanza di dati tempestivi, oppure per mancanza di convenienza, quando si ha ad esempio a che fare con fenomeni di cui si sa con pertinenza che non cambiano dall'oggi all'indomani. Questi casi sono del resto numerosi quando si ha a che fare con il sistema scolastico, che si evolve ma che è anche dotato di una forza d'inerzia considerevole che garantisce una grande stabilità di comportamenti. Nel campo educativo i cambiamenti non

1. Si veda a tal proposito l'indicatore E1, "L'autonomia e i livelli decisionali della scuola ticinese".

sono mai così rapidi da rendere inutilizzabili dati risalenti a pochi anni addietro. Laddove si è potuto evitare questa situazione lo si è fatto, ma va pur segnalato che le tendenze sono in genere molto chiare, soprattutto quando vengono proposte delle serie temporali. In questi casi la pubblicazione dei dati dell'anno successivo quasi certamente non implicherebbe stravolgimenti nei dati. Il monitoraggio è comunque un processo continuo, per cui l'auspicio è che le lacune del primo rapporto verranno progressivamente colmate nelle prossime edizioni.

I campi d'indagine considerati

Per questo insieme d'indicatori, i campi considerati per le analisi sono i seguenti:

- A. ***L'equità***, intesa come una “giusta” distribuzione dell'istruzione, indipendentemente dall'origine sociale, dal sesso, dalle specificità linguistiche e culturali (p. 27).
- B. ***Le transizioni all'interno del sistema scolastico e i titoli di studio conseguiti***, cioè i passaggi tra un settore scolastico e l'altro, all'interno degli stessi settori, nonché gli attestati rilasciati dal sistema scolastico a chi ha fruito delle sue prestazioni. (p. 69).
- C. ***Le competenze acquisite***, ossia i risultati dell'insegnamento e dell'apprendimento (p. 111).
- D. ***Persona, civismo e integrazione sociale***, un campo che si riferisce alle grandi finalità educative, allo sviluppo della collettività, al vivere insieme ed all'integrazione sociale (p. 143).
- E. ***L'innovazione scolastica***, ossia la capacità del sistema di evolvere, di inventare prestazioni nuove, di autogovernarsi e di migliorarsi (p. 201).
- F. ***Le risorse umane e finanziarie***, cioè l'insieme delle componenti che consentono al sistema educativo di funzionare (p. 247).

Questi campi sono stati organizzati, per comodità, in un classico schema “input–processi–output”, nel quale l'output è rappresentato da “Competenze e risultati”, e “Transizioni e titoli di studio” e parzialmente dal campo “Persona civismo e integrazione sociale”, i processi dall'“Innovazione” e parzialmente da “Persona civismo e integrazione sociale”,² mentre gli input sono costituiti dalle “Risorse umane e finanziarie”. Al loro interno sono stati sviluppati in totale 23 indicatori, ciascuno dei quali prende in esame dettagliatamente un aspetto specifico del campo.

Lo stato del sistema educativo ticinese: elementi chiave e tendenze

La complessità e l'ampiezza di un sistema educativo non consentono facili semplificazioni, per cui è da escludere la creazione di un improbabile “indice generale” della scuola, sul modello ad esempio degli indici economici nazionali. Non a caso la stessa OCSE – come pure tutte le nazioni che hanno pubblicato un insieme di indicatori – hanno rinunciato a tali propositi poco realistici.

Detto questo, gli indicatori rappresentano comunque un grande sforzo di sintesi, per cui la lettura del rapporto (che può essere svolta a diversi livelli, dalla lettura degli occhielli, alle sintesi degli indicatori, fino alla lettura dettagliata dei testi) dovrebbe fornire una visione abbastanza nitida dello stato di salute della scuola ticinese.

2. La doppia collocazione di questo campo è dovuta al fatto che delle dimensioni come il senso civico, ad esempio, vanno considerati sia come dei risultati da ottenere (output), che come dei mezzi per ottenere questi risultati.

Esaminiamo quindi alcuni elementi salienti che emergono dal rapporto, senza necessariamente seguirne l'ordine, ma cercando di delineare gli elementi più significativi.

I punti più forti della scuola ticinese sono da ricercare senza dubbio nell'equità e nell'inclusione. Si può infatti affermare che uno dei suoi propositi fondanti, iscritto nella legge sulla scuola, cioè il "correggere gli scompensi socio-culturali e [di] ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi", ha prodotto ottimi risultati. Ad esempio, in Ticino il divario tra i migliori allievi e quelli che ottengono peggiori risultati nelle prove internazionali è significativamente inferiore sia rispetto alla media internazionale sia rispetto a quello osservato a livello nazionale. La riuscita scolastica, in Ticino, è determinata in maniera minore dall'origine sociale rispetto al resto della Svizzera. Va nondimeno rilevato che questo fattore resta determinante nelle scelte dei percorsi scolastici degli alunni, e che nel corso degli ultimi vent'anni non c'è stata nessuna evoluzione significativa, nonostante la creazione della Scuola media unica. Questa stabilità è confermata da fonti diverse, entrambe presentate nel rapporto. Altri elementi positivi che emergono dagli indicatori sono il tasso di maturandi e di giovani che entrano nelle Università, che si situa al di sopra della media svizzera. Si tratta di un elemento più che onorevole, che attesta lo sforzo del sistema scolastico ticinese a facilitare l'accesso agli studi superiori.

Il dato dell'equità del sistema scolastico ticinese è notevolmente rafforzato da un altro elemento, che riguarda la forte integrazione di alunni provenienti da altri contesti socio-linguistici e di alunni con difficoltà d'apprendimento. Infatti essi rappresentano unicamente il 2% della popolazione scolastica, cioè il 4% in meno della media svizzera (che raggiunge punte del 10%). Questa struttura rende oggettivamente molto più difficile l'insegnamento, per cui agli insegnanti va un merito supplementare, dal momento che devono gestire, insieme a tutta la classe, degli alunni che in altre regioni svizzere sarebbero confinati nelle scuole speciali. Questa tensione non sembra inoltre provocare particolari inconvenienti agli alunni, che non manifestano segni specifici di malessere.

A questi aspetti soddisfacenti del sistema scolastico si affiancano fattori che possono suscitare qualche interrogativo, legati in particolare alle competenze, che sono state misurate dallo studio internazionale PISA.³ In tale ambito si è rilevato come gli alunni della Svizzera italiana abbiano ottenuto risultati che mediamente si collocano nella media internazionale, ma che sono invece i più deboli sul piano svizzero. Sebbene tali risultati non debbano suscitare inopportuni allarmismi, è pur vero che essi non possono essere ignorati, considerando che si basano su un'inchiesta solidissima dal punto di vista metodologico. Semmai si tratta di riflettere in maniera rigorosa sulle misure da adottare per migliorare le competenze degli alunni ticinesi, salvaguardando nel contempo le importanti conquiste nel campo dell'equità. Come rivelano gli studi internazionali, le nazioni che hanno ottenuto i migliori risultati nello studio PISA sono anche quelle che presentano la distribuzione più equa delle competenze misurate, a comprova che non c'è incompatibilità tra promozione della qualità dell'istruzione e equità negli apprendimenti (Berger, 2005).

Un elemento da considerare con attenzione è la formazione continua, fondamentale vettore per l'innovazione e lo sviluppo del Cantone. In questo settore i tassi di partecipazione degli adulti alla formazione in Ticino risultano decisamente al di sotto della media nazionale. I dati disponibili non consentono di spiegare appieno le ragioni di tale situazione (sarebbe necessaria una ricerca specifica), ma indicano come le persone che

3. Per un approfondimento della tematica, oltre al "Campo C" del presente rapporto, si veda Zahner Rossier (2004 e 2005).

maggiormente approfittano di tali possibilità siano quelle che già hanno una formazione elevata.

Nell'insieme di indicatori per altro emergono alcuni elementi salienti, che pur senza essere connotati immediatamente in maniera positiva o negativa, rivestono un interesse meritevole d'attenzione.

Pensiamo ad esempio ai dati sull'autonomia scolastica, raccolti mediante un'indagine realizzata appositamente per questo monitoraggio in collaborazione con un'inchiesta internazionale dell'OCSE. Dallo studio risulta che al momento del rilevamento la maggioranza delle decisioni sono prese a livello cantonale, con l'eccezione delle scuole comunali. L'autonomia degli istituti è per ora confinata all'ambito dell'organizzazione dell'istruzione.

Nell'ambito poi dell'innovazione scolastica, sono stati raccolti dati che indicano la presenza di numerose attività innovative attraverso l'uso del "monte ore", ma i rilevamenti effettuati vanno considerati solo come un primo passo, che non consente di trarre conclusioni né sulla qualità di tali attività, né sulla loro incidenza sulla capacità del sistema ad evolvere e migliorarsi.

Vi sono infine i dati relativi alle risorse, sia umane che finanziarie, che pur non essendo direttamente correlate con le finalità della scuola, giocano sicuramente un ruolo nel mantenimento e nel miglioramento della sua qualità. Esaminando l'insieme dei dati, in estrema sintesi si può osservare una tendenza ricorrente: dall'inizio degli anni '80 fin verso la metà degli anni '90 la spesa corrente per l'educazione nelle scuole pubbliche ticinesi è cresciuta in maniera massiccia e significativa, in opposizione a una diminuzione degli alunni, il che ha comportato un aumento del costo per allievo in tutti i settori scolastici. A partire dal 1997 si osserva invece una contrazione della spesa, che si arresta nel 1999. In Ticino, la percentuale della spesa totale per l'educazione in rapporto alla spesa pubblica totale risulta inferiore alla media svizzera (nel 2001, 20.5% per il Ticino, contro il 23% per la Svizzera). Nel complesso del periodo esaminato (dal 1988 al 2000), la spesa per l'educazione è aumentata.

In merito poi ai salari dei docenti e all'onere di lavoro, gli scenari sono molto diversificati a dipendenza dei settori analizzati. Per quanto concerne le scuole comunali (Scuola dell'infanzia e scuola elementare), si può affermare che i salari siano inferiori rispetto alla media svizzera, a fronte di un onere lavorativo che è tra i più alti in Svizzera per la Scuola dell'infanzia e leggermente al di sotto della media nazionale per le scuole elementari. Per contro i salari della Scuola media si situano al settimo posto in Svizzera, con un numero di ore annuali d'insegnamento inferiore a quello della maggior parte degli altri cantoni.

Prospettive per il monitoraggio

Un monitoraggio è per sua natura un processo continuo, non confinato nei limiti di un rapporto. I dati presentati sono il frutto, oltre che della concettualizzazione, anche delle circostanze che hanno consentito o meno la loro pubblicazione in un momento determinato. Il processo di costruzione degli indicatori si è rivelato molto interessante, in quanto ha consentito in primo luogo di stabilire un inventario delle informazioni esistenti sulla scuola. Di per sé questo è un primo esito assai rilevante. Nel corso del rapporto so-

no stati evidenziati i dati mancanti e le ragioni delle lacune, e già di per sé queste indicazioni potrebbero costituire una traccia per la continuazione del lavoro. Non va comunque dimenticato come il continuo miglioramento del sistema educativo, che è l'obiettivo primario del monitoraggio, passi anche attraverso altri strumenti. Si pensi ad esempio alle riforme, alle autovalutazioni e ai progetti d'istituto, per non parlare delle quotidiane attività didattiche degli istituti e degli insegnanti: tutti elementi che contribuiscono in maniera significativa sia ad una conoscenza approfondita della scuola, sia al suo miglioramento. Il monitoraggio deve quindi essere considerato come un ulteriore strumento, fondamentale e complementare in un'ottica del miglioramento del sistema scolastico.

Infine non va dimenticato il ruolo dell'autorità politica e scolastica che, grazie anche ai dati forniti dagli indicatori, ha la possibilità di formarsi nuove visioni sulla base delle quali poter intraprendere delle azioni efficaci e fruttuose per il miglioramento della scuola.

Emanuele Berger,

Coordinatore del progetto e direttore dell'Ufficio studi e ricerche

■ Bibliografia

- Berger, E. (2005, luglio–agosto). PISA: le scuole migliori sono per tutti. *Scuola ticinese*, 269, pp. 2–5.
- Bottani, N. (2002). *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Bologna: Il Mulino.
- Bottani, N. & Walberg, H. (1994). A che cosa servono gli indicatori internazionali dell'istruzione? In CERI–OCSE (Ed.), *Gli indicatori internazionali dell'istruzione. Una struttura per l'analisi* (pp. 9–15). Roma: Armando Editore.
- Demeuse, M. & Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement: le pilotage des systèmes d'enseignement. *Cahiers du service de pédagogie expérimentale*, 5–6, pp. 23–50.
- OECD. (2005). *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Zahner Rossier, C. (a cura di). (2004). *PISA 2003: competenze per il futuro. Primo rapporto nazionale*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.
Disponibile in: <http://www.ti.ch/usr>.
- Zahner Rossier, C. (a cura di). (2005). *PISA 2003: competenze per il futuro. Secondo rapporto nazionale*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.
Disponibile in: <http://www.ti.ch/usr>.

Struttura del sistema scolastico ticinese

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

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

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

Questa classificazione distingue sette livelli di educazione:

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

	Si distingue in:
CITE 4A	prepara agli studi universitari (ad esempio maturità per adulti)
CITE 4B	non dà accesso agli studi universitari ma all'entrata nella vita attiva (ad esempio alcune formazioni delle scuole superiori medico–tecniche o delle scuole superiori in cure infermieristiche)

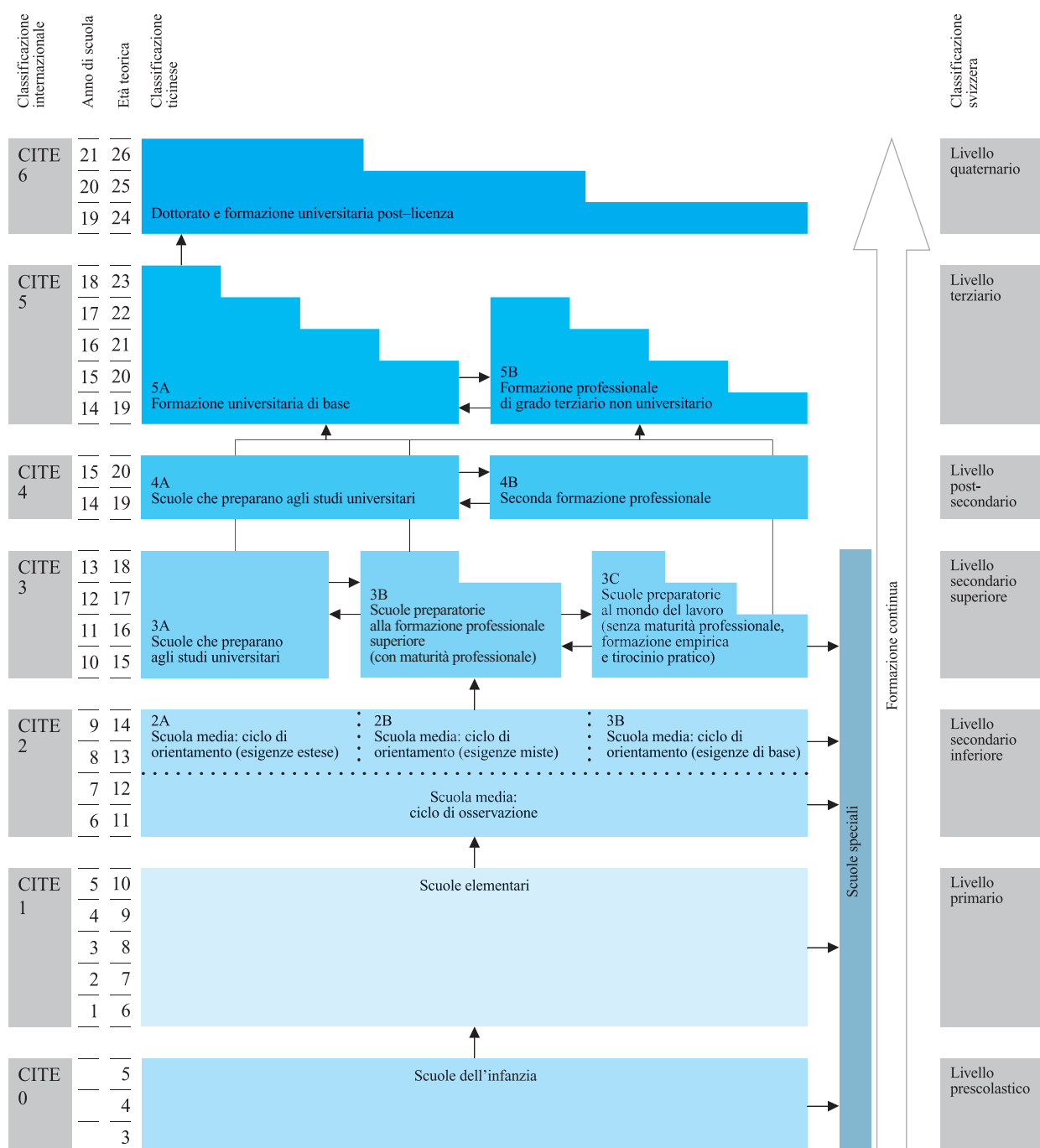
CITE 5	Livello terziario che può essere distinto in:
CITE 5A	formazione universitaria di base (USI, SUPSI, ASP)
CITE 5B	formazione professionale di grado terziario non universitario (scuole tecniche, SSIG, SSAT, scuole preparatorie agli esami professionali superiori, ecc.)

CITE 6	Livello terziario post–universitario detto anche 'quaternario' (dottorato, studi universitari post–licenza, ecc.)
--------	--

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

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

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



Nota: la Scuola media rimane un'unica struttura anche nel ciclo di orientamento e non esiste una separazione strutturale.

Gli allievi sono però raggruppati in base alle loro competenze in alcune materie (CITE 2A, 2B e 2C)

A**Equità****A****B****Transizioni e titoli di studio****B****C****Competenze e risultati****C****D****Persona, civismo e integrazione sociale****D****E****Innovazione della scuola****E****F****Risorse****F**

A**Equità****A**

A1	Divario educativo	31
A2	Selettività scolastica	43
A3	Speranza di scolarizzazione	59

Sul piano concettuale l'uguaglianza è un'equivalenza tra due o più termini basata su una scala di valori o di criteri di preferenza comunemente condivisi dalle società industrializzate, mentre l'equità si riferisce piuttosto al concetto di giustizia sociale. Di conseguenza si può affermare che l'uguaglianza è un concetto esclusivamente di tipo *comparativo*, mentre l'equità ha un carattere più globale, nel senso che tiene conto della complessità relativa al fatto di permettere tanto ad ogni individuo che al sistema nel suo insieme uno sviluppo ottimale. Per Hutmacher (2000) "l'equità si riferisce ad un'idea di quello che è giusto o ingiusto e esprime un giudizio in riferimento a uno o più principi o norme di giustizia (connotazione di giustizia sociale). È ancorata a una cultura e fondata su delle convinzioni, valori, sentimenti, opinioni e norme riguardanti la giustizia che sono sì acquisite, ma sulle quali vi è un dibattito. Questi valori possono differire a seconda dell'individuo o di un gruppo e variare nel tempo."

Uguaglianza ed equità non sono del tutto disgiunte: l'uguaglianza concorre a stabilire l'equità e quest'ultima non può fare a meno di una dose d'uguaglianza. Questo significa che non tutte le disuguaglianze sono ingiuste e che l'equità è compatibile con la disuguaglianza. In altri termini ci sono disuguaglianze ingiuste ed altre che sono invece giuste. Secondo quali principi o criteri di giudizio?

I sistemi scolastici presentano un certo numero di disuguaglianze (ad esempio certi studenti ricevono voti più elevati di altri o maggiori attenzioni da parte degli insegnanti, hanno docenti migliori, oppure una carriera scolastica più breve). Queste disuguaglianze non sono ingiuste in assoluto, alcune vanno contrastate perché ingiuste, ma altre sono necessarie per rendere il sistema scolastico più giusto, ossia più equo. Occorre quindi disporre di criteri che permettano di distinguere tra una disuguaglianza giusta (equa) e una ingiusta (non equa).

S'impone qui il ricorso alle teorie della giustizia, nelle quali si trovano i principi che servono per indicare cosa si intende per giusto o ingiusto, equo o iniquo. Il trattato che costituisce il punto di riferimento delle riflessioni in corso sull'equità dei sistemi scolastici è la teoria della giustizia di Rawls (1971). Recentemente l'Unione Europea ha patrocinato uno studio preliminare sulla possibilità di costruire un insieme d'indicatori dell'equità dei sistemi scolastici: "la novità di questo lavoro sta nel suo approccio sia sistemico – noi abbiamo tentato di determinare dei principi per orientarci in un campo vasto e relativamente nuovo – che comparativo dell'equità dei sistemi educativi europei" (*Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs*, 2003).

Alcune delle principali teorie sull'equità spiegano le disuguaglianze scolastiche attraverso differenti paradigmi. Le principali sono: l'utilitarismo, la meritocrazia, il principio della compensazione e la citata teoria della giustizia di Rawls (1971), fondata sul principio della differenza.

Gli indicatori presentati in questo Campo identificano aspetti rilevanti per la definizione del concetto di equità scolastica: il divario educativo presente nel Canton Ticino, la selettività scolastica e la speranza di scolarizzazione degli allievi ticinesi. In generale si può affermare che la scuola ticinese è relativamente equa, perché non c'è una grande distanza tra studenti deboli e studenti medi, pur non avendo una prestazione media elevata.

L'indicatore della selettività scolastica evidenzia invece come nelle scuole speciali e nel corso pratico, gli allievi con origine sociale bassa siano quasi il doppio degli allievi provenienti dagli altri ceti sociali.

■ **Fonti e approfondimenti:**

- Group Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Educatifs. (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens*. Service de Pédagogie théorique et expérimentale (Projet Socrates SO3–61OBGE).
- Hutmacher, W. (2000a). *Compendium Towards a System of Equality and Equity Indicators*. Genève: Université de Genève.
- Hutmacher, W. (2000b). Pour un système d'indicateurs sur les questions d'égalité et d'équité en éducation. Assemblée générale INES: Tokyo, septembre 2000, Session 6.
- Hutmacher, W., Cochrane, D. & Bottani, N. (Eds.). (2001). In *Pursuit of Equity in Education. Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publisher.
- Rawls, J. (2002). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli. (Testo originale pubblicato nel 1972).

A | 1**Divario educativo****Indice delle figure**

A1.1	Differenza nelle competenze in lettura degli allievi più deboli rispetto agli altri Cantoni	
Figura A1.1.1	Differenza tra il punteggio medio nel test di lettura di PISA 2003 e il punteggio degli studenti ticinesi con basso punteggio (5° percentile)	34
Figura A1.1.2	Relazione fra la prestazione media e la dispersione dei risultati in lettura nelle diverse regioni svizzere	35
A1.2	Allievi con competenze insufficienti in lettura	
Figura A1.2.1	Percentuale di allievi del nono anno con competenze in lettura insufficienti (Livello ≤ 1) nel test PISA 2000 e PISA 2003, in Ticino e negli altri Cantoni	36
A1.3	Differenza tra allievi forti e deboli	
Figura A1.3.1	Differenza tra punteggio medio nel test di lettura in PISA 2000, tra il 10% degli allievi più deboli e il 10% degli allievi più forti	37
	Allegati	39

Il divario educativo è dato per esempio dalla distanza che separa i risultati degli allievi con competenze più elevate da quelli con competenze più basse, oppure dalla differenza tra la media dei risultati di tutti gli studenti e la media dei risultati del quintile inferiore.

Il Ticino presenta una situazione di equità, sia nel confronto internazionale che nazionale.

La società in cui viviamo è fondata sull'informazione e sulla conoscenza e chi ne è escluso è condannato a essere un cittadino di seconda categoria. Malgrado l'ottimistica convinzione che le nuove conoscenze, le innovazioni tecnologiche e l'evoluzione sociale produrranno un benessere diffuso, la società contemporanea è altamente selettiva.

Il divario educativo rappresenta la disparità nell'apprendimento all'interno di ogni Paese, che viene indicato comparando il punteggio medio nei test degli studenti con basse competenze con il punteggio medio degli studenti che sono nella media.

La domanda a cui si vuole dare una risposta è la seguente: "In che misura gli studenti meno istruiti di un Paese rimangono indietro rispetto ai loro compagni?" (Bottani, 2003). Emergerà dunque il quadro degli studenti più svantaggiati, cioè di coloro che non hanno imparato i rudimenti minimi indispensabili per cavarsela a scuola e per riuscire nella vita pratica.

I risultati dell'indagine PISA 2000 – *Programme For International Student Assessment* – (Pedrazzini–Pesce, 2003) hanno messo in evidenza che il divario educativo ticinese nel confronto internazionale è molto contenuto, secondo solo alla Corea, che è risultato il paese più equo.

In Ticino la differenza tra gli allievi con basse competenze e con competenze medie in lettura, è tra le più piccole in Svizzera. Questo rileva che la scuola ticinese è relativamente equa, perché non c'è una grande distanza tra gli studenti deboli e gli studenti medi. Il dato va però completato rilevando che le prestazioni degli alunni della Svizzera italiana sono inferiori alla media nazionale. La tendenza all'aumento di alunni in questa situazione deve essere presa in seria considerazione.

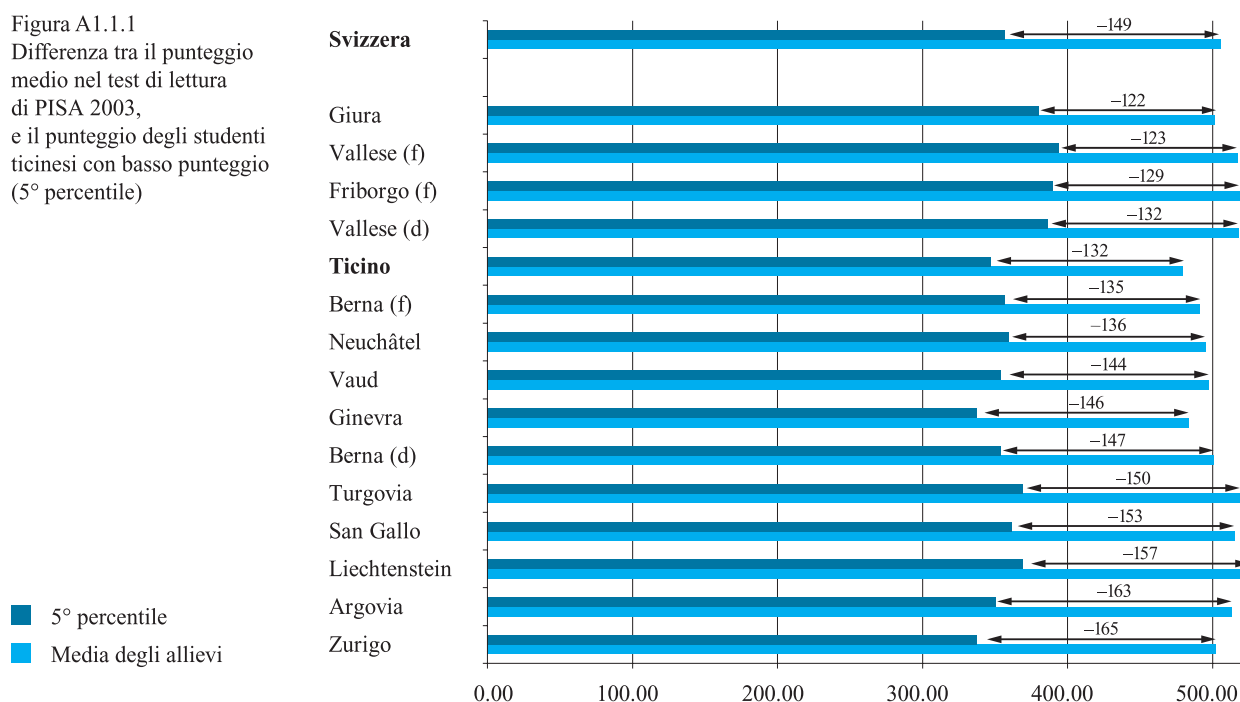
■ Fonti e approfondimenti:

- Bottani, N. (2003). La valutazione: un possibile strumento per bilanciare autonomia e giustizia sociale. In N. Bottani & A. Cenerini. (A cura di), *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità* (pp. 21–66). Trento: Centro studi Erikson.
- Pedrazzini–Pesce, F. (2003). *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine Pisa 2000*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- UNESCO. (2000). *Rapport mondial sur l'éducation 2000*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2002). *Rapporto del 2002*. Paris: UNICEF. Disponibile in: <http://www.unicef.it/> [21 settembre 2004].
- USR–PISA 2000: *Inchiesta PISA 2000* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- USR–PISA 2003: *Inchiesta PISA 2003* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Willms, J. D. (2003). Uno sguardo esterno: l'analisi dei gradienti socioeconomici. In F. Pedrazzini–Pesce (A cura di), *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine PISA 2000*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

A1.1

Differenza nelle competenze in lettura degli allievi più deboli rispetto agli altri Cantoni

Figura A1.1.1
Differenza tra il punteggio medio nel test di lettura di PISA 2003, e il punteggio degli studenti ticinesi con basso punteggio (5° percentile)



Fonte dati: USR – PISA 2003

Descrizione dei livelli di competenza (Fonte: OCSE PISA, 2001)

- Livello 5** Gli allievi che rispondono ai requisiti del livello 5 della scala globale per la competenza in lettura sono in grado di risolvere esercizi complessi, ovvero di utilizzare informazioni contenute in testi inusuali e difficilmente reperibili; [...]
- Livello 4** I giovani che raggiungono il livello 4 sono in grado di risolvere esercizi difficili, ad esempio individuando informazioni nascoste e afferrando sfumature linguistiche, e di valutare un testo in modo critico.
- Livello 3** Gli allievi di questo livello sono in grado di risolvere esercizi di media difficoltà, ad esempio di individuare più informazioni, creare nessi tra i vari passaggi di un testo e mettere in relazione un testo con le proprie conoscenze generali.
- Livello 2** Per raggiungere questo livello i giovani devono essere in grado di risolvere esercizi di lettura di base, ad esempio di individuare informazioni evidenti, trarre semplici conclusioni di vario tipo, riconoscere il significato di un determinato passaggio di testo e applicare determinate conoscenze per comprenderlo.
- Livello 1** Gli allievi che hanno ottenuto punteggi di questo livello sono in grado di risolvere solo gli esercizi più semplici proposti dall'indagine PISA, ad esempio individuare singole informazioni, riconoscere il tema principale di un testo o creare semplici collegamenti con conoscenze generali.

Alcuni riferimenti per la lettura del grafico

Punteggio medio OCSE	DS = 100 e Media = 494
Scala valori limite dei livelli di competenza PISA	Livello < 1 = da 0 a 335
	Livello 1 = da 336 a 408

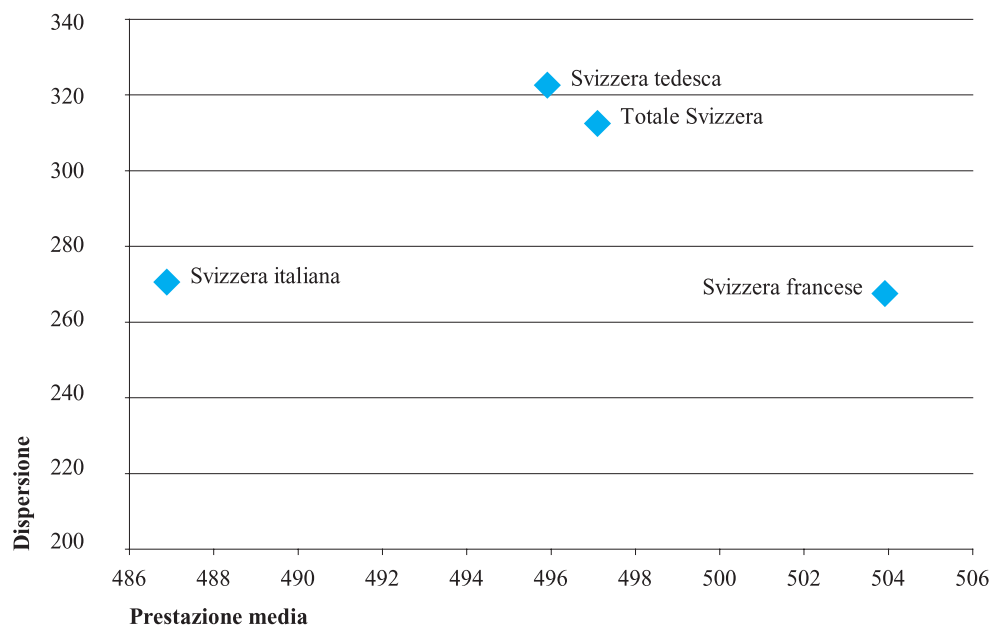
Il divario educativo tra gli allievi con basse (5° percentile) e quelli con medie competenze in Ticino è tra i più contenuti rispetto agli altri Cantoni considerati.

La barra superiore (blu scuro) rappresenta gli allievi al 5° percentile, quelli con il punteggio più basso.

La barra inferiore (azzurro chiaro), invece indica il punteggio medio degli allievi nei vari Cantoni. Si può notare come il punteggio medio degli allievi con basse competenze in Ticino (347.41), rientri per pochi punti nel Livello 1 definito da PISA² (compreso tra 336 a 408).

Questo significa che la scuola ticinese è relativamente equa, perché non c'è una grande distanza tra gli studenti deboli e gli studenti medi.

Figura A1.1.2
Relazione fra la prestazione media e la dispersione dei risultati in lettura nelle diverse regioni svizzere



Fonte: Pedrazzini-Pesce (2003)

Il Canton Ticino dispone di un sistema scolastico in grado di garantire un'equa distribuzione delle competenze, ma non un'elevata prestazione media.

Il grafico è stato ottenuto con dati PISA 2000³. La dispersione, qui rappresentata, misura lo scarto esistente fra gli allievi che hanno ottenuto i punteggi più alti e gli allievi con prestazioni più deboli. Ciò permette di valutare l'omogeneità del livello di competenza della popolazione scolastica, quindi è un indicatore di equità di un sistema scolastico.

Gli allievi della regione francese, oltre ad aver dimostrato di possedere le migliori competenze in lettura sul piano nazionale (504), hanno anche fornito una prestazione maggiormente omogenea (268).

La Svizzera tedesca ha ottenuto un punteggio medio leggermente inferiore (496), ma con un notevole scarto tra i migliore allievi e i più deboli (323).

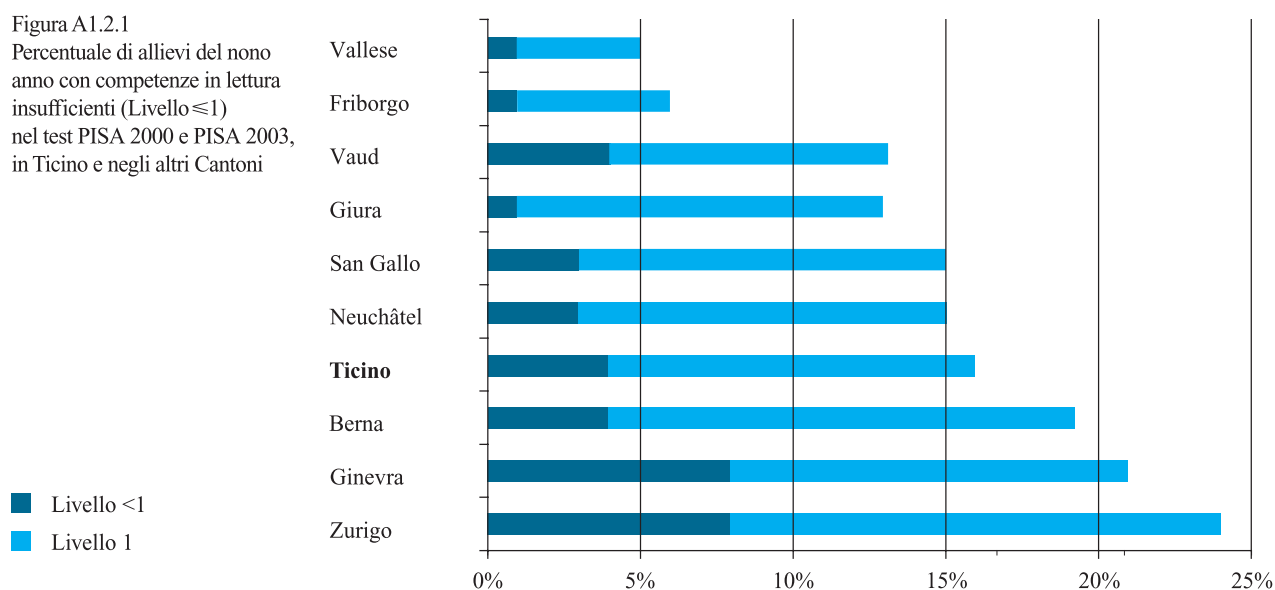
Il Canton Ticino è caratterizzato da una prestazione media inferiore (487) e da una dispersione contenuta (271), paragonabile a quella romanda (268).

2. Per la spiegazione dei Livelli definiti da PISA, si rimanda il lettore al riquadro "Descrizione dei livelli di competenza" alla p. 34.
3. Per maggiori informazioni si veda il capitolo "I confronti regionali e cantonali", in Pedrazzini-Pesce, F. (2003).

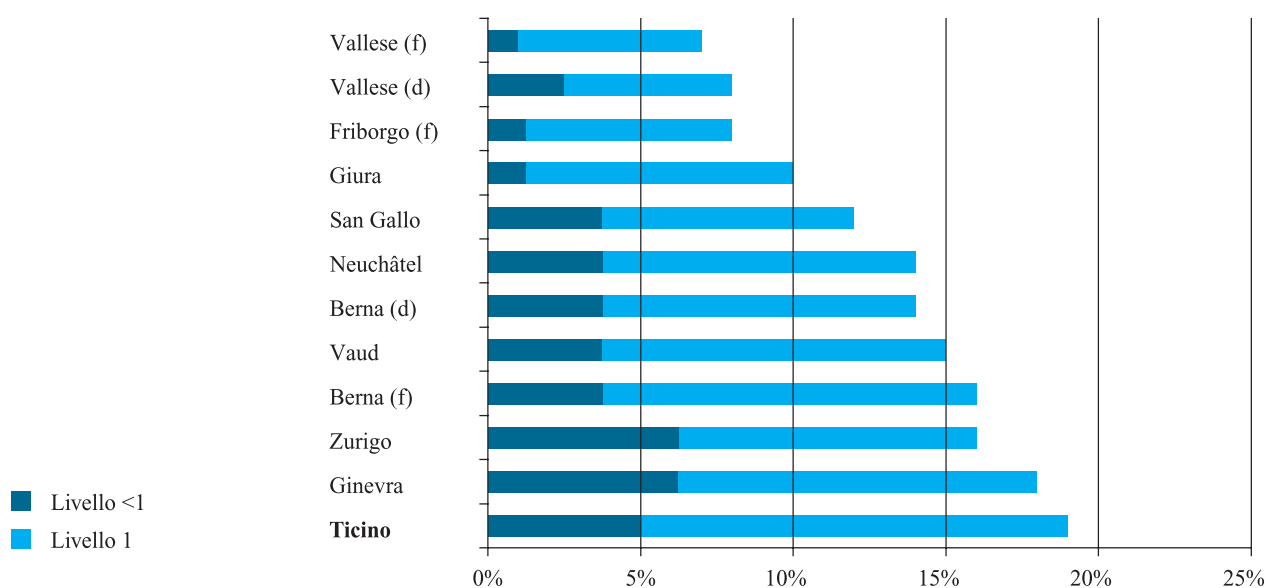
A1.2

Allievi con competenze insufficienti in lettura

Figura A1.2.1
Percentuale di allievi del nono anno con competenze in lettura insufficienti (Livello ≤ 1) nel test PISA 2000 e PISA 2003, in Ticino e negli altri Cantoni



Fonte: Pedrazzini-Pesce (2003)



Fonte dati: USR – PISA 2003

Nel test PISA 2000 il 16% degli allievi del nono anno del Canton Ticino hanno registrato competenze in lettura insufficienti. Questo dato si è accentuato in PISA 2003⁴, in cui gli allievi che hanno registrato risultati insufficienti, sono passati al 19%. Questo indica che un 3% in più di allievi non ha saputo risolvere gli esercizi più semplici proposti dal test PISA.

Vi sono anche altri cantoni che hanno registrato un aumento degli alunni con competen-

4. Alcuni Cantoni, come Berna, Vallese e Vaud, in PISA 2003 sono stati differenziati in base alla lingua. Questa differenziazione non era avvenuta in PISA 2000. Per il Canton Friburgo i dati in nostro possesso sono solo quelli relativi alla lingua francese.

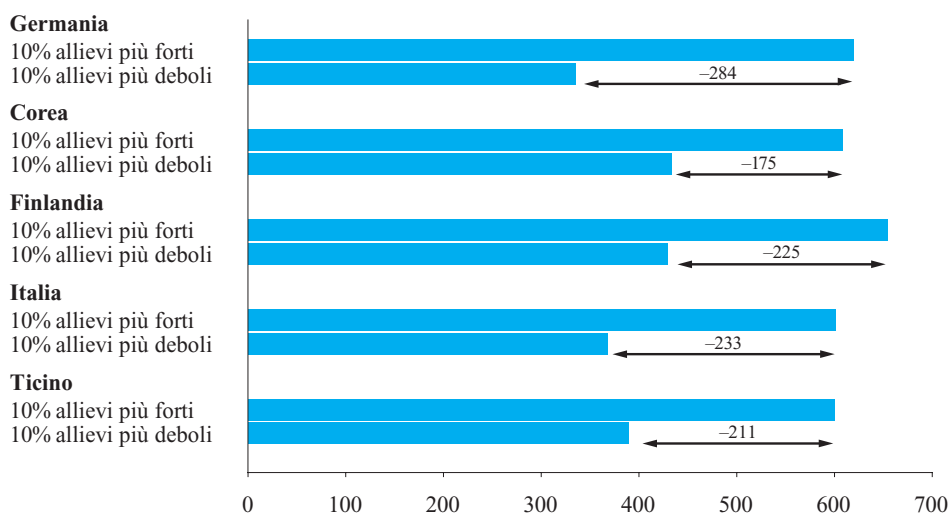
ze molto scarse: Vaud, Friburgo e Vallese. La maggioranza dei cantoni, invece, ha registrato una diminuzione della proporzione di allievi deboli. Ad esempio il Canton Zurigo, che nel 2000 aveva registrato il 24% di allievi presenti nei due livelli insufficienti per le competenze in lettura, è migliorato di 8 punti percentuali nel 2003. Lo stesso dicasi per Ginevra che è passata dal 21% di allievi insufficienti al 18%.

Questo dato non può che destare preoccupazione, in quanto rivela una tendenza negativa per il Canton Ticino. Esso infatti indica che il 15% degli allievi ticinesi è in grado di risolvere unicamente esercizi molto semplici, come individuare singole informazioni, e che il 4% non è neppure capace di svolgere questi compiti elementari.

A1.3

Differenza tra allievi forti e deboli

Figura A1.3.1
Differenza tra punteggio medio nel test di lettura del PISA 2000, tra il 10% degli allievi più deboli e il 10% degli allievi più forti



Fonte dati: USR – PISA 2000

Si può notare come il Canton Ticino abbia un divario educativo (–211) inferiore solo a quello della Corea (–175), che nei confronti internazionali è risultato il paese più equo. La scelta dei paesi è avvenuta considerando alcuni fattori come: la vicinanza geografica (Italia), il confronto con i dati del paese più equo (Corea) e quello meno equo (Germania) ed infine il confronto con il paese che ha ottenuto i risultati migliori in PISA 2000 (Finlandia).

Il grafico mette in evidenza il divario di punteggio nel test di lettura PISA tra gli studenti più forti⁵ e quelli più deboli in *reading literacy*.

Il punteggio medio del 10% degli allievi più forti in Canton Ticino si situa a 600 punti, mentre la media del 10% di quelli più deboli a 389 punti.

Sempre a livello internazionale gli altri paesi considerati sono la Germania (–284) e la Finlandia (–225), rispettivamente il paese meno equo e il paese con i migliori risultati nell'indagine PISA.

Anche la limitrofa Italia (–233) presenta un divario più alto del Canton Ticino.

5. Per identificare i due gruppi di allievi, sono stati considerati il 10° e il 90° percentile.

A 1**Allegati****Tabella A1.1.1**

Differenza tra il punteggio medio nel test di lettura di PISA 2003 e il punteggio degli studenti ticinesi con basso punteggio (5° percentile)

Cantoni	Media degli allievi	5° percentile	Divario educativo
Zurigo	502.03	337.13	-164.91
Argovia	513.49	350.84	-162.65
Liechtenstein	526.21	369.05	-157.15
San Gallo	515.15	361.44	-153.71
Turgovia	519.36	369.06	-150.30
Berna (d)	500.96	354.28	-146.69
Ginevra	483.58	337.53	-146.05
Vaud	497.66	354.08	-143.58
Neuchâtel	495.20	359.61	-135.59
Berna (f)	491.42	356.92	-134.49
Ticino	479.69	347.41	-132.28
Vallese (d)	518.02	386.40	-131.62
Friburgo (f)	518.58	389.62	-128.96
Vallese (f)	517.31	394.10	-123.21
Giura	501.58	379.81	-121.78
Svizzera	505.61	356.69	-148.91

Fonte dati: USR – PISA 2003

Tabella A1.1.2

Relazione fra la prestazione media e la dispersione dei risultati in lettura nelle diverse regioni svizzere

	Prestazione media	Dispersione
Svizzera italiana	487	271
Svizzera francese	504	268
Svizzera tedesca	496	323
Totale Svizzera	497	313

Fonte: Pedrazzini–Pesce (2003)

Tabella A1.2.1

Percentuale di allievi del nono anno con competenze in lettura insufficienti (Livello ≤ 1) nel test PISA 2000 e PISA 2003, in Ticino e negli altri Cantoni

PISA 2000	Livello <1	Livello 1	Totale
Zurigo	8%	16%	24%
Ginevra	8%	13%	21%
Berna	4%	15%	19%
Ticino	4%	12%	16%
Neuchâtel	3%	12%	15%
San Gallo	3%	12%	15%
Giura	1%	12%	13%
Vaud	4%	9%	13%
Friburgo	1%	5%	6%
Vallese	1%	4%	5%

Fonte: USR-PISA 2000

PISA 2003	Livello <1	Livello 1	Totale
Ticino	4%	15%	19%
Ginevra	5%	13%	18%
Zurigo	5%	11%	16%
Berna (f)	3%	13%	16%
Vaud	3%	12%	15%
Berna (d)	3%	11%	14%
Neuchâtel	3%	11%	14%
San Gallo	3%	9%	12%
Giura	1%	9%	10%
Friburgo (f)	1%	7%	8%
Vallese (d)	2%	6%	8%
Vallese (f)	1%	6%	7%

Fonte dati: USR-PISA 2003

Tabella A1.3.1

Differenza tra punteggio medio nel test di lettura in PISA 2000, tra il 10% degli allievi più deboli e il 10% degli allievi più forti

	Media in lettura	ES della media	Divario
Ticino			-211
10% allievi più deboli	389	16.9	
10% allievi più forti	600	28.6	
Italia			-233
10% allievi più deboli	368	5.8	
10% allievi più forti	601	2.7	
Finlandia			-225
10% allievi più deboli	429	5.1	
10% allievi più forti	654	2.8	
Corea			-175
10% allievi più deboli	433	4.4	
10% allievi più forti	608	2.9	
Germania			-284
10% allievi più deboli	335	6.3	
10% allievi più forti	619	2.8	

Fonte dati: *USR – PISA 2000*

Indice delle figure

A2.1	Selettività sociale nei settori scolastici	
Figura A2.1.1	Indici di selettività secondo l'origine sociale ed il settore scolastico nel 2003/04	47
Figura A2.1.2	Evoluzione degli indici di selettività secondo l'origine sociale nelle scuole speciali, nel Liceo, nella Scuola cantonale di commercio, nelle scuole professionali e nelle scuole per apprendisti; 1986–2003	48
A2.2	Selettività sociale nella Scuola media	
Figura A2.2.1	Indici di selettività nel ciclo di orientamento della Scuola media in Ticino secondo l'origine sociale nell'anno scolastico 2003/04	49
Figura A2.2.2	Evoluzione degli indici di selettività nel ciclo di orientamento della Scuola media in Ticino secondo l'origine sociale, dal 1987 al 2004	50
A2.3	Competenze alfabetiche secondo l'origine sociale	
Figura A2.3.1	Distribuzione in percentuale degli allievi con competenze alfabetiche simili nella comprensione della lettura misurate nel test PISA 2000 nei differenti tipi di corso seguiti secondo l'origine sociale in Canton Ticino	51
A2.4	Distribuzione degli allievi deboli in base al sesso	
Figura A2.4.1	Distribuzione in percentuale degli allievi con competenze alfabetiche molto deboli in funzione del sesso	52
A2.5	Lingua parlata a casa dagli allievi deboli e scelta curricolare	
Figura A2.5.1	Ripartizione relativa al 10% degli allievi più deboli nei test di lettura, tra corso base e corso attitudinale, secondo la lingua parlata a casa	53
	Allegati	55

L'origine sociale determina la scelta dei livelli formativi. Ad esempio nelle scuole medie superiori sono maggiormente rappresentati gli allievi di origine sociale superiore, mentre negli altri ordini scolastici sono prevalenti gli alunni di origine sociale modesta. In vent'anni la selettività legata all'origine sociale non è fondamentalmente mutata.

La selettività scolastica si definisce come la distribuzione degli allievi in base a delle caratteristiche sociali, economiche e geografiche. In teoria, in un sistema democratico, gli alunni dovrebbero distribuirsi nei diversi ordini scolastici esclusivamente sulla base delle competenze e delle attitudini personali. In realtà, molto spesso, a determinare le scelte sono invece fattori esterni alla persona, come quelli già citati.

I dati comparativi emersi dall'inchiesta PISA hanno rilevato come il Canton Ticino, rispetto al resto della Svizzera, sia decisamente più equo, essendo riuscito a ridurre le differenze tra i miglior allievi e quelli più deboli (Indicatore A1 – Divario educativo, Figura A1.1.1.).

Tuttavia, delle analisi approfondite non comparative indicano che vi sono ancora notevoli margini di miglioramento. Ad esempio la scolarità degli allievi con nazionalità straniera si caratterizza per l'insorgere di maggiori difficoltà, che si traducono poi con risultati scolastici mediamente inferiori a quelli raggiunti dagli allievi indigeni, con la conseguente scelta di studi meno lunghi e con un grado di sopravvivenza inferiore nei curricula più esigenti. La struttura unitaria della Scuola elementare e del primo biennio della Scuola media attenua alcuni aspetti menzionati, mentre nei due anni terminali della Scuola media gli aspetti socioculturali si esprimono in maniera più forte (Donati & Mossi, 2001). L'accesso ai vari livelli di formazione è quindi determinato anche dall'origine sociale. Negli ultimi vent'anni, nella maggioranza degli ordini scolastici la selettività non è fondamentalmente mutata, anche se si notano alcune tendenze al cambiamento, di diverso segno a dipendenza del tipo di scuola.

■ Fonti e approfondimenti:

- Donati, M. & Mossi, G. (Eds.). (2001). Allievi in Ticino: stranieri solo a metà? In *Studi + Rapporti*. Bellinzona. Conferenza Svizzera dei direttori della pubblica educazione.
- Dozio, E. (2001). Evoluzione della politica scolastica sull'insuccesso e il disadattamento: il caso del Canton Ticino. *Rivista di scienze dell'educazione*, 2, 243–264. Disponibile in:
http://www.scuoladecs.ti.ch/ssp/doc_psicopedagogici.htm [16 settembre 2004].
- Guidotti, C. & Rigoni, B. (2004). *Censimento allievi 2003/2004*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Pedrazzini-Pesce, F. (2003). *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine Pisa 2000*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- USR–Censimento allievi: *Censimento allievi 1987–2004* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- USR–PISA 2000: *Inchiesta PISA 2000* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Willms, J. D. (2002). Ten hypotheses about socio-economic gradients and community differences in children's developmental outcomes. Quebec: Human Resources Development Canada.
- Willms, J. D. (2003). Uno sguardo esterno: l'analisi dei gradienti socioeconomici. In F. Pedrazzini-Pesce (A cura di), *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine PISA 2000*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Come leggere i grafici

L'indice di selettività

Gli “indici di selettività” misurano le disparità di partecipazione degli allievi ai diversi curricula scolastici secondo l'origine sociale. È così possibile verificare se l'inserimento degli alunni in specifici ordini scolastici sia determinata unicamente dalle competenze e attitudini personali, oppure se intervengono fattori estranei, come l'origine sociale. Nel primo caso il processo di selezione scolastica avviene secondo dei criteri equi, mentre la seconda situazione indica che gli alunni vengono selezionati sulla base di fattori che non dovrebbero intervenire in un sistema equo.

L'indice di selettività si ottiene calcolando il rapporto esistente tra la percentuale di allievi appartenenti ad una certa classe sociale ed iscritti in un determinato grado scolastico e la percentuale rappresentata da tutta la popolazione teoricamente scolarizzabile di questa stessa classe. Nel nostro caso l'indice di base, posto uguale a 100, costituirà la situazione ritenuta “ideale” e sarà data dalla percentuale di allievi dei diversi gruppi sociali iscritti nelle scuole obbligatorie, cioè il grado scolastico nel quale globalmente la ripartizione secondo l'origine sociale non è dovuta a fenomeni di selezione scolastica.

Come conseguenza abbiamo quindi che un indice superiore a 100 segnerà una condizione di sovrarappresentazione, mentre un indice inferiore a 100 designerà al contrario uno stato di sottorappresentazione.

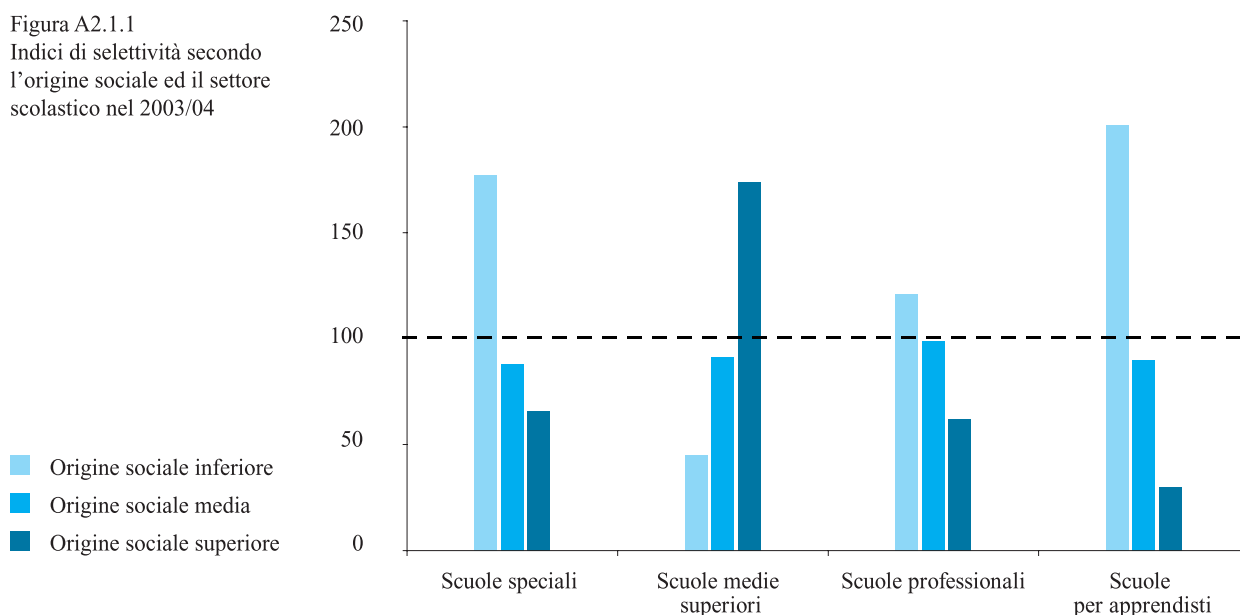
Livelli PISA

Per quel che riguarda i “Livelli di competenza PISA” si rimanda all'indicatore precedente, riquadro “Descrizione dei livelli di competenza”, p. 34.

A2.1

Selettività sociale nei settori scolastici

Figura A2.1.1
Indici di selettività secondo
l'origine sociale ed il settore
scolastico nel 2003/04



Fonte: Guidotti & Rigoni (2004)

La partecipazione ai diversi curricoli scolastici si diversifica a dipendenza dell'appartenenza sociale. Nelle scuole medie superiori sono maggiormente rappresentati gli allievi di origine sociale superiore, mentre negli altri ordini scolastici sono prevalenti gli alunni di origine sociale inferiore.

Il grafico descrive la situazione delle scuole post-obbligatorie e della Scuola speciale.¹ Non sono rappresentate la Scuola elementare e la Scuola media, poiché in esse è presente l'intera popolazione, essendo scuole obbligatorie².

Gli allievi di origine sociale superiore³ sono nettamente sovrarappresentati nelle scuole medie superiori (indice 195), mentre sono sottorappresentati in tutti gli altri ordini scolastici ed in particolare nelle scuole per apprendisti (indice 30). Al contrario, gli allievi con origine sociale bassa sono sovrarappresentati nelle scuole per apprendisti (indice 201) e nelle scuole speciali (indice 177), e sottorappresentati nelle scuole medie superiori (indice 45).

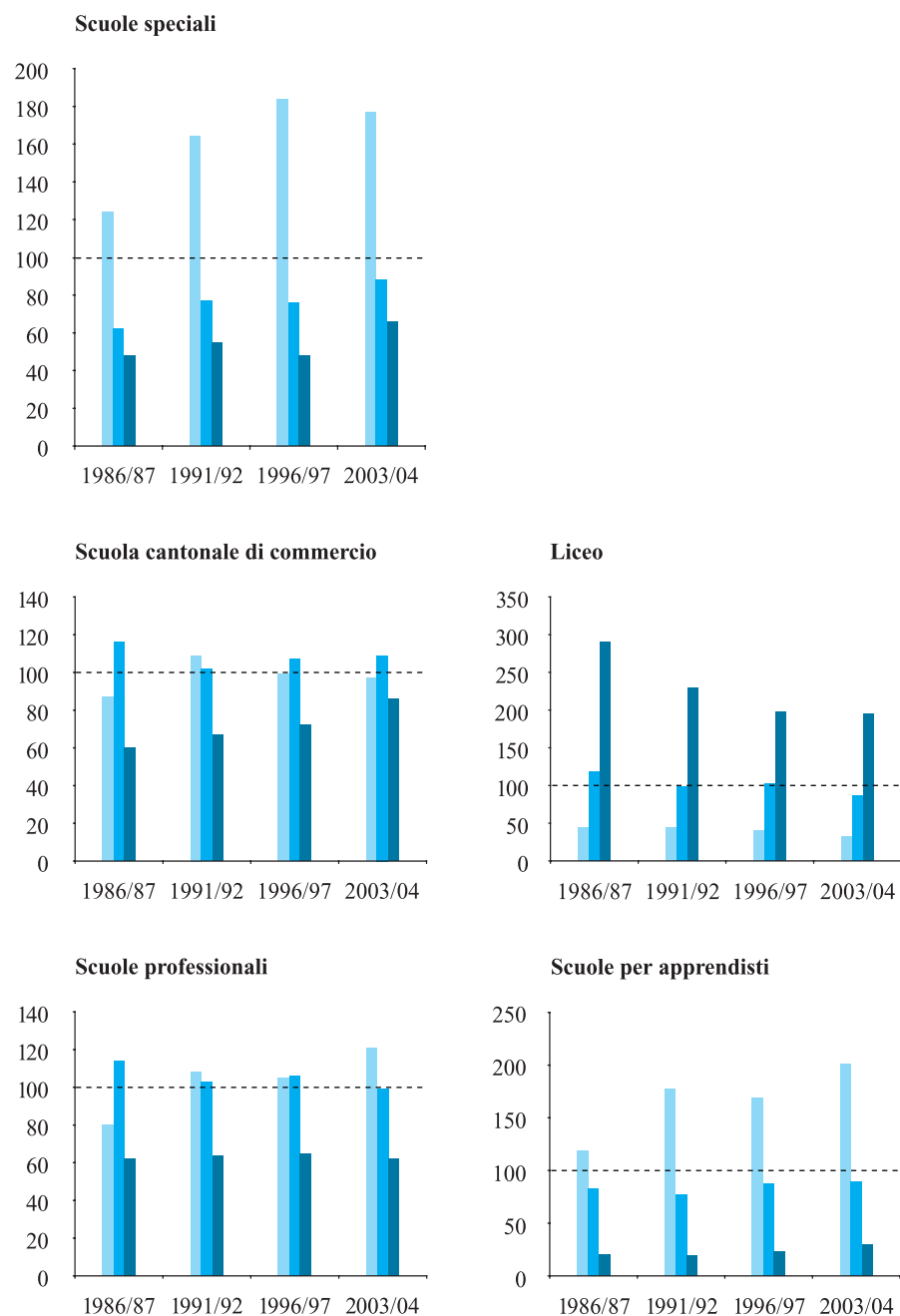
Da notare che i giovani di origine sociale media tendono ad essere equamente rappresentati in tutti gli ordini scolastici.

Si può quindi affermare che la partecipazione ai diversi curricoli scolastici è anche determinata dall'origine sociale.

1. La Scuola speciale ha ovviamente uno statuto diverso dalle scuole post-obbligatorie per due ragioni: gli allievi sono scolarizzati nella Scuola speciale in parte durante il periodo della scolarità obbligatoria; l'inserimento in essa non rappresenta una vera e propria scelta, ma è dettato principalmente da fattori attitudinali. Tuttavia non si tratta mai di processi automatici e sussiste sempre un ampio margine di discrezionalità da parte della famiglia. L'indice di selettività dimostra che anche in questo caso le scelte sono correlate all'origine sociale.
2. L'indice in questo caso sarebbe sempre uguale a 100 per ogni classe sociale.
3. Per un approfondimento della metodologia di rilevamento delle classi sociali da parte dell'Ufficio studi e ricerche, si veda Guidotti & Rigoni (2004).

Figura A2.1.2
Evoluzione degli indici di selettività secondo l'origine sociale nelle scuole speciali, nel Liceo, nella Scuola cantonale di commercio, nelle scuole professionali e nelle scuole per apprendisti; 1986–2003

■ Origine sociale inferiore
■ Origine sociale media
■ Origine sociale superiore



Fonte dati: USR – Censimento allievi

Negli ultimi vent'anni, nella maggioranza degli ordini scolastici, non è cambiata la selettività degli alunni rispetto alle origini sociali, anche se si notano alcune tendenze al cambiamento, di diverso segno a dipendenza del tipo di scuola.

I grafici riprendono la suddivisione dell'elemento precedente, con l'aggiunta della serie temporale e con la suddivisione del settore medio superiore in "Liceo" e "Scuola cantonale di commercio". La serie temporale mette in evidenza l'evoluzione della selettività nel tempo, a intervalli di circa cinque anni⁴.

La situazione è diversificata a dipendenza dei settori. Si nota ad esempio che la Scuola cantonale di commercio registra una più equa rappresentatività delle tre classi sociali,

4. L'ultimo riferimento è maggiormente distanziato.

che tende a diventare maggiormente paritaria nel tempo. Nel Liceo prevale invece una netta sovra-rappresentazione della classe sociale “superiore”, che negli ultimi anni ha però subito una leggera diminuzione.

Le scuole professionali hanno conosciuto nel corso degli anni una maggiore frequenza degli allievi appartenenti a classi sociali inferiori, che si trovano ora leggermente sovra-rappresentati. Rimangono invece sottorappresentate le classi superiori in particolare. Nelle scuole per apprendisti sono sempre più sovrarappresentate le classi sociali inferiori, mentre che gli alunni di origine sociale superiore continuano a disertare questo tipo di formazione.

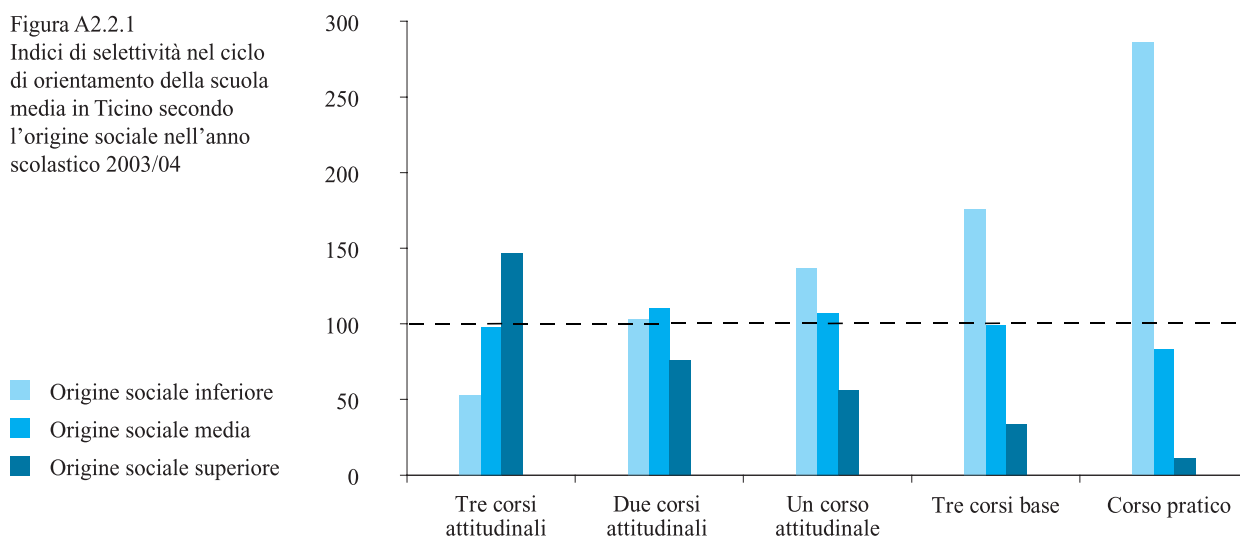
Da notare poi che nel corso degli anni novanta è notevolmente aumentata, nelle scuole speciali, la presenza di alunni provenienti da classi sociali inferiori, che ha però subito una leggera flessione nel 2003/04.

Infine va rilevato come la classe media si distribuisce in maniera equa in tutti gli ordini scolastici, con l’eccezione della Scuola speciale.

A2.2

Selettività sociale nella Scuola media

Figura A2.2.1
Indici di selettività nel ciclo di orientamento della scuola media in Ticino secondo l’origine sociale nell’anno scolastico 2003/04



Fonte: Guidotti & Rigoni (2004)

Gli allievi di origine sociale superiore tendono a scegliere tre corsi attitudinali nel ciclo di orientamento della Scuola media⁵. Nelle altre combinazioni di curricoli sono invece maggiormente rappresentate le classi medie e inferiori, con queste ultime presenti soprattutto nei curricoli a esigenze di base (tre corsi base) o nel corso pratico.

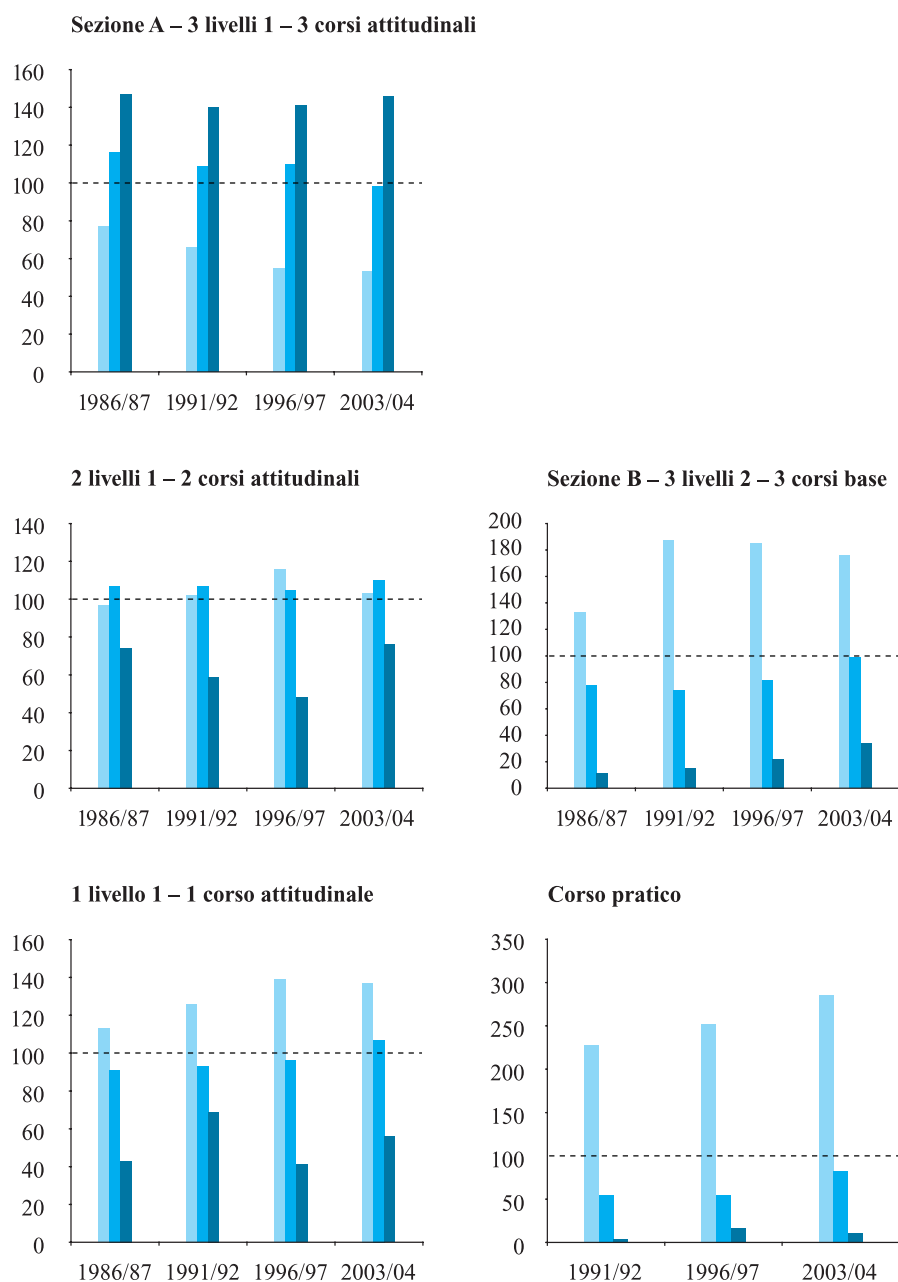
Nel secondo ciclo della Scuola media (terza e quarta), nell’ambito di tre discipline (matematica, francese e tedesco), gli alunni frequentano due diversi tipi di corso: i corsi attitudinali e i corsi base. I primi sono corsi ad esigenze accademiche estese, destinate agli alunni più brillanti dal punto di vista scolastico, mentre i secondi sono corsi con esigenze di base, destinate a chi presenta delle lacune. Dal grafico emerge in modo evidente come siano gli allievi di provenienza sociale elevata a seguire soprattutto i tre corsi attitudinali. Nelle situazioni miste i rapporti si invertono, con gli allievi di origine sociale

5. Si veda l’introduzione all’indicatore B1 – Transizione all’interno delle scuole medie – per una descrizione dettagliata del funzionamento della Scuola media.

media e inferiore a prevalere. Soprattutto si rileva come tra chi è inserito nei tre corsi di base siano sovrarappresentati gli alunni di origine sociale inferiore, e ancora di più nel caso del corso pratico. Quindi, anche le differenziazioni strutturali interne alla Scuola media sono influenzate dall'origine sociale degli allievi.

Figura A2.2.2
Evoluzione degli indici di selettività nel ciclo di orientamento della Scuola media in Ticino secondo l'origine sociale, dal 1987 al 2004

■ Origine sociale inferiore
■ Origine sociale media
■ Origine sociale superiore



Fonte: Guidotti & Rigoni (2004)

Se nel corso degli anni gli allievi di origine sociale superiore sono sempre stati sovrarappresentati nei profili curricolari ad esigenze estese (tre corsi attitudinali), parallelamente tali corsi sono stati sempre meno seguiti dalle classi medie e inferiori, a favore dei curricoli misti e del corso pratico.

I grafici⁶ rappresentano l'andamento ogni cinque anni, in base all'origine sociale, degli indici di selettività nei vari livelli o corsi attitudinali.

6. Struttura a sezioni e a livelli nel 1986/87, solo a livelli nel 1991/92 e nel 1996/97, solo a corsi nel 2003/04

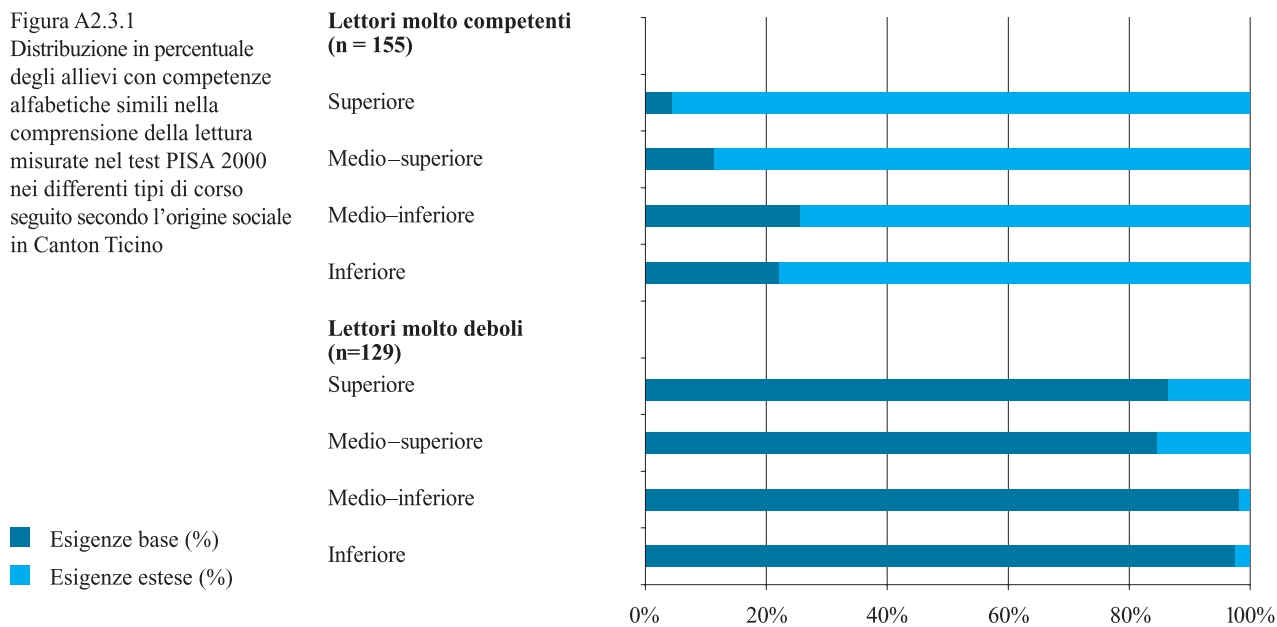
I *tre corsi ad esigenze estese* sono essenzialmente corsi seguiti dagli allievi più promettenti, considerato soprattutto l'onere di studio, al contrario i *tre corsi base* ed il *Corso pratico* sono meno esigenti.

Questo evidenzia un'iniquità della distribuzione nei vari corsi seguiti dagli allievi; iniquità che si è andata accentuando nell'arco di vent'anni.

A2.3

Competenze alfabetiche secondo l'origine sociale

Figura A2.3.1
Distribuzione in percentuale degli allievi con competenze alfabetiche simili nella comprensione della lettura misurate nel test PISA 2000 nei differenti tipi di corso seguito secondo l'origine sociale in Canton Ticino



Fonte: Pedrazzini-Pesce (2003)

Nel Canton Ticino la selezione scolastica avviene in primo luogo sulla base delle capacità dei giovani, ma anche in funzione della loro origine sociale.

I dati presenti in questo grafico sono stati estrapolati da PISA 2000⁷. I dati PISA permettono di analizzare la selezione e rivelano incongruenze inattese.

Il grafico propone la suddivisione degli allievi in due categorie: quelli *molto competenti* e quelli *molto deboli*, sulla base dell'esito del test PISA.

Definiti questi due gruppi di allievi (*deboli e forti* in lettura), si osserva che tipo di percorso scolastico viene intrapreso da entrambi, in relazione alla rispettiva origine sociale. Ciò dimostra che anche a parità di competenze (lettori molto competenti: livelli 4 e 5; lettori molto deboli: livelli <1 e 1)⁸, gli allievi provenienti dalle famiglie più agiate seguono più frequentemente il profilo ad esigenze estese (*tre corsi attitudinali*)⁹, rispetto ai compagni delle classi sociali "inferiori".

Per la scelta del curriculum scolastico, non conta quindi solo la competenza dell'allievo, ma risulta rilevante anche l'influenza dell'origine sociale.

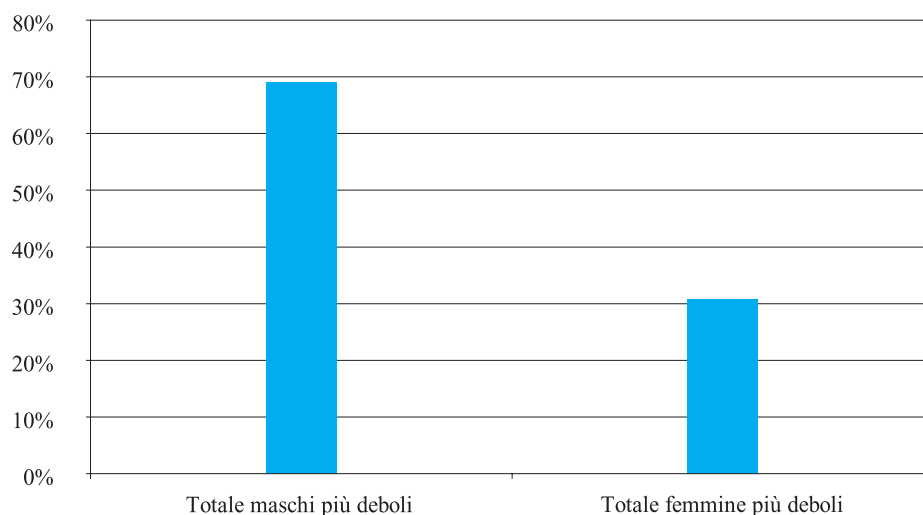
7. PISA – Programme for International Student Assessment

8. Per la differenza tra i livelli di competenza si rimanda all'indicatore A1 – Divario educativo – (Fig. A1.1 e A1.2). Per una distinzione più esaustiva alla pubblicazione di Pedrazzini-Pesce (2003, p. 33).

9. Per maggiori dettagli sui corsi vedere l'indicatore B1 – Transizione all'interno delle scuole medie.

A2.4**Distribuzione degli allievi deboli in base al sesso**

Figura A2.4.1
Distribuzione in percentuale
degli allievi con competenze
alfabetiche molto deboli
in funzione del sesso



Fonte dati: *USR – PISA 2000*

Il grafico in questione mette in evidenza come la variabile sesso sia importante nella distribuzione degli allievi deboli.

I dati presenti in questo grafico provengono da PISA 2000. Su 10 allievi con competenze alfabetiche molto deboli, 7 sono ragazzi e 3 sono ragazze.

I maschi deboli sono quindi in netta maggioranza rispetto alle loro compagne.

La differenza tra ragazzi e ragazze nella scelta dei curricula scolastici appare poco rilevante (3,8%).

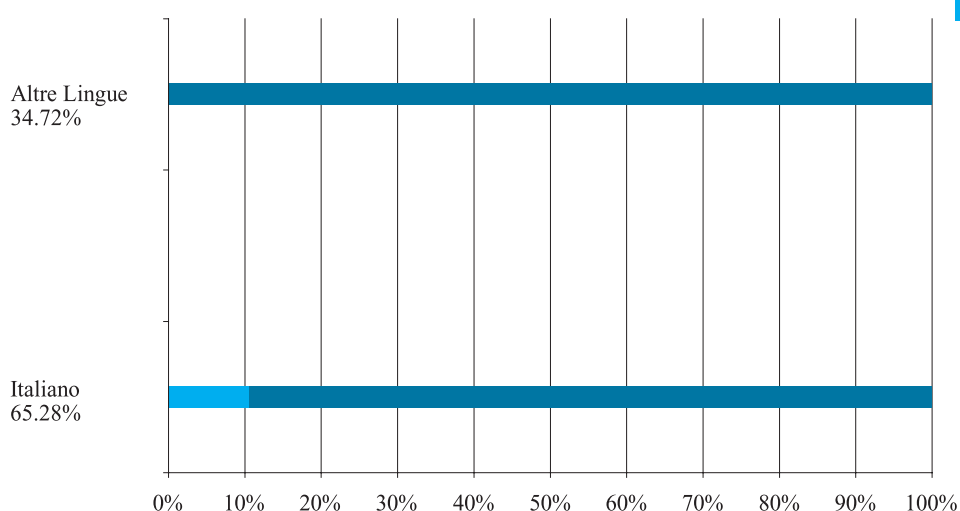
A2.5

Lingua parlata a casa dagli allievi deboli e scelta curricolare

A
2

Figura A2.5.1
Ripartizione relativa al 10% degli allievi più deboli nei test di lettura, tra corso base e corso attitudinale, secondo la lingua parlata a casa

■ Esigenze estese (%)
■ Esigenze base (%)



Fonte dati: USR – PISA 2000

Considerando il 10% degli allievi più deboli, si evidenzia come nessuno fra i giovani che parlano lingue diverse dall'italiano si ritrovi nei corsi a esigenze estese, mentre si riscontra una percentuale assai ridotta (uno su dieci) di giovani italofoeni nei corsi a esigenze estese. L'origine linguistica¹⁰ ha quindi una piccola influenza nella scelta dei curricoli scolastici da parte di questa popolazione di allievi.

La popolazione degli allievi deboli è rappresentata dal 65,28% da ragazzi che parlano italiano e dal 34,72% da ragazzi che parlano altre lingue.

L'89,36% dei giovani che parlano italiano a casa, segue corsi ad esigenze base, mentre solo il 10,64% quelli ad esigenze estese.

10. Gli allievi sono stati suddivisi in due categorie: allievi che parlano italiano a casa e allievi che parlano altre lingue (tedesco, francese, lingue slave, ecc..)

A | 2

Allegati

Tabella A2.1.1

Indici di selettività secondo l'origine sociale ed il settore scolastico nel 2003/04

	Origine sociale		
	Inferiore	Media	Superiore
Scuole speciali	177	88	66
Scuole medie	100	100	100
Scuole medie superiori	45	91	174
Scuole professionali a tempo pieno	121	99	62
Scuole per apprendisti	201	90	30

*Fonte dati: Guidotti & Rigoni (2004)***Tabella A2.1.2**

Evoluzione degli indici di selettività secondo l'origine sociale nelle scuole speciali, nel Liceo, nella Scuola cantonale di commercio, nelle scuole professionali e nelle scuole per apprendisti; 1986–2003

Genere della scuola	Anno	Origine sociale		
		Inferiore	Media	Superiore
Scuole speciali	1986/87	124	62	48
	1991/92	164	77	55
	1996/97	184	76	48
	2003/04	177	88	66
Liceo	1986/87	44	119	290
	1991/92	45	99	230
	1996/97	41	102	198
	2003/04	32	86	195
Scuola cantonale di commercio	1986/87	87	116	60
	1991/92	109	102	67
	1996/97	99	107	72
	2003/04	97	109	86
Scuole professionali a tempo pieno	1986/87	80	114	62
	1991/92	108	103	64
	1996/97	105	106	65
	2003/04	121	99	62
Scuole per apprendisti	1986/87	119	83	20
	1991/92	178	77	19
	1996/97	169	88	23
	2003/04	201	90	30

Fonte dati: Guidotti & Rigoni (2004)

Tabella A2.2.1

Indici di selettività nel ciclo di orientamento della Scuola media in Ticino secondo l'origine sociale nell'anno scolastico 2003/04

	Origine sociale		
	Inferiore	Media	Superiore
Tre corsi attitudinali	53	98	146
Due corsi attitudinali	103	110	76
Un corso attitudinale	137	107	56
Tre corsi base	176	99	34
Corso pratico	286	83	11

Fonte dati: Guidotti & Rigoni (2004)

Tabella A2.2.2

Evoluzione degli indici di selettività nel ciclo di orientamento della Scuola media in Ticino secondo l'origine sociale, dal 1987 al 2004¹¹

Struttura della Scuola media	Anno	Origine sociale		
		Inferiore	Media	Superiore
Sezione A 3 livelli 1 – 3 corsi attitudinali	1986/87	77	116	147
	1991/92	66	109	140
	1996/97	55	110	141
	2003/04	53	98	146
2 livelli 1 – 2 corsi attitudinali	1986/87	97	107	74
	1991/92	102	107	59
	1996/97	116	105	48
	2003/04	103	110	76
1 livello 1 – 1 corso attitudinale	1986/87	113	91	43
	1991/92	126	93	69
	1996/97	139	96	41
	2003/04	137	107	56
Sezione B 3 livelli 2 – 3 corsi base	1986/87	133	78	11
	1991/92	187	74	15
	1996/97	185	82	22
	2003/04	176	99	34
Corso pratico	1986/87	–	–	–
	1991/92	228	55	4
	1996/97	252	55	17
	2003/04	286	83	11

Fonte dati: Guidotti & Rigoni (2004)

11. Struttura a sezioni e a livelli nel 1986/87, solo a livelli nel 1991/92 e nel 1996/97, solo a corsi nel 2003/04

Tabella A2.3.1

Distribuzione in percentuale degli allievi con competenze alfabetiche simili nella comprensione della lettura misurate nel test PISA 2000 nei differenti tipi di corso seguiti secondo l'origine sociale in Canton Ticino

Lettori molto deboli (n=129)	Esigenze base	Esigenze estese
Inferiore	97.6	2.4
Medio-inferiore	98.2	1.8
Medio-superiore	84.6	15.4
Superiore	86.5	13.5

Lettori molto competenti (n=155)	Esigenze base	Esigenze estese
Inferiore	22.1	78
Medio-inferiore	25.7	74.3
Medio-superiore	11.4	88.6
Superiore	4.5	95.5

Fonte: Pedrazzini-Pesce (2003)

Tabella A2.4.1

Distribuzione in percentuale degli allievi con competenze alfabetiche molto deboli, in funzione del sesso

10% degli studenti deboli in PISA	Maschi deboli	Femmine deboli
Esigenze estese (%)	7.44%	2.13%
Esigenze base (%)	61.71%	28.72%
Totale	69.15%	30.85%

Campione globale PISA	Maschi	Femmine
Totale	53.50%	46.50%

Fonte dati: USR – PISA 2000

Tabella A2.5.1

Ripartizione relativa al 10% degli allievi più deboli nei test di lettura, tra corso base e corso attitudinale, secondo la lingua parlata a casa

	Totale	Esigenze estese (%)	Esigenze base (%)
Percentuale di allievi che parlano italiano	65.28%	10.64	89.36
Percentuale di allievi che parlano altre lingue	34.72%	0.00	100.00
Nel campione globale parlano italiano	81.30%		
Nel campione globale parlano un'altra lingua	18.70%		

Fonte dati: USR – PISA 2000

A | 3**Speranza di scolarizzazione****Indice delle figure**

A3.1	Titolo di studio ottenuto e previsto dagli allievi dopo la 4a media	
Figura A3.1.1	Titolo di studio più alto ottenuto nel 2002 da una coorte di giovani dopo 10 anni dalla fine della Scuola media	62
Figura A3.1.2	Titolo di studio previsto dei giovani che sono ancora in formazione nel 2002; suddivisione per l'ordine scolastico scelto subito dopo la Scuola media nel 1992	63
A3.2	Allievi con titolo universitario secondo l'origine sociale ed il profilo scolastico	
Figura A3.2.1	Percentuale di studenti che hanno ottenuto il titolo universitario, dieci anni dopo la 4a media, in base al profilo scolastico e all'origine sociale – esclusi quelli ancora in formazione	64
A3.3	Allievi in formazione secondo l'origine sociale ed il profilo scolastico	
Figura A3.3.1	Studenti ancora in formazione, dieci anni dopo la fine della 4a media, in base al profilo scolastico e all'origine sociale	65
	Allegati	67

La speranza di scolarizzazione rappresenta l'investimento in capitale umano effettuato dalle generazioni attuali. L'efficacia della scuola obbligatoria, l'adeguamento della formazione alle esigenze della società e la promozione del settore terziario, sono indici di miglioramento per la speranza di scolarizzazione. Dieci anni dopo la fine della scolarità obbligatoria, indipendentemente dalla scelta formativa iniziale, un quinto dei giovani è ancora in formazione, mentre 7 allievi su 10 hanno già ottenuto uno o più titoli riconosciuti.

La speranza di scolarizzazione rappresenta la durata probabile degli studi. Nella durata è implicito il concetto di quantità di istruzione, che una persona può sperare di ricevere e fornisce quindi informazioni sul livello di qualificazione della popolazione.

La speranza di scolarizzazione rappresenta quindi il numero medio "teorico" di anni di scuola che un bambino o un giovane può sperare di compiere. Ad esempio, per un bambino di 6 anni che inizia ad andare a scuola in Ticino nel 2005, si può stimare che la sua speranza di scolarizzazione sia di circa 15 anni.

Infatti trascorso questo periodo di tempo l'allievo ha la possibilità di entrare nel mondo del lavoro, presupponendo che l'organizzazione scolastica non cambi e che non vi siano interruzioni nell'iter scolastico.

Le interruzioni possono essere dovute sia a ripetizioni dell'anno scolastico che al cambio di percorso prescelto dall'allievo.

I dati disponibili in Ticino per il momento non consentono la creazione di questo indice. È però possibile fornire un'idea della situazione del Canton Ticino che si avvicini a questo concetto, utilizzando una recente ricerca svolta dall'Ufficio studi e ricerche (Donati, Lafranchi & Tocchetto, 2005). Molti allievi, uscendo dalla 4a media, dopo 10 anni dalla scelta dell'iter scolastico, sono ancora in formazione, soprattutto coloro che hanno optato per un percorso lungo, vale a dire per il conseguimento di un titolo terziario universitario. Questi allievi appartengono in maggioranza alla classe sociale superiore.

Altri dati della stessa ricerca mettono in evidenza che gli studenti scolasticamente migliori, vale a dire coloro che all'uscita della 4a media hanno conseguito note in Italiano e Matematica uguali o maggiori al cinque, nei corsi attitudinali riescono ad ottenere un titolo terziario a prescindere dall'appartenenza ad una determinata classe sociale. D'altro canto occorre fare presente che un orientamento è già avvenuto alla fine della 4a media, in effetti "il 40% degli studenti appartenenti alla classe sociale superiore, ottiene questo profilo. Solo il 15% appartiene alla classe sociale media e il 9% alla classe sociale inferiore" (Donati et al., 2005). In questi casi l'origine sociale ha quindi un effetto più attenuato nella speranza di scolarizzazione.

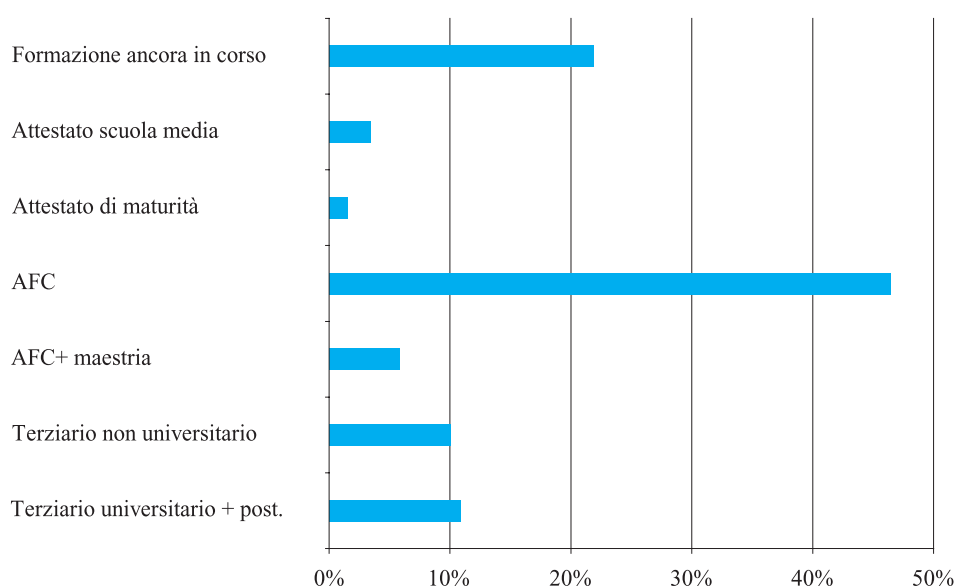
■ Fonti e approfondimenti:

- Donati, M., Lafranchi, G. & Tocchetto, F. (2005). *Giovani a tutti i costi!* Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- OCSE. (2004). *Uno sguardo sull'educazione: indicatori dell'OCSE*. Paris: OECD. Disponibile in:
<http://www.oecd.org/dataoecd/53/14/33741076.pdf> [12 novembre 2004].
- USR – Longitudinale: studio longitudinale 1992–2002 [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

A3.1

Titolo di studio ottenuto e previsto dagli allievi dopo la 4a media

Figura A3.1.1
Titolo di studio più alto
ottenuto nel 2002 da una
coorte di giovani dopo 10 anni
dalla fine della scuola media



Fonte dati: USR – Longitudinale

Dieci anni dopo la fine della scolarità obbligatoria, indipendentemente dalla scelta formativa iniziale, un quinto dei giovani (22%) è ancora in formazione.

Gli studenti dopo la 4a media intraprendono dei percorsi scolastici differenti, basati sul conseguimento di determinati titoli scolastici.

Da una ricerca appena pubblicata (Donati et al., 2005), si sono potute testare alcune variabili longitudinali mai raccolte in precedenza. La ricerca ha cercato di evidenziare il percorso degli studenti ticinesi nell'arco di dieci anni.

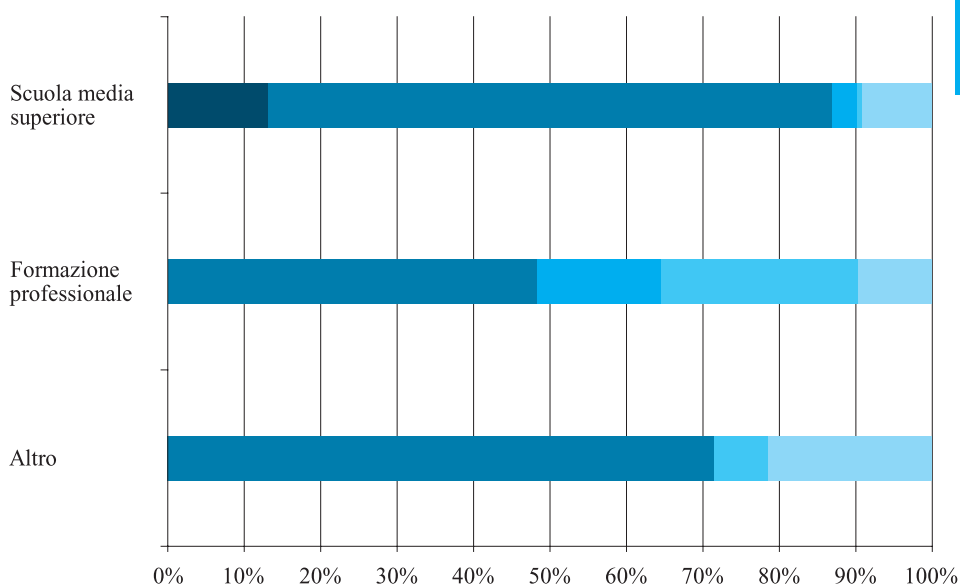
Alcuni di essi hanno intrapreso un percorso lungo, vale a dire che si sono indirizzati verso il conseguimento di un titolo terziario universitario ed altri verso un percorso più corto, con l'intenzione di conseguire un titolo secondario II°.

La netta maggioranza (73%) ha concluso una formazione ottenendo uno o più titoli di studio riconosciuti, in prevalenza di secondario II° (Attestato Federale di Capacità e maestria)¹. Questo evidenzia che 7 allievi ticinesi su 10, in un arco di tempo di circa 10 anni, riescono a conseguire, con il sistema scolastico in vigore, uno o più titoli riconosciuti.

1. Per chi fosse interessato ad un approfondimento, si rimanda all'indicatore B3, anche perché esistono delle differenze tra i maschi e le femmine.

Figura A3.1.2
Titolo di studio previsto
dei giovani che sono ancora
in formazione nel 2002;
suddivisione per l'ordine
scolastico scelto subito
dopo la scuola media nel 1992

■ Dottorato
■ Terziario universitario
■ Terziario non universitario
■ Secondario
■ Non si sa



Fonte dati: USR – Longitudinale

Indipendentemente dalla scelta iniziale (Scuola media superiore, formazione professionale o altro²), la maggioranza dei giovani ancora in formazione otterranno un titolo di studio di tipo terziario. Per coloro che hanno intrapreso un percorso scolastico nel medio superiore, il 13% sta facendo un dottorato ed il 74% sta terminando gli studi universitari.

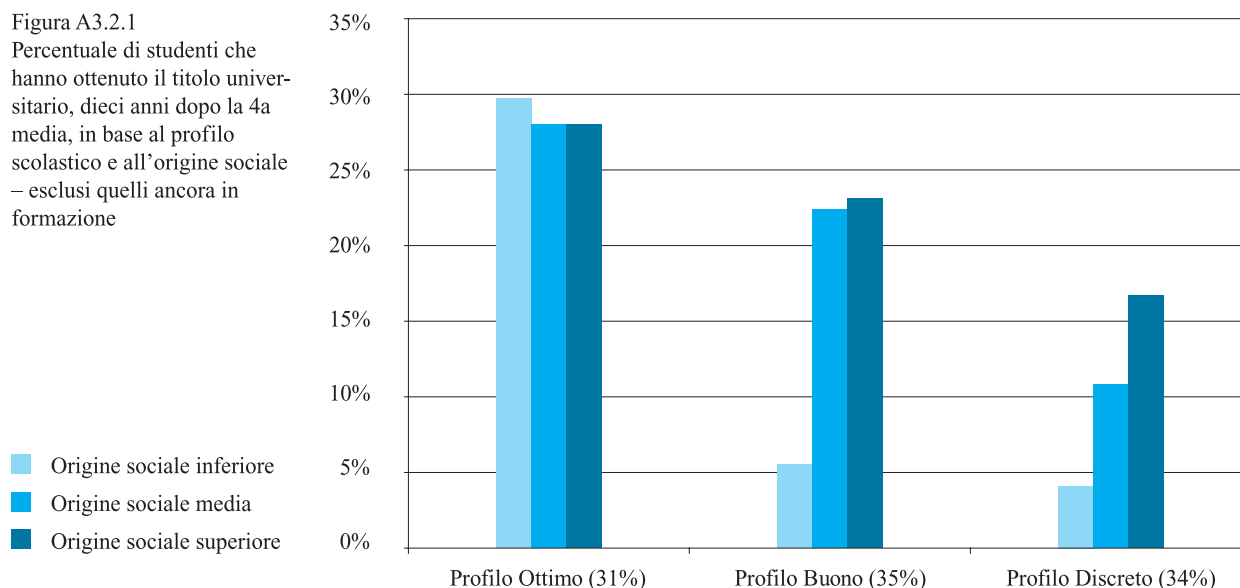
I giovani che nel 1992 avevano iniziato una formazione professionale e che nel 2002 erano ancora in formazione si ritrovano per il 48%, in una formazione terziaria universitaria di tipo professionale (SUP); solo il 26% terminerà una formazione di tipo secondario. Da notare che chi aveva posticipato il proseguimento degli studi nel 1992 e che nel 2002 si ritrovava ancora in formazione, lo è soprattutto nel terziario universitario.

2. Altro = tutti i giovani che nel 1992 non avevano ancora intrapreso una scuola o formazione post-obbligatoria.

A3.2

Allievi con titolo universitario secondo l'origine sociale ed il profilo scolastico

Figura A3.2.1
Percentuale di studenti che hanno ottenuto il titolo universitario, dieci anni dopo la 4a media, in base al profilo scolastico e all'origine sociale – esclusi quelli ancora in formazione



Fonte dati: USR – Longitudinale

Profilo Ottimo

tre corsi *livello 1*³ con note in italiano e matematica ≥ 5

Profilo Buono

tre corsi *livello 1* con note in italiano o matematica ≥ 5

Profilo Discreto

tre corsi *livello 1* con note in italiano e matematica > 4 e < 5 .

In Ticino gli allievi scolasticamente migliori, cioè coloro che all'uscita dalla 4a media hanno riportato note in italiano e matematica maggiori o uguali a cinque (Profilo Ottimo), hanno la stessa speranza di scolarizzazione, nell'ottenimento del titolo universitario, a prescindere dalla classe sociale di appartenenza⁴.

Una prima selezione naturalmente è già avvenuta alla fine della 4a media; in effetti “il 40% degli studenti appartenenti alla classe sociale superiore, si trova in questo profilo. Solo il 15% appartiene alla classe sociale media e il 9% alla classe sociale inferiore” (Donati et al., 2005).

Il grafico mette in evidenza la distribuzione degli studenti dieci anni dopo la fine della quarta media⁵. Gli allievi sono stati suddivisi in tre Profili scolastici, in base alla loro riuscita scolastica. Il *Profilo Ottimo* è quello che racchiude gli allievi più preparati e la distribuzione al suo interno, in base all'origine sociale, è risultata pressoché identica. Gli allievi con origine sociale “inferiore” risultano comunque in lieve maggioranza con un valore pari a 29,7%, seguiti dagli studenti con origine sociale “superiore” (28,0%) e “media” (28,0%).

Se si appartiene dunque alla schiera di allievi molto bravi (*Profilo Ottimo*), l'origine sociale non è più un indice adeguato per valutare l'ottenimento di un titolo universitario terziario.

3. I “Tre corsi livello 1” in seguito sono stati definiti “Corsi attitudinali”.

4. Nel presente indicatore sono stati selezionati solo 3 dei Profili scolastici emersi dalla ricerca di Donati et al., (2005). Tutti i Profili invece sono stati considerati nel Campo B “Transizioni e Titoli di studio”.

5. Da questo campione sono stati esclusi gli studenti ancora in formazione.

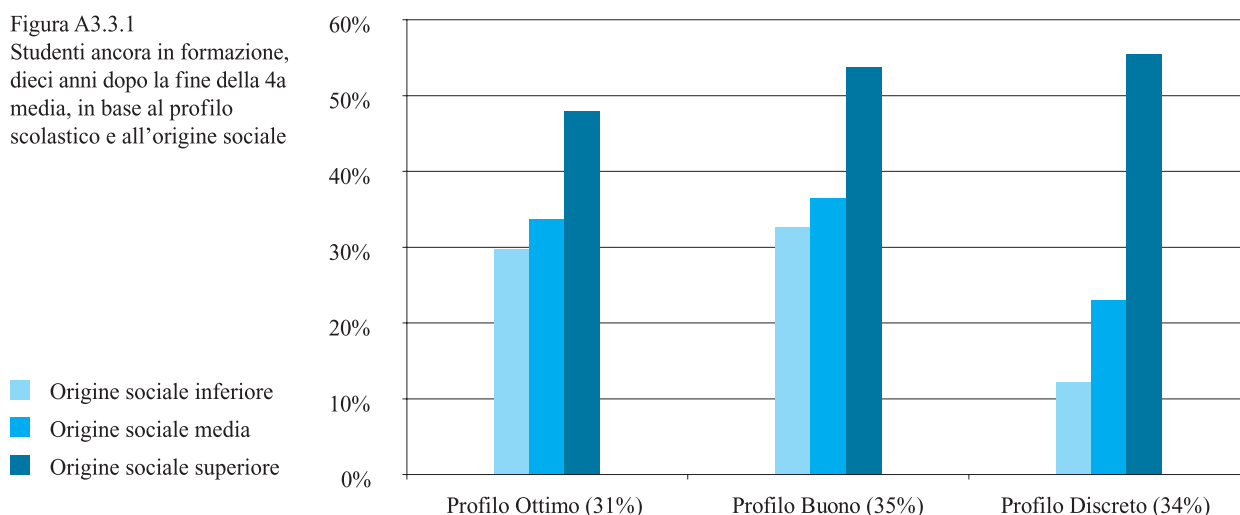
Invece, per quanto riguarda gli allievi presenti negli altri due Profili considerati (*Buono e Discreto*), la percentuale di allievi che ottengono un titolo universitario, appartenenti all'origine sociale "inferiore", si riduce nel migliore dei casi a non più del 5,5%.

Tale dato, che può apparire singolare, deve essere messo in relazione con quelli inerenti gli studenti ancora in formazione (grafico successivo). Gli studenti di origine sociale inferiore tendono a completare il percorso formativo in tempi più brevi e la ragione è legata "a contingenze economiche da una parte e ad un diverso tipo di approccio alla formazione e al mondo lavorativo, dall'altra" (Donati et al., 2005).

A3.3

Allievi in formazione secondo l'origine sociale ed il profilo scolastico

Figura A3.3.1
Studenti ancora in formazione, dieci anni dopo la fine della 4a media, in base al profilo scolastico e all'origine sociale



Fonte dati: USR – Longitudinale

In Ticino gli studenti ancora in formazione, dieci anni dopo la fine della 4a media, appartengono soprattutto alla classe sociale "superiore", indifferentemente dalla loro riuscita scolastica.

Gli studenti che avevano terminato la quarta media con tre corsi attitudinali sono stati suddivisi in tre profili scolastici, che differenziano in generale gli studenti più promettenti da quelli meno. Le variabili per tale diversificazione sono le note in italiano e matematica all'uscita dalla 4a media.

Il grafico rileva la distribuzione degli studenti secondo l'origine sociale, all'interno di ogni profilo scolastico, dopo 10 anni dalla fine della 4a media.

Il dato rilevante nel grafico è rappresentato dal terzo profilo scolastico (*Profilo Discreto*) in cui si può notare che lo studente in formazione appartiene essenzialmente all'origine sociale "superiore". Questa tendenza si osserva pure per il *Profilo Buono* e quello *Ottimo* anche se la percentuale di giovani che appartengono al ceto sociale "medio" o "inferiore" aumenta in modo preponderante. Ad esempio la percentuale di studenti di origine sociale "inferiore" che hanno un *Profilo Buono*, è tre volte superiore rispetto ai giovani di stessa estrazione sociale con un *Profilo Discreto*.

A | 3**Allegati****Tabella A3.1.1**

Titolo di studio più alto ottenuto nel 2002 da una coorte di giovani dopo 10 anni dalla fine della Scuola media

	Terziario universitario + post.	Terziario non universitario	AFC + maestria	AFC	Attestato di maturità	Attestato scuola media	Formazione ancora in corso
Totale campione	10.9%	10.0%	5.9%	46.4%	1.5%	3.4%	21.8%

Fonte dati: USR – Longitudinale

Tabella A3.1.2

Titolo di studio previsto dei giovani che sono ancora in formazione nel 2002; suddivisione per l'ordine scolastico scelto subito dopo la Scuola media nel 1992

	Dottorato	Terziario universitario	Terziario non universitario	Secondario	Non si sa	Totale
Altro	0	10	0	1	3	14
Formazione professionale	0	15	5	8	3	31
Scuola media superiore	20	113	5	1	14	153

Fonte dati: USR – Longitudinale

Tabella A3.2.1

Percentuale di studenti che hanno ottenuto il titolo universitario, dieci anni dopo la 4a media, in base al profilo scolastico e all'origine sociale – esclusi quelli ancora in formazione

	Origine sociale		
	Inferiore	Medio	Superiore
Profilo Ottimo (31.0%)	29.7%	28.0%	28.0%
Profilo Buono (35.0%)	5.5%	22.4%	23.1%
Profilo Discreto (34.0%)	4.1%	10.8%	16.7%

Fonte dati: USR – Longitudinale

Tabella A3.3.1

Studenti ancora in formazione, dieci anni dopo la fine della 4a media, in base al profilo scolastico e all'origine sociale

	Origine sociale		
	Inferiore	Medio	Superiore
Profilo Ottimo (31.0%)	29.7%	33.7%	48.0%
Profilo Buono (35.0%)	32.7%	36.4%	53.8%
Profilo Discreto (34.0%)	12.2%	23.0%	55.5%

Fonte dati: USR – Longitudinale

B**Transizioni e titoli di studio****B**

B1	Transizioni nella Scuola media	73
B2	Transizioni dopo la scolarità obbligatoria	83
B3	Percorsi e certificazioni dopo l'obbligo scolastico	101

Uno dei compiti della scuola dell'obbligo è lo sviluppo delle competenze e l'acquisizione delle conoscenze necessarie per proseguire la formazione o per inserirsi nella vita attiva. Il conseguimento di un titolo di studio attesta legalmente il successo della formazione e certifica l'acquisizione di un determinato insieme di competenze.

L'attestato rilasciato alla fine della Scuola media sancisce la fine dell'insegnamento obbligatorio e offre l'accesso a due vie formative fondamentali: una orientata verso la formazione professionale che porta all'ottenimento di un attestato federale di capacità (AFC) attraverso lo svolgimento di un apprendistato o la frequenza di una scuola professionale a tempo pieno, e una maggiormente indirizzata allo studio che si conclude con il conseguimento dell'attestato cantonale di maturità (liceale o della Scuola di commercio) che dà la possibilità di accedere ad una formazione di grado accademico.

La nozione di *transizione* include diversi tipi di passaggi. Possiamo parlare di *transizioni interne* al sistema scolastico come ad esempio il passaggio dalla seconda alla terza media, ma ci sono anche transizioni da un grado scolastico all'altro come il passaggio dalla quarta media al primo anno di Liceo, o dall'insegnamento secondario II alle formazioni di grado terziario. Infine l'ultimo passaggio, che corrisponde ad una *transizione esterna*, rappresenta il passaggio tra la scuola e l'entrata nel mondo del lavoro.

Le transizioni possono essere osservate dal punto di vista di un *flusso o movimento generale* degli allievi in un dato momento o passaggio, come pure seguendo il percorso formativo del singolo allievo, che permette di osservare la qualità ed i tipi di *movimenti individuali propri di una coorte* di allievi.

Al giorno d'oggi vi è una maggiore permeabilità all'interno del sistema formativo. Non tutti i giovani infatti seguono percorsi lineari, ossia scelgono un indirizzo scolastico e conseguono una certificazione senza né interruzioni, né cambiamenti di orientamento. Al contrario, diversi studenti cambiano indirizzo, vanno incontro a insuccessi scolastici, ripetono uno o più anni, interrompono una formazione per iniziarne un'altra, optano per una seconda formazione, ecc.

In conclusione possiamo affermare che i titoli di studio e le transizioni rappresentano un campo importante per osservare e valutare il funzionamento di un sistema scolastico. Un alto tasso di cambiamenti d'indirizzo può riflettere un alto grado di flessibilità delle modalità d'istruzione, un'accurata attenzione riservata alle competenze individuali, una capacità di recupero e valorizzazione del capitale umano, ma anche selettività e sprechi. Per altri, le transizioni hanno un costo che deve essere stimato al momento delle decisioni di aprire o chiudere nuove opportunità educative.

B | 1**Transizioni nella Scuola media****Indice delle figure**

B1.1	Profili curricolari all'inizio della terza media	
Figura B1.1.1	Profili delle scelte curricolari all'inizio della terza media dal 1990/91 al 2003/04	77
Figura B1.1.2	Femmine Scelte dei profili curricolari delle ragazze all'inizio della terza media dal 1990 al 2003	78
Figura B1.1.3	Maschi Scelte dei profili curricolari dei ragazzi all'inizio della terza media dal 1990 al 2003	78
B1.2	Profili curricolari alla fine della quarta media	
Figura B1.2.1	Profili curricolari degli allievi alla fine della quarta media dal 1988 al 2003	79
B1.3	Cambiamenti di curricolo durante la Scuola media	
Figura B1.3.1	Cambiamenti dei profili curricolari tra l'inizio della terza media e la fine della quarta media.	80
	Allegati	81

B | 1**Transizioni nella Scuola media**

Dalla sua nascita ad oggi, la Scuola media ticinese ha subito diverse modifiche che hanno portato a dei cambiamenti nella regolamentazione delle transizioni interne. Tuttavia, dal 1987/88 ad oggi, i tassi di distribuzione degli allievi nei profili curricolari alla fine della quarta media, sono rimasti tendenzialmente costanti.

La Scuola media ticinese, nata nel 1974 con la legge relativa, è stata generalizzata in tutto il territorio cantonale vent'anni fa (anno scolastico 1984/85).

Essa si suddivide in due bienni: il *ciclo d'osservazione* (1a e 2a media) ed il *ciclo d'orientamento* (3a e 4a media). Fino al 2003, all'inizio del secondo biennio, per le materie matematica, francese e tedesco gli allievi potevano scegliere tra corsi attitudinali e corsi base, che differiscono per il livello dei contenuti: allargati per i corsi attitudinali, orientati alle conoscenze minime richieste alla fine della scuola dell'obbligo per i corsi base. Gli allievi, per i quali anche la frequenza dei corsi base è ritenuta non adeguata, sono inseriti in un *corso pratico* che permette la modifica del curriculum riguardante di norma una o più materie a insegnamento differenziato.

Prima dell'introduzione del Regolamento del 1996, invece dei *corsi attitudinali e di base* vi erano i corsi di livello 1 e di livello 2. Allora la distinzione indicava in maniera più esplicita la differenza di "livello" (alto per i livelli 1, basso per i livelli 2). Indipendentemente dalla terminologia, gli allievi hanno sempre avuto la possibilità di scegliere inizialmente e modificare in seguito i vari tipi di corsi, per esempio tre corsi attitudinali (o livelli 1) oppure due corsi attitudinali ed uno di base (o livelli 2), o un corso attitudinale e 2 di base o, per finire, tre corsi base.

Con l'entrata in vigore del Regolamento del 1996, si sono pure introdotti alcuni cambiamenti sostanziali, tra cui l'imposizione della media del 4,5 nelle rispettive materie per accedere ai corsi attitudinali (nel regolamento precedente la media minima richiesta era del 4,0). Nel 2003 il Regolamento del 1996 è stato modificato ma ciò non ha alcuna influenza sui dati esposti in questo indicatore.

La suddivisione tra corsi base e corsi attitudinali non è priva di conseguenze per il futuro scolastico e professionale dei giovani. Infatti, per poter accedere alle scuole medie superiori (Liceo o Scuola cantonale di commercio) senza esami di ammissione, gli allievi devono essere licenziati dalla Scuola media avendo seguito i corsi attitudinali in matematica, francese e tedesco, o due corsi attitudinali più un corso base in una delle due lingue a condizione di avere almeno la nota 5 nel corso base. A ciò si aggiunge la condizione di avere la media generale almeno del 4,65 nelle materie obbligatorie. Prima dell'entrata in vigore del Regolamento del 1996, le condizioni erano: avere almeno la media del 4,0 nelle materie obbligatorie più la materia opzionale con al massimo due 3,0; avere seguito i tre corsi attitudinali e con una media complessiva (compresa anche la materia italiana) di almeno 4,0 con al massimo un'insufficienza. Si può quindi affermare che il passaggio dalla seconda alla terza media rappresenti un momento chiave per il futuro indirizzo scolastico e professionale dei giovani. Il regolamento scolastico approvato dal Consiglio di Stato nel 1996 ha portato soprattutto ad una diminuzione del numero di allievi iscritti, all'inizio del ciclo di orientamento, nei corsi attitudinali e ad un aumento degli stessi nei tre corsi base. Allo stesso tempo ha causato una diminuzione dei cambiamenti di curriculum (passaggi dai corsi attitudinali a quelli base e viceversa) durante gli ultimi due anni di scuola. Altro aspetto significativo è che i curricoli con due o tre corsi attitudinali sono scelti in prevalenza dalle femmine che dai maschi, all'inizio della terza media. Nonostante questi cambiamenti, i profili curricolari degli allievi alla fine della quarta media hanno subito pochissime variazioni durante gli ultimi quindici anni.

Nota di lettura ai grafici:

Tutti i grafici presenti in questo indicatore sono di tipo longitudinale. Per alleggerire la lettura dei commenti si è deciso di parlare di corsi attitudinali e di corsi base indipendentemente dall'entrata in vigore di queste definizioni. Rammentiamo che fino all'anno scolastico 1995/96 (incluso) essi erano definiti: corsi a livello 1 e livello 2.

■ Fonti e approfondimenti:

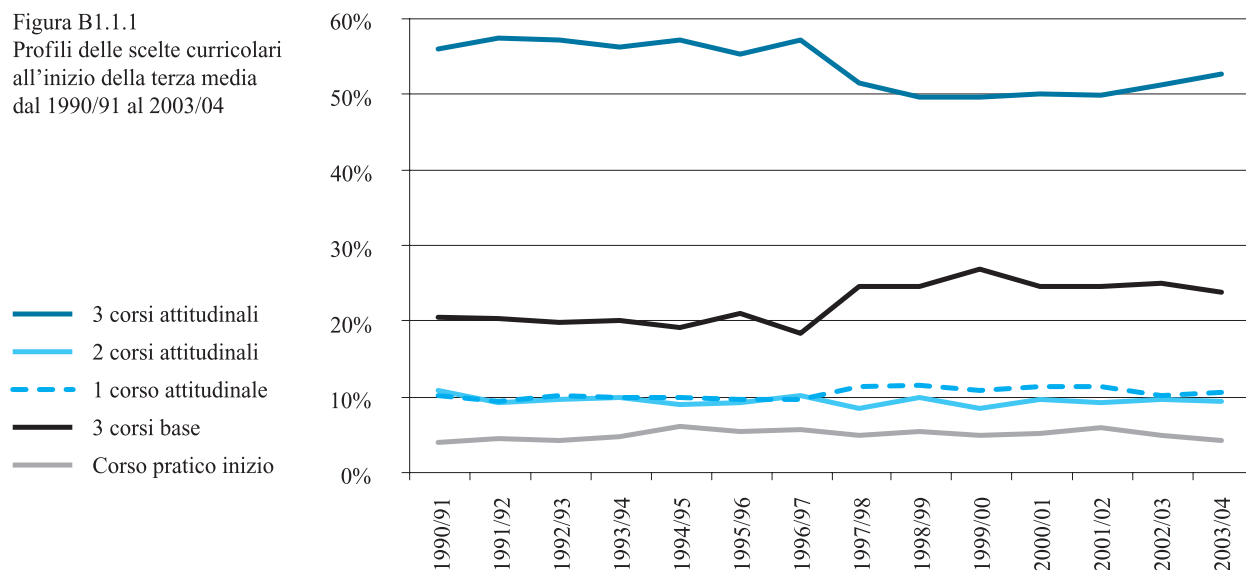
- UIM – Statistiche allievi: *Statistiche sulla Scuola media 1987–2003* [Data File].
Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.
- USR – Censimento allievi: *Censimento allievi 1987–2003* [Data File].
Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

- Siti internet:
- Ufficio studi e ricerche: <http://www.ti.ch/usr/>

B1.1

Profili curricolari all'inizio della terza media.

Figura B1.1.1
Profili delle scelte curricolari
all'inizio della terza media
dal 1990/91 al 2003/04



Fonte dati: UIM – Statistiche allievi

A partire dal 1997/98 la presenza di allievi nei corsi base all'inizio della terza media è aumentata rispetto a quella di tre corsi attitudinali.

Tra il 1990 ed il 2003 le scelte curricolari all'inizio della terza media mostrano una tendenza alla diminuzione delle iscrizioni ai tre corsi attitudinali, che passano dal 56% al 52%, e ad un aumento delle iscrizioni ai tre corsi di base (dal 20% al 24%). Il cambiamento è avvenuto durante l'anno scolastico 1997/98 (entrata in vigore del nuovo regolamento con il passaggio dal 4 al 4,5 della media per l'accesso alle materie attitudinali). Prima e dopo questa "frattura" nella serie storica si osserva una relativa stabilità delle scelte dei livelli d'istruzione anche se negli ultimi due anni si riscontra un leggero aumento per i tre corsi attitudinali.

Figura B1.1.2

Femmine

Profili curricolari delle ragazze all'inizio della terza media dal 1990 al 2003 in %

- 3 corsi attitudinali
- 2 corsi attitudinali
- - 1 corso attitudinale
- 3 corsi base
- - Ripetono la 2a media
- Corso pratico inizio

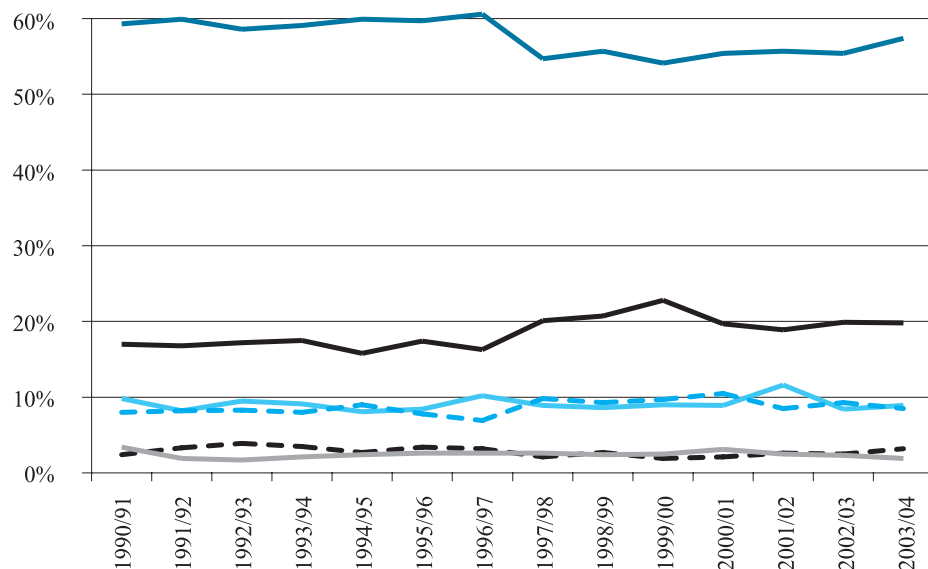
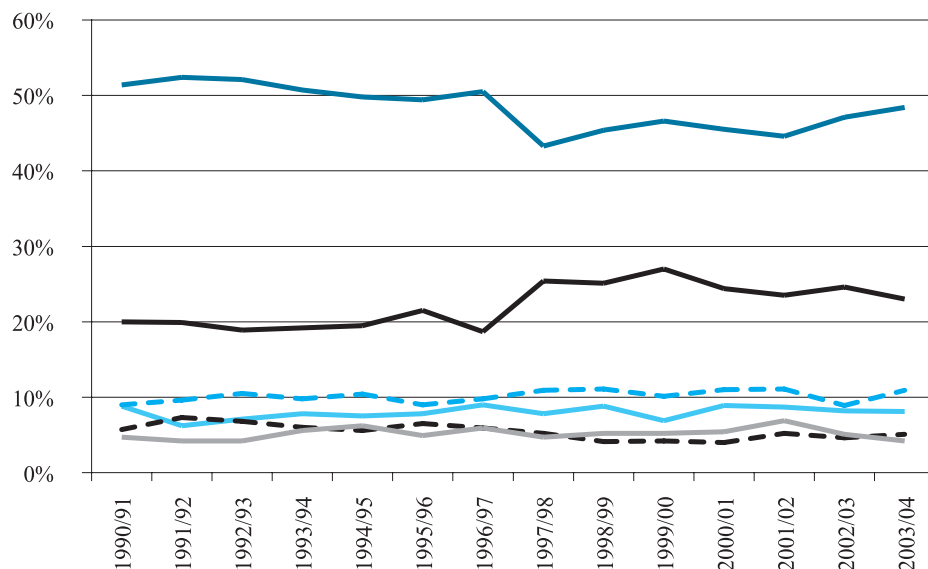


Figura B1.1.3

Maschi

Profili curricolari dei ragazzi all'inizio della terza media dal 1990 al 2003

- 3 corsi attitudinali
- 2 corsi attitudinali
- - 1 corso attitudinale
- 3 corsi base
- - Ripetono la 2a media
- Corso pratico inizio



Fonte dati: UIM – Statistiche allievi

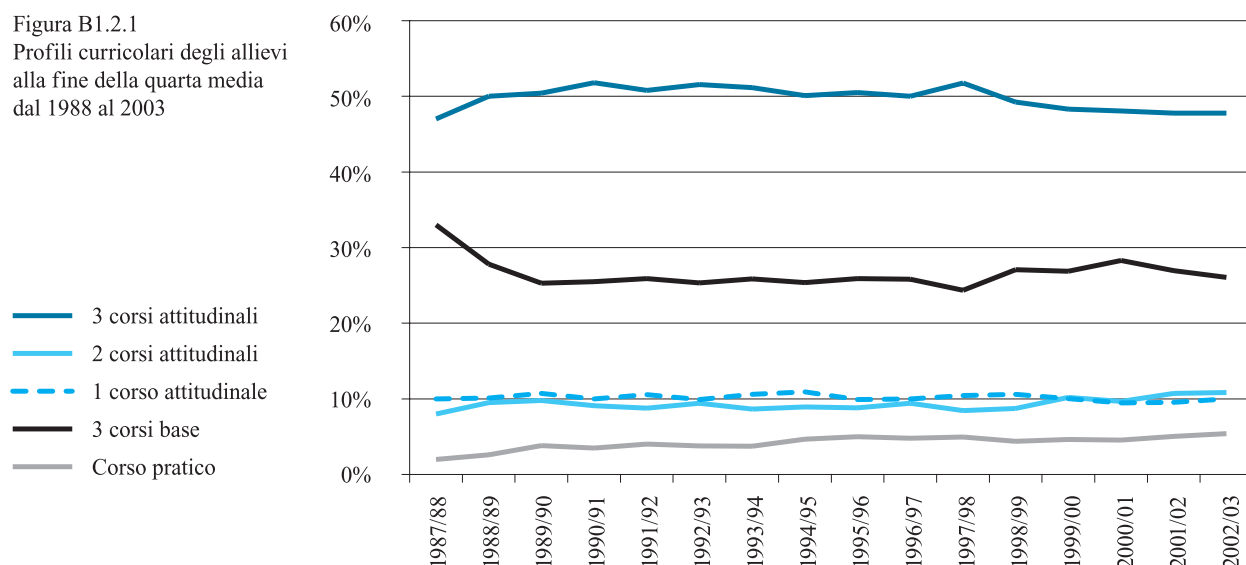
Le ragazze sono maggiormente presenti nei profili curricolari con tre o due corsi attitudinali; al contrario, i ragazzi si indirizzano verso profili prevalentemente composti da un solo corso attitudinale o da tre corsi base.

Negli ultimi quattordici anni, le differenze nelle scelte curricolari tra i due sessi sono costanti. In media c'è un 10% in più di ragazze rispetto ai ragazzi che scelgono il curriculum con tre *corsi attitudinali*, mentre mediamente più ragazzi scelgono il curriculum con tre *corsi base* (+4%). Nel 1997/98, con l'entrata in vigore del regolamento del 1996, si osservano le maggiori differenze tra i sessi: un 11,4% in più di ragazze per i *tre corsi attitudinali* e un 5,3% di maschi in più per il curriculum con i *tre corsi base*. Sempre i maschi, più delle ragazze, seguono il curriculum con un corso attitudinale (+2%) o ripetono la seconda media (+2%). Da notare che la percentuale dei ragazzi che seguono il corso pratico è il doppio di quella delle ragazze.

B1.2

Profili curricolari alla fine della quarta media

Figura B1.2.1
Profili curricolari degli allievi
alla fine della quarta media
dal 1988 al 2003



Fonte dati: USR – Censimento allievi

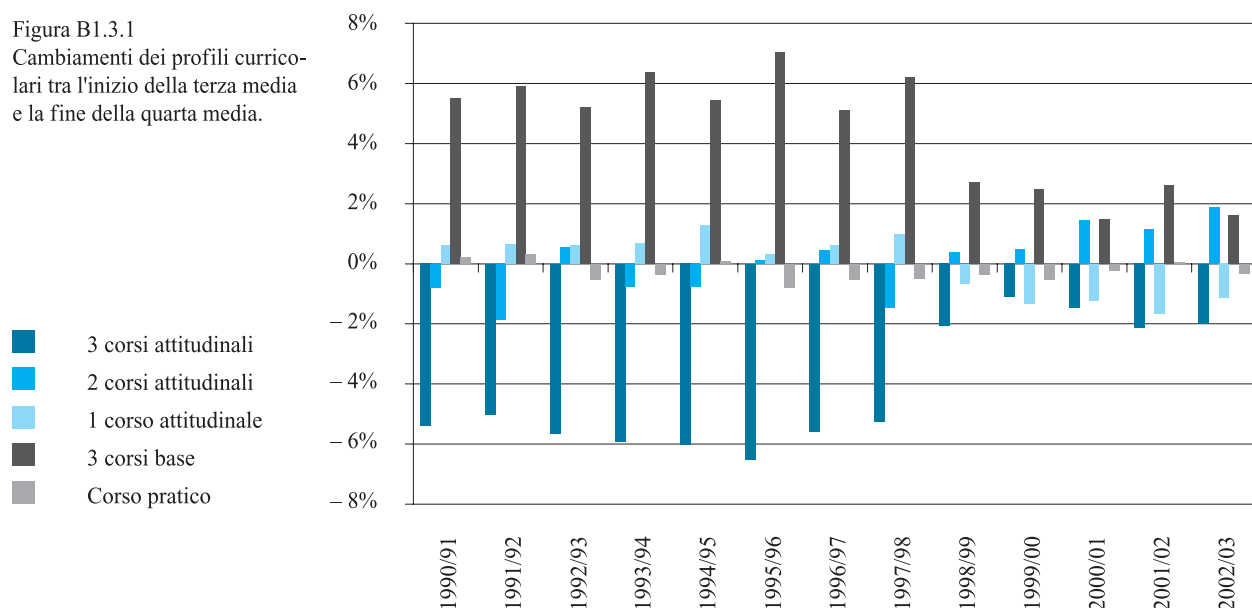
Durante gli ultimi 15 anni i curricoli scolastici degli studenti alla fine della scuola dell'obbligo sono rimasti tendenzialmente costanti anche se si osserva una leggera diminuzione degli allievi iscritti ai corsi con esigenze estese.

L'evoluzione negli ultimi 15 anni dei profili curricolari degli allievi non ha subito variazioni fondamentali. Dal 1987/88 al 1989/90 si osserva una diminuzione (dal 33% al 25%) del profilo con tre corsi base, accompagnata da un leggero aumento (dal 47% al 50%) dal profilo con tre corsi attitudinali. Sino al 1997/98 non si rilevano cambiamenti preponderanti. Con l'entrata in vigore della riforma scolastica del 1996 si nota una leggera diminuzione della combinazione di tre corsi attitudinali ed un parallelo aumento di quella composta da due corsi attitudinali rispettivamente tre corsi base.

B1.3

Cambiamenti di curriculum durante la Scuola media

Figura B1.3.1
Cambiamenti dei profili curricolari tra l'inizio della terza media e la fine della quarta media.



Fonte dati: USR – Censimento allievi

Nota: L'anno scolastico indicato corrisponde alla fine della quarta media. I valori negativi indicano una diminuzione in % degli allievi nel profilo definito dalla legenda rispetto alla situazione degli stessi allievi all'inizio della terza media; i valori positivi descrivono la situazione opposta.

Nel 1997/98 l'applicazione del nuovo regolamento della Scuola media ha determinato una diminuzione dei cambiamenti dei profili curricolari durante il ciclo d'orientamento.

Nel grafico le percentuali negative corrispondono alle diminuzioni del numero di allievi mentre quelle positive indicano gli aumenti. Ad esempio alla fine dell'anno scolastico 1995/96, il 6,4% degli allievi che all'inizio della terza media (1994/95) aveva seguito tre corsi attitudinali ha abbandonato questa combinazione per una con esigenze minori. Sempre nel 1995/96 si osserva un aumento del 7,1% degli studenti con tre corsi base rispetto alla scelta fatta all'inizio dell'anno precedente. Ciò non significa che c'è stato uno esodo diretto dei tre corsi attitudinali ai tre corsi base ma piuttosto una diminuzione di iscrizioni ai corsi attitudinali nelle singole materie a insegnamento differenziato (matematica, tedesco e francese) ed una preferenza a scegliere corsi meno esigenti.

A partire dal 1997/98 si fa sentire l'influsso prodotto dalla modifica introdotta nel 1996 (media richiesta del 4,5 invece del 4,0 per accedere ai corsi attitudinali) come rilevato nel grafico, che mostra una diminuzione dei cambiamenti dei profili curricolari tra la terza e la quarta media.

B | 1**Allegati****Tabella B1.1**

Profili delle scelte curriculari all'inizio della terza media dal 1990/91 al 2003/04

Anno scolastico	3 corsi attitudinali	2 corsi attitudinali	1 corso attitudinale	3 corsi base	corso pratico
90/91	55.8%	10.6%	9.9%	20.2%	3.7%
91/92	57.2%	8.9%	9.3%	20.1%	4.3%
92/93	56.9%	9.4%	9.9%	19.5%	4.1%
93/94	56.1%	9.7%	9.6%	19.9%	4.6%
94/95	56.9%	8.7%	9.6%	18.8%	5.8%
95/96	55.0%	9.0%	9.4%	20.7%	5.3%
96/97	57.0%	9.9%	9.5%	18.1%	5.4%
97/98	51.2%	8.3%	11.2%	24.3%	4.7%
98/99	49.3%	9.7%	11.3%	24.3%	5.1%
99/00	49.4%	8.2%	10.7%	26.7%	4.8%
00/01	49.8%	9.5%	11.2%	24.3%	5.0%
01/02	49.6%	8.9%	11.1%	24.4%	5.7%
02/03	51.0%	9.4%	9.9%	24.7%	4.8%
03/04	52.4%	9.2%	10.5%	23.6%	4.0%

Fonte dati: UIM – Statistiche allievi

Tabella B1.1.2**Femmine.** Profili curriculari delle ragazze all'inizio della terza media dal 1988/89 al 2003/04

Anno scolastico	3 corsi attitudinali	2 corsi attitudinali	1 corso attitudinale	3 corsi base	ripetenti la 2a media	Corso pratico inizio	Altro
88/89	57.2%	10.4%	7.8%	19.2%	3.7%	1.6%	0.1%
89/90	58.6%	10.1%	8.1%	18.1%	3.2%	1.8%	0.1%
90/91	59.3%	9.8%	8.0%	17.0%	2.4%	3.4%	0.1%
91/92	59.9%	8.2%	8.2%	16.8%	3.3%	1.9%	1.7%
92/93	58.6%	9.5%	8.3%	17.2%	3.9%	1.7%	0.8%
94/95	59.9%	8.1%	9.0%	15.8%	2.7%	2.4%	2.1%
95/96	59.7%	8.4%	7.8%	17.4%	3.4%	2.6%	0.7%
96/97	60.6%	10.2%	6.9%	16.3%	3.2%	2.6%	0.3%
97/98	54.7%	8.9%	9.8%	20.1%	2.1%	2.6%	1.9%
98/99	55.7%	8.6%	9.3%	20.7%	2.7%	2.4%	0.7%
99/00	54.1%	9.0%	9.7%	22.8%	1.9%	2.5%	0.1%
00/01	55.4%	8.9%	10.5%	19.7%	2.1%	3.1%	0.3%
01/02	55.7%	11.6%	8.5%	18.9%	2.6%	2.5%	0.1%
02/03	55.4%	8.4%	9.3%	19.9%	2.5%	2.3%	2.2%
03/04	57.4%	8.9%	8.5%	19.8%	3.2%	1.9%	0.0%

Fonte dati: UIM – Statistiche allievi

Tabella B1.1.3

Maschi. Profili curricolari dei ragazzi all'inizio della terza media dal 1990/91 al 2003/04

Anno scolastico	3 corsi attitudinali	2 corsi attitudinali	1 corso attitudinale	3 corsi base	Ripetenti la 2a media	Corso pratico inizio	Altro
90/91	51.4%	8.8%	9.0%	20.0%	5.7%	4.7%	0.4%
91/92	52.4%	6.2%	9.6%	19.9%	7.3%	4.2%	0.4%
92/93	52.1%	7.1%	10.5%	18.9%	6.8%	4.2%	0.5%
94/95	49.8%	7.5%	10.4%	19.5%	5.6%	6.2%	0.8%
95/96	49.4%	7.8%	9.0%	21.5%	6.5%	4.9%	0.8%
96/97	50.5%	9.0%	9.8%	18.7%	5.9%	5.9%	0.1%
97/98	43.3%	7.8%	10.9%	25.4%	5.2%	4.7%	2.6%
98/99	45.4%	8.8%	11.1%	25.1%	4.1%	5.2%	0.2%
99/00	46.6%	6.9%	10.1%	27.0%	4.2%	5.2%	0.0%
00/01	45.5%	8.9%	11.0%	24.4%	4.0%	5.4%	0.9%
01/02	44.6%	8.7%	11.1%	23.5%	5.2%	6.9%	0.1%
02/03	47.1%	8.2%	8.9%	24.6%	4.6%	5.1%	1.5%
03/04	48.4%	8.1%	10.9%	23.0%	5.1%	4.2%	0.0%

Fonte dati: UIM – Statistiche allievi

Tabella B1.2.1; B1.3.1

Evoluzione dell'iscrizione ai profili curricolari all'inizio della terza e alla fine della quarta media, 1989/90 – 2002/03

Anno scolastico	III media				IV media					
	3 corsi att.li	2 corsi att.li	1 corso att.le	3 corsi base	Corso pratico	3 corsi att.li	2 corsi att.li	1 corso att.le	3 corsi base	Corso pratico
89/90	57.2%	9.9%	9.4%	20.0%	3.3%					
90/91	55.8%	10.6%	9.9%	20.2%	3.7%	51.8%	9.1%	10.0%	25.5%	3.5%
91/92	57.2%	8.9%	9.3%	20.1%	4.3%	50.6%	8.7%	10.5%	25.8%	4.0%
92/93	56.9%	9.4%	9.9%	19.5%	4.1%	51.6%	9.4%	9.9%	25.3%	3.8%
93/94	56.1%	9.7%	9.6%	19.9%	4.6%	51.1%	8.6%	10.6%	25.9%	3.7%
94/95	56.9%	8.7%	9.6%	18.8%	5.8%	50.1%	8.9%	10.9%	25.4%	4.7%
95/96	55.0%	9.0%	9.4%	20.7%	5.3%	50.5%	8.8%	9.9%	25.9%	5.0%
96/97	57.0%	9.9%	9.5%	18.1%	5.4%	50.0%	9.4%	10.0%	25.8%	4.8%
97/98	51.2%	8.3%	11.2%	24.3%	4.7%	51.6%	8.4%	10.4%	24.3%	5.0%
98/99	49.3%	9.7%	11.3%	24.3%	5.1%	49.0%	8.7%	10.5%	26.9%	4.4%
99/00	49.4%	8.2%	10.7%	26.7%	4.8%	47.8%	10.1%	9.9%	26.6%	4.6%
00/01	49.8%	9.5%	11.2%	24.3%	5.0%	47.8%	9.6%	9.4%	28.1%	4.5%
01/02	49.6%	8.9%	11.1%	24.4%	5.7%	47.5%	10.6%	9.5%	26.8%	5.0%
02/03						47.4%	10.7%	9.9%	25.8%	5.4%

Fonte dati: USR – Censimento allievi

B | 2**Transizioni dopo la scolarità obbligatoria****Indice delle figure**

B2.1	Scelte scolastiche dopo la quarta media	
Figura B2.1.1	Evoluzione dei tassi di transizione dopo la quarta media; 1991 al 2003	87
Figura B2.1.2	Femmine Evoluzione dei tassi di transizione delle ragazze dopo la quarta media; 1991–2003	88
Figura B2.1.3	Maschi Evoluzione dei tassi di transizione dei ragazzi dopo la quarta media; 1991–2003	88
B2.2	Accesso alle scuole medie superiori	
Figura B2.2.1	Evoluzione dal 1991 al 2003, degli allievi che hanno diritto d'accesso alle scuole medie superiori (SMS) – licei e Scuola cantonale di commercio senza esami di ammissione	89
B2.3	Tasso degli attestati di maturità nei licei	
Figura B2.3.1	Evoluzione del tasso di ottenimento dell'attestato di maturità liceale nel 1991/92, nel 1996/97 e nel 2003/04; suddivisione per sesso	90
B2.4	Tasso di maturità cantonale	
Figura B2.4.1	Evoluzione del tasso di maturandi dal 1980 al 2002 nel Canton Ticino rispetto alla popolazione diciannovenne residente nel Cantone ed in Svizzera; suddivisione per sesso	90
B2.5	Tasso di maturità professionale	
Figura B2.5.1	Tasso degli attestati di maturità professionale con riconoscimento federale dal 1998 al 2003, nel Canton Ticino, rispetto alla popolazione ventunenne residente nel Cantone ed in Svizzera; suddivisione per sesso	91
B2.6	Tasso d'entrata alle università svizzere	
Figura B2.6.1	Evoluzione dal 1980 al 2002, dell'entrata nelle Università svizzere degli studenti ticinesi rispetto alla popolazione ventunenne del Cantone e della Svizzera; suddivisione per sesso	92

B2.7	Diploma universitario	
Figura B2.7.1	Evoluzione dell'ottenimento di un diploma universitario (licenze, diplomi, esami di stato) degli studenti ticinesi rispetto alla popolazione ventisettenne del Cantone e della Svizzera; suddivisione per sesso	92
	Allegati	95

B 2**Transizioni dopo la scolarità obbligatoria**

La formazione professionale resta l'opzione primaria dei giovani dopo la scolarità dell'obbligo anche se questo indirizzo è scelto più dai ragazzi che dalle ragazze. Il Canton Ticino si situa comunque sopra la media svizzera sia per il tasso di maturandi sia per quello dei giovani che entrano nelle Università, come pure per il tasso di diplomi universitari.

Dopo la Scuola media i giovani hanno la possibilità di seguire diverse formazioni in funzione del loro curriculum scolastico. Esistono due “vie maestre” nelle future formazioni: le scuole medie superiori (SMS) – licei e Scuola di commercio – che portano all’attestato liceale e commerciale di maturità cantonale, e la formazione professionale (svolgendo un apprendistato o in scuole a tempo pieno) che portano all’attestato federale di capacità (AFC) con la possibilità di ottenere una maturità professionale¹ durante il tirocinio (o nell’ambito di una Scuola professionale a tempo pieno) oppure dopo la formazione professionale di base.

Per circa la metà dei giovani, la formazione professionale resta la scelta preferenziale anche se l’apprendistato sta perdendo terreno a favore delle scuole professionali a tempo pieno. Le SMS, ed in particolare il Liceo, con la maturità permettono l’accesso a tutte le formazioni terziarie di tipo accademico. Ciò è reso possibile anche per chi consegue l’attestato federale di maturità professionale: infatti, oltre alla possibilità di accedere alle Scuole universitarie professionali e alle Scuole specializzate superiori, è possibile proseguire gli studi anche presso l’Alta scuola pedagogica o l’Università².

L’entrata alle scuole medie superiori è rimasta quasi costante (35%) fino al 2000, per poi crescere del 5% nello spazio di tre anni. Da notare che non tutti i giovani che potrebbero accedere alle SMS, decidono di farlo. In Ticino, dal 1980 a oggi, il tasso di studenti che conseguono un attestato liceale di maturità, è superiore alla media svizzera con una costante tendenza all’aumento, anche se in media poco più di un giovane su due che inizia il Liceo consegue la maturità.

Pure il tasso d’accesso all’Università da parte degli studenti ticinesi è, dal 1980, superiore alla media svizzera come del resto l’ottenimento di un diploma universitario.

Per quanto concerne la distribuzione tra i sessi, le ragazze più dei ragazzi propendono per una scolarità nel settore medio superiore. Fino agli anni ottanta erano invece più i maschi che le femmine a conseguire una maturità; dal 1992 in poi questa tendenza si è capovolta. Dal 1980 al 2002 sempre più ragazze hanno intrapreso degli studi di tipo accademico ed ottenuto un diploma universitario, cosicché la loro proporzione rispetto a quella dei diplomati universitari si è considerevolmente avvicinata a quella dei ragazzi.

1. Per poter accedere al curriculum di maturità professionale (parallelamente ad un apprendistato oppure nell’ambito di una formazione scolastica in una scuola professionale a tempo pieno) senza esami di ammissione, gli allievi devono essere in possesso della licenza di Scuola media con diritto d’iscrizione alle scuole medie superiori, oppure di una licenza con al massimo un’insufficienza non inferiore al 3 con la media di almeno 4,5 nelle materie obbligatorie, ridotta di un decimo di punto per ogni corso attitudinale frequentato (per il curriculum di maturità professionale commerciale sono richieste prestazioni maggiormente qualificate). Gli altri candidati sono ammessi al curriculum di maturità professionale se superano un esame di ammissione in italiano, tedesco e matematica (occorre però che la media dei risultati ottenuti sia uguale o superiore al 4 e che vi sia al massimo un’insufficienza, non inferiore al 3).
2. A condizione di aver superato gli esami con successo al termine di un ulteriore anno di preparazione specifica mediante i corsi “passerella”.

■ Fonti e approfondimenti:

- UIM – Statistiche allievi: *Statistiche sulla Scuola media 1987–2003* [Data File]. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.
- USR – Censimento allievi: *Censimento allievi 1987–2003* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- UST – Settore formazione e scienza: *Taux de transitions des élèves selon les Cantons, le sexe et l'année 2004* [Data file]. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.

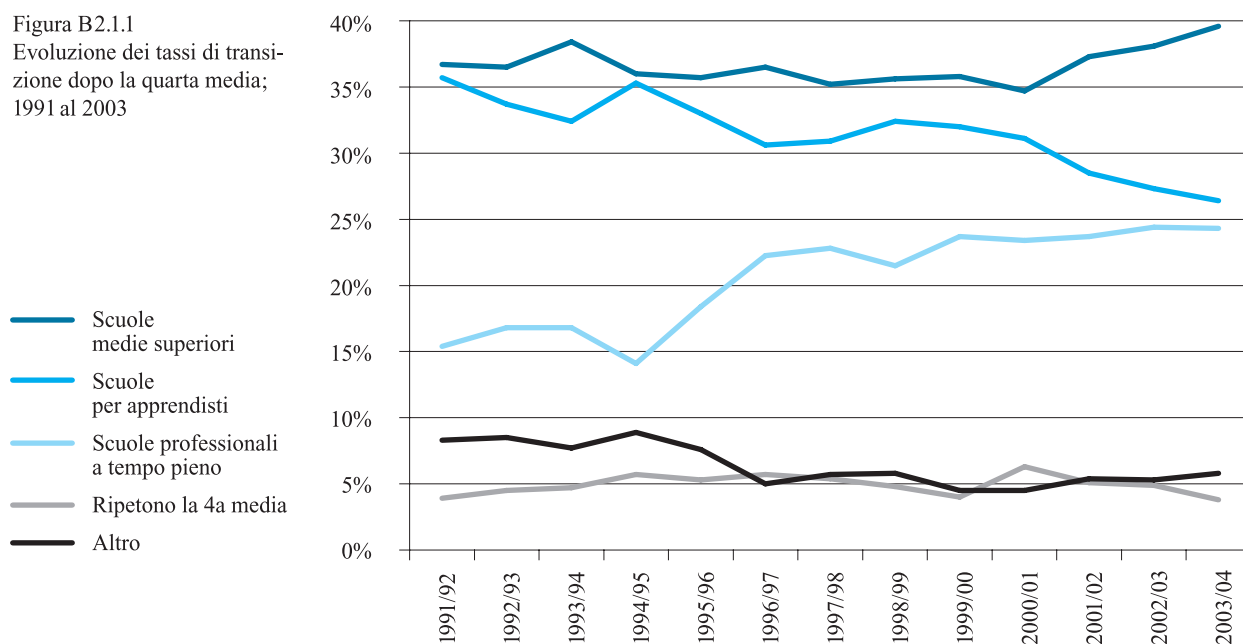
Siti internet:

- Ufficio studi e ricerche: <http://www.ti.ch/usr/>

B2.1

Scelte scolastiche dopo la quarta media

Figura B2.1.1
Evoluzione dei tassi di transizione dopo la quarta media;
1991 al 2003



Fonte dati: USR – Censimento allievi

La formazione professionale resta la scelta primaria dei giovani dopo la scolarità obbligatoria anche se un numero sempre minore di loro sceglie le scuole per apprendisti a favore di quelle professionali a tempo pieno.

Nel 1991/92 la maggioranza degli allievi (51%) s'indirizzava verso una formazione professionale con una chiara preferenza (36%) per l'apprendistato. Dodici anni dopo, il settore della formazione professionale nel suo insieme mantiene la stessa posizione (51%) registrando, al suo interno, un aumento del tasso di scolarità a tempo pieno (+ 9% circa) a scapito della formazione duale (scuola e azienda).

Per quanto concerne le scuole medie superiori si osserva una leggera tendenza all'aumento, dal 37% nel 1991/92 al 40% del 2003/04, con un costante aumento a partire dal 2001/02. La percentuale degli allievi che ripetono la quarta media resta invariata sul 5% con una fluttuazione del +/- 1%. Il termine "altro" include i giovani che sono usciti dal sistema scolastico ticinese in modo definitivo (stranieri che rientrano in patria, giovani che entrano direttamente nel mondo del lavoro) o temporaneo (anno "sabbatico", corso lingue all'estero, ecc.). Per questi casi si nota una diminuzione tra il 1991/92 (8.3%) ed il 1996/97 (5.7%) ed una stabilizzazione attorno al 5.5% in seguito.

Figura B2.1.2

Femmine

Evoluzione dei tassi di transizione delle ragazze dopo la quarta media; 1991–2003

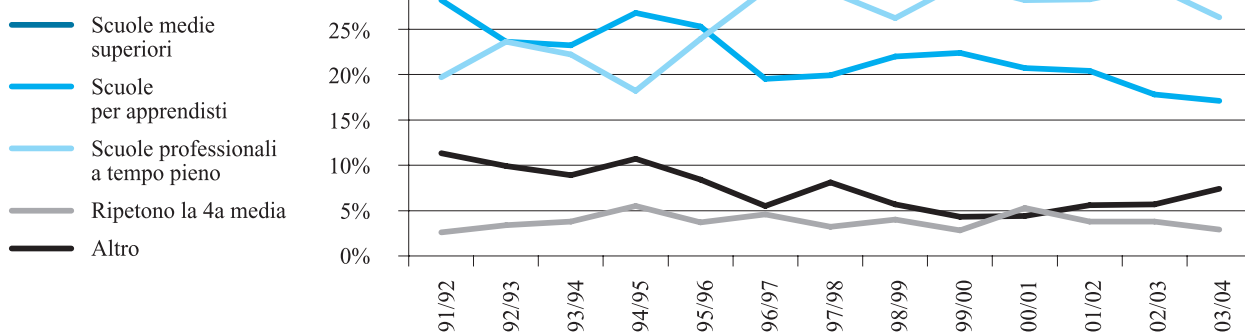
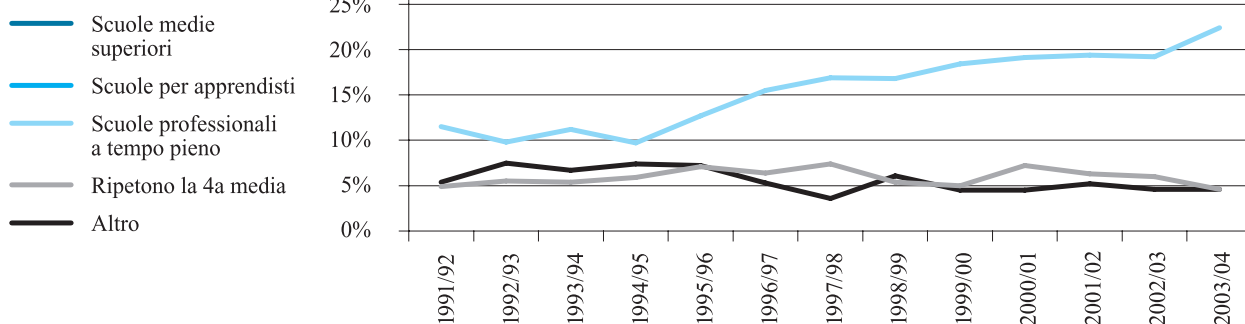


Figura B2.1.3

Maschi

Evoluzione dei tassi di transizione dei ragazzi dopo la quarta media; 1991–2003



Fonte dati: USR – Censimento allievi

Nell'arco degli ultimi 13 anni la maggioranza dei ragazzi (56%) ha scelto la formazione professionale indirizzandosi sempre di più verso le scuole professionali a tempo pieno a discapito della formazione duale (apprendisti).

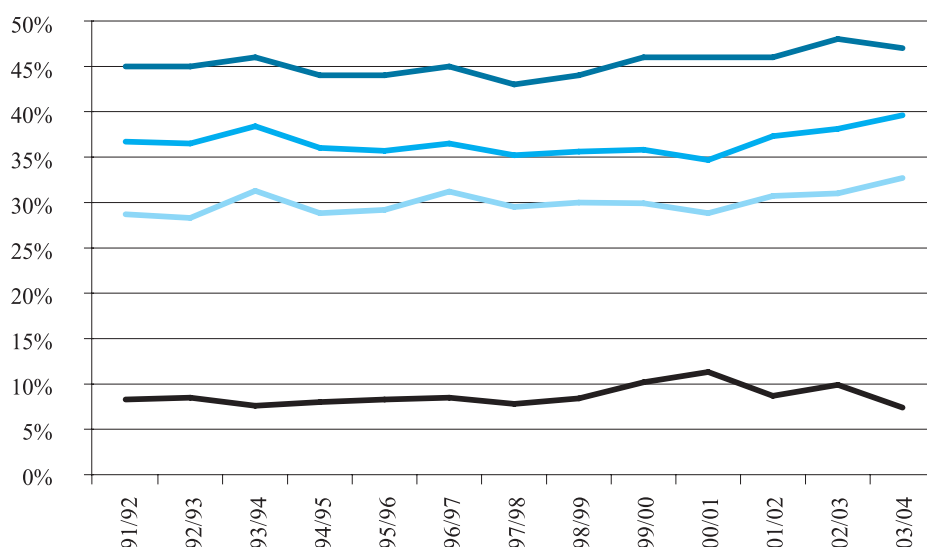
Quest'ultima tendenza è presente anche nelle ragazze che però a differenza dei ragazzi, scelgono molto meno la formazione professionale in generale e l'apprendistato in particolare. Le ragazze più dei ragazzi, seguono una scolarità medio superiore (Scuola cantonale di commercio o Liceo). Nel 2003 il 33% dei ragazzi frequentava le scuole medie superiori contro il 46% delle ragazze. Dal 1991 al 1997 le ragazze sceglievano in un numero maggiore dei ragazzi altre soluzioni (scuole private, anno sabbatico, interruzione definitiva degli studi, ecc.); dal 1998 in poi la tendenza è la stessa per i due sessi.

B2.2

Accesso alle scuole medie superiori

Figura B2.2.1
Evoluzione dal 1991 al 2003, degli allievi che hanno diritto d'accesso alle scuole medie superiori (SMS) – licei e Scuola cantonale di commercio senza esami di ammissione

— Diritto alle SMS senza esami d'ammissione
— Iscritti alle SMS
— Iscritti ai licei
— Differenza tra aventi diritto ed iscritti alle SMS



Fonte dati: UIM – Statistiche allievi

Alla fine della scolarità obbligatoria un po' meno della metà degli studenti ha la possibilità di frequentare le scuole medie superiori (Liceo e Scuola di commercio), senza esami d'ammissione.

Ciò non significa che tutti coloro che hanno diritto al passaggio senza esami scelgano questo tipo di scolarità. Di fatto, mediamente l'8% di questi giovani sceglie un altro percorso formativo. In percentuale sono più le ragazze ad iscriversi alle scuole medio superiori rispetto ai ragazzi (vedi tabella B2.2.2). Le differenze di percentuale tra i due sessi variano d'anno in anno: da un minimo del 5% nel 1993/94 ad un massimo del 15% durante l'ultimo anno scolastico. Dal 2001/02 si osserva un costante aumento di studenti che entrano nel medio superiore (+5%) ed in particolare al Liceo.

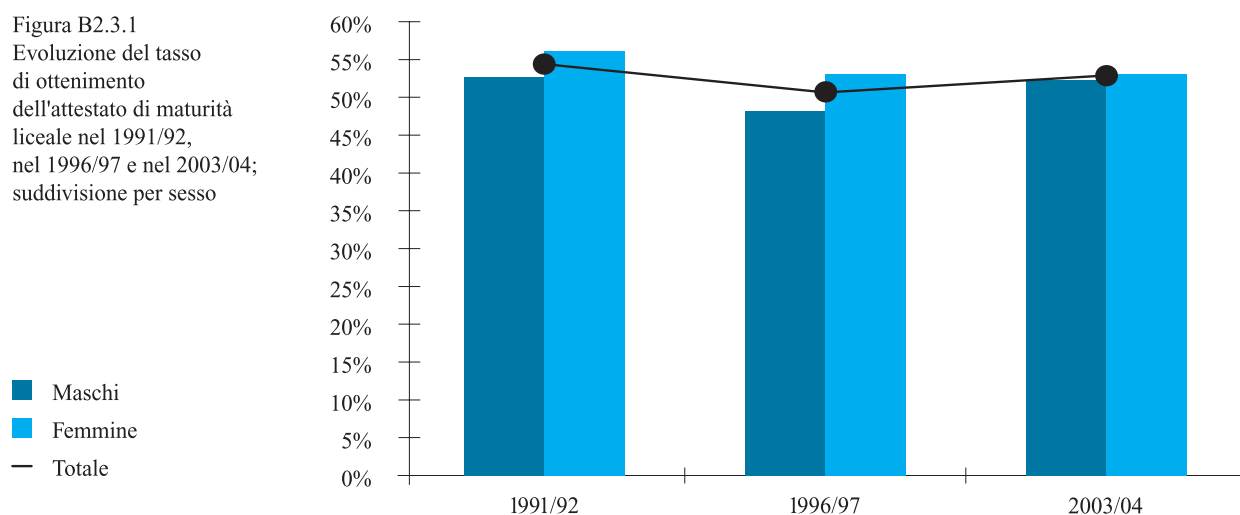
B2.3

Tasso degli attestati di maturità nei licei

Per ottenere questi risultati si è dovuto usare un metodo indiretto di calcolo in sostituzione di quello basato su una coorte d'allievi. Attualmente in Ticino non si dispone di un sistema che permetta di seguire la scolarità individuale degli allievi; è quindi impossibile osservare il singolo allievo nel suo percorso scolastico (ciò che definisce una coorte).

Si è quindi proceduto ad un calcolo composto che prende in considerazione l'insieme di tutti gli allievi liceali per un anno scolastico definito. Ad esempio durante l'anno scolastico 1991/92 sono state utilizzate le percentuali di tutti gli allievi che in quell'anno erano stati promossi in 1a, 2a, 3a e 4a Liceo. Il risultato è un tasso medio potenziale di allievi che otterrebbero l'attestato di maturità alla fine dell'anno scolastico 1991/92 dopo aver fatto quattro anni di Liceo. Lo stesso procedimento è stato usato per gli altri due anni scolastici.

Figura B2.3.1
Evoluzione del tasso di ottenimento dell'attestato di maturità liceale nel 1991/92, nel 1996/97 e nel 2003/04; suddivisione per sesso



Fonte dati: USR – Censimento allievi

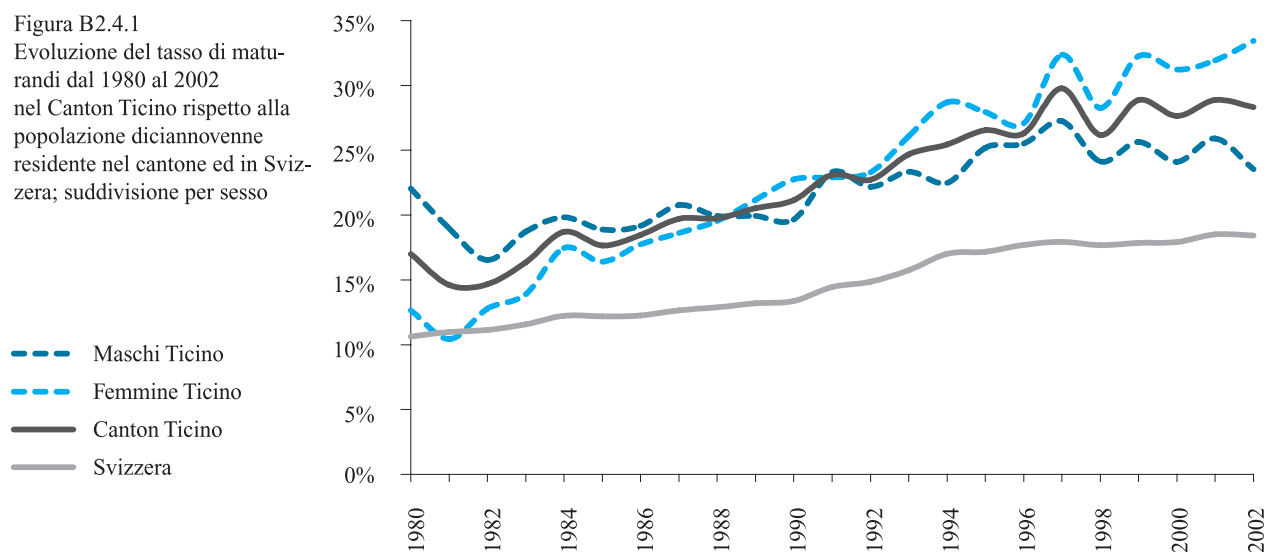
In media uno studente su due che inizia il Liceo ottiene l'attestato di maturità dopo quattro anni, ovvero senza nessuna interruzione.

Fino al 2002 le ragazze erano più numerose dei ragazzi a portare a termine gli studi liceali in maniera lineare. Nel 2003 questa differenza si è azzerata.

B2.4

Tasso di maturità cantonale

Figura B2.4.1
Evoluzione del tasso di maturandi dal 1980 al 2002 nel Canton Ticino rispetto alla popolazione diciannovenne residente nel cantone ed in Svizzera; suddivisione per sesso



Fonte dati: UST – Settore formazione e scienza

Da 22 anni a questa parte il tasso di giovani ticinesi che ottengono il certificato di maturità cantonale supera la media svizzera. **All'inizio erano percentualmente più i maschi ad ottenere la maturità, ma dal 1992 in poi la tendenza si è capovolta.**

Nel 1980 il 17% dei diciannovenni residenti in Ticino era in possesso di una maturità contro l'11% della media svizzera. Nel 2002 la media ticinese è salita al 28% mentre quella svizzera al 18%. Da notare che la percentuale media svizzera mostra un aumento costante mentre per il Canton Ticino l'aumento è fluttuante. Possiamo comunque dire

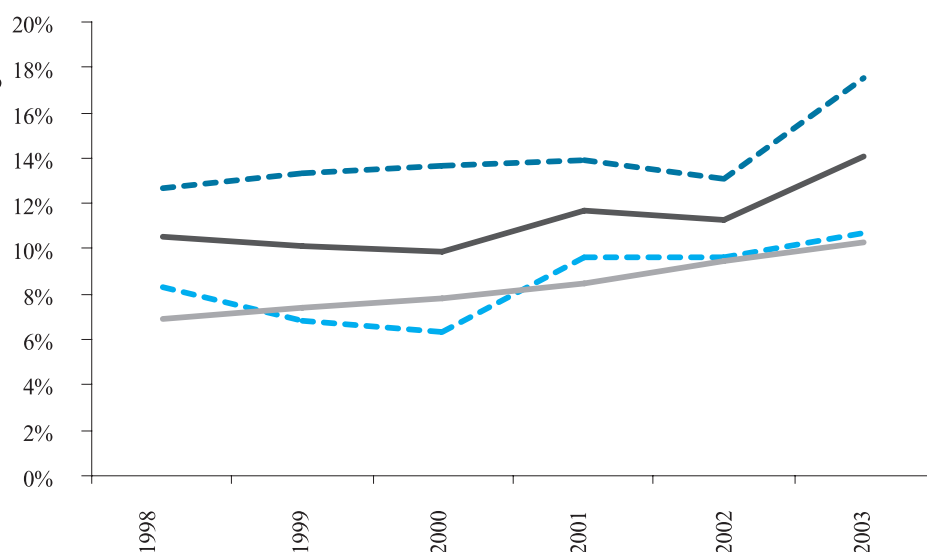
che in media, sull'arco di questi 22 anni, il tasso di maturandi ticinesi è superiore dell'8% alla media svizzera. Altro aspetto rilevante è l'evoluzione dei due sessi. Le ragazze sono passate dal 13% nel 1980 al 33% nel 2002, mentre i ragazzi vanno dal 22% al 24%. In entrambi i gruppi si riscontrano delle fluttuazioni abbastanza importanti anche se con tendenze diverse. I ragazzi, nel periodo 1980–1990 avevano una leggera propensione alla diminuzione (–2%) la tendenza si è poi invertita dal 1991 in poi (+4%). Le ragazze invece, hanno subito un aumento regolare e dal 1989 in poi (pur con delle fluttuazioni) la loro percentuale è superiore rispetto a quella dei ragazzi.

B2.5

Tasso di maturità professionale

Figura B2.5.1
Tasso degli attestati di maturità professionale con riconoscimento federale dal 1998 al 2003, nel Canton Ticino, rispetto alla popolazione ventunenne residente nel cantone ed in Svizzera;

— Maschi Ticino
— Femmine Ticino
— Canton Ticino
— Svizzera



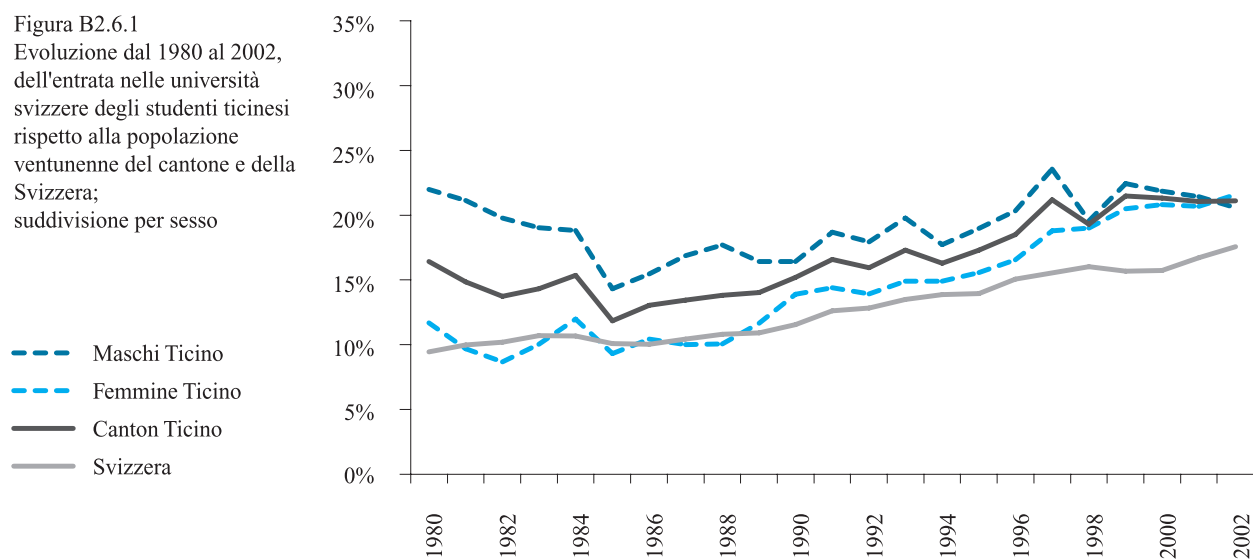
Fonte dati: UST – Settore formazione e scienza

Nel Canton Ticino, il tasso di maturità professionale è regolarmente superiore alla media svizzera. Questo tipo di maturità è scelto prevalentemente dai maschi ; questa tendenza si è accentuata nel 2003.

B2.6

Tasso d'entrata alle università svizzere

Figura B2.6.1
Evoluzione dal 1980 al 2002,
dell'entrata nelle università
svizzere degli studenti ticinesi
rispetto alla popolazione
ventunenne del cantone e della
Svizzera;
suddivisione per sesso



Fonte dati: UST – Settore formazione e scienza

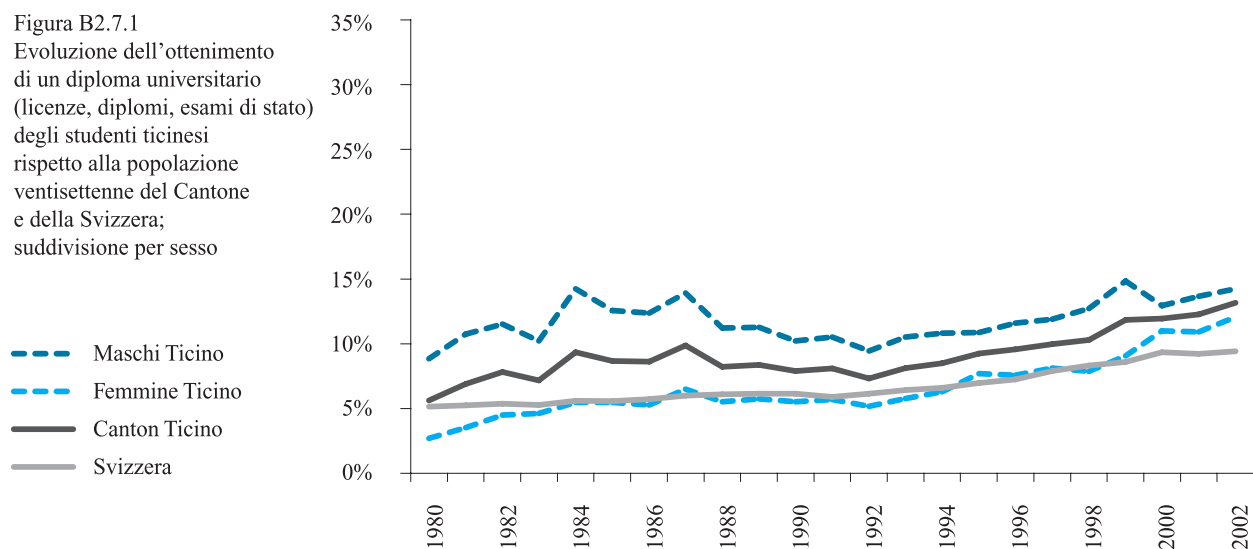
Dal 1980, la proporzione degli studenti ticinesi che si iscrivono ogni anno nelle Università svizzere è superiore a quella elvetica con una differenza massima del 7% nel 1980 ed una minima del 2% nel 1985.

La tendenza per quel che riguarda gli studenti ticinesi è fluttuante ma ascendente, ed in 22 anni è passata dal 16% al 21% con un andamento più o meno costante negli ultimi cinque anni. Nel 1980 gli uomini (22%) erano in percentuale quasi il doppio delle donne (12%). Questa differenza è progressivamente e regolarmente diminuita, fino ad essere quasi inesistente nel 2001. Anzi nel 2002 la percentuale delle donne era leggermente superiore (+1%) a quella degli uomini.

B2.7

Diploma universitario

Figura B2.7.1
Evoluzione dell'ottenimento
di un diploma universitario
(licenze, diplomi, esami di stato)
degli studenti ticinesi
rispetto alla popolazione
ventisettenne del Cantone
e della Svizzera;
suddivisione per sesso



Fonte dati: UST – Settore formazione e scienza

Sull'arco dei 22 anni il tasso dei diplomi universitari conseguiti dagli studenti ticinesi, rispetto ai giovani ventisettenni residenti nel Cantone, è raddoppiato passando dal 6% al 12%.

Da più di 20 anni, la percentuale degli studenti ticinesi che ottengono un diploma accademico è superiore alla media svizzera.

Nel 1980 la percentuale dei ticinesi era praticamente simile a quella a livello nazionale; aumentando nel corso degli anni in modo più o meno regolare fino ad essere, nel 2002, di circa il 4% superiore alla media svizzera. Ciò significa che nel 2002 il tasso degli studenti ticinesi che concludevano gli studi accademici era all'incirca di un terzo superiore a quello elvetico. Durante questi 22 anni la percentuale delle donne che hanno conseguito un diploma universitario è sempre stata inferiore a quella degli uomini, anche se in costante progressione. Nel 1980 per una donna che otteneva un diploma c'erano tre uomini; nel 2002 il rapporto è quasi di 1 a 1 (6/7).

B | 2**Allegati****Tabella B2.1.1**

Evoluzione dei tassi di transizione dopo la quarta media dall'anno scolastico 1991 al 2003

Anno scolastico	Scuole medie superiori	Liceo	Scuole per apprendisti	Scuole professionali a tempo pieno	Altro	Ripetono la 4.a media
1991/92	36.7%	28.7%	35.7%	15.4%	8.3%	3.9%
1992/93	36.5%	28.3%	33.7%	16.8%	8.5%	4.5%
1993/94	38.4%	31.3%	32.4%	16.8%	7.7%	4.7%
1994/95	36.0%	28.8%	35.3%	14.1%	8.9%	5.7%
1995/96	35.7%	29.2%	33.0%	18.4%	7.6%	5.3%
1996/97	36.5%	31.2%	30.6%	22.3%	5.0%	5.7%
1997/98	35.2%	29.5%	30.9%	22.8%	5.7%	5.4%
1998/99	35.6%	30.0%	32.4%	21.5%	5.8%	4.8%
1999/00	35.8%	29.9%	32.0%	23.7%	4.5%	4.0%
2000/01	34.7%	28.8%	31.1%	23.4%	4.5%	6.3%
2001/02	37.3%	30.7%	28.5%	23.7%	5.4%	5.1%
2002/03	38.1%	31.0%	27.3%	24.4%	5.3%	4.9%
2003/04	39.6%	32.7%	26.4%	24.3%	5.8%	3.8%

Fonte dati: USR – Censimento allievi

Tabella B2.1.2

Evoluzione dei tassi di transizione dopo la quarta media; 1991–2003.
Suddivisione per sesso

Femmine

Anno	Scuole medie superiori	Liceo	Scuole per apprendisti	Scuole professionali a tempo pieno	Altro	Ripetono la 4.a media
1991/92	38.2%	29.7%	28.2%	19.7%	11.3%	2.6%
1992/93	39.5%	30.5%	23.6%	23.6%	9.9%	3.4%
1993/94	41.9%	34.5%	23.2%	22.2%	8.9%	3.8%
1994/95	38.9%	31.0%	26.8%	18.2%	10.7%	5.5%
1995/96	38.7%	31.1%	25.3%	23.9%	8.4%	3.7%
1996/97	41.0%	34.5%	19.5%	29.3%	5.5%	4.6%
1997/98	39.7%	32.8%	19.9%	29.1%	8.1%	3.2%
1998/99	42.1%	35.1%	22.0%	26.2%	5.7%	4.0%
1999/00	40.4%	33.5%	22.4%	30.0%	4.3%	2.8%
2000/01	41.4%	34.7%	20.7%	28.2%	4.4%	5.3%
2001/02	41.9%	32.8%	20.4%	28.3%	5.6%	3.8%
2002/03	43.1%	34.5%	17.8%	29.7%	5.7%	3.8%
2003/04	46.0%	38.0%	17.0%	26.0%	7.0%	3.0%

Fonte dati: USR – Censimento allievi

Tabella B2.1.3

Evoluzione dei tassi di transizione dopo la quarta media; 1991–2003.

Suddivisione per sesso

Maschi

Anno	Scuole medie superiori	Liceo	Scuole per apprendisti	Scuole professionali a tempo pieno	Altro	Ripetono la 4.a media
1991/92	35.8%	27.8%	42.4%	11.5%	5.4%	4.9%
1992/93	33.5%	26.1%	43.8%	9.8%	7.5%	5.5%
1993/94	34.9%	27.9%	41.5%	11.2%	6.7%	5.4%
1994/95	33.1%	26.6%	43.9%	9.7%	7.4%	5.9%
1995/96	32.5%	27.1%	40.6%	12.7%	7.2%	7.1%
1996/97	31.9%	27.8%	40.8%	15.5%	5.3%	6.4%
1997/98	31.0%	26.4%	41.2%	16.9%	3.6%	7.4%
1998/99	29.1%	25.0%	42.6%	16.8%	6.1%	5.4%
1999/00	32.0%	27.0%	40.1%	18.4%	4.5%	5.0%
2000/01	28.7%	23.8%	40.6%	19.1%	4.5%	7.2%
2001/02	33.0%	28.7%	36.1%	19.4%	5.2%	6.3%
2002/03	33.2%	27.5%	36.9%	19.2%	4.6%	6.0%
2003/04	33.0%	28.0%	35.0%	22.0%	5.0%	5.0%

*Fonte dati: USR – Censimento allievi***Tabella B2.2.1**

Evoluzione dal 1991 al 2003, degli allievi che hanno diritto d'accesso alle scuole medie superiori (SMS) – licei e Scuola cantonale di commercio senza esami di ammissione.

Anno scolastico	Diritto alle SMS senza esami	scuole medie superiori	Liceo	Scuola di commercio	Differenza tra gli aventi accesso alla SMS e chi vi accede
1991/92	45.0%	36.7%	28.7%	8.0%	8.3%
1992/93	45.0%	36.5%	28.3%	8.2%	8.5%
1993/94	46.0%	38.4%	31.3%	7.1%	7.6%
1994/95	44.0%	36.0%	28.8%	7.2%	8.0%
1995/96	44.0%	35.7%	29.2%	6.5%	8.3%
1996/97	45.0%	36.5%	31.2%	5.3%	8.5%
1997/98	43.0%	35.2%	29.5%	5.7%	7.8%
1998/99	44.0%	35.6%	30.0%	5.6%	8.4%
1999/00	46.0%	35.8%	29.9%	5.9%	10.2%
2000/01	46.0%	34.7%	28.8%	5.9%	11.3%
2001/02	46.0%	37.3%	30.7%	6.6%	8.7%
2002/03	48.0%	38.1%	31.0%	7.1%	9.9%
2003/04	47.0%	39.6%	32.7%	6.9%	7.4%

Fonte dati: UIM – Statistiche allievi

Tabella B2.2.2

Accesso al medio superiore senza esami: suddivisione per sesso

Anno scolastico	% Generale	% Femmine	% Maschi
1988/89	43%	49%	37%
1989/90	44%	48%	40%
1990/91	45%	48%	42%
1991/92	45%	48%	42%
1992/93	46%	51%	40%
1993/94	44%	47%	42%
1994/95	44%	47%	40%
1995/96	45%	50%	40%
1996/97	43%	49%	37%
1997/98	44%	49%	39%
1998/99	46%	51%	41%
1999/00	46%	53%	40%
2000/01	46%	51%	42%
2001/02	48%	52%	43%
2002/03	47%	55%	40%

Fonte dati: UIM – Statistiche allievi

Tabella B2.4.1

Evoluzione del tasso di maturandi dal 1980 al 2002 nel Canton Ticino rispetto alla popolazione diciannovenne residente nel Cantone ed in Svizzera; suddivisione per sesso

Anno scolastico	Maschi TI	Femmine TI	Ticino	Svizzera
1980	22%	13%	17%	11%
1981	19%	10%	15%	11%
1982	17%	13%	15%	11%
1983	19%	14%	16%	12%
1984	20%	17%	19%	12%
1985	19%	16%	18%	12%
1986	19%	18%	18%	12%
1987	21%	19%	20%	13%
1988	20%	20%	20%	13%
1989	20%	21%	21%	13%
1990	20%	23%	21%	13%
1991	23%	23%	23%	14%
1992	22%	23%	23%	15%
1993	23%	26%	25%	16%
1994	22%	29%	25%	17%
1995	25%	28%	27%	17%
1996	26%	27%	26%	18%
1997	27%	32%	30%	18%
1998	24%	28%	26%	18%
1999	26%	32%	29%	18%
2000	24%	31%	28%	18%
2001	26%	32%	29%	19%
2002	24%	33%	28%	18%

Fonte dati: UST – Settore formazione e scienza

Tabella B2.5.1

Tasso degli attestati di maturità professionale con riconoscimento federale dal 1998 al 2003, nel Canton Ticino, rispetto alla popolazione ventunenne residente nel Cantone ed in Svizzera; suddivisione per sesso

Anno	Maschi Ticino	Femmine Ticino	Ticino	Svizzera
1998	13%	8%	11%	6.9%
1999	13%	7%	10%	7.4%
2000	14%	6%	10%	7.8%
2001	14%	10%	12%	8.5%
2002	13%	10%	11%	9.5%
2003	18%	11%	14%	10.3%

Fonte dati: UST – Settore formazione e scienza

Tabella B2.6.1

Evoluzione, dal 1980 al 2002, dell'entrata nelle Università svizzere degli studenti ticinesi rispetto alla popolazione ventunenne del Cantone e della Svizzera; suddivisione per sesso

Anno	Maschi Ticino	Femmine Ticino	Ticino	Svizzera
1980	22.0%	11.7%	16.4%	9.4%
1981	21.1%	9.7%	14.8%	10.0%
1982	19.8%	8.7%	13.7%	10.2%
1983	19.0%	10.0%	14.3%	10.7%
1984	18.8%	12.0%	15.4%	10.7%
1985	14.3%	9.3%	11.8%	10.1%
1986	15.5%	10.4%	13.0%	10.0%
1987	16.9%	10.0%	13.4%	10.4%
1988	17.7%	10.1%	13.8%	10.8%
1989	16.4%	11.7%	14.0%	10.9%
1990	16.4%	13.9%	15.2%	11.5%
1991	18.7%	14.4%	16.6%	12.6%
1992	17.9%	13.9%	16.0%	12.8%
1993	19.8%	14.9%	17.3%	13.5%
1994	17.7%	14.9%	16.3%	13.9%
1995	19.0%	15.6%	17.3%	13.9%
1996	20.3%	16.6%	18.5%	15.1%
1997	23.6%	18.8%	21.2%	15.6%
1998	19.6%	19.0%	19.3%	16.0%
1999	22.4%	20.5%	21.5%	15.7%
2000	21.9%	20.8%	21.3%	15.7%
2001	21.4%	20.7%	21.1%	16.7%
2002	20.6%	21.6%	21.1%	17.6%

Fonte dati: UST – Settore formazione e scienza

B2.7.1

Evoluzione dell'ottenimento di un diploma universitario (licenze, diplomi, esami di stato) degli studenti ticinesi rispetto alla popolazione ventisettenne del Cantone e della Svizzera; suddivisione per sesso

Anno	Maschi Ticino	Femmine Ticino	Ticino	Svizzera
1980	9%	3%	6%	5.1%
1981	11%	4%	7%	5.2%
1982	12%	4%	8%	5.4%
1983	10%	5%	7%	5.3%
1984	14%	5%	9%	5.6%
1985	13%	5%	9%	5.6%
1986	12%	5%	9%	5.7%
1987	14%	6%	10%	6.0%
1988	11%	6%	8%	6.1%
1989	11%	6%	8%	6.1%
1990	10%	6%	8%	6.2%
1991	11%	6%	8%	5.9%
1992	9%	5%	7%	6.1%
1993	11%	6%	8%	6.4%
1994	11%	6%	9%	6.6%
1995	11%	8%	9%	7.0%
1996	12%	8%	10%	7.2%
1997	12%	8%	10%	7.9%
1998	13%	8%	10%	8.3%
1999	15%	9%	12%	8.6%
2000	13%	11%	12%	9.4%
2001	14%	11%	12%	9.2%
2002	14.2%	12.1%	13.2%	9.4%

Fonte dati: UST – Settore formazione e scienza

B 3**Percorsi e certificazioni dopo l'obbligo scolastico****Indice delle figure**

B3.1	Percorso formativo	
Figura B3.1.1	Percorsi formativi secondo il sesso nella scolarità post-obbligatoria sull'arco di un decennio degli allievi licenziati dalla Scuola media nel 1992	104
B3.2	Titolo di studio e profilo scolastico	
Figura B3.2.1	Titolo di studio più alto conseguito in funzione del profilo scolastico e delle note in italiano e matematica, dieci anni dopo la fine della quarta media, degli alunni del 1992	104
B3.3	Titolo di studio conseguito dopo dieci anni	
Figura B3.3.1	Titolo di studio più alto raggiunto dopo 10 anni, dagli allievi licenziati dalla Scuola media nel 1992; suddivisione per sesso	106
B3.4	Attestato più alto raggiunto rispetto alla prima scelta formativa dopo la Scuola media	
Figura B3.4.1	Situazione formativa nel 2002 dei giovani che nel 1992 erano stati licenziati dalla Scuola media in funzione della loro prima scelta formativa	107
	Allegati	109

B | 3**Percorsi e certificazioni dopo l'obbligo scolastico**

Dieci anni dopo la fine della scolarità obbligatoria, un giovane su cinque è ancora in formazione mentre la maggioranza ha concluso una formazione professionale con un titolo riconosciuto.
Per poco più di uno studente su due, il percorso formativo si è svolto senza nessun tipo di interruzione o di cambiamento.

Le modalità dei percorsi dopo la fine della scuola obbligatoria che partono all'entrata nella vita attiva, sono uno degli indicatori che permettono di esprimere una valutazione sulla qualità di un sistema scolastico. I dati di una ricerca longitudinale condotta su 1471 studenti, che nel 1992 avevano terminato la Scuola media e che sono stati seguiti per dieci anni fino al 2002, forniscono informazioni eloquenti sia sulle strategie scolastiche messe in atto dagli studenti sia sull'evoluzione del sistema scolastico ticinese¹.

A dieci anni dall'uscita dalla Scuola media, il 73% dei giovani ha concluso una formazione professionale di tipo secondario II o terziario, mentre il 22% è ancora in formazione. Per il 55% dei giovani, il percorso formativo si è svolto in modo lineare senza interruzioni o ripetizioni mentre per circa l'11% il percorso è stato problematico con cambiamenti formativi o interruzioni.

Il profilo curricolare ottenuto alla fine della quarta media determina parte delle scelte formative (scuole medie superiori o formazioni professionali); per gli allievi con diritto di accesso alle scuole medie superiori, le note finali in italiano e matematica sono fortemente predittive del loro futuro scolastico.

Infine, il 43% degli allievi che avevano scelto di iscriversi alla Scuola media superiore, dopo dieci anni è ancora in formazione rispetto al 7% di coloro che avevano scelto una formazione professionale (apprendistato o scuola professionale a tempo pieno).

■ Fonti e approfondimenti:

- Donati, M. (1999). *Volevi veramente diventare quello che sei? La formazione dei giovani dopo la Scuola media*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Donati, M., Lafranchi, G. & Tocchetto, F. (2005). *Giovani a tutti i costi!* Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- USR – Longitudinale: studio longitudinale 1992–2002 [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

1. L'Ufficio studi e ricerche, grazie ad una ricerca decennale di Donati et al. (2005) su un gruppo di giovani studenti ticinesi che nel 1992 era in quarta media può dare un'idea dell'importanza di questo tipo di visione. Dopo 10 anni, 960 allievi sono ancora seguiti dall'inchiesta, sui 1471 iniziali. Questi giovani rappresentano poco più di un terzo di tutti i giovani del Canton Ticino che avevano finito la scolarità obbligatoria nel 1992. Nel contesto di una ricerca riteniamo che essi siano rappresentativi di un andamento generale. Infatti secondo le nostre analisi, le differenze tra il campione analizzato e la popolazione degli studenti sono molto lievi. I giovani che avevano dei profili deboli alla fine della quarta media come pure quelli che hanno avuto dei problemi durante il loro percorso formativo, sono leggermente sottorappresentati (–2.5%) a discapito di coloro che avevano intrapreso gli studi nella Scuola media superiore.

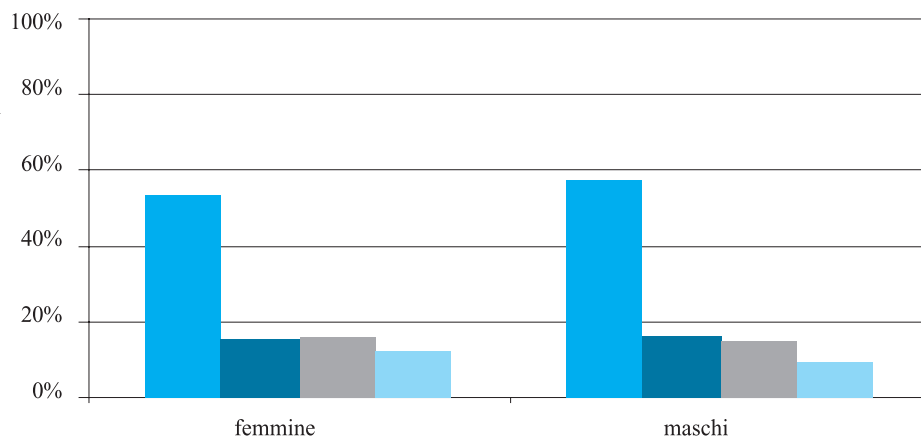
B3.1

Percorso formativo

Figura B3.1.1

Percorsi formativi secondo il sesso nella scolarità post-obbligatoria sull'arco di un decennio degli allievi licenziati dalla Scuola media nel 1992

- Percorso lineare senza interruzioni e/o ripetizioni
- Stesso orientamento scolastico con ripetizioni
- Cambiamento di curriculum senza interruzioni
- Cambiamenti con pause, interruzioni o periodi di lavoro



Fonte dati: USR – Longitudinale

Non esistono differenze importanti tra i due sessi nella struttura dei percorsi formativi.

In media un giovane su due (55%) ha seguito un percorso lineare ovvero senza alcun tipo d'interruzioni, ritardi o cambiamenti. Per il restante 45% si nota la stessa ripartizione tra chi pur mantenendo il suo orientamento iniziale ha dovuto ripetere una o più classi (16%) e chi invece ha subito un cambiamento di curriculum senza alcuna interruzione (15.5%). Solo l'11% ha un percorso più complesso fatto d'interruzioni, pause o cambiamenti. Da notare che l'orientamento formativo (o scolastico) iniziale è mantenuto dal 71% dei giovani, mentre il 26.5% lo ha cambiato.

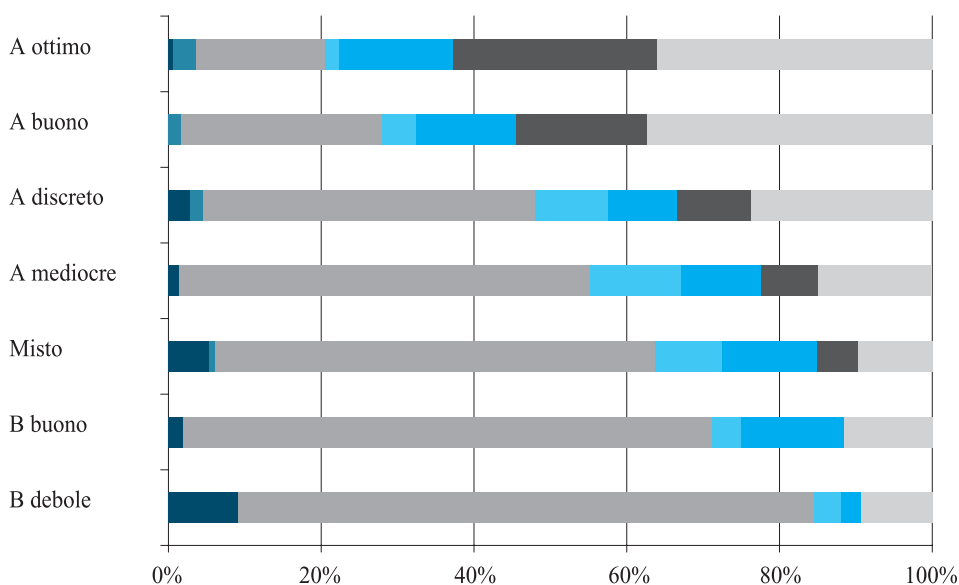
B3.2

Titolo di studio e profilo scolastico

Figura B3.2.1

Titolo di studio più alto conseguito in funzione del profilo scolastico e delle note in italiano e matematica, dieci anni dopo la fine della quarta media, degli alunni del 1992

- Fine scuola media
- Attestato maturità
- AFC
- AFC + maestria
- Terziario non universitario
- Universitario + post.
- Formazione ancora in corso



Fonte dati: USR – Longitudinale

Definizione dei profili secondo la classificazione del grafico:

- Profilo A ottimo: tre corsi *livello 1* con note in italiano e matematica ≥ 5
- Profilo A buono: tre corsi *livello 1* con note in italiano o matematica ≥ 5
- Profilo A discreto: tre corsi *livello 1* con italiano e matematica > 4 e < 5 .
- Profilo A mediocre: tre corsi *livello 1* con nota in italiano e/o matematica insufficiente.
- Profilo misto: 1 o 2 corsi *livello 1* con note in italiano e matematica insufficienti nei livelli A o buone nei livelli B
- Profilo B buono: 3 corsi *livello 2* con note in italiano e matematica ≥ 5
- Profilo B debole: fanno parte gli allievi che hanno 3 corsi *livello 2* con dei risultati discreti o insufficienti come pure gli allievi che seguono i corsi pratici.

Non solo i curricoli scolastici ma anche le note in italiano e matematica sono predittive dei futuri percorsi formativi.²

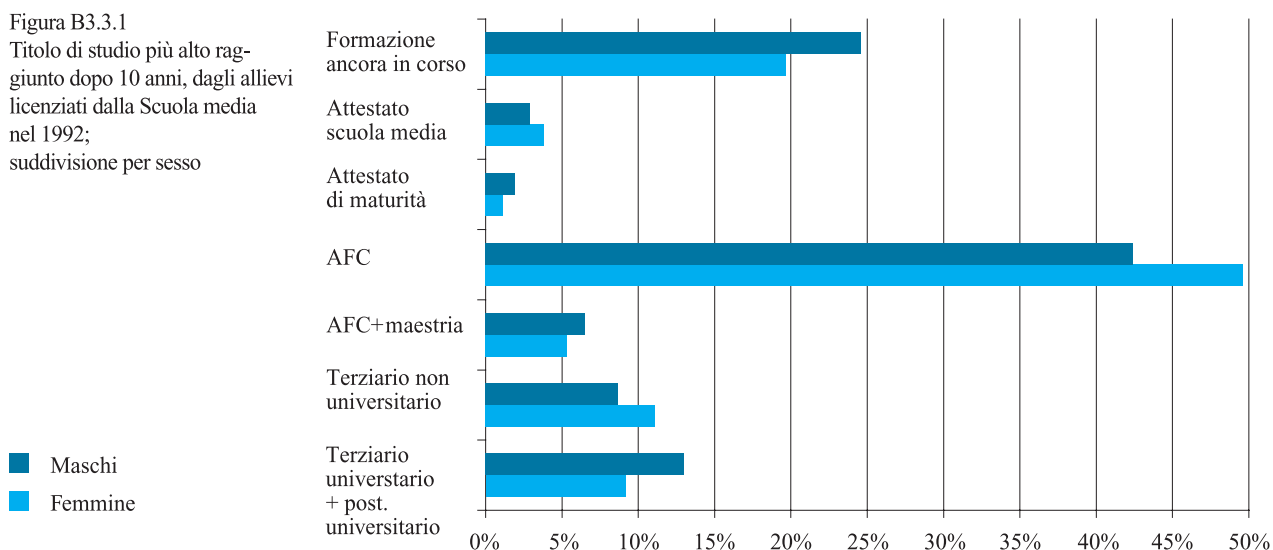
Il grafico mostra che tanto i curricoli quanto le note di matematica ed italiano sono predittivi del futuro professionale dei giovani. Infatti, più i risultati in queste due materie sono buoni, più la percentuale di giovani che accedono agli studi superiori e conseguono un diploma di tipo universitario o dell'iter terziario sarà alta. Quest'aspetto è flagrante quando si osserva l'evoluzione dei giovani che avevano un profilo A discreto: dieci anni dopo il 54% aveva conseguito un AFC (Attestato Federale di Capacità) e circa il 20% aveva ottenuto un titolo nel settore terziario (universitario e non). Da notare pure che la maggioranza dei giovani che avevano un profilo B debole ha ottenuto un AFC.

2. Nel 1992, la Scuola media era dotata di corsi con livelli differenziati definiti in livello 1 e livello 2 che sono in seguito stati trasformati in corso attitudinale rispettivamente corso di base (cf. indicatore F1 per una spiegazione dettagliata). I giovani che seguivano tre corsi di "livello 1" potevano accedere direttamente alla scolarità medio superiore dopo aver adempito una serie di condizioni tra cui avere almeno la media del 4 nelle materie obbligatorie più la materia opzionale con al massimo due 3 ed avere la media del 4 nelle materie a livello più l'italiano. Per chi aveva un profilo misto erano richieste una serie di condizioni spesso accompagnate da un esame di ammissione. Oltre a questi curricoli di tipo strutturale, sono stati differenziati quattro curricoli A in funzione delle note scolastiche in italiano e matematica. Da notare che l'italiano non è una disciplina ad insegnamento differenziato e quindi tutti gli allievi hanno seguito lo stesso programma.

B3.3

Titolo di studio conseguito dopo dieci anni

Figura B3.3.1
Titolo di studio più alto raggiunto dopo 10 anni, dagli allievi licenziati dalla Scuola media nel 1992; suddivisione per sesso



Fonte dati: USR – Longitudinale

Dieci anni dopo la fine della scolarità obbligatoria la maggioranza dei giovani ha terminato una formazione ottenendo titoli riconosciuti sul mercato del lavoro con una chiara prevalenza di attestati di capacità federale (AFC).

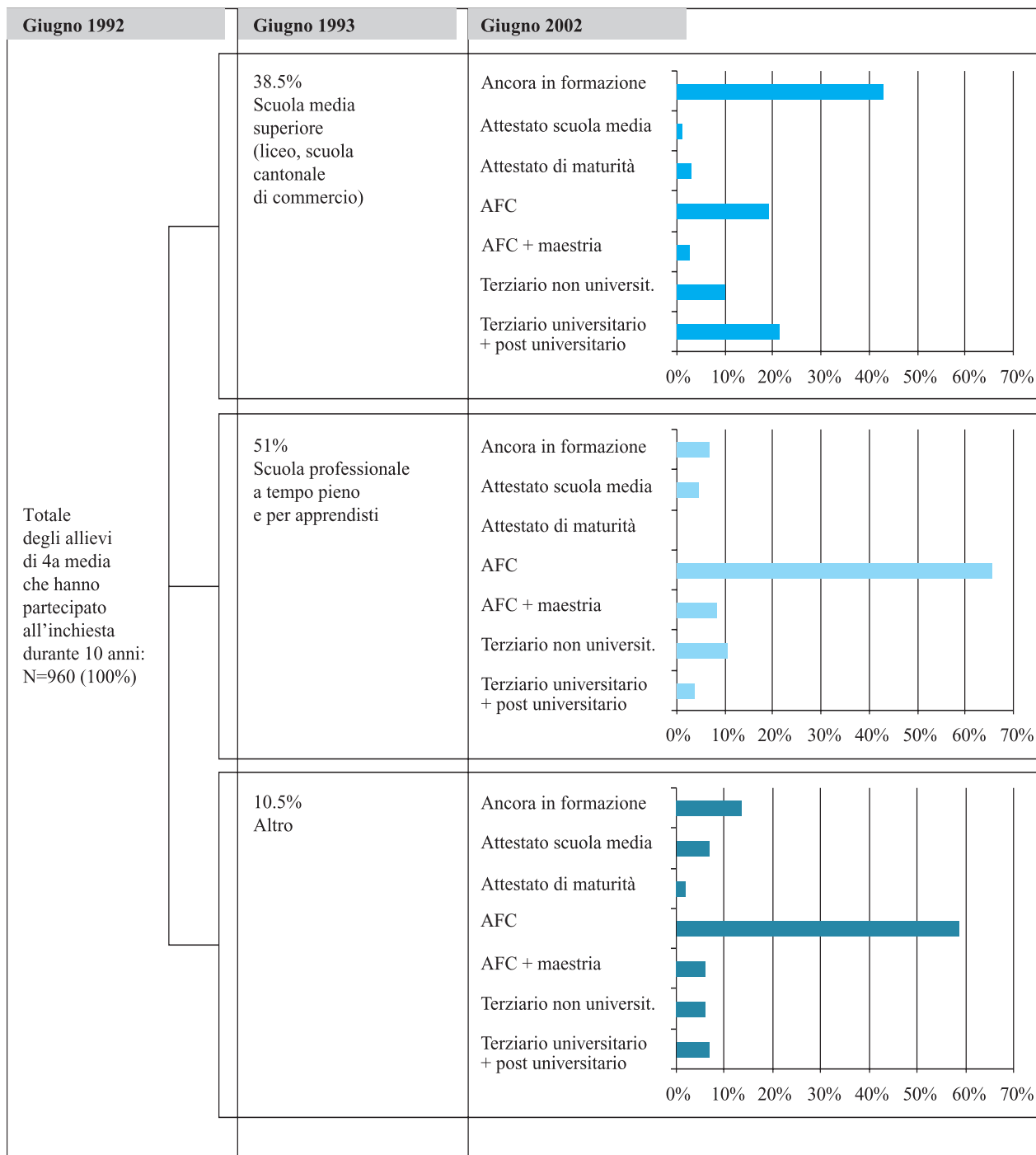
In media il 22% dei giovani è ancora in formazione con una prevalenza dei maschi (24%) rispetto alle femmine (20%). Da notare però che il 99% di questo gruppo (vedi tabella B3.3.2) ha ottenuto almeno un titolo di studio (maturità cantonale o AFC) dopo la quarta media. I maschi più delle femmine hanno conseguito un titolo universitario.

B3.4

**Attestato più alto raggiunto rispetto alla prima scelta formativa
dopo la Scuola media**

Figura B3.4.1

Situazione formativa nel 2002

dei giovani che nel 1992 erano stati licenziati dalla scuola media
in funzione della loro prima scelta formativa

Fonte dati: USR – Longitudinale

Alla fine dell'anno scolastico 1992/93 il 38.5% degli studenti frequentava la Scuola media superiore, il 51% seguiva una formazione professionale (nella formazione per apprendisti o nella Scuola professionale a tempo pieno) ed il 10.5% faceva "altro" come ad esempio ripetere la quarta media, fare un anno di studio all'estero, lavorare o seguire una scuola privata³.

Nel 2002, ovvero 10 anni dopo, la maggioranza dei giovani aveva conseguito una formazione anche se si osservano tendenze diverse in funzione degli indirizzi scelti nel 1993. Infatti il 43% degli studenti che si sono iscritti alla Scuola media superiore si trovano ancora in formazione contro il 7% di coloro che fin dall'inizio avevano scelto una formazione professionale (scuola o tirocinio). Da notare in ogni modo che tutti i giovani che sono ancora in formazione nel settore medio superiore (Liceo, Scuola cantonale di commercio) hanno conseguito almeno un titolo di studio e che la metà ha ottenuto la maturità.

3. Le percentuali rispetto alla prima scelta formativa si differenziano di +/- 2% dalle statistiche dell'UIM (figura e tabella B2.1.1.). In particolare sono sovrarappresentati (+2%) gli studenti del settore medio superiore a discapito di coloro che fanno parte della categoria "altro".

B | 3**Allegati****Tabella B3.1.1**

Percorsi formativi secondo il sesso nella scolarità post-obbligatoria sull'arco di un decennio degli allievi licenziati dalla Scuola media nel 1992

	Maschi	Femmine	Totale
Percorso lineare senza interruzioni e/o ripetizioni	57.7%	53.4%	54.9%
Stesso orientamento scolastico con ripetizioni	16.5%	15.5%	15.9%
Cambiamento di curriculum senza interruzioni	15.1%	15.8%	15.5%
Cambiamenti con pause o interruzioni o periodi di lavoro	9.2%	12.5%	11.0%
Percorso con entrata differita	1.9%	0.9%	1.4%

Fonte dati: USR – Longitudinale

Tabella B3.2.1

Titolo di studio più alto conseguito in funzione del profilo scolastico e delle note in italiano e matematica, dieci anni dopo la fine della quarta media, a alunni del 1992

	Fine scuola media	Attestato maturità	Attestato federale di capacità (AFC)	AFC + maestria	Diploma terziario non universitario	Diploma universitario o post-universitario	Formazione ancora in corso
Profilo A ottimo	1%	3%	17%	2%	15%	27%	36%
Profilo A buono	0%	2%	27%	5%	14%	18%	38%
Profilo A discreto	3%	2%	44%	10%	9%	10%	24%
Profilo A mediocre	1%	0%	54%	12%	10%	7%	15%
Profilo misto	5%	1%	58%	9%	12%	5%	10%
Profilo B buono	2%	0%	69%	4%	13%	0%	12%
Profilo B debole	10%	0%	79%	4%	3%	0%	10%

Fonte dati: USR – Longitudinale

Tabella B3.3.1

Titolo di studio più alto, raggiunto dopo 10 anni, dagli allievi licenziati dalla scuola media nel 1992; suddivisione per sesso

	Maschi	Femmine	Totale
Formazione ancora in corso	25%	20%	22%
Attestato Scuola media	3%	4%	3%
Attestato di maturità	2%	1%	1%
Attestato federale di capacità	42%	50%	46%
AFC + maestria	7%	5%	6%
Dipl. terziario non universitario	9%	11%	10%
Dipl. terziario universitario o postuniversitario	13%	9%	11%

Fonte dati: USR – Longitudinale

Tabella B3.3.2

Titolo di studio più alto raggiunto dai giovani ancora in formazione
Titoli conseguiti dopo la Scuola media

Situazione formativa nel 2002	Nessun titolo	Un titolo	Due titoli	Tre o più
Formazione ancora in corso	1.0%	75.1%	22.9%	1.0%
Attestato Scuola media	60.6%	24.2%	15.2%	0.0%
Attestato federale di capacità	0.0%	85.6%	13.9%	0.4%
AFC + maestria	0.0%	3.6%	80.0%	16.4%
Attestato di maturità	0.0%	80.0%	20.0%	0.0%
Dipl. terziario non universitario	0.0%	2.1%	81.9%	16.0%
Dipl. terziario universitario o postuniversitario	0.0%	1.0%	89.3%	9.7%

Fonte dati: USR – Longitudinale

Tabella B3.4.1

Situazione formativa nel 2002 dei giovani che nel 1992 erano stati licenziati dalla Scuola media in funzione della loro prima scelta formativa

Titolo di studio conseguito	Scuola media superiore (SMS)	scuole professionali a tempo pieno o formazione apprendistato	Altro	Totale transizione
Ancora in formazione	43%	7%	14%	22%
Attestato Scuola media	1%	5%	7%	3%
Attestato di maturità	3%	0%	2%	2%
Attestato federale di capacità	19%	66%	59%	47%
AFC + maestria	3%	8%	6%	6%
Diploma terziario non universitario	10%	11%	6%	10%
Diploma terziario universitario o postuniversitario	21%	4%	7%	11%

Fonte dati: USR – Longitudinale

C**Competenze e risultati**

C1	Capacità di utilizzare in modo interattivo gli strumenti di conoscenza	115
C2	Capacità di operare in gruppi socialmente eterogenei	127
C3	Valore aggiunto	135

C

Competenze e risultati

Lo schema concettuale adottato per costruire l'insieme d'indicatori della scuola ticinese prevede una sezione sui risultati scolastici. Il risultato scolastico è l'esito di un procedimento, il prodotto di un'attività, nel nostro caso l'educazione, l'insegnamento e l'apprendimento. Secondo questa definizione i risultati non si limitano quindi al profitto scolastico o alla conoscenza del programma d'insegnamento. Il dibattito su questo punto è vasto come pure quello sulle conseguenze della scelta di un certo tipo di risultati da misurare sul comportamento dei docenti in classe e sull'evoluzione del programma che realmente si insegna a scuola.

Da alcuni anni la riflessione sui risultati si è incentrata sul concetto di "competenza": la scuola dovrebbe sviluppare le competenze di base, ovvero le competenze essenziali per vivere nella società contemporanea. Questo slittamento concettuale (dalle conoscenze alle competenze) non è casuale e non è neppure dovuto ad un'evoluzione scientifica. Si tratta invece, come lo ha ampiamente spiegato Bernstein (1980), di un'operazione etica, epistemologica e politica di adozione di nuovi schemi di comportamento intellettuali, di costruzione e rappresentazione della realtà. I cambiamenti dei programmi d'insegnamento in questi ultimi decenni sono tutti improntati a queste trasformazioni epistemologiche. Per la costruzione degli indicatori di questo campo ci si è riferiti al progetto DeSeCo (*Définition et Sélection des Compétences*)¹ dell'OCSE che definisce la competenza come *la capacità di rispondere a delle esigenze o di effettuare un compito con successo tenendo conto delle dimensioni cognitive e non cognitive*. In questo senso gli apprendimenti scolastici non sono solo centrati sulla conoscenza dei contenuti disciplinari ma anche sulla capacità di mettere in pratica e di applicare le conoscenze in relazione con gli altri. Le conoscenze non esistono come tali ma come relazione tra esigenze esterne e caratteristiche individuali. È l'applicazione contestuale che caratterizza la competenza. Più specificamente sono state definite tre categorie di competenze: 1. *agire in modo autonomo*, 2. *servirsi degli strumenti di conoscenza in modo interattivo*, 3. *essere capaci di operare in gruppi socialmente eterogenei*. Esse includono a loro volta diverse competenze chiave² espresse sotto forma di capacità.

Le competenze si costituiscono e si manifestano all'atto pratico quando si tratta di usare vari contenuti disciplinari acquisiti durante il periodo scolastico, a scuola e fuori da scuola (molte conoscenze pratiche, fortunatamente, si imparano e si sviluppano fuori dalla scuola; non tutto quello che è necessario per la vita si impara a scuola!). Per questo motivo quasi tutti gli elementi che costituiscono questo campo sono stati costruiti par-

1. Il progetto DeSeCo è un'attività complementare del programma dell'OCSE sugli indicatori dei sistemi d'insegnamento (INES) e del progetto IALS sulle competenze alfabetiche degli adulti. DeSeCo è il risultato di un lavoro collettivo al quale hanno partecipato studiosi di 12 paesi. L'obiettivo è di elaborare un quadro generale di riferimento di classificazione delle competenze ritenute necessarie per avere un'esistenza coronata da successo e per costruire una società che assicuri il benessere ai suoi membri.
2. Le competenze chiave indicano quelle abilità che permettono agli individui di partecipare in modo efficace in vari contesti o campi sociali e che contribuiscono alla riuscita globale della vita di un individuo come pure al buon funzionamento della società. La selezione di queste competenze è stata fatta partendo da una visione comune di quei criteri che sono necessari o auspicabili per il benessere personale e la salute economica e sociale. Questa visione "globalizzante" non esclude il fatto che ogni cultura nazionale, abbia le sue priorità.

tendo dall'indagine internazionale PISA (*Programme for International Student Assessment*) svolta nel 2000 e nel 2003, che ha come obiettivo quello di valutare le competenze dei giovani che si trovano alla fine della loro scolarità obbligatoria indipendentemente dai programmi d'insegnamento. L'indagine PISA ha infatti la particolarità di essere sganciata dai programmi e quindi di verificare quanto si è appreso in funzione di criteri non solo scolastici, ossia non derivati dalla composizione dei programmi³.

Altro aspetto direttamente collegabile alle competenze è la nozione di *valore aggiunto*. Nell'ambito dell'insegnamento esso indica le competenze raggiunte dagli alunni rispetto a quanto ci si potrebbe attendere da loro tenendo conto delle loro caratteristiche individuali e di gruppo. Non tutte le classi e non tutte le scuole sono uguali. Ci sono classi e scuole in un certo senso privilegiate rispetto ad altre semplicemente perché la composizione sociale della loro popolazione comprende studenti che provengono da ambienti benestanti o favoriti mentre altre scuole od altre classi sono in maggioranza composte da studenti che provengono da ambienti modesti o di grande povertà. Queste classi e queste scuole non si trovano sullo stesso piano. La valutazione del loro rendimento deve tenere conto di questa diversità. È appunto quanto succede con il calcolo del valore aggiunto che fornisce indicazioni sul contributo diretto degli istituti all'apprendimento degli studenti.

■ Fonti e approfondimenti:

- Bernstein, B. (1980). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Edition de minuit.

Siti internet:

- DeSeCo: <http://www.edu-int.org/2001-12-fr>

1. Per maggiori informazioni vedi il riquadro: "Come leggere i risultati PISA", p. 118

C | 1**Capacità di utilizzare in modo interattivo
gli strumenti di conoscenza****Indice delle figure**

C1.1	Competenze in lettura	
Figura C.1.1.1	Livelli di competenza in lettura degli allievi alla fine della scolarità obbligatoria (quarta media, Canton Ticino), per regioni svizzere; PISA 2003	119
Figura C.1.1.2	Livelli di competenza in lettura alla fine della scolarità obbligatoria (quarta media, Canton Ticino); suddivisione per sesso, PISA 2003	120
C1.2	Competenze nella risoluzione dei problemi	
Figura C1.2.1	Livelli di competenza nella risoluzione di problemi degli allievi alla fine della scolarità obbligatoria (quarta media, Canton Ticino), per regioni svizzere; PISA 2003	120
C1.3	Competenze in lettura ed uso del computer	
Figura C.1.3.1	Corrispondenza tra competenze in lettura (PISA 2000) e frequenza dell'uso del computer a scuola presso i giovani studenti del quarto anno di Scuola media; suddivisione per sesso	121
Figura C.1.3.2	Corrispondenza tra competenze in lettura (PISA 2000) e frequenza dell'uso del computer a casa presso i giovani studenti del quarto anno di Scuola media; suddivisione per sesso	121
Figura C.1.3.3	Corrispondenza tra competenze in lettura (PISA 2000) e frequenza dell'uso del computer come aiuto per imparare le materie scolastiche presso i giovani studenti del quarto anno di Scuola media; suddivisione per sesso.	122
Figura C.1.3.4	Corrispondenza tra competenze in lettura (PISA 2000) e frequenza dell'uso del computer per e-mail e chat room presso i giovani studenti del quarto anno di Scuola media; suddivisione per sesso.	122
	Allegati	125

C | 1

Capacità di utilizzare in modo interattivo gli strumenti di conoscenza

La maggioranza dei giovani ticinesi che sono alla fine della scolarità obbligatoria hanno competenze modeste in lettura rispetto ai criteri PISA. Le ragazze hanno migliori competenze dei maschi. L'uso quasi quotidiano del computer a scuola o come aiuto per imparare le materie scolastiche non è sinonimo di buone competenze in lettura, mentre lo è per chi dice di usarlo con la stessa frequenza a casa.

La competenza misurata da questo indicatore è imperniata attorno all'interattività, ovvero alla capacità di interagire con altri nell'uso degli strumenti conoscitivi, ossia per apprendere, e fa riferimento a tre competenze chiave:

1. L'utilizzo del linguaggio, dei simboli e dei testi in diverse forme e situazioni con l'intento di raggiungere i propri obiettivi, di comunicare con gli altri e di sviluppare le proprie conoscenze. Un'illustrazione concreta di questa competenza viene data dalla *comprensione dello scritto e dalla risoluzione di problemi* secondo la definizione PISA 2003.
2. La capacità di gestire il sapere e le informazioni per comprendere le opinioni degli altri, farsi delle proprie opinioni e prendere delle decisioni.
3. La capacità di usare nuove tecnologie (i computer) in modo interattivo per trarne un profitto nella vita di tutti i giorni.

La scuola dell'obbligo ticinese non prevede esami cantonali standardizzati, né per la Scuola elementare né per la Scuola media. Di conseguenza, per costruire gli elementi di questo indicatore sono stati utilizzati i risultati dell'inchiesta PISA 2000 e 2003, che riguardano le competenze in italiano e la capacità di risolvere problemi, come pure la relazione tra competenze linguistiche e l'uso del computer.

I punti salienti di questo indicatore sono i seguenti:

- La maggioranza degli allievi quindicenni ha competenze linguistiche modeste.
- Le ragazze hanno migliori competenze linguistiche dei ragazzi.
- L'uso intenso dei computer non va di pari passo con le competenze linguistiche. Anzi, i giovani che dicono di servirsene quotidianamente, ad esempio per cercare informazioni o per lo studio delle materie scolastiche, hanno in media competenze linguistiche deboli rispetto a chi lo usa meno per questi scopi.

■ Fonti ed approfondimenti

- Gruppo potenziamento dell'italiano (2003). *Rapporto finale*. Bellinzona: DECS. Disponibile in: www.scuoladecs.ti.ch/scarica_insegnamento_lingue/Rapporto_finale_italiano.pdf.
- OCSE (2004). *PISA 2003. Valutazione dei quindicenni a cura dell'OCSE. Quadro di riferimento: conoscenze e abilità in matematica, lettura, scienze e problem solving*. Roma: Armando.
- OCSE. (2004). *PISA2003: Competenze per il futuro. Primo rapporto nazionale*. Neuchâtel/Berna: OFS e CDPE.
- OCSE— Organisation de coopération et de développement économiques. (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris: France.
- Pedrazzini—Pesce, F. (2003). *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine Pisa 2000*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- USR—PISA 2000: *Inchiesta PISA 2000 [Data File]*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- USR—PISA 2003: *Inchiesta PISA 2003 [Data File]*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Coradi Vellacott, M., Huber, M. et al. (2002). *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel/Berna: OFS e CDPE.

Come leggere i risultati PISA

Programme for International Student Assessment

Gli elementi di questa scheda permetteranno di interpretare meglio i grafici presenti in questo indicatore e nel seguente (C2).

La competenza in lettura: viene definita come “la capacità di comprendere, usare e analizzare testi scritti per raggiungere i propri obiettivi, per sviluppare il proprio sapere ed il proprio potenziale e per partecipare alla vita sociale” (OECD, 2001,22). Le competenze in lettura sono state definite in cinque livelli:

Livello	Punteggio	Descrizione
5	maggiore di 625	Capire nei dettagli un testo complesso, individuare le informazioni principali, formulare ipotesi e verificarne la validità
4	tra 553 e 625 punti	Capire testi difficili, valutarli criticamente e riconoscere sfumature linguistiche
3	tra 481 e 552	Capire testi di difficoltà media, collegare informazioni contenute in varie parti del testo ed associarle alle proprie conoscenze legate al quotidiano
2	tra 408 e 480	Trovare informazioni in un testo semplice e trarre conclusioni attingendo alle proprie conoscenze
1	tra 335 e 407	Estrarre informazioni da testi particolarmente semplici ed associarle alle proprie conoscenze legate al quotidiano

Gli studenti che hanno ottenuto dei valori inferiori a 335 non sono in grado di risolvere gli esercizi più semplici proposti dall'indagine PISA, il che implica delle serie difficoltà nella comprensione di qualsiasi testo. Nell'inchiesta PISA 2000, la media è di 500 con una deviazione standard di 100; mentre per l'inchiesta PISA 2003 il valore medio è stato situato a 494 con una deviazione standard di 100.

La risoluzione dei problemi o *problem solving* è definita come “la capacità di risoluzione dei problemi e di ragionamenti in generale che trascendono i singoli ambiti disciplinari.” (OECD, 2003,177). In questo senso non ci si concentra su una materia specifica ma ci si interessa all'applicazione del tipo di processi che vengono usati per far fronte a situazioni problematiche. Per le competenze nella risoluzione dei problemi sono stati definiti 3 livelli.

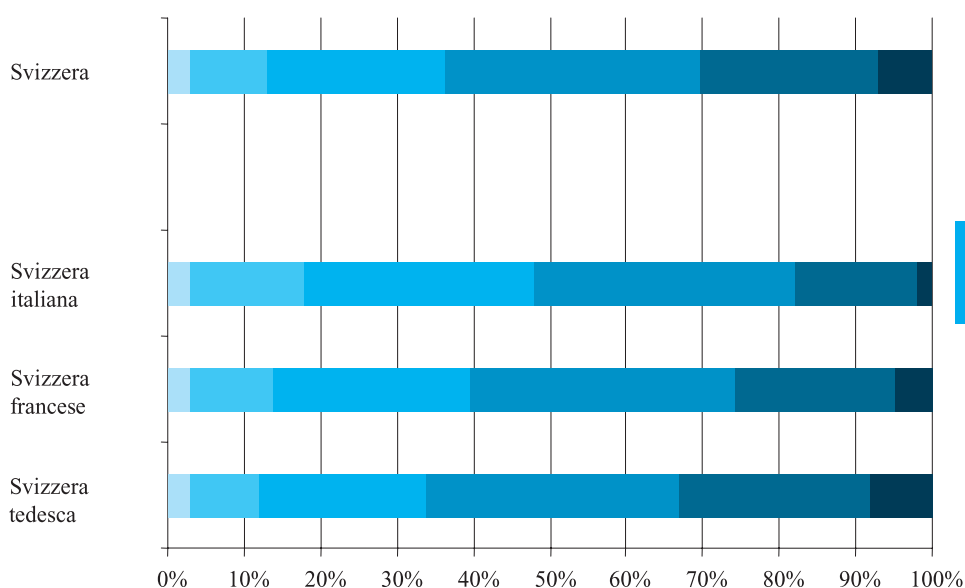
Livello	Punteggio	Descrizione
3	maggiore di 592.1	Riflessione e comunicazione della soluzione di un problema. Non si tratta solo di analizzare una situazione e prendere delle decisioni, ma di riflettere sulle relazioni alla base del problema e tenerne conto nella ricerca della soluzione. Verifica della rispondenza tra la soluzione trovata e tutte le esigenze poste
2	tra 592 e 498.1 punti	Modo di pensare analitico e capacità decisionale. Capacità di usare diversi modi riflessivi (induzione, deduzione, analisi del rapporto causa-effetto, combinazione dei vari elementi); approccio sistematico del problema
1	tra 498 e 404	Risoluzione di problemi semplici. Capacità di trattare i problemi se provenienti da un'unica fonte di dati con informazioni importanti per la sua risoluzione. Per contro, incapacità di gestire problematiche pluridimensionali per le quali è richiesta la considerazione di varie fonti di dati o di fornire degli argomenti a partire dalle informazioni che sono messe a disposizione

I giovani che hanno ottenuto meno di 404 punti non hanno acquisito la capacità di risolvere problemi semplici.

C1.1

Competenze in lettura

Figura C1.1.1
Livelli di competenza in lettura degli allievi alla fine della scolarità obbligatoria (quarta media, Canton Ticino), per regioni svizzere; PISA 2003



Fonte dati: USR – PISA 2003

Rispetto agli allievi delle altre regioni linguistiche, la Svizzera italiana (Ticino e Grigioni italiano) ha la percentuale più alta di studenti con un livello di competenze nella comprensione dei testi ritenuta insufficiente secondo gli standard internazionali (livello 1 e livello <1). Infatti il 18% degli allievi di quarta media della Svizzera italiana che hanno partecipato all'inchiesta PISA 2003 non raggiunge i requisiti di competenza minimi indispensabili per la comprensione di un testo scritto, per rapporto al 14% degli allievi romandi ed al 12% di quelli svizzero tedeschi.

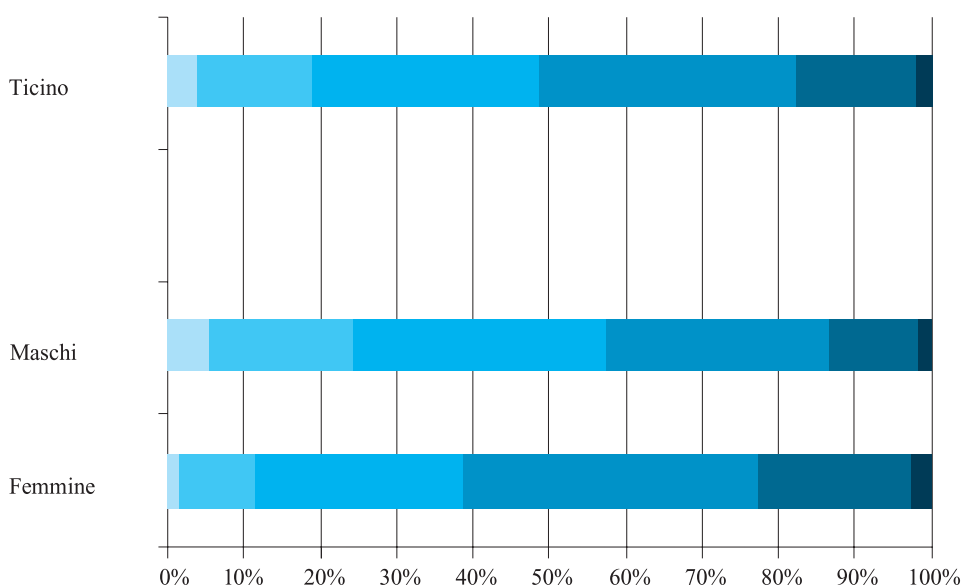
Nella Svizzera italiana la proporzione di buoni lettori (livello 4 e 5) è inferiore rispetto a quella esistente nelle altre regioni. Gli studenti della scuola ticinese e del Grigioni italiano sanno soprattutto trovare informazioni in un testo semplice (livello 2) o capire testi di difficoltà media (livello 3).

Nota:

Questi risultati corroborano quanto già rilevato da un gruppo di studio dipartimentale sul potenziamento dell'italiano, secondo cui, sull'arco di 12 anni (dal 1990 al 2002) in media "... alla fine della scuola dell'obbligo più di un quarto degli allievi (27% circa, N.d.r.) non raggiunge un grado di padronanza giudicato sufficiente nella competenza in scrittura." (Gruppo potenziamento dell'italiano, 2003).

Figura C1.1.2
Livelli di competenza in lettura
alla fine della scolarità
obbligatoria (quarta media,
Canton Ticino);
suddivisione per sesso,
PISA 2003

■ Livello <1
 ■ Livello 1
 ■ Livello 2
 ■ Livello 3
 ■ Livello 4
 ■ Livello 5



Fonte dati: USR – PISA 2003

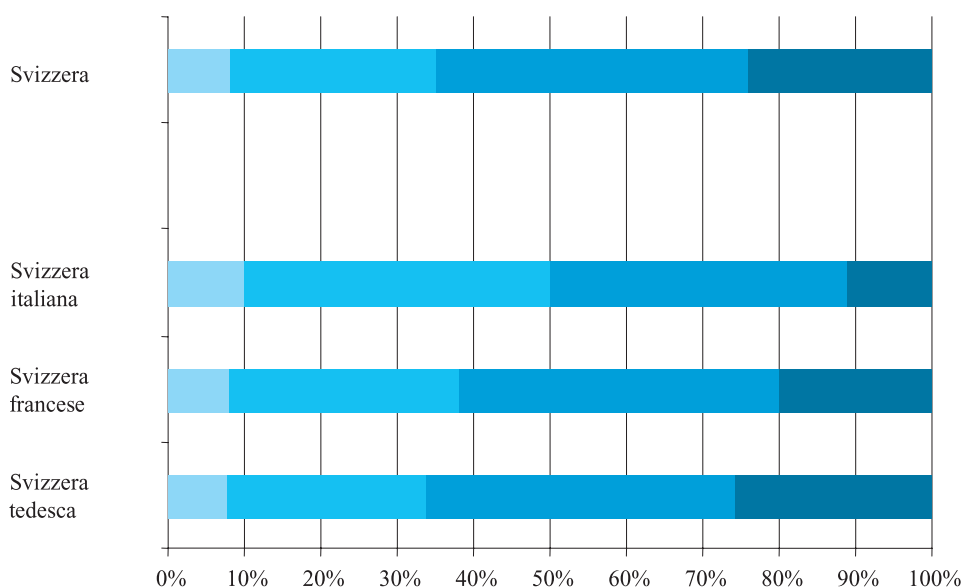
Le ragazze mostrano di avere migliori competenze in lettura dei ragazzi. Infatti il 61% delle ragazze comprende come minimo i testi di media difficoltà (livello 3) rispetto al 43% dei ragazzi. Inoltre i maschi (24%) più delle femmine (12%) mostrano di avere serie difficoltà nel capire delle informazioni elementari (livello 1 e <1).

C1.2

Competenze nella risoluzione dei problemi

Figura C1.2.1
Livelli di competenza
nella risoluzione dei problemi
degli allievi alla fine della
scolarità obbligatoria (quarta
media, Canton Ticino),
per regioni svizzere; PISA 2003

■ Livello <1
 ■ Livello 1
 ■ Livello 2
 ■ Livello 3



Fonte dati: USR – PISA 2003

Nella Svizzera italiana, alla fine della scolarità obbligatoria, un allievo su due non va oltre la risoluzione di problemi semplici (livello <1 e livello 1). Inoltre, rispetto alle altre regioni linguistiche, solo l'11% degli studenti della Svizzera italiana usa una strategia che tiene conto delle relazioni che stanno alla base del problema come aiuto per la sua risoluzione (livello 3).

C1.3

Competenze in lettura ed uso del computer

Figura C1.3.1
Corrispondenza tra competenze
in lettura (PISA 2000)
e frequenza dell'uso del com-
puter a scuola presso
i giovani studenti del quarto
anno di Scuola media;
suddivisione per sesso

■ Maschi
◆ Femmine

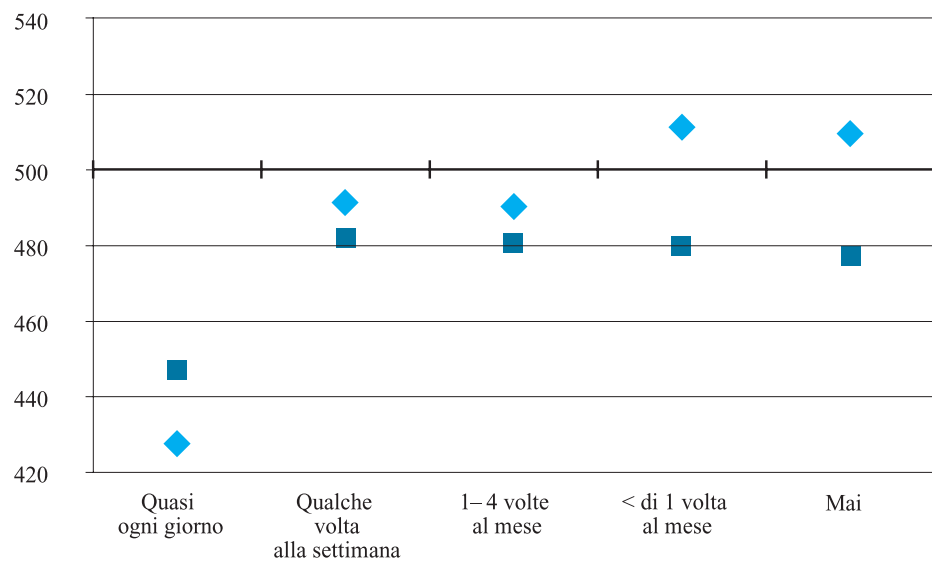
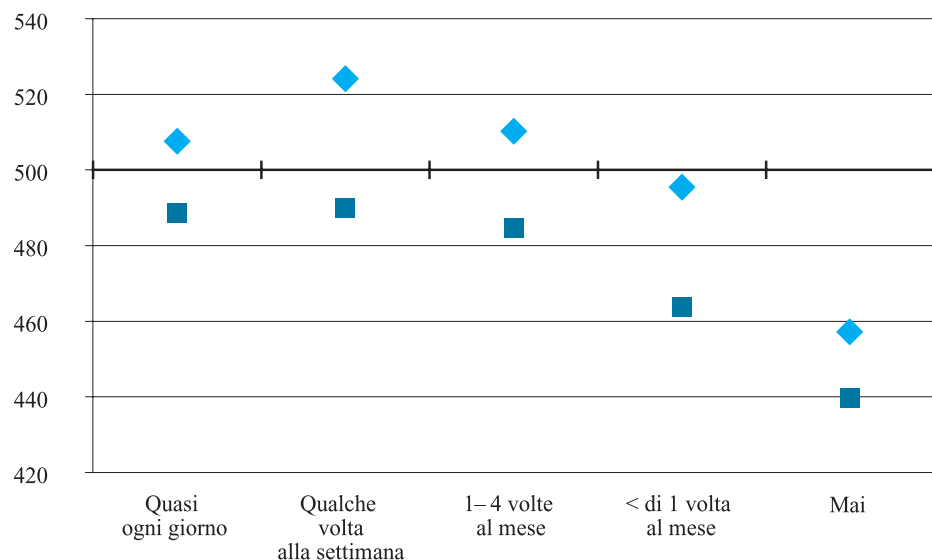


Figura C1.3.2
Corrispondenza tra competenze
in lettura (PISA 2000)
e frequenza dell'uso del com-
puter a casa presso i giovani
studenti del quarto anno
di Scuola media;
suddivisione per sesso

■ Maschi
◆ Femmine

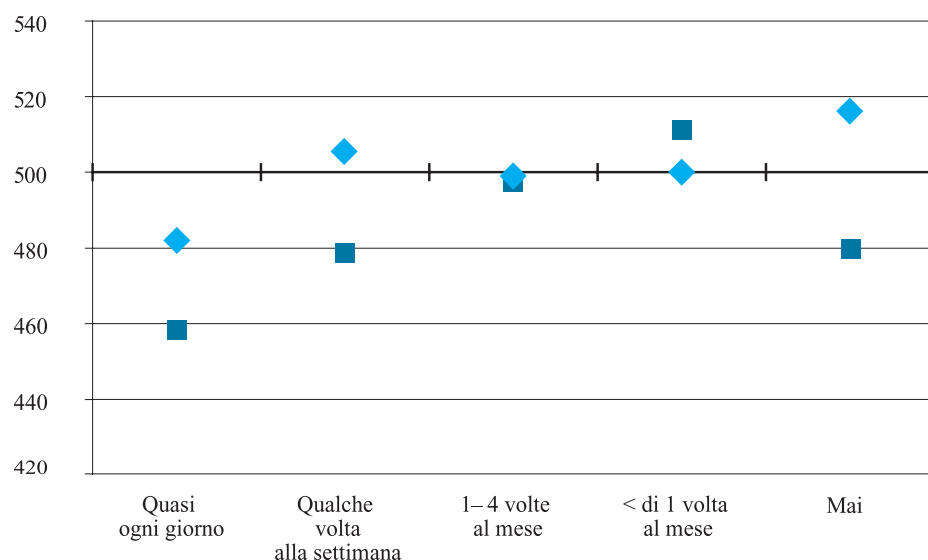


Fonte dati: USR – PISA 2000

Sia per le ragazze che per i ragazzi, un'alta frequenza dell'uso del computer a scuola non è sinonimo di buone competenze in lettura, anzi, chi dice di usare raramente o mai il computer a scuola, ha mediamente migliori competenze in lettura rispetto a chi afferma di usarlo quasi ogni giorno. All'opposto i giovani che usano molto frequentemente il computer a casa hanno, indipendentemente dal sesso, migliori competenze in lettura di chi lo usa raramente o mai.

Figura C1.3.3
Corrispondenza tra competenze
in lettura (PISA 2000)
e frequenza dell'uso del computer
**come aiuto per imparare
le materie scolastiche** presso
i giovani studenti del quarto
anno di Scuola media; suddivi-
sione per sesso

■ Maschi
◆ Femmine



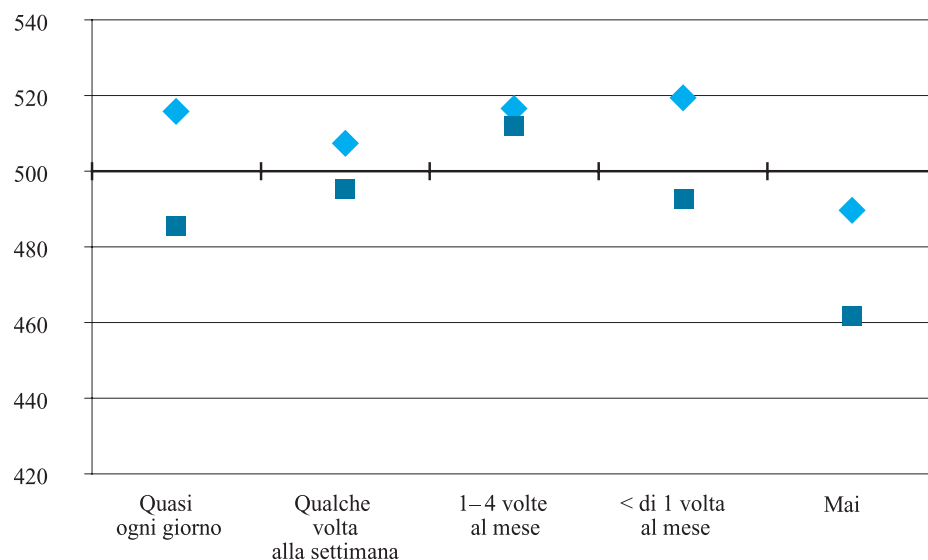
Fonte dati: USR – PISA 2000

Indipendentemente dal sesso, i giovani che dicono di usare quasi ogni giorno il computer come supporto per imparare le materie scolastiche, hanno mediamente i livelli di competenza in lettura più bassi.

Il grafico mostra un'evoluzione diversa tra maschi e femmine. Per i ragazzi si osserva una tendenza lineare: meno affermano di usare il computer per imparare le materie scolastiche e migliori sono i risultati medi delle loro competenze in lettura, fatta eccezione di coloro che affermano di non usarlo mai per questo scopo. Per le ragazze invece, si osserva una reale differenza di competenza in lettura solo con le frequenze d'uso estreme: “mai” o “quasi ogni giorno”.

Figura C1.3.4
Corrispondenza tra competenze
in lettura (PISA 2000)
e frequenza dell'uso del com-
puter scambiarsi e-mail
e per delle chat room
presso i giovani studenti
del quarto anno di Scuola
media; suddivisione
per sesso

■ Maschi
◆ Femmine



Fonte dati: USR – PISA 2000

L'uso del computer scambiarsi e-mail o per delle chat room richiede un'applicazione attiva delle conoscenze linguistiche, di conseguenza chi ha buone competenze comunicative si servirà più frequentemente del computer ed è possibile che questo esercizio a sua volta contribuirà a sviluppare la capacità a comunicare. Per le

ragazze non esistono grandi differenze tra chi afferma di servirsi del computer quasi ogni giorno o meno di una volta al mese, mentre per i ragazzi si osserva un'evoluzione a campana che conferma come un uso moderato (1–4 volte al mese) del computer sia associato a migliori risultati.

C | 1

Allegati

Tabella C1.1.1

Livelli di competenza in lettura degli allievi alla fine della scolarità obbligatoria (quarta media, Canton Ticino), per regioni svizzere; PISA 2003

	Livello <1	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4	Livello 5
Svizzera	3	10	23	33	23	7
Svizzera italiana	3	15	30	34	16	2
Svizzera francese	3	11	26	35	21	5
Svizzera tedesca	3	9	22	33	25	8

Fonte dati: USR – PISA 2003

Tabella C1.1.2

Livelli di competenza in lettura alla fine della scolarità obbligatoria (quarta media, Canton Ticino); suddivisione per sesso, PISA 2003

	livello <1	livello 1	livello 2	livello 3	livello 4	livello 5
Ticino	4.0	15.0	30.0	34.0	16.0	2.0
Maschi Ticino	5.5	18.8	33.0	29.2	11.7	1.8
Femmine Ticino	1.5	10.1	27.1	38.4	20.3	2.6

Fonte dati: USR – PISA 2003

Tabella C1.2.1

Livelli di competenza nella risoluzione di problemi degli allievi alla fine della scolarità obbligatoria (quarta media, Canton Ticino), per regioni svizzere; PISA 2003

	Livello <1	Livello 1	Livello 2	Livello 3
Svizzera	8	27	41	24
Svizzera italiana	10	40	39	11
Svizzera francese	8	30	42	20
Svizzera tedesca	8	26	41	26

Fonte dati: USR – PISA 2003

Tabella C1.3.1 e C1.3.2

Corrispondenza tra competenze in lettura (PISA 2000) e frequenza dell'uso del computer a scuola ed a casa presso i giovani studenti del quarto anno di Scuola media; suddivisione per sesso

Uso del computer a casa	Quasi ogni giorno	Qualche volta alla settimana	1–4 volte al mese	< di 1 volta al mese	Mai
Maschi	488.24	489.73	484.26	463.29	439.39
Femmine	507.49	523.8	510.21	495.38	457.22
Uso del computer a scuola					
Maschi	446.55	481.47	480.24	479.44	476.69
Femmine	427.55	491.26	490.06	510.93	509.63

Fonte dati: *USR – PISA 2000*

Tabella C1.3.3 e C1.3.4

Corrispondenza tra competenze in lettura (PISA 2000) e frequenza dell'uso del computer come aiuto per imparare le materie scolastiche o per e-mail e chat room presso i giovani studenti del quarto anno di Scuola media; suddivisione per sesso.

Uso del computer come aiuto per imparare le materie scolastiche	Quasi ogni giorno	Qualche volta alla settimana	1–4 volte al mese	< di 1 volta al mese	Mai
Maschi	457.70	478.14	496.85	510.74	479.24
Femmine	481.93	505.28	498.7	500	516.02
Uso del computer per scrivere e-mail o “chattare”					
Maschi	485.50	495.18	511.98	492.57	461.90
Femmine	515.89	507.41	516.72	519.24	489.61

Fonte dati: *USR – PISA 2000*

C | 2**Capacità di operare in gruppi socialmente eterogenei****Indice delle figure****C2.1****Cooperatività e competitività**

Figura C.2.1.1	Livelli di competenza in lettura nell'indagine PISA 2000 in relazione ai gradi di cooperazione tra i giovani studenti del quarto anno di Scuola media; suddivisione per sesso	130
Figura C.2.1.2	Livelli di competenza in lettura nell'indagine PISA 2000 in relazione ai gradi di competitività tra i giovani studenti del quarto anno di Scuola media; suddivisione per sesso	130
	Allegati	133

C | 2

Capacità di operare in gruppi socialmente eterogenei

I giovani che preferiscono interagire con gli altri in modo cooperativo hanno mediamente migliori competenze linguistiche di coloro che prediligono la competitività. Ciò non implica che la competitività sia necessariamente inconciliabile con delle buone competenze in lettura: infatti i maschi molto competitivi hanno migliori competenze di coloro che si dicono molto poco competitivi.

Per poter vivere e partecipare in modo attivo alla vita sociale è necessario interagire con gli altri e sapersi adattare alle differenze personali e culturali. Questa qualità è necessaria sia per imparare a scuola che nella vita attiva dove in genere non si può evitare di cooperare con altre persone.

La “capacità di operare in gruppi socialmente eterogenei”, secondo la definizione data nel progetto DeSeCo, implica tre aspetti:

1. Essere in grado di stabilire delle buone relazioni con gli altri.
2. Sapere cooperare con gli altri per conseguire un obiettivo comune.
3. Sapere gestire e risolvere conflitti relazionali.

Questo indicatore mira a fornire informazioni sul livello di sviluppo di queste attitudini negli studenti ticinesi alla fine della scuola dell'obbligo (quarta media). La ricerca di dati per costruire l'indicatore è compito arduo e richiederebbe un'indagine specifica. Nei questionari messi a punto per il progetto PISA 2000 sono state inserite alcune domande centrate in modo specifico sui modi di apprendimento cooperativi e competitivi, dalle quali sono stati tratti degli indici di cooperazione e di competitività. Abbiamo ipotizzato che la correlazione tra questi indici e le competenze in italiano sia un indicatore che fornisce un'informazione – seppure parziale – sul livello di capacità a lavorare con gli altri.

In sintesi, esistono tendenze diverse tra i due sessi. Per quanto concerne i ragazzi, il quadro è tutto sommato lineare sia per la cooperazione che per la competitività. Infatti, le competenze linguistiche dei maschi che si qualificano come molto poco cooperativi sono mediamente le più basse ed aumentano proporzionalmente al loro grado di cooperazione. La stessa tendenza si osserva anche per la competitività.

A riguardo delle ragazze non esiste invece una vera tendenza: è quindi difficile intravedere una relazione diretta tra un'attitudine competitiva o cognitiva e competenze alfabetiche. Infine, indipendentemente dal sesso, chi privilegia la cooperazione ha mediamente migliori competenze in lettura di chi preferisce la competitività.

■ Fonti e approfondimenti:

- USR–PISA 2000: *Inchiesta PISA 2000* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Coradi Vellacott, M., Huber, M. et al. (2002). *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel/Berna: OFS e CDPE.

C2.1

Cooperatività e competitività

Figura C2.1.1
Livelli di competenza in lettura
nell'indagine PISA 2000
in relazione ai **gradi di coope-
razione** tra i giovani studenti
del quarto anno di Scuola media;
suddivisione per sesso

■ Maschi
◆ Femmine

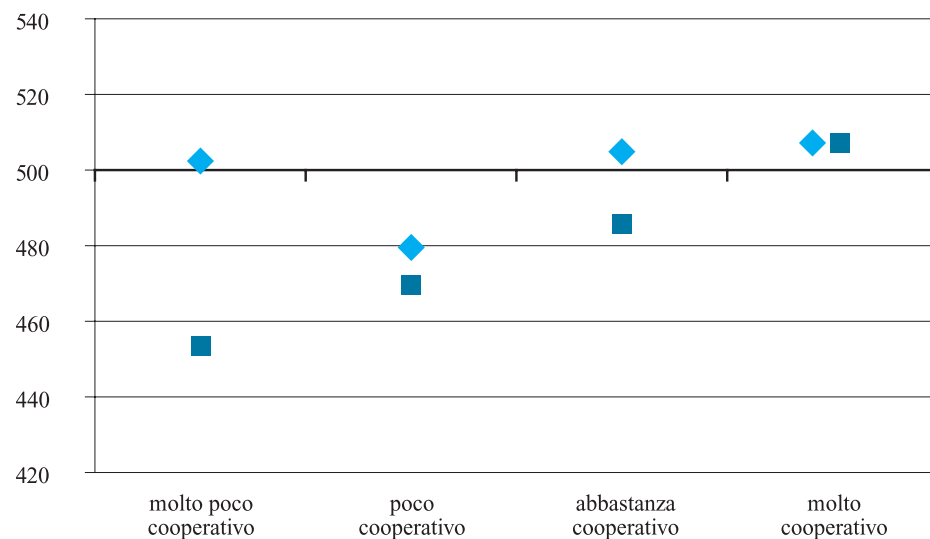
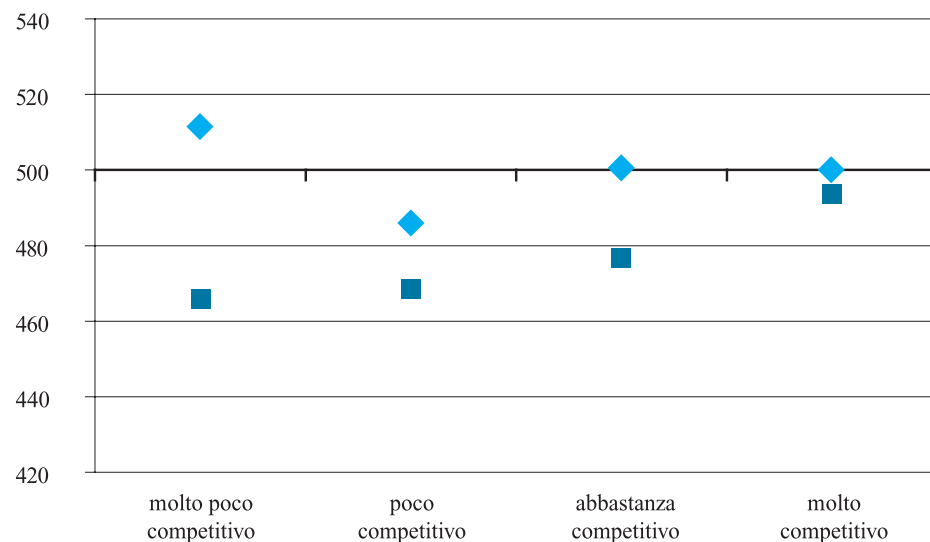


Figura C2.1.2
Livelli di competenza in lettura
nell'indagine PISA 2000
in relazione ai **gradi di com-
petitività** tra i giovani
studenti del quarto anno
di Scuola media;
suddivisione per sesso

■ Maschi
◆ Femmine



Fonte dati: *USR – PISA 2000*

I ragazzi, a differenza delle ragazze, mostrano in entrambi i casi tendenze lineari: più affermano di essere cooperativi migliori sono le loro competenze medie in lettura; lo stesso vale per la competitività anche se il valore medio delle loro competenze in lettura sono inferiori rispetto a chi si dice molto cooperativo.

Relativamente alle ragazze non appare una vera e propria tendenza. Infatti, per quanto concerne l'interesse a cooperare con altri/e giovani, non si osservano variazioni nelle competenze in lettura tra chi afferma di essere molto poco cooperativo o molto cooperativo. Le ragazze molto poco cooperanti hanno un livello di competenze in lettura pari a quello delle ragazze abbastanza cooperanti. Non si può quindi affermare, almeno per quel che riguarda le ragazze, che la predisposizione a cooperare sia un fattore che favorisce la competenza in lettura. La progressione delle competenze in lettura nei ragazzi in funzione della loro capacità a cooperare non deve quindi trarre in inganno. Sulla base di questi dati non si può inferire che per sviluppare la capacità di cooperazione basti elevare il livello di comprensione in lettura. Questa interpretazione sarebbe semplicistica,

come del resto lo conferma l'altro grafico nel quale si osserva la linearità della progressione delle competenze in lettura dei maschi in relazione all'aumento della loro competitività. La competitività non è quindi incompatibile con delle buone competenze in lettura.

C | 2**Allegati****Tabella C2.1.1**

Livelli di competenza in lettura nell'indagine PISA 2000 in relazione ai **gradi di cooperazione** tra i giovani studenti del quarto anno di Scuola media; suddivisione per sesso.

	Maschi	Femmine
molto poco cooperativo	453.45	502.15
poco cooperativo	469.37	479.48
abbastanza cooperativo	485.63	504.86
molto cooperativo	506.69	506.64

Fonte dati: *USR – PISA 2000*

Tabella C2.1.2

Livelli di competenza in lettura nell'indagine PISA 2000 in relazione ai **gradi di competitività** tra i giovani studenti del quarto anno di Scuola media; suddivisione per sesso.

	Maschi	Femmine
molto poco competitivo	466.16	511.44
poco competitivo	468.52	486.00
abbastanza competitivo	476.59	500.40
molto competitivo	493.43	500.01

Fonte dati: *USR – PISA 2000*

C | 3

Il valore aggiunto

Indice delle figure

C3.1	Valore aggiunto	
Figura C.3.1.1	Valore aggiunto degli istituti scolastici della Scuola media del Canton Ticino rispetto alle competenze linguistiche misurate nel test PISA 2000	139
	Allegati	141

C | 3**Il valore aggiunto**

Il valore aggiunto è più marcato laddove gli istituti hanno una popolazione composta da giovani con condizioni socio-economiche modeste.

In Ticino gli istituti scolastici, pur presentando delle disparità socio-economiche, non si differenziano dal valore medio.

La nozione di valore aggiunto “*sottintende che la qualità di un istituto sta nella sua capacità di avere un’influenza favorevole sugli studenti e di stabilire in modo positivo una differenza del loro sviluppo intellettuale e personale*” (Austin, 1982)¹. L’idea di valore aggiunto è nata verso gli anni ‘80 in Inghilterra. Infatti a decorrere dall’*Education Act* del 1988 (la riforma della scuola voluta dal governo conservatore), ogni anno veniva pubblicata sulla stampa nazionale una classifica degli istituti in funzione dei risultati degli allievi alle prove nazionali. Questa informazione sui risultati grezzi, combinata con la libertà di scelta della scuola, avrebbe dovuto concorrere a migliorare il profitto scolastico perché avrebbe dovuto suscitare la concorrenza tra le scuole trasformando il sistema scolastico in un “quasi-mercato”. Il provvedimento è stato contestato da più parti per svariate ragioni, ma essenzialmente per la profonda ingiustizia che lo caratterizzava. Infatti, questo metodo comportava una forte limitazione poiché metteva in evidenza più il sostrato socio-economico degli alunni che non la qualità dell’istituto scolastico e dell’insegnamento impartito. Infatti è appurato che le scuole situate in quartieri o località residenziali abitati dai ceti medio-alti conseguono risultati grezzi migliori di quelli delle scuole situate in zone meno favorite. In genere è più facile insegnare in scuole sociologicamente privilegiate che non in scuole umanamente disestate, frequentate in maggioranza da allievi problematici. Gli studiosi hanno quindi ricercato un metodo di calcolo del profitto scolastico che non mettesse tutte le scuole sullo stesso piano e che rendesse loro giustizia, tenendo conto della composizione della loro popolazione e ponderando quindi i risultati grezzi con altri parametri. Questi fattori includono aspetti come i livelli iniziali degli allievi, il sesso, l’origine etnica, gli handicap sociali, l’anno di nascita, ecc.

Il valore aggiunto non è una nozione statica: per uno stesso istituto varia nel tempo (da un anno all’altro) e cambia ovviamente a seconda dei tipi di sezioni presenti in una scuola o da una classe all’altra. Il calcolo del valore aggiunto consente di identificare situazioni particolari (istituti che ottengono risultati nettamente superiori o inferiori a quelli che ci si potrebbero attendere da loro considerando il tipo di popolazione studentesca che vi si trova). Il valore aggiunto non dà indicazioni sulle cause dei risultati nei test e neppure soluzioni per il miglioramento dell’istituto. È un vero indicatore che informa sul rendimento di una scuola o di una classe, correggendo i risultati dei test con alcuni parametri che si ritengono, grazie alle ricerche svolte sull’uguaglianza delle opportunità educative e sulla segregazione scolastica, determinanti ai fini dell’apprendimento scolastico e dei comportamenti a scuola.

¹ Citato da Cave e al., 1988, p.58.

Esistono diversi metodi per misurare il valore aggiunto. Oggi si può affermare che nel mondo scientifico esiste un consenso sull'analisi dei dati usando modelli statistici multilivello.² Siccome in Ticino non esistono dei test cantonali d'inizio e fine ciclo scolastico per la fascia obbligatoria, si sono usati i dati dell'inchiesta PISA 2000 per calcolare il valore aggiunto degli istituti, mettendo in relazione il valore medio delle competenze degli allievi di un determinato istituto con il suo livello socio-economico e culturale.

■ Fonti e approfondimenti:

- Adangnikou, N. & Murdoch, J. (2002). *Evaluation de la valeur ajoutée des formations bac+2 en France*. Lausanne: Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education en Europe (ADMEE).
- Adangnikou, N. & Murdoch, J. (2003, settembre). *Le développement des stratégies d'apprentissage des étudiants en France*. Comunicazione presentata alla conferenza Journée "jeunes chercheurs", IREDU, Dijon.
- Cave, M., Hanney, S., Kogan, M. & Travett, G. (1988). *The Use of Performance Indicators in Higher Education – A critical Analysis of Developing Practice*. London: Kingsley Publishers, Ltd.
- OCSE–Organisation de coopération et de développement économique. (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris: France.
- Saunders, L. (2001). L'emploi des mesures de la "valeur ajoutée" dans l'évaluation scolaire: le point de vue de l'Angleterre. *Perspectives*, 31(4).
- USR–PISA 2000: *Inchiesta PISA 2000* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

2. Semplificando, si può dire che l'analisi "multilivello" fa riferimento ad un'informazione strutturata in modo gerarchico. Questo genere di informazione fa parte del mondo reale anche se raramente è utilizzata nelle analisi statistiche. È un po' come il sistema delle scatole cinesi: una scatola ne racchiude un'altra, la quale racchiude un'altra scatola e così via. Nell'ambito della scuola possiamo partire dall'unità (l'ultima scatola, quella che non contiene più nessuna altra scatola) ovvero l'alunno che è caratterizzato dai suoi risultati scolastici (note), l'età, lo statuto sociale. Gli allievi sono raggruppati in classi che hanno un profilo unico risultante dalla media delle prestazioni degli alunni, dai tipi di docente che vi insegnano (sperimentati o meno; giovani o anziani, donne o uomini, ecc.) nonché dalla media delle caratteristiche socio-professionali degli alunni che le compongono. Le classi appartengono ad una scuola, la scuola ad un quartiere o ad una città; la città ad una regione e così via. L'analisi multilivello prende in considerazione questi criteri contestuali. Per questa ragione i risultati scolastici degli allievi non possono da soli concorrere a determinare la qualità di un istituto.

Come leggere la figura C3.1.1

Ogni punto rappresenta una sede di Scuola media del Canton Ticino che nel 2000 ha partecipato all'inchiesta PISA. Il nome della sede è stato sostituito con una lettera.

Sull'asse verticale si trovano i punteggi della scala di comprensione in lettura secondo i criteri PISA con una media a 500 e una deviazione standard di 1003.

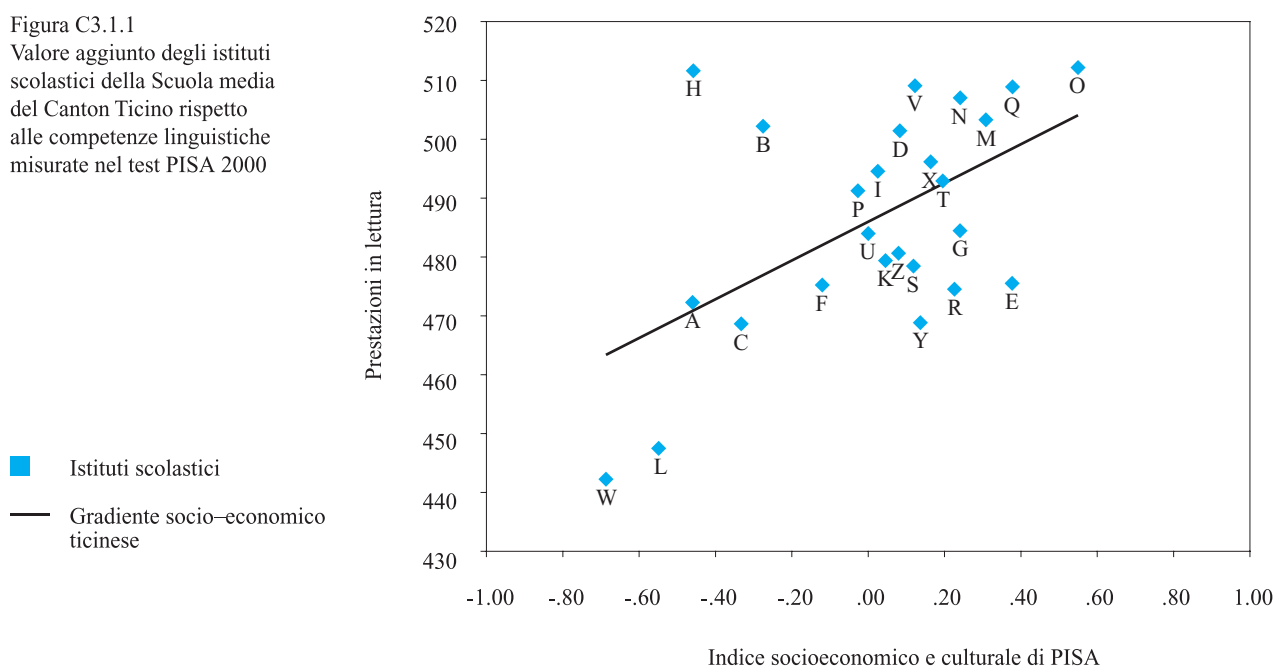
Sull'asse orizzontale sono situati i valori dell'indice PISA dello statuto economico, sociale e culturale (ISEI, per *International Social Economic Index*). Questo indice è stato costruito usando più variabili come per esempio la categoria socio-economica derivata dallo statuto professionale dei genitori; il livello d'insegnamento più elevato dei genitori dell'allievo, trasformato in anni di studio; l'indice PISA di ricchezza familiare; l'indice PISA delle risorse educative a casa e l'indice PISA del patrimonio culturale classico. Per finire, l'indice è stato trasformato in modo che il valore medio sia uguale a zero e la deviazione standard sia di 1.

La linea che attraversa il grafico rappresenta il gradiente socio-economico ticinese, ovvero la relazione tra i risultati in lettura e lo statuto socio-economico dei ragazzi che hanno partecipato all'inchiesta. (Fonte: OCSE 2001)

C3.1

Valore aggiunto

Figura C3.1.1
Valore aggiunto degli istituti scolastici della Scuola media del Canton Ticino rispetto alle competenze linguistiche misurate nel test PISA 2000



Fonte dati: USR – PISA 2000

- La deviazione standard (o scarto quadratico medio) è la misura di dispersione intorno alla media più comunemente usata. Essa indica il grado di dispersione di una variabile intorno alla media ovvero di quanto la media sia rappresentativa dei valori. Se la deviazione standard è piccola, i valori/le variabili sono concentrati intorno alla media; viceversa se la deviazione standard è grande, i valori sono molto dispersi intorno alla media. I valori che si situano all'interno della deviazione standard non si differenziano in modo significativo dalla media.

Il valore aggiunto (positivo) è più marcato laddove le condizioni socio-economiche sono più modeste: punto H e punto B. In questi due istituti la scuola corregge in modo significativo gli handicap sociali. Gli istituti H e B conseguono nel test di PISA un risultato pari a quello degli istituti D, V, N, M, Q, O che hanno una popolazione scolastica avvantaggiata dal punto di vista culturale e socioeconomico. In particolare l'istituto H ha un rendimento notevole poiché simile a quello dell'istituto O che è anche l'istituto con l'indice socio-economico più elevato del Cantone.

Gli istituti che si situano sopra il gradiente socio-economico (la linea obliqua) hanno in media prestazioni in lettura superiori a quelle che ci si potrebbero attendere. Ad esempio, l'istituto H è costituito da allievi con un indice socio-economico modesto rispetto al contesto ticinese e ci si aspetterebbe una prestazione media in lettura di circa 470 punti. Di fatto il risultato medio degli allievi di questo istituto è di 512.

Al contrario, gli allievi dell'istituto E, rispetto al loro livello socio-economico dovrebbero avere una prestazione media in lettura di 498 punti mentre il loro risultato è di 475. In questo caso la loro prestazione media è di 23 punti inferiore a quanto ci si potrebbe attendere. Anche se l'indice socio-economico e culturale di tutti gli istituti scolastici ticinesi si situa all'interno della deviazione standard (1/-1) – il che significa che non si differenziano tra di loro dal valore medio in maniera significativa – le prestazioni degli istituti per quanto concerne le competenze in lettura risultano relativamente pronunciate⁴. Tra l'istituto L e l'istituto H, che hanno una composizione sociale simile, la differenza della media dei risultati al test di lettura è di una sessantina di punti. Ad esempio, tra queste due scuole, frequentate da allievi simili, i risultati in lettura sono molto diversi. Questa differenza non è imputabile solo agli istituti, perché il test di PISA non si prefigge di misurare gli apprendimenti scolastici, ma è evidente che nella scuola H succede qualcosa di interessante perché i suoi studenti conseguono un risultato di molto superiore alle attese tenendo conto delle caratteristiche dei suoi studenti, mentre nella scuola L i risultati in lettura sono inferiori al livello al quale dovrebbero situarsi tenendo conto delle caratteristiche degli studenti che la frequentano. Per uno studente dello stesso gruppo sociale è più interessante essere iscritto nella scuola H che non nella scuola L.

4 La differenza tra la media più alta e quella più bassa è di 69.4 punti.

C | 3**Allegati****Tabella C3.1.1**

Valore aggiunto degli istituti scolastici della Scuola media del Canton Ticino rispetto alle competenze linguistiche misurate nel test PISA 2000

Sigla istituto	Indice socio economico e culturale	Valore medio delle competenze linguistiche per istituto
A	−.46	472.29
B	−.28	502.21
C	−.33	468.64
D	.08	501.46
E	.38	475.52
F	−.12	475.25
G	.24	484.46
H	−.46	511.64
I	.03	494.58
L	−.55	447.49
M	.31	503.30
N	.24	507.05
O	.55	512.20
P	−.03	491.26
Q	.38	508.90
R	.23	474.53
S	.12	478.45
T	.20	492.93
U	.00	483.99
V	.12	509.11
Z	.08	480.65
W	−.69	442.25
X	.16	496.17
Y	.14	468.84
K	.05	479.38

Fonte dati: USR – PISA 2000

D**Persona, integrazione sociale e civismo**

D1	Benessere scolastico	147
D2	Inclusione	161
D3	Multiculturalità della popolazione scolastica	177
D4	Vita partecipativa a scuola	193

D

D**Persona, integrazione sociale e civismo**

Questo campo si riferisce all'educazione della persona, della società e delle istituzioni. Il concetto di civismo non è slegato da quanto appena definito, siccome è in relazione con quello di civiltà. La Legge della Scuola del Canton Ticino recita che "La scuola (ndr) sviluppa il senso di responsabilità ed educa alla pace, al rispetto dell'ambiente e agli ideali democratici".

Il civismo rappresenta dunque il valore morale associato alla società civile, cioè l'assunzione dei propri doveri da parte di ogni cittadino. Per quanto riguarda l'inserimento dell'individuo nella società, nell'Art. 2 cpv 1 della Legge della scuola si afferma che la scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà.

Si tratta di un concetto ribadito anche nell'Art. 1 cpv 1 della suddetta Legge il quale afferma che la scuola pubblica è un'istituzione educativa al servizio della persona e della società.

Il Rapporto sugli Indirizzi pone invece l'accento, in modo più particolare, sulla necessità di integrare i cittadini stranieri negli effetti prodotti dall'immigrazione che interpellano direttamente il ruolo educativo dello Stato.

Gli indicatori trattati evidenziano alcune tematiche essenziali in ambito educativo, quali il benessere, le relazioni all'interno della famiglia e con i pari.

Altra prospettiva importante è quella della disabilità in ambito scolastico, che testimonia come il Ticino è all'avanguardia in Svizzera in quanto a politica d'integrazione.

■ Fonti e approfondimenti:

- Leggi del Canton Ticino. (2003). Disponibile in:
<http://www.ti.ch/CAN/temi/rl/> (in Raccolta Leggi Ti – Volume 5) [7 settembre 2004].
- Randazzo, G. R. & Chiti, G. M. (1993). *Guida operativa all'insegnante di sostegno*. Parma: Spaggiari.

D | 1**Benessere scolastico****Indice delle figure**

D1.1	Noia e fatica dichiarata dai ragazzi di 11–15 anni	
Figura D1.1.1	Noia a scuola dichiarata dagli studenti di 11–15 anni, 2002	151
Figura D1.1.2	Fatica mattutina dichiarata dagli studenti di 11–15 anni, 2002	151
D1.2	Situazioni di insicurezza e violenza a scuola, dichiarate dai ragazzi di 11–15 anni	
Figura D1.2.1	Insicurezza a scuola dichiarata dagli studenti di 11–15 anni, 2002	152
Figura D1.2.2	Allievi che, nel corso dell'anno scolastico 2002, sono stati intimiditi a scuola	153
Figura D1.2.3	Allievi che, nel corso dell'anno scolastico 2002, hanno vissuto situazioni di violenza a scuola (essere picchiato, perseguitato, derubato, ecc.)	154
D1.3	Salute e solitudine negli allievi di 11–15 anni	154
Figura D1.3.1	Sentimento soggettivo del proprio stato di salute degli allievi ticinesi di 11–15 anni, nel corso dell'anno scolastico 2002	154
Figura D1.3.2	Percezione della “Solitudine” degli studenti in età tra i 11–15 anni, per sesso, 2002	155
	Allegati	157

D | 1

Benessere scolastico

Il benessere a scuola è un fattore importante del successo scolastico: è infatti difficile incitare gli studenti ad assumersi la responsabilità dell'apprendimento scolastico, ad impegnarsi a scuola sia individualmente che collettivamente, se la scuola non è accogliente e genera disagio o il sentimento di essere trattati ingiustamente.

L'apprezzamento della qualità di un sistema scolastico deve prendere in considerazione la capacità delle scuole di :

- creare ambienti che sostengano lo sforzo d'apprendimento e stimolino la curiosità intellettuale;
- rafforzare l'azione della comunità;
- sviluppare le capacità personali.

In altri termini la scuola deve preoccuparsi dello stato di benessere di chi ci vive, gli studenti in primo luogo e poi i docenti ed il personale scolastico. Questi parametri sono considerati, in tutte le ricerche e nelle raccomandazioni delle organizzazioni internazionali, fattori imprescindibili della riuscita scolastica.

Per costruire un indicatore su questo aspetto sono stati utilizzati i dati raccolti dall'indagine quadriennale sulla salute e sulle dipendenze dei giovani, condotta dall'Istituto svizzero di prevenzione all'alcolismo e altre tossicomanie (ISPA), nell'ambito di una inchiesta internazionale periodica alla quale la Svizzera partecipa. L'indagine viene somministrata nelle scuole ma si riferisce a temi generali, per cui il tema specifico del *benessere a scuola* è affrontato solo in maniera marginale, in quanto i dati sono stati raccolti per altri scopi. La raccolta dei dati a livello nazionale è stata effettuata sotto forma di un questionario auto-somministrato¹, compilato a scuola dagli allievi delle classi dal quinto al nono anno di scolarità (10–16 anni). Il campione nell'anno 2002 è costituito da 589 classi scolastiche² (10'115 allievi circa). Tutti i Cantoni svizzeri e tutti i gradi scolastici dal 5° al 9° anno, sono rappresentati (ISPA, 2002).

La popolazione scolastica ticinese comprende ragazzi e ragazze dalla quinta elementare alla quarta media (11–15 anni), con un campione per anno scolastico di circa 1500 allievi distribuiti in 80 classi.

Questo indicatore è quindi da considerarsi un primo sguardo sul tema, che andrà in futuro approfondito con gli strumenti appropriati.

In questa sede sono stati selezionati gli elementi che più di altri possono indicare sia lo stato di benessere generale dei giovani che il loro vissuto scolastico. Sulla base di tali dati si può affermare che la situazione nella scuola ticinese è soddisfacente. Nel settore del benessere scolastico si evidenziano pochi sintomi di malessere; sentimento che si accentua invece soprattutto nella percezione di una relativa insicurezza a scuola.

■ Fonti e approfondimenti:

- Conferenza Internazionale sull'Assistenza Sanitaria Primaria. Dichiarazione di Alma-Ata del 6–12 settembre 1978. Disponibile in:
<http://usl.mo.it/pps/approf/OMS/01.html> [09 agosto 2004].

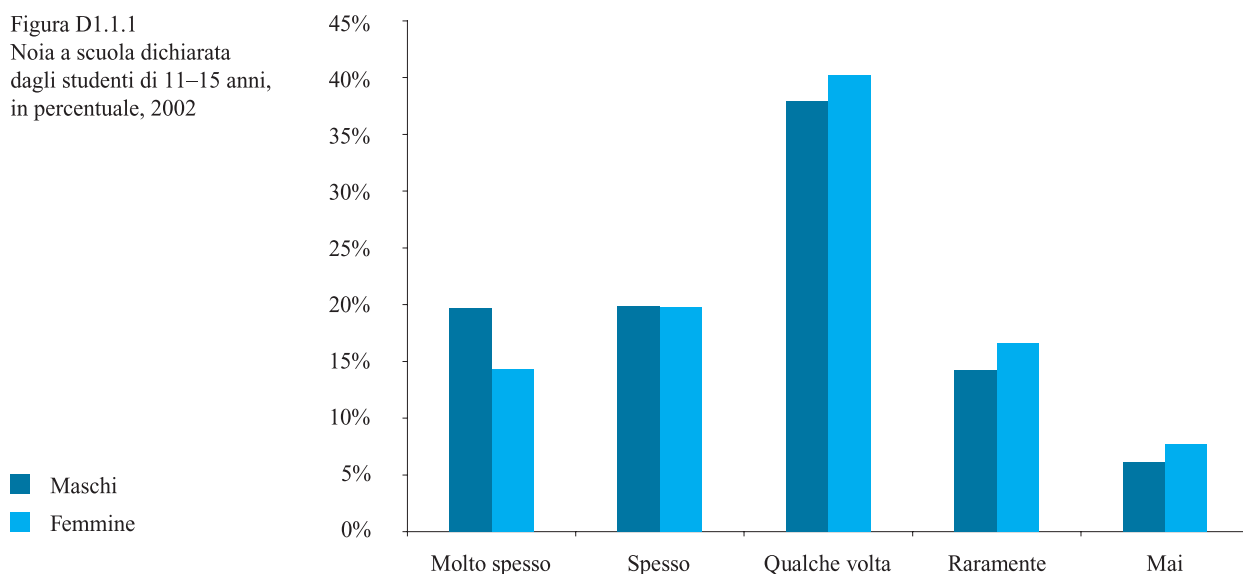
1. L'inchiesta si basa su di un questionario standardizzato composto da domande dello studio HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children) e da alcune altre aggiunte dell'ISPA.
 2. 6 (0.9%) classi hanno rifiutato di partecipare e 94 (13.6%) non hanno risposto senza dare ulteriori spiegazioni (ISPA, 2002)

-
- Hammond, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*. Vol. 30, No. 4, December. pp. 551–568.
 - ISPA—Istituto svizzero di prevenzione all'alcolismo e altre tossicomanie. (1998 e 2002). *Giovani come va?*. Bellinzona: Dipartimento delle Opere Sociali del Canton Ticino.
 - ISPA 2002: *Comportamenti relativi alla salute dei giovani 11–15enni, 2002* [Data file]. Bellinzona: Ufficio di promozione e valutazione sanitaria.
 - IUMSP—Institut universitaire de médecine sociale et préventive. (2002). *Santé et style de vie des adolescents ages de 16 à 20?* Bern: Institut für Psychologie.
Disponibile in: http://www.umsa.ch/smash_rapport_fr.pdf [19 agosto 2005].
 - Prima Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute. *Carta di Ottawa per la promozione della salute*. Canada 7–21 novembre 1986.
Disponibile in: <http://www.usl.mo.it/pps/approf/OMS/02.html> [9 agosto 2004].
 - USR—Ufficio studi e ricerche. *Censimento allievi*.
Disponibile in: <http://www.ti.ch/usr> [24 agosto 2004].

D1.1

Noia e fatica dichiarata dai ragazzi di 11–15 anni

Figura D1.1.1
Noia a scuola dichiarata
dagli studenti di 11–15 anni,
in percentuale, 2002



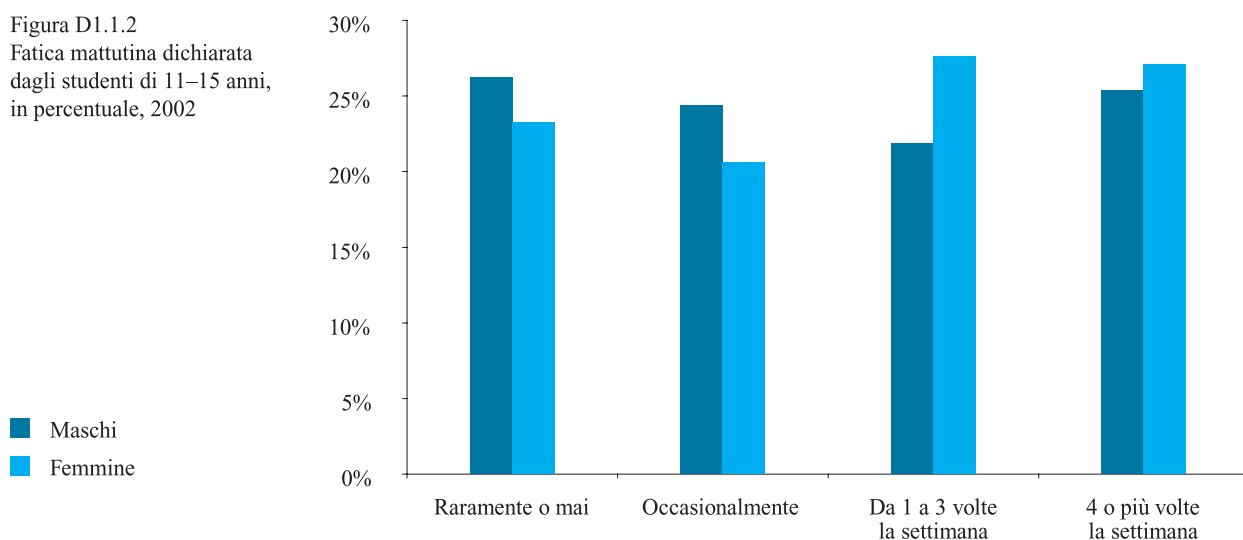
Fonte dati: ISPA 2002

Oltre il 60% degli allievi ticinesi si annoia solo qualche volta, raramente o mai a scuola³.

Il 40% circa dichiara invece di annoiarsi spesso o molto spesso. Le differenze tra i sessi sono alquanto lievi. Si nota comunque che sono i ragazzi ad annoiarsi maggiormente rispetto alle ragazze.

Più di un terzo degli studenti quindi – tra gli 11 e i 15 anni – non è stimolato dall'ambiente o dalle attività scolastiche. Si tratta di un dato preoccupante, in quanto la noia in classe significa scarsa motivazione ad apprendere, passività, carenza di stimoli. Questo dato non può che incitare ad indagare sull'origine di questo stato di cose.

Figura D1.1.2
Fatica mattutina dichiarata
dagli studenti di 11–15 anni,
in percentuale, 2002



Fonte dati: ISPA 2002

3. La domanda del questionario era la seguente: “Pensi che la scuola sia noiosa?”

Circa un alunno su quattro si sente stanco quattro o più volte la settimana, ed oltre la metà lo è almeno una volta alla settimana, andando a scuola al mattino.

Anche la stanchezza avvertita dall'allievo il mattino quando si reca nella propria scuola, come la noia provata sempre all'interno dello stesso istituto scolastico, costituisce un aspetto del *benessere scolastico*.

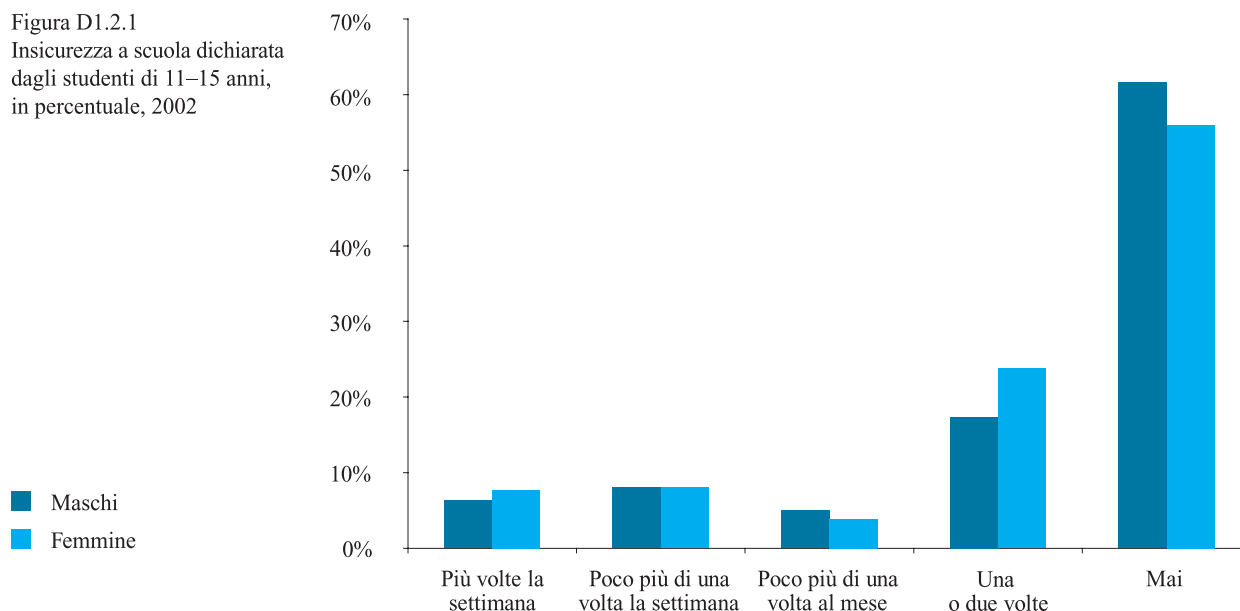
Si tratta di un sintomo che, se considerato singolarmente, può apparire poco rilevante. Nel contempo non va però sottovalutato e va esaminato in relazione agli elementi citati, come la noia provata a scuola, o ad aspetti più eclatanti, a situazioni di violenza scolastica.

Il dato rilevante, in questa sede, è comunque che circa un quarto degli alunni prova una stanchezza praticamente costante (4 o più volte la settimana), e che un altro quarto ne è colpito abbastanza spesso (da 1 a 3 volte la settimana). Possiamo quindi affermare che per circa la metà dei ragazzi la stanchezza è un fenomeno ricorrente, e che le ragazze ne sono soggette in misura leggermente maggiore.

D1.2

Situazioni di insicurezza e violenza a scuola dichiarate dai ragazzi di 11–15 anni

Figura D1.2.1
Insicurezza a scuola dichiarata dagli studenti di 11–15 anni, in percentuale, 2002



Fonte dati: ISPA 2002

Quasi un allievo su dieci dichiara di non sentirsi al sicuro all'interno del proprio istituto scolastico, “più volte la settimana”. Circa due terzi invece degli studenti di 11–15 anni dichiarano che mai si sono sentiti insicuri a scuola⁵.

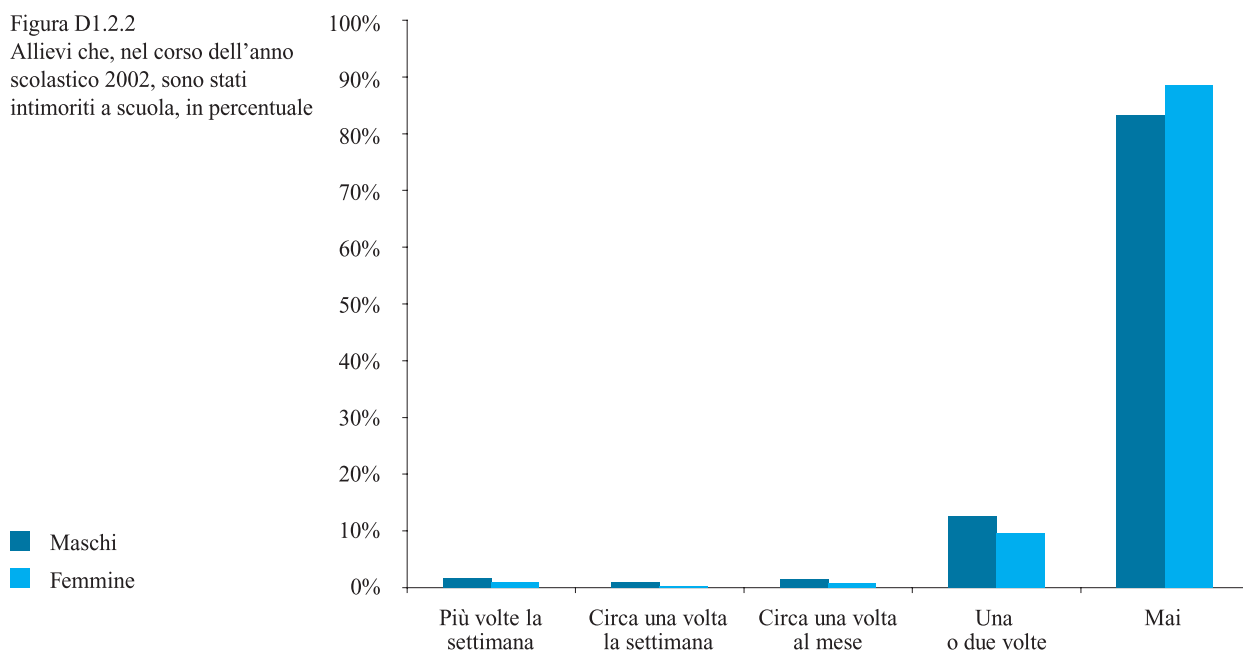
La situazione presentata da questo grafico, combinata con quelle dei 2 grafici che seguono, concorre a dare un'informazione sulla percezione che gli studenti hanno della *sicurezza a scuola*. In questo caso le informazioni sono d'ordine soggettivo e non rispecchiano dunque necessariamente lo stato di sicurezza reale esistente nelle scuole od attorno ad esse.

Il problema della sicurezza a scuola non sembra essere d'attualità nel Ticino dove gli istituti scolastici sono di dimensioni ridotte e dove non ci sono grandi metropoli. Per al-

5. La domanda posta agli allievi è stata la seguente: “Nel corso degli ultimi 12 mesi, non mi sono sentito sicuro a scuola...”

tro, le zone residenziali non presentano situazioni (realità) di segregazioni sociali e le aree geografiche non comprendono squallidi ghetti aziendali che facilmente generano violenza. Le abitazioni sono in genere decenti e l'edilizia scolastica non è disastrosa, per cui il problema della sicurezza a scuola è apparentemente poco sentito.

Figura D1.2.2
Allievi che, nel corso dell'anno scolastico 2002, sono stati intimoriti a scuola, in percentuale



Fonte dati: ISPA 2002

Circa otto ragazzi su dieci affermano di non essere mai stati intimoriti nel corso dell'anno scolastico⁶.

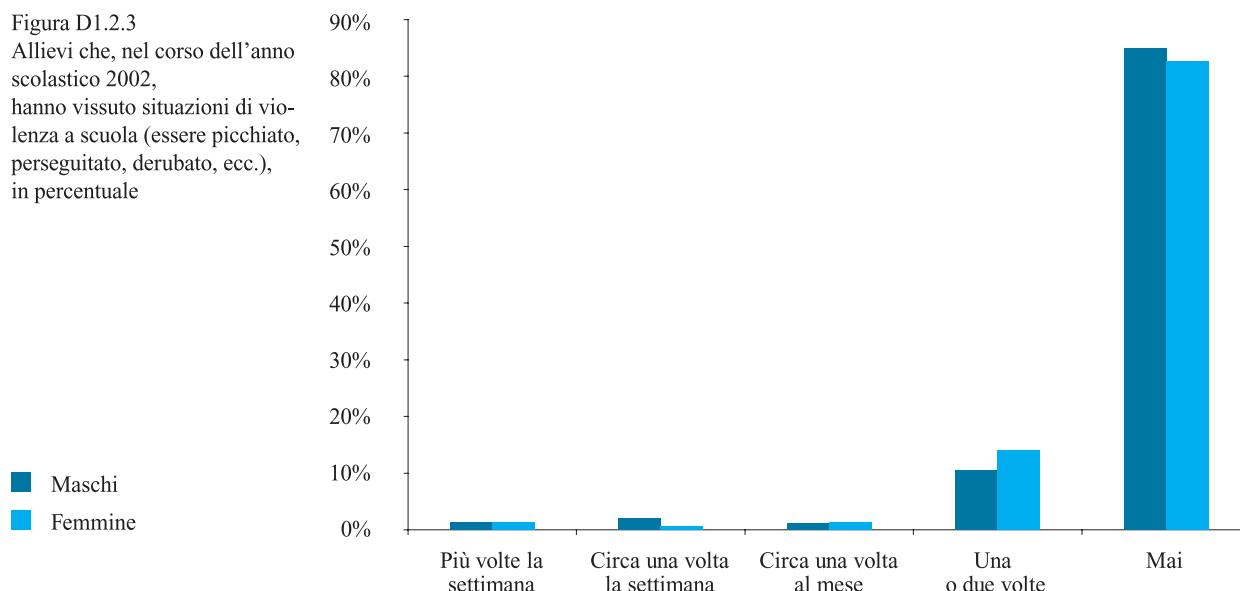
L'essere intimorito in ambiente scolastico, insieme al *sentimento di sicurezza* provato dall'allievo all'interno dell'Istituto, fanno parte di quell'aspetto più generico della sicurezza a scuola, che gli allievi dovrebbero poter percepire, e che influenza il loro benessere.

In sostanza si può osservare come la percezione soggettiva di relativa sicurezza indicata nella figura precedente sia confermata e rafforzata dalla realtà.

Non è comunque da sottovalutare quella percentuale seppur esigua di ragazzi (circa il 17%), che sono stati oggetto di azioni di intimidimento, da una volta all'anno sino a più volte la settimana.

6. La domanda posta agli allievi è stata la seguente: "Sei stato intimorito a scuola quest'anno scolastico?"

Figura D1.2.3
Allievi che, nel corso dell'anno scolastico 2002, hanno vissuto situazioni di violenza a scuola (essere picchiato, perseguitato, derubato, ecc.), in percentuale



Fonte dati: ISPA 2002

Più di otto allievi su dieci affermano di non aver “Mai” vissuto situazioni di violenza a scuola⁷.

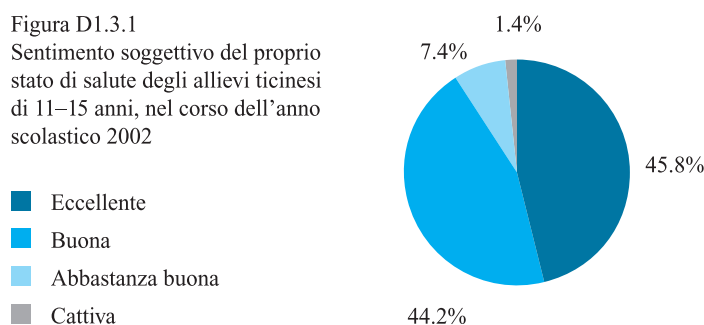
La violenza subita concretamente si apparenta alle due figure precedenti, ma rappresenta la dimensione più forte e tangibile. L'essere picchiato, perseguitato o derubato fa scattare sentimenti di paura, angoscia e malessere, che possono compromettere il benessere psicofisico dell'allievo, come pure il piacere di recarsi a scuola.

I dati confermano sostanzialmente la tendenza rilevata nelle figure precedenti, secondo cui la scuola ticinese risulta essere sicura per la maggior parte degli alunni (circa l'80%). Va comunque approfondita la situazione di quel non trascurabile 18% di allievi che ha vissuto tali situazioni almeno “una o due volte” durante l'anno scolastico.

D1.3

Salute e solitudine negli allievi di 11–15 anni

Figura D1.3.1
Sentimento soggettivo del proprio stato di salute degli allievi ticinesi di 11–15 anni, nel corso dell'anno scolastico 2002



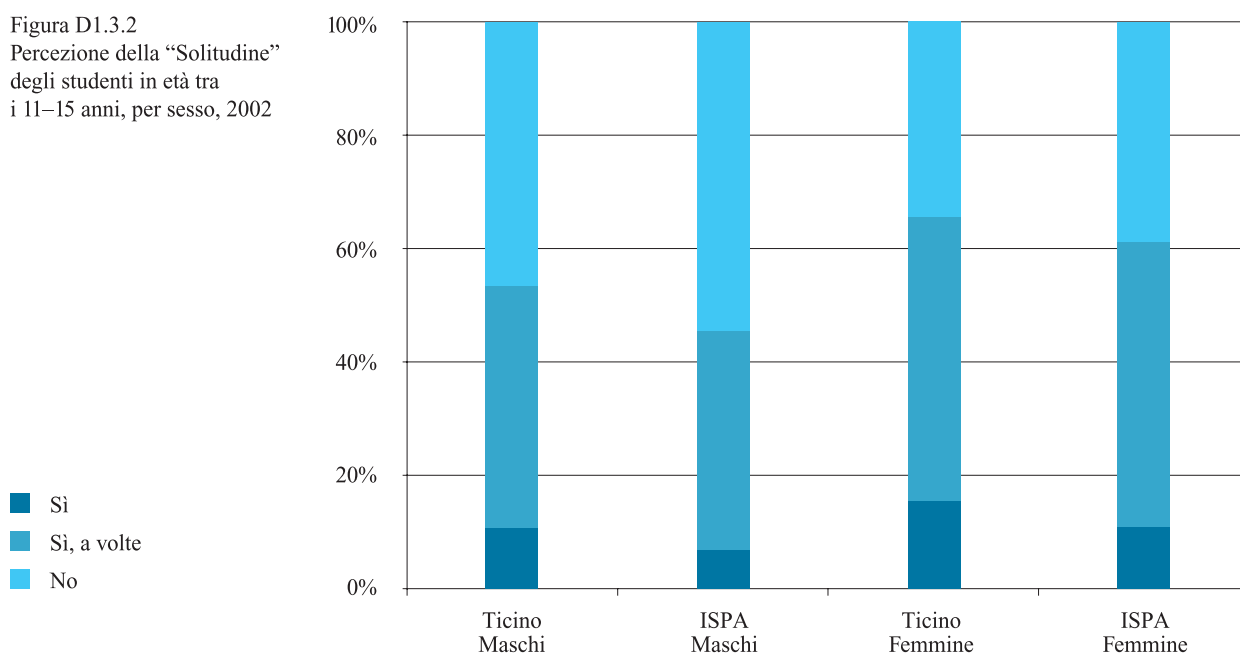
Fonte dati: ISPA 2002

7. La domanda posta agli allievi è stata la seguente: “Nel corso degli ultimi 30 giorni, quale o quali di queste situazioni hai vissuto?” (Più risposte possibili: (1) mi sono picchiato(a) con un altro(a) allievo(a); (2) diversi allievi si sono messi assieme contro di me; (3) ci siamo messi assieme contro un(a) allievo(a); (4) mi sono fatto(a) picchiare o prendere a schiaffi da un insegnante; (5) ho (o abbiamo) picchiato un insegnante; (6) mi sono fatto(a) derubare (oggetto o denaro); (7) ho subito un'estorsione (essere forzati a dare un oggetto o del denaro); (8) altro:...; (9) nessuna di queste forme di violenza.

Quasi la metà dei ragazzi ticinesi ritiene di avere uno stato di salute “eccellente”, e addirittura più del 98% dei ragazzi gode di una salute soddisfacente.

Sebbene lo stato di salute degli allievi non possa essere considerato un elemento integrante del “benessere scolastico”, la ricerca indica come l’apprendimento possa essere messo in relazione con un migliore benessere, una migliore autoefficacia e salute mentale, ecc. (Hammond, 2004). Naturalmente anche lo stato di salute degli allievi, originato da fattori esterni, può influenzare il comportamento scolastico. Non si tratta qui di addentrarsi in modelli teorici complessi, ma semplicemente di legittimare la presenza di questo elemento come parte dell’indicatore del “benessere scolastico”. Il grafico indica il sentimento del proprio stato di salute negli allievi di 10–15 anni. Solo una piccola percentuale di studenti (1,4%), sicuramente non trascurabile ma molto al di sotto della percentuale Svizzera (7,9%) ha riferito che ha un cattivo stato di salute.

Figura D1.3.2
Percezione della “Solitudine”
degli studenti in età tra
i 11–15 anni, per sesso, 2002



Fonte dati: ISPA 2002

Quasi il 16% delle ragazze ticinesi e il 10% dei ragazzi ticinesi, nell’età compresa tra 11–15 anni, afferma di essersi sentito solo. I dati del Canton Ticino mettono in evidenza che i ragazzi e le ragazze ticinesi si sentono maggiormente soli rispetto al totale dei coetanei svizzeri dell’indagine ISPA.

Il sentimento di solitudine⁸ è un elemento che fornisce un’informazione preziosa sulla socialità e lo sviluppo del capitale sociale tra i giovani.

Il periodo della preadolescenza e dell’adolescenza è un momento critico nella formazione della personalità e nello sviluppo della capacità a vivere in società, ad interagire con gli altri, a sentirsi membri pienamente accettati in una comunità. Lo sviluppo di queste competenze e di queste qualità è uno dei compiti educativi della scuola.

Questa responsabilità non compete solo alla scuola, ma la scuola essendo un luogo di socializzazione privilegiato, non può ignorare questi dati.

8. La domanda posta agli allievi è stata la seguente: “Ti capita di sentirti solo(a)?”

D | 1**Allegati****Tabella D1.1.1**

Noia a scuola dichiarata dagli studenti di 11–15 anni, 2002

	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale
Molto spesso	118	19.7%	82	14.3%	200	17.1%
Spesso	119	19.9%	113	19.8%	232	19.8%
Qualche volta	227	37.9%	230	40.2%	457	39.0%
Raramente	85	14.2%	95	16.6%	180	15.4%
Mai	37	6.2%	44	7.7%	81	6.9%

Fonte dati: ISPA 2002

Tabella D1.1.2

Fatica mattutina dichiarata dagli studenti di 11–15 anni, 2002

	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale
Raramente o mai	157	26.2%	133	23.3%	290	24.8%
Occasionalmente	146	24.4%	118	20.6%	264	22.5%
Da 1 a 3 volte la settimana	131	21.9%	158	27.6%	289	24.7%
4 o più volte la settimana	152	25.4%	155	27.1%	307	26.2%

Fonte dati: ISPA 2002

Tabella D1.2.1

Insicurezza a scuola dichiarata dagli studenti di 11–15 anni, 2002

	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale
Più volte la settimana	38	6.3%	44	7.7%	82	7.0%
Poco più di una volta la settimana	48	8.0%	46	8.0%	94	8.0%
Poco più di una volta al mese	30	5.0%	22	3.8%	52	4.4%
Una o due volte	104	17.4%	136	23.8%	240	20.5%
Mai	369	61.6%	320	55.9%	689	58.8%

Fonte dati: ISPA 2002

Tabella D1.2.2

Allievi che, nel corso dell'anno scolastico 2002, sono stati intimoriti a scuola

	% Maschi	% Femmine
Più volte la settimana	1.7%	0.9%
Circa una volta la settimana	1.0%	0.2%
Circa una volta al mese	1.5%	0.7%
Una o due volte	12.5%	9.6%
Mai	83.2%	88.6%

*Fonte dati: ISPA 2002***Tabella D1.2.3**

Allievi che, nel corso dell'anno scolastico 2002, hanno vissuto situazioni di violenza a scuola (essere picchiato, perseguitato, derubato, ecc.)

	% Maschi	% Femmine	N Maschi	N Femmine
Più volte la settimana	1.38	1.39	33	18
Circa una volta la settimana	2.00	0.69	48	9
Circa una volta al mese	1.17	1.23	28	16
Una o due volte	10.55	14.04	253	182
Mai	84.91	82.64	2037	1071

*Fonte dati: ISPA 2002***Tabella D1.3.1**

Sentimento soggettivo del proprio stato di salute degli allievi ticinesi di 11–15 anni, nel corso dell'anno scolastico 2002

	Frequenza	Percentuale
Eccellente	536	45.8%
Buona	518	44.2%
Abbastanza buona	87	7.4%
Cattiva	16	1.4%

Fonte dati: ISPA 2002

Tabella D1.3.2.

Percezione della “Solitudine” degli studenti in età tra i 11–15 anni, per sesso, 2002

Ticino	% Maschi	% Femmine
Si	10.8%	15.5%
Si, a volte	42.6%	50.0%
No	46.5%	34.6%

ISPA	% Maschi	% Femmine
Si	6.8%	10.9%
Si, a volte	38.8%	50.3%
No	54.4%	38.7%

Fonte dati: ISPA 2002

D | 2**Inclusione****Indice delle figure**

D2.1	Scuole speciali nei vari Cantoni	
Figura D2.1.1	Percentuale degli allievi nelle scuole speciali nella scuola dell'obbligo, suddivisione per Cantone; 2003–04	165
Figura D2.1.2	Percentuale degli allievi nelle scuole speciali per rapporto agli allievi della scuola obbligatoria, in Ticino e Svizzera, dal 1992 al 2003	166
D2.2	Scuole speciali, nazionalità e luogo di nascita	
Figura D2.2.1	Distribuzione in percentuale degli allievi “svizzeri” nati in Svizzera e nati all'estero, nelle classi speciali; 1971–2003	167
Figura D2.2.2	Distribuzione in percentuale degli allievi “italiani” nati in Svizzera e nati all'estero, nelle classi speciali; 1971–2003	167
Figura D2.2.3	Distribuzione in percentuale di “altri” allievi nati in Svizzera e nati all'estero, nelle classi speciali; 1971–2003	168
D2.3	Servizio di sostegno pedagogico in Ticino	
Figura D2.3.1	Evoluzione in percentuale della popolazione di allievi seguiti dal Servizio di sostegno pedagogico nella Scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo; 1992–2002	168
D2.4	Rappresentatività degli allievi di origine straniera	
Figura D2.4.1	Indice dell'evoluzione della popolazione degli allievi stranieri seguiti dal Sostegno pedagogico nella Scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo; 1990–2003	170
Figura D2.4.2	Indice dell'evoluzione della popolazione degli allievi stranieri “non italofoeni”, seguiti dal Sostegno pedagogico nella Scuola dell'infanzia e nella Scuola dell'obbligo; 1990–2003	170
D2.5	Rappresentatività degli allievi di Scuola media rispetto alla loro nazionalità e alla loro lingua madre	
Figura D2.5.1	Evoluzione della popolazione degli allievi di origine svizzera, per Lingua materna, seguiti dal Sostegno pedagogico nella Scuola media; 1994–2003	172
Figura D2.5.2	Evoluzione della popolazione degli allievi di origine straniera, per Lingua materna, seguiti dal Sostegno pedagogico nella Scuola media; 1994–2003	172
	Allegati	173

D 2

Inclusione

In Ticino gli alunni inseriti nelle scuole speciali sono tre volte di meno (2% contro il 6%) che nel resto della Svizzera.

Indipendentemente dalla loro nazionalità, questi allievi sono in particolare giovani nati all'estero. Gli allievi di origine straniera seguiti dai servizi di sostegno pedagogico, ad eccezione della Scuola dell'infanzia, sono sempre sovrarappresentati, in particolare se "non italofoni".

La politica scolastica del Canton Ticino è caratterizzata dalla ferma volontà di includere nel sistema formativo *tutti* gli allievi, compresi quelli che presentano delle diversità o degli handicap.

Solo in casi molto eccezionali ad alcuni allievi viene consigliata la frequenza delle scuole speciali. Come indica Merzaghi¹, "la frequenza delle classi speciali è riservata agli allievi in situazione di handicap che non raggiungono manifestamente gli obbiettivi minimi previsti dall'insegnamento «regolare»" (Merzaghi, 2004)².

L'eventuale trasferimento dell'alunno viene deciso dai genitori, in collaborazione con l'insegnante, l'ispettore e il servizio pedagogico della scuola. Le misure intraprese sono l'esito di una negoziazione tra gli attori coinvolti (personale medico e terapeutico, istituzioni scolastiche e genitori). "Solo nel caso eccezionale in cui si riscontrano dei problemi insormontabili l'autorità scolastica impone la soluzione che stima essere la migliore per il benessere dell'allievo" (Merzaghi, 2004).

Agli allievi che presentano invece delle difficoltà di adattamento, ma che possono comunque essere inclusi nel sistema scolastico generale, viene offerto un aiuto particolare attraverso il Servizio di sostegno pedagogico (SSP).

Il SSP, presente nella Scuola dell'infanzia ed elementare (scuole comunali) e nella Scuola media, segue solo gli allievi delle scuole pubbliche ed è organizzato in gruppi regionali, e "il funzionamento dei servizi nei diversi gradi di scuola è disciplinato dalle leggi speciali" (Art. 63 – Legge della scuola, 1990) e da regolamenti specifici.

Lo scopo di tale servizio è di "assicurare, integrando l'attività educativa del docente titolare, un adeguato aiuto agli allievi con gravi difficoltà di adattamento o di apprendimento scolastico [...]" (*Ibidem*). Il SSP ha pure l'obiettivo di "integrare tutti gli allievi nella scuola favorendo la crescita della personalità e delle potenzialità secondo le possibilità cognitive, affettive e sociali di ogni allievo. Compiti del SSP sono: (a) prevenire le possibili difficoltà scolastiche o d'inserimento nella vita scolastica; (b) favorire lo sviluppo di pratiche d'insegnamento rispettose delle differenze individuali; (c) intervenire prendendo a carico gli allievi che hanno difficoltà specifiche."

Gli allievi che sono invece portatori di deficit sensoriali (vista o udito) o motori, e che hanno la possibilità di seguire la scolarizzazione normale, sono integrati nelle classi regolari. "Per situazioni particolari il Dipartimento, per tramite dell'Ufficio dell'Educazione Speciale (UES), può far ricorso a collaboratori con formazione adeguate" (*Ibidem*).

Vi sono poi degli alunni che presentano dei gravi disturbi affettivi e relazionali, che sono presi a carico dal Dipartimento della Socialità e della Sanità, attraverso i servizi socio-psichiatrici per i minori (Servizi Medico-Psicologici, SMP) e i Centri Psico-Educativi-CPE. La fruizione di questi servizi non è compresa nell'indicatore, ma è importante essere consapevoli della loro presenza come ulteriore sostegno all'inclusione.

1. Capo dell'Ufficio dell'educazione speciale

2. Nella Legge della scuola del 1° febbraio 1990, la Scuola speciale è considerata come segue: "L'educazione speciale è organizzata dal Cantone come servizio particolare che opera in collaborazione con i singoli gradi o ordini scolastici."

Dal punto di vista finanziario, il Cantone ottiene dalla Confederazione un sussidio per le spese scolastiche (Art. 8) per gli allievi che hanno bisogno di un insegnamento speciale³. In Ticino gli alunni inseriti nelle scuole speciali erano nel 2002 circa il 2% della popolazione scolastica, cioè oltre il 4% in meno che nel resto della Svizzera. Da dieci anni la percentuale di questi allievi in Ticino è rimasta costantemente inferiore a un terzo del valore medio registrato in Svizzera.

I giovani nati all'estero, indipendentemente dal fatto che siano Svizzeri o stranieri, sono in media più seguiti rispetto a chi è nato in Svizzera.

Nel corso dell'ultimo decennio la percentuale globale degli allievi inseriti nella Scuola speciale è leggermente ma costantemente aumentata del 2,5%. Ad eccezione della Scuola dell'infanzia, gli allievi di origine straniera che seguono questa particolare scolarizzazione sono sempre sovrarappresentati, in particolare se "non italofofoni", cioè se la loro lingua principale non è quella dell'insegnamento. Indipendentemente dalla lingua parlata a casa, gli allievi di origine straniera sono sempre sovrarappresentati, mentre quelli di origine svizzera sono sottorappresentati.

■ Fonti e approfondimenti:

- Confederazione Elvetica. (1998). *Art. 8: Sussidio per le spese scolastiche*. Disponibile in: http://www.admin.ch/ch/i/rs/831_201/a8.html#fn1 [21 dicembre 2004].
- Dozio, E. (1990). L'inevitabile ventaglio, ovvero il sostegno pedagogico nella Scuola media. Rivista del Sostegno Pedagogico della Scuola media. Monografia. Marzo. Disponibile in: http://www.scuoladecs.ti.ch/scarica_da_pagine/8_inevitabile_Ventaglio_Dozio.pdf [11 ottobre 2005]
- Mossi, G. (1995, gennaio–febbraio). Il disadattamento scolastico attraverso i numeri: dieci anni di statistica dei Servizi di sostegno pedagogico. *Scuola ticinese*, 207, pp 3–6.
- Mossi, G. (1996, aprile–maggio). Abitudini linguistiche degli allievi e disadattamento scolastico. *Scuola ticinese*, 198, pp 6–8.
- Legge federale sull'assicurazione per l'invalidità (LAI) del 19 giugno 1959. Art. 19 *Istruzione scolastica speciale*. Disponibile in: http://www.admin.ch/ch/i/rs/831_20/a19.html [13 dicembre 2004].
- Merzaghi, G. (2004). Le Canton du Tessin. In C. Berger (Ed.), *L'enseignement spècialisé en Suisse Romande e au Tessin*. Aperçu présenté par les responsables cantonaux. Edition SZH/CSPS.
- Mossi, G. (2002). Scuola elementare: scuola in rosa. *Scuola Ticinese*. Febbraio 2003. Disponibile in: http://www.ti.ch/decs/ds/usr/approfondimenti/files_contatore/Scuola_dell'obbligo_%20scuola_in_rosa.pdf [9 agosto 2004].
- Ordinanza sull'assicurazione per l'invalidità (OAI) del 17 gennaio 1961 (Stato 10 febbraio 2004). Disponibile in: http://www.admin.ch/ch/i/rs/831_201/index.html (Art. 8: Sussidio per le spese scolastiche)
- SSP–Servizio di Sostegno pedagogico. Disponibile in: <http://www.scuoladecs.ti.ch/ssp/index.html> [09 agosto 2004].
- USR – Censimento allievi: Censimento allievi 1972–2003 [Data file]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

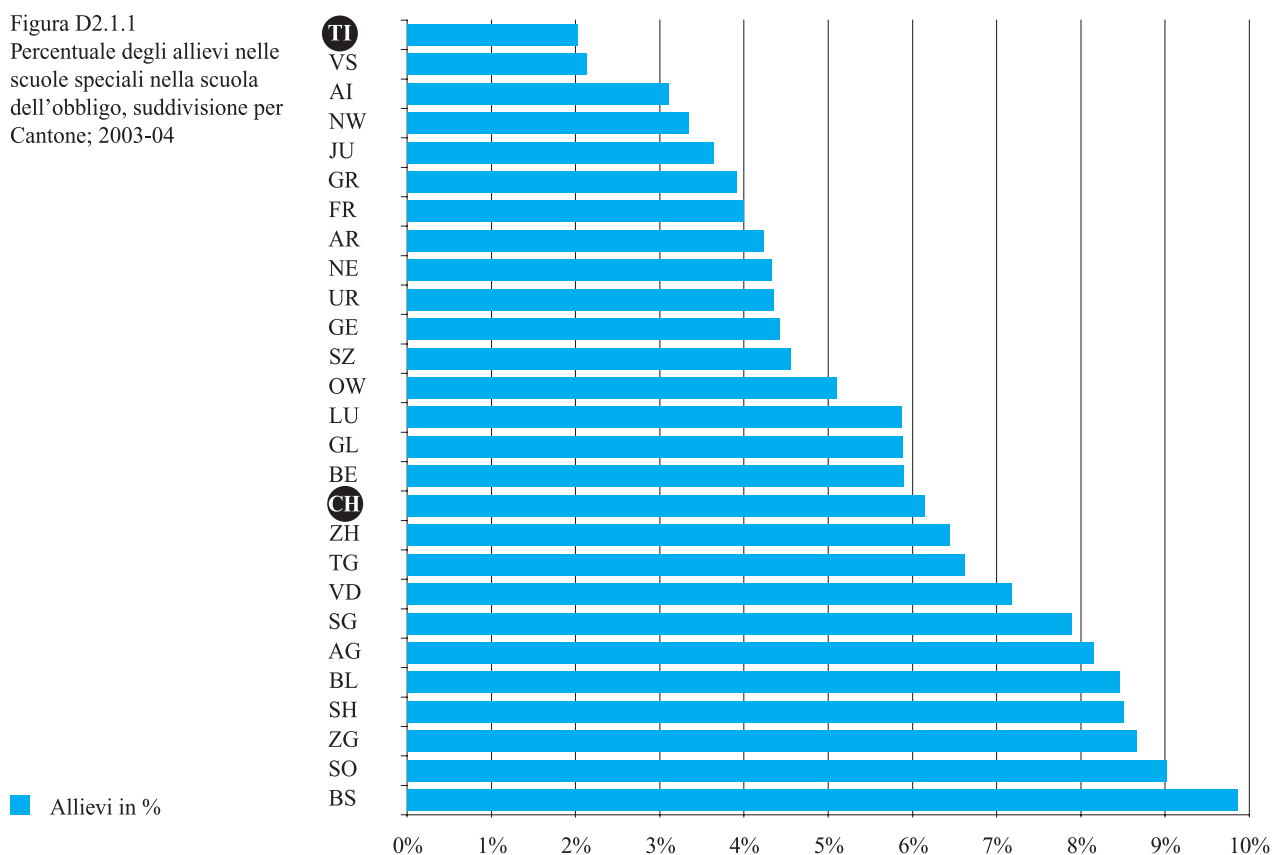
3. Tale insegnamento, per la Confederazione, inizia a livello di Scuola dell'infanzia e, se necessario, può essere continuato oltre l'obbligo scolastico, ma al massimo fino al compimento del 20° anno d'età.

- USR – Statistica sostegno pedagogico: Sostegno pedagogico 1991–2003 [Data file]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- UST – Settore formazione e scienza: Taux des élèves dans les écoles spécialisées 2002/03 [Data file]. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.
- WHO–World Health Organization. (2003). *ICF–International Classification of Functioning, Disability and Health*.
Disponibile in: <http://www3.who.int/icf/icftemplate.cfm> [09 agosto 2004].

D2.1

Scuole speciali nei vari Cantoni

Figura D2.1.1
Percentuale degli allievi nelle
scuole speciali nella scuola
dell'obbligo, suddivisione per
Cantone; 2003-04

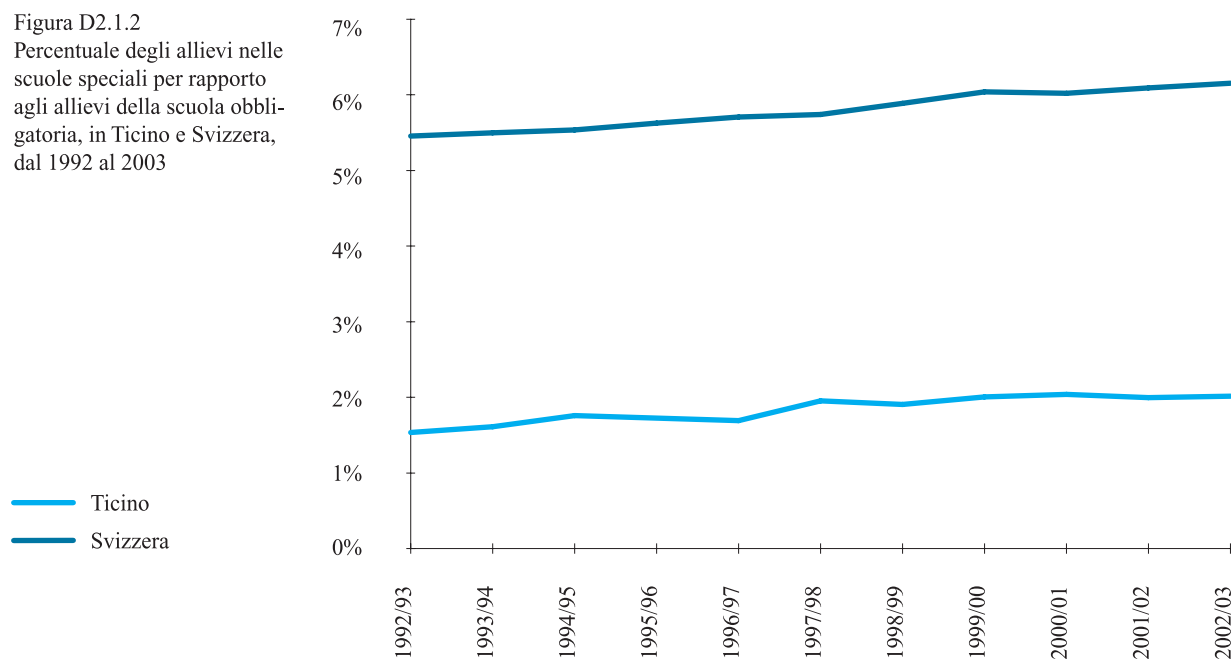


Fonte dati: UST – Settore formazione e scienza

In Ticino gli alunni inseriti nelle scuole speciali erano nel 2002 circa il 2% della popolazione scolastica, cioè oltre il 4% in meno che nel resto della Svizzera (6.15%).

La politica d'inclusione del Canton Ticino, tradotta in criteri molto restrittivi per l'inserimento nella Scuola speciale si manifesta molto chiaramente in questo grafico, che mostra come la percentuale degli allievi ticinesi inseriti in classi speciali sia la più bassa e significativamente inferiore alla media svizzera, che può arrivare a punte di quasi il 10% come nel caso di Basilea città.

Figura D2.1.2
Percentuale degli allievi nelle
scuole speciali per rapporto
agli allievi della scuola obbli-
gatoria, in Ticino e Svizzera,
dal 1992 al 2003



Fonte dati: USR – Censimento allievi

Da dieci anni la percentuale di allievi che sono inseriti nelle scuole speciali in Ticino è rimasta costantemente inferiore a un terzo del valore medio registrato in Svizzera.

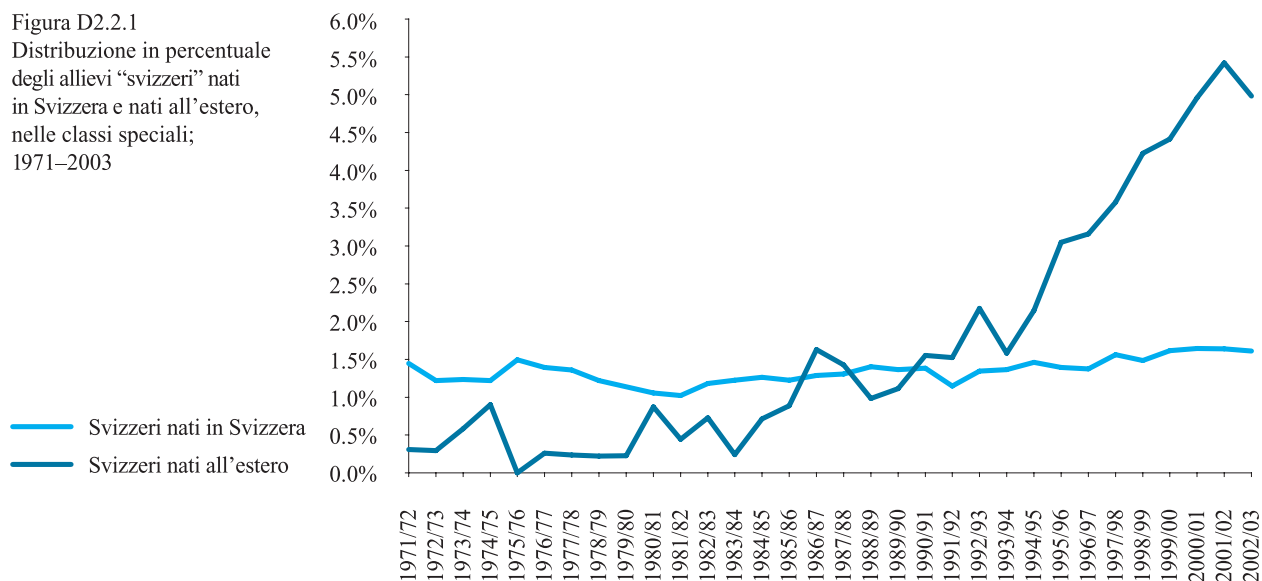
Ciò non deve tuttavia far dimenticare che assistiamo a un leggero incremento generalizzato di questo tipo di inserimento. Tale aumento è stato, dal 1992 al 2002, di 0,5 punti percentuali nel nostro Cantone ciò che corrisponde ad un aumento di un quarto degli allievi rispetto a dieci anni prima.

È difficile dare un'interpretazione di questo dato. Alcuni lo mettono in relazione alle ondate migratorie in provenienza dalla ex-Yugoslavia, composti soprattutto da bambini fortemente traumatizzati dalle situazioni di guerra. Può in ogni caso essere utile alla riflessione mettere in relazione questo elemento con l'indicatore della "Selettività scolastica" (D2), in cui si nota negli anni un aumento della rappresentanza degli allievi di origine sociale bassa e media nelle scuole speciali. Si può quindi ipotizzare che l'aumento percentuale degli alunni nelle scuole speciali non sia dovuto a fattori "naturalisti", ma piuttosto a dimensioni socio-economiche che andrebbero approfondite in altra sede.

D2.2

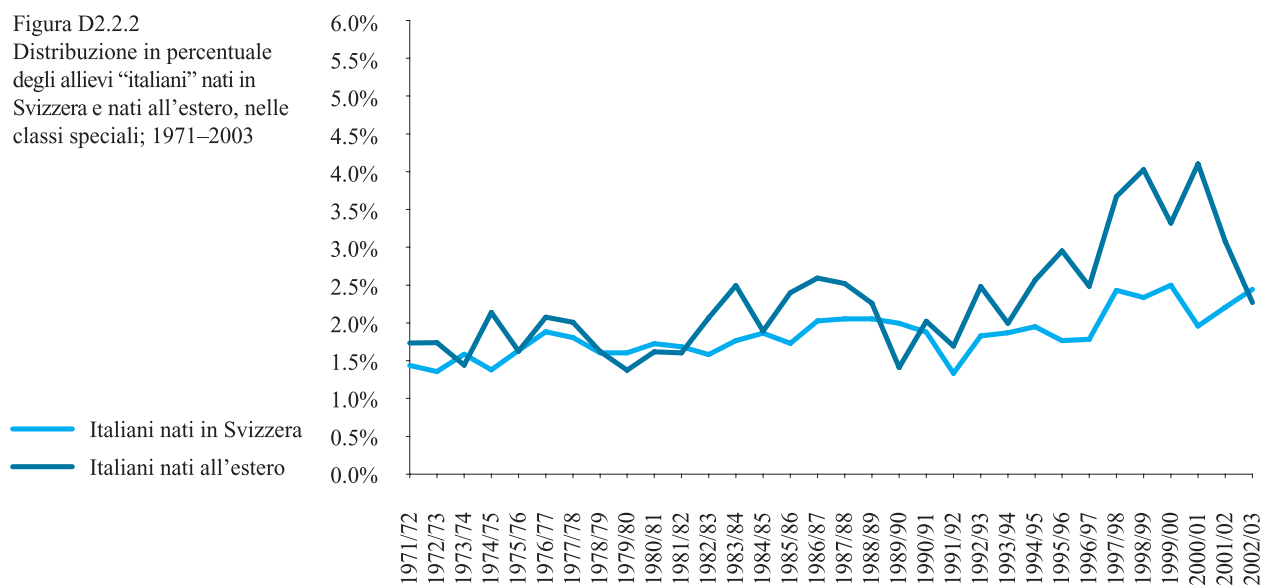
Scuole speciali, nazionalità e luogo di nascita

Figura D2.2.1
Distribuzione in percentuale
degli allievi "svizzeri" nati
in Svizzera e nati all'estero,
nelle classi speciali;
1971–2003



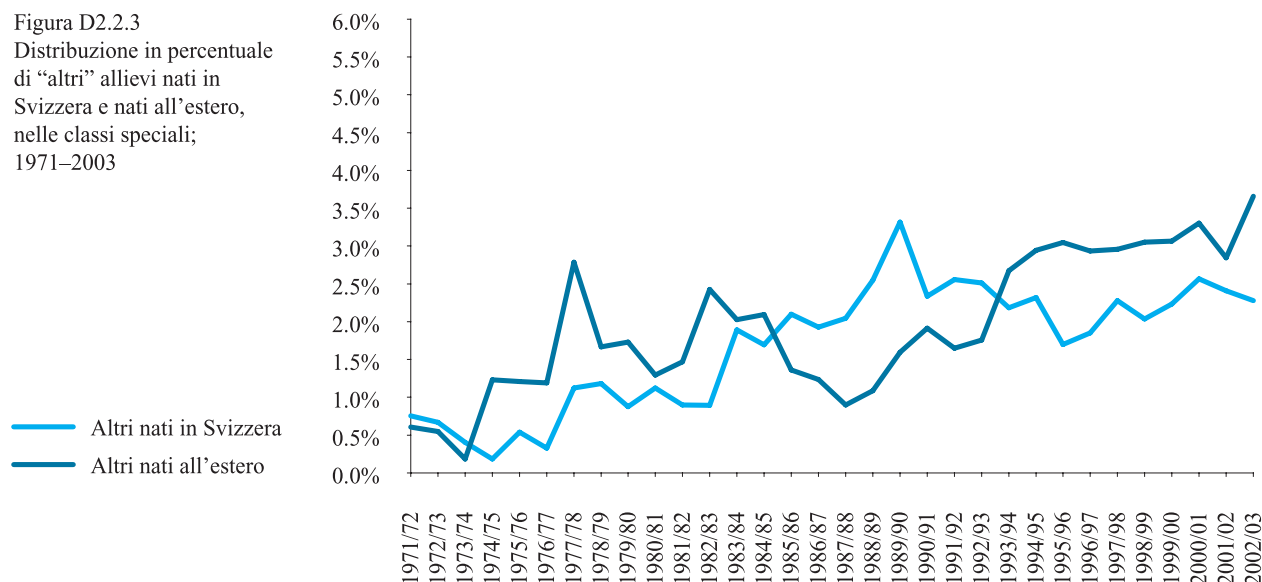
Fonte dati: USR – Censimento allievi

Figura D2.2.2
Distribuzione in percentuale
degli allievi "italiani" nati in
Svizzera e nati all'estero, nelle
classi speciali; 1971–2003



Fonte dati: USR – Censimento allievi

Figura D2.2.3
Distribuzione in percentuale
di "altri" allievi nati in
Svizzera e nati all'estero,
nelle classi speciali;
1971-2003



Fonte dati: USR – Censimento allievi

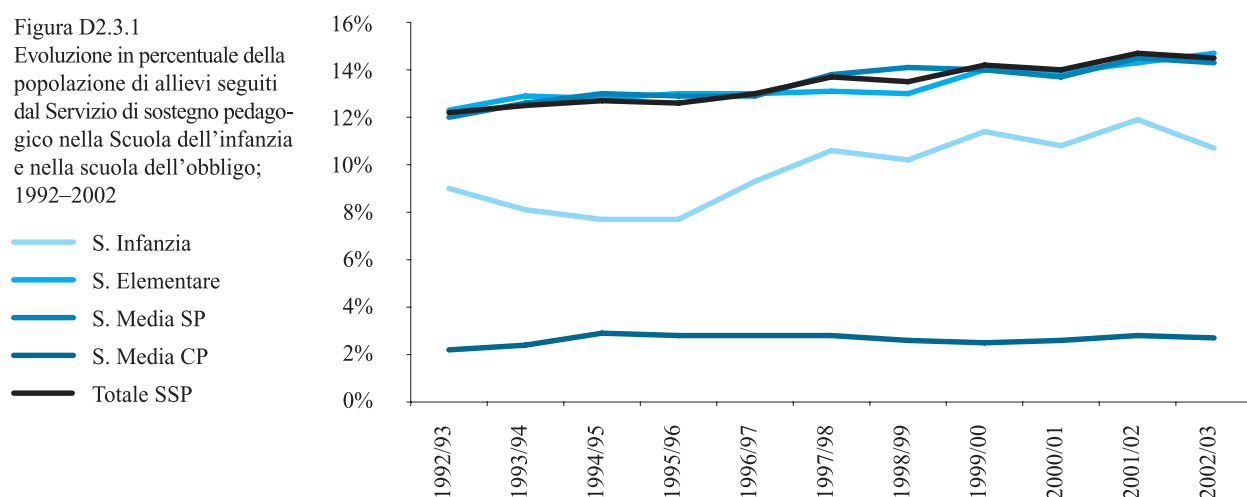
Negli ultimi trent'anni i giovani nati all'estero, indipendentemente dal fatto che siano Svizzeri o stranieri, sono in media più seguiti rispetto a chi è nato in Svizzera.

Il dato più appariscente è l'aumento nelle classi speciali degli *allievi svizzeri nati all'estero*. L'aumento percentuale, avvenuto tra il 1988/89 e il 2001/02, è di +4,44 con un lieve abbassamento percentuale nell'anno 1993/94. Non ci sono ragioni precise che spieghino questo importante incremento. Da notare comunque che nella categoria *allievi svizzeri nati all'estero* non vengono considerati solo i giovani nati all'estero da genitori svizzeri rientrati in Svizzera, ma pure i bambini adottati, i figli di madre straniera sposata con uno svizzero, i cittadini stranieri che si sono naturalizzati.

D2.3

Servizio di sostegno pedagogico in Ticino

Figura D2.3.1
Evoluzione in percentuale della
popolazione di allievi seguiti
dal Servizio di sostegno pedag-
ogico nella Scuola dell'infanzia
e nella scuola dell'obbligo;
1992-2002



Fonte dati: USR – Statistica sostegno pedagogico

SSP: Servizio di Sostegno Pedagogico
SP: Sostegno Pedagogico
CP: Corso Pratico

Nel corso dell'ultimo decennio la percentuale globale degli allievi seguiti dal Servizio di sostegno pedagogico è leggermente ma costantemente aumentata passando dal 12% al 14.5%.

Gli allievi che, pur essendo inseriti a pieno titolo nella scuola obbligatoria presentano delle difficoltà scolastiche o dei problemi di adattamento di varia natura, possono beneficiare dell'aiuto del Servizio di sostegno pedagogico. Gli interventi degli operatori possono essere molto variati nella Scuola media (Dozio, 1990), e spaziano dal sostegno di tipo pedagogico, a quello a valenza più psicologica, all'intervento in aula insieme al docente titolare, alla consulenza prestata a quest'ultimo, eccetera. Nella Scuola media non esistono alcune figure "specialistiche" che sono invece presenti nella Scuola elementare e nelle Scuole dell'infanzia⁷. In esse operano infatti anche degli "specialisti" come i logopedisti e gli psicomotricisti.

Il "corso pratico" è una forma di intervento particolare, destinata agli allievi che presentano problemi di adattamento particolarmente rilevanti. In tale ambito essi vengono esonerati da alcune materie scolastiche, e durante tali momenti svolgono delle attività differenziate, particolarmente adatte alle loro esigenze⁸.

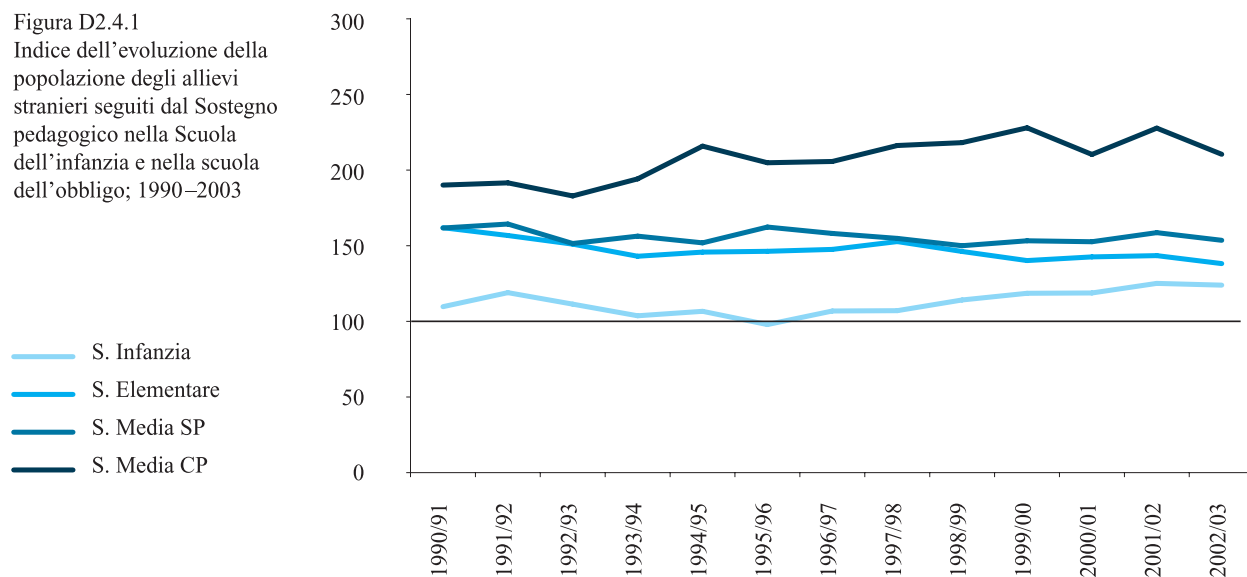
L'elemento vuole quindi mostrare quanti alunni beneficiano di questo servizio, che è un pilastro fondamentale della scuola ticinese in quanto scuola inclusiva. Nel 2002/03, quasi il 15% degli alunni nella scuola dell'obbligo era seguito a causa di problemi di adattamento scolastico. La frequenza è più bassa nella Scuola dell'infanzia (circa il 10%) e relativamente debole⁹ nel corso pratico della Scuola media (2%). Nel corso degli ultimi dieci anni la percentuale è aumentata in tutti gli ambiti,¹⁰ il che richiama l'elemento precedente, analogamente alla tendenza osservata nella Scuola speciale.

-
7. Nelle scuole dell'infanzia l'intervento è prevalentemente di tipo preventivo.
 8. L'intero Servizio di sostegno pedagogico sta attraversando una fase di riflessione e di approfondimento del proprio ruolo e del proprio funzionamento, da cui emergerà un nuovo modello operativo.
 9. La percentuale del Corso pratico (CP) è bassa in quanto riguarda un provvedimento che implica sia la modifica del curriculum scolastico dell'allievo (esenzione dalla frequenza di talune materie), sia una prassi più restrittiva dell'accettazione dei casi (allievi con almeno 13 anni, forte ritardo scolastico, bassa motivazione e disinteresse per la scuola).
 10. L'incremento importante osservato nella Scuola dell'infanzia è dovuto in parte all'estensione dell'intervento del docente di sostegno anche in questo ordine scolastico, che ha preso avvio nel 1996/97, e per il resto ad un aumento reale degli interventi di logopedia.

D2.4

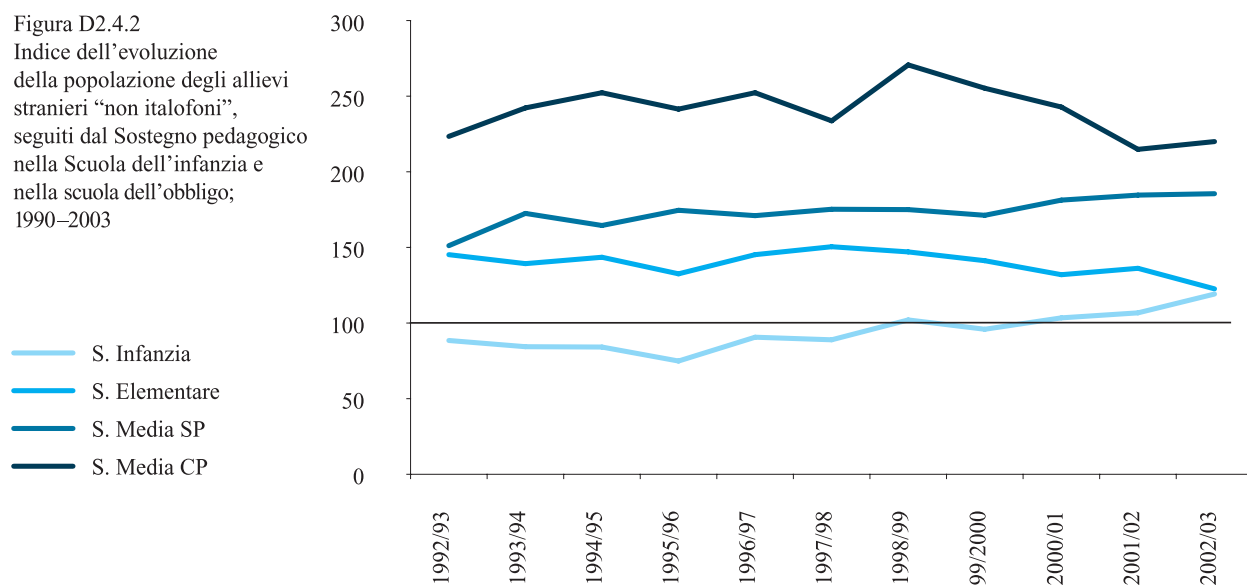
Rappresentatività degli allievi di origine straniera

Figura D2.4.1
Indice dell'evoluzione della popolazione degli allievi stranieri seguiti dal Sostegno pedagogico nella Scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo; 1990–2003



Fonte dati: USR – Statistica sostegno pedagogico

Figura D2.4.2
Indice dell'evoluzione della popolazione degli allievi stranieri "non italofofoni", seguiti dal Sostegno pedagogico nella Scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo; 1990–2003



Fonte dati: USR – Statistica sostegno pedagogico

Nota: La linea nera rappresenta il limite sopra o sotto il quale gli allievi sono rispettivamente sovrarappresentati o sottorappresentati¹¹.

11. L'indice posto uguale a 100 (cento), indica il rapporto tra la distribuzione percentuale degli allievi stranieri, che seguono il SSP e la percentuale degli stranieri nella popolazione scolastica globale.

Ad eccezione della Scuola dell'infanzia, gli allievi di origine straniera seguiti dai servizi di Sostegno pedagogico sono sempre sovrarappresentati, in particolare se “non italofoni”, cioè se la loro lingua principale non è quella dell'insegnamento.

La tendenza nel corso di quest'ultimo decennio è quella di una leggera diminuzione della sovrarappresentazione degli studenti stranieri, tranne nel caso del sostegno pedagogico della Scuola media, dove si osserva un aumento costante, seppur lieve.

L'intervento del SSP nella Scuola dell'infanzia ha un carattere preventivo, quindi gli allievi sono seguiti non in base a difficoltà di tipo scolastico, ma per lo più per problemi attinenti alla logopedia e alla psicomotricità. Va inoltre precisato che l'intervento del docente di sostegno (attivato solo a partire dal 1996–97) è centrato soprattutto sugli aspetti relazionali e molto meno su aspetti pedagogico–didattici.

D'altra parte gli interventi di natura logopedica e psicomotoria menzionati sopra sono contemplati solo nelle Scuole dell'infanzia ed elementari.

D2.5

Rappresentatività degli allievi di Scuola media rispetto alla loro nazionalità e alla loro lingua madre

Le otto categorie di allievi sono così suddivise:

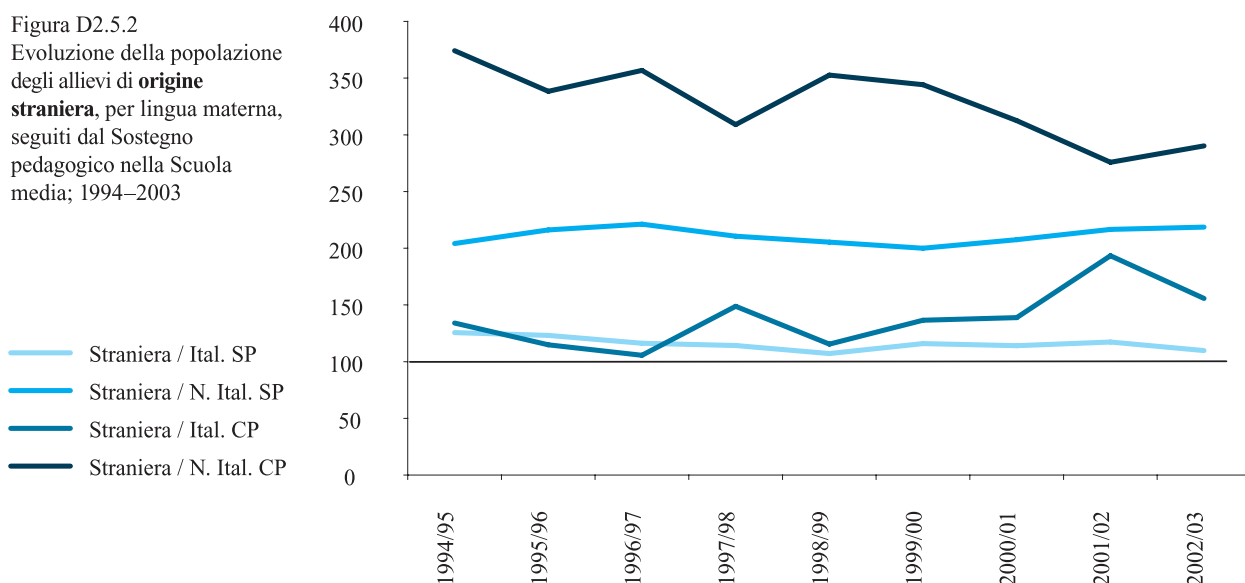
- | | |
|--------------------------|--|
| 1. CH/ital. SP | Nazionalità svizzera/Lingua parlata a casa: italiano/
Sostegno Pedagogico; |
| 2. CH/ital. CP | Nazionalità svizzera/Lingua parlata a casa:
italiano/Corso Pratico; |
| 3. CH/N. ital. SP | Nazionalità svizzera/Lingua parlata a casa:
non–italiano/Sostegno Pedagogico; |
| 4. CH/N. ital. CP | Nazionalità svizzera/Lingua parlata a casa:
non–italiano/Corso Pratico; |
| 5. Straniera/ital. SP | Altra nazionalità/Lingua parlata a casa:
italiano/Sostegno Pedagogico; |
| 6. Straniera/ital. CP | Altra nazionalità/Lingua parlata a casa: italiano/
Corso Pratico; |
| 7. Straniera/N. ital. SP | Altra nazionalità/Lingua parlata a casa:
non–italiano/Sostegno Pedagogico; |
| 8. Straniera/N. ital. CP | Altra nazionalità/Lingua parlata a casa:
non–italiano/Corso Pratico. |

Figura D2.5.1
Evoluzione della popolazione degli allievi di **origine svizzera**, per lingua materna, seguiti dal Sostegno pedagogico nella Scuola media; 1994–2003



Fonte dati: USR – Statistica sostegno pedagogico

Figura D2.5.2
Evoluzione della popolazione degli allievi di **origine straniera**, per lingua materna, seguiti dal Sostegno pedagogico nella Scuola media; 1994–2003



Fonte dati: USR – Statistica sostegno pedagogico

Indipendentemente dalla lingua parlata a casa, gli allievi di origine straniera sono sempre sovrarappresentati, mentre quelli di origine svizzera sono sottorappresentati. Tra gli stranieri, coloro che parlano italiano a casa, incontrano minori difficoltà nei percorsi scolastici poiché pur essendo sovrarappresentati, lo sono in misura minore degli stranieri non italofoeni. Dal 1999/2000 gli allievi svizzeri che non parlano l'italiano a casa sono leggermente ma costantemente sovrarappresentati. La sottorappresentazione nel 1996/97 degli allievi svizzeri non italofoeni è conseguente alla effettiva diminuzione degli allievi che non parlavano una delle lingue nazionali (tedesco, francese).

D | 2**Allegati****Tabella D2.1.1**

Percentuale degli allievi nelle scuole speciali nella scuola dell'obbligo; suddivisione per Cantone, 2003–04

	Cantoni	2002/03
	BS	9.86%
	SO	9.02%
	ZG	8.66%
	SH	8.51%
	BL	8.46%
	AG	8.15%
	SG	7.89%
	VD	7.18%
	TG	6.62%
	ZH	6.44%
	CH	6.15%
	BE	5.90%
	GL	5.88%
	LU	5.87%
	OW	5.10%
	SZ	4.56%
	GE	4.43%
	UR	4.35%
	NE	4.33%
	AR	4.23%
	FR	4.00%
	GR	3.91%
	JU	3.64%
	NW	3.34%
	AI	3.11%
	VS	2.13%
	TI	2.02%

Fonte dati: UST – Settore formazione e scienza

Tabella D2.1.2

Percentuale degli allievi nelle scuole speciali per rapporto agli allievi della scuola obbligatoria, in Ticino e Svizzera, dal 1992 al 2003

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
ZH	5.58	5.43	5.41	5.64	5.82	6.03	6.43	6.79	6.54	6.58	6.44
BE	4.00	4.18	4.26	4.36	4.56	4.99	5.31	5.52	5.58	5.77	5.90
LU	5.69	5.81	5.95	5.90	5.92	5.83	5.70	5.81	5.83	5.82	5.87
UR	3.99	4.02	3.99	4.13	4.03	3.86	4.73	4.66	4.12	4.34	4.35
SZ	3.68	4.27	4.23	4.56	4.84	4.62	4.47	4.40	4.47	4.38	4.56
OW	5.75	5.54	5.23	5.46	5.51	5.71	5.85	5.69	5.51	5.35	5.10
NW	5.16	4.90	4.62	4.62	4.74	4.61	4.44	3.99	3.91	3.49	3.34
GL	4.01	4.07	4.53	4.66	3.72	4.10	5.21	5.64	5.34	5.62	5.88
ZG	8.60	8.96	8.54	8.43	8.26	8.18	8.83	8.78	9.15	8.86	8.66
FR	3.84	3.98	3.99	4.02	4.04	3.99	4.02	3.95	3.89	3.92	4.00
SO	7.39	7.60	7.66	7.74	8.39	8.46	8.73	8.65	8.75	8.94	9.02
BS	12.57	11.54	11.70	11.01	10.44	9.71	10.13	9.97	9.31	9.44	9.86
BL	6.31	6.37	6.11	6.09	6.51	6.49	6.71	6.97	7.96	8.33	8.46
SH	8.50	9.05	9.50	10.01	9.78	9.75	10.03	9.50	9.00	9.06	8.51
AR	3.75	4.02	3.58	3.38	2.87	3.19	2.94	3.57	3.94	3.57	4.23
AI	3.32	3.17	2.84	2.94	2.56	2.34	2.61	2.63	2.60	3.01	3.11
SG	7.38	7.04	7.12	7.28	7.17	6.98	7.04	7.18	7.28	7.63	7.89
GR	3.72	3.72	3.86	3.89	4.08	3.61	3.89	4.22	3.94	4.17	3.91
AG	6.14	6.30	6.44	6.74	7.04	7.38	7.64	7.81	7.90	7.96	8.15
TG	5.35	5.33	5.35	5.39	5.26	5.21	5.25	5.53	5.66	6.13	6.62
TI	1.54	1.61	1.76	1.72	1.69	1.95	1.91	2.00	2.04	1.99	2.02
VD	7.37	7.69	7.67	7.69	7.65	7.44	7.30	7.49	7.34	7.21	7.18
VS	3.46	3.37	3.22	3.32	3.09	2.91	2.80	2.61	2.74	2.39	2.13
NE	4.96	5.11	4.93	4.87	5.04	4.43	4.23	4.47	4.34	4.36	4.33
GE	4.15	4.13	4.24	4.18	4.14	4.14	4.09	4.11	4.03	4.06	4.43
JU	2.37	2.64	3.12	3.10	3.32	3.16	3.31	4.05	3.62	3.67	3.64
CH	5.46	5.50	5.54	5.63	5.71	5.74	5.89	6.04	6.02	6.09	6.15

Fonte dati: USR – Censimento allievi

Tabella D2.2.1; D2.2.2; D2.2.3;

Distribuzione in percentuale degli allievi nelle classi speciali secondo la “nazionalità” e il “luogo di nascita”; 1971–2003

	1971/72	1972/73	1973/74	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87
Svizzeri nati in CH	1.45	1.22	1.24	1.22	1.49	1.39	1.36	1.22	1.14	1.06	1.02	1.18	1.22	1.27	1.22	1.29
Svizzeri nati all'estero	0.31	0.29	0.58	0.90	0.00	0.26	0.24	0.22	0.23	0.87	0.44	0.73	0.24	0.72	0.89	1.63
Italiani nati in CH	1.44	1.36	1.59	1.38	1.64	1.88	1.81	1.60	1.60	1.73	1.69	1.58	1.76	1.86	1.73	2.03
Italiani nati all'estero	1.73	1.74	1.44	2.14	1.63	2.07	2.01	1.62	1.38	1.62	1.60	2.07	2.50	1.89	2.40	2.59
Altri nati in CH	0.75	0.67	0.40	0.18	0.54	0.33	1.12	1.18	0.88	1.13	0.90	0.90	1.89	1.69	2.10	1.93
Altri nati all'estero	0.60	0.55	0.18	1.23	1.21	1.19	2.79	1.67	1.73	1.30	1.47	2.43	2.03	2.09	1.36	1.24

Fonte dati: USR – Censimento allievi

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Svizzeri nati in CH	1.31	1.40	1.37	1.38	1.15	1.35	1.37	1.46	1.39	1.38	1.56	1.49	1.61	1.64	1.64	1.61
Svizzeri nati all'estero	1.43	0.98	1.12	1.55	1.52	2.18	1.58	2.14	3.05	3.16	3.58	4.22	4.41	4.96	5.42	4.98
Italiani nati in CH	2.05	2.05	1.99	1.88	1.34	1.83	1.87	1.95	1.76	1.79	2.43	2.34	2.50	1.96	2.21	2.44
Italiani nati all'estero	2.52	2.26	1.41	2.02	1.69	2.48	1.99	2.56	2.95	2.48	3.67	4.03	3.32	4.11	3.08	2.27
Altri nati in CH	2.04	2.55	3.32	2.34	2.56	2.51	2.18	2.32	1.70	1.85	2.28	2.04	2.23	2.57	2.41	2.28
Altri nati all'estero	0.90	1.09	1.60	1.91	1.65	1.76	2.68	2.94	3.05	2.93	2.96	3.05	3.06	3.30	2.85	3.66

Fonte dati: USR – Censimento allievi

Tabella D2.3.1

Evoluzione in percentuale della popolazione di allievi seguiti dal Servizio di sostegno pedagogico nella Scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo; 1992–2002

		1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
S.Infanzia	N.	637	590	578	588	718	825	811	899	865	968	850
	%	9.0	8.1	7.7	7.7	9.3	10.6	10.2	11.4	10.8	11.9	10.7
S.Elementare	N.	1680	1765	1771	1826	1868	1903	1946	2103	2101	2167	2241
	%	12.3	12.9	12.8	13.0	13.0	13.1	13.0	14.0	13.9	14.3	14.7
S.Media SP	N.	1307	1371	1417	1415	1405	1513	1534	1534	1527	1648	1662
	%	12.0	12.6	13.0	12.9	12.9	13.8	14.1	14.0	13.7	14.5	14.3
S.Media CP	N.	241	260	317	311	304	308	277	277	288	317	311
	%	2.2	2.4	2.9	2.8	2.8	2.8	2.6	2.5	2.6	2.8	2.7
TOTALE SSP	N.	3865	3986	4083	4140	4295	4549	4568	4813	4781	5100	5064
	%	12.2	12.5	12.7	12.6	13.0	13.7	13.5	14.2	14.0	14.7	14.5

Fonte dati: USR – Statistica sostegno pedagogico

Tabella D2.4.1

Indice dell'evoluzione della popolazione degli allievi stranieri seguiti dal Sostegno pedagogico nella Scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo; 1990–2003

	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
S. Infanzia	109.7	119.0	111.4	103.7	106.6	97.8	106.8	107.1	114.2	118.6	118.8	125.1	123.9
S. Elementare	161.9	156.7	151.1	143.0	145.7	146.3	147.6	152.7	146.2	140.1	142.6	143.4	138.2
S. Media SP	161.7	164.4	151.5	156.3	151.9	162.4	158.1	154.8	150.0	153.2	152.6	158.7	153.6
S. Media CP	190.0	191.6	183.0	194.2	215.8	204.9	205.7	216.2	218.1	228.0	210.4	227.8	210.4

Fonte dati: USR – Statistica sostegno pedagogico

Tabella D2.4.2

Indice dell'evoluzione della popolazione degli allievi stranieri “non italofofoni”, seguiti dal Sostegno pedagogico nella Scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo; 1990–2003

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
S. Infanzia	88.5	84.4	84.1	74.9	90.6	89.0	102.1	95.9	103.4	106.8	119.2
S. Elementare	145.2	139.2	143.5	132.6	145.2	150.5	147.0	141.2	132.0	136.2	122.6
S. Media SP	151.1	172.5	164.5	174.6	171.0	175.3	175.0	171.3	181.3	184.6	185.5
S. Media CP	223.4	242.3	252.3	241.4	252.3	233.7	270.7	255.2	242.8	214.8	220.0

Fonte dati: USR – Statistica sostegno pedagogico

Tabella D2.5.1; D2.5.2

Evoluzione della popolazione degli allievi di origine straniera e svizzera, per Lingua materna, seguiti dal Sostegno pedagogico nella Scuola media; 1994–2003

Rapporto allofonia (nazionalità/lingua) / Scuola media (SP e CP)										
	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	
CH / ital. SP	77.7	74.1	76.2	75.8	76.8	76.2	76.1	74.2	76.7	
CH / N.ital. SP	98.3	93.0	69.0	100.0	103.6	100.0	114.9	106.1	113.5	
Straniera / ital. SP	125.5	123.1	116.3	114.3	107.1	115.9	114.1	117.3	109.7	
Straniera / N.ital SP	204.1	216.1	221.2	210.7	205.4	200.0	207.6	216.7	218.6	
CH / ital. CP	54.3	59.0	57.0	51.1	47.4	47.9	54.4	47.1	56.6	
CH / N.ital. CP	48.3	50.9	39.7	70.9	78.2	34.6	66.0	65.3	67.3	
Straniera / ital. CP	134.0	114.8	105.6	148.8	115.4	136.6	138.8	193.5	155.8	
Straniera / N.ital CP	374.2	338.4	356.8	309.0	352.7	344.2	312.6	275.8	290.3	

Fonte dati: USR – Statistica sostegno pedagogico

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

D3.1	Allievi stranieri nella scuola dell'obbligo	
Figura D3.1.1	Percentuale degli studenti stranieri nella scuola dell'obbligo, suddivisione per Cantone; 2003–04	181
Figura D3.1.2	Tipologia degli studenti stranieri nella scuola dell'obbligo; suddivisione per Cantone; 2003–04	182
D3.2	Evoluzione degli allievi stranieri nella scuola dell'obbligo	
Figura D3.2.1	Evoluzione della composizione della popolazione scolastica straniera nella Scuola elementare; 1971–2003	183
Figura D3.2.2	Evoluzione della composizione della popolazione scolastica straniera nella Scuola media; 1971–2003	183
D3.3	Evoluzione della popolazione scolastica per nazionalità nelle scuole post-obbligatorie	
Figura D3.3.1	Evoluzione della popolazione scolastica per nazionalità, nella Scuola medio superiore (Liceo, Scuola cantonale di commercio); 1971–2003	184
Figura D3.3.2	Evoluzione della popolazione scolastica per nazionalità nella formazione professionale; 1971–2003	184
D3.4	Corsi d'integrazione per allievi alloglotti	
Figura D3.4.1	Spesa (in fr.) del Canton Ticino per i corsi di lingua italiana e le attività d'integrazione per gli studenti alloglotti, nella Scuola elementare e nella Scuola media; 1991–2004	185
	Allegati	≈ 187

D 3**Multiculturalità della popolazione scolastica**

Il Ticino è uno dei Cantoni con una forte presenza di alunni stranieri nella scuola dell'obbligo, allievi in gran parte di origine italiana. Sino alla fine degli anni settanta i bambini di nazionalità italiana costituivano un terzo di tutti gli allievi che frequentavano la Scuola elementare e un quarto degli allievi della Scuola media.

Nelle scuole dell'obbligo, a partire dagli anni novanta, il Cantone ha istituito corsi di italiano ed attività di integrazione per gli studenti alloglotti.

Pur essendo un Cantone di frontiera, il Canton Ticino ha avuto per molti anni una popolazione scolastica relativamente omogenea con due minoranze importanti: gli studenti stranieri di nazionalità italiana e gli studenti svizzeri di lingua tedesca.

I primi anni del secondo dopoguerra hanno segnato in Ticino un altissimo deflusso migratorio. Fino a sessant'anni fa quindi il Ticino è stato un Cantone di emigrazione.

Quando questo stato di cose ha cominciato a cambiare con gli anni del miracolo economico, il Ticino è diventato gradualmente un paese di immigrazione.

Questo fenomeno si è accentuato con l'arrivo, negli ultimi decenni, di popolazioni di origini culturali e linguistiche molto eterogenee.

L'indicatore vuole dunque cogliere l'evoluzione di questa nuova immigrazione segnando i punti critici del suo inserimento. Viene pure sottolineata la relazione tra il Canton Ticino e il resto della Svizzera, attraverso delle comparazioni intercantonali.

In sintesi si può dire che il Ticino rispetto gli altri Cantoni Svizzeri ha una forte presenza di allievi d'origine straniera, in particolare italiana. Infatti ancora nel 2003, essi rappresentavano il 40% degli allievi stranieri nella scuola dell'obbligo. Nel 2003, oltre ai giovani di nazionalità italiana, quelli provenienti dall'ex-Yugoslavia rappresentano con il 29% la seconda comunità straniera. In sostanza il 70% degli alunni stranieri che frequentano la scuola dell'obbligo è composto da questi due gruppi. L'aspetto multiculturale pur essendo presente resta contenuto, in particolare se consideriamo che nel 2003 i giovani allievi italiani fanno soprattutto parte della seconda-terza generazione e sono quindi nati e cresciuti nel nostro Cantone.

Si osserva comunque una graduale e costante diminuzione dei giovani di origine italiana. Questa diminuzione è iniziata alla fine degli anni settanta nella Scuola elementare, per poi continuare nella metà degli anni ottanta nella Scuola media ed agli inizi degli anni novanta nella formazione professionale. A partire dagli anni novanta si osserva un importante aumento di giovani stranieri provenienti da altri paesi, in particolare dall'ex-Yugoslavia. Sono ragazzi molto giovani tanto che il primo aumento si è riscontrato nella Scuola elementare e poi in seguito gradualmente anche nella Scuola media. I corsi di lingua italiana e le attività di integrazione per gli studenti alloglotti sono stati impartiti in misura maggiore dalla Scuola elementare.

■ Fonti e approfondimenti:

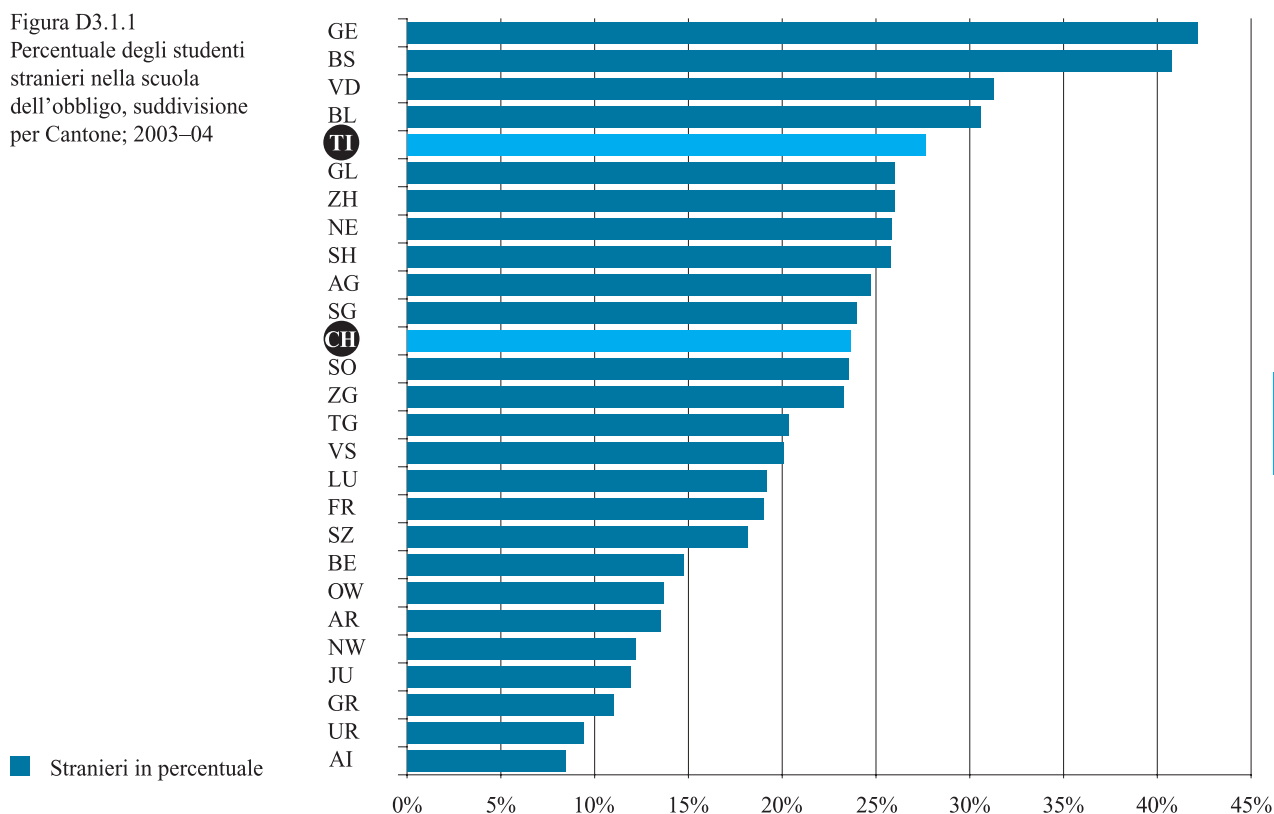
- Consiglio Federale Svizzero. (2004). *Legge Federale sugli stranieri*. Disponibile in: <http://www.admin.ch/ch/i/ff/2002/3466.pdf> [16 agosto 2004].
- Consiglio di Stato del Canton Ticino. (1994). *Regolamento concernente i corsi di lingua italiana e le attività d'integrazione*. Disponibile in: http://www.ti.ch/CAN/argomenti/legislaz/rleggi/rl/dati_rl/f/s/149.htm [6 settembre 2004].
- Greppi, S., Minoggio, W., Da Vinci, L. & Colubriale, A. (2003). *La popolazione straniera e i flussi migratori in Ticino*. Canobbio: Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana.

- UIM: *Spesa per studenti alloggiati* [Data file].
Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.
- USC: *Spesa per studenti alloggiati* [Data file].
Bellinzona: Ufficio delle scuole comunali.
- USR – Censimento allievi. *Censimento allievi 1971–2003* [Data file].
Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- UST – 2004: *Elève école obligatoire par canton et nationalité 2003/04* [Data file].
Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.

D3.1

Allievi stranieri nella scuola dell'obbligo

Figura D3.1.1
Percentuale degli studenti
stranieri nella scuola
dell'obbligo, suddivisione
per Cantone; 2003–04



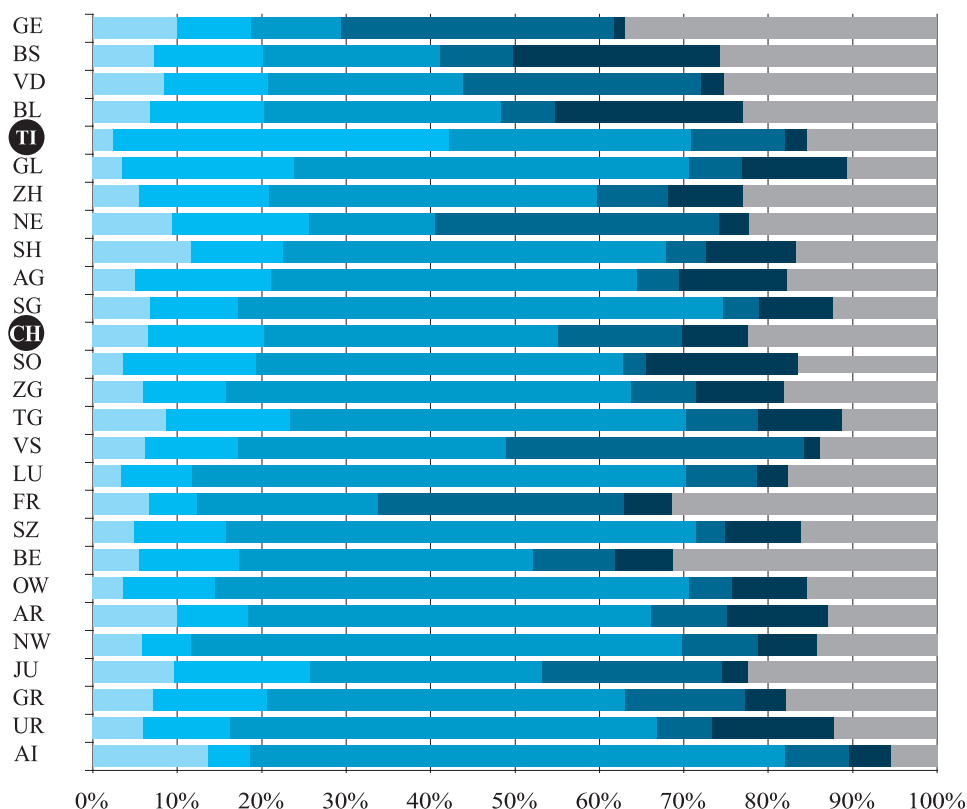
Fonte dati: UST – 2004

Il Ticino fa parte dei Cantoni con una forte presenza di alunni stranieri (28%) nella scuola dell'obbligo.

Il grafico mostra un'importante disparità tra i Cantoni, con una variazione massima del 30% nella presenza di allievi stranieri tra Ginevra e Appenzello interno. Ginevra è il Cantone con la più alta percentuale di giovani di origine straniera (42%). Questo aspetto non stupisce se si tiene conto della sua impronta fortemente internazionale. Da notare che tutti i Cantoni con percentuali di allievi stranieri superiori al 30% sono Cantoni di frontiera, con un'importante presenza industriale.

Figura D3.1.2
Tipologia degli studenti
stranieri nella scuola
dell'obbligo; suddivisione
per Cantone; 2003-04

Europa del nord
 Italia
 Ex-Jugoslavia
 Paesi iberici
 Turchia
 Altre nazionalità



Fonte dati: UST – 2004

Il Ticino è in assoluto il Cantone con la percentuale più alta di allievi stranieri di origine italiana (40%).

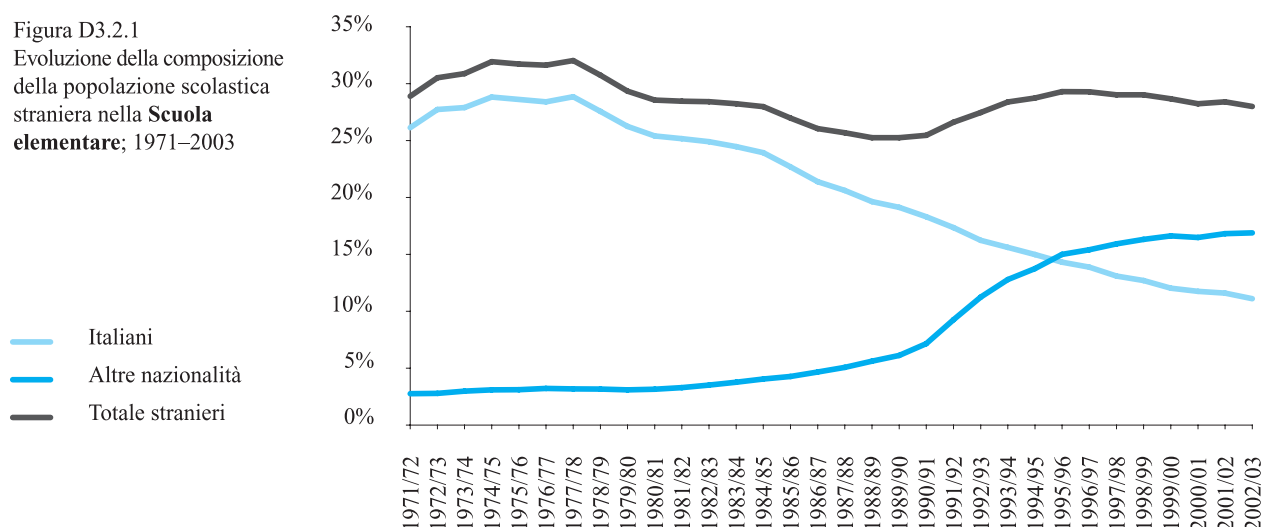
Il fatto di parlare italiano non esclude delle diversità culturali, anche se non si deve dimenticare che nel 2003, la netta maggioranza di questi giovani italiani sono figli di seconda e terza generazione, quindi nati e cresciuti in Ticino. In questo senso differiscono di poco dagli autoctoni. La seconda componente straniera è formata da giovani provenienti dall'ex-Jugoslavia (29%), mentre la percentuale di allievi spagnoli o portoghesi (Paesi iberici) è relativamente bassa (11%).

Nell'insieme si osservano delle importanti variazioni tra i Cantoni nella tipologia degli studenti di origine straniera. Ad esempio il Canton Ginevra si caratterizza per la forte percentuale di giovani provenienti dai Paesi iberici (32%) e di Altre nazionalità (37%). Diversamente, San Gallo ha un'importante presenza di giovani provenienti dall'ex-Jugoslavia (57%) ed una minima percentuale di allievi spagnoli o portoghesi (4%).

D3.2

Evoluzione degli allievi stranieri nella scuola dell'obbligo

Figura D3.2.1
Evoluzione della composizione
della popolazione scolastica
straniera nella **Scuola
elementare**; 1971–2003

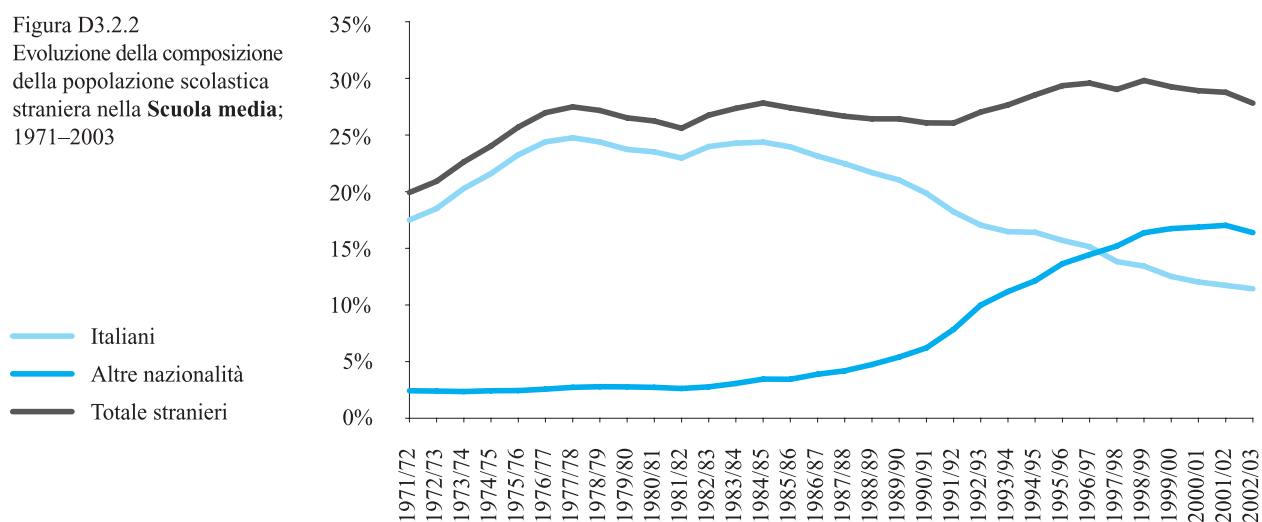


Fonte dati: USR – Censimento allievi

Sino alla fine degli anni settanta i bambini di nazionalità italiana costituivano un terzo di tutti gli allievi che frequentavano la Scuola elementare in Ticino.

Nel periodo che va dal 1979 al 2003 la loro presenza è costantemente diminuita passando dal 30% al 10%. Per i bambini originari di altre nazioni si osserva un leggero ma costante aumento fino alla fine degli anni ottanta, e un forte incremento durante gli inizi degli anni novanta. Questo incremento è essenzialmente dovuto all'arrivo di famiglie originarie dell'ex-Yugoslavia; il dato si stabilizza poi intorno al 17% a partire dal 1995. L'evoluzione totale degli stranieri ha comunque, in generale, registrato un decremento fino agli anni '90, per poi stabilizzarsi.

Figura D3.2.2
Evoluzione della composizione
della popolazione scolastica
straniera nella **Scuola media**;
1971–2003



Fonte dati: USR – Censimento allievi

Sino alla fine degli anni settanta si osserva un incremento dei giovani di origine italiana che arriva a rappresentare un quarto degli allievi che frequentavano la Scuola media. Questa tendenza è rimasta stabile fino al 1986 poi, si è assistito ad una graduale diminuzione dal 22% nel 1987 all'11% nel 2003.

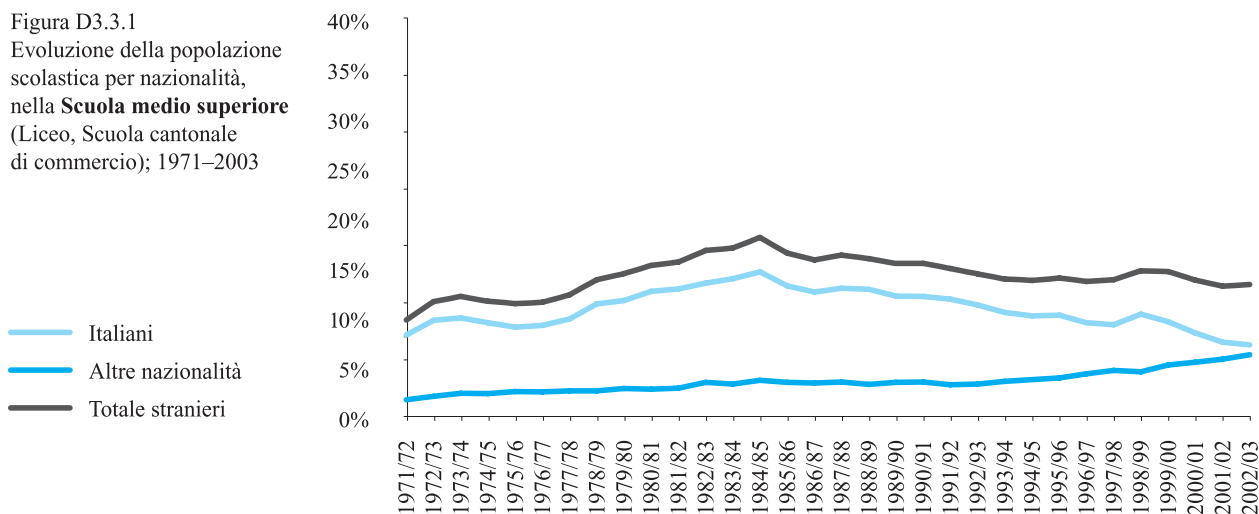
Per gli allievi di altre nazionalità l'incremento è stato lento ma graduale fino al 1990 ma importante nei dieci anni successivi con un aumento dal 6% al 17% nel 2000.

Il totale degli allievi stranieri della Scuola media non ha subito variazioni significative, registrando un leggero incremento nel 1995/96.

D3.3

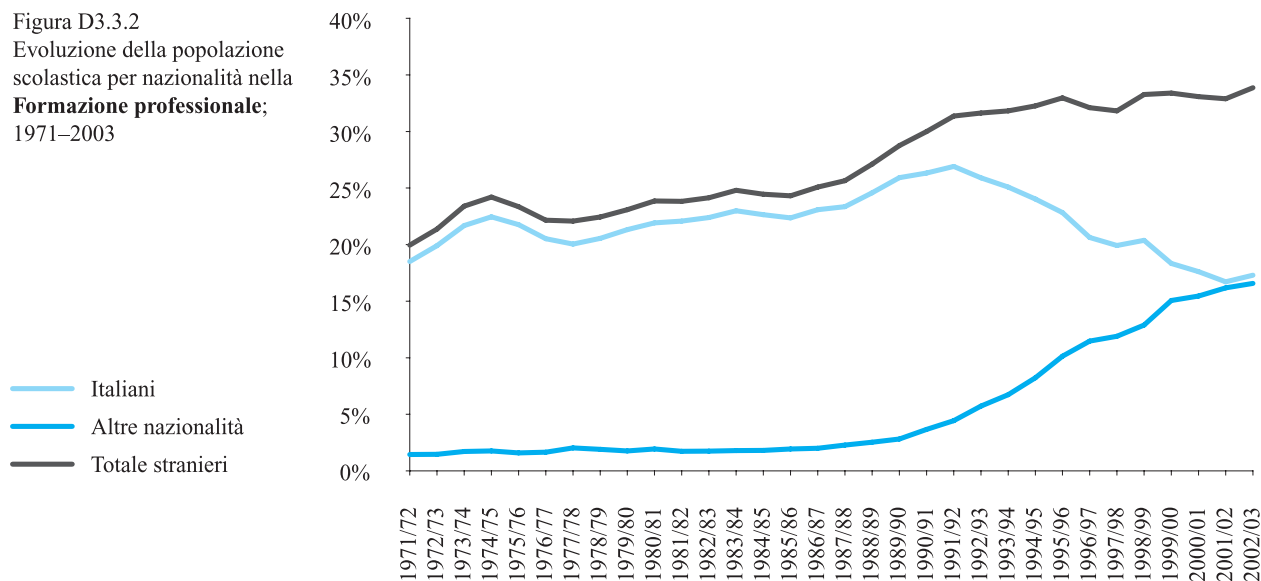
Evoluzione della popolazione scolastica per nazionalità nelle scuole post-obbligatorie

Figura D3.3.1
Evoluzione della popolazione scolastica per nazionalità, nella **Scuola medio superiore** (Liceo, Scuola cantonale di commercio); 1971–2003



Fonte dati: USR – Censimento allievi

Figura D3.3.2
Evoluzione della popolazione scolastica per nazionalità nella **Formazione professionale**; 1971–2003



Fonte dati: USR – Censimento allievi

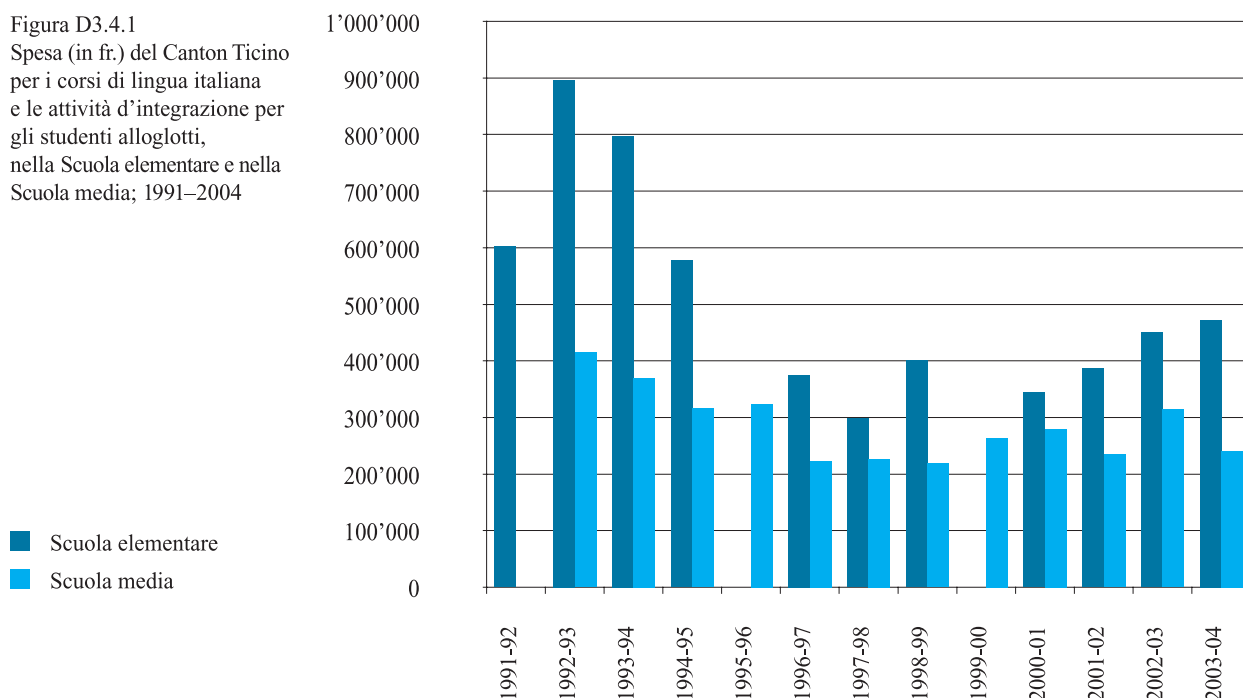
Durante questi ultimi trenta anni la presenza di studenti di origine straniera nella Scuola medio superiore resta costantemente bassa indipendentemente dalla loro nazionalità, mentre aumenta costantemente nella formazione professionale fino a rappresentare nel 2002 un terzo dei giovani in formazione del Canton Ticino.

Nell'ambito della formazione professionale la tendenza è simile a quella della Scuola media, ovvero la presenza di sempre meno studenti di origine italiana e sempre più di altra nazionalità.

D3.4

Corsi d'integrazione per allievi alloglotti

Figura D3.4.1
Spesa (in fr.) del Canton Ticino per i corsi di lingua italiana e le attività d'integrazione per gli studenti alloglotti, nella Scuola elementare e nella Scuola media; 1991–2004



Fonte dati: USC, UIM

I corsi di italiano e le attività di integrazione sono dispensati soprattutto nelle Scuole elementari. L'andamento del grafico è dovuto essenzialmente all'aumento o alla diminuzione degli allievi stranieri nei due settori scolastici¹.

1. Il calcolo per la spesa è basato su alcuni parametri stabiliti dal Dipartimento.

Dotazione oraria: a) Scuola elementare.

Art. 7

cpv 1: La dotazione oraria annuale è stabilita in ragione di un'unità didattica (1/32) per ogni allievo che ne beneficia; per un solo allievo non è di regola concessa alcuna dotazione di ore salvo in casi particolari valutati di volta in volta (pluriclassi, tipo di lingua, ecc.). Per gruppi di 2, 3 o 4 allievi la dotazione è sempre di 4 unità didattiche;

cpv 2: Nel caso di arrivi di nuovi allievi alloglotti la dotazione è aumentata, previo accordo dell'ufficio dell'insegnamento, in ragione di 36 unità didattiche per gli allievi giunti entro il 31 marzo; dopo tale data l'aumento è proporzionale al numero di settimane che restano alla fine dell'anno scolastico.

cpv 3: Inoltre, per lo svolgimento dei compiti di cui all'art. 13 lett. a) c) d), è riconosciuta una dotazione annua di 36 unità didattiche per gruppi fino a 10 allievi e di 72 unità per gruppi di 11 e più allievi giunti entro il 31 marzo; dopo tale data il riconoscimento è proporzionale al numero di settimane che restano alla fine dell'anno scolastico.

Tenendo conto del fatto che a partire dagli anni novanta i giovani alloggiati sono soprattutto bambini che frequentano le Scuole elementari (elemento D3.2), non c'è da stupirsi se la Scuola elementare abbia una spesa superiore a quella della Scuola media.

Per la Scuola elementare si osserva una punta massima nel 1992 ed una graduale diminuzione fino al 1997; dal 2000 si assiste invece ad un graduale aumento. Nella Scuola media² la variazione è meno importante³, anche se si osserva una tendenza simile alla Scuola elementare tra gli anni 1992 e 1997 ed un andamento fluttuante dal 1998 in poi.

2. Dotazione oraria: b) Scuola media

Art. 8

cpv 1: La dotazione oraria è stabilita in ragione di un'ora lezione per ogni allievo che ne beneficia; per un solo allievo non è concessa alcuna dotazione di ore. Per gruppi di 2, 3 o 4 allievi la dotazione è sempre di 4 ore.

cpv 2: Nel caso di nuovi arrivi fanno stato, per analogia, le disposizioni dell'art. 7 cpv. 2.

cpv 3: Nel caso di frequenza di un secondo anno la dotazione è di 72 ore per gruppi fino a 5 allievi, di 144 per gruppi da 6 a 10 allievi e di 216 ore per gruppi di 11 e più allievi.

cpv 4: Inoltre, per lo svolgimento dei compiti di cui all'art. 13 lett. a) c) d), è riconosciuta una dotazione annua di 36 unità didattiche per gruppi fino a 10 allievi e di 72 unità per gruppi di 11 e più allievi giunti entro il 31 marzo; dopo tale data il riconoscimento è proporzionale al numero di settimane che restano alla fine dell'anno scolastico.

3. Da notare che i giovani hanno la possibilità di seguire questi corsi per un massimo di due anni.

D | 3**Allegati****Tabella D3.1.1**

Percentuale degli studenti stranieri nella scuola dell'obbligo, suddivisione per Cantone;
2003–04

	Cantone	Stranieri in percentuale
	Appenzello Int.	8%
	Uri	9%
	Grigioni	11%
	Giura	12%
	Nidwaldo	12%
	Appenzello Est.	14%
	Obwaldo	14%
	Berna	15%
	Svitto	18%
	Friburgo	19%
	Lucerna	19%
	Vallese	20%
	Turgovia	20%
	Zugo	23%
	Soletta	24%
	CH	24%
	San Gallo	24%
	Argovia	25%
	Sciaffusa	26%
	Neuchâtel	26%
	Zurigo	26%
	Glarona	26%
	Ticino	28%
	Basilea Campagna	31%
	Vaud	31%
	Basilea Città	41%
	Ginevra	42%

Fonte dati: UST

Tabella D3.1.2

Tipologia degli studenti stranieri nella scuola dell'obbligo; suddivisione per Cantone;
2003–04

	Europa del nord	Italia	ex–Yugoslavia	Paesi iberici	Turchia	Altre nazionalità
Appenzello Int.	14%	5%	63%	8%	5%	5%
Uri	6%	10%	51%	6%	14%	12%
Grigioni	7%	14%	42%	14%	5%	18%
Giura	10%	16%	28%	21%	3%	22%
Nidwaldo	6%	6%	58%	9%	7%	14%
Appenzello Est.	10%	8%	48%	9%	12%	13%
Obwaldo	4%	11%	56%	5%	9%	15%
Berna	6%	12%	35%	10%	7%	31%
Svitto	5%	11%	56%	3%	9%	16%
Friburgo	7%	6%	21%	29%	6%	31%
Lucerna	3%	8%	58%	8%	4%	18%
Vallese	6%	11%	32%	35%	2%	14%
Turgovia	9%	15%	47%	9%	10%	11%
Zugo	6%	10%	48%	8%	10%	18%
Soletta	4%	16%	43%	3%	18%	16%
CH	7%	14%	35%	15%	8%	22%
San Gallo	7%	10%	57%	4%	9%	12%
Argovia	5%	16%	43%	5%	13%	18%
Sciaffusa	12%	11%	45%	5%	11%	17%
Neuchâtel	9%	16%	15%	34%	4%	22%
Zurigo	6%	15%	39%	8%	9%	23%
Glarona	3%	20%	47%	6%	12%	11%
Ticino	2%	40%	29%	11%	3%	15%
Basilea Campagna	7%	14%	28%	6%	22%	23%
Vaud	8%	12%	23%	28%	3%	25%
Basilea Città	7%	13%	21%	9%	25%	26%
Ginevra	10%	9%	11%	32%	1%	37%

Fonte dati: UST

Tabella D3.2.1

Evoluzione della composizione della popolazione scolastica straniera nella Scuola elementare; 1971–2003

%	1971/72	1972/73	1973/74	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87
Svizzeri	71	69	69	68	68	68	68	69	71	71	72	72	72	72	73	74
Italiani	26	28	28	29	29	28	29	28	26	25	25	25	24	24	23	21
Altre nazionalità	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	5
Totale stranieri	29	31	31	32	32	32	32	31	29	29	28	28	28	28	27	26

%	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Svizzeri	74	75	75	75	73	73	72	71	71	71	71	71	71	72	72	72
Italiani	21	20	19	18	17	16	16	15	14	14	13	13	12	12	12	11
Altre nazionalità	5	6	6	7	9	11	13	14	15	15	16	16	17	16	17	17
Totale stranieri	26	25	25	25	27	27	28	29	29	29	29	29	29	28	28	28

Fonte dati: USR – Censimento allievi

Tabella D3.2.2

Evoluzione della composizione della popolazione scolastica straniera nella Scuola media; 1971–2003

%	1971/72	1972/73	1973/74	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87
Svizzeri	80	79	77	76	74	73	73	73	73	74	74	73	73	72	73	73
Italiani	18	19	20	22	23	24	25	24	24	24	23	24	24	24	24	23
Altre nazionalità	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
Totale stranieri	20	21	23	24	26	27	27	27	27	26	26	27	27	28	27	27

%	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Svizzeri	73	74	74	74	74	73	72	71	71	70	71	70	71	71	71	72
Italiani	22	22	21	20	18	17	16	16	16	15	14	13	13	12	12	11
Altre nazionalità	4	5	5	6	8	10	11	12	14	14	15	16	17	17	17	16
Totale stranieri	27	26	26	26	26	27	28	29	29	30	29	30	29	29	29	28

Fonte dati: USR – Censimento allievi

Tabella D3.3.1

Evoluzione della popolazione scolastica per nazionalità, nella Scuola medio superiore (Liceo, Scuola cantonale di commercio); 1971–2003

%	1971/72	1972/73	1973/74	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87
Svizzeri	90	89	88	89	89	89	88	86	86	85	85	83	83	82	84	84
Italiani	8	10	10	9	9	9	10	11	12	12	13	13	14	14	13	12
Altre nazionalità	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Totale stranieri	10	11	12	11	11	11	12	14	14	15	15	17	17	18	16	16

%	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Svizzeri	84	84	85	85	85	86	86	86	86	87	86	86	86	86	87	87
Italiani	13	13	12	12	12	11	10	10	10	9	9	10	9	8	7	7
Altre nazionalità	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	6	6
Totale stranieri	16	16	15	15	15	14	14	14	14	13	14	14	14	14	13	13

Fonte dati: USR – Censimento allievi

Tabella D3.3.2

Evoluzione della popolazione scolastica per nazionalità nella formazione professionale; 1971–2003

%	1971/72	1972/73	1973/74	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87
Svizzeri	80	79	77	76	77	78	78	78	77	76	76	76	75	76	76	75
Italiani	19	20	22	22	22	21	20	21	21	22	22	22	23	23	22	23
Altre nazionalità	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Totale stranieri	20	21	23	24	23	22	22	22	23	24	24	24	25	24	24	25

%	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Svizzeri	74	73	71	70	69	68	68	68	67	68	68	67	67	67	67	66
Italiani	23	25	26	26	27	26	25	24	23	21	20	20	18	18	17	17
Altre nazionalità	2	3	3	4	4	6	7	8	10	11	12	13	15	15	16	17
Totale stranieri	26	27	29	30	31	32	32	32	33	32	32	33	33	33	33	34

Fonte dati: USR – Censimento allievi

Tabella D3.4.1

Spesa del Canton Ticino per i corsi di lingua italiana e le attività d'integrazione per gli studenti alloglotti, nella Scuola elementare e nella Scuola media; 1991–2004

Franchi spesi dal Cantone	1991–92	1992–93	1993–94	1994–95	1995–96	1996–97	1997–98	1998–99	1999–00	2000–01	2001–02	2002–03	2003–04
Scuola elementare	601'957	896'636	796'962	577'404	D.N.	375'569	298'637	401'367	426.979	343'910	387'106	450'239	471'838
Scuola media	D.N.	415'350	369'200	315'251	324'065	222'628	227'381	218'936	263'147	279'208	234'165	314'097	240'903

Fonte dati: USC, UIM

D | 4**Vita partecipativa a scuola****Indice delle figure**

D4.1	La presenza di assemblee degli allievi	
Figura D4.1.1	Presenza delle assemblee negli istituti in funzione del settore scolastico, 2003/04	197
D4.2	Incontri annui dedicati alle assemblee scolastiche	
Figura D4.2.1	Media e valori assoluti delle assemblee negli istituti in funzione del settore scolastico, 2003/04	198
	Allegati	199

D | 4

Vita partecipativa a scuola

La vita partecipativa a scuola, sotto forma di assemblee degli allievi, è presente in tutti gli ordini scolastici a partire dal secondo biennio della Scuola media. Tutte le scuole medie superiori hanno indicato nel 2003–04 delle assemblee degli studenti, mentre la frequenza di incontri è più importante nelle scuole medie. Nella formazione professionale le assemblee sono meno frequenti.

Le modalità di sviluppo del senso civico degli alunni possono essere molteplici, ma è fuori dubbio che la pratica vissuta costituisca il migliore apprendimento. È proprio per tale motivo che la Legge della scuola all'Art. 25 – Organi di conduzione dell'Istituto – al cpv 1 e 3 definisce che:

«¹La conduzione dell'istituto è assicurata dalla direzione con la partecipazione delle componenti della scuola. [...]. ³Gli organi di rappresentanza sono i seguenti: a) l'assemblea degli allievi; b) l'assemblea dei genitori; c) il consiglio d'istituto».

La legge quindi prevede che ogni istituto scolastico, a partire dal secondo biennio della Scuola media¹, sia dotato di un'assemblea degli allievi, attraverso la quale gli studenti possano riunirsi per discutere di problematiche rilevanti per la vita scolastica, per formulare proposte e prendere decisioni.

L'obiettivo di questo indicatore è quindi di mostrare in quale misura viene attuata questa istituzione. I dati sono stati raccolti attraverso un questionario inviato alle direzioni scolastiche e va considerato come un primo passo nella conoscenza di questa realtà. Per ulteriori approfondimenti sarebbero necessari studi più analitici, che illustrino ad esempio le modalità di svolgimento e di gestione delle assemblee, i contenuti delle discussioni, ecc.

Per il momento, il dato che emerge è che sia le scuole medie sia quelle post-obbligatorie, rispondono in modo positivo a questo proposito educativo e sociale, con l'organizzazione di un buon numero di assemblee degli allievi.

1. Assemblea degli allievi

Art. 39

1. L'assemblea degli allievi, con le riserve di cui ai capoversi seguenti, è la riunione plenaria di tutti gli allievi iscritti in un istituto; essa è l'organo rappresentativo degli allievi.
2. Essa è istituita a partire dal secondo biennio della Scuola media.
3. Forme particolari di assemblee possono essere adottate nelle scuole professionali a tempo parziale.

Compiti

Art. 40

1. L'assemblea degli allievi:
 - a) formula all'attenzione degli altri organi dell'istituto le richieste degli allievi;
 - b) esprime l'opinione degli allievi nelle consultazioni;
 - c) delibera sugli oggetti che le leggi e le disposizioni di applicazione le deferiscono;
 - d) designa i propri rappresentanti negli organi scolastici aperti agli allievi.

■ Fonti di approfondimento

- CERI – OCSE (1994). *Gli indicatori internazionali dell'istruzione. Una struttura per l'analisi*. Roma: Armando.
- Leggi del Canton Ticino (2003). Disponibile in:
<http://www.ti.ch/CAN/temi/rl/> (in Raccolta Leggi Ti – Volume 5) [07 settembre 2004].
- USR – 2004: *Inchiesta A2000 presso gli istituti scolastici ticinesi* [Data file].
Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Metodologia e lettura dei grafici

I dati dell'indicatore sono stati costruiti sulla base di un questionario inviato a tutte le sedi scolastiche pubbliche del Canton Ticino fatta eccezione per le scuole elementari². Nella tabella seguente sono stati riportati il numero e le percentuali delle sedi che hanno risposto, suddivise per settore scolastico³.

	Scuole medie (SM)	Scuole medie superiori (SMS)	Formazione professionale (FP)		
			SPAI	Altre scuole	Totale
Numero di sedi in Ticino	35	6	5	25	30
Numero di sedi che hanno risposto al questionario	22	4	4	8	12
Percentuale delle sedi che hanno risposto	63%	67%	80%	32%	40%

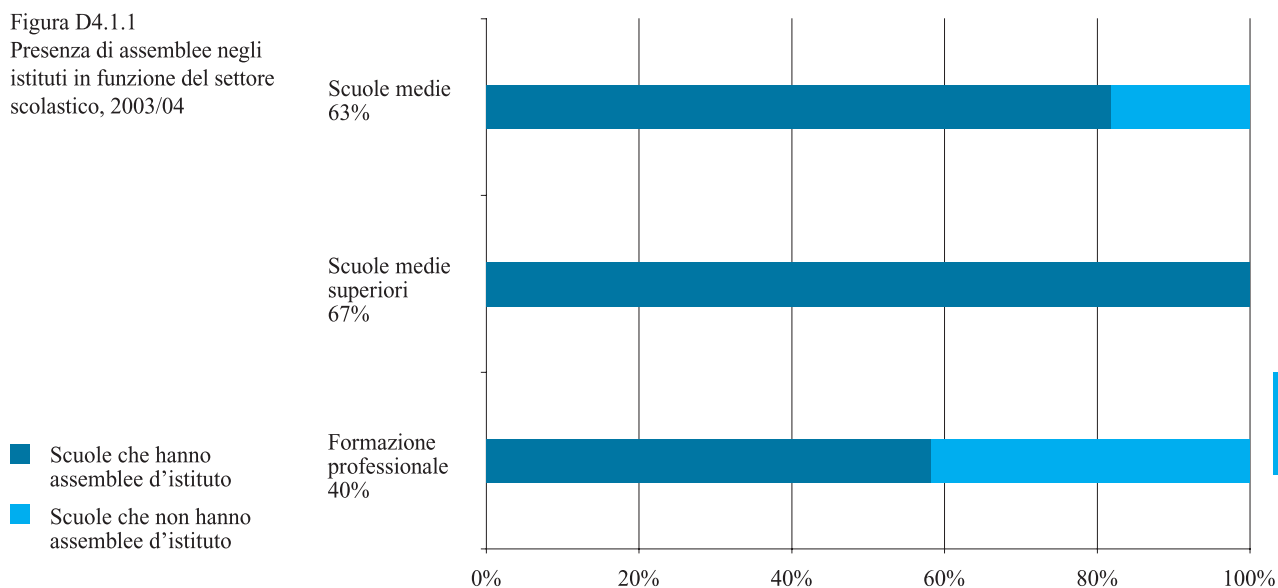
2. Le scuole elementari non sono presenti nel grafico perché le assemblee degli studenti non sono previste dalla legge della scuola.

3. Per ulteriori informazioni del perché si è effettuata questo tipo di suddivisione per settori scolastici, si rimanda il lettore all'indicatore E2 – Metodologia e lettura dei grafici.

D4.1

La presenza di assemblee degli allievi

Figura D4.1.1
Presenza di assemblee negli
istituti in funzione del settore
scolastico, 2003/04



Fonte dati: USR – 2004

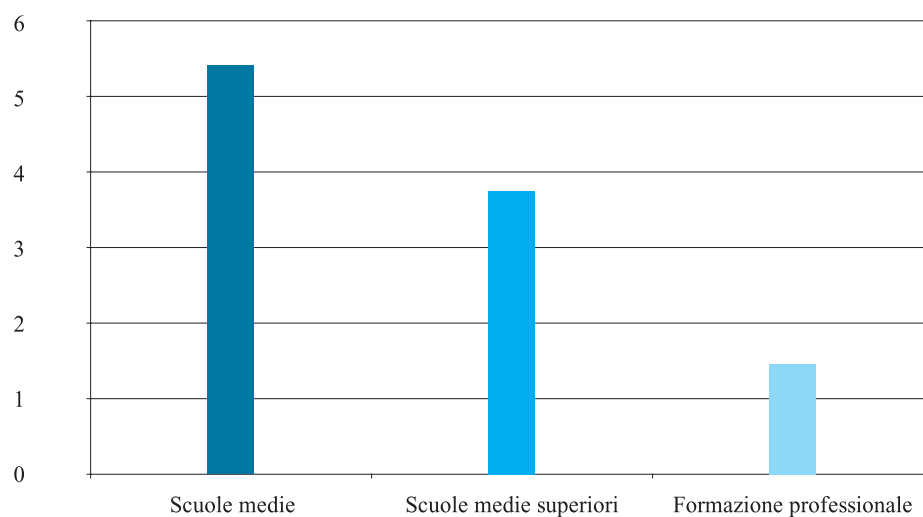
Tutte le scuole medie superiori che hanno risposto all'inchiesta risultano aver indetto delle assemblee degli allievi durante l'anno scolastico 2003–04. Per quanto riguarda le scuole medie più di otto scuole su dieci hanno delle assemblee, rispetto al 58% delle scuole professionali.

Il grafico rappresenta alcuni dati raccolti tramite questionario, inviato alle sedi scolastiche⁴. In merito alla formazione professionale va rilevato come la struttura organizzativa delle varie scuole non favorisca questo tipo di attività. Ad esempio i giovani che seguono una formazione duale (SPAI) partecipano molto poco alla vita scolastica poiché da un lato la loro presenza a scuola è limitata a qualche giorno alla settimana e dall'altro sono più legati alle esigenze della realtà professionale. Lo stesso vale per gli apprendisti delle scuole professionali a tempo pieno (SAM) che sono costituite da allievi con problematiche ed atteggiamenti professionali molto eterogenei.

4. Occorre precisare che la percentuale di risposta da parte delle scuole non è omogenea. Vedere la tabella summenzionata in: Metodologia e lettura dei grafici.

D4.2**Incontri annui dedicati alle assemblee scolastiche**

Figura D4.2.1
Media e valori assoluti
delle assemblee negli istituti
in funzione del settore
scolastico, 2003/04



Fonte dati: USR – 2004

Le scuole medie risultano avere il maggior numero di assemblee degli studenti (5,41 incontri all'anno).

Il grafico riporta la media annuale delle assemblee d'istituto, sul totale delle scuole che hanno risposto all'inchiesta.

Le scuole medie superiori hanno una media per Istituto di 3,75 incontri annui, mentre tra le scuole della Formazione professionale gli incontri annui scendono a 1,46.

D | 4**Allegati****Tabella D4.1.1**

Presenza di assemblee negli istituti in funzione del settore scolastico – 2003/04

Settore scolastico	Scuole che hanno assemblee di Istituto	Scuole che NON hanno assemblee di Istituto
Formazione professionale 40.00%	58.33%	41.67%
scuole medie superiori 66.67%	100.00%	0.00%
scuole medie 62.86%	81.82%	18.18%

*Fonte dati: (USR – 2004)***Tabella D4.2.1**

Media e valori assoluti delle assemblee negli istituti in funzione del settore scolastico, 2003/04

Scuole che hanno risposto	Media incontri annui dedicati alle assemblee	Incontri annui totali per settore scolastico
scuole medie	5.41	119.00
scuole medie superiori	3.75	15.00
Formazione professionale	1.46	13.50

Fonte dati: USR – 2004

E**Innovazione della scuola**

E1	L'autonomia e i livelli decisionali della scuola ticinese	205
E2	Attività innovative degli istituti	223
E3	Numero di allievi e docenti per PC	237

E

Innovazione della scuola

L'innovazione scolastica è un elemento della qualità della scuola: la varietà, la densità, l'originalità ed il rigore delle innovazioni sono un indicatore della vitalità del sistema, delle motivazioni dei docenti, della capacità di adeguarsi ai cambiamenti socio-culturali e di tensione verso il miglioramento delle prestazioni. L'innovazione impedisce al sistema scolastico di anchilosarsi e diventare un apparato burocratico. Malgrado l'importanza di questa tematica, raramente gli insiemi d'indicatori includono informazioni sull'innovazione. Le cause possono essere molteplici, ma certamente vanno ricercate sia nella scarsità di dati a disposizione sia nella difficoltà di elaborare uno schema concettuale chiaro che fornisca i criteri per captare gli aspetti significativi delle innovazioni. Il livello di "innovatività" della scuola ticinese è qui misurato con tre indicatori: l'autonomia, l'uso del monte ore d'istituto e la diffusione delle nuove tecnologie nella scuola. Questo tentativo di rendere conto delle innovazioni scolastiche è parziale e perfezionabile ma nondimeno significativo in quanto permette di osservare il sistema scolastico ticinese da un'angolazione inabituale.

Il primo indicatore, *"L'autonomia e livelli decisionali nella scuola ticinese"*, nasce da due considerazioni. La prima riguarda la tendenza in atto in parecchi sistemi scolastici ad adottare forme di regolazione meno centralizzate e normative trasferendo agli istituti scolastici nuove responsabilità e competenze decisionali; la seconda il progetto di Amministrazione 2000 avviato nel nostro Cantone che comprende proprio un'area di lavoro dedicata all'autonomia scolastica. L'autonomia viene quindi qui presentata come un elemento dell'innovazione della scuola ticinese e, per sottolineare l'importanza di tale dimensione si è proceduto a un rilevamento di dati *ad hoc*, espressamente per il monitoraggio della gestione degli istituti scolastici e professionali.

Il secondo indicatore si riferisce invece all'uso del *"monte ore d'istituto"*. Da alcuni anni, infatti, ad ogni scuola ticinese viene messo a disposizione un numero di ore annuali, che possono essere utilizzate per attività di innovazione e ricerca. Oltre ad essere quindi una componente dell'autonomia, il monte ore è un importante vettore per l'innovazione della scuola "dal basso", cioè per iniziativa di singoli docenti, gruppi o istituti. L'Ufficio studi e ricerche ha centralizzato e sistematizzato dati parzialmente disponibili.

Infine viene presentato un indicatore più "classico" per il tema dell'innovazione: il *"numero di allievi e docenti per PC"*.

Il primo indicatore riguarda un fenomeno di modificazione delle norme che regolano i comportamenti degli attori all'interno del sistema; il secondo ed il terzo invece concernono le innovazioni curriculari e didattiche, ossia l'impostazione dei curricula e delle metodologie d'apprendimento, che sono fattori che le scuole possono in parte controllare e con i quali una scuola o un tipo di formazione possono maggiormente profilarsi e quindi essere attrattivi.

■ Fonti di approfondimento

- Consiglio di Stato. (2003). *Rapporto sugli indirizzi*. Bellinzona: Consiglio di Stato. Disponibile in: <http://www.ti.ch/CAN/temi/rapindirizzi/documenti/RAPPORTOINDIRIZZI03.pdf> [27 maggio 2003].

-
- Consiglio di Stato del Canton Ticino. (2002). *Regolamento concernente l'entità e le modalità di assegnazione del monte ore*. Richiamata la Legge della scuola del 1° febbraio 1990, l'art. 24 cpv. 3 e 4. Disponibile in:
http://www.ti.ch/CAN/argomenti/legislaz/rleggi/rl/dati_rl/f/s/05_51.htm
[7 ottobre 2004].
 - Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). New York and London: Teacher College Press.
 - Leggi del Canton Ticino. (2003). Disponibile in:
<http://www.ti.ch/CAN/temi/rl/> (in Raccolta Leggi Ti – Volume 5), [27 maggio 2003].

E | 1**L'autonomia e i livelli decisionali della scuola ticinese****Indice delle figure**

E1.1	Livelli amministrativi delle competenze decisionali	
Figura E1.1.1	Distribuzione in percentuale delle competenze decisionali per livelli amministrativi nel Canton Ticino; rappresentazione per grado scolastico	210
Figura E1.1.2	Distribuzione dei livelli decisionali nel secondario I, CITE 2 (Scuola media); confronto internazionale	211
E1.2	Tipi di decisioni	
Figura E1.2.1	Modalità di formulazione delle decisioni per grado scolastico	212
Figura E1.2.2	Percentuale delle decisioni prese in totale autonomia, ai vari livelli amministrativi; suddivisione per grado scolastico	212
E1.3	Decisioni nell'ambito dell'organizzazione dell'istruzione	
Figura E1.3.1	Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni prese che riguardano l'organizzazione dell'istruzione; rappresentazione per grado scolastico	213
E1.4	Decisioni prese nell'ambito della gestione del personale	
Figura E1.4.1	Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni prese che riguardano la gestione del personale; rappresentazione per grado scolastico	214
E1.5	Decisioni prese nell'ambito della programmazione e della struttura	
Figura E1.5.1	Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni prese che riguardano la programmazione e le strutture (dell'insegnamento e dei programmi); rappresentazione per grado scolastico	215
E1.6	Decisioni prese nell'ambito delle risorse	
Figura E1.6.1	Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni che riguardano le risorse; rappresentazione per grado scolastico	216
E1.7	Decisioni prese dagli istituti scolastici	
Figura E1.7.1	Percentuale dei tipi di decisioni prese dagli istituti scolastici rispetto ai quattro ambiti decisionali; rappresentazione per grado scolastico	217
	Allegati	219

E 1

L'autonomia e i livelli decisionali della scuola ticinese

La maggioranza delle decisioni in ambito scolastico sono prese a livello cantonale con l'eccezione della Scuola dell'infanzia ed elementare.

La Confederazione non interviene mai nelle decisioni che riguardano la scuola dell'obbligo (Scuola elementare e Scuola media).

Le decisioni di competenza degli istituti scolastici ticinesi si situano quasi unicamente nell'ambito dell'organizzazione dell'insegnamento; raramente sono prese in totale autonomia, tranne nel caso della Scuola media superiore.

L'autonomia è un tema ricorrente nelle politiche pubbliche attuali ed il Canton Ticino non fa eccezione a questa tendenza. Nell'ambito del progetto di *"Amministrazione 2000: Gestione istituti scolastici e professionali"*, una delle aree del progetto aveva l'obiettivo di ridefinire i compiti degli istituti scolastici, indicando quali mansioni e responsabilità spettino agli organi centrali, e quali agli istituti scolastici nel segno di una loro maggiore autonomia.

L'autonomia nel linguaggio comune è sinonimo di indipendenza, libertà d'azione; è la possibilità di scegliere per se stessi senza essere condizionati da fattori esterni. Si tratta di qualcosa che tutti desiderano ma che, al momento della sua realizzazione concreta, pone non pochi problemi, in quanto comporta responsabilità e scelte per le quali occorre avere la giusta competenza ed esperienza. Negli ultimi vent'anni numerose riforme scolastiche nel mondo sono state imperniate sull'autonomia delle scuole, con un trasferimento di competenze decisionali dal centro o dai livelli intermedi verso gli istituti.

Ciò che sta cambiando in questo modo è il ruolo degli istituti scolastici che da elementi di congiunzione con l'amministrazione centrale sono diventati il centro nevralgico del sistema scolastico.

L'autonomia delle scuole può declinarsi in vari modi, ma per tutti **l'autonomia autentica è quella in cui le entità interessate sono in grado di gestire in modo indipendente i processi-chiave caratteristici dell'attività svolta.**

Se ci riferiamo alla realtà del sistema scolastico ticinese è fondamentale determinare gli ambiti, i livelli e le modalità decisionali per capire di che tipo di autonomia fruiscono gli istituti scolastici del nostro Cantone.

È quindi indispensabile introdurre un insieme di elementi che permettano a tutti gli attori che operano nel mondo della scuola di riconoscere in modo tempestivo ed affidabile il tipo di autonomia di cui fruiscono.

A tale scopo è stato usato il questionario *"Decision-making in education"* utilizzato nell'inchiesta OCSE-INES 1998 e 2003¹. Il questionario utilizzato in Ticino è stato adattato per prendere in considerazione non soltanto la Scuola media (SM), come invece è il caso per il questionario dell'OCSE, ma anche gli altri tre ordini scolastici: la Scuola dell'infanzia ed elementare (SI-SE), la Scuola media superiore (SMS) e la formazione professionale (FP) che comprende gli apprendistati e le scuole professionali a tempo pieno.

In sintesi le risposte al questionario indicano che:

- I livelli e le modalità decisionali variano a seconda del grado scolastico.
- Nessun grado scolastico prende delle decisioni a livello regionale o circondariale.
- La maggioranza delle decisioni prese nella Scuola dell'infanzia ed elementare si situa a livello comunale o dei consorzi scolastici ed in questo senso sono le più decentralizzate.
- La maggioranza delle decisioni prese in totale autonomia si situano a livello comunale per la Scuola dell'infanzia ed elementare (SI-SE) ed a livello cantonale per gli altri tre ordini scolastici.

1. Sia per l'impiego del questionario che per la pubblicazione del grafico E1.1.2 l'USR ha ottenuto l'autorizzazione ufficiale da parte dell'OCSE.

-
- La Scuola media è il grado scolastico più centralizzato con l'84% di decisioni prese a livello cantonale, mentre la formazione professionale, è l'ordine scolastico che più degli altri dipende dalla Confederazione.
 - Gli istituti scolastici prendono pochissime decisioni; raramente queste decisioni sono prese in totale autonomia e quando questo succede esse si collocano quasi unicamente nell'ambito dell'organizzazione dell'istruzione.
-

■ **Fonti e approfondimenti:**

- Bottani, N. (2003). *Insegnanti al timone? Fatti dell'autonomia scolastica*. Bologna: Il Mulino.
- OCSE–Organisation de coopération et de développement économiques. (1998). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 1998*. Paris: OCDE.
- OCSE–Organisation de coopération et de développement économiques. (2004). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2004*. Paris: OCDE.
- USR – Questionario OCSE: *Inchiesta Decision Making 2003* [Data file]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Siti internet:

- <http://www.oecd.org/document>

Scheda metodologica

Il questionario “*Decision making in education*”, comprende 43 temi suddivisi in 4 campi di decisione:

- **Organizzazione dell’istruzione**, che va dall’iscrizione al percorso scolastico degli allievi, ai metodi pedagogico didattici e di valutazione continua degli allievi.
- **Gestione del personale**, che include le assunzioni ed i licenziamenti del personale insegnante e non insegnante, i doveri e le condizioni di lavoro del personale, i livelli salariali e le incidenze sulla carriera professionale.
- **Programmazione e struttura** (dell’insegnamento e dei programmi scolastici), come per esempio le decisioni riguardanti l’apertura o la chiusura di una scuola, la creazione o la soppressione di un anno di studio, la scelta dei programmi di studio ed i contenuti dei corsi, la creazione o l’abolizione di esami o certificati come pure la struttura, la pianificazione ed i contenuti degli esami.
- **Le risorse**, che comprendono l’assegnazione e l’utilizzo delle risorse sia per le spese di investimento che per il personale in generale.

Per ogni argomento è stato chiesto *chi decide* (il livello amministrativo) e *come si decide* (il grado di autonomia della decisione presa). Per il Canton Ticino sono stati definiti cinque livelli amministrativi a differenza dei sei proposti dalla versione internazionale: il livello federale o intercantonale, il livello cantonale, il livello regionale o circondariale, il livello comunale o consortile e l’istituto scolastico (direzione, insegnanti, famiglie). Per i processi decisionali si sono invece mantenute le stesse categorie elaborate dall’OCSE: decisione presa in (1) *totale autonomia*, o (2) *dopo consultazione con altri organi del sistema educativo*, o (3) *all’interno di una normativa stabilita da un’autorità superiore al livello decisionale*. **È necessario precisare che il termine “totale autonomia” non esclude la presenza di leggi o regolamenti di cui ogni grado scolastico è dotato.** L’autonomia in questo caso fa riferimento a norme che si situano ad un livello superiore rispetto a quello decisionale. Ad esempio *i livelli salariali del personale insegnante* sono decisi per ogni individuo a livello cantonale (DECS) ma sulla base di classi e regole fissate dal Consiglio di Stato del Canton Ticino (senza nessuna imposizione federale); in questo senso la decisione è considerata *totalmente autonoma* a livello cantonale.

Per ogni grado scolastico sono stati intervistati tre “esperti”, ovvero tre persone conoscitrici del campo in cui operano e ritenute degne di fiducia da parte di tutti. Ogni esperto rappresentava un livello decisionale; si è quindi cercata una persona situata a livello centrale (cantonale), una a livello intermedio (regionale o comunale) e una che rappresentasse la base (membro del consiglio di direzione, direttore di scuola o docente con grande esperienza professionale) per ogni ordine di scuola.

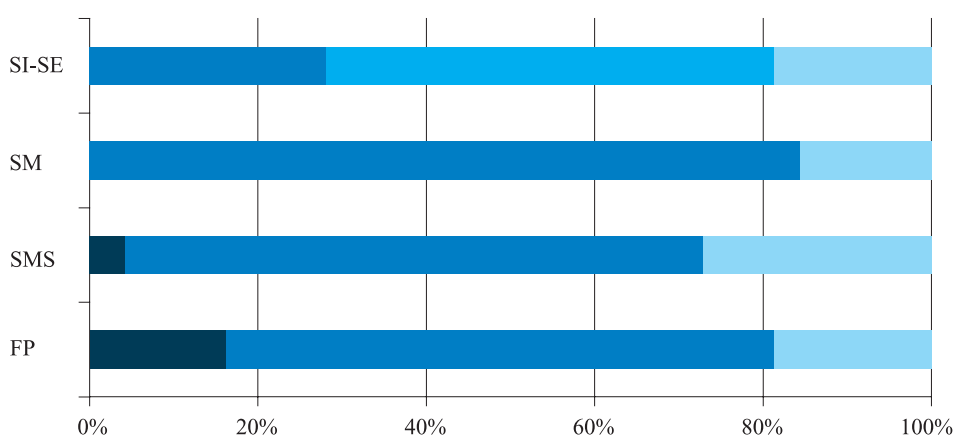
Ad ognuno dei tre esperti è stato inviato un questionario da riempire individualmente; terminata la raccolta delle risposte, gli esperti di ogni grado si sono riuniti per esaminare collettivamente le risposte, con l’obiettivo di trovare il consenso più elevato e condiviso da tutti sugli apprezzamenti raccolti. Per poter commentare gli indicatori si è proceduto (come nell’inchiesta OCSE–INES) alla ponderazione di tutti gli argomenti per dare ad ogni campo decisionale lo stesso peso (25%) così da poter fare dei paragoni diretti tra i diversi ordini scolastici.

E1.1

Livelli amministrativi delle competenze decisionali

Figura E1.1.1
Distribuzione in percentuale
delle competenze decisionali
per livelli amministrativi
nel Canton Ticino;
rappresentazione per grado
scolastico

■ Livello federale
■ Livello cantonale
■ Livello comunale
o consorzi scolastici
■ Livello d'istituto scolastico



SI-SE Scuola dell'infanzia ed elementare

SM Scuola media

SMS Scuola media superiore

FP Formazione professionale (apprendistato e Scuola professionale a tempo pieno)

Fonte dati: USR – Questionario OCSE

La Confederazione non interviene mai nelle decisioni che riguardano la scuola dell'obbligo; la sua incidenza nelle decisioni prese negli altri due gradi scolastici (SMS e FP) non supera il 16% del totale delle decisioni.

La maggioranza delle decisioni sulla Scuola dell'infanzia ed elementare, sono prese a livello dei comuni o dei consorzi scolastici (53%), mentre per gli altri gradi scolastici le decisioni sono soprattutto prese a livello cantonale. L'84% delle competenze decisionali della Scuola media sono prese a livello cantonale.

Le decisioni assunte dagli istituti scolastici variano tra il 27% della Scuola media superiore ed il 16% della Scuola media.

Figura E1.1.2
Distribuzione dei livelli
decisionali nel secondario I,
CITE 2 (Scuola media);
confronto internazionale



Fonte: OCSE (2004)

Fonte dati: USR – Questionario OCSE

Il Canton Ticino è tra gli stati dove gli istituti scolastici del Secondario I (Scuola media) hanno uno dei più bassi poteri decisionali (16%).

Nel grafico i paesi sono stati classificati in ordine decrescente relativamente alla percentuale di decisioni prese a livello degli istituti. In Olanda gli istituti decidono su tutti gli ambiti (risorse, gestione del personale; organizzazione, struttura e programmazione dell'insegnamento). Si noti comunque che solo per le prime sei nazioni elencate nel grafico gli istituti hanno un potere decisionale superiore al 50%.

Il Ticino si caratterizza rispetto agli altri paesi per essere quello con la percentuale più alta (84%) di decisioni prese a livello statale².

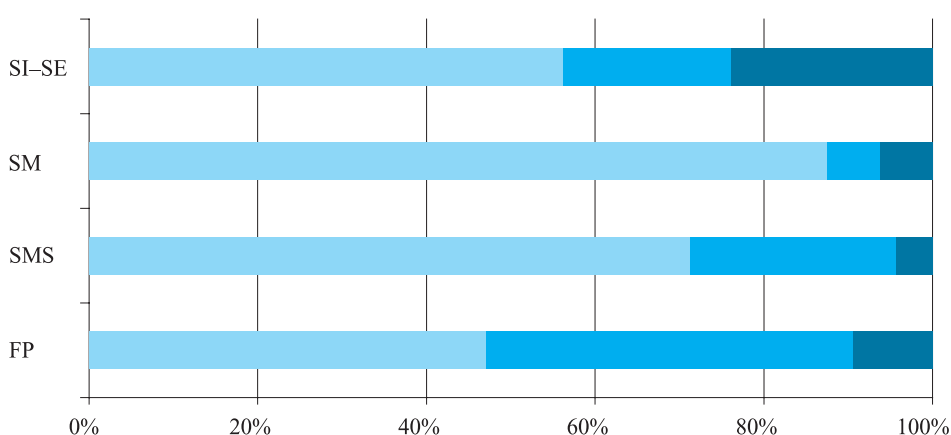
2. Naturalmente nel considerare questi dati non va dimenticato che il Ticino, pur avendo un'organizzazione scolastica indipendente legata all'autonomia cantonale in tale campo, è pur sempre un Cantone facente parte di una Confederazione. Tutte le altre nazioni sono invece degli Stati a pieno titolo.

E1.2

Tipi di decisioni

Figura E1.2.1
Modalità di formulazione delle
decisioni per grado scolastico

- Decisioni prese in totale autonomia
- Decisioni prese dopo consultazione con altri organi scolastici
- Decisioni prese all'interno di una normativa stabilita da un'autorità superiore al livello decisionale



SI-SE Scuola dell'infanzia ed elementare

SM Scuola media

SMS Scuola media superiore

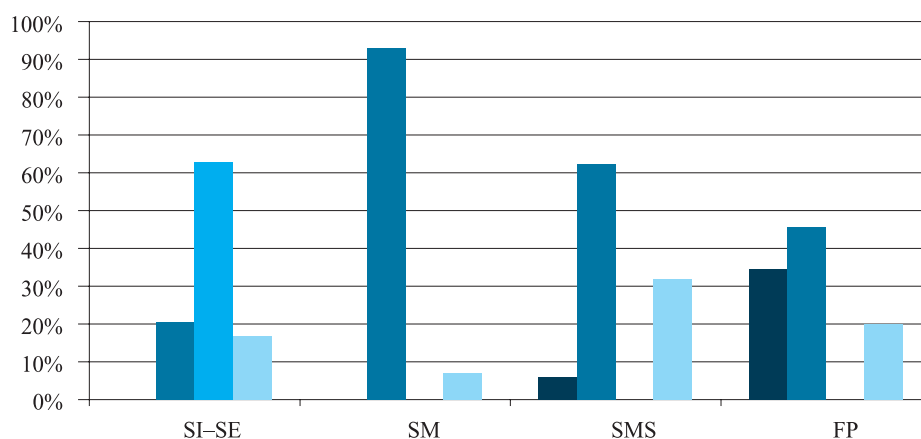
FP Formazione professionale (apprendistato e Scuola professionale a tempo pieno)

Fonte dati: USR – Questionario OCSE

I modi di decidere variano a seconda del grado scolastico: limitatamente alle decisioni prese da ogni ordine scolastico, la forma decisionale dominante è quella dell'autonomia. La Scuola media si caratterizza per una forte percentuale (87%) di decisioni prese in totale autonomia a livello cantonale, mentre la formazione professionale ricorre, più degli altri gradi scolastici, alla consultazione con altri organi scolastici (44%). La Scuola dell'infanzia ed elementare è quella con la percentuale più alta di decisioni prese all'interno di una normativa stabilita da un'autorità superiore (24%) che si rivela essere il Cantone.

Figura E1.2.2
Percentuale delle decisioni
prese in totale autonomia,
ai vari livelli amministrativi;
suddivisione
per grado scolastico

- Livello federale o intercantonale
- Livello cantonale
- Livello comunale o consorzi scolastici
- Livello d'istituto scolastico



SI-SE Scuola dell'infanzia ed elementare

SM Scuola media

SMS Scuola media superiore

FP Formazione professionale (apprendistato e Scuola professionale a tempo pieno)

Fonte dati: USR – Questionario OCSE

Fatta eccezione per la Scuola dell'infanzia ed elementare (SI-SE), è il Cantone a prendere la maggioranza delle decisioni in totale autonomia, ovvero indipendentemente da normative prestabilite da un'autorità superiore o dopo consultazione con altri organi scolastici.

Il grafico mostra che per ogni ordine scolastico l'autonomia decisionale varia secondo i livelli amministrativi. Infatti il livello comunale è preponderante per la Scuola dell'infanzia ed elementare (63%), mentre per la Scuola media il 93% delle decisioni prese in modo totalmente autonomo si situa a livello cantonale. Per la Scuola media superiore è sempre il Cantone ad assumere la maggioranza delle decisioni (62%). La percentuale più alta di decisioni autonome prese dagli istituti scolastici è riscontrabile nella Scuola media superiore (32%). La Confederazione interviene direttamente nel 34% delle decisioni prese nell'ambito della formazione professionale.

E1.3

Decisioni nell'ambito dell'organizzazione dell'istruzione

Livelli decisionali	Decisioni prese in totale autonomia	Decisioni prese dopo consultazione o all'interno di una normativa superiore al livello decisionale
Amministrazione federale		
Amministrazione cantonale		
Amministrazione comunale o consorzi scolastici		
Istituto scolastico, insegnanti, genitori		

Figura E1.3.1

Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni prese che riguardano l'organizzazione dell'istruzione; rappresentazione per grado scolastico

	Scuola dell'infanzia ed elementare	Scuola media	Scuola media superiore	Formazione professionale
Diritto d'iscrizione ad un istituto scolastico				
Percorso scolastico degli allievi (promozione, ripetizione, trasferimento)				
Numero ore totale di insegnamento				
Scelta dei libri di testo				
Criteri di formazione delle classi				
Attività complementari e di sostegno agli alunni				
Metodologia didattica (strategie d'insegnamento, principi didattici)				
Metodi di valutazione dei lavori svolti regolarmente dagli alunni (periodicità e contenuto delle prove, scala di punteggio, tipologia dei test)				

Fonte dati: USR – Questionario OCSE

Le decisioni nell'ambito dell'organizzazione dell'istruzione sono prevalentemente prese dalla “base” ovvero a livello dell'istituto scolastico o degli insegnanti.

Indipendentemente dal grado di scuola, diverse decisioni riguardanti l'organizzazione dell'istruzione sono prese in totale autonomia. La Scuola media superiore (SMS) è il grado scolastico dove “la base” prende la maggior percentuale di decisioni in modo totalmente autonomo (vedi elemento E1.8).

Per tutti i gradi scolastici *il percorso scolastico degli allievi* è una decisione presa a livello dell'istituto all'interno di una normativa cantonale.

Il diritto degli allievi di iscriversi ad un istituto scolastico è una decisione che viene dettata a livello cantonale o locale seguendo una normativa predefinita, mentre il numero totale delle ore di insegnamento viene deciso ad un livello più centralizzato (cantonale o federale).

E1.4

Decisioni prese nell'ambito della gestione del personale

Figura E1.4.1

Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni prese che riguardano la gestione *del personale*; rappresentazione per grado scolastico

	Scuola dell'infanzia ed elementare	Scuola media	Scuola media superiore	Formazione professionale
Assunzione del capo di istituto	○	■	■	■
Licenziamento del capo di istituto	○	■	■	■
Assunzione del personale insegnante	○	■	■	■
Licenziamento del personale insegnante	○	■	■	■
Assunzione del personale non insegnante	○	■	■	■
Licenziamento del personale non insegnante	○	■	■	■
Doveri del capo di istituto	○	■	■	■
Doveri di lavoro del personale insegnante	■	■	■	■
Doveri di lavoro del personale non insegnante	○	■	■	■
Condizioni di lavoro del capo di istituto	○	■	■	■
Condizioni di lavoro del personale insegnante	■	■	■	■
Condizioni di lavoro del personale non insegnante	○	■	■	■
Livelli salariali dei capi di istituto	○	■	■	■
Livelli salariali del personale insegnante	■	■	■	■
Livelli salariali del personale non insegnante	○	■	■	■
Influenza sulla carriera del capo di istituto	○	■	■	■
Influenza sulla carriera del personale insegnante	³	■	■	■
Influenza sulla carriera del personale non insegnante	○	■	■	■

Fonte dati: USR – Questionario OCSE

Ad eccezione della Scuola dell'infanzia ed elementare (SI–SE), tutte le decisioni che riguardano la gestione del personale sono prese a livello cantonale in totale autonomia o dopo consultazione con altri organi del sistema educativo.

Ricordiamo che il concetto di “*totale autonomia*” non esclude la presenza di leggi o re-

3. Aspetto inesistente per la SI–SE

golamenti di cui ogni grado scolastico è dotato (vedi introduzione; “struttura del questionario e metodologia”) ma che tali normative non sono fissate da un livello amministrativo superiore a quello in cui viene presa la decisione. Nella Scuola dell’infanzia ed elementare tutte le decisioni sono prese a livello comunale o dei consorzi scolastici ad eccezione di ciò che concerne i doveri, le condizioni e i livelli salariali degli insegnanti dove le decisioni sono prese a livello cantonale. Sulle 14 decisioni prese a livello comunale, 10 lo sono in totale autonomia.

La situazione cambia drasticamente negli altri gradi scolastici dove tutte le decisioni sono prese a livello cantonale e nella grande maggioranza dei casi in *totale autonomia dall’istanza decisionale, ovvero il Cantone*. Da notare comunque che nell’ambito della formazione professionale tutte le decisioni che riguardano l’assunzione e la carriera professionale delle persone definite nella tabella, vengono prese dopo consultazione con altre istanze dell’ambito educativo e non sulla base di una norma prestabilita da un’istanza superiore.

E1.5

Decisioni prese nell’ambito della programmazione e della struttura

Figura E1.5.1

Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni prese che riguardano la *programmazione e le strutture (dell’insegnamento e dei programmi)*; rappresentazione per grado scolastico

	Scuola dell’infanzia ed elementare	Scuola media	Scuola media superiore	Formazione professionale
Apertura e chiusura di una sede scolastica				
Creazione o abolizione di una classe				
Progettazione di programmi di studio (quali materie vengono incluse nel programma, quante ore per materia l’alunno deve seguire)				
Scelta dei programmi di studio in termini di durata generale, età, orientamento pedagogico generale.				
Scelta delle materie insegnate in un grado scolastico specifico (possibilità durante tutto il periodo formativo, da parte di un istituto scolastico di offrire più o meno ore di una determinata materia in funzione dei bisogni degli allievi)				
Definizione dei contenuti dei programmi di insegnamento (quali argomenti trattare, livelli di difficoltà, obiettivi minimi)				
Creazione o abolizione di certificati o diplomi				
Temi inclusi negli esami per l’ottenimento di certificati o diplomi	4	4		
Importanza delle materie che portano ad un certificato o ad un diploma	4	4		
Organizzazione pratica degli esami e dei risultati	4	4		

Fonte dati: USR – Questionario OCSE.

4. In Ticino non sono previsti nella scuola dell’obbligo (SI–SE, SM) esami per l’ottenimento dei certificati di studio.

Gli istituti scolastici non prendono nessuna decisione per quanto concerne la programmazione e la struttura dell'insegnamento e dei programmi scolastici fatta eccezione per la Scuola media superiore (30%).

Per la scuola dell'obbligo (SI–SE e SM) le decisioni sono prese quasi esclusivamente a livello cantonale anche se con modalità diverse in funzione del grado scolastico. Infatti le decisioni riguardanti la Scuola media sono prese in modo totalmente autonomo dal Cantone, mentre per la Scuola elementare esse vengono prevalentemente prese dopo consultazione con altri organismi (in particolare gli istituti scolastici). Nei due gradi scolastici post-obbligatori (SMS e FP) i livelli decisionali sono ancora più centralizzati. Il 40% delle decisioni prese all'interno della Scuola media superiore si situano a livello cantonale ed il 30% a livello federale. Il 60% delle decisioni che riguardano la formazione professionale sono prese a livello federale ed il restante 40% a livello cantonale.

E1.6

Decisioni prese nell'ambito delle risorse

Figura E1.6.1

Livelli decisionali amministrativi e tipi di decisioni che riguardano le *risorse*; rappresentazione per grado scolastico

	Scuola dell'infanzia ed elementare	Scuola media	Scuola media superiore	Formazione professionale
Assegnazione delle risorse della scuola per il personale insegnante	○	■	■	■
Assegnazione delle risorse per il personale non insegnante	○	■	■	■
Assegnazione delle risorse per spese di investimento	○	■	■	■
Assegnazione delle risorse per spese di funzionamento o correnti	○	■	■	■
Utilizzazione delle risorse nella sede per il personale	⁵	■	■	■
Utilizzazione delle risorse per le spese di investimento	○	■	■	■
Utilizzazione delle risorse per le spese di funzionamento o correnti	○ ▲	■	■	■

Fonte dati: USR – Questionario OCSE

Le risorse sono gestite dal Cantone in modo più o meno autonomo a seconda dei gradi scolastici, ad eccezione della Scuola dell'infanzia ed elementare dove le decisioni sono prese a livello comunale o consortile. Da notare che *il credito a disposizione degli istituti scolastici* ed *il monte ore* pur essendo costituito da risorse non rientra in nessun tema concernente questo campo. In ambo i casi l'assegnazione è a livello cantonale ed in totale autonomia per la SM, SMS e FP, mentre per la SI–SE sono i comuni od i consorzi scolastici a decidere. La decisione circa l'utilizzo del *credito di istituto* e del *monte ore* viene lasciato agli istituti scolastici sulla base di una normativa cantonale. Nella Scuola dell'infanzia ed elementare (SI–SE), *l'utilizzazione delle risorse per le spese di funzionamento o correnti* cambia a seconda della presenza o no di un direttore nell'istituto. Se la scuola non ha un direttore le decisioni sono prese a livello comunale

5. Aspetto inesistente per la SI–SE

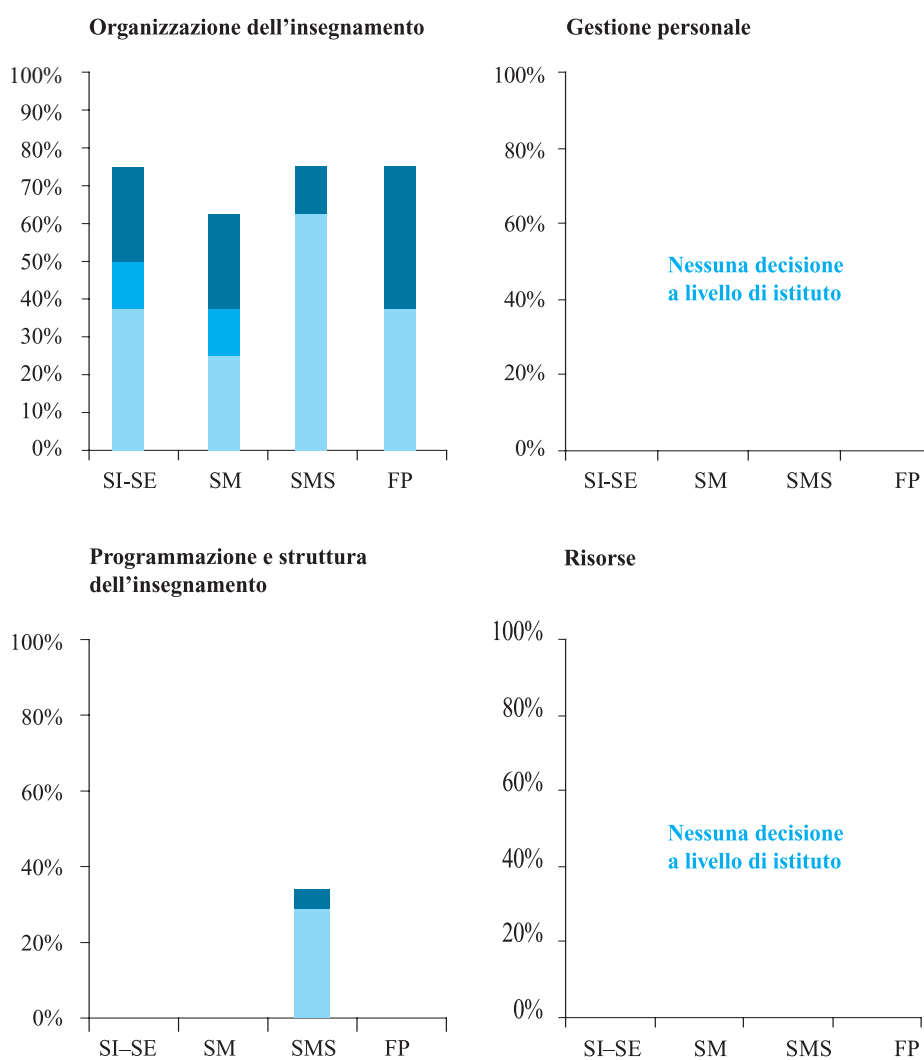
ed in totale autonomia; in caso contrario è il direttore della scuola che prende le decisioni sulla base di una normativa stabilita dal comune o consorzio scolastico. Per tutti gli altri gradi scolastici le decisioni sono prese a livello cantonale secondo due modalità: in totale autonomia (Scuola media) o dopo aver consultato altri enti del sistema scolastico che si situano a livello dell'istituto scolastico nel caso della Scuola media superiore, e del Cantone nel caso della formazione professionale.

E1.7

Decisioni prese dagli istituti scolastici

Figura E1.7.1
Percentuale dei tipi di decisioni prese dagli istituti scolastici rispetto ai quattro ambiti decisionali; rappresentazione per grado scolastico

- All'interno di una normativa stabilita da un'autorità superiore
- Dopo aver consultato altri enti del sistema scolastico
- In piena autonomia



SI-SE Scuola dell'infanzia ed elementare
 SM Scuola media
 SMS Scuola media superiore
 FP Formazione professionale (apprendistato e Scuola professionale a tempo pieno)

Fonte dati: USR – Questionario OCSE.

L'organizzazione dell'insegnamento è praticamente l'unico ambito nel quale gli istituti hanno un potere decisionale anche se con modalità diverse a seconda dell'ordine scolastico. Gli istituti della Scuola media (SM) si caratterizzano per la bassa percentuale (25%) di decisioni prese in totale autonomia contro il 63% dei licei e della Scuola di commercio (SMS). Anche gli istituti che fanno parte della formazione profes-

sionale hanno un'alta percentuale decisionale (76%), ma a differenza della SMS la metà delle loro decisioni (36%) vengono prese all'interno di una normativa cantonale. Bisogna inoltre tener presente che questo elemento va letto considerando che esistono in Ticino delle risorse – il “monte ore” di sede – che non rientrano in nessuna delle categorie previste dal questionario OCSE, ma che sono nondimeno gestite autonomamente dagli istituti, nel quadro di una normativa cantonale.

I dati esposti vanno quindi letti con cautela, alla luce dell'esistenza di un “monte ore” di sede, che nel presente documento è trattato più in profondità nell'indicatore E2 “Attività innovative degli istituti”.

E | 1**Allegati**

**Ponderazioni items questionario Decision Making in Education,
per la Scuola dell'infanzia ed elementare (SI–SE), Scuola media (SM)
Scuola media superiore (SMS), formazione professionale (FP)**

Organizzazione dell'insegnamento	SI–SE	SM	SMS	FP
Iscrizione ad un istituto scolastico	3.125	3.125	3.125	3.125
Percorso scolastico degli allievi (promozione, ripetizione, trasferimento)	3.125	3.125	3.125	3.125
Numero ore totale di insegnamento	3.125	3.125	3.125	3.125
Scelta dei libri di testo	3.125	3.125	3.125	3.125
Criteri di formazione delle classi	3.125	3.125	3.125	3.125
Attività complementari e di sostegno agli alunni	3.125	3.125	3.125	3.125
Metodologia didattica (strategie d'insegnamento, principi didattici)	3.125	3.125	3.125	3.125
Metodi di valutazione dei lavori svolti regolarmente dagli alunni (periodicità e contenuto delle prove, scala di punteggio, tipologia dei test)	3.125	3.125	3.125	3.125
Gestione personale	SI–SE	SM	SMS	FP
Assunzione del capo di istituto	1.0416	1.0416	1.0416	1.0416
Licenziamento del capo di istituto	1.0416	1.0416	1.0416	1.0416
Assunzione del personale insegnante	1.0416	1.0416	1.0416	1.0416
Licenziamento del personale insegnante	1.0416	1.0416	1.0416	1.0416
Assunzione del personale non insegnante	1.0416	1.0416	1.0416	1.0416
Licenziamento del personale non insegnante	1.0416	1.0416	1.0416	1.0416
Doveri del capo di istituto	1.0416	1.0416	1.0416	1.0416
Doveri di lavoro del personale insegnante	1.0416	1.0416	1.0416	1.0416
Doveri di lavoro del personale non insegnante	1.0416	1.0416	1.0416	1.0416
Condizioni di lavoro del capo di istituto	1.0416	1.0416	1.0416	1.0416
Condizioni di lavoro del personale insegnante	1.0416	1.0416	1.0416	1.0416
Condizioni di lavoro del personale non insegnante	1.0416	1.0416	1.0416	1.0416
Livelli salariali dei capi di istituto	2.0833	2.0833	2.0833	2.0833
Livelli salariali del personale insegnante	2.0833	2.0833	2.0833	2.0833
Livelli salariali del personale non insegnante	2.0833	2.0833	2.0833	2.0833
Influenza sulla carriera del capo di istituto	3.1249	2.0833	2.0833	2.0833
Influenza sulla carriera del personale insegnante	0	2.0833	2.0833	2.0833
Influenza sulla carriera del personale non insegnante	3.1249	2.0833	2.0833	2.0833

Fonte dati: USR – Questionario OCSE

Programmazione e struttura dell'insegnamento	SI-SE	SM	SMS	FP
Apertura e chiusura di una sede scolastica	4.1666	4.1666	3.5714	3.5714
Creazione o abolizione di una classe	4.1666	4.1666	3.5714	3.5714
Progettazione di programmi di studio (quali materie vengono incluse nel programma, quante ore per materia l'alunno deve seguire)	4.1666	4.1666	3.5714	3.5714
Scelta dei programmi di studio in termini di durata generale, età, orientamento pedagogico generale	2.0833	2.0833	1.7857	1.7857
Scelta delle materie insegnate in un grado scolastico specifico (possibilità durante tutto il periodo formativo, da parte di un istituto scolastico di offrire più o meno ore di una determinata materia in funzione dei bisogni degli allievi)	2.0833	2.0833	1.7857	1.7857
Definizione dei contenuti dei programmi di insegnamento (quali argomenti da trattare, livelli di difficoltà, obiettivi minimi)	4.1666	4.1666	3.5714	3.5714
Creazione o abolizione di certificati o diplomi	4.1666	4.1666	1.1904	1.1904
Temi inclusi negli esami per l'ottenimento di certificati o diplomi	0	0	1.1904	1.1904
Importanza delle materie che portano ad un certificato o ad un diploma	0	0	1.1904	1.1904
Organizzazione pratica degli esami e dei risultati	0	0	3.5714	3.5714
Risorse	SI-SE	SM	SMS	FP
Assegnazione delle risorse della scuola per il personale insegnante	3.125	3.125	3.125	3.125
Assegnazione delle risorse per il personale non insegnante	3.125	3.125	3.125	3.125
Assegnazione delle risorse per spese di investimento	3.125	3.125	3.125	3.125
Assegnazione delle risorse per spese di funzionamento o correnti	3.125	3.125	3.125	3.125
Utilizzazione delle risorse nella sede per il personale	0	4.1666	4.1666	4.1666
Utilizzazione delle risorse per le spese di investimento	6.25	4.1666	4.1666	4.1666
Utilizzazione delle risorse per le spese di funzionamento o correnti	6.25	4.1666	4.1666	4.1666

Fonte dati: USR – Questionario OCSE

Tabella E1.1.1

Distribuzione in percentuale delle competenze decisionali per livelli amministrativi nel Canton Ticino; rappresentazione per grado scolastico

	SI-SE	SM	SMS	FP
Livello federale	0%	0%	4%	16%
Livello cantonale	28%	84%	69%	65%
Livello regionale o circondariale	0%	0%	0%	0%
Livello comunale o consorzi scolastici	53%	0%	0%	0%
Livello d'istituto scolastico	19%	16%	27%	19%

Fonte dati: USR – Questionario OCSE

Tabella E1.1.2

Distribuzione dei livelli decisionali nel secondario I, CITE 2 (Scuola media); confronto internazionale

	Amministr. centrale	Stato	Amministr. regionale	Amministr. infra-regionale	Amm. locale comuni consorzi scolastici	Istituto scolastico
Olanda						100
Inghilterra	11				4	85
Nuova Zelanda	25					75
Ungheria	4				29	68
Rep. Ceca	7		1	f	32	60
Rep. Slovacca	33		2		15	50
Corea	9		34		8	48
Svezia	18				36	47
Italia	23		16		15	46
Danimarca	19				38	44
Belgio (fr.)		32	25			43
Portogallo	50		8			41
Norvegia	32				32	37
Lussemburgo	66					34
Germania	4	30	17		17	32
Francia	24		10	35		31
Austria	27	22			23	29
Spagna		57	15			28
Finlandia	2				71	27
Islanda	25				50	25
Australia		76				24
Turchia	49		27			24
Giappone	13		21		44	23
Messico	30	45	2			22
Ticino		84				16
Grecia	80		4		3	13

Fonte dati: USR – Questionario OCSE

Tabella E1.2.1

Modalità di formulazione delle decisioni per grado scolastico

	SI-SE	SM	SMS	FP
Decisioni prese in totale autonomia	56%	87%	71%	47%
Decisioni prese dopo consultazione con altri organi scolastici	20%	6%	24%	44%
Decisioni prese all'interno di una normativa stabilita da un'autorità superiore al livello decisionale	24%	6%	4%	9%

Fonte dati: USR – Questionario OCSE

Tabella E1.2.2

Percentuale delle decisioni prese in totale autonomia, ai vari livelli amministrativi; suddivisione per grado scolastico

	SI-SE	SM	SMS	FP
Livello federale o intercantonale	0%	0%	6%	34%
Livello cantonale	20%	93%	62%	46%
Livello regionale o circondariale	0%	0%	0%	0%
Livello comunale o consorzi scolastici	63%	0%	0%	0%
Istituto scolastico	17%	7%	32%	20%

Fonte dati: USR – Questionario OCSE

Tabella E1.7.1

Percentuale dei tipi di decisioni prese dagli istituti scolastici rispetto ai quattro ambiti decisionali; rappresentazione per grado scolastico

Organizzazione dell'istruzione	SI-SE	SM	SMS	FP
in piena autonomia	38%	25%	63%	38%
dopo aver consultato altri enti del sistema scolastico	13%	13%	0%	0%
all'interno di una normativa stabilita da un'autorità superiore	25%	25%	13%	38%
Gestione personale	SI-SE	SM	SMS	FP
in piena autonomia	0%	0%	0%	0%
dopo aver consultato altri enti del sistema scolastico	0%	0%	0%	0%
all'interno di una normativa stabilita da un'autorità superiore	0%	0%	0%	0%
Programmazione e struttura	SI-SE	SM	SMS	FP
in piena autonomia	0%	0%	29%	0%
dopo aver consultato altri enti del sistema scolastico	0%	0%	0%	0%
all'interno di una normativa stabilita da un'autorità superiore	0%	0%	5%	0%
Risorse	SI-SE	SM	SMS	FP
in piena autonomia	0%	0%	0%	0%
dopo aver consultato altri enti del sistema scolastico	0%	0%	0%	0%
all'interno di una normativa stabilita da un'autorità superiore	0%	0%	0%	0%

Fonte dati: USR – Questionario OCSE

E | 2**Attività innovative degli istituti****Indice delle figure**

E2.1	Tipologia dei progetti	
Figura E2.1.1	Numero di progetti svolti per tipologia e per settore scolastico, 2003/04	228
E2.2	Progetti per istituto	
Figura E2.2.1	Numero di progetti per istituto in percentuale; suddivisione per settore scolastico, 2003/04	229
E2.3	Ore-lezione per sede e progetto	
Figura E2.3.1	Distribuzione delle ore-lezione settimanali utilizzate dagli istituti scolastici nell'ambito del monte ore; suddivisione per settore scolastico, 2003/04	230
Figura E2.3.2	Distribuzione del monte ore per progetto; suddivisione per settore scolastico, 2003/04	231
E2.4	Docenti per progetto	
Figura E2.4.1	Numero dei docenti coinvolti per progetto; suddivisione per settore scolastico, 2003/04	232
Figura E2.4.2	Distribuzione del numero di docenti coinvolti per ogni progetto; suddivisione per settore scolastico, 2003/04	233
	Allegati	235

E 2

Attività innovative degli istituti

Il “monte ore” è un numero di ore assegnato agli istituti scolastici che può essere impiegato a discrezione per svolgere attività nel campo della ricerca, dell’innovazione e della sperimentazione. Nel 2003/04 era a disposizione nella sua completezza. Quasi tutti gli istituti di tutti gli ordini scolastici hanno utilizzato il monte ore per realizzare un numero considerevole di progetti che si possono classificare in tre tipologie principali: “informatica, disciplinare e pedagogico-didattico”.

Dal 1993¹ gli istituti scolastici ticinesi dispongono di un certo numero di ore che possono utilizzare per attività diverse dall’insegnamento, nell’ottica della ricerca, dell’innovazione e della sperimentazione².

Questo monte ore è stato previsto per incitare le scuole a diventare autonome nel campo della didattica e della pedagogia. Si tratta di un compito nuovo, che richiede loro di sviluppare delle nuove competenze. Risulta quindi evidente che gli istituti si trovano confrontati a una duplice sfida: da un lato definire ambiti di innovazione e dall’altro far maturare nel corso degli anni le necessarie competenze e consolidare strategie di collaborazione con organismi specializzati in tale ambito³.

Le scuole sono tenute a presentare ogni anno all’autorità competente un consuntivo sulle attività finanziate con il monte ore annuale. Va sottolineato che l’autorità cantonale non può intervenire in merito ai contenuti dei progetti, che possono essere liberamente definiti dagli istituti e non necessitano quindi di alcuna approvazione da parte delle autorità cantonali, che si limitano a verificare la conformità a leggi e regolamenti.

In precedenza il monte ore era stato ridotto, “in seguito alla precaria situazione delle finanze cantonali ripristinata parzialmente con l’anno scolastico 2001/02”. Nel 2002/03, l’utilizzo del monte ore è stato possibile solo nella misura del 50% ed è stato interamente ripristinato nel 2003/04 (provvedimento legislativo emanato dal Consiglio di Stato). Va infine segnalato che a partire dall’anno scolastico 2005/06 il monte ore verrà nuovamente ridotto (del 25%) a causa delle ristrettezze finanziarie.

Questo indicatore relativo all’uso del monte ore mira a fornire informazioni sull’innovazione nelle scuole. La natura dell’inchiesta svolta, vincolata alle risorse a disposizione, ha consentito di raccogliere solo dati descrittivi. Per apprezzare la qualità delle innovazioni e costruire una tipologia più precisa occorrerebbe condurre un’inchiesta più approfondita.

Le ore a disposizione dei vari istituti scolastici, sono state utilizzate per sviluppare essenzialmente progetti a carattere “informatico, disciplinare e pedagogico-didattico”.

1. Regolamento emesso dal Consiglio di Stato del Canton Ticino nel gennaio del 2003. Il regolamento è stato modificato nel gennaio 2005. Questa modifica però entrerà in vigore solo il 1° settembre 2005, quindi per i calcoli suddetti è stato tenuto conto del Regolamento senza modifica. Il Regolamento richiama la Legge della scuola del 1° febbraio 1990 (art. 24 cpv. 3 e 4).
 2. Il capoverso 3, dell’art. 24 della Legge della scuola recita infatti: “Per lo svolgimento di attività didattiche e culturali, all’istituto è assegnato un credito annuale da gestire in modo autonomo. Per attività finalizzate, segnatamente nel campo della ricerca, dell’innovazione e della sperimentazione, all’istituto è assegnato un monte ore annuale da gestire in modo autonomo.”
 3. Il numero di ore-lezione per Istituto, dal 1° settembre 2005 è stato modificato. In merito alle modalità di assegnazione del credito annuale, per gli istituti cantonali esso è stato definito tenendo conto di quanto espresso nel Regolamento prima della modifica, visto che le scuole considerate hanno utilizzato questo tipo di calcolo, e cioè:
 - 10 ore-lezione negli istituti fino a 250 allievi, rispettivamente 625 nelle scuole per apprendisti;
 - 13 ore-lezione negli istituti da 251 a 450 allievi, rispettivamente da 626 a 1125 nelle scuole per apprendisti;
 - 16 ore-lezione negli istituti con oltre 450 allievi, rispettivamente 1126 apprendisti.
- Per gli istituti comunali, al contrario, i parametri sono definiti dalle autorità comunali.

■ Fonti e approfondimenti:

- Consiglio di Stato del Canton Ticino. (2002). *Regolamento concernente l'entità e le modalità di assegnazione del monte ore*. Disponibile in:
http://www.ti.ch/CAN/argomenti/legislaz/rleggi/rl/dati_rl/f/s/05_51.htm
[11 settembre 2004].
- Consiglio di Stato del Canton Ticino. (2002/2003). *Scheda informativa – Ripristino del monte ore*. Disponibile in:
http://www.ti.ch/decs/temi/stampa/2002/020828_inizio_scuola/monte_ore.pdf
[11 settembre 2004].
- Consiglio di Stato del Canton Ticino (1990). *Legge della scuola*. Disponibile in:
http://www.ti.ch/CAN/argomenti/legislaz/rleggi/rl/dati_rl/f/f140.htm
[11 settembre 2004].
- USR 2004: *Inchiesta A2000 presso gli istituti ticinesi* [Data file].
Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Siti internet:

- Divisione della scuola: <http://www.ti.ch/DECS/DS/default.asp>
- Divisione della formazione professionale: <http://www.ti.ch/decs/dfp/>

Metodologia e lettura dei grafici

I dati dell'indicatore sono stati costruiti sulla base di un questionario inviato a tutte le sedi scolastiche pubbliche del Canton Ticino fatta eccezione per le scuole elementari⁴. Nella tabella seguente sono stati riportati il numero e le percentuali delle sedi che hanno risposto, suddivise per settore scolastico.

Il mondo della “formazione professionale” è particolarmente complesso ed anche la semplice suddivisione in scuole con per apprendisti e scuole a tempo pieno o misto, non è così semplice poiché alcune sedi scolastiche hanno i due tipi di formazione. Dalla tabella risulta che non tutte le SPAI hanno risposto; di fatto tutte le sedi hanno risposto ma per due di esse il monte ore è definito a livello di istituto scolastico e non delle varie scuole che lo compongono. Per questo motivo per le figure di questo indicatore, si è scelto di raggruppare tutti gli istituti sotto il termine di “formazione professionale”.

	Scuole medie (SM)	Scuole medie superiori (SMS)	Formazione professionale (FP)		
			Totale	SPAI	Altre scuole
Numero di sedi in Ticino	35	6	30	5	25
Numero di sedi che hanno risposto al questionario	29	5	13	3	10
Percentuale delle sedi che hanno risposto	83%	83%	43%	60%	44%

Le ore-lezione per l'anno scolastico 2003/04

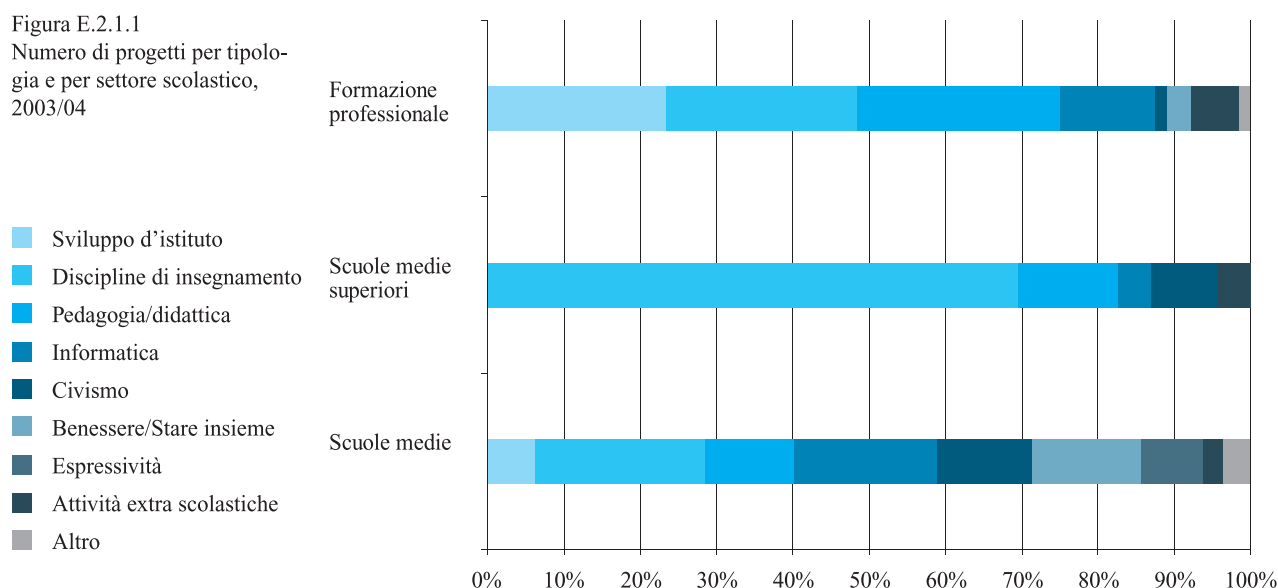
Il numero del monte ore è calcolato sulla base delle ore-lezione settimanali che variano a seconda del settore scolastico: per la Scuola media e la formazione professionale 24, mentre per la Scuola media superiore le ore-lezione richieste sono 23⁵. Teoricamente *1 ora lezione corrisponde a: 2 ore e 6 minuti amministrativi ovvero al 5%⁶ di un'attività lavorativa settimanale di 42 ore.*

4. Le Scuole dell'infanzia e le Scuole elementari non compaiono perché, come riferito dall'Ufficio delle Scuole comunali, « non esiste di fatto un dispositivo analogo a quello delle Scuole cantonali ». L'Art. 4 dichiara: Il monte ore degli istituti comunali è attribuito in base a parametri stabiliti dalle autorità comunali, quindi, continua l'Ufficio Scuole comunali « l'onere sarebbe a carico dei Comuni e il concetto di singole ore praticamente inapplicabile. Ad oggi non risultano progetti 'monte ore' ».
5. A partire dall'anno scolastico 2004/05, per ogni ordine scolastico c'è stato un aumento di un ora-lezione settimanale: 25 ore per la SM e la FP, e 24 ore per la SMS.
6. $5\% = (1 \text{ ora lezione} \times 2,1 = 1 \text{ ora amministrativa} \times 40,5 \text{ settimane scolastiche}) / 48 \text{ settimane amministrative}$.

E2.1

Tipologia dei progetti

Figura E.2.1.1
Numero di progetti per tipolo-
gia e per settore scolastico,
2003/04



Fonte dati: USR 2004

Descrizione delle tipologie

Sviluppo d'Istituto	Progetti sullo sviluppo e il miglioramento dell'Istituto scolastico come il progetto: "DAASI-Dispositivo per l'analisi, l'autoanalisi e lo sviluppo d'istituto"
Discipline di insegnamento	Progetti connessi con l'insegnamento delle materie scolastiche (curricolo), o con le dimensioni didattiche di tale insegnamento, come ad esempio la "Formazione Vocale Strumentale"
Pedagogia/Didattica	Progetti riguardanti l'organizzazione dell'insegnamento e la didattica. Un esempio di progetto in tale ambito è la "Creazione di una struttura formativa a moduli"
Informatica	Progetti che hanno attinenza con i vari aspetti informatici, come ad esempio la costruzione della "Pagina WEB di sede" e la "Gestione della posta elettronica"
Civismo	Progetti collegati alle esigenze del vivere assieme ⁷ , alla vita in comunità, al senso dei propri doveri di cittadino. Esempi sono il "Consiglio degli allievi" e il progetto "Solidarietà"
Benessere/Stare insieme	Progetti aventi in comune la tematica del benessere e dello stare insieme
Espressività	Progetti attinenti con l'espressione di sentimenti ed emozioni, come ad esempio "Canto e danza", "Teatro"
Attività extra-scolastiche	Pianificazione e realizzazione di attività fuori della scuola
Altro	Progetti che non appartengono ad una delle categorie summenzionate

7. Questa tematica è stata ampiamente dibattuta in un Campo specifico del presente volume. Vedere il Campo "Persona, integrazione sociale e civismo".

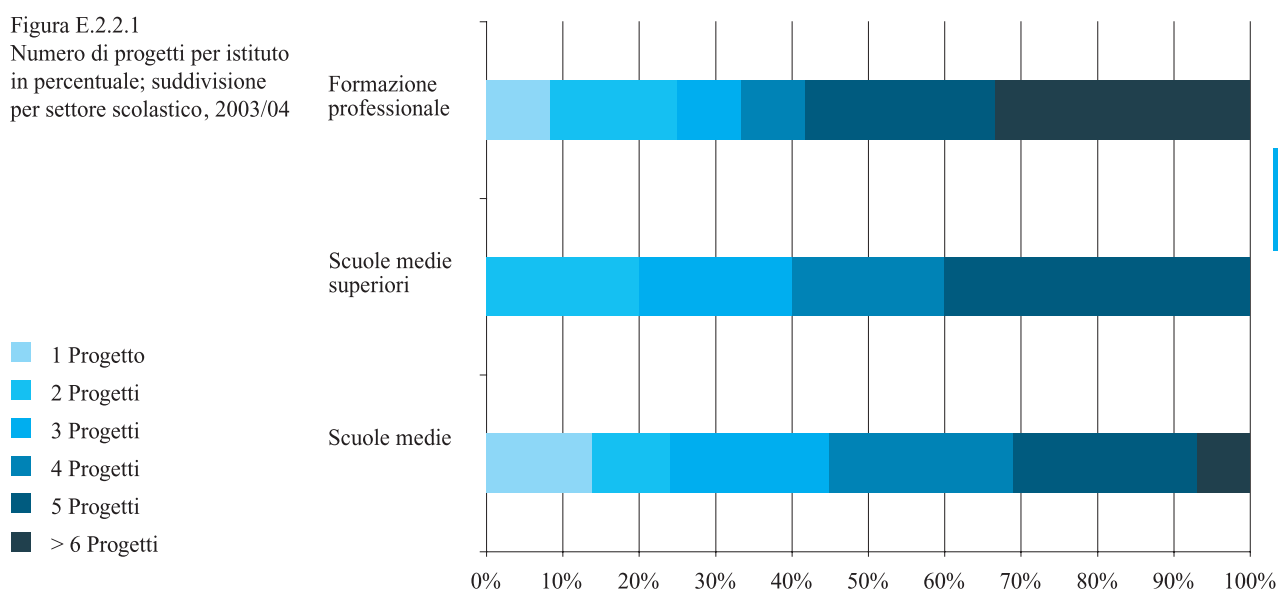
Nell'anno 2003/04 gli istituti hanno avuto a disposizione la totalità del monte ore⁸. Il settore nel quale le innovazioni sono state più numerose è stato quello delle 'discipline di insegnamento' e quello delle tematiche attinenti allo 'sviluppo d'istituto'. Queste ultime sono state sviluppate soprattutto nella formazione professionale, mentre nell'insegnamento medio superiore si è dato più ampio spazio alle innovazioni nelle "discipline di insegnamento".

Le scuole medie hanno sviluppato una tipologia di progetti più variata nei campi dell' "informatica", del "benessere/stare insieme", del "civismo" e dell' "espressività".

E2.2

Progetti per istituto

Figura E.2.2.1
Numero di progetti per istituto
in percentuale; suddivisione
per settore scolastico, 2003/04



Fonte dati: USR 2004

Il grafico mette in evidenza il numero di progetti svolti nel 2003/04, dai singoli istituti secondo il settore scolastico.

Quasi il 50% degli istituti della formazione professionale ha sviluppato più di 5 progetti, contro il 40% delle scuole medie superiori e il 30% delle scuole medie.

Da notare che alcuni istituti delle scuole medie e quelli appartenenti alla formazione professionale hanno un solo progetto. In tal senso si può supporre che usino solo una parte delle ore a loro destinate.

Le scuole medie superiori hanno utilizzato il 40% del monte ore per lo svolgimento di circa 5 progetti per Istituto, mentre il rimanente 60% è distribuito parimenti per lo sviluppo di 2, 3 o 4 progetti.

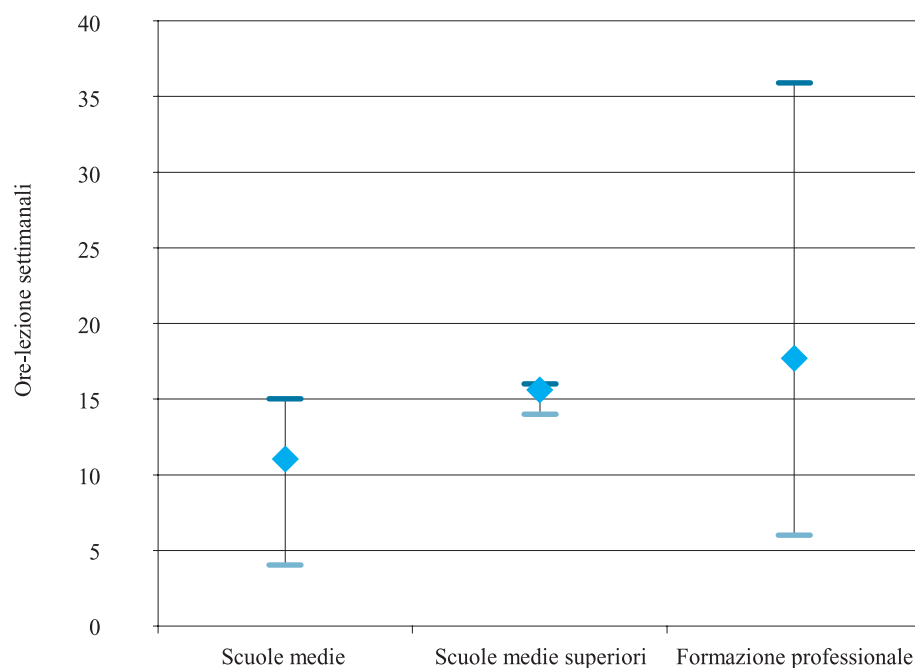
8. Vedi Nota 3 presente nella spiegazione dell'indicatore.

E2.3

Ore-lezione per sede e progetto

Figura E2.3.1
Distribuzione delle ore-lezione settimanali utilizzate dagli istituti scolastici nell'ambito del monte ore; suddivisione per settore scolastico, 2003/04

- ◆ Media ore-lezione ottenute per istituto
- Numero minimo ore-lezione ottenute per istituto
- Numero massimo ore-lezione ottenute per istituto

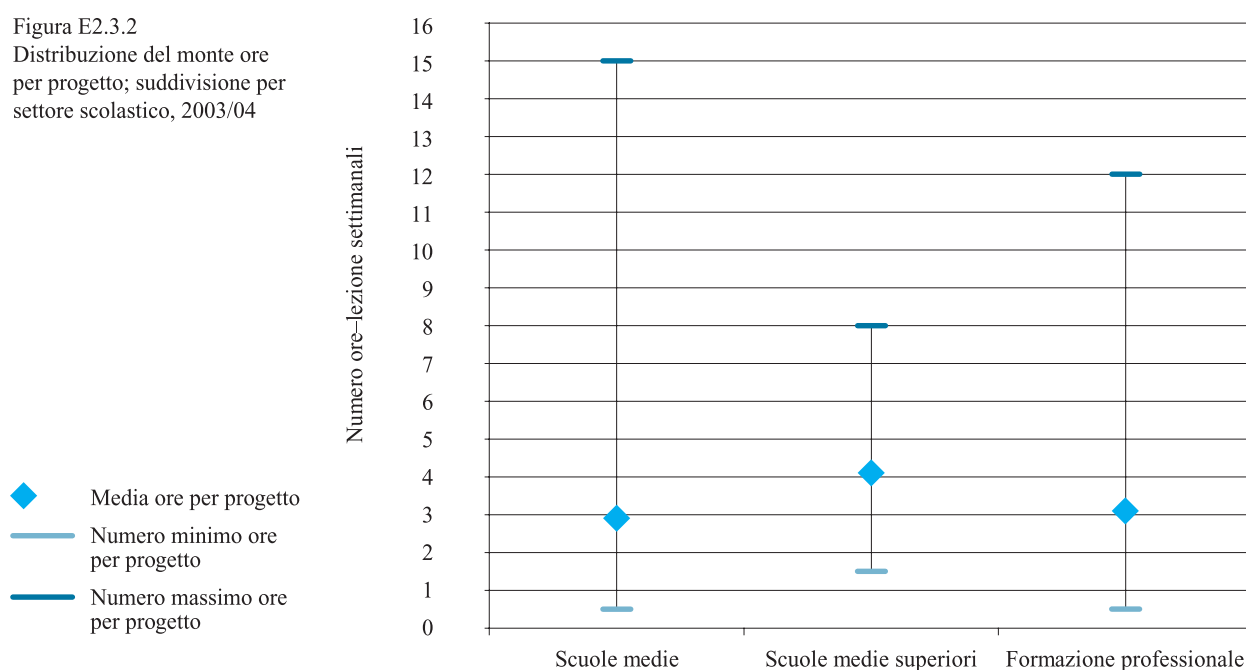


Fonte dati: USR 2004

Il settore delle scuole medie superiori è quello in cui il numero di ore-lezione minimo e massimo per progetto è pressoché identico, a differenza del settore della formazione professionale, che per quanto disponga di una media di ore simile agli altri settori per lo svolgimento dei progetti, denota un'importante variazione tra gli istituti relativamente al numero minimo ed al numero massimo di ore-lezione.

Nel grafico sono rappresentati il numero minimo e massimo delle ore-lezione settimanali utilizzate dai singoli Istituti scolastici, compresa la media di ore-lezione per Istituto. Le scuole medie hanno utilizzato in media 11 ore-lezione settimanali, con Istituti che hanno usufruito di sole 4 ore-lezione ed altri di 15.

Figura E2.3.2
Distribuzione del monte ore
per progetto; suddivisione per
settore scolastico, 2003/04



Fonte dati: USR 2004

Il grafico mette in evidenza il minimo e massimo di ore-lezione settimanali, utilizzate per progetto dai singoli Istituti, suddivise per settore scolastico. **Le scuole medie hanno utilizzato per alcuni progetti 0,5 ore-lezione settimanali, mentre altri Istituti ne hanno utilizzate, sempre per singolo progetto, 15. Il tempo medio è un'informazione utile ma ingannevole in quanto non consente di rappresentare la modalità reale di organizzazione del progetto.**

Il valore 0,5 delle Scuole medie e della formazione professionale è puramente statistico: 0,5 ore-lezione settimanali per progetto corrispondono, sull'arco dell'anno scolastico a quasi una settimana di lavoro a tempo pieno⁹. Alcuni progetti richiedono, per il loro sviluppo, di essere condensati in una sola settimana, ma sull'arco di un anno questo tempo si traduce in 0,5 ore settimanali.

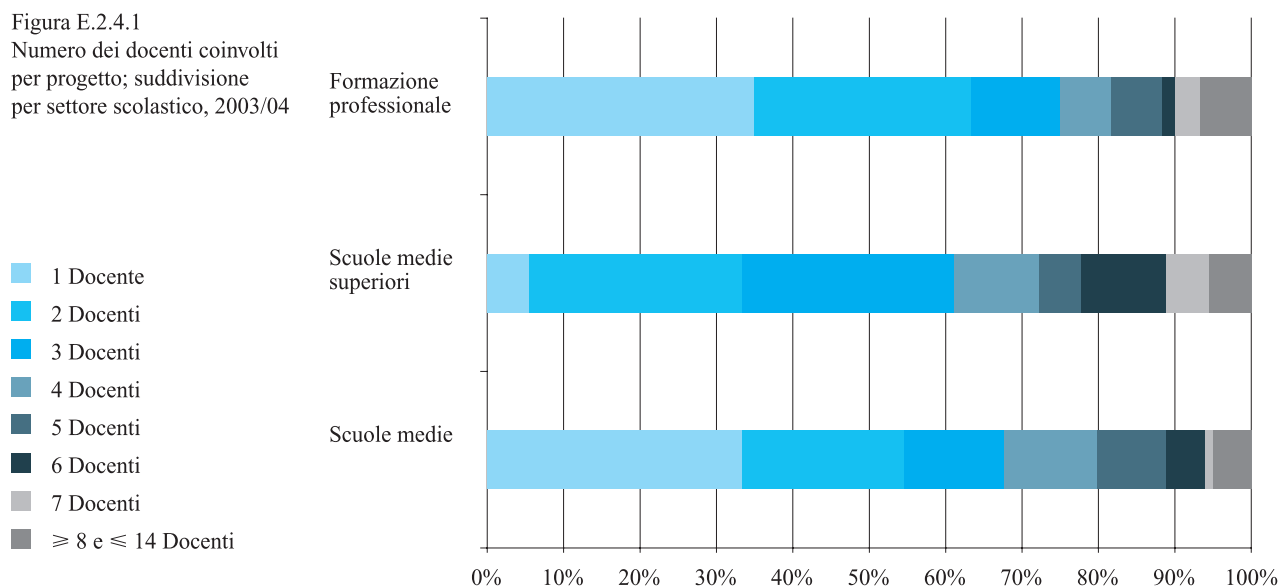
Sempre per quel che riguarda le scuole medie e gli Istituti della formazione professionale, il numero di ore-lezione massime utilizzate per lo svolgimento di un singolo progetto, è superiore a quello utilizzato nelle scuole medie superiori.

9. Questo è possibile sommando le ore-lezione settimanali dell'intero anno scolastico.

E2.4

Docenti per progetto

Figura E.2.4.1
Numero dei docenti coinvolti
per progetto; suddivisione
per settore scolastico, 2003/04



Fonte dati: USR 2004

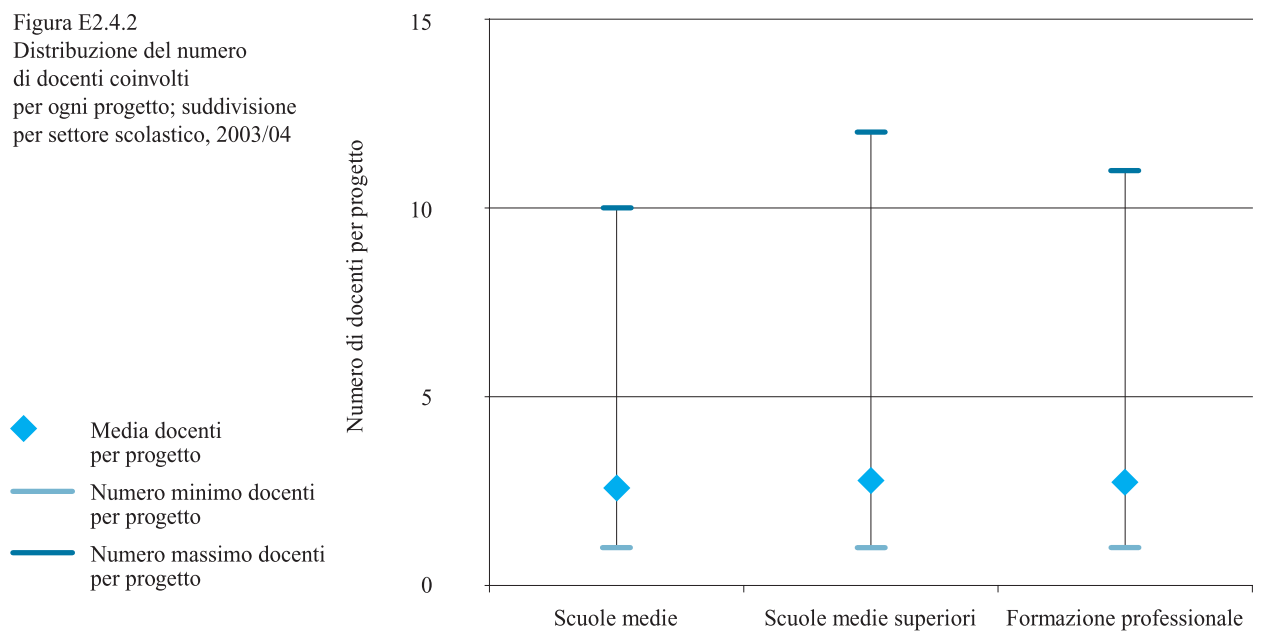
Nelle scuole medie e nella formazione professionale più del 30% dei progetti è attribuito ad un singolo docente.

Nelle scuole medie superiori solo il 5% circa di progetti è sviluppato da un docente, mentre in più della metà dei progetti sono coinvolti da 2 a 3 docenti; anche il coinvolgimento di 6 o 7 docenti per progetto è più pronunciato in questo settore che non in altri. Questo significa che il lavoro in gruppo è molto più praticato nelle scuole medie superiori che non negli altri ordini scolastici.

La spiegazione potrebbe essere rintracciata nella tipologia dei progetti sviluppati dai vari settori. Nelle scuole professionali e nelle scuole medie prevalgono progetti a carattere “disciplinare” ed “informatico”, oppure progetti sul “benessere/stare insieme”¹⁰. Questa interpretazione merita però di essere verificata sul campo con indagini più accurate miranti a verificare la disponibilità dei docenti a lavorare in gruppo su progetti collettivi. È importante comunque evidenziare che vi sono progetti che coinvolgono tra gli 8 e i 14 docenti, a dimostrazione che alcuni Istituti investono in progetti che stimolano la collaborazione tra docenti.

10. In questa tipologia di progetto si è riscontrato un numero inferiore di docenti implicati.

Figura E2.4.2
Distribuzione del numero
di docenti coinvolti
per ogni progetto; suddivisione
per settore scolastico, 2003/04



Fonte dati: USR 2004

La media dei docenti coinvolti nei singoli progetti è alquanto simile nei tre settori scolastici, ma è un valore forviante in quanto il numero massimo di docenti per progetto si discosta molto dalla media stessa in tutti i settori scolastici.

Il grafico mette in evidenza la media e il numero di docenti massimo e minimo coinvolti per ogni progetto suddivisi per settore scolastico.

Si fa presente che 0,5 ore-lezione settimanali per progetto corrispondono a 42 ore amministrative¹¹, ovvero ad una settimana di lavoro a tempo pieno. Da notare quindi che per alcuni progetti il lavoro richiesto non è settimanale (si fa riferimento soprattutto a quei progetti per i quali sono state fornite solo poche ore-lezione la settimana), bensì raggruppato per periodi.

11. Vedere paragrafo precedente dal titolo: Le ore-lezione per l'anno scolastico 2003/04.

E | 2**Allegati****Tabella E2.1.1**

Numero di progetti per tipologia e per settore scolastico, 2003/04

	scuole medie	scuole medie superiori	Formazione professionale
Sviluppo d'istituto	7	0	15
Discipline di insegnamento	25	16	16
Pedagogia/didattica	13	3	17
Informatica	21	1	8
Civismo	14	2	1
Benessere/Stare insieme	16	0	2
Espressività	9	0	0
Attività extra-scolastiche	3	1	4
Altro	4	0	1

Fonte dati: USR 2004

Tabella E2.2.1

Numero di progetti per istituto in percentuale; suddivisione per settore scolastico, 2003/04

	scuole medie	scuole medie superiori	Formazione professionale
1 Progetto	4.0	0.0	1.0
2 Progetti	3.0	1.0	2.0
3 Progetti	6.0	1.0	1.0
4 Progetti	7.0	1.0	1.0
5 Progetti	7.0	2.0	3.0
> 6 Progetti	2.0	0.0	4.0
Totale	29.0	5.0	12.0

Fonte dati: USR 2004

Tabella E2.3.1

Distribuzione delle ore-lezione settimanali utilizzate dagli istituti scolastici nell'ambito del monte; suddivisione per settore scolastico, 2003/04

	scuole medie	scuole medie superiori	Formazione professionale
Media ore-lezione ottenute per istituto	11.0	15.6	17.7
Numero minimo ore-lezione ottenute per istituto	4.0	14.0	6.0
Numero massimo ore-lezione ottenute per istituto	15.0	16.0	35.9

Fonte dati: USR 2004

Tabella E2.3.2

Distribuzione del monte ore per progetto; suddivisione per settore scolastico, 2003/04

	scuole medie	scuole medie superiori	Formazione professionale
Media ore per progetto	2.9	4.1	3.1
Numero minimo ore per progetto	0.5	1.5	0.5
Numero massimo ore per progetto	15.0	8.0	12.0

*Fonte dati: USR 2004***Tabella E2.4.1**

Numero dei docenti coinvolti per progetto; suddivisione per settore scolastico, 2003/04

	scuole medie	scuole medie superiori	Formazione professionale
1 Docente	33	1	21
2 Docenti	21	5	17
3 Docenti	13	5	7
4 Docenti	12	2	4
5 Docenti	9	1	4
6 Docenti	5	2	1
7 Docenti	1	1	2
≥8 e ≤14 Docenti	5	1	4

*Fonte dati: USR 2004***Tabella E2.4.2**

Distribuzione del numero di docenti coinvolti per ogni progetto; suddivisione per settore scolastico, 2003/04

	scuole medie	scuole medie superiori	Formazione professionale
Media docenti per progetto	2.58	2.78	2.8
Numero minimo docenti per progetto	1.0	1.0	1.0
Numero massimo docenti per progetto	10.0	12.0	11.0

Fonte dati: USR 2004

E | 3**Numero di allievi e docenti per PC****Indice delle figure**

E3.1	Numero allievi e docenti per PC nella Scuola media	
Figura E3.1.1	Numero di allievi e docenti per Personal Computer (PC) nelle scuole medie (SM) del Canton TI, nel 2003/04	241
E3.2	Numero di allievi e docenti per PC nel secondario II	
Figura E3.2.1	Numero di allievi e docenti per Personal Computer (PC), nelle scuole medie superiori e della formazione professionale del Canton TI, nel 2003/04	242
E3.3	Confronto internazionale	
Figura E3.3.1	Confronto internazionale del numero di allievi e docenti per Personal Computer (PC) nel Secondario II (CITE3)	243
	Allegati	245

E 3

Numero di allievi e docenti per PC

Il numero di allievi e docenti per Personal Computer (PC) è spesso utilizzato per determinare in quale misura gli allievi hanno accesso all'informatica nelle scuole. L'uso del PC da parte degli allievi a scuola non è ovvio perché implica modifiche nelle pratiche d'insegnamento. L'indicatore è stabilito avvalendosi dei dati raccolti dall'OCSE nell'indagine PISA 2000. Il Canton Ticino per quanto riguarda l'adozione delle TIC nelle scuole, è nella media dei paesi OCSE.

La presenza di tecnologie dell'informazione nella scuola rappresenta un indicatore dell'innovazione tecnologica al suo interno. Due argomenti vengono portati a favore dell'adozione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nelle scuole: il loro potenziale che facilita e migliora gli apprendimenti e l'acquisizione di alcune competenze considerate indispensabili per inserirsi con successo nella società della conoscenza. Tuttavia investire nel materiale ed in programmi informatici non è di per sé sufficiente per ottenere un'integrazione organica dell'informatica nella scuola. La presenza dei *media* all'interno della classe scolastica non può quindi essere considerata un indice di un'educazione *al loro uso ed ancor meno al loro uso critico*. In tale contesto occorre aver ben presente che l'uso delle TIC non deve essere concepito in alternativa alla pagina scritta (che, in fin dei conti, è anche essa espressione di una tecnologia, sorta però in un momento storico diverso), ma ha una funzione di complementarità. Va però riconosciuto che lo sviluppo delle TIC modifica profondamente le pratiche di scrittura ed il rapporto con lo scritto.

In quanto all'influsso che l'uso dell'informatica potrebbe avere sulle altre competenze scolastiche, per il momento la ricerca non è unanime e fornisce risultati discordanti. Secondo alcuni i computer a scuola non aiuterebbero a sviluppare le competenze degli alunni, mentre secondo altri vi sono numerose prove che il buon uso dei computer con l'assistenza d'insegnanti competenti, sta aumentando gli standard qualitativi delle scuole. In ambito ticinese, si rinvia all'indicatore C1 del presente volume per un'analisi di tale tematica in relazione ai risultati ottenuti nell'indagine PISA dai nostri allievi.

Il numero medio di allievi per computer è spesso utilizzato per determinare in quale misura gli allievi abbiano accesso all'informatica ed è quindi il dato di riferimento in questa sede. Come già detto, la disponibilità del materiale non ne garantisce ovviamente l'uso effettivo da parte degli allievi e degli insegnanti; per altro questo indicatore non permette neanche di determinare se la qualità del materiale (età del computer, i software, la compatibilità, la memoria disponibile) sia o meno adatta ad un uso in classe. Inoltre il numero di allievi per PC può celare forti disparità tra istituti. Questi sono aspetti che emergono da altre variabili, come ad esempio: la situazione geografica, il livello socio-economico e la tipologia dell'istituto (OCSE, 2003).

L'indicatore mostra che il sistema scolastico ticinese negli ultimi anni si è informatizzato e che l'attrezzatura in TIC è equiparabile alla media OCSE.

■ Fonti e approfondimenti:

- OCSE. (2003). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.
Disponibile in:
<http://www.ingentaconnect.com/content/oecd/16832310/2003/00002003/00000008>
[26 agosto 2005].
- USR–Ufficio studi e ricerche. *Sistema scolastico ticinese*. Sezione documenti e materiali. Disponibile in:
<http://www.ti.ch/usr> [26 novembre 2004].
- USR 2004: *Inchiesta A2000 presso gli istituti ticinesi* [Data file].
Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

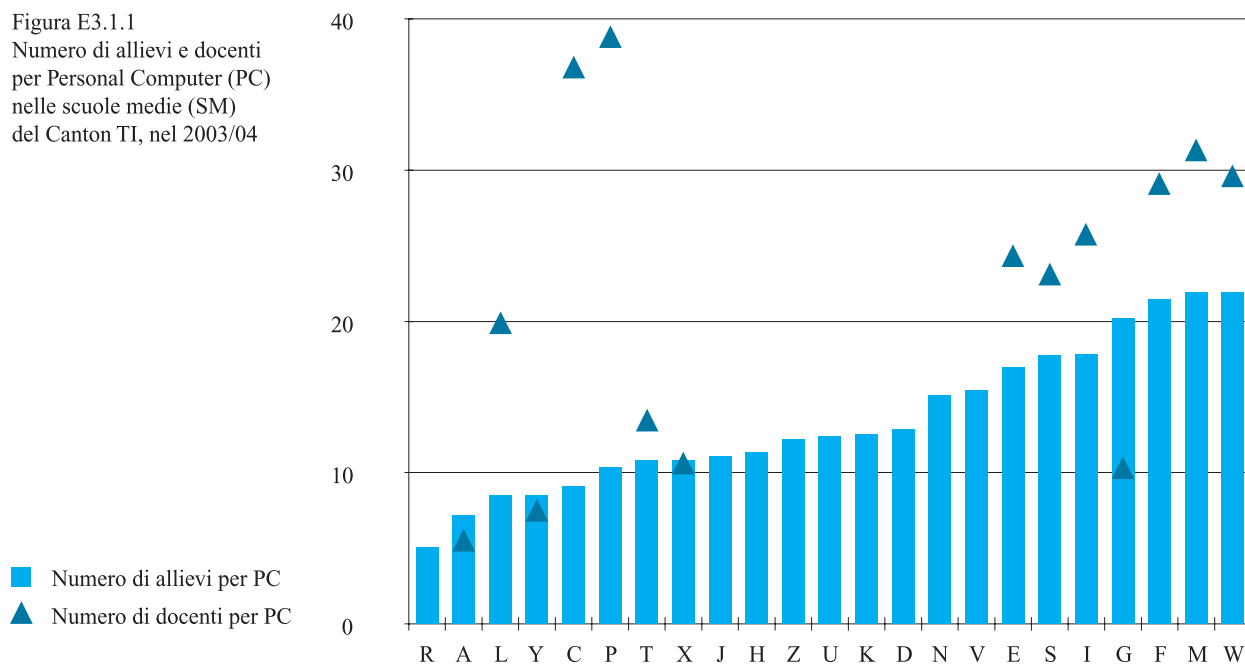
Siti internet:

- OFSTED–Office for Standard in Education:
<http://www.ofsted.gov.uk/>

E3.1

Numero allievi e docenti per PC nella Scuola media

Figura E3.1.1
Numero di allievi e docenti
per Personal Computer (PC)
nelle scuole medie (SM)
del Canton TI, nel 2003/04



Fonte dati: USR 2004

In generale nelle scuole medie ticinesi il numero di studenti per PC varia tra 10 e 20.

Le scuole medie¹ (SM) in Canton Ticino hanno un numero medio di allievi per PC pari a 13,5. Si registrano poche scuole (5) che sono sotto la soglia di 10 allievi per PC.

Il numero di docenti² per PC varia ancora di più: lo scarto rispetto agli studenti è elevato; inoltre le differenze tra scuole sono considerevoli: si passa da 39,0 a 5,5 docenti per PC.

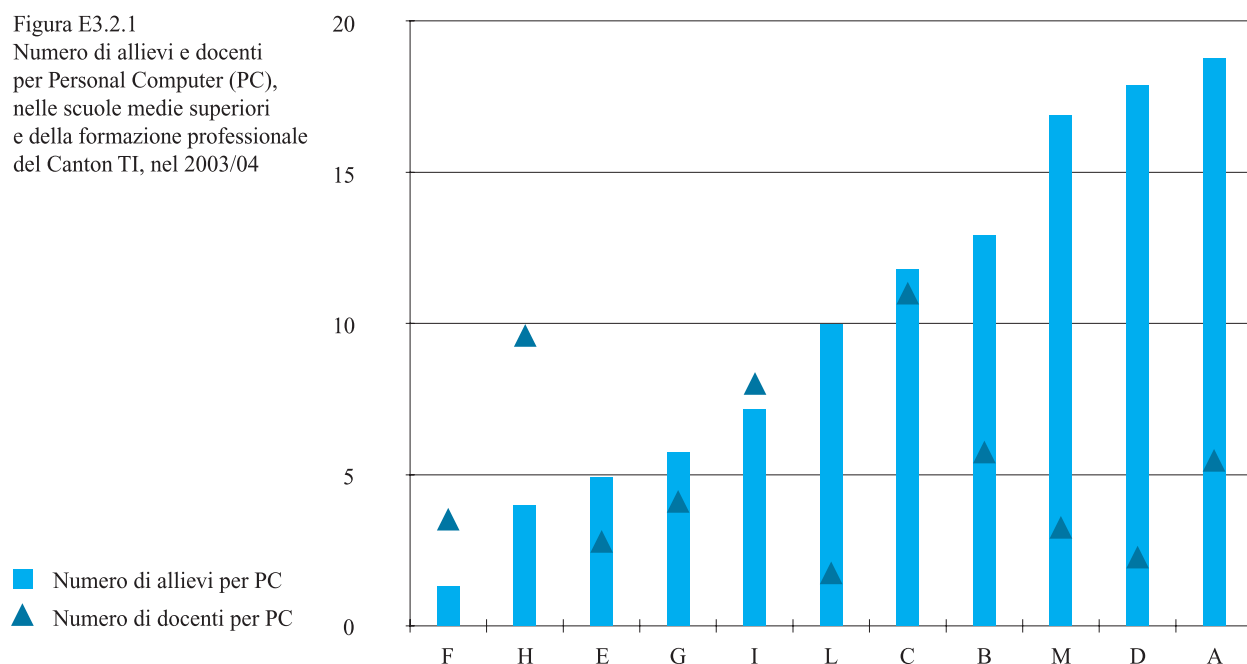
1. Le scuole medie che hanno risposto al sondaggio sono state 23 su 35 contattate.

2. Numero di docenti in unità fisiche nell'anno scolastico 2003/04.

E3.2

Numero di allievi e docenti per PC nel secondario II

Figura E3.2.1
Numero di allievi e docenti per Personal Computer (PC), nelle scuole medie superiori e della formazione professionale del Canton TI, nel 2003/04



Fonte dati: USR 2004

Fonte: OCSE 2003

Il numero di allievi e di docenti per PC negli istituti medio superiori e della formazione professionale³ del Canton Ticino è alquanto irregolare. Le differenze tra scuole sono per altro considerevoli.

Per quel che riguarda il rapporto allievi/PC, la media è di 10,1, ma dal grafico risulta che tra l'Istituto A e l'Istituto F c'è una grande differenza.

La differenza tra la scuola che presenta la proporzione minore (scuola F=1,3) e quella con la proporzione maggiore (scuola A=18,8), è di 17,5, vale a dire 3 deviazioni standard sopra la media.

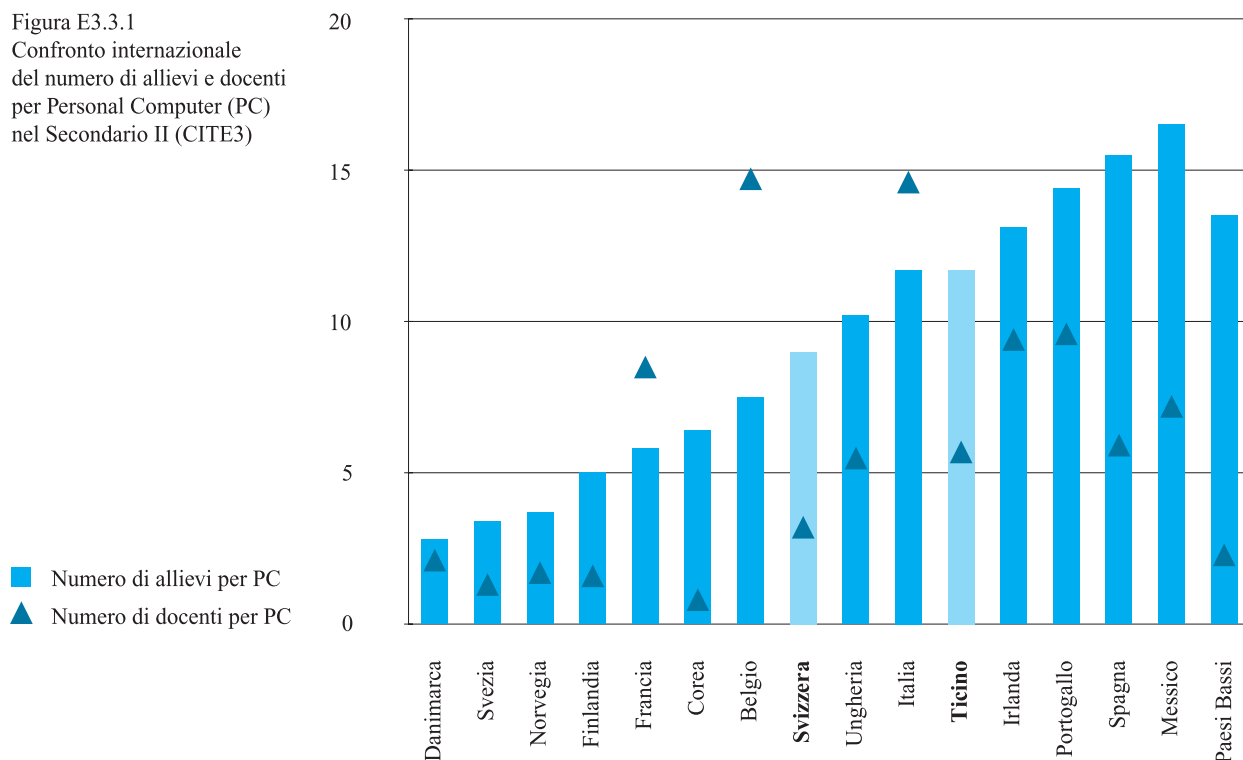
La media del numero di docenti per PC è pari a 5,2 con una deviazione standard di 2,9. Questo indica che lo scarto tra la scuola che presenta il più basso rapporto (scuola L=1,7) e quella con il rapporto più alto (scuola C=11) è di 3,2 deviazioni standard al di sopra della media. Anche in questo caso si può affermare che c'è un'elevata differenza tra scuole.

3. Le scuole medie superiori e della formazione professionale, che hanno risposto al sondaggio, sono state 11 su 18 contattate. In questo caso si è optato di inserire entrambi i settori nello stesso grafico per la carenza di dati.

E3.3

Confronto internazionale⁴

Figura E3.3.1
Confronto internazionale
del numero di allievi e docenti
per Personal Computer (PC)
nel Secondario II (CITE3)



Fonte: OCSE 2003

Fonte dati: USR 2004

Questo dato evidenzia che, per quel che riguarda l'adozione delle TIC nelle scuole, il Canton Ticino è nella media dei paesi OCSE ma è in ritardo rispetto ai paesi all'avanguardia in campo scolastico come i paesi nordici.

Il grafico⁵ rappresenta il numero di allievi e di docenti per PC nell'insegnamento secondario II (CITE3)⁶, nei vari paesi dell'OCSE (2003).

Nel grafico è stato aggiunto il dato del Canton Ticino per un confronto con gli altri paesi.

Il numero di allievi per PC in Canton Ticino è pari a 11,7, che non si distanzia molto dalla media OCSE pari a 9,2. Il punteggio è pressoché identico a quello della vicina Italia.

4. I Paesi Bassi non presentano tutti i criteri internazionali di campionamento. I dati non sono stati ponderati (Nota OCSE).

5. OCSE 2003. Indicatore D3: "Utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) da parte degli allievi e degli insegnanti del secondo ciclo del secondario" (NdT).

6. Per il confronto internazionale sono state considerate solo le scuole appartenenti al Secondario II. Per maggiori informazioni vedere in Fonti e approfondimenti il Sito Internet dell'USR alla sezione Documenti e materiali.

E | 3**Allegati****Tabella E3.1.1**

Numero di allievi e docenti per Personal Computer (PC) nelle scuole medie (SM) del Canton TI, nel 2003/04

Sigla istituto	Numero di allievi per PC	Numero di docenti per PC
A	7.2	5.5
C	9.1	37.0
D	12.9	m
E	17.0	24.5
F	21.5	29.5
G	20.2	10.7
H	11.4	m
I	17.8	26.0
L	8.5	20.0
M	21.9	31.5
N	15.1	m
P	10.3	39.0
R	5.1	m
S	17.8	23.3
T	10.8	13.7
U	12.4	43.0
V	15.5	m
Z	12.2	41.0
W	21.9	29.5
X	10.8	11.0
Y	8.5	7.8
K	12.5	m
J	11.0	m
Media	13.5	24.6

m = dato mancante

Fonte dati: USR 2004

Tabella E3.2.1

Numero di allievi e docenti per Personal Computer (PC), nelle scuole medie superiori e della formazione professionale del Canton TI, nel 2003/04

Sigla istituto	Numero di allievi per PC	Numero di docenti per PC
A	18.8	5.5
B	12.9	5.7
C	11.8	11.0
D	17.9	2.3
E	4.9	2.8
F	1.3	3.5
G	5.7	4.1
H	4.0	9.6
I	7.2	8.0
L	10.0	1.7
M	16.9	3.3
Min	1.3	1.7
Max	18.8	11.0
Media	10.1	5.2
Dev. St.	5.7	2.9

Fonte dati: USR 2004

Tabella E3.3.1

Confronto internazionale del numero di allievi e docenti per Personal Computer (PC) nel Secondario II (CITE3)

Paesi OCSE	Numero di allievi per PC	Numero di docenti per PC
Danimarca	2.8	2.1
Svezia	3.4	1.3
Norvegia	3.7	1.7
Finlandia	5.0	1.6
Francia	5.8	8.5
Corea	6.4	0.8
Belgio	7.5	14.7
Svizzera	9.0	3.2
Ungheria	10.2	5.5
Italia	11.7	14.6
Ticino	11.7	5.7
Irlanda	13.1	9.4
Portogallo	14.4	9.6
Spagna	15.5	5.9
Messico	16.5	7.2
Paesi Bassi ⁷	13.5	2.3
Media OCSE	9.2	5.9

Fonte dati: USR 2004

7. Il paese non presenta tutti i criteri internazionali di campionamento. I dati non sono stati ponderati. Fonte: OCSE, base si dati ISUSS, 2003. Tabella D3.1. e D3.3. degli Indicatori dell'OCSE (2003) – pag. 364.

F**Risorse**

F1	Popolazione scolastica nei settori pubblico e privato in Ticino	251
F2	Le persone attive nell'educazione nel settore pubblico ticinese	261
F3	Il salario dei docenti	275
F4	Numero di ore d'insegnamento dei docenti nella Scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo	293
F5	La formazione continua	309
F6	Spesa per l'educazione	321
F7	Costo per allievo	337

Le risorse sono l'insieme delle componenti che permettono al sistema educativo di funzionare. Gli indicatori di risorse offrono informazioni sui mezzi di cui dispone un sistema scolastico e forniscono quindi gli elementi per valutarne l'efficienza.

Per assicurare una valida *performance* e garantire una buona qualità d'insegnamento, le istituzioni scolastiche devono inoltre disporre non solo di mezzi finanziari, ma anche di docenti qualificati, di studenti motivati, oltre a buone infrastrutture e a materiale didattico adeguato.

Le risorse da investire per soddisfare i bisogni scolastici sono quindi fundamentalmente di tre tipi: umane, finanziarie e materiali.

In questo capitolo presenteremo solo indicatori di risorse umane e finanziarie, omettendo le risorse materiali¹.

Gli investimenti nelle risorse umane sono indispensabili per promuovere lo sviluppo individuale e sociale e hanno un ruolo primordiale nello stimolare la crescita economica e aumentare la produttività. Un insegnamento di qualità presuppone la presenza nelle istituzioni scolastiche di docenti competenti, personale qualificato e studenti disposti ad imparare. Questi tre fattori concorrono a definire le caratteristiche essenziali di indicatori centrati sulle risorse umane di un sistema scolastico.

I cinque indicatori di risorse umane che illustreremo (da F1 a F5) comprendono da una parte gli effettivi dei docenti e del personale non insegnante attivi nel mondo della scuola, dall'altra gli allievi e studenti, ripartiti all'interno dei diversi settori scolastici. È stato pure incluso un indicatore sulla formazione continua, vista l'importanza crescente di questa tematica in quella che si suole definire la società della conoscenza.

Contrariamente agli investimenti in risorse umane, giudicati essenziali per lo sviluppo di una società avanzata, non vi è una regola assoluta per misurare la quantità di risorse finanziarie da destinare all'educazione per assicurare dal punto di vista economico il rendimento ottimale di ogni studente o della società nel suo insieme. È chiaro però che gli investimenti in risorse finanziarie sono di primaria importanza affinché la scuola possa svolgere il suo ruolo nel migliore dei modi.

Gli indicatori di risorse finanziarie che presenteremo (F6 e F7) comprendono da una parte la spesa per l'educazione, ossia i finanziamenti attribuiti alla scuola, dall'altra il costo per allievo che, per ogni settore scolastico, mette in rapporto la spesa con il numero di allievi, permettendo in questo modo di calcolare il costo per una determinata formazione.

1. Ciò è dovuto a due motivi principali. Innanzitutto è raro trovare, sia a livello nazionale che internazionale, studi che trattano questi aspetti. Secondariamente, è difficile quantificare questo genere di risorse. Si pensi alla difficoltà di raccolta dei dati presso tutte le scuole pubbliche e private del Cantone in merito ad esempio al numero di laboratori attrezzati a disposizione degli studenti, ai mq disponibili di palestra, oppure ancora al numero di abbonamenti a periodici specializzati. Ciò è possibile ma non è di facile esecuzione.

F | 1**Popolazione scolastica nei settori pubblico e privato in Ticino****Indice delle figure**

F1.1	Allievi in Ticino nel 2003/04	
Figura F1.1.1	Numero di allievi nell'insegnamento in Ticino, secondo il settore scolastico (scuole pubbliche e private), nel 2003/04	254
F1.2	Evoluzione degli allievi in Ticino	
Figura F1.2.1	Evoluzione del numero di allievi nell'insegnamento in Ticino, secondo il settore scolastico (scuole pubbliche e private), dal 1980/81 al 2003/04	255
F1.3	Evoluzione del tasso di scolarizzazione in Ticino	
Figura F1.3.1	Evoluzione del tasso di scolarizzazione in Ticino, nel 1989/90 e 2002/03, per tipo di scuola	256
Figura F1.3.2	Evoluzione del tasso di scolarizzazione in Ticino nel settore della formazione post-obbligatoria, nel 1989/90 e 2002/03, per tipo di scuola e nazionalità	257
Figura F1.3.3	Evoluzione del tasso di scolarizzazione in Ticino nel settore della formazione post-obbligatoria, nel 1989/90 e 2002/03, per tipo di scuola e sesso	258
	Allegati	259

F 1**Popolazione scolastica nei settori pubblico e privato in Ticino**

Dal 1980/81 al 2003/04, il numero di allievi e studenti in Ticino ha subito un calo di quasi il 4%.

I dati riguardanti la popolazione scolastica permettono di conoscere meglio la fruizione dei servizi educativi e di pianificare le risorse da destinare alla scuola.

In particolare la dimensione della popolazione scolastica fornisce indicazioni utili in merito al fabbisogno di insegnanti, agli investimenti nella costruzione e nella manutenzione degli edifici o alla pianificazione dei programmi scolastici, in vista di predisporre i fattori che permettono di offrire condizioni d'insegnamento e d'apprendimento adeguate.

Nel nostro Cantone la popolazione scolastica nei settori privato e pubblico ha subito una diminuzione nel tempo, passando dalle 56'212 unità del 1980/81 alle 54'045 del 2003/04 (−3.9%).

Il valore minimo è stato raggiunto nel 1991/92, quando gli allievi erano 46'489 (−17.3% rispetto al 1980/81).

Tuttavia, non tutti i settori scolastici sono stati interessati da questa tendenza decrescente. Nelle scuole dell'infanzia, in quelle speciali, nelle scuole medie superiori, nelle scuole professionali e nella formazione universitaria gli allievi sono invece aumentati, con una crescita più pronunciata nelle scuole professionali (+67.7% dal 1980/81 al 2003/04).

Questo indicatore offre un'informazione prettamente demografica, sia a livello statico che dinamico, mostrando la situazione attuale e l'evoluzione nel tempo della popolazione di allievi e studenti in seno ai vari settori scolastici in Ticino. Viene inoltre tracciata l'evoluzione del tasso di scolarizzazione degli allievi, differenziati per età, sesso e nazionalità, in alcuni tipi di scuole del nostro Cantone nel 1989/90 e nel 2002/03.

**F
1**

■ Fonti e approfondimenti:

- SUPSI: dati forniti dalla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana all'Ufficio studi e ricerche.
- USI: dati forniti dall'Università della Svizzera italiana all'Ufficio studi e ricerche.
- USR: *Censimento allievi 1980–2003* [Data file]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- USR–Ufficio studi e ricerche. *Censimento allievi*.
Disponibile in: <http://www.ti.ch/decs/ds/usr> [3 dicembre 2004].

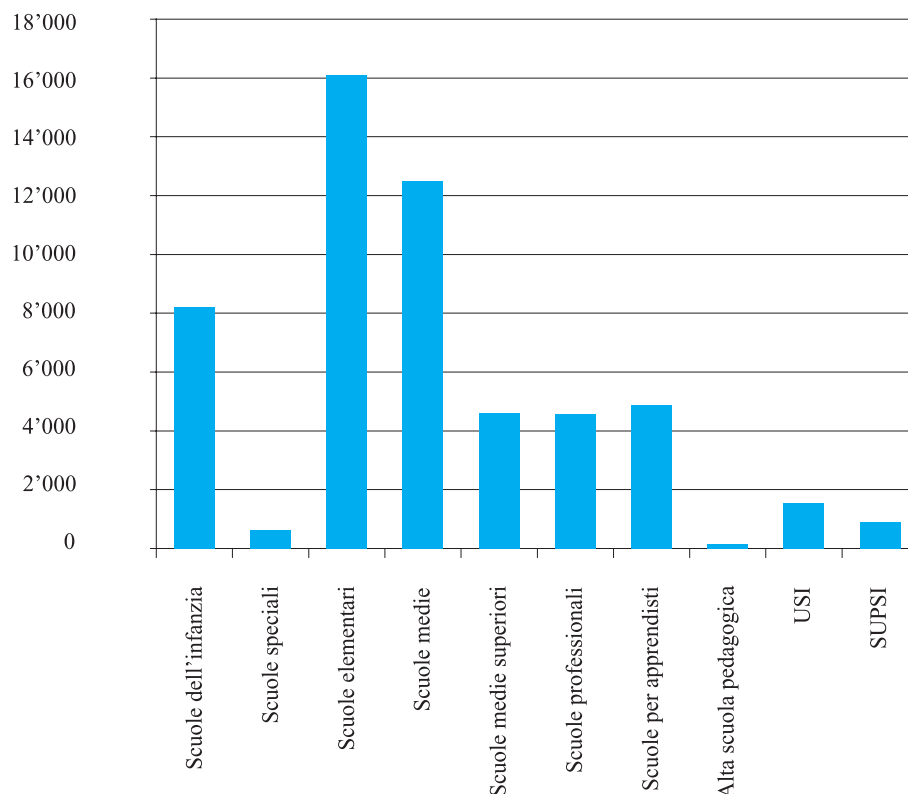
Siti internet:

- Università della Svizzera italiana (USI):
<http://www.unisi.ch>
- Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI):
<http://www.suspsi.ch>
- Ufficio di statistica (USTAT):
<http://www.ti.ch/dfe/ustat>

F1.1

Allievi in Ticino nel 2003/04

Figura F1.1.1
Numero di allievi nell'insegnamento in Ticino, secondo il settore scolastico (scuole pubbliche e private), nel 2003/04



Fonti dati: USR, USI, SUPSI

Nell'anno scolastico 2003/04 (vedi Figura F1.1.1), nelle scuole pubbliche e private ticinesi vi erano 8'192 bambini nella **Scuola dell'infanzia**, 29'203 allievi nella **scuola dell'obbligo** (suddivisi in 16'087 nella Scuola elementare, 12'500 nella Scuola media e 616 nell'insegnamento speciale) e 4'621 nelle **scuole medie superiori**.

In tutti questi settori il numero degli allievi è rimasto pressoché costante rispetto all'anno scolastico 2002/03, con lievi aumenti che variano dallo 0.3% nella Scuola dell'infanzia, allo 0.6% nelle scuole medie superiori. L'unica eccezione è rappresentata dagli allievi delle **scuole speciali**, che hanno registrato un incremento più marcato, pari al 5.3%.

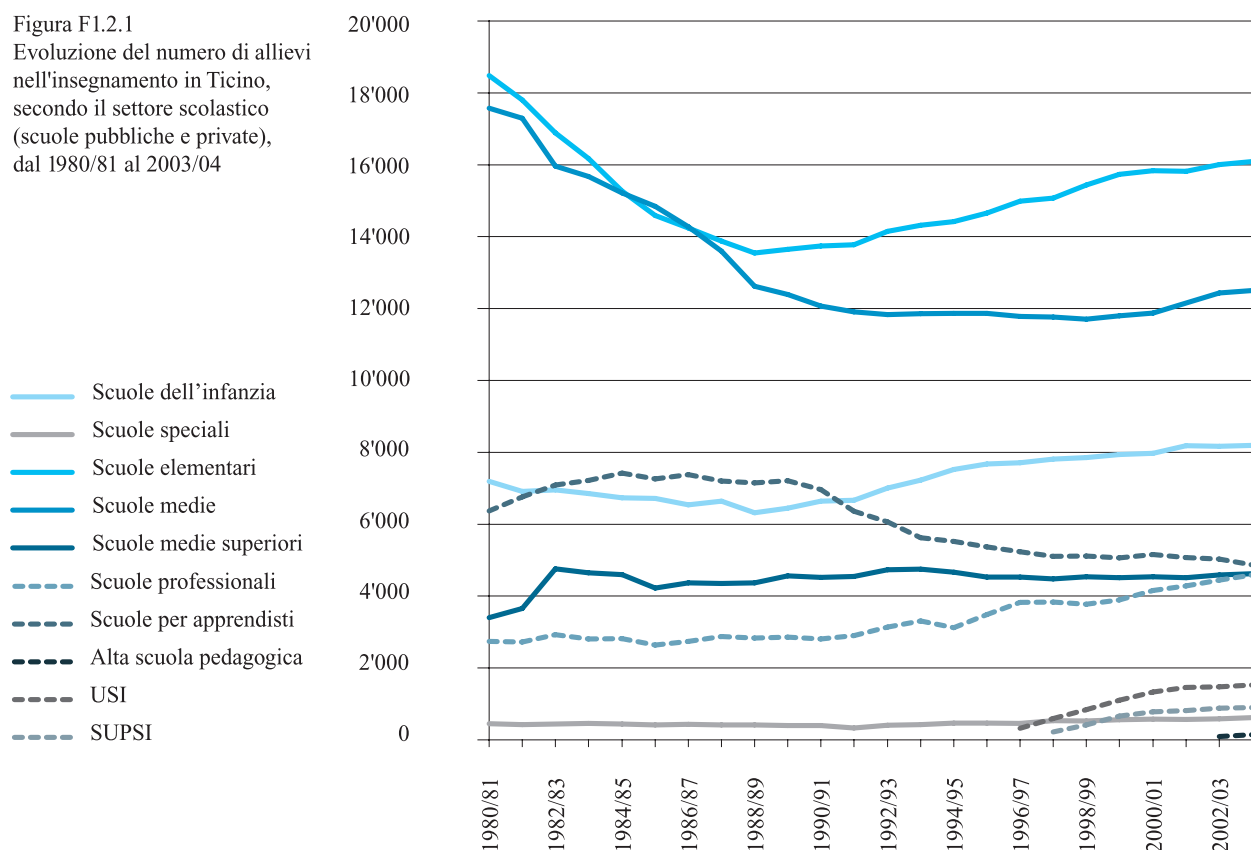
Per quanto riguarda le **scuole professionali**, gli studenti erano 4'590, in aumento del 3.3% rispetto al 2002/03, mentre nelle **scuole per apprendisti** erano 4'866 (-3.2%, sempre rispetto all'anno precedente).

Nell'ambito della **formazione terziaria universitaria**, l'Alta scuola pedagogica contava 144 allievi, mentre presso l'Università della Svizzera italiana (USI) e la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) vi erano 1'528, rispettivamente 901 studenti.

F1.2

Evoluzione degli allievi in Ticino

Figura F1.2.1
Evoluzione del numero di allievi
nell'insegnamento in Ticino,
secondo il settore scolastico
(scuole pubbliche e private),
dal 1980/81 al 2003/04



Fonte dati: USR, USI, SUPSI

L'evoluzione del numero di allievi nelle scuole pubbliche e private ticinesi dall'anno scolastico 1980/81 al 2003/04 (vedi Figura F1.2.1) risulta alquanto differenziata, a seconda del settore scolastico considerato.

Per quanto riguarda le **scuole dell'infanzia**, dopo un calo iniziale, durato fino al 1988/89, a partire dal 1989/90 vi è stato un costante incremento del numero di bambini. Dal 1980/81, il loro numero è aumentato del 13.9%.

Per la **scuola dell'obbligo**, l'evoluzione registrata dagli allievi delle **elementari** e delle **medie** è risultata simile: gli alunni di Scuola elementare sono calati bruscamente fino al 1988/89 e aumentati a partire dall'anno successivo, mentre il calo di quelli di Scuola media è proseguito fino al 1998/99 ed è solamente a partire dal 1999/2000 che vi è stata una lieve ripresa.

Complessivamente, dal 1980/81 al 2003/04, gli effettivi nella Scuola elementare sono diminuiti del 13.0%, mentre quelli nella Scuola media del 28.9%. Nelle **scuole speciali**, gli allievi hanno invece registrato un incremento, passando dalle 447 unità del 1980/81 alle 616 del 2003/04 (+37.8%).

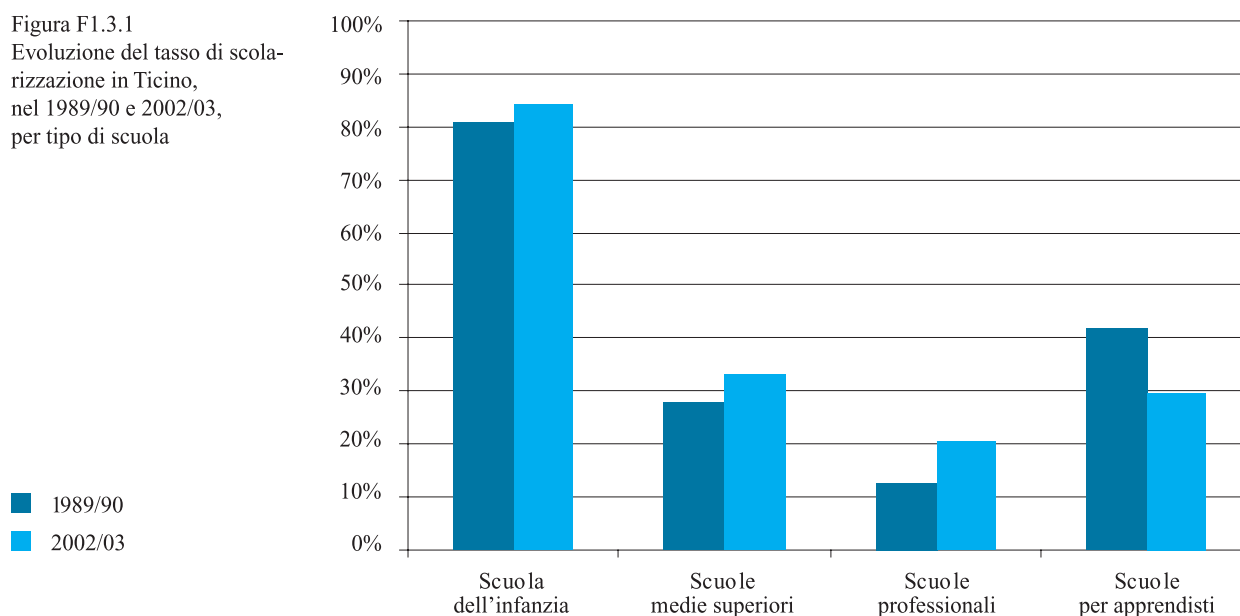
Per quanto riguarda le **scuole medie superiori**, dopo il picco raggiunto nel 1982/83 (in seguito alla trasformazione del Liceo da triennale a quadriennale), gli studenti sono diminuiti fino al 1985/86 per poi sviluppare un andamento in costante rialzo (+35.8% nel periodo 1980/81–2003/04). Da segnalare l'evoluzione speculare seguita dal numero di allievi nell'ambito della **formazione professionale**: nelle **scuole professionali** gli effettivi sono aumentati del 67.7% dal 1980/81 al 2003/04, mentre nelle **scuole per apprendisti** questa tendenza risulta invertita (–23.6%).

In merito al settore della **formazione terziaria universitaria**, occorre far notare che il forte aumento iniziale registrato dagli studenti dell'USI, della SUPSI e dell'ASP è dovuto al fatto che in queste scuole il ciclo di studi non era ancora completo².

F1.3

Evoluzione del tasso di scolarizzazione in Ticino

Figura F1.3.1
Evoluzione del tasso di scolarizzazione in Ticino, nel 1989/90 e 2002/03, per tipo di scuola



Fonte dati: USR

Fonte: USTAT

Note:

- Per la Scuola dell'infanzia, è stata considerata la fascia di età tra i 3 e i 5 anni.
- Per le scuole medie superiori, le scuole professionali e quelle per apprendisti, sono stati considerati gli studenti dai 15 ai 18 anni di età.
- Non è stato calcolato il tasso di scolarizzazione per la Scuola elementare e la Scuola media, in quanto tutti gli allievi sono tenuti alla frequenza nella scuola dell'obbligo.

Riquadro metodologico:

Il tasso di scolarizzazione è il rapporto tra il numero di allievi scolarizzati di una determinata fascia di età e la popolazione totale di quella stessa fascia di età, per ogni livello scolastico.

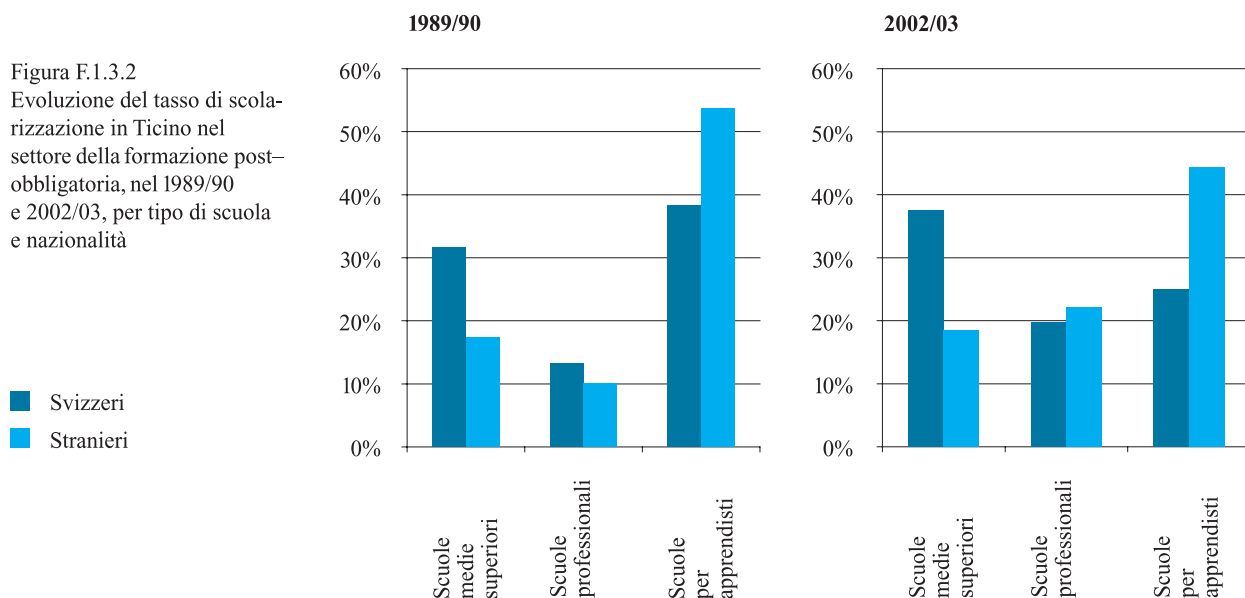
Per gli allievi è stato considerato l'anno scolastico (il 1989/90 e il 2002/03), mentre per la popolazione ci si è riferiti a quella di fine anno (fine 1990 e fine 2003).

La popolazione presa in considerazione è quella di fine anno civile permanente, secondo la definizione dell'UST, che esclude sia gli stagionali che i richiedenti l'asilo. La popolazione di fine 1990 si basa sul censimento 1990, mentre quella di fine 2003 si riferisce ai dati del censimento 2000, aggiornati annualmente sulla base dei movimenti migratori, naturali e dei cambiamenti di cittadinanza.

2. L'USI esiste dal 1996/97, la SUPSI dal 1997/98 e l'ASP dal 2002/03.

La figura F1.3.1 illustra la situazione del tasso di scolarizzazione in Ticino negli anni scolastici 1989/90 e 2002/03, per tipo di scuola (sia scuole pubbliche che private). Dal 1989/90 al 2002/03, il tasso di scolarizzazione dei bambini dai 3 ai 5 anni di età nella **Scuola dell'infanzia** è aumentato di 3.5 punti percentuali (dall'80.7% all'84.2%). Per quanto riguarda le **scuole del settore della formazione post-obbligatoria**, nelle **scuole medie superiori** e nelle **scuole professionali** il tasso di scolarizzazione dei giovani dai 15 ai 18 anni di età ha registrato un incremento durante il periodo 1989/90–2002/03 (+4.9, rispettivamente +7.9 punti percentuali); al contrario, nelle **scuole per apprendisti** vi è stata una diminuzione di 12.6 punti percentuali del tasso di scolarizzazione (dal 42.1% nel 1989/90 al 29.5% nel 2002/03).

Figura F1.3.2
Evoluzione del tasso di scolarizzazione in Ticino nel settore della formazione post-obbligatoria, nel 1989/90 e 2002/03, per tipo di scuola e nazionalità



Fonte dati: USR

Fonte: USTAT

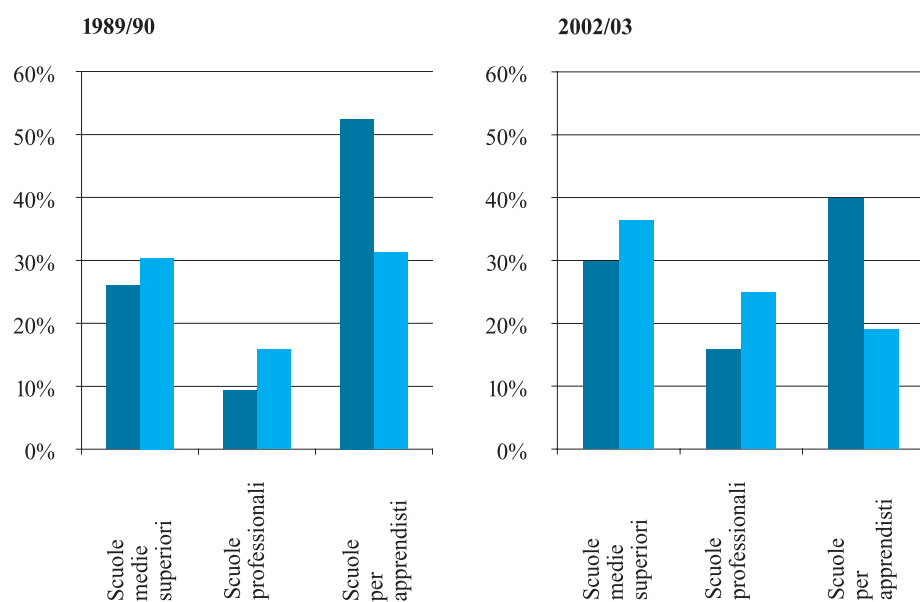
Dal 1989/90 al 2002/03 (vedi Figura F1.3.2) gli stranieri scolarizzati nelle **scuole medie superiori** sono aumentati di 1.1 punti percentuali, mentre per gli svizzeri l'incremento è stato più forte (+5.8 punti). Di conseguenza, il divario tra svizzeri e stranieri si è accentuato a favore degli svizzeri.

Nel **settore della formazione professionale** (scuole professionali e scuole per apprendisti), gli svizzeri sono diminuiti di 6.8 punti percentuali (dal 51.6% al 44.8%), mentre per gli stranieri è da segnalare una crescita di 2.7 punti percentuali (dal 63.8% al 66.5%). In questo settore quindi la tendenza è opposta rispetto a quella osservata nelle scuole medie superiori¹.

1. L'indicatore A2 fornisce ulteriori approfondimenti sul "tasso di selettività" dei diversi ordini scolastici.

Figura F1.3.3
Evoluzione del tasso di scolarizzazione in Ticino nel settore della formazione post-obbligatoria, nel 1989/90 e 2002/03, per tipo di scuola e sesso

■ Maschi
■ Femmine



Fonte dati: USR

Fonte: USTAT

In quanto al **sex** (vedi Figura F1.3.3), dal 1989/90 al 2002/03 vi è stato un incremento del tasso di scolarizzazione nelle **scuole medie superiori**, più forte per le femmine che non per i maschi (+6.0, rispettivamente +3.9 punti percentuali); nel **settore della formazione professionale**, invece, il tasso di scolarizzazione è diminuito per entrambi i sessi, ma il calo è stato più accentuato per i maschi (−6.1, rispettivamente −3.1 punti percentuali per le femmine). Questa contrazione è da ascrivere esclusivamente alla forte diminuzione registrata nelle scuole per apprendisti.

F | 1**Allegati****Tabella F1.1.1; F1.2.1**

Evoluzione del numero di allievi nell'insegnamento in Ticino secondo il settore scolastico (scuole pubbliche e private), dal 1980/81 al 2003/04

Anno scolastico	Settore scolastico									Totale	
	Scuole dell'infanzia	Scuole speciali	Scuole elementari	Scuole del settore medio	scuole medie superiori	scuole professionali	scuole per apprendisti	ASP	USI	SUPSI	
1980/81	7'191	447	18'486	17'575	3'403	2'737	6'373				56'212
1981/82	6'915	421	17'805	17'291	3'659	2'725	6'758				55'574
1982/83	6'953	438	16'889	15'960	4'761	2'925	7'091				55'017
1983/84	6'852	454	16'177	15'674	4'651	2'810	7'221				53'839
1984/85	6'733	442	15'264	15'219	4'598	2'820	7'423				52'499
1985/86	6'717	413	14'588	14'841	4'221	2'637	7'262				50'679
1986/87	6'541	431	14'243	14'277	4'364	2'743	7'378				49'977
1987/88	6'645	415	13'873	13'594	4'348	2'876	7'205				48'956
1988/89	6'319	412	13'548	12'621	4'372	2'830	7'147				47'249
1989/90	6'444	401	13'649	12'389	4'563	2'857	7'211				47'514
1990/91	6'639	402	13'737	12'067	4'519	2'810	6'962				47'136
1991/92	6'667	331	13'776	11'912	4'542	2'899	6'362				46'489
1992/93	7'002	405	14'147	11'829	4'735	3'137	6'068				47'323
1993/94	7'226	428	14'313	11'858	4'753	3'305	5'622				47'505
1994/95	7'522	470	14'418	11'863	4'665	3'125	5'521				47'584
1995/96	7'672	465	14'654	11'866	4'531	3'490	5'373				48'051
1996/97	7'710	461	14'987	11'779	4'527	3'822	5'231		326		48'843
1997/98	7'814	535	15'070	11'768	4'475	3'830	5'108		593	224	49'417
1998/99	7'857	527	15'440	11'708	4'539	3'773	5'116		843	412	50'215
1999/00	7'935	563	15'736	11'798	4'509	3'892	5'064		1'103	658	51'258
2000/01	7'971	57	15'839	11'875	4'538	4'155	5'154		1'328	783	52'220
2001/02	8'187	569	15'815	12'154	4'515	4'286	5'073		1'463	815	52'877
2002/03	8'168	585	16'001	12'436	4'592	4'442	5'026	90	1'479	882	53'701
2003/04	8'192	616	16'087	12'500	4'621	4'590	4'866	144	1'528	901	54'045

Fonte dati: USR

Fonte: USI e SUPSI

Tabella F1.3.1

Evoluzione del tasso di scolarizzazione in Ticino, nel 1989/90 e 2002/03 (in %), per tipo di scuola

	Tipo di scuola	1989/90	2002/03
	Scuola dell'infanzia	80.7	84.2
	Scuole medie superiori	28.1	33.0
	Scuole professionali	12.5	20.3
	Scuole per apprendisti	42.1	29.5

Fonte dati: USR

Fonte: USTAT

Tabella F1.3.2; F1.3.3

Evoluzione del tasso di scolarizzazione in Ticino nel settore della formazione post-obbligatoria, nel 1989/90 e 2002/03 (in %), per tipo di scuola, sesso e nazionalità

Tipo di scuola	Tasso di scolarizzazione 1989/90				Tasso di scolarizzazione 2002/03			
	Maschi	Femmine	Svizzeri	Stranieri	Maschi	Femmine	Svizzeri	Stranieri
scuole medie superiori	26.0	30.3	31.7	17.3	29.9	36.3	37.5	18.4
scuole professionali	9.3	15.8	13.3	10.1	15.9	25.0	19.8	22.1
scuole per apprendisti	52.4	31.2	38.3	53.7	39.8	19.0	25.0	44.4

Fonte dati: USR

Fonte: USTAT

F | 2**Le persone attive nell'educazione
nel settore pubblico ticinese****Indice delle figure**

F2.1	Docenti e personale non insegnante in Ticino	
Figura F2.1.1	Personale nell'educazione nel DECS, per gli anni 1995, 2000 e 2003, in unità di lavoro, totale e per divisione	265
Figura F2.1.2	Docenti e personale non insegnante nel DECS, per gli anni 1995, 2000 e 2003, in unità fisiche e unità di lavoro	266
Figura F2.1.3	Evoluzione dei docenti nelle scuole pubbliche ticinesi, per settore scolastico, in unità fisiche e unità di lavoro, dal 1995/96 al 2003/04	266
Figura F2.1.4	Personale non insegnante nel DECS, per tipo di rapporto di impiego, in unità fisiche e unità di lavoro, per gli anni 1995, 2000 e 2003	267
Figura F2.1.5	Personale non insegnante per tipo di rapporto di impiego e divisione, in unità di lavoro, per gli anni 1995, 2000 e 2003	268
F2.2	Invecchiamento dei docenti in Ticino	
Figura F2.2.1	Evoluzione dei docenti nelle scuole pubbliche ticinesi, secondo il numero di anni di insegnamento, in unità fisiche e unità di lavoro, dal 1993/94 al 2003/04	269
Figura F2.2.2	Evoluzione della quota di docenti nelle scuole pubbliche ticinesi, secondo il numero di anni di insegnamento, in unità fisiche, dal 1993/94 al 2003/04	269
Figura F2.2.3	Evoluzione dei docenti nelle scuole pubbliche ticinesi, in unità fisiche, secondo il numero di anni d'insegnamento e il settore scolastico, dal 1993/94 al 2003/04	270
	Allegati	271

F 2

Le persone attive nell'educazione nel settore pubblico ticinese

Il personale attivo nell'educazione nel settore pubblico ticinese ha registrato una crescita negli ultimi anni. L'incremento in valori percentuali del personale non insegnante è stato più forte di quello dei docenti, ma tali cambiamenti sono da attribuire esclusivamente all'aumento del personale ausiliario.

Il **personale attivo nell'educazione** è il principale attore del sistema scolastico. Per il buon funzionamento della scuola è infatti indispensabile la presenza di personale docente e non docente qualificato, in grado di creare e gestire situazioni di apprendimento ottimali per gli alunni.

Il personale attivo nell'educazione comprende, oltre ai **docenti**, il personale **non insegnante**, come ad esempio il personale amministrativo e tecnico. Rientrano in questa categoria tutti i funzionari che lavorano all'interno della scuola, come i bidelli, i custodi, gli educatori, gli ispettori, gli orientatori, i capigruppo del sostegno pedagogico, i bibliotecari, ma anche tutte quelle persone che svolgono la propria attività all'interno del DECS, quali i segretari, i capiufficio, i collaboratori scientifici, i ricercatori, gli apprendisti, gli operai, gli *stagiaires*, i cuochi, gli aiuto cucina e il personale aggiunto.

Negli ultimi anni, il personale attivo nell'educazione nel settore pubblico ticinese è aumentato. Questa crescita riguarda sia i docenti, sia il personale non insegnante. I docenti sono infatti passati da 4'514 unità fisiche nel 1995/96 a 4'833 nel 2003/04 (+7.1%). Le fluttuazioni del personale docente sono in parte connesse all'evoluzione demografica del numero degli studenti, in quanto la proporzione allievi-docenti è determinata per legge¹, e in parte dovute a fattori che esulano dall'ambito della scuola, come ad esempio i cambiamenti della politica di assunzione da parte dello Stato, che possono indurre il personale a modificare le sue scelte lavorative.

Da segnalare per il periodo 1993/94–2003/04 il forte incremento della percentuale dei docenti che insegnano da più di 25 anni, aumento che si ritrova in tutti i settori scolastici, ad eccezione delle scuole professionali².

Anche se la base del calcolo è costituita dalle **unità di lavoro** (ossia i posti di lavoro trasformati a tempo pieno), vi è stato un aumento dei docenti rispetto al 1995/96 (+5.3%). Questa crescita riguarda la Scuola dell'infanzia, quella elementare, quella speciale e le scuole professionali, mentre nel settore medio superiore e nelle scuole per apprendisti, i posti di lavoro a tempo pieno sono diminuiti. Nelle scuole del settore medio le unità di lavoro sono invece rimaste pressoché stazionarie (–0.2%).

Il **personale non insegnante** ha registrato anch'esso un incremento durante il periodo 1995–2003, più marcato rispetto a quello dei docenti, sia in unità fisiche che in unità di lavoro (+15.4%, rispettivamente +12.2%).

1. Vedi ad esempio gli Artt. 16 cpv 1 e 24 cpv 1 della "Legge sulla Scuola dell'infanzia e sulla Scuola elementare" del 7 febbraio 1996 che sanciscono il numero minimo e massimo di allievi per sezione; oppure l'Art. 21 della "Legge sulla Scuola media" del 21 ottobre 1974 che stabilisce il numero massimo di allievi per classe.
2. Sarebbe stata nostra intenzione analizzare altri due importanti elementi: il "tasso di rotazione dei docenti" in Ticino e la "proporzione di allievi seguita da docenti giovani, di mezza età e docenti anziani", ma purtroppo in entrambi i casi i dati non sono disponibili. Nel primo caso i dati relativi alle cessazioni dei rapporti di lavoro non sono ancora stati completamente registrati sul programma GAS per l'anno 2003/2004. Questi dati saranno pronti probabilmente solo alla fine dell'anno scolastico 2004/2005 quando la gestione di queste informazioni sarà contemplata nelle direttive del GAS. Nel secondo caso è impossibile al momento attuale stabilire un legame tra allievi e docenti.

Questo sviluppo è imputabile esclusivamente all'aumento molto forte registrato dal personale ausiliario, passato dai 55.6 posti di lavoro a tempo pieno nel 1995, ai 121.1 nel 2003 (+117.8%), mentre sia il personale nominato che quello incaricato hanno segnato un calo.

■ **Fonti e approfondimenti:**

- SRU: Dati forniti dalla Sezione delle risorse umane all'Ufficio studi e ricerche.
- USR: *Censimento dei docenti 1995–2004* [Data File]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

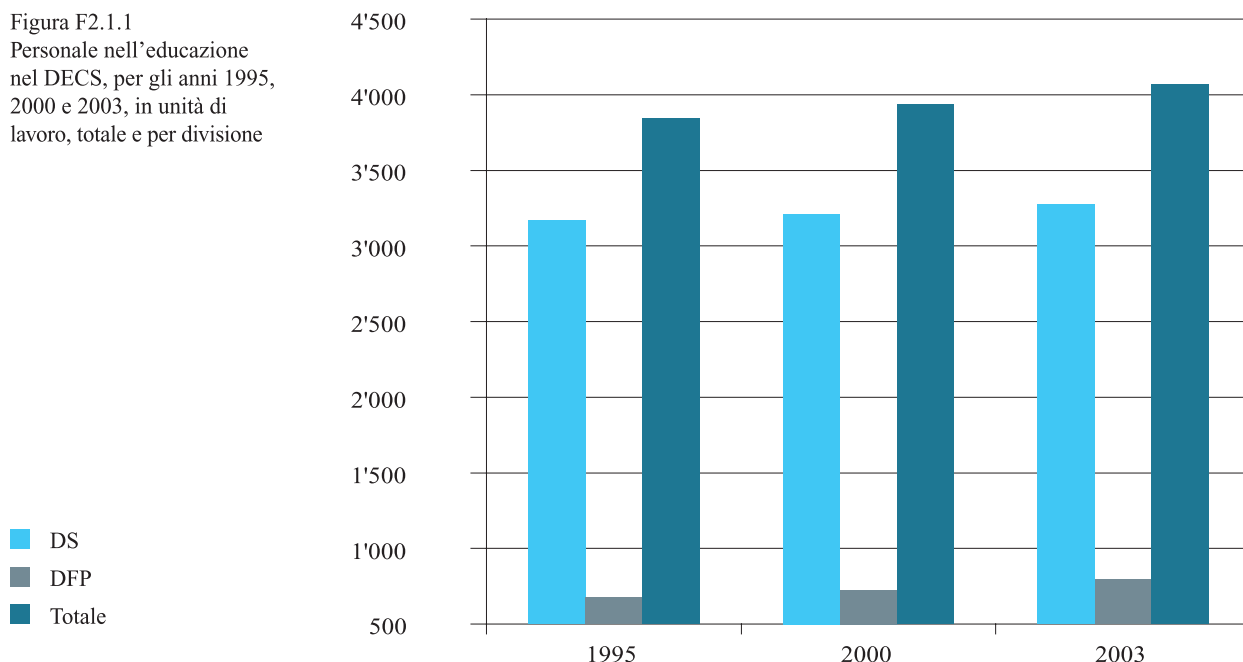
Siti internet:

- Dipartimento delle finanze e dell'economia, Sezione delle risorse umane:
<http://www.ti.ch/dfe/dr/sru>
- Ufficio studi e ricerche:
<http://www.ti.ch/decs/ds/USR>

F2.1

Docenti e personale non insegnante in Ticino

Figura F2.1.1
Personale nell'educazione
nel DECS, per gli anni 1995,
2000 e 2003, in unità di
lavoro, totale e per divisione



Fonte dati: USR

Fonte: SRU

Nota:

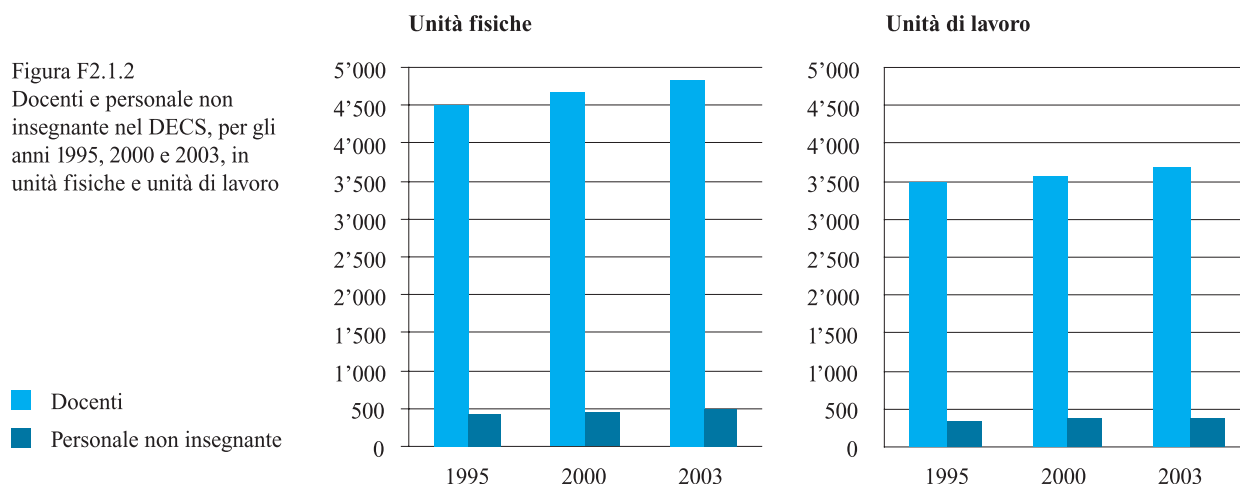
Per i docenti, l'anno di riferimento è quello scolastico; per il personale non insegnante è quello civile (situazione al 31.12 dei rispettivi anni).

Questo mostra l'evoluzione nel settore pubblico ticinese per gli anni 1995, 2000 e 2003 del personale nell'educazione, che comprende i docenti e il personale non insegnante all'interno del DECS³. I dati sono presentati anche per divisione scolastica (Divisione della scuola –DS e Divisione della formazione professionale –DFP), e calcolati in unità fisiche e/o in unità di lavoro (ossia trasformati in posti di lavoro a tempo pieno).

Nel 2003, il personale attivo nell'educazione all'interno del DECS occupava 4'069.3 posti di lavoro a tempo pieno (vedi Figura F2.1.1), con un aumento del 5.9% rispetto al 1995. In entrambe le divisioni le persone attive nell'insegnamento hanno registrato un'evoluzione in costante aumento dal 1995 al 2003 (+3.5% nella Divisione della scuola, +17.2% nella Divisione della formazione professionale)

3. Il DECS è formato dalla Divisione della scuola, dalla Divisione della formazione professionale, dalla Divisione della cultura e degli studi universitari e dalla Sezione amministrativa. I dati che presenteremo negli elementi che seguiranno si riferiscono al DECS inteso esclusivamente come Divisione della scuola (DS) e Divisione della formazione professionale (DFP). Nella DS sono stati inclusi i docenti delle scuole dell'infanzia, delle scuole speciali, delle scuole elementari, delle scuole medie e delle scuole del settore medio superiore, mentre per la DFP sono stati considerati i docenti delle scuole professionali e quelli delle scuole per apprendisti.

Figura F2.1.2
Docenti e personale non insegnante nel DECS, per gli anni 1995, 2000 e 2003, in unità fisiche e unità di lavoro



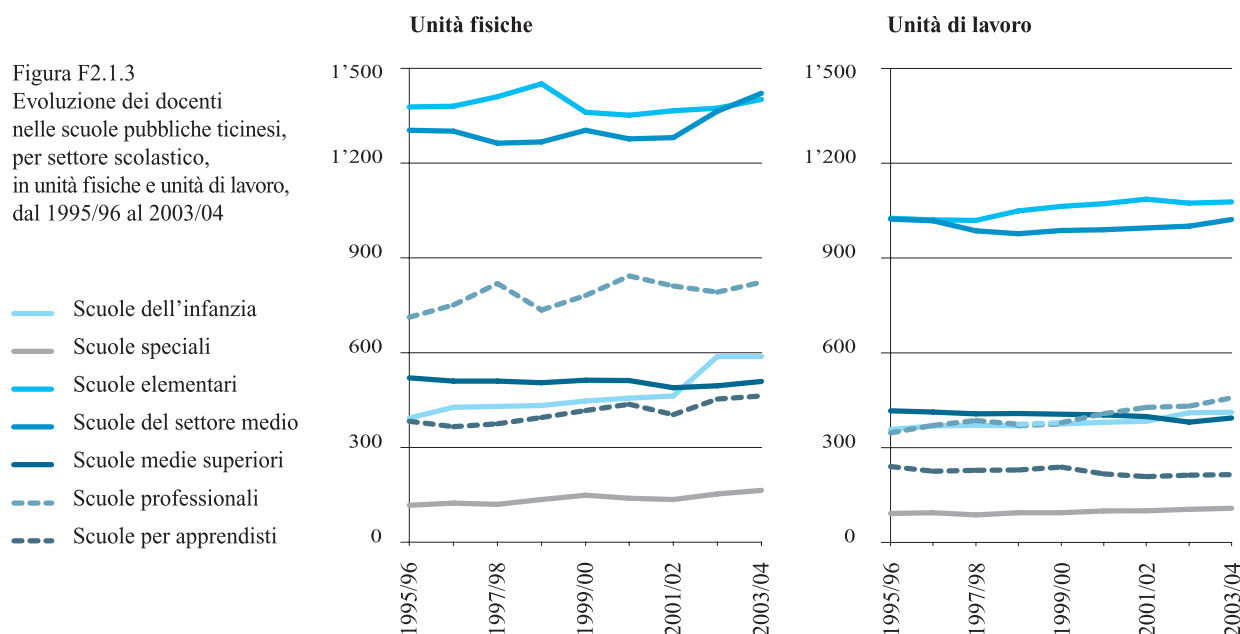
Fonte dati: USR

Fonte: SRU

Sempre in termini di **posti di lavoro a tempo pieno**, dal 1995 al 2003, i docenti sono aumentati del 5.3%, mentre il personale non insegnante del 12.2% (vedi Figura F2.1.2). Se nel 1995 i docenti rappresentavano il 91.1% del totale del personale nell'educazione all'interno del DECS, nel 2003 questa quota è diminuita di un mezzo punto percentuale, portandosi al 90.6%.

Pure in termini di **unità fisiche** è stato registrato un incremento sia dei docenti che del personale non insegnante, +7.1%, rispettivamente +15.4% dal 1995 al 2003 (vedi sempre Figura F2.1.2).

Figura F2.1.3
Evoluzione dei docenti nelle scuole pubbliche ticinesi, per settore scolastico, in unità fisiche e unità di lavoro, dal 1995/96 al 2003/04



Fonte dati: USR

Note:

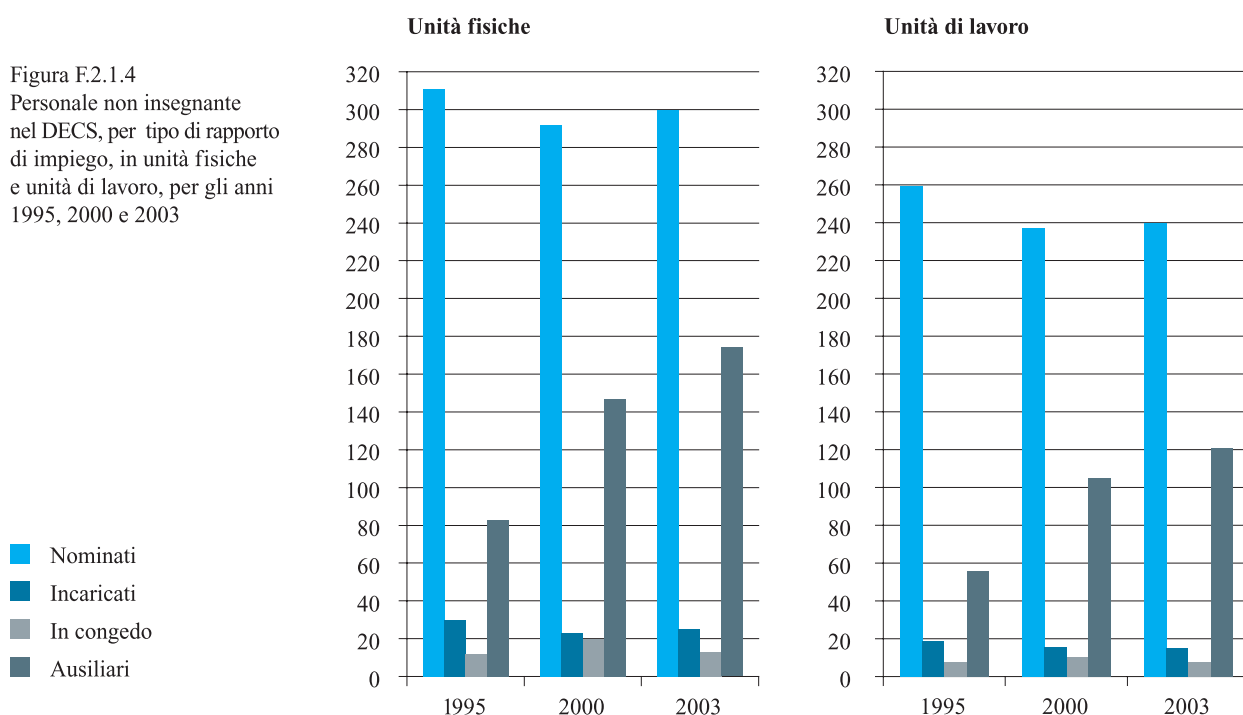
- Per l'anno 1995/96, l'onere di direzione delle scuole dell'infanzia è compreso nei dati delle scuole elementari.
- Nelle scuole speciali, sono compresi gli insegnanti degli istituti privati.
- Fino al 2001/02, il sostegno pedagogico delle scuole dell'infanzia è compreso nei dati delle scuole elementari.

L'analisi del numero dei **docenti per settore scolastico** (vedi Figura F2.1.3) mostra che dal 1995/96 al 2003/04 c'è stata una crescita, sia in unità fisiche che in posti di lavoro a tempo pieno, nelle **scuole dell'infanzia**, in quelle **speciali**, in quelle **elementari** e nelle **scuole professionali**⁴. In unità fisiche, l'aumento maggiore è stato segnato nelle scuole dell'infanzia (+49.6%), mentre sono i docenti delle scuole professionali che hanno registrato il più forte incremento in termini di unità di lavoro (+32.0%).

Nelle **scuole del settore medio**, così come in **quelle per apprendisti**, il numero dei docenti è aumentato del 9.0% e del 20.9% rispettivamente, ma i posti di lavoro a tempo pieno sono calati (-0.2%, -10.7% rispettivamente). Ciò significa che è aumentato il numero di docenti che insegna a tempo parziale in questi due tipi di scuole.

Per quanto riguarda le **scuole medie superiori**, invece, vi è stato un calo del numero di insegnanti, sia in termini di unità fisiche (-2.1%) che di unità di lavoro (-5.4%).

Figura F2.1.4
Personale non insegnante
nel DECS, per tipo di rapporto
di impiego, in unità fisiche
e unità di lavoro, per gli anni
1995, 2000 e 2003



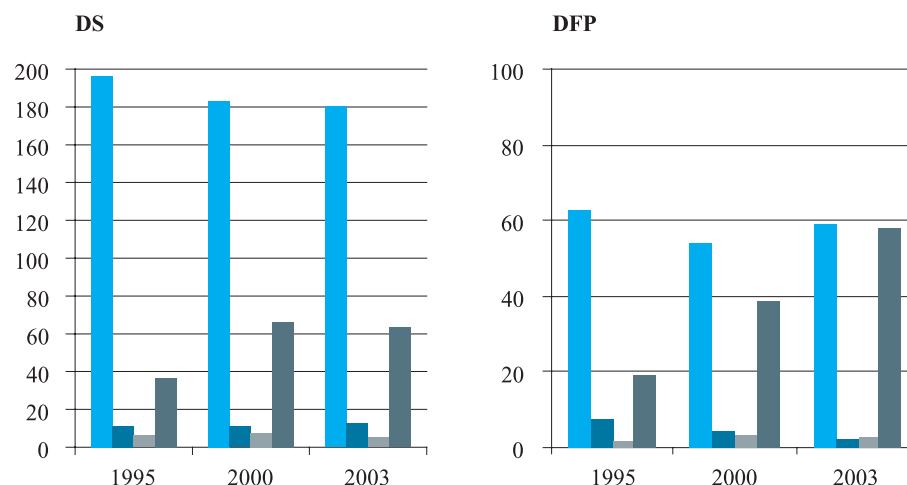
Fonte dati: SRU

Se si prende in considerazione il **tipo di rapporto di impiego** (vedi Figura F2.1.4), possiamo notare che sono gli ausiliari gli artefici della crescita segnata dal **personale non insegnante** all'interno del DECS. Dal 1995 al 2003, infatti, questa categoria ha registrato un incremento in posti di lavoro pari a quasi il 118% (erano 55.6 nel 1995, 121.1 nel 2003). La quota degli **ausiliari** sul totale del personale non insegnante è passata dal 16.3% nel 1995, al 31.6% nel 2003. Al contrario, i **nominati** (che rappresentavano quasi il 76% del personale non insegnante nel 1995 e il 62.5% nel 2003) e gli **incaricati** (il 5.5% nel 1995 e il 3.9% nel 2003) sono diminuiti del 7.7%, rispettivamente del 20.1% (sempre in termini di unità di lavoro). Il personale **in congedo** è rimasto invece stabile.

4. Ipotizziamo alcune spiegazioni sull'incremento in unità fisiche registrato dai docenti: nella Scuola dell'infanzia l'allargamento della fascia d'età dei bambini (dai 3 ai 5 anni); nella Scuola dell'infanzia e nella Scuola elementare, dove il corpo insegnante è prevalentemente femminile, la doppia docenza (cambiamento delle scelte lavorative delle donne, che tendono a mantenere il loro impiego anche dopo il matrimonio, riducendolo a metà tempo); nelle scuole professionali, la nascita di nuove scuole e il potenziamento di quelle già esistenti.

Figura F.2.1.5
Personale non insegnante
per tipo di rapporto di impiego
e divisione, in unità di lavoro,
per gli anni 1995, 2000 e 2003

■ Nominati
■ Incaricati
■ In congedo
■ Ausiliari



Fonte dati: SRU

Nella **Divisione della scuola** (vedi Figura F2.1.5) vi è da segnalare nel periodo 1995–2003 il calo dei nominati (–8.2%) e l’aumento degli incaricati (+12.3%), in termini di posti di lavoro a tempo pieno. Gli ausiliari, che rappresentavano nel 2003 il 24.2% del totale dei posti di lavoro a tempo pieno (contro il 14.6% del 1995), sono aumentati del 73% durante lo stesso periodo.

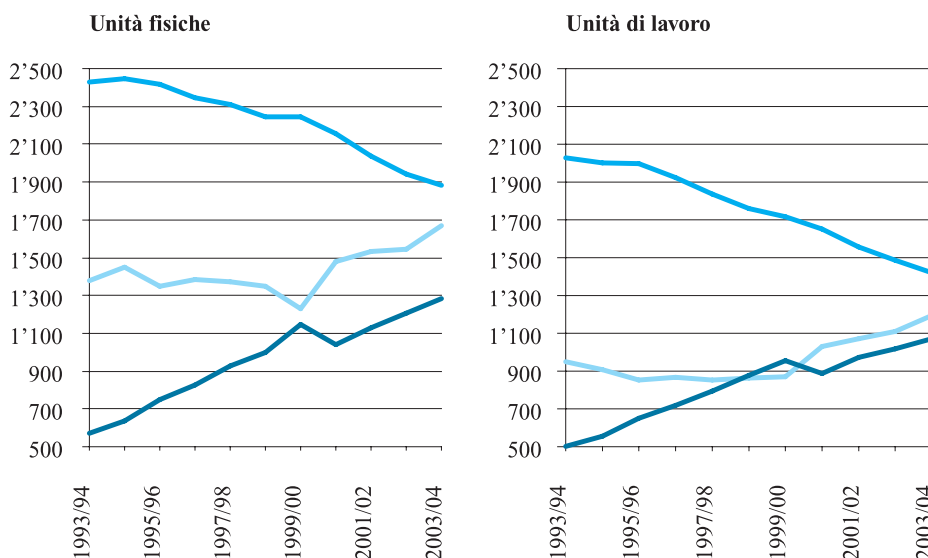
Per quanto riguarda la **Divisione della formazione professionale**, vi è stata un’impennata del personale ausiliario (che rappresentava nel 2003 il 47.4% del totale), passato dalle 18.9 unità di lavoro del 1995 alle 57.8 unità del 2003 (+205.8%). Hanno invece registrato una diminuzione sia gli incaricati che i nominati.

F2.2

Invecchiamento dei docenti in Ticino

Figura F2.2.1
Evoluzione dei docenti nelle scuole pubbliche ticinesi, secondo il numero di anni di insegnamento, in unità fisiche e unità di lavoro, dal 1993/94 al 2003/04

— Meno di 10 anni
— Da 10 a 25 anni
— Più di 25 anni



Fonte dati: USR

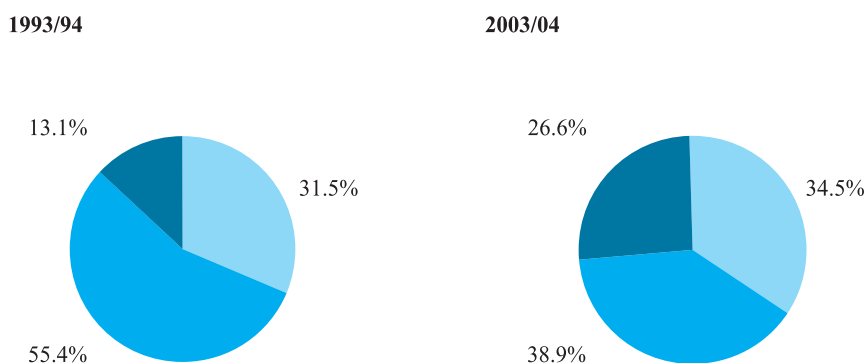
Questa figura fornisce informazioni sull'invecchiamento dei docenti in Ticino, considerando il loro numero di anni di insegnamento suddivisi in tre fasce di età: meno di 10 anni di insegnamento, da 10 a 25 anni, da più di 25 anni.

Dal 1993/94 al 2003/04, nelle scuole pubbliche ticinesi, sono diminuiti i docenti che avevano al loro attivo dai 10 ai 25 anni di insegnamento, sia in **unità fisiche** (–22.7%), che in termini di **posti di lavoro a tempo pieno** (–30%, vedi Figura F2.2.1).

Hanno invece seguito l'evoluzione opposta i docenti con meno di 10 anni d'insegnamento (aumentati del 20.9% in termini di unità fisiche, del 25.7% in termini di posti di lavoro) e quelli con più di 25 anni d'insegnamento (+123.7%, +113.5% rispettivamente).

Figura F2.2.2
Evoluzione della quota di docenti nelle scuole pubbliche ticinesi, secondo il numero di anni di insegnamento, in unità fisiche, dal 1993/94 al 2003/04

■ Meno di 10 anni
■ Da 10 a 25 anni
■ Più di 25 anni

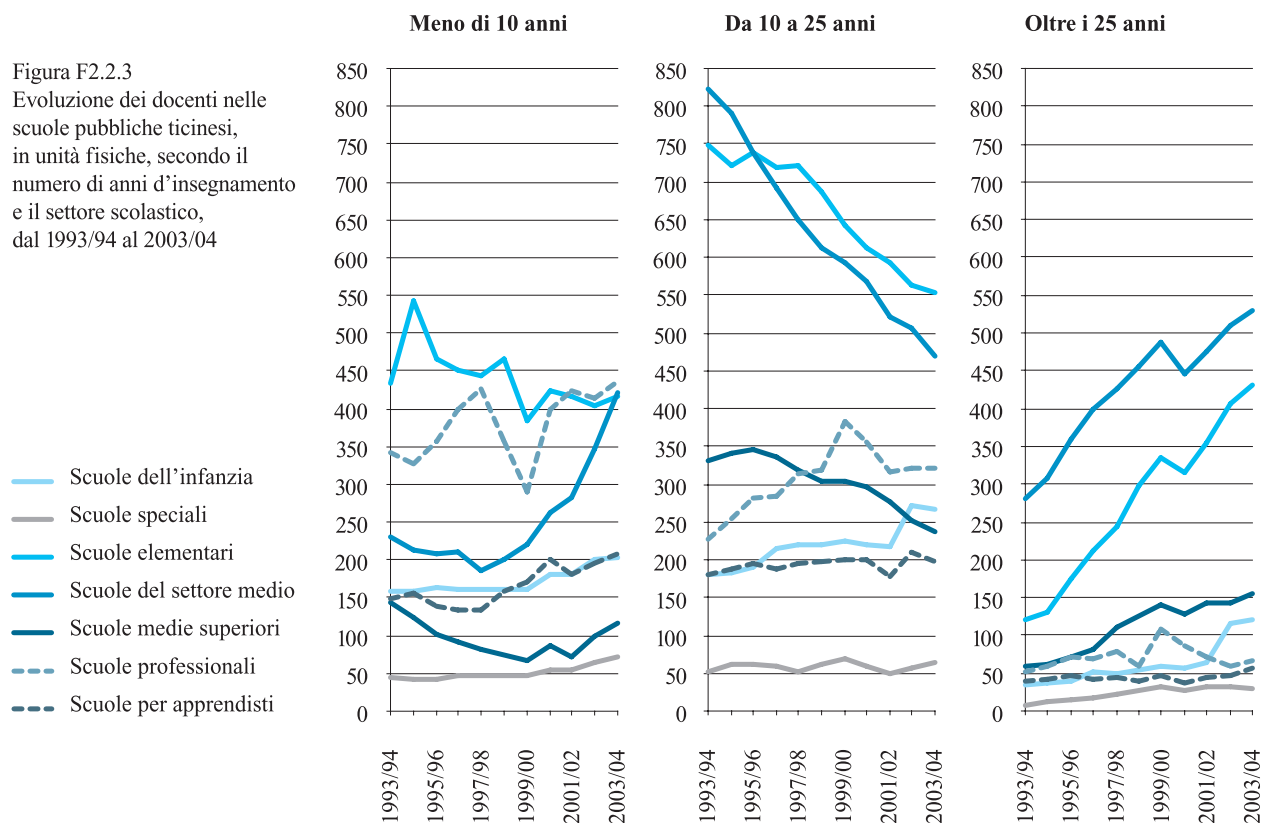


Fonte dati: USR

In termini di **unità fisiche**, nel 1993/94 i docenti che avevano al loro attivo oltre 25 anni di insegnamento rappresentavano il 13.1% del totale, nel 2003/04 questa quota è più che raddoppiata, passando al 26.6% (vedi Figura F2.2.2). La quota di docenti con meno di 10 anni di esperienza è pure aumentata, sebbene in misura minore (dal 31.5% al 34.5%). Inversamente la quota dei docenti che insegnavano dai 10 ai 25 anni è calata dal 55.4% al 38.9%.

Questa tendenza all'aumento negli anni della quota di docenti "anziani", la si ritrova in tutti i settori scolastici considerati, tranne in quello delle scuole professionali, dove la quota è diminuita leggermente (dall'8.4% all'8.1%). Dal 1993/94 al 2003/04, infatti, l'incremento in punti percentuali di questa quota è stato di 21.6 nella Scuola elementare, 19.4 nella Scuola media superiore, 16.3 nella Scuola media, 11.3 nella Scuola dell'infanzia, 11.0 nella Scuola speciale e 1.4 nelle scuole per apprendisti.

Figura F2.2.3
Evoluzione dei docenti nelle scuole pubbliche ticinesi, in unità fisiche, secondo il numero di anni d'insegnamento e il settore scolastico, dal 1993/94 al 2003/04



Fonte dati: USR

Note:

- Fino al 1995/96, l'onere di direzione delle scuole dell'infanzia è compreso nei dati delle scuole elementari.
- Nelle scuole speciali, sono compresi gli insegnanti degli istituti privati.
- Fino al 2001/02, il sostegno pedagogico delle scuole dell'infanzia è compreso nei dati delle scuole elementari.

La Figura F2.2.3 mostra l'evoluzione dei docenti di ogni singola fascia d'insegnamento per settore scolastico, a partire dal 1993/94.

I docenti che insegnano da meno di 10 anni sono diminuiti sia nella Scuola elementare che nelle scuole medie superiori per rapporto dato del 1993/94. In tutti gli altri settori scolastici, al contrario, hanno registrato una crescita, la più forte delle quali nelle scuole medie (+82.3%). Il numero di **docenti** con al proprio attivo **dai 10 ai 25 anni di insegnamento** ha segnato un calo pronunciato rispetto al 1993/94 nelle scuole elementari, nelle scuole medie e nelle scuole medie superiori. Negli altri settori scolastici sono invece aumentati ed è nella Scuola dell'infanzia che è stato registrato l'incremento più forte (+47%). Per quanto riguarda i **docenti che insegnano da oltre 25 anni**, in tutti i settori scolastici il loro numero è aumentato per rapporto al 1993/94. Gli incrementi più significativi sono stati registrati nelle scuole dell'infanzia (+252.9%), nelle scuole speciali (+314.3%), nelle scuole elementari (+260.0%) e nelle scuole medie superiori (+165.5%).

F | 2**Allegati****Tabella F2.1.1**

Personale nell'educazione nel DECS, per gli anni 1995, 2000 e 2003 in unità di lavoro, totale e per divisione

	1995	2000	2003
DS	3'165.9	3'212.5	3'275.3
DFP	677.6	725.1	794.0
DECS	3'843.5	3'937.6	4'069.3

Fonti dati: USR

Fonte: SRU

Tabella F2.1.2

Docenti e personale non insegnante nel DECS, per gli anni 1995, 2000 e 2003 in unità fisiche e unità di lavoro

	Unità fisiche			Unità di lavoro		
	1995	2000	2003	1995	2000	2003
Docenti	4'514	4'678	4'833	3'501.8	3'569.1	3'685.8
Personale non insegnante	423	457	488	341.7	368.5	383.5

Fonti dati: USR

Fonte: SRU

Tabella F2.1.3

Evoluzione dei docenti nelle scuole pubbliche ticinesi, per settore scolastico, in unità fisiche (UF) e unità di lavoro (UL), dal 1995/96 al 2003/04

Anno	Scuole dell'infanzia		Scuole speciali		Scuole elementari		Scuole del settore medio		Scuole medie superiori		Scuole professionali		Scuole per apprendisti		Totale	
	UF	UL	UF	UL	UF	UL	UF	UL	UF	UL	UF	UL	UF	UL	UF	UL
1995/96	393	357.5	117	91.4	1'378	1'026.2	1'304	1023.4	520	416.7	712	346.5	383	240.1	4'514	3'501.8
1996/97	427	368.6	124	93.8	1'380	1'020.9	1'301	1017.8	510	412.8	751	370.4	366	225.3	4'556	3'509.6
1997/98	430	370.4	120	87.3	1'410	1'018.9	1'263	986.0	510	406.6	819	385.8	375	228.0	4'616	3'483.0
1998/99	433	369.4	135	94.0	1'451	1'049.1	1'267	977.2	505	407.8	735	374.1	395	229.4	4'594	3'501.0
1999/00	447	375.1	149	93.7	1'361	1'063.3	1'304	987.5	513	405.7	781	378.8	417	238.4	4'619	3'542.5
2000/01	456	379.9	139	99.7	1'352	1'072.1	1'277	989.7	512	403.2	843	407.6	437	216.9	4'678	3'569.1
2001/02	463	383.5	135	100.4	1'366	1'086.4	1'281	995.5	489	398.5	811	427.5	404	208.3	4'701	3'600.1
2002/03	588	410.5	153	104.7	1'374	1'073.6	1'364	1000.8	495	380.9	792	431.2	453	212.6	4'693	3'614.3
2003/04	588	412.2	164	108.0	1'402	1'077.8	1'421	1021.8	509	394.0	823	457.5	463	214.5	4'833	3'685.8

Fonte dati: USR

Tabella F2.1.4; F2.1.5

Personale non insegnante nel DECS, per tipo di rapporto d'impiego e divisione scolastica, in unità fisiche (UF) e unità di lavoro (UL), per gli anni 1995, 2000 e 2003

Divisione	Rapporto d'impiego	1995		2000		2003	
		UF	UL	UF	UL	UF	UL
DS	Nominati	241	196.4	230	183.1	229	180.3
	Incaricati	20	11.4	16	11.0	21	12.8
	In congedo	10	6.3	14	7.5	9	5.1
	Ausiliari	57	36.6	99	66.3	98	63.3
DFP	Nominati	76	63.1	68	54.0	76	59.2
	Incaricati	10	7.5	7	4.5	4	2.3
	In congedo	2	1.5	6	3.1	4	2.7
	Ausiliari	26	18.9	53	39.0	77	57.8
DECS (DS e DFP)	Nominati	311	259.4	292	237.1	300	239.5
	Incaricati	30	18.9	23	15.5	25	15.1
	In congedo	12	7.8	20	10.6	13	7.8
	Ausiliari	83	55.6	147	105.2	174	121.1
	Totale	423	341.6	457	368.4	488	383.5

Fonte dati: SRU

Tabella F2.2.1; F2.2.2

Evoluzione dei docenti nelle scuole pubbliche ticinesi, secondo il numero di anni di insegnamento, in unità fisiche e unità di lavoro, dal 1993/94 al 2003/04

Anno scolastico	Unità fisiche				Unità di lavoro			
	Meno di 10 anni	Da 10 a 25 anni	Più di 25 anni	Totale	Meno di 10 anni	Da 10 a 25 anni	Più di 25 anni	Totale
1993/94	1'380	2'431	574	4'385	949.5	2'028.0	502.1	3'479.6
1994/95	1'451	2'448	639	4'538	907.4	2'001.3	555.7	3'464.4
1995/96	1'349	2'417	748	4'514	853.3	1'997.8	650.4	3'501.5
1996/97	1'382	2'346	828	4'556	866.8	1'923.9	718.7	3'509.4
1997/98	1'374	2'312	930	4'616	852.5	1'836.5	794.0	3'483.0
1998/99	1'351	2'242	1'001	4'594	863.5	1'759.9	877.6	3'501.0
1999/00	1'228	2'245	1'146	4'619	870.3	1'716.3	955.8	3'542.4
2000/01	1'478	2'157	1'043	4'678	1'029.8	1'651.5	887.6	3'568.9
2001/02	1'530	2'039	1'132	4'701	1'071.5	1'556.1	972.5	3'600.1
2002/03	1'546	1'941	1'206	4'693	1'110.0	1'486.7	1'017.5	3'614.2
2003/04	1'669	1'880	1'284	4'833	1'193.8	1'420.2	1'071.8	3'685.8

Fonte dati: USR

Tabella F2.2.3

Evoluzione dei docenti nelle scuole pubbliche ticinesi, in unità fisiche,
secondo il numero di anni d'insegnamento e il settore scolastico, dal 1993/94
al 2003/04

Anno scolastico	Scuola dell'infanzia			Scuola speciale			Scuola elementare			Scuola media			Scuola media superiore			Scuole professionali			Scuole per apprendisti		
	Meno di 10 anni	Da 10 a 25 anni	Più di 25 anni	Meno di 10 anni	Da 10 a 25 anni	Più di 25 anni	Meno di 10 anni	Da 10 a 25 anni	Più di 25 anni	Meno di 10 anni	Da 10 a 25 anni	Più di 25 anni	Meno di 10 anni	Da 10 a 25 anni	Più di 25 anni	Meno di 10 anni	Da 10 a 25 anni	Più di 25 anni	Meno di 10 anni	Da 10 a 25 anni	Più di 25 anni
1993/94	158	181	34	45	52	7	433	748	120	231	822	280	144	330	58	341	228	52	148	180	40
1994/95	158	182	38	43	62	12	542	722	131	213	791	309	125	342	62	328	254	60	155	187	43
1995/96	163	190	40	41	61	15	465	739	174	207	738	359	102	347	71	358	282	72	140	195	48
1996/97	162	214	51	47	59	18	450	718	212	210	692	399	91	337	82	400	283	68	134	189	43
1997/98	161	219	50	47	52	21	444	721	245	185	651	427	82	318	110	426	314	79	135	195	45
1998/99	160	219	54	48	61	26	466	687	298	200	612	455	75	304	126	357	318	60	158	198	39
1999/00	162	225	60	47	70	32	385	642	334	221	594	489	67	305	141	290	382	109	172	199	46
2000/01	181	219	56	54	59	26	424	613	315	263	569	445	87	297	128	400	357	86	201	199	37
2001/02	181	217	65	54	50	31	416	594	356	283	522	476	71	276	142	423	317	71	181	179	44
2002/03	201	272	115	64	57	32	404	564	406	348	506	510	100	253	142	413	321	58	196	209	48
2003/04	202	266	120	71	64	29	417	553	432	421	470	530	117	238	154	436	320	67	208	198	57

Fonte dati: USR

F 3**Il salario dei docenti****Indice delle figure**

F3.1	Salario dei docenti in Ticino nel 2004	
Figura F3.1.1	Salario annuo dei docenti in Ticino nel 2004 (minimo e massimo), per settore scolastico (in CHF)	279
F3.2	Evoluzione del salario dei docenti in Ticino	
Figura F3.2.1	Evoluzione del salario annuo dei docenti in Ticino nei vari settori scolastici, dal 1990 al 2004 (in CHF)	280
F3.3	Confronto intercantonale del salario dei docenti	
Figura F3.3.1	Confronto intercantonale del salario annuo lordo dei docenti nella Scuola dell'infanzia (in CHF) nel 2003 e numero di anni necessari per raggiungere il salario massimo	282
Figura F3.3.2	Confronto intercantonale del salario annuo lordo dei docenti nella Scuola elementare (in CHF) nel 2003 e numero di anni necessari per raggiungere il salario massimo	283
Figura F3.3.3	Confronto intercantonale del salario annuo lordo dei docenti nella scuola secondaria I (in CHF) nel 2003 e numero di anni necessari per raggiungere il salario massimo	284
Figura F3.3.4	Confronto intercantonale del salario orario lordo dei docenti (in CHF) nella Scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo, nel 2003	285
F3.4	Confronto internazionale del salario dei docenti	
Figura F3.4.1	Confronto internazionale (Paesi + Ticino) del salario annuo dei docenti nella Scuola elementare (in \$ EU), nel 2001	286
Figura F3.4.2	Confronto internazionale (Paesi + Ticino) del salario annuo dei docenti nella scuola secondaria I (in \$ EU), nel 2001	287
	Allegati	289

F 3

Il salario dei docenti

Dal 1990 al 2004 il salario dei docenti ticinesi ha registrato un incremento in tutti i settori scolastici, ma lo stipendio risulta alquanto basso se confrontato con quello degli altri Cantoni.

Il salario è uno dei fattori che permette di attirare nella scuola personale qualificato, di rendere attraente la professione di insegnante e di trattenere i docenti migliori. La retribuzione dei docenti rappresenta la voce di spesa per l'educazione più rilevante. Nel 2000 infatti il 56% del totale delle spese correnti per l'educazione nelle scuole pubbliche ticinesi era rappresentato dai costi per il personale insegnante. Per entrambi i motivi, il salario dei docenti costituisce un elemento chiave, sia in relazione alla qualità dell'insegnamento che per assicurare l'equilibrio del budget.

La politica salariale è composta da quattro elementi: lo stipendio iniziale, le classi di salario, gli aumenti annui, che permettono di giungere al tetto massimo di remunerazione, e i contributi di Legge (assegni per i figli e indennità per l'economia domestica). A queste componenti vanno aggiunti i contributi indiretti, non salariali¹, che non esistono in Ticino ma che ritroviamo in alcuni Cantoni elvetici. Nell'ambito del confronto intercantonale del salario dei docenti (Elemento F3.3), ci limitiamo a presentare i dati sugli stipendi lordi cantonali, dato che non siamo a conoscenza dell'entità dei contributi indiretti non salariali, né tanto meno sappiamo in quali Cantoni essi sono previsti.

Dal 1990 al 2004, lo stipendio dei docenti ticinesi ha registrato una crescita in tutti i settori scolastici considerati. Il **salario minimo** ha segnato degli incrementi compresi tra il 17.1% nella Scuola elementare e il 25.7% nella Scuola media, mentre per quello **massimo** gli aumenti sono stati più consistenti (dal 28.6% nella Scuola media superiore al 29.9% nella Scuola dell'infanzia).

Il confronto con gli altri Cantoni mostra un livello alquanto basso del **salario massimo** raggiunto dai **docenti ticinesi** nel 2003. Prendendo in considerazione lo stipendio **annuo**, gli insegnanti di Scuola elementare guadagnavano meno di tutti i loro colleghi degli altri Cantoni, mentre quelli di Scuola media si situavano al penultimo posto. In termini di salario **orario**, invece, erano i docenti di Scuola dell'infanzia i meno retribuiti di tutta la Svizzera. Per rapporto agli altri Paesi, al contrario, il livello salariale dei docenti ticinesi risulta buono. Nel 2001, ad esempio, un insegnante di Scuola media del nostro Cantone percepiva uno **stipendio massimo** annuo inferiore alla media svizzera, ma superiore a quello di un suo collega italiano, francese, austriaco o tedesco.

Questo indicatore può essere messo in relazione con l'indicatore F4 (numero di ore d'insegnamento dei docenti nella Scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo).

1. Per contributi non salariali intendiamo tutte quelle agevolazioni offerte ai docenti che possono assumere svariate forme. Citiamo quali esempi: l'alloggio, che può essere completamente gratuito; i contributi per la pigione oppure gli affitti a prezzi di favore; i contributi o il pagamento integrale delle assicurazioni veicoli; gli abbonamenti ai mezzi di trasporto; le partecipazioni ai premi delle casse malati; le deduzioni dei costi relativi agli studi dei figli, ecc.

■ Fonti e approfondimenti:

- LCH – Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2003). *Besoldungsstatistik. Statistique des salaires*. Zurigo: LCH.
- OCDE–Organisation de coopération et de développement économiques. (2003). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2003*. Paris: OCDE.
Disponibile in:
<http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9603062E.PDF> [19 agosto 2005].
SRU: Dati forniti dalla Sezione delle risorse umane all'Ufficio studi e ricerche

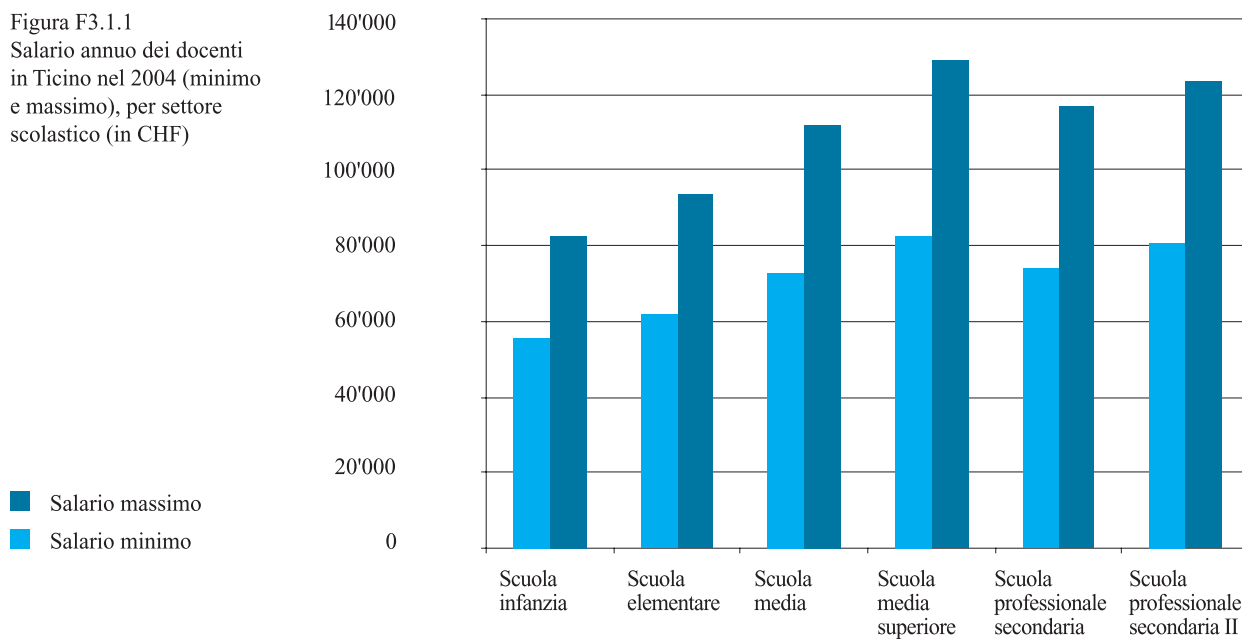
Siti internet:

- Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH):
http://www.lch.ch/docs/publikationen/jahresbericht_2003.pdf

F3.1

Salario dei docenti in Ticino nel 2004

Figura F3.1.1
Salario annuo dei docenti
in Ticino nel 2004 (minimo
e massimo), per settore
scolastico (in CHF)



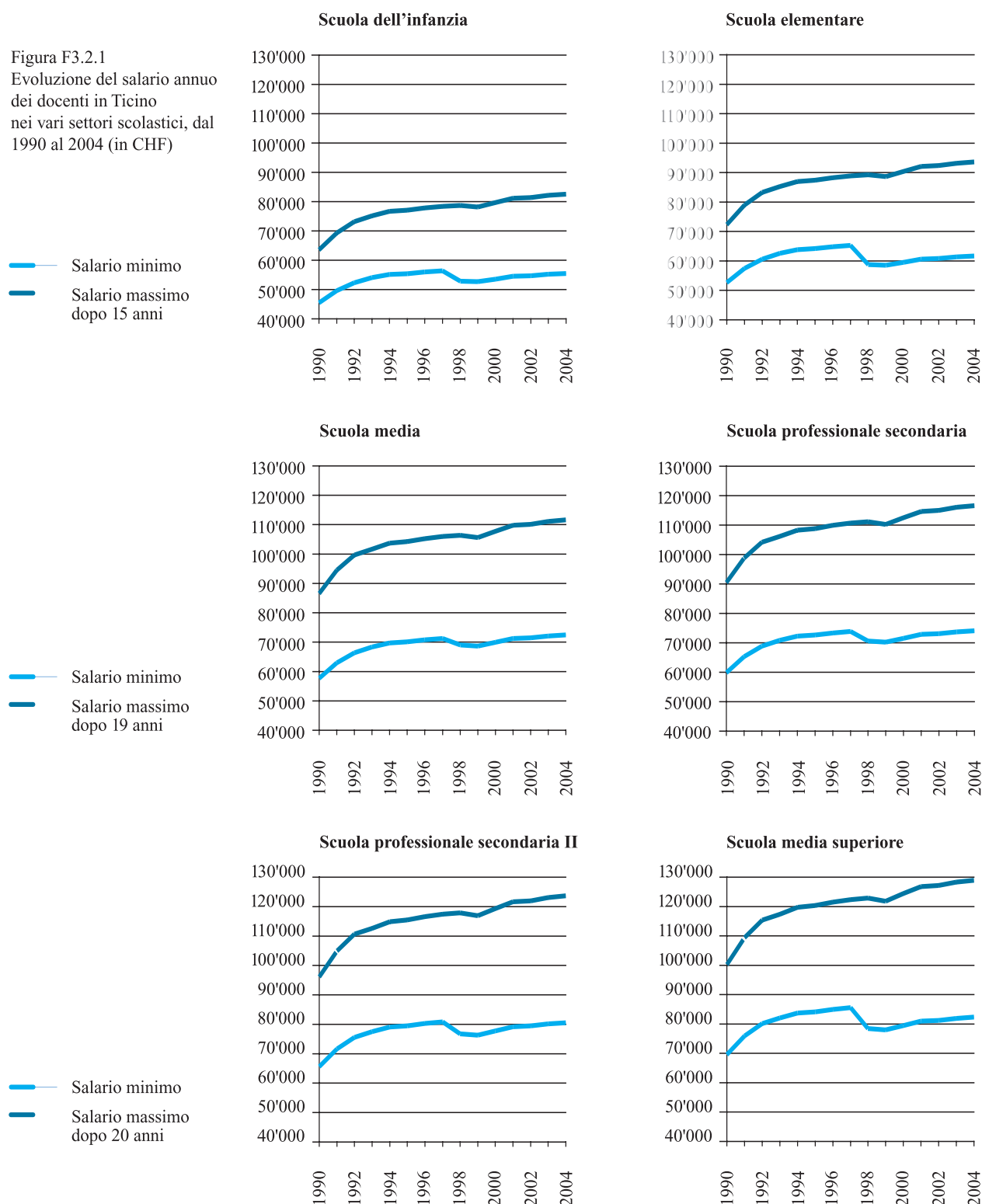
Fonte dati: SRU

Nel 2004, il **salario minimo** di un docente (salario iniziale) variava dai 55'482 CHF annui nella Scuola dell'infanzia agli 82'327 nella Scuola media superiore, mentre quello **massimo** era compreso rispettivamente tra gli 82'560 CHF annui e i 128'933 (vedi la Figura F3.1.1). Lo stipendio massimo veniva raggiunto dopo 15 anni di insegnamento nella Scuola dell'infanzia, dopo 20 nella Scuola media superiore.

F3.2

Evoluzione del salario dei docenti in Ticino

Figura F3.2.1
Evoluzione del salario annuo
dei docenti in Ticino
nei vari settori scolastici, dal
1990 al 2004 (in CHF)



Fonte dati: SRU

Dal 1990 al 2004 la retribuzione annua dei docenti ticinesi ha registrato una crescita in tutti i settori scolastici considerati.

Durante questo periodo il **salario minimo** ha registrato degli incrementi compresi tra il 17.1% nella Scuola elementare e il 25.7% nella Scuola media. Da segnalare la flessione

avvenuta nel 1998 in tutti i settori scolastici, dovuta alla misura di risparmio introdotta il 1° settembre 1997, che prevedeva per i neo assunti la riduzione dello stipendio iniziale di 2 classi.

Pure la **retribuzione massima** degli insegnanti è aumentata sull'arco di questi 15 anni in tutti i settori scolastici, con delle percentuali di incremento che vanno dal 28.6% nella Scuola media superiore al 29.9% nella Scuola dell'infanzia. La misura di risparmio sopracitata non ha avuto un'influenza sull'ammontare dello stipendio massimo conseguito, ma ha fatto in modo che lo stesso venisse raggiunto due anni dopo.

Occorre inoltre far notare che la scala stipendi del 1999 ha subito una riduzione dell'1.25%, sempre in relazione alle misure di risparmio, il che spiega la leggera diminuzione registrata sia dal salario minimo che da quello massimo in quell'anno².

Note alle Figure F3.1.1 e F3.2.1:

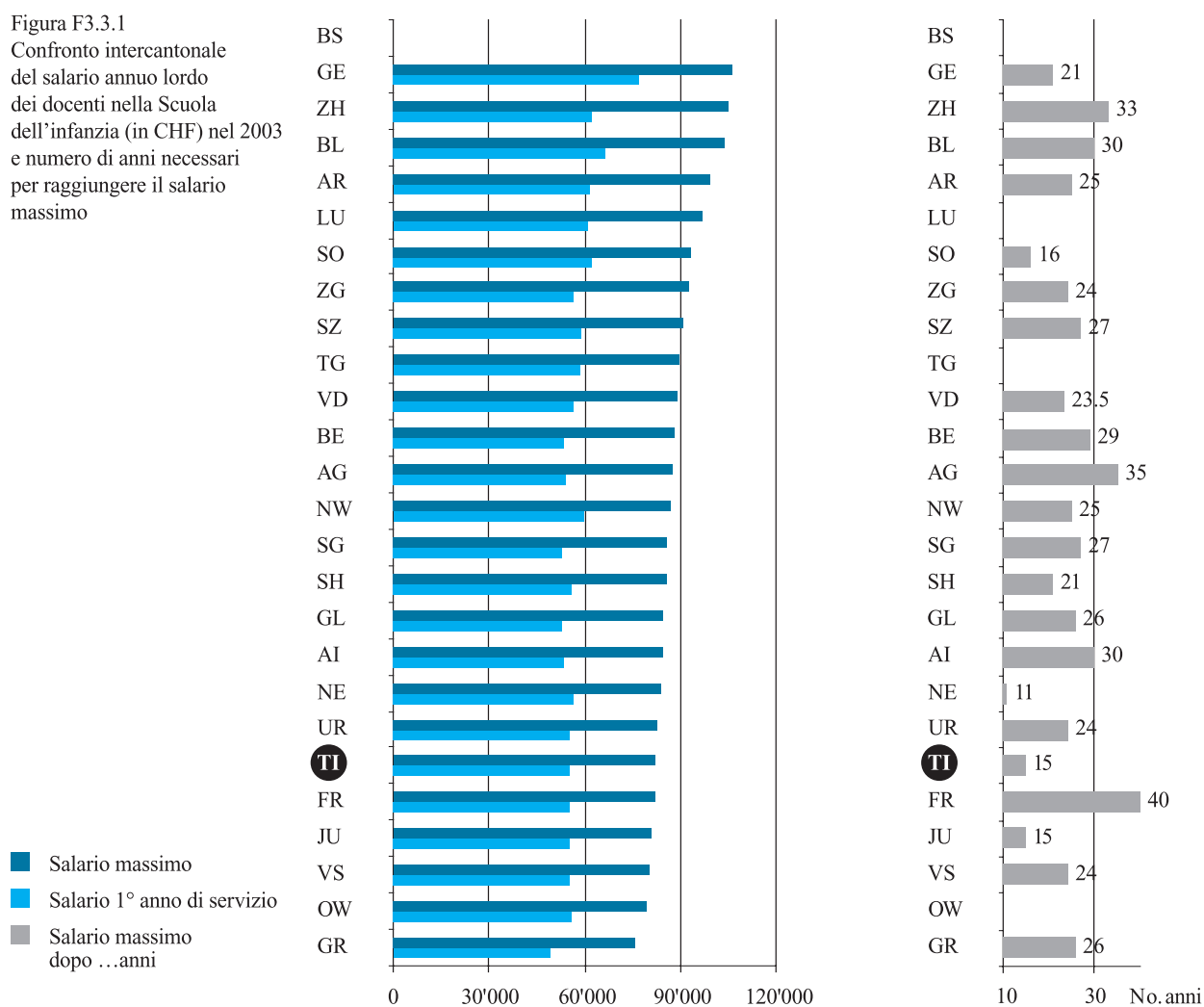
- I dati sui salari sono lordi, comprensivi di tredicesima e indennità di rincaro.
- Per la Scuola media e la scuola professionale secondaria, il salario minimo si riferisce ad un docente che non è in possesso di un titolo specifico, mentre il salario massimo riguarda un docente in possesso di un titolo accademico.
- Per la scuola professionale secondaria II, il salario minimo si riferisce ad un docente che non è in possesso di un titolo specifico o che possiede un titolo intermedio, mentre il salario massimo riguarda un docente in possesso di un titolo accademico.
- I docenti della Scuola superiore d'arte applicata (SSAA), quelli della SSIG e quelli della SSAT rientrano nella stessa categoria di salario di quelli delle scuole medie superiori (licei e Scuola cantonale di commercio).
- Nella categoria di salario delle scuole professionali secondarie, rientrano i docenti della Scuola media professionale, delle scuole arti e mestieri (SAMB e SAMS, della Scuola arte applicata CSIA e della SAMT).
- Nella categoria di salario delle scuole professionali secondarie II, rientrano i docenti delle scuole tecniche (SAT e STA), delle scuole medie di commercio e della Scuola superiore delle formazioni sanitarie.
- I docenti delle SPAI e delle SPC rientrano nella stessa categoria di salario di quelli della Scuola media.
- I docenti delle scuole speciali rientrano nella stessa categoria di salario di quelli della Scuola elementare.

2. La diminuzione del salario minimo non è molto visibile graficamente, in quanto nel 1998 vi era già stato un calo dovuto alla riduzione iniziale di due classi.

F3.3

Confronto intercantonale del salario dei docenti

Figura F3.3.1
Confronto intercantonale
del salario annuo lordo
dei docenti nella Scuola
dell'infanzia (in CHF) nel 2003
e numero di anni necessari
per raggiungere il salario
massimo



Fonte dati per il Ticino: SRU

Fonte per gli altri Cantoni: LCH

Nota:

nel Cantone Ticino i docenti della Scuola dell'infanzia con onere di refezione – oltre al salario indicato – percepiscono un'indennità annuale di Fr. 2'000.–.

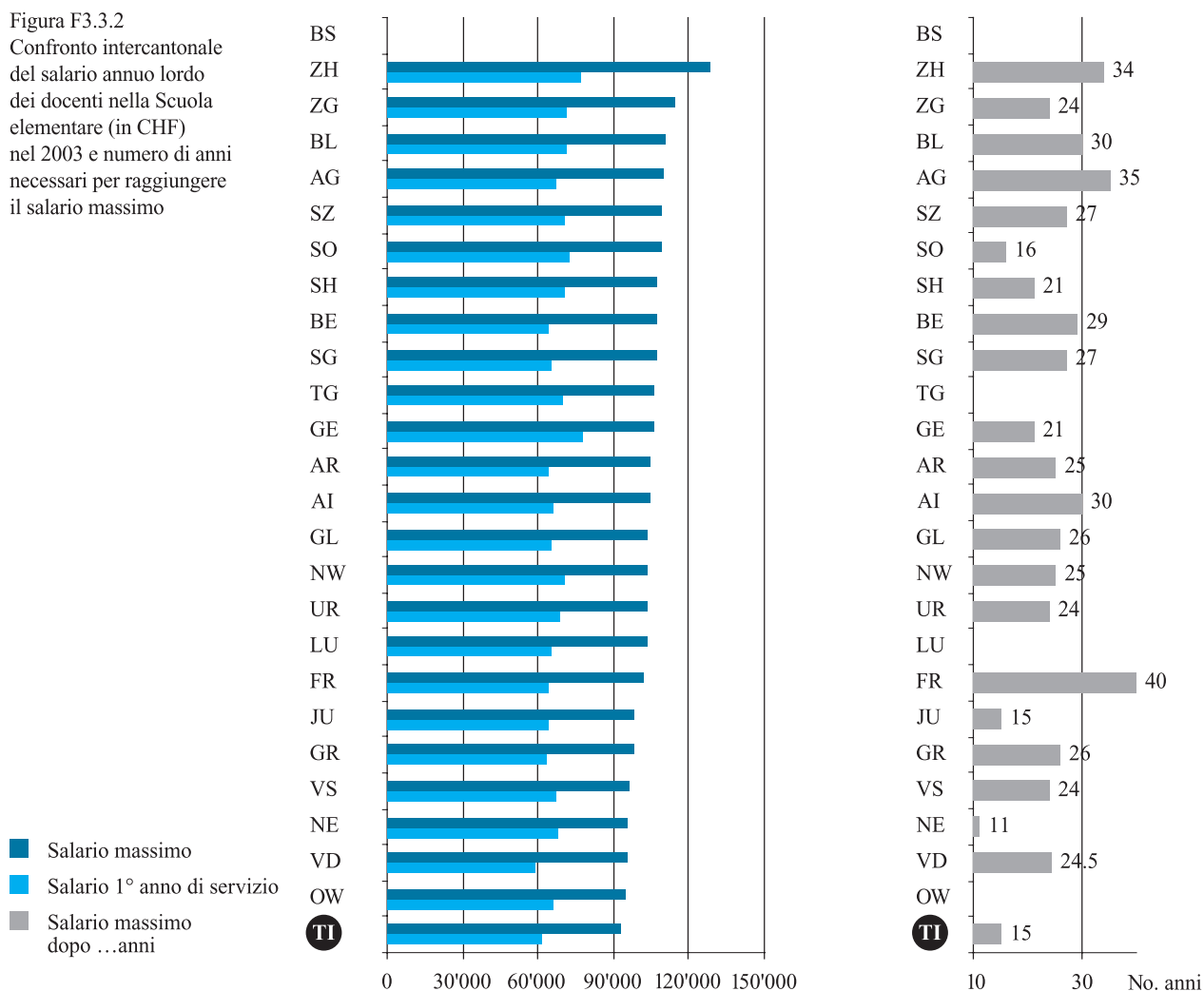
Il confronto tra Cantoni per l'anno 2003 mostra che nella **Scuola dell'infanzia** (vedi Figura F3.3.1), il salario degli insegnanti più basso è versato nel Canton Grigioni (nel primo anno di servizio è pari a 49'088 CHF annui, mentre quello massimo raggiunge i 75'595 CHF) e quello più elevato nel Canton Ginevra (77'358, rispettivamente 106'368 CHF annui).

Il Ticino, con un salario massimo pari a 82'149 CHF, si posiziona al sest'ultimo posto per quanto riguarda la remunerazione dei docenti nella Scuola dell'infanzia.

Occorre rilevare che vi sono delle differenze notevoli tra Cantoni per quanto riguarda il numero di anni necessari per percepire il livello massimo di stipendio. Se nel Canton Neuchâtel i docenti della Scuola dell'infanzia conseguono il massimo della remunerazione dopo soli 11 anni, a Friburgo sono invece necessari 40 anni per raggiungere lo stesso traguardo. Il Ticino si situa tra i Cantoni nei quali sono richiesti meno anni per ottenere il massimo della retribuzione (15 anni).

Infine, non va dimenticato che l'interpretazione dei dati sui salari deve prendere in considerazione la durata della formazione e l'onere di lavoro (le ore d'insegnamento), così come il numero di settimane di scuola, che varia da un Cantone all'altro.

Figura F3.3.2
Confronto intercantonale
del salario annuo lordo
dei docenti nella Scuola
elementare (in CHF)
nel 2003 e numero di anni
necessari per raggiungere
il salario massimo



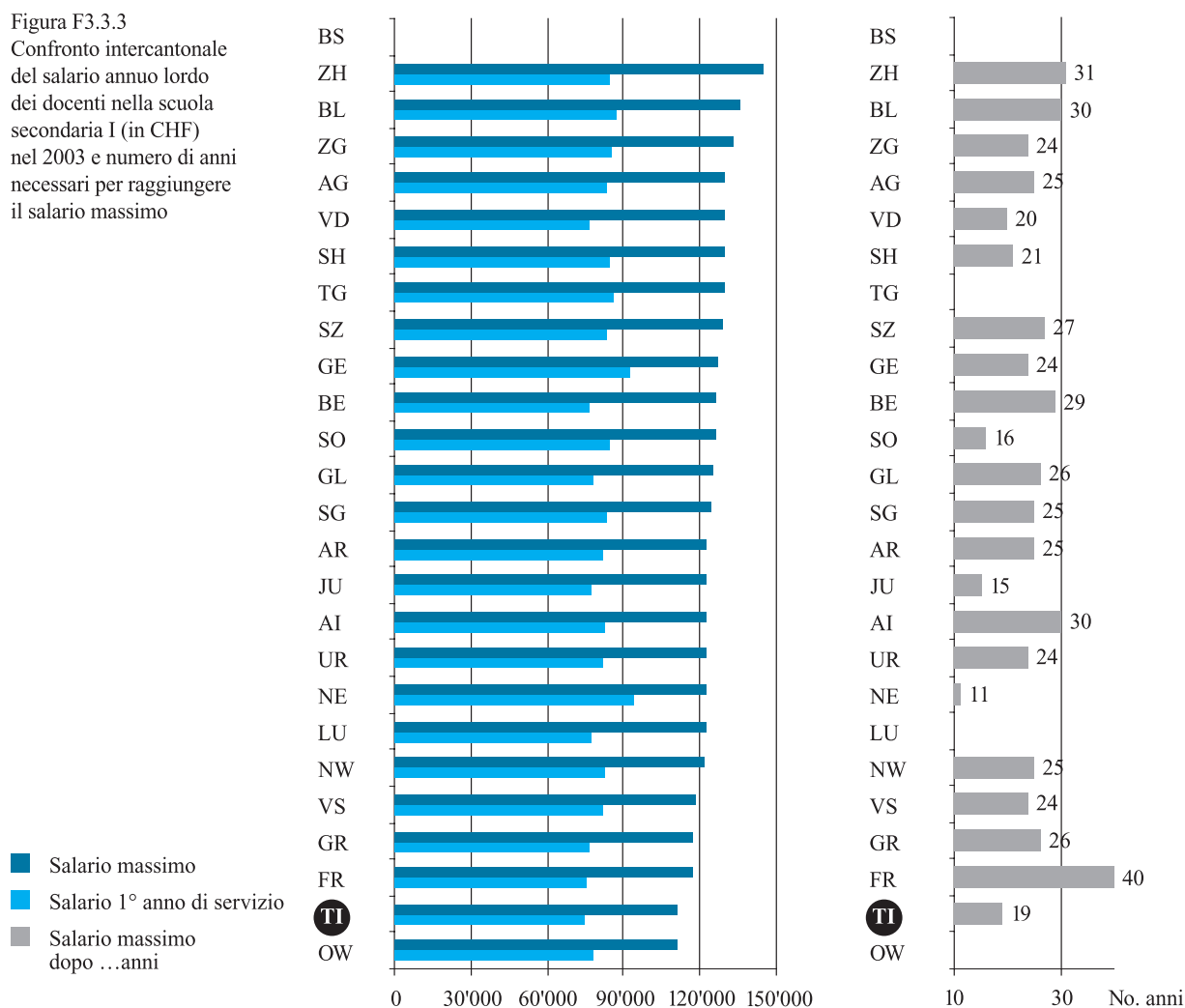
Fonte dati per il Ticino: SRU

Fonte per gli altri Cantoni: LCH

Nella **Scuola elementare** (vedi Figura F3.3.2), limitatamente al primo anno di servizio la retribuzione meno elevata è quella dei docenti vodesi (58'595 CHF annui). Al contrario, Ginevra registra il livello più alto (77'358 CHF) a testimonianza di una politica che tende ad attirare i giovani nell'insegnamento.

Per quanto riguarda il salario massimo, il Ticino si situa nella posizione di coda con 93'187 CHF (stipendio che si raggiunge dopo 15 anni d'insegnamento), mentre il Canton Zurigo detiene il primato (128'388 CHF annui, dopo 34 anni).

Figura F3.3.3
Confronto intercantonale
del salario annuo lordo
dei docenti nella scuola
secondaria I (in CHF)
nel 2003 e numero di anni
necessari per raggiungere
il salario massimo



Fonte dati per il Ticino: SRU

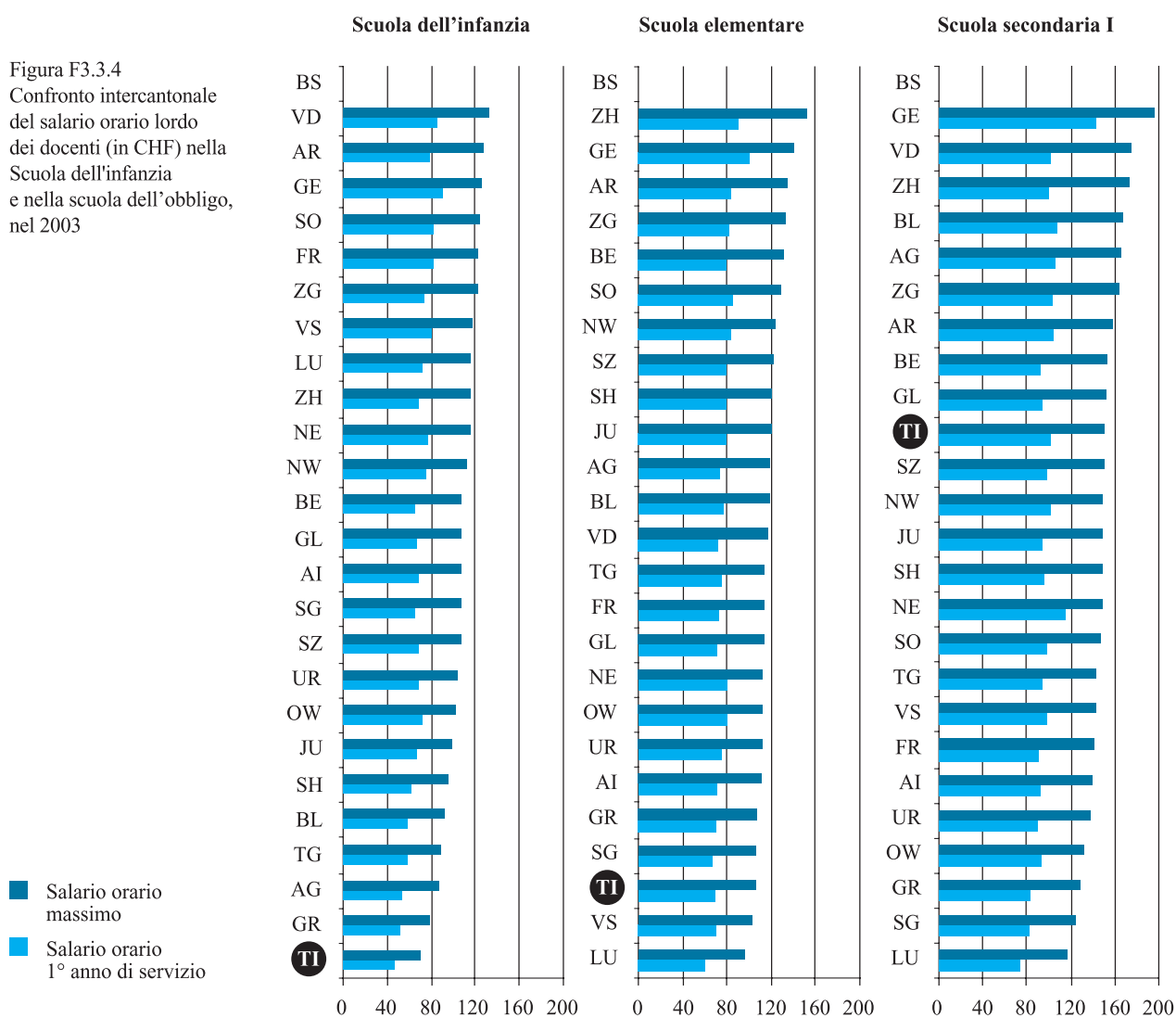
Fonte per gli altri Cantoni: LCH

Nota:

Nella scuola secondaria I, i salari variano a seconda del livello di formazione dei docenti. Per il Ticino, il salario si riferisce a quello di un docente in possesso di un titolo accademico; nel Canton Neuchâtel, il salario si riferisce ad un docente con la formazione più elevata.

Nella **scuola secondaria I** (Scuola media), il salario iniziale dei docenti varia da un minimo di 74'720 CHF annui in Ticino, ad un massimo di 94'302 CHF nel Canton Neuchâtel. Per quanto riguarda invece la retribuzione massima, si va dai 110'786 CHF annui dei docenti di Obwaldo ai 144'608 di quelli zurighesi. I docenti ticinesi raggiungono un salario massimo pari a 111'106 CHF annui dopo 19 anni. Questo tetto colloca il Ticino al penultimo posto nella graduatoria degli stipendi massimi che un docente di scuola secondaria I in Svizzera può percepire.

Figura F3.3.4
Confronto intercantonale
del salario orario lordo
dei docenti (in CHF) nella
Scuola dell'infanzia
e nella scuola dell'obbligo,
nel 2003



Fonte dati per il Ticino: SRU

Fonte per gli altri Cantoni: LCH

Nota:

Il salario orario è stato calcolato dividendo il salario annuo lordo per il numero annuo di ore d'insegnamento (di 60 minuti). In Ticino, il salario nella scuola secondaria I si riferisce a quello di un docente in possesso di un titolo accademico. Nella Scuola elementare il calcolo dell'orario reale annuo (in ore di 60 minuti) è stato calcolato sulla base del numero di ore lezione senza considerare il tempo di ricreazione.

In termini di **salario orario** (vedi Figura F3.3.4), il confronto per il 2003 mostra che, nella **Scuola dell'infanzia**, il Ticino è il Cantone in cui lo stipendio degli insegnanti è più basso (nel primo anno di servizio è pari a 47.3 CHF all'ora, mentre quello massimo raggiunge i 70.3 CHF); il salario più elevato lo si ritrova nel Canton Vaud (85.3, rispettivamente 133.5 CHF all'ora).

Nella **Scuola elementare** e in quella **secondaria I**, il livello più basso di salario (sia iniziale che massimo) viene percepito dai docenti lucernesi, quello più elevato dai ginevrini (eccezione fatta nella Scuola elementare, dove il salario massimo più elevato è guadagnato dagli insegnanti zurighesi). I docenti ticinesi, considerando il salario massimo, si situano al terz'ultimo posto nella Scuola elementare, con un salario di 106.4 CHF all'ora, mentre sono al decimo posto nella scuola secondaria I (con 152.2 CHF all'ora).

Note alle Figure F3.3.1, F3.3.2, F3.3.3 e F3.3.4:

- I salari indicati sono lordi e si riferiscono ad un docente celibe. Sono compresi: le indennità di residenza, le indennità di rincaro, la tredicesima e i premi di fedeltà a condizione che vengano versati annualmente, e altre indennità versate annualmente ad ogni docente. Non sono comprese: le indennità familiari, di ménage, per i figli, le indennità per le ore supplementari, per la direzione di classi speciali di ogni genere.
- I Cantoni sono classificati in ordine decrescente di salario massimo.
- Per il Canton Sciaffusa, gli importi includono il 5% di indennità comunali (Gemeindezulage).
- Per alcuni Cantoni, i dati sono mancanti.

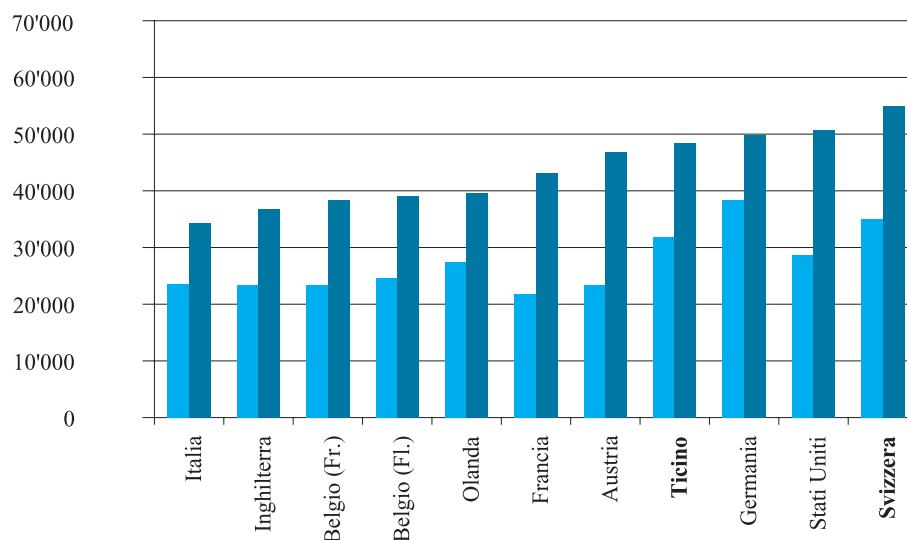
F3.4

Confronto internazionale del salario dei docenti

Figura F3.4.1
Confronto internazionale
(Paesi + Ticino) del salario
annuo dei docenti nella
Scuola elementare (in \$ EU),
nel 2001

■ Salario massimo/
formazione minima

■ Salario iniziale/
formazione minima



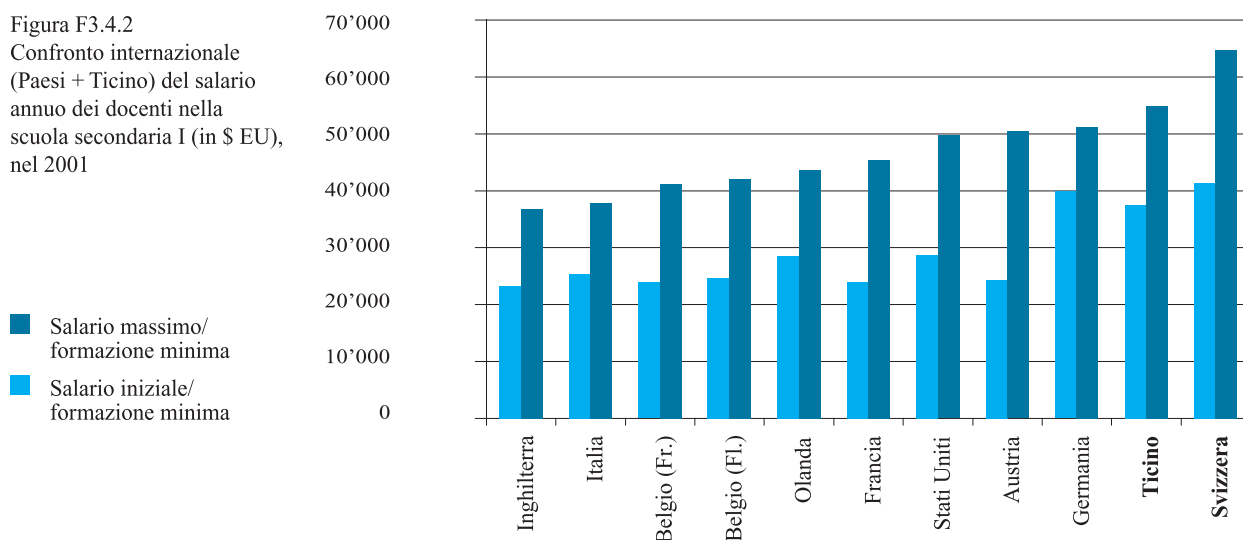
Fonte dati per il Ticino: SRU

Fonte per i Paesi: OCSE

Questo elemento si prefigge di situare il salario annuo percepito nel 2001 dai docenti della scuola dell'obbligo ticinese nel contesto internazionale. Per essere pienamente comparabili, i dati sui salari in moneta nazionale sono stati convertiti in dollari EU utilizzando le parità del potere d'acquisto (PPA) e corretti per l'inflazione (vedi note alle Figure F3.4.1 e F3.4.2). Occorre segnalare che tutti questi dati vanno messi in relazione con il numero di ore d'insegnamento dei docenti (vedi indicatore F4), che non è lo stesso, ma varia da Paese a Paese.

Per quanto riguarda la **Scuola elementare**, i docenti francesi percepiscono il **salario iniziale** più basso, pari a 21'702 \$ EU (vedi Figura F3.4.1), mentre quelli tedeschi il migliore (38'412 \$ EU). Lo **stipendio massimo** più elevato lo raggiungono invece i docenti svizzeri, con un ammontare annuo pari a 54'900 \$ EU, mentre quelli italiani sono quelli che guadagnano meno (34'339 \$ EU). I docenti ticinesi, con una cifra massima pari a 48'475 \$ EU, si posizionano dietro la Germania, gli Stati Uniti e la Svizzera.

Figura F3.4.2
Confronto internazionale
(Paesi + Ticino) del salario
annuo dei docenti nella
scuola secondaria I (in \$ EU),
nel 2001



Fonte dati per il Ticino: SRU

Fonte per i Paesi: OCSE

Nota:

Nella scuola secondaria I, il salario in Ticino si riferisce ad un docente senza titolo specifico, ossia un docente che non possiede né un titolo intermedio, né un titolo accademico. È stata fatta questa scelta per rendere più attendibile il confronto con gli altri Paesi, visto che il salario considerato dall'OCSE si riferisce ad un livello di formazione minima dei docenti.

Nella **scuola secondaria I** (vedi Figura F3.4.2), sia per quanto riguarda il **salario iniziale** sia per quello **massimo**, gli insegnanti inglesi si situano all'ultimo posto (23'297, rispettivamente 36'864 \$ EU), mentre la Svizzera è il Paese in cui lo stipendio dei docenti è il più elevato (41'358, rispettivamente 64'707 \$ EU). Lo stipendio massimo raggiunto da un docente ticinese (54'849 \$ EU) risulta inferiore alla media svizzera, ma è il più elevato rispetto agli altri Paesi.

Note alle Figure F3.4.1 e F3.4.2:

- I dati sui salari per Paese provengono dall'inchiesta OCSE-INES del 2002 sugli insegnanti e i programmi.
- Le parità del potere di acquisto (PPA) sono dei tassi di conversione monetaria che permettono di esprimere in un'unità comune i poteri di acquisto delle diverse monete, eliminando così le differenze di prezzo che esistono tra i vari Paesi. Ciò significa che un certo ammontare, convertito in moneta nazionale per mezzo delle PPA, permette di acquistare lo stesso paniere di beni e servizi in tutti i paesi. In altre parole, le PPA indicano il numero di unità di moneta estera necessarie per acquistare all'estero una quantità di beni equivalente a quella che si otterrebbe nel proprio paese con una unità di moneta nazionale. Gennaio 2001: 1 PPA = 1.90 CHF.
- I Paesi sono classificati in ordine crescente di salario massimo.

F | 3**Allegati****Tabella F3.1.1; F3.2.1**

Salario annuo dei docenti in Ticino per settore scolastico (in CHF), dal 1990 al 2004

Anno	Scuola dell'infanzia		Scuola elementare		Scuola media		Scuola media superiore		Scuola professionale secondaria		Scuola professionale secondaria II	
	salario minimo	salario massimo	salario minimo	salario massimo	salario minimo	salario massimo	salario minimo	salario massimo	salario minimo	salario massimo	salario minimo	salario massimo
1990	45'450	63'564	52'660	72'335	57'660	86'576	69'572	100'232	59'815	90'483	65'629	96'084
1991	49'623	69'339	57'494	78'975	62'953	94'523	75'959	109'433	65'306	98'789	71'654	104'905
1992	52'327	73'181	60'627	83'279	66'384	99'675	80'099	115'397	68'865	104'173	75'559	110'622
1993	54'054	75'161	62'607	85'259	68'364	101'655	82'079	117'377	70'845	106'153	77'539	112'602
1994	55'135	76'664	63'859	86'964	69'731	103'688	83'721	119'725	72'262	108'276	79'090	114'854
1995	55'411	77'047	64'178	87'399	70'080	104'206	84'140	120'324	72'623	108'817	79'485	115'428
1996	55'965	77'817	64'820	88'273	70'781	105'248	84'981	121'527	73'349	109'905	80'280	116'582
1997	56'357	78'362	65'274	88'891	71'276	105'985	85'576	122'378	73'862	110'674	80'842	117'398
1998	52'872	78'675	58'760	89'247	69'053	106'409	78'453	122'868	70'610	111'117	76'759	117'868
1999	52'711	78'192	58'526	88'631	68'690	105'579	77'972	121'832	70'227	110'228	76'300	116'895
2000	53'533	79'658	59'495	90'363	69'916	107'739	79'434	124'404	71'493	112'506	77'718	119'341
2001	54'550	81'172	60'625	92'080	71'244	109'786	80'943	126'768	72'851	114'644	79'195	121'608
2002	54'714	81'416	60'807	92'356	71'458	110'115	81'186	127'148	73'070	114'988	79'433	121'973
2003	55'206	82'149	61'354	93'187	72'101	111'106	81'917	128'292	73'728	116'023	80'148	123'071
2004	55'482	82'560	61'661	93'653	72'462	111'662	82'327	128'933	74'097	116'603	80'549	123'686

Fonte dati: SRU

Tabella F3.3.1; F3.3.2; F3.3.3

Salario annuo dei docenti nella Scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo
(in CHF), per Cantone, nel 2003

Cantone	Scuola dell'infanzia			Scuola elementare			Scuola secondaria I		
	Salario 1° anno di servizio	Salario massimo	Salario massimo dopo... anni	Salario 1° anno di servizio	Salario massimo	Salario massimo dopo... anni	Salario 1° anno di servizio	Salario massimo	Salario massimo dopo... anni
TI	55'206	82'149	15	61'354	93'187	15	74'720	111'106	19
OW	55'770	79'469	m	66'300	94'484	m	77'740	110'786	m
VD	56'656	88'664	24	58'595	95'764	25	76'707	129'974	20
NE	56'378	84'242	11	68'047	95'910	11	94'302	122'165	11
VS	55'489	80'459	24	66'589	96'553	24	81'214	117'761	24
GR	49'088	75'595	26	63'661	98'033	26	76'011	117'052	26
JU	55'065	80'984	15	64'432	98'099	15	77'381	122'831	15
FR	55'249	82'060	40	64'180	101'519	40	75'044	116'866	40
LU	61'196	97'248	m	65'226	103'447	m	77'315	122'045	m
UR	55'098	82'869	24	68'874	103'586	24	81'271	122'230	24
NW	59'449	87'178	25	70'694	103'675	25	82'745	121'342	25
GL	52'944	84'445	26	65'199	103'993	26	78'373	125'005	26
AI	53'698	84'414	30	66'294	104'214	30	82'447	122'673	30
AR	61'673	99'586	25	64'706	104'642	25	81'893	122'840	25
GE	77'358	106'368	21	77'358	106'368	21	92'250	126'855	24
TG	58'537	89'477	m	70'001	106'564	m	85'655	129'344	m
SG	52'793	86'054	27	65'464	106'855	27	83'098	124'593	25
BE	53'211	88'307	29	64'556	107'136	29	75'903	125'968	29
SH	56'170	85'886	21	70'188	107'347	21	84'616	129'361	21
SO	62'373	93'559	16	72'344	108'516	16	83'879	125'818	16
SZ	58'908	90'718	27	70'864	109'131	27	83'451	128'515	27
AG	54'040	87'570	35	66'538	109'429	35	83'268	130'024	25
BL	66'808	103'643	30	71'246	110'883	30	87'311	135'970	30
ZG	56'383	92'880	24	71'276	114'346	24	85'239	132'950	24
ZH	62'461	105'299	33	76'359	128'388	34	84'212	144'608	31
BS	m	m	m	m	m	m	m	m	m

m: dati mancanti

Fonti dati per il Ticino: SRU

Fonte per gli altri Cantoni: LCH

Tabella F3.3.4

Salario orario dei docenti nella Scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo (in CHF), per Cantone, nel 2003

Cantone	Scuola dell'infanzia			Scuola elementare			Scuola secondaria I		
	Salario orario 1° anno di servizio	Salario orario massimo	Salario massimo dopo... anni	Salario orario 1° anno di servizio	Salario orario massimo	Salario massimo dopo... anni	Salario orario 1° anno di servizio	Salario orario massimo	Salario massimo dopo... anni
TI	47.3	70.3	15	70.0	106.4	15	102.4	152.2	19
GR	51.7	79.6	26	70.5	108.6	26	84.2	129.7	26
AG	54.0	87.6	35	76.2	116.0	35	106.3	166.1	25
TG	58.5	89.5	m	71.5	107.7	m	95.2	143.7	m
BL	59.7	92.5	30	76.3	118.8	30	107.8	167.9	30
SH	62.6	95.7	21	78.7	120.3	21	98.1	149.9	21
JU	67.2	98.9	15	78.7	119.8	15	94.5	150.0	15
OW	71.5	101.9	m	79.2	112.8	m	92.8	132.3	m
UR	69.0	103.8	24	75.0	112.8	24	91.7	137.8	24
SZ	69.4	106.9	27	79.1	121.9	27	98.4	151.5	27
SG	66.0	107.6	27	65.5	106.9	27	83.1	124.6	25
AI	68.8	108.2	30	69.7	111.1	30	94.0	139.8	30
GL	67.9	108.3	26	79.2	114.5	26	95.7	152.6	26
BE	65.2	108.3	29	79.2	131.4	29	92.7	153.8	29
NW	76.3	111.8	25	84.4	123.8	25	102.3	150.1	25
NE	77.1	115.2	11	80.2	113.1	11	115.1	149.2	11
ZH	68.8	115.9	33	90.4	152.1	34	101.5	174.3	31
LU	73.1	116.1	m	61.1	96.8	m	74.4	117.4	m
VS	81.1	117.6	24	70.8	102.7	24	98.6	143.0	24
ZG	74.1	122.1	24	82.3	132.0	24	105.4	164.4	24
FR	83.1	123.4	40	72.4	114.5	40	91.2	141.9	40
SO	83.1	124.6	16	85.3	127.9	16	98.9	148.3	16
GE	91.5	125.9	21	101.7	139.9	21	143.4	197.1	24
AR	79.4	128.2	25	83.3	134.7	25	105.4	158.1	25
VD	85.3	133.5	24	72.5	118.4	25	103.6	175.5	20
BS	m	m	m	m	m	m	m	m	m

m: dati mancanti

Fonti dati per il Ticino: SRU

Fonte per gli altri Cantoni: LCH

Tabella F3.4.1; F3.4.2

Salario annuo dei docenti nella scuola dell'obbligo (in \$ EU), per Paese e in Ticino, nel 2001

Paesi	Scuola elementare		Scuola secondaria I	
	Salario iniziale/ formazione minima	Salario massimo/ formazione minima	Salario iniziale/ formazione minima	Salario massimo/ formazione minima
Italia	23'537	34'339	25'400	37'798
Inghilterra	23'297	36'864	23'297	36'864
Belgio (Fr.)	23'430	38'380	23'865	41'264
Belgio (Fl.)	24'618	39'127	24'618	42'028
Olanda	27'464	39'645	28'498	43'552
Francia	21'702	43'073	24'016	45'501
Austria	23'384	46'833	24'251	50'428
Germania	38'412	49'839	39'853	51'210
Stati Uniti	28'681	50'636	28'693	49'728
Svizzera	35'059	54'900	41'358	64'707
Ticino	31'915	48'475	37'506	54'849

Fonte dati per il Ticino: SRU

Fonte per i Paesi: OCSE

F 4**Numero di ore d'insegnamento
dei docenti nella Scuola dell'infanzia
e nella scuola dell'obbligo****Indice delle figure**

F4.1	Numero di ore d'insegnamento dei docenti in Ticino nel 2004	
Figura F4.1.1	Numero di ore d'insegnamento settimanali reali (60 minuti) di un docente a tempo pieno in Ticino nel 2004, per settore scolastico	297
F4.2	Confronto intercantonale del numero di ore d'insegnamento dei docenti	
Figura F4.2.1	Confronto intercantonale del numero di ore d'insegnamento annuali reali (60 minuti) di un docente a tempo pieno nel 2003, nella Scuola dell'infanzia	298
Figura F4.2.2	Confronto intercantonale del numero di ore d'insegnamento annuali reali (60 minuti) di un docente a tempo pieno nel 2003, nella Scuola elementare	300
Figura F4.2.3	Confronto intercantonale del numero di ore d'insegnamento annuali reali (60 minuti) di un docente a tempo pieno nel 2003, nella scuola secondaria I	301
F4.3	Confronto internazionale del numero di ore d'insegnamento dei docenti	
Figura F4.3.1	Confronto internazionale del numero di ore d'insegnamento annuali reali (60 minuti) dei docenti nel 2001, nel settore primario (Scuola elementare)	302
Figura F4.3.2	Confronto internazionale del numero di ore d'insegnamento annuali reali (60 minuti) dei docenti nel 2001, nel settore secondario I (Scuola media)	303
	Allegati	305

F 4

Numero di ore d'insegnamento dei docenti nella Scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo

In relazione agli altri Cantoni, nel 2003 il numero annuo di ore d'insegnamento dei docenti ticinesi nelle scuole dell'infanzia risultava il più elevato; nella Scuola media si registrava in pratica l'andamento opposto, mentre le scuole elementari risultavano nella media svizzera.

Il tempo che i docenti dedicano all'insegnamento è un ulteriore fattore che influisce in modo notevole sulle risorse finanziarie investite nell'educazione, oltre ad elementi quali la dimensione delle classi o il numero medio di allievi per docente.

Questo indicatore non considera ovviamente quante classi sono attribuite ad un docente¹, ma in ogni caso fornisce indicazioni utili sulla struttura dell'insegnamento. Inoltre il carico di lavoro è un elemento che incide sull'attrattività della professione di insegnante.

L'indicatore, che mostra il numero di ore che un docente a **tempo pieno** è tenuto ad insegnare nella Scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo, va messo in relazione con l'indicatore precedente (F3, salario dei docenti).

Rispetto agli altri Cantoni, i docenti delle scuole dell'infanzia avevano nel 2003 l'onere d'insegnamento annuo più elevato. Per quanto concerne il numero di ore lezione annue impartite nella Scuola elementare, il Ticino si situa nella media svizzera, mentre per la Scuola media il numero di ore è tra i più bassi.²

Se paragoniamo, invece, l'onere di insegnamento annuale dei docenti ticinesi con quello di alcuni Paesi europei, si osserva che nel 2002 il nostro Cantone si trovava nella fascia alta sia per la Scuola elementare, sia per la Scuola media.

Da segnalare che questo indicatore si riferisce unicamente alle ore di lezione, ossia al tempo che i docenti dedicano all'insegnamento. Occorre quindi non trarre conclusioni affrettate dai paragoni cantonali e internazionali, in quanto vi sono anche altre variabili che non sono state prese in considerazione, quali ad esempio le ore di presenza dei docenti in sede o il tempo che devono consacrare ad altre attività, didattiche o di altro genere.

1. A parità di numero di ore d'insegnamento, un numero inferiore di classi richiede da parte dei docenti un minore impegno lavorativo.
2. Nel 2004 l'onere d'insegnamento settimanale per questo ordine di scuola è stato aumentato di un'ora lezione (unitamente ai docenti delle altre scuole cantonali), il che, nelle comparazioni future, modificherà in parte la posizione dei Ticinesi.

■ Fonti e approfondimenti:

- Legge della scuola del 1° settembre 1990 e modifica del 18 dicembre 2003.
- Legge sull'ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti del 15 marzo 1995 e modifica del 18 dicembre 2003.
- Regolamento concernente l'onere d'insegnamento dei docenti del 20 agosto 1997 e modifica del 15 giugno 2004.
- Ufficio delle scuole comunali Collegio degli ispettori (2004). *Disposizioni per gli insegnanti SI e SE*. [Brochure]. Bellinzona: USC.
- LCH – Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2003). *Besoldungsstatistik; Statistique des salaires*. Zurigo: LCH. Disponibile in:
<http://www.lch.ch> [19 agosto 2005]
- OCDE–Organisation de coopération et de développement économique (2003). *Regards sur l'éducation. Les Indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE. Disponibile in:
<http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9603062E.PDF> [19 agosto 2005]
- OCDE–Organisation de coopération et de développement économique (2004). *Regards sur l'éducation. Les Indicateurs de l'OCDE 2004*. Paris: OCDE.

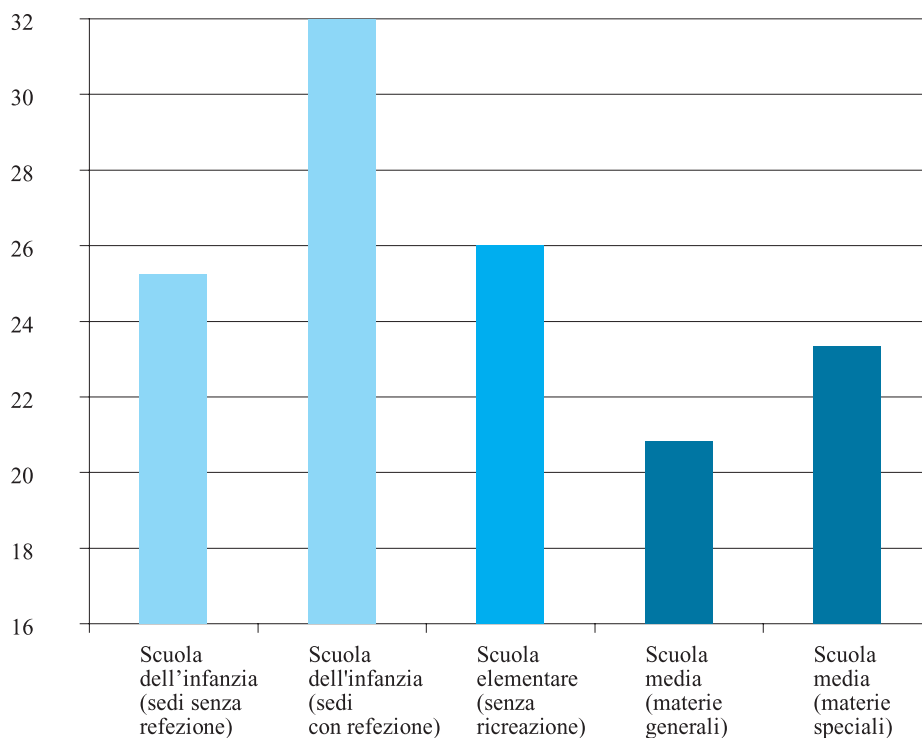
Siti internet:

- Ufficio dell'insegnamento medio:
<http://www.ti.ch/decs/ds/UffIM/default.asp>
- Ufficio delle scuole comunali:
<http://www.ti.ch/decs/ds/UffSC/default.asp>

F4.1

Numero di ore d'insegnamento dei docenti in Ticino nell'anno scolastico 2004/05

Figura F4.1.1
Numero di ore d'insegnamento settimanali reali (60 minuti) di un docente a tempo pieno in Ticino nel 2004/05, per settore scolastico



Fonte: Regolamento concernente l'onere d'insegnamento dei docenti (del 20 agosto 1997) e modifica (del 15 giugno 2004)

Note:

- Nella Scuola dell'infanzia, l'onere settimanale d'insegnamento dei docenti a tempo pieno è di 32 ore nelle sedi con refezione e di 25 ore e 15 minuti nelle sedi senza refezione (Art. 1 cpv. 2 lett. a) Regolamento concernente l'onere d'insegnamento dei docenti).
- Nella Scuola elementare, il numero di ore d'insegnamento settimanali è di 24 ore, esclusa la ricreazione³
- Nella Scuola media, l'onere settimanale d'insegnamento dei docenti è di 25 ore lezione settimanali in generale. Per i docenti di educazione alimentare, educazione fisica, educazione manuale e tecnica, educazione musicale, educazione visiva e attività commerciali, invece, l'onere settimanale d'insegnamento dei docenti è di 28 ore lezione (nuovo Art. 1 cpv. 2 lett. e Regolamento, modifica del 15 giugno 2004).

Il grafico mostra il numero di ore d'insegnamento reali (60 minuti) che nel **2004/05** un docente a tempo pieno doveva svolgere settimanalmente in tre settori scolastici: la Scuola dell'infanzia, la Scuola elementare e la Scuola media (vedi Figura F4.1.1). Occorre notare che nel Regolamento del Cantone Ticino concernente l'onere d'insegnamento dei docenti, nella Scuola dell'infanzia e nella Scuola elementare³ le ore vengono espresse in ore reali (di 60 minuti), mentre nella Scuola media si parla di ore lezione (o periodi). Per poter effettuare un confronto tra ordini scolastici, abbiamo quindi trasformato le ore lezione in ore reali, tenendo conto del fatto che in generale nella Scuola media la durata di un'ora lezione è di 50 minuti (Art. 80, cpv. 1 della Legge sull'ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti del 15 marzo 1995). In tutti i grafici che mostreremo ci riferiremo perciò a ore reali di 60 minuti. Nel 2004/05, i maestri della **Scuola dell'infanzia** erano tenuti ad insegnare 25 ore e 15 minuti nelle sedi senza refezione e 32 ore in quelle con refezione.

3. Per coerenza e comparabilità sono state considerate solo le ore di lezione settimanali (32 x 45 minuti), anche se secondo l'Art. 1 cpv. 2 lett. b del Regolamento per la Scuola elementare, l'onere di "insegnamento settimanale" è di 26 ore e 10 minuti poiché comprende i tempi di ricreazione.

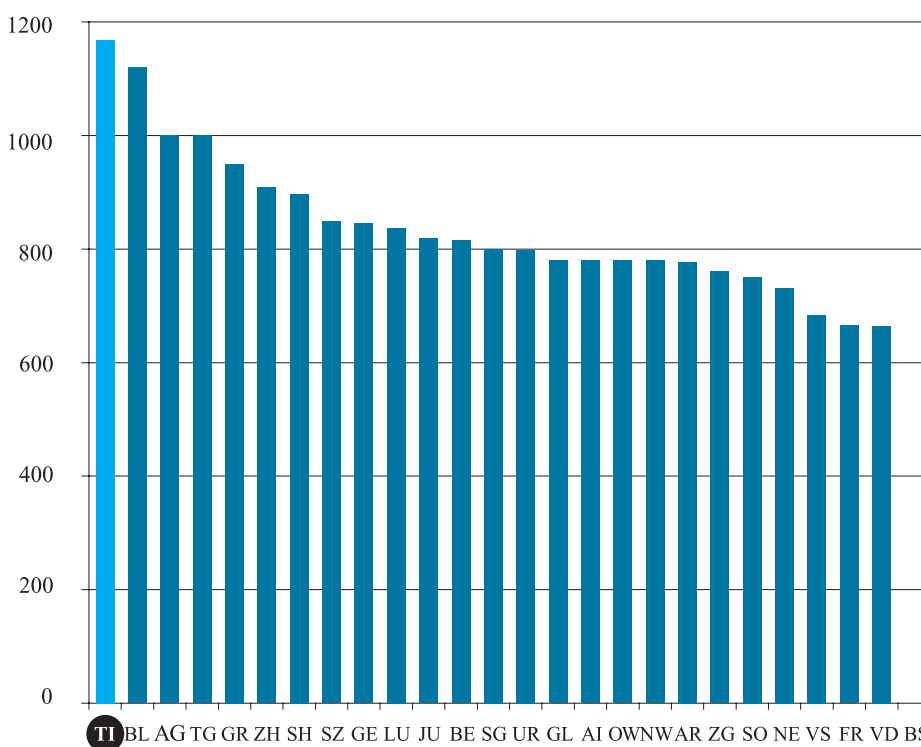
Nella **Scuola elementare**, l'onere settimanale di insegnamento era pari a 26 ore e 10 minuti (compresa la ricreazione) ed a 24 ore escludendo le pause.

Per quanto riguarda la **Scuola media**, nel 2004/05 le ore lezione degli insegnanti del settore medio sono passate a 25 per i docenti titolari di materie generali, quali ad esempio italiano o matematica, e a 28 per i docenti di educazione alimentare, educazione fisica, educazione manuale e tecnica, educazione musicale, educazione visiva e attività commerciali. In termini di ore reali, 25 e 28 ore lezione sono l'equivalente di 20.83, rispettivamente 23.33⁴ ore (vedi Figura F4.1.1).

F4.2

Confronto intercantonale del numero di ore d'insegnamento dei docenti

Figura F4.2.1
Confronto intercantonale
del numero di ore
d'insegnamento annuali reali
(60 minuti) di un docente
a tempo pieno nel 2002/03,
nella Scuola dell'infanzia



Fonte per il Ticino: *Regolamento concernente l'onere d'insegnamento dei docenti*
(del 20 agosto 1997)

Fonte per gli altri Cantoni: *LCH* (2003)

Note alla Figura F4.2.1:

- TI: nel calcolo delle ore d'insegnamento annuali, è stato considerato il numero di ore d'insegnamento settimanali nelle sedi con refezione (oltre l'80% dei casi), che è di 32 ore. Per le sedi senza refezione, il numero di ore d'insegnamento settimanali è invece di 25 ore e 15 minuti.
- AR: il dato si riferisce al tempo di lavoro totale. Solo il 50% di esso è dedicato all'insegnamento.
- BS: dati mancanti.

4. Le ore lezione nella Scuola media sono state trasformate in ore reali (60 minuti) tenendo conto del fatto che, in generale, la durata di 1 ora lezione è di 50 minuti (Art. 80, cpv. 1 della Legge sull'ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti del 15 marzo 1995). Esistono delle deroghe per un'ora lezione di 45 minuti (prevalentemente per ragioni di trasporto) ma che non influiscono in modo preponderante sull'insieme dell'insegnamento.

Osservazioni di carattere metodologico:

La LCH non fornisce indicazioni dettagliate in merito all'onere lavorativo e risulta perciò difficile calcolare il numero di ore reali di lavoro. Occorre quindi tener presente che i calcoli fatti sulla base della LCH per il confronto intercantonale sono approssimativi e riflettono una situazione "statutaria" e non reale.

Per calcolare il numero di ore d'insegnamento **annuali** reali, è stato moltiplicato il numero di ore d'insegnamento settimanali reali per il numero annuo di settimane scolastiche (in Ticino le settimane scolastiche sono 36.5).

Esempio di calcolo per il Ticino (Scuola dell'infanzia):

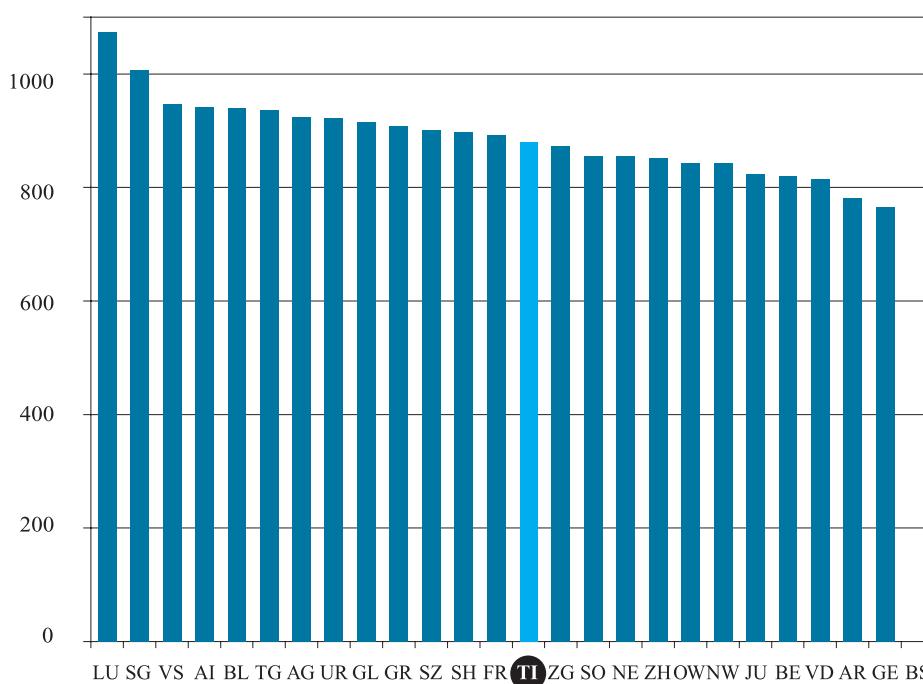
32 ore/settimana (sedi con refezione) x 36.5 settimane scolastiche = 1'168 ore annuali

Il numero di ore d'insegnamento settimanali reali è stato ottenuto moltiplicando il numero di ore lezione settimanali per la durata in minuti di 1 ora lezione, e il risultato è stato diviso per 60.

Nella Scuola elementare e nella Scuola Media, la durata di 1 ora lezione varia dai 45 ai 50 minuti a dipendenza del Cantone. Il calcolo è stato effettuato in base alla durata dichiarata da ogni Cantone.

Il confronto tra Cantoni per l'anno 2003 mostra che nella **Scuola dell'infanzia** (vedi Figura F4.2.1) i maestri ticinesi svolgevano, seguiti da quelli di Basilea Campagna, il maggiore numero di ore annuali reali (1168, rispettivamente 1120). Al contrario, i maestri vodesi, con 664.1 ore, erano quelli con il minor onere d'insegnamento annuale.

Figura F4.2.2
Confronto intercantonale
del numero di ore
d'insegnamento annuali reali
(60 minuti) di un docente
a tempo pieno nel 2002/03,
nella Scuola elementare



Fonte: LCH (2003)

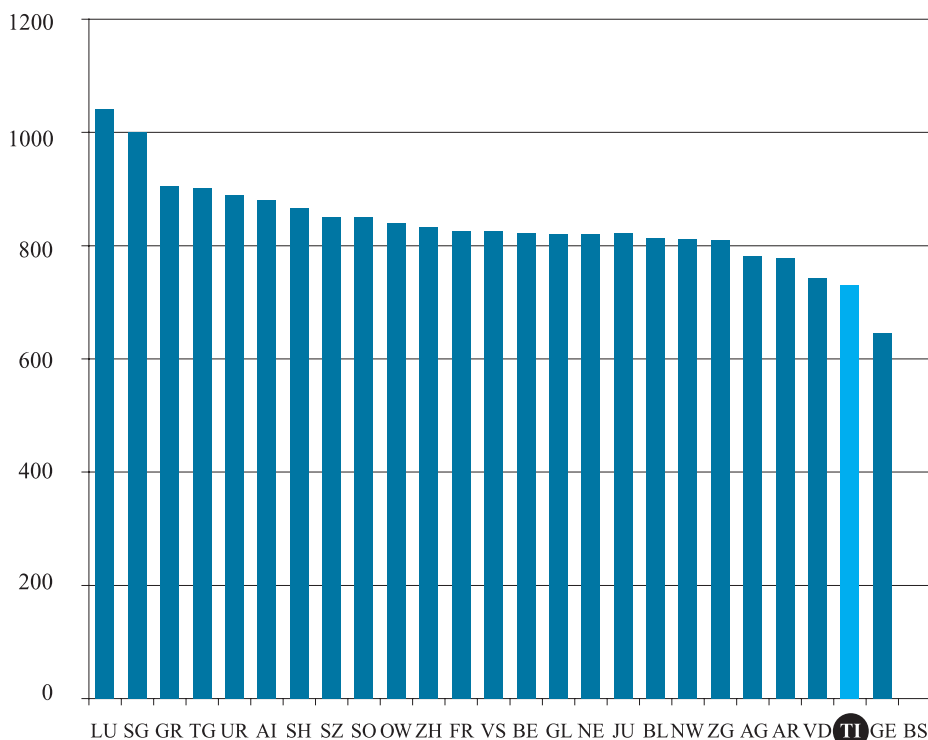
Note alla Figura F4.2.2:

- AR: il dato si riferisce al tempo di lavoro totale. Solo il 45–50% di esso è dedicato all'insegnamento.
- BS: dati mancanti.
- Per il calcolo del confronto intercantonale è stata considerata la durata reale di un'ora lezione in ogni Cantone, senza cioè considerare il tempo di ricreazione.

Nella **Scuola elementare** (vedi Figura F4.2.2), nel 2003 il Cantone con il maggior numero di ore d'insegnamento annuali reali era Lucerna⁷ (1'068.4), mentre il Ticino si situava al quattordicesimo posto (876.0). All'altro estremo troviamo gli insegnanti di Ginevra, con un onere annuo di 760.5 ore.

7. Nel Canton Lucerna, il numero di ore lezione settimanali nella Scuola elementare varia dalle 29 alle 45. Per calcolare il numero di ore annuali reali è stata perciò considerata una media settimanale di 37 ore lezione.

Figura F4.2.3
Confronto intercantonale
del numero di ore
d'insegnamento annuali reali
(60 minuti) di un docente
a tempo pieno nel 2002/03,
nella scuola secondaria I



Fonte: LCH (2003)

Note alla Figura F4.2.3:

- AR: il dato si riferisce al tempo di lavoro totale. Solo il 45–50% di esso è dedicato all'insegnamento.
- BS: dati mancanti.
- TI: il dato annuale è stato calcolato facendo riferimento alle 24 ore lezione settimanali dei docenti titolari di materie generali quali ad esempio italiano o matematica. Per i docenti di materie speciali quali educazione fisica, educazione musicale, educazione manuale e tecnica, educazione visiva e attività commerciali, le ore lezione settimanali sono invece 27

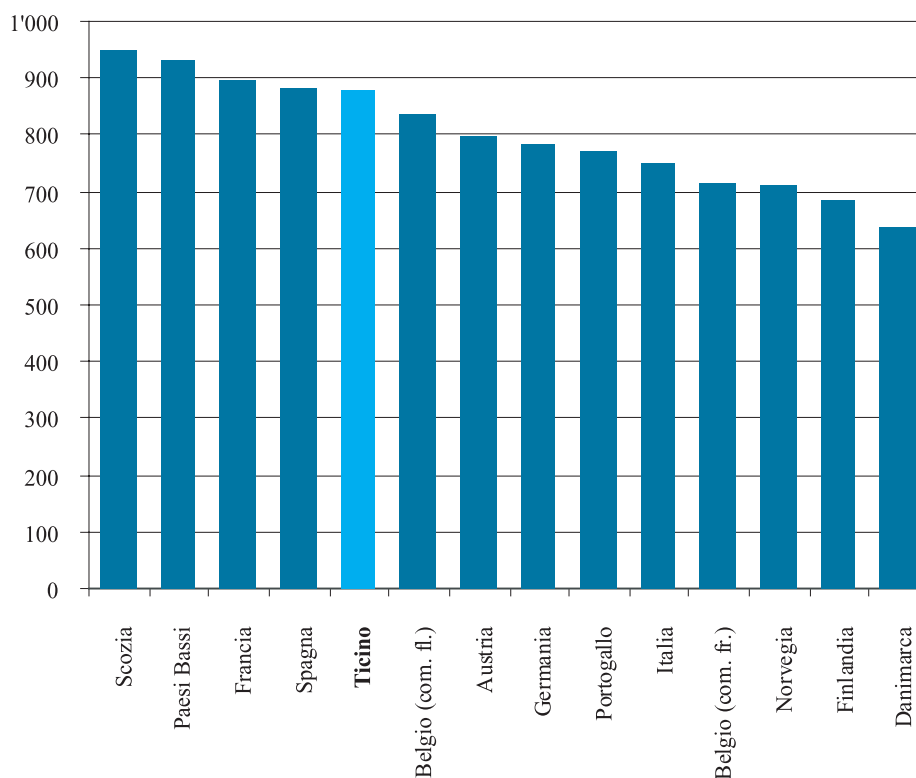
Per quanto riguarda la **scuola secondaria I (Scuola media)**, nel 2003 i docenti lucerne-si svolgevano 1039.5 ore d'insegnamento annuali⁸, mentre quelli ginevrini solo 643.5 ore (vedi Figura F4.2.3). Il Ticino, con un onere d'insegnamento annuale di 730 ore, si situava al penultimo posto.

8. Nel Canton Lucerna, il numero di ore lezione settimanali nella scuola secondaria I varia dalle 27 alle 45. Per calcolare il numero di ore annuali reali è stata perciò considerata una media settimanale di 36 ore lezione.

F4.3

Confronto internazionale del numero di ore d'insegnamento dei docenti

Figura F4.3.1
Confronto internazionale
del numero di ore
d'insegnamento annuali reali
(60 minuti) dei docenti
nel 2001/02, nel settore primario
(Scuola elementare)



Fonte per il Ticino: Regolamento concernente l'onere d'insegnamento dei docenti (del 20 agosto 1997)

Fonte per i Paesi: OCSE (2004)

Nota dell'OCSE alle Figure F4.3.1 e F4.3.2:

Il numero di ore d'insegnamento annuali reali è calcolato sulla base del numero annuo di settimane d'insegnamento moltiplicato per il numero minimo/massimo di ore lezioni durante le quali un docente è tenuto a dare dei corsi ad una classe o ad un gruppo, moltiplicato per la lunghezza dell'ora lezione in minuti e diviso per 60.

Calcolo per il Ticino:

Scuola elementare:

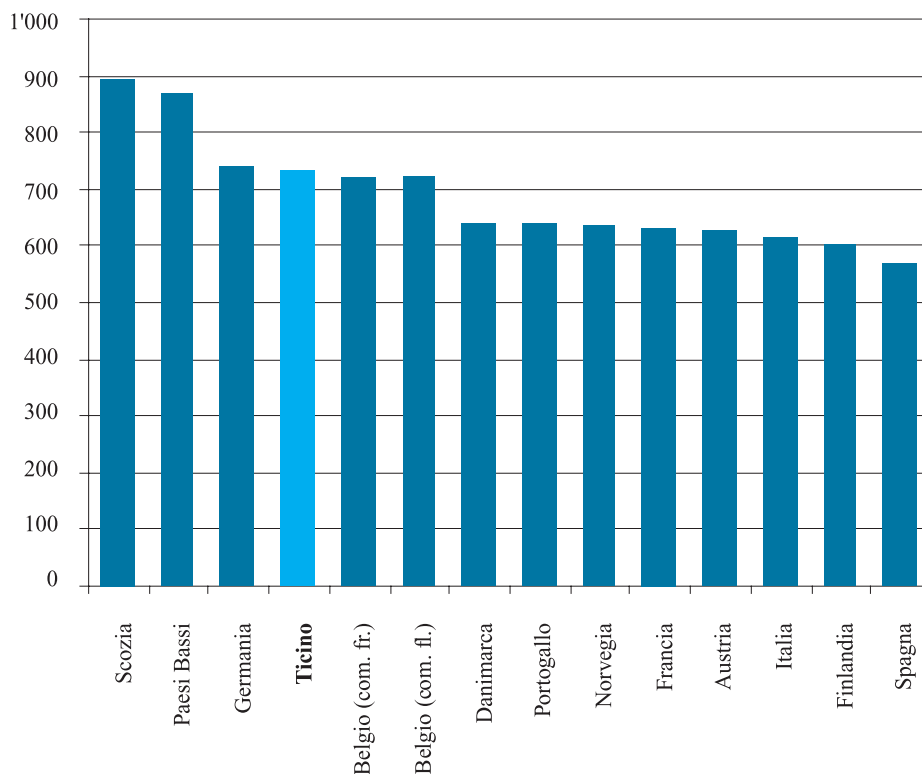
45 minuti-lezione x 32 lezioni/settimana x 36,5 settimane/anno = 876 ore annuali

Questo elemento si propone di confrontare il numero di ore d'insegnamento annuali reali a carico di un docente ticinese nella Scuola elementare con quelle di un suo collega in alcuni altri Paesi europei.

Nel 2001, nel **settore primario** (Scuola elementare), l'onere d'insegnamento di un docente ticinese era pari a 876 ore annue, ciò che lo situa al quinto posto nei Paesi considerati (vedi Figura F4.3.1). In Danimarca, invece, il numero annuo di ore d'insegnamento (pari a 640) era il più basso. Il dato svizzero manca⁹.

9. Osservazione di Eugène Stocker (VD) che aveva fornito all'OCSE i dati svizzeri del 1996: "a seguito di riorganizzazioni, attualmente l'UST non è in grado d'implementare la statistica degli insegnanti".

Figura F4.3.2
Confronto internazionale
del numero di ore
d'insegnamento annuali reali
(60 minuti) dei docenti nel
2001/02, nel settore secondario I
(Scuola media)



Fonte per il Ticino: Regolamento concernente l'onere d'insegnamento dei docenti
(del 20 agosto 1997)

Fonte per i Paesi: OCSE (2004)

Calcolo per il Ticino:

Scuola media:

$50 \text{ minuti-lezione} \times 24 \text{ lezioni/settimana} \times 36,5 \text{ settimane/anno} = 730 \text{ ore annuali}$

Per quanto riguarda il **settore secondario I** (Scuola media), i docenti scozzesi nel 2001 erano quelli con un maggiore onere annuo d'insegnamento (893 ore). In Ticino, i docenti dovevano svolgere 730 ore d'insegnamento annue, piazzandosi al quarto posto, dietro a Paesi Bassi e Germania (867, rispettivamente 735 ore). I docenti spagnoli erano all'ultimo posto, con 564 ore annue d'insegnamento (vedi Figura F4.3.2).

Non è possibile ignorare il fatto che, se da una parte, la Finlandia è il Paese in cui i docenti hanno un numero ridotto di ore d'insegnamento, dall'altra gli allievi finlandesi sono i migliori al mondo per quanto riguarda la comprensione dei testi scritti secondo l'indagine PISA del 2000 (vedi indicatore F7, Elemento F7.4). I dati a nostra disposizione non ci consentono però di formulare ipotesi in merito alla relazione tra questi due elementi.

F | 4**Allegati****Tabella F4.1.1**

Numero di ore d'insegnamento settimanali reali (60 minuti) per docente in Ticino nel 2004/05, per settore scolastico

	Settore scolastico	Ore d'insegnamento settimanali
	Scuola dell'infanzia (sedi senza refezione)	25.25
	Scuola dell'infanzia (sedi con refezione)	32.00
	Scuola elementare (esclusa la ricreazione)	24.00
	Scuola media (materie generali)	20.83
	Scuola media (materie speciali: educazione alimentare, educazione fisica, educazione manuale e tecnica, educazione musicale, educazione visiva e attività commerciali)	23.33

Fonte: Regolamento concernente l'onere d'insegnamento dei docenti (del 20 agosto 1997) e modifica (del 15 giugno 2004)

Tabella F4.2.1; F4.2.2; F4.2.3

Confronto intercantonale del numero di ore d'insegnamento annuali reali (60 minuti)
per docente nell'anno scolastico 2002/03, per settore scolastico

Cantone	Ore d'insegnamento annuali		
	Scuola dell'infanzia	Scuola elementare	Scuola secondaria I
TI	1'168.0	876.0	730.0
BL	1'120.0	933.3	810.0
AG	1'000.0	918.3	783.0
TG	1'000.0	930.0	900.0
GR	950.0	902.5	902.5
ZH	908.5	844.3	829.5
SH	897.0	892.1	862.9
SZ	848.3	895.4	848.3
GE	845.0	760.5	643.5
LU	837.4	1'068.4	1'039.5
JU	819.0	819.0	819.0
BE	815.6	815.6	819.0
SG	800.0	1'000.0	1'000.0
UR	798.0	918.3	886.7
GL	780.0	910.0	819.0
AI	780.0	936.0	877.5
OW	779.6	837.4	837.4
NW	779.6	837.4	808.5
AR	776.8	776.8	776.8
ZG	760.4	866.3	808.5
SO	750.8	848.3	848.3
NE	731.3	848.3	819.0
VS	684.0	940.5	823.3
FR	665.0	886.7	823.3
VD	664.1	808.5	740.6
BS	m	m	m

Fonte: LCH (2003)

m: dati mancanti

Tabella F4.3.1; F4.3.2

Confronto internazionale del numero di ore d'insegnamento annuali reali (60 minuti) dei docenti nella scuola dell'obbligo, nel 2001/02

Paesi	Ore d'insegnamento annuali	
	Settore primario (Scuola elementare)	Settore secondario I (Scuola media)
Scozia	950.0	893.0
Paesi Bassi	930.0	867.0
Francia	897.0	631.0
Spagna	880.0	564.0
Ticino	876.0	730.0
Belgio (com. fl.)	836.0	720.0
Austria	792.0	621.0
Germania	782.0	735.0
Portogallo	767.0	637.0
Italia	748.0	612.0
Belgio (com. fr.)	717.0	720.0
Norvegia	713.0	633.0
Finlandia	684.0	599.0
Danimarca	640.0	640.0

Fonte: Regolamento concernente l'onere d'insegnamento dei docenti (del 20 agosto 1997); OCSE (2004)

F | 5**La formazione continua****Indice delle figure**

F5.1	Formazione continua della popolazione residente	
Figura F5.1.1	Tasso di partecipazione a corsi di formazione continua della popolazione residente secondo il livello di formazione e la regione linguistica nel 2003, in %	313
Figura F5.1.2	Tasso di partecipazione a corsi di formazione continua della popolazione residente secondo lo statuto sul mercato del lavoro e la regione linguistica nel 2003, in %	314
F5.2	Formazione continua della popolazione attiva	
Figura F5.2.1	Tasso di partecipazione a corsi di formazione continua della popolazione attiva secondo la situazione professionale e la regione linguistica nel 2003, in %	315
F5.3	Evoluzione del tasso di formazione continua	
Figura F5.3.1	Evoluzione del tasso di partecipazione a corsi di formazione continua della popolazione residente secondo la regione linguistica dal 1996, in %	316
Figura F5.3.2	Evoluzione del tasso di partecipazione a corsi di formazione continua della popolazione attiva secondo la regione linguistica dal 1996, in %	316
F5.4	Confronto internazionale	
Figura F5.4.1	Tasso di partecipazione a corsi di formazione continua di carattere professionale (in %) e indice di disparità in alcune nazioni	317
	Allegati	319

F 5**La formazione continua**

C'è una forte relazione fra il tasso di partecipazione ai corsi di formazione continua e il livello di formazione di base dell'individuo, il suo statuto sul mercato del lavoro nonché – per gli attivi – la posizione gerarchica all'interno dell'azienda.

Il «Rapporto sugli indirizzi» del 10 settembre 2002 presenta l'immagine di un Ticino dinamico e in costante evoluzione: la globalizzazione dell'economia e la società dell'informazione senza frontiere rinforzeranno la competizione tra le regioni e condurranno ad una corsa allo sviluppo economico e tecnologico. In questo contesto viene sottolineata l'importanza del sapere come risorsa capitale per l'avvenire. La formazione fornisce la materia prima necessaria per l'innovazione e la prosperità e costituisce il fondamento indispensabile per assicurare la competitività del Ticino. Lo sviluppo della società della conoscenza, l'accelerazione delle trasformazioni tecnologiche, i cambiamenti delle modalità di produzione, la fine dei protezionismi determinano una trasformazione profonda del mondo del lavoro e delle professioni. In questo contesto le conoscenze ed il sapere diventano ancora più determinanti per lo sviluppo della società. La configurazione dei programmi di formazione dovrà essere valutata e guidata da queste prospettive. La formazione continua rappresenta una possibile risposta a questa sfida. Non basta più ormai offrire una formazione di base solida ai giovani: l'esigenza di formarsi sarà come minimo permanente lungo tutto l'arco della vita professionale. La formazione continua permette di seguire corsi, partecipare a conferenze o a seminari, frequentare a circoli di lettura ed analisi, per tutta una serie di ragioni diverse: per ragioni professionali (perfezionamento professionale, apprendimento di nuove tecnologie, assunzione di nuove responsabilità, cambiamento di professione) oppure per ragioni private.

L'indicatore presentato in questo capitolo fornisce informazioni riguardanti la formazione continua nella Svizzera italiana (Ticino e valli italofone dei Grigioni) e propone un confronto con le altre due principali regioni linguistiche della Svizzera (tedesca e francese) e a livello internazionale con alcuni paesi dell'OCSE.

La fonte delle informazioni per la costruzione degli elementi che vengono presentati in questo capitolo è costituita dall'inchiesta svizzera sulla popolazione attiva (ESPA) organizzata dall'Ufficio federale di statistica e che – dal 1993 – fornisce tutta una serie di informazioni sulla formazione continua¹ della popolazione residente e della popolazione attiva.

Il tasso di partecipazione a corsi di formazione permanente² è fortemente correlato con il livello di formazione di base dell'individuo, con il suo statuto sul mercato del lavoro e – per gli attivi – con la posizione gerarchica all'interno dell'azienda. In confronto alle altre regioni della Svizzera, quella italiana rimane piuttosto staccata, sempre all'ultimo posto. A livello internazionale la Svizzera (anche quella italiana) si trova invece nel

1. In base alla definizione dell'Ufficio federale di statistica per formazione continua (o permanente) si intende un apprendimento volontario e mirato che può coprire un largo spettro di attività formative, alcune individuali come la lettura di libri specialistici o la partecipazione a conferenze, altri che si situano in un quadro istituzionale, come i corsi organizzati da enti specializzati di formazione continua. Poco importa che i corsi abbiano un orientamento professionale o generale, che siano organizzati o meno dal datore di lavoro. In pratica sono considerati tutti gli ambiti di formazione esterni al quadro istituzionale conosciuto nel sistema scolastico pubblico o privato strutturato dal settore prescolastico al settore terziario.
2. Il tasso di partecipazione viene definito come la percentuale di persone che hanno seguito un corso di formazione continua rispetto al totale della popolazione di riferimento (popolazione residente o popolazione attiva).

mezzo del gruppo delle nazioni considerate. Inoltre coloro che beneficiano maggiormente della formazione continua sono anche quelli che già possiedono un livello di formazione di base elevato.

La tendenza ad un divario generalmente negativo del tasso di partecipazione a corsi di formazione permanente nella Svizzera italiana rispetto alle altre regioni linguistiche può essere in parte spiegato dalla mancanza di una sufficiente massa critica che giustifichi proposte regolari e ricorrenti di formazione continua, da una presenza più ridotta di aziende medio-grandi che potrebbero assumere compiti di formazione interna e infine – in termini più generali – dalla maggiore debolezza e precarietà strutturale dell'economia ticinese.

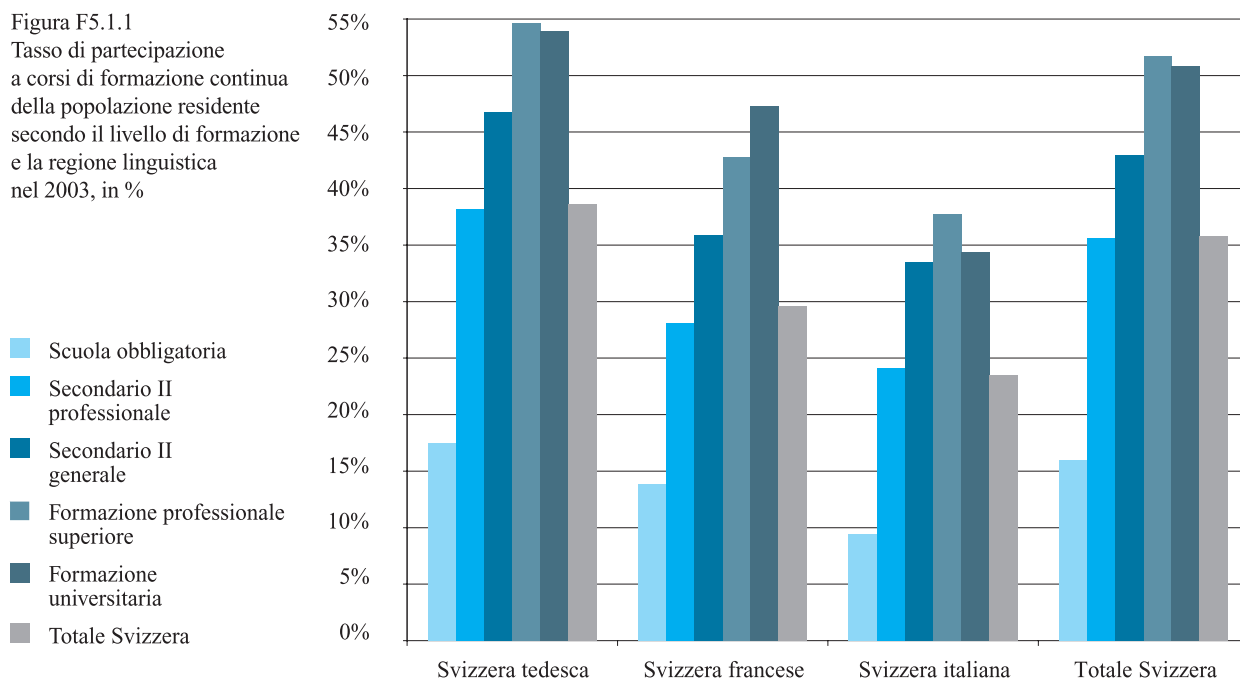
■ **Fonti e approfondimenti:**

- Gruppo di lavoro. (2002). *Rapporto sugli indirizzi*. Bellinzona: Consiglio di Stato: autore. Disponibile in:
http://www.ti.ch/Rapp_Indirizzi/rapporto.htm [27 maggio 2003].
- Caballero Liardet, W., Gapany Savioz, H. & Lisher, R. (2004). *La formation continue en Suisse 2003 d'après les enquêtes sur la population active de 1996 à 2003*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica. Disponibile in:
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/bildung_und_wissenschaft/bildung/weiterbildung/kennzahlen0/uebersicht.html [10 agosto 2005].
- OCDE–Organisation de coopération et de développement économiques. (2002). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2002*. Paris: CERI. Disponibile in:
<http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9602032E.PDF> [16 agosto 2005].
- UST: *Inchiesta sulla popolazione attiva, 1996–2003*. [Data file]. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.

F5.1

Formazione continua della popolazione residente

Figura F5.1.1
Tasso di partecipazione
a corsi di formazione continua
della popolazione residente
secondo il livello di formazione
e la regione linguistica
nel 2003, in %

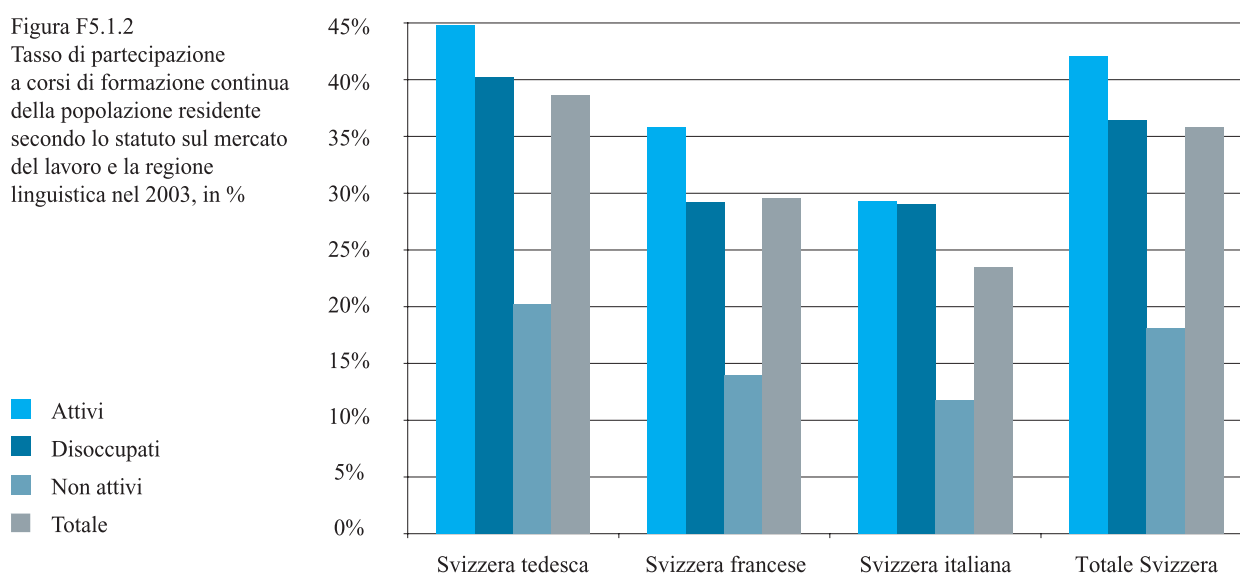


Fonte dati: UST

Il tasso di partecipazione della popolazione residente è fortemente correlato con il livello di formazione dell'individuo: più quest'ultimo è elevato, più risulta alta la frequenza ai corsi di formazione permanente. Inoltre vi è una chiara relazione anche con la regione linguistica: quasi quattro svizzeri tedeschi su dieci hanno frequentato nel 2003 almeno un corso di formazione continua, contro circa tre svizzeri romandi su dieci e solo poco più di due svizzeri italiani su dieci. Non si osservano per contro disparità significative a dipendenza del sesso (il tasso di partecipazione medio a corsi di formazione continua per tutta la Svizzera nel 2003 era del 35.8% per gli uomini e del 35.7% per le donne), mentre si notano invece notevoli disuguaglianze legate alla nazionalità (sempre nel 2003 il tasso medio per tutta la nazione raggiungeva il 38.5% per gli svizzeri e si fermava al 25.3% per gli stranieri).

Analizzando più da vicino i dati si scopre che le differenze dovute al livello di formazione si sommano alle disparità legate alla regione linguistica così che le variazioni tra i valori minimi e quelli massimi sono molto marcate: si passa da un tasso di partecipazione del 9.4% per la popolazione residente nella Svizzera italiana che ha terminato unicamente la scuola dell'obbligo ad un tasso del 53.9% per la popolazione residente nella Svizzera tedesca che ha svolto studi universitari.

Figura F5.1.2
Tasso di partecipazione
a corsi di formazione continua
della popolazione residente
secondo lo statuto sul mercato
del lavoro e la regione
linguistica nel 2003, in %



Fonte dati: UST

Oltre al livello di formazione e alla regione linguistica, anche lo statuto sul mercato del lavoro della popolazione residente incide fortemente sulla propensione a seguire una formazione permanente. Mediamente il tasso per gli attivi si situa attorno al 42%, scende al 36% per i disoccupati e si fissa solo al 18% per i non attivi.

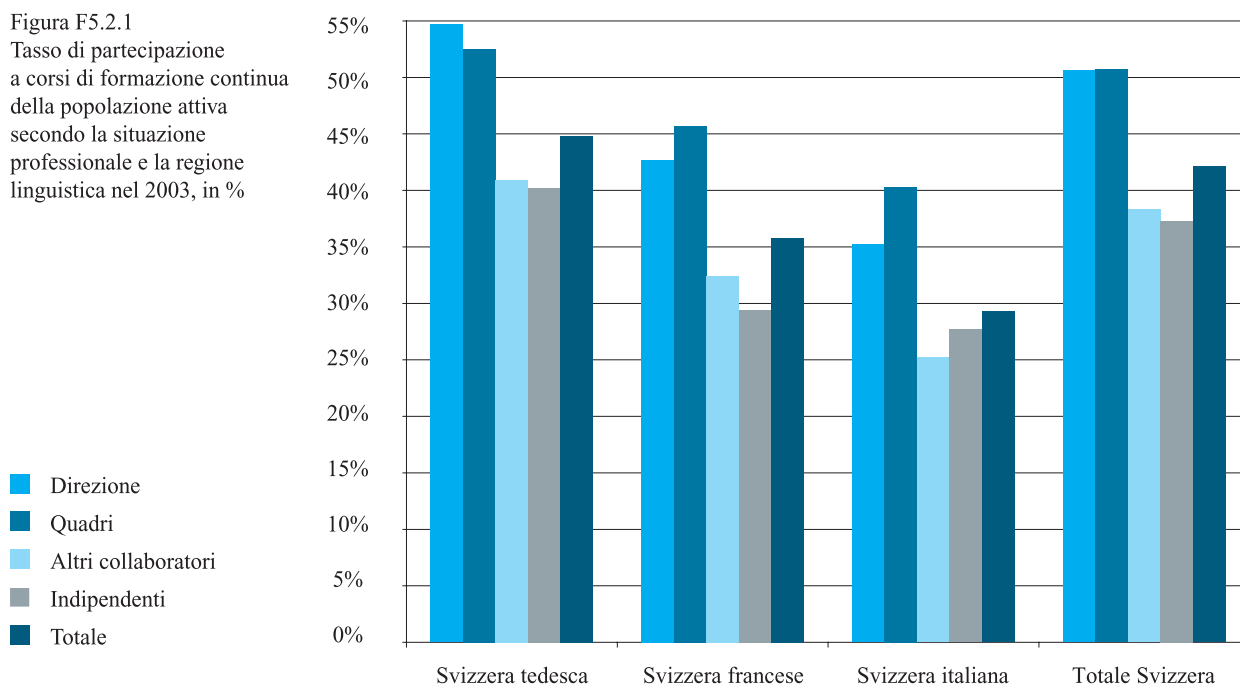
In questo caso va notato che la differenza tra il tasso di partecipazione a corsi di formazione continua degli attivi e rispettivamente dei disoccupati non è così marcato come si potrebbe supporre a prima vista: esso si situa attorno al 5% per la Svizzera tedesca e per quella francese, mentre nella Svizzera italiana non vi è praticamente nessuna differenza (lo 0.3%). Questa differenza contenuta è sicuramente dovuta al fatto che, se gli attivi sono spesso tenuti a seguire soprattutto corsi di perfezionamento professionale, anche i disoccupati – per aumentare le loro opportunità di reinserimento sul mercato del lavoro – sono sovente stimolati a frequentare corsi di riqualificazione.

Per gli individui non attivi professionalmente il tasso di partecipazione è estremamente più ridotto e risulta molto più legato a motivi e interessi personali.

F5.2

Formazione continua della popolazione attiva

Figura F5.2.1
Tasso di partecipazione
a corsi di formazione continua
della popolazione attiva
secondo la situazione
professionale e la regione
linguistica nel 2003, in %



Fonte dati: UST

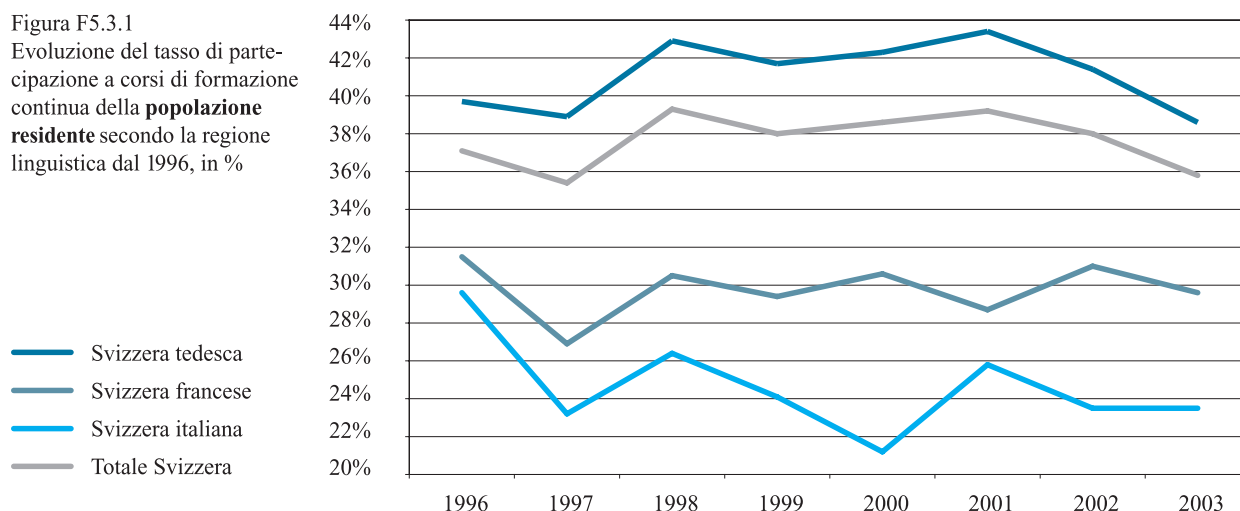
La frequenza a corsi di formazione continua della popolazione attiva risulta condizionata dalla posizione gerarchica all'interno dell'azienda, oltre che dal livello di formazione di base.

Globalmente per tutta la Svizzera il tasso di partecipazione dei dirigenti e dei quadri si attesta attorno al 51%, mentre quello degli altri collaboratori senza particolari responsabilità direttive e degli indipendenti si situa poco sotto al 40%. Anche a livello regionale la differenza tra questi due gruppi rimane pressoché costante nell'ordine dell'11% – 13%, con un tasso più elevato nella Svizzera tedesca e più basso nella Svizzera italiana. Il divario che si nota fra queste due regioni linguistiche è particolarmente stridente: in effetti il tasso di frequenza medio dei dirigenti e dei quadri della Svizzera italiana (37.8%) è di quasi tre punti percentuali inferiore a quello degli altri collaboratori senza responsabilità dirigenziale e indipendenti della Svizzera tedesca (40.6%).

F5.3

Evoluzione del tasso di formazione continua

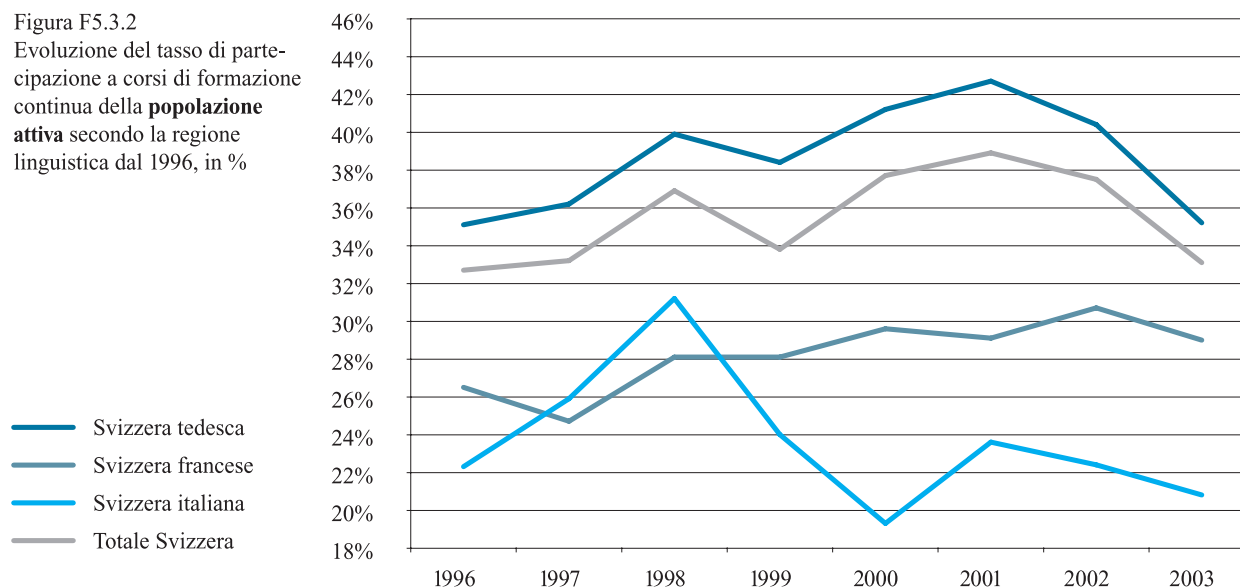
Figura F5.3.1
Evoluzione del tasso di partecipazione a corsi di formazione continua della **popolazione residente** secondo la regione linguistica dal 1996, in %



Fonte dati: UST

Globalmente a livello svizzero il tasso di partecipazione a corsi di formazione continua della popolazione residente – dopo l'aumento verificatosi nei primi anni del periodo di osservazione e la relativa stabilità successiva – a partire dal 2001 ha evidenziato un calo continuo. Nella Svizzera tedesca e in quella francese si constata un andamento simile, mentre nella Svizzera italiana l'evoluzione risulta più irregolare e frammentata, con un'alternanza di diminuzioni e aumenti. Anche dal punto di vista diacronico si notano le forti disparità regionali già evidenziate precedentemente per i dati relativi al 2003: il tasso più elevato rimane sempre quello della regione tedescofona, seguito da quello della regione francofona e infine dal tasso di quella italocona. Lo scarto negativo dei valori svizzero italiani rispetto a quelli delle altre regioni linguistiche e di quelli nazionali è andato man mano aumentando fino al 2000 per poi assestarsi nel corso degli ultimi tre anni, senza però raggiungere il livello iniziale del 1996: in rapporto alla media svizzera questa differenza è passata dal -7.5% del 1996 al -17.4% del 2000 per poi ridursi al -12.3% del 2003.

Figura F5.3.2
Evoluzione del tasso di partecipazione a corsi di formazione continua della **popolazione attiva** secondo la regione linguistica dal 1996, in %



Fonte dati: UST

Il tasso di frequenza a corsi di perfezionamento per la popolazione attiva ha denotato un costante incremento fino al 1998, con un forte aumento per quanto riguarda la Svizzera italiana (+ 8.9% rispetto al + 4.8 della Svizzera tedesca, all'1.6% della Svizzera francese e al + 4.2 a livello medio nazionale). Nei due anni successivi però (fino al 2000) la Svizzera italiana ha subito un altrettanto sensibile calo (- 11.9%) mentre il tasso nelle altre parti del paese ha continuato ad aumentare.

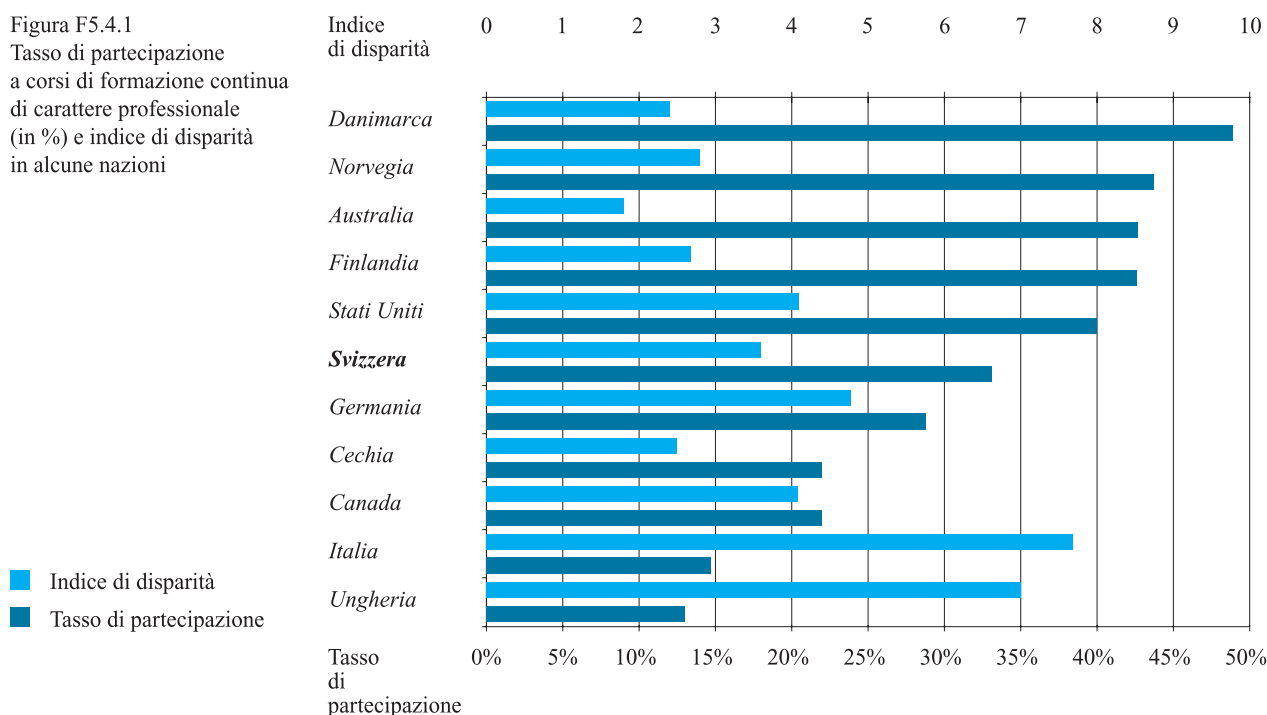
Negli ultimi due anni si assiste invece ad una riduzione generalizzata del tasso di frequenza. Dal momento che la formazione permanente è in gran parte legata al mondo del lavoro (circa il 64% dei corsi sono frequentati per motivi professionali) possiamo notare che l'evoluzione corrisponde grosso modo all'andamento congiunturale. In periodi di ripresa economica la partecipazione tende alla crescita e all'opposto decresce in periodi economicamente sfavorevoli.

Il tasso di partecipazione a corsi di formazione continua nella Svizzera italiana è quasi sempre sistematicamente inferiore alle altre regioni linguistiche, se si esclude il 1997 e il 1998 quando si registra un leggero scarto positivo rispetto alla Svizzera francofona. In questo periodo la parte italoфона della Svizzera ha ridotto la disparità rispetto al paese in generale, mentre nel periodo successivo fino al 2000 la situazione è nettamente peggiorata e ha prodotto differenze molto sensibili (-10.3% rispetto alla Svizzera francese, -18.4% rispetto alla media svizzera e ben il -21.9% rispetto alla Svizzera tedesca). Negli ultimi tre anni si osserva di nuovo un certo recupero che non è però servito a diminuire il divario ma solo a riportarsi sui livelli conosciuti all'inizio del periodo di osservazione.

F5.4

Confronto internazionale

Figura F5.4.1
Tasso di partecipazione
a corsi di formazione continua
di carattere professionale
(in %) e indice di disparità
in alcune nazioni



Fonte dati: UST

Fonte: OCSE

Note:

- Per Canada, Finlandia, Germania, Stati Uniti e Svizzera i dati di base provengono dalle inchieste nazionali sulla formazione continua
- Per Australia, Cechia, Danimarca, Italia, Norvegia e Ungheria i dati di base provengono dall'inchiesta internazionale IALS (*International Adult Literacy Survey*)
- Indice di disparità = numero di volte che una persona con formazione terziaria partecipa a corsi di formazione continua rispetto ad una persona senza formazione post-obbligatoria.

In una graduatoria internazionale che considera undici nazioni, il tasso di partecipazione a corsi di formazione continua a carattere professionale della Svizzera si situa esattamente nel mezzo dei Paesi considerati: davanti ci sono i paesi scandinavi e una parte dei membri anglofoni dell'OCSE (dal 49% della Danimarca al 40% degli Stati Uniti) contro solamente il 33% della Svizzera (nella Svizzera italiana questo tasso si situa attorno al 21%). Il tasso di partecipazione è ancora più debole in Ungheria (13%), in Italia (16%) e nella Repubblica Ceca o in Canada (22%), mentre la Germania si situa praticamente allo stesso livello della Svizzera.

Come si è visto in precedenza (cfr. in particolare la figura F5.1.1), il tasso di frequenza ad un corso di formazione permanente varia sensibilmente a seconda del livello di istruzione: statisticamente le persone che beneficiano maggiormente dell'offerta di corsi sono quelle con una formazione più elevata. Alla luce di questa osservazione risulta pertanto che la formazione continua non soddisfa appieno le aspettative di integrazione che vengono genericamente attribuite al suo ruolo. Dai dati statistici si evince infatti che chi in giovane età, per i più disparati motivi, non ha avuto l'opportunità di arricchire il proprio bagaglio di conoscenze, ben difficilmente ha la possibilità di recuperarle in seguito tramite la formazione continua.

L'indice di disparità³ misura questo fenomeno che è significativamente correlato con il tasso di frequenza a corsi di formazione permanente ($r = -0.783$): più basso è il livello di istruzione di base raggiunto, più elevato risulta il tasso di disparità.

L'illustrazione grafica mostra che nelle nazioni dove si registrano le maggiori quote complessive di partecipazione, la formazione continua coinvolge maggiormente tutti gli strati sociali. In queste nazioni la frequenza ai corsi è maggiore per le persone senza titolo di studio, ciò che costituisce un presupposto essenziale per l'inserimento nella società della conoscenza. In questo contesto la Svizzera con un tasso di disparità del 3.6 (nella parte italoфона del paese si può calcolare un indice del 3) si situa di nuovo nel mezzo del gruppo delle nazioni considerate.

3. L'indice di disparità può variare da un valore minimo uguale all'unità (nel caso in cui il tasso di partecipazione a corsi di formazione continua è lo stesso per tutte le categorie di formazione di base, in assenza dunque di una qualsiasi selezione dovuta al livello di formazione di base) ad un valore massimo non definito (più lo scarto tra i tassi di partecipazione delle persone di formazione di base inferiore e superiore è elevato, più il tasso di disparità aumenta).

F | 5**Allegati****Tabella F5.1.1; F5.1.2**

Tasso di partecipazione a corsi di formazione continua della popolazione residente secondo alcune caratteristiche socio-demografiche e la regione linguistica nel 2003 (in %)

Caratteristiche socio-demografiche	Regione linguistica											
	Svizzera tedesca			Svizzera francese			Svizzera italiana			Totale Svizzera		
	Professionale	Generale	Totale	Professionale	Generale	Totale	Professionale	Generale	Totale	Professionale	Generale	Totale
Totale	27.5	12.9	38.6	21.7	8.9	29.6	14.7	8.7	23.5	25.5	11.8	35.8
Sesso												
Uomini	31.0	8.9	38.7	23.7	5.3	29.0	18.0	6.0	24.5	28.7	7.9	35.8
Donne	24.1	16.9	38.5	19.9	12.3	30.1	11.6	11.2	22.7	22.5	15.5	35.7
Nazionalità												
Svizzeri	29.2	14.1	41.1	23.4	10.0	32.3	15.4	9.9	25.7	27.3	13.0	38.5
Stranieri	20.1	7.8	27.4	17.4	6.1	22.7	12.5	5.0	17.3	18.8	7.1	25.3
Gruppo di età												
20 – 29 anni	28.6	13.6	40.2	24.4	10.4	33.2	19.8	10.5	31.2	27.2	12.7	38.1
30 – 39 anni	33.8	12.8	44.2	28.8	9.6	36.7	20.4	9.3	28.9	32.0	11.9	41.7
40 – 49 anni	35.8	12.6	45.7	26.8	8.9	34.1	18.9	8.6	27.5	33.0	11.6	42.2
50 – 59 anni	30.6	12.1	40.6	23.0	8.3	30.4	14.0	7.2	21.8	28.0	11.0	37.3
60 – 74 anni	6.1	13.6	20.1	3.6	7.2	11.6	1.5	8.1	10.1	5.3	11.8	17.5
Livello di formazione												
Scuola obbligatoria	9.4	8.4	17.5	8.6	4.9	13.8	5.7	3.2	9.4	9.0	7.1	16.0
Secondario II professionale	26.1	13.8	38.2	20.0	8.8	28.1	13.7	10.0	24.1	24.4	12.7	35.6
Secondario II generale	32.5	17.5	46.8	25.1	13.7	35.9	19.8	14.2	33.5	29.7	16.2	43.0
Formazione prof. superiore	43.4	14.3	54.6	34.6	9.2	42.8	28.1	10.1	37.7	41.2	13.2	51.7
Formazione universitaria	44.9	11.4	53.9	37.9	12.5	47.3	25.3	9.5	34.4	41.7	11.7	50.8
Statuto sul mercato del lavoro												
Attivo	35.2	12.1	44.8	29.0	8.4	35.8	20.8	8.4	29.3	33.1	11.1	42.1
Disoccupato	32.1	9.2	40.2	22.9	9.1	29.2	22.9	7.4	29.0	28.9	9.1	36.4
Non attivo	4.4	15.7	20.2	3.5	10.1	14.0	2.1	9.4	11.8	4.1	13.9	18.1

Fonte dati: UST

Tabella F5.2.1

Tasso di partecipazione (in %) a corsi di formazione continua della popolazione attiva secondo alcune caratteristiche socio-demografiche e la regione linguistica nel 2003

Caratteristiche socio-demografiche	Regione linguistica											
	Svizzera tedesca			Svizzera francese			Svizzera italiana			Totale Svizzera		
	Professionale	Generale	Totale	Professionale	Generale	Totale	Professionale	Generale	Totale	Professionale	Generale	Totale
Totale	35.2	12.1	44.8	29.0	8.4	35.8	20.8	8.4	29.3	33.1	11.1	42.1
Sesso												
Uomini	36.2	8.4	43.1	28.8	5.0	33.8	22.6	5.8	28.9	33.9	7.5	40.4
Donne	33.9	16.7	46.9	29.2	12.4	38.3	18.4	11.7	29.8	32.2	15.5	44.2
Nazionalità												
Svizzeri	37.5	13.2	47.9	32.1	9.6	39.8	22.8	9.4	32.5	35.8	12.3	45.6
Stranieri	24.4	7.2	30.6	20.9	5.4	25.5	15.2	5.4	20.6	22.8	6.5	28.5
Gruppo di età												
20 – 29 anni	33.4	14.2	45.3	28.4	10.5	37.1	21.0	11.5	33.9	31.7	13.2	42.9
30 – 39 anni	37.2	12.0	46.5	31.9	9.0	39.1	24.5	8.6	32.4	35.4	11.1	44.1
40 – 49 anni	39.2	12.2	48.4	30.5	8.1	36.8	22.8	8.5	31.3	36.5	11.1	45.1
50 – 59 anni	35.3	11.1	44.0	28.2	7.0	33.9	18.1	6.6	25.3	33.0	10.0	40.9
60 – 74 anni	18.0	10.4	27.7	13.7	5.6	19.8	5.2	4.9	10.1	16.7	9.2	25.5
Livello di formazione												
Scuola obbligatoria	13.4	8.2	21.1	13.2	4.2	17.8	9.4	3.1	12.9	13.1	6.8	19.7
Secondario II professionale	32.8	12.6	43.1	26.1	7.9	33.0	18.6	9.1	28.2	30.9	11.6	40.6
Secondario II generale	43.0	16.2	54.9	33.8	13.1	43.0	28.5	14.8	42.7	39.7	15.3	50.9
Formazione prof. superiore	47.7	13.3	57.3	40.8	8.1	47.7	33.3	8.0	41.0	46.0	12.1	55.0
Formazione universitaria	51.0	10.2	58.3	42.2	11.8	50.4	28.8	8.6	37.3	47.2	10.6	54.9
Situazione professionale												
Direzione	47.5	11.0	54.7	36.1	8.0	42.7	27.8	7.0	35.2	43.5	10.0	50.6
Quadri	43.4	12.0	52.5	39.8	6.7	45.7	33.1	6.8	40.3	42.3	10.7	50.7
Altri collaboratori	30.1	12.9	40.9	25.2	9.1	32.4	16.5	8.8	25.2	28.5	11.8	38.3
Indipendenti	31.1	11.1	40.2	22.4	8.5	29.4	17.6	9.8	27.7	28.8	10.5	37.3

Fonte dati: UST

F 6**Spesa per l'educazione****Indice delle figure**

F6.1	Ripartizione della spesa corrente in Ticino nel 2000	
Figura F6.1.1	Ripartizione della spesa corrente totale per l'educazione nelle scuole pubbliche in Ticino nel 2000, per tipo di costo	325
Figura F6.1.2	Ripartizione della spesa corrente totale per l'educazione nelle scuole pubbliche in Ticino nel 2000, per ente finanziatore	325
Figura F6.1.3	Ripartizione della spesa corrente totale nelle scuole pubbliche in Ticino nel 2000, per tipo di costo	325
Figura F6.1.4	Ripartizione della spesa corrente totale per l'educazione nelle scuole pubbliche in Ticino nel 2000, per tipo di scuola e tipo di costo (in 1'000 CHF)	326
Figura F6.1.5	Ripartizione della spesa corrente totale per l'educazione nelle scuole pubbliche in Ticino nel 2000, per tipo di scuola e per ente finanziatore (in 1'000 CHF)	327
F6.2	Evoluzione della spesa corrente in Ticino	
Figura F6.2.1	Evoluzione della spesa corrente totale per l'educazione in Ticino in termini nominali (in 1'000 CHF), dal 1988 al 2000	328
Figura F6.2.2	Evoluzione della spesa corrente totale per l'educazione in Ticino in termini nominali (in 1'000 CHF), dal 1988 al 2000, per ente finanziatore	328
Figura F6.2.3	Evoluzione dei costi di istituto in termini nominali in Ticino (in 1'000 CHF), dal 1988 al 2000, per categoria di costo	329
Figura F6.2.4	Evoluzione dei costi non di istituto in termini nominali in Ticino (in 1'000 CHF), dal 1988 al 2000, per categoria di costo	330
Figura F6.2.5	Evoluzione della spesa corrente totale per l'educazione in termini nominali in Ticino (in 1'000 CHF), dal 1988 al 2000, per tipo di scuola	330
F6.3	Confronto intercantonale della spesa pubblica	
Figura F6.3.1	Spesa pubblica per l'educazione (in % della spesa pubblica totale) nel 2001, per Cantone	331
Figura F6.3.2	Spesa pubblica per l'educazione dei cantoni e dei comuni nel 2001, ripartizione tra spese correnti e spese per investimento (in %), per Cantone	332
	Allegati	333

F | 6

Spesa per l'educazione

Dal 1988 al 2000, la spesa corrente per l'educazione nelle scuole pubbliche ticinesi è aumentata del 36% in termini nominali.

Al picco raggiunto nel 1996, è seguito un calo fino al 1999, dovuto tra l'altro all'introduzione delle prime misure di risparmio, ma dal 1999 al 2000 si è tornati ad una crescita.

La **spesa corrente** per l'educazione nelle scuole pubbliche ticinesi nel **2000** ammontava a 693'502'000 franchi, importo finanziato per oltre il 62% dal Cantone. La voce di spesa più importante riguardava il personale insegnante, con il 56% della spesa totale. Dal 1988 al 2000, la spesa per l'educazione in Ticino è stata contraddistinta da un'evoluzione crescente, con un incremento del 36% in termini nominali. Tra i costi di istituto, pari nel 2000 al 91.2% delle spese totali, di particolare rilievo è l'aumento registrato dai costi per il personale non insegnante (+54.1%). I finanziamenti della Confederazione, durante questo periodo, hanno segnato la crescita maggiore (+52.3%).

Un aumento della spesa corrente per l'educazione, più o meno marcato, è stato riscontrato in tutti i settori scolastici.

Il **confronto intercantonale** relativo al **2001** mostrava che in Ticino la spesa totale per l'educazione (spese correnti e spese per investimenti) era pari al 20.5% della spesa pubblica totale, percentuale inferiore alla media svizzera (23.0%), mentre il cantone che spendeva di più risultava essere Zugo (30.9%). In tutti i cantoni, la voce di spesa più rilevante riguardava le spese correnti.

■ Fonti e approfondimenti:

- Barro, S. M. (1999). *Indicateurs des finances et des ressources de l'éducation à Genève. Une évaluation préliminaire*. Genève: SRED.
- Office Fédéral de la Statistique. (2003). *Dépenses publiques d'éducation. Indicateurs financiers*. Neuchâtel: OFS. Disponibile in: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index.html> [10 agosto 2005].
- USR – Costi e finanziamento scuola ticinese: *Costi e finanziamento scuola ticinese 1988–2000*. [Data file]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Wassmer, P.-A. (1999). *Le coût unitaire en éducation, un instrument de connaissance des ressources*. Genève: SRED.
Disponibile in: <http://www.geneve.ch/sred/collaborateurs/pagesperso/r-z/wassmer-pierre-alain/DepenseUnitaire.pdf> [10 agosto 2005].

Siti internet:

- Ufficio studi e ricerche:
<http://www.ti.ch/decs/ds/usr>

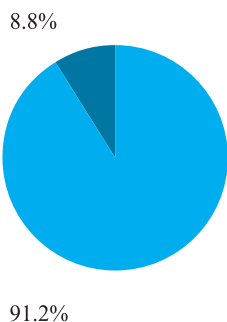
Riquadro metodologico

- Nonostante i concetti di “**spesa**” e “**costo**” vengano spesso utilizzati come sinonimi, in realtà non lo sono. Occorre fare una distinzione terminologica: quando si parla di *spesa* ci si riferisce al valore dell'insieme delle uscite di liquidità realizzate in un certo periodo di tempo; il *costo* è invece un concetto più ampio che include la nozione di durata di vita del bene (che può superare il periodo preso in considerazione) e presuppone un consumo di risorse che risulta da una certa attività, svolta nell'intento di raggiungere un certo risultato o obiettivo. Parleremo quindi di *spesa* per l'educazione e di *costo* per allievo, ma potrà succedere anche a noi di utilizzare questi due termini in modo indifferente, come del resto avviene nell'uso corrente.
- I dati sulla spesa per l'educazione e il costo per allievo riguardanti il Ticino (Elementi F6.1, F6.2, F7.1 e F7.2) sono stati calcolati dall'USR utilizzando la contabilità dello Stato e in particolare i consuntivi (non vengono quindi considerate le spese assunte dal settore privato, quali le famiglie o le aziende).
Per questioni di uniformità e compatibilità, i dati per il nostro Cantone relativi agli Elementi F6.3, F7.3 (confronti intercantonali) e F7.4 (confronto internazionale) provengono invece dall'Ufficio federale di statistica (UST).
- Gli importi relativi alla spesa per l'educazione e al costo per allievo in Ticino (Elementi F6.1, F6.2, F7.1 e F7.2) non prendono in considerazione l'Università della Svizzera italiana (USI) né la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI). Per queste due scuole, infatti, disponiamo unicamente di cifre globali corrispondenti ai contributi cantonali e federali (circa 42 milioni di franchi nel 2000), ma non siamo in possesso della loro contabilità.
- Per il Ticino, disponiamo unicamente di dati sulle **spese correnti**.
- Le spese correnti per il Ticino si suddividono in **costi di istituto** e **costi non di istituto**.
I **costi di istituto** comprendono i costi per il *personale insegnante* (gli stipendi lordi, compresi gli oneri sociali a carico del datore di lavoro, direttamente attribuibili all'attività di insegnamento); i costi per il *personale non insegnante* (gli stipendi per il personale non docente dell'istituto, ossia la direzione, la segreteria, la custodia, la biblioteca, ecc.); i *costi di funzionamento* (le uscite per beni e servizi quali il materiale scolastico e didattico, il mobilio e le attrezzature, il consumo di acqua ed energia, la manutenzione degli stabili e del mobilio, il trasporto degli allievi, ecc); i costi per l'*infrastruttura e il capitale investito* (spese di miglitoria, ammortamenti e interessi del capitale investito per gli edifici e i terreni).
Nei **costi non di istituto** rientrano invece i *servizi prestati agli allievi* (costi per la medicina scolastica, aiuti allo studio, orientamento, refezione, borse di studio), i *servizi agli insegnanti* (costi per l'abilitazione e l'aggiornamento, per la documentazione e i sussidi didattici, per la consulenza e l'assistenza) e i costi per i *servizi amministrativi* (attività di gestione generale del sistema scolastico o di singoli settori scolastici).
- I dati più recenti per il Ticino risalgono al 2000. È in corso l'elaborazione dei dati da parte dell'USR per gli anni 2001, 2002 e 2003.
- Tutti i dati sulla spesa e sui costi sono espressi in termini nominali (ossia in prezzi correnti).

F6.1**Ripartizione della spesa corrente in Ticino nel 2000**

Figura F6.1.1
Ripartizione della spesa corrente totale per l'educazione nelle scuole pubbliche in Ticino nel 2000, per tipo di costo

- Costi di istituto
- Costi non di istituto

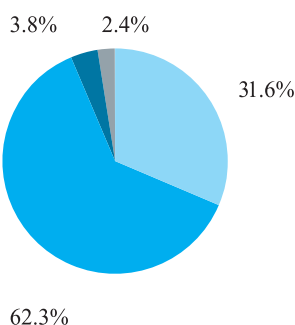


Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Nel 2000, la spesa corrente totale per l'educazione nelle scuole pubbliche in Ticino era pari a 693'502'000 franchi, di cui il 91.2% era rappresentato dai costi di istituto (vedi Figura F6.1.1).

Figura F6.1.2
Ripartizione della spesa corrente totale per l'educazione nelle scuole pubbliche in Ticino nel 2000, per ente finanziatore

- Comuni
- Cantone
- Confederazione
- Altri enti

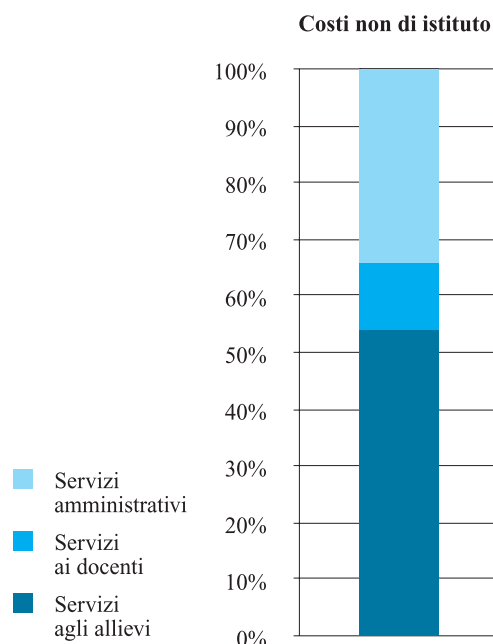
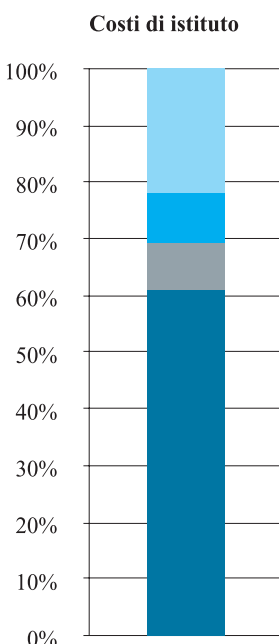


Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Il 62.3% della spesa corrente totale nel 2000 veniva finanziata dal Cantone, mentre i comuni si facevano carico del 31.6% dell'ammontare globale (vedi Figura F6.1.2).

Figura F6.1.3
Ripartizione della spesa corrente totale nelle scuole pubbliche in Ticino nel 2000, per tipo di costo

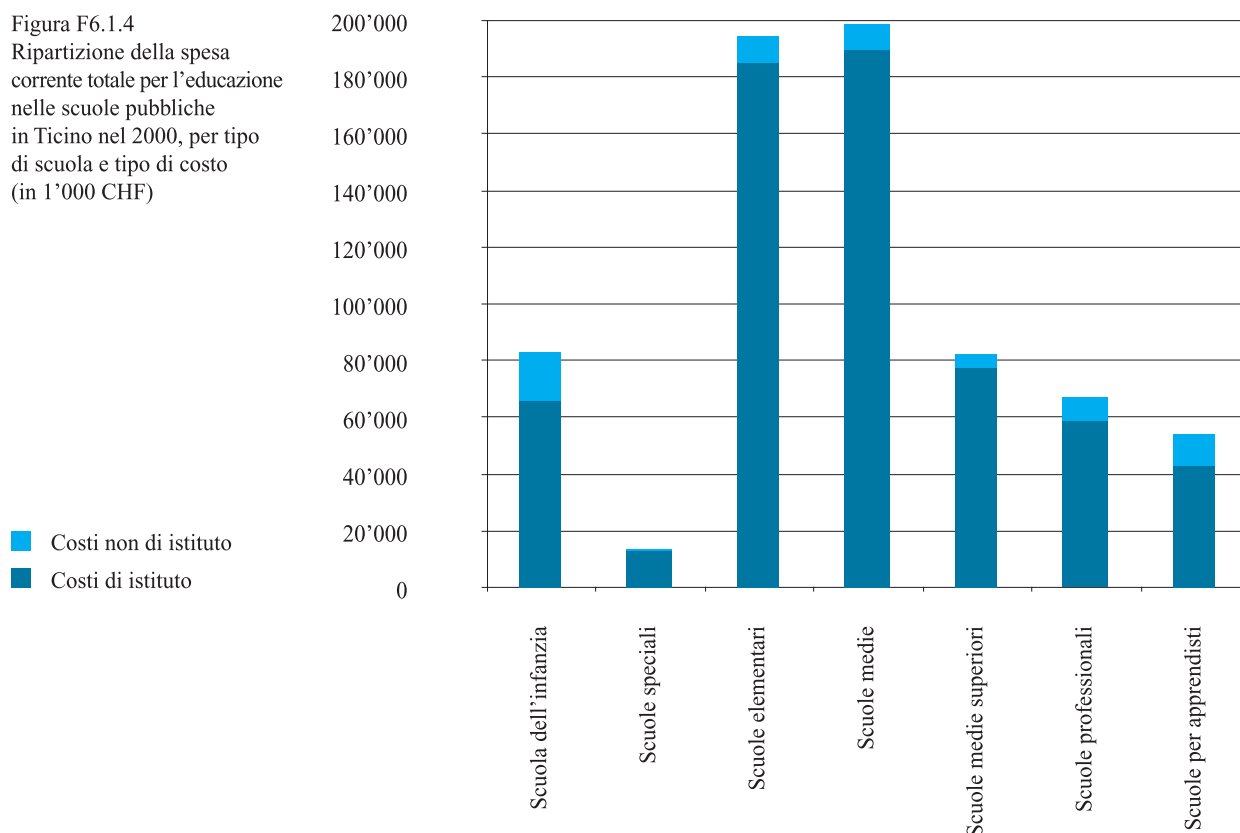
- Infrastruttura e capitale
- Funzionamento
- Personale non insegnante
- Personale insegnante



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Nel 2000 la voce relativa ai “Costi di istituto” più rilevante era rappresentata dal personale insegnante (con il 61.4%), seguita dall’infrastruttura e capitale (il 22.0%). Per quanto riguarda i costi non di istituto, il 54% di essi riguardava i servizi agli allievi, il 34.2% i servizi amministrativi e l’11.7% i servizi ai docenti (vedi Figura F6.1.3)

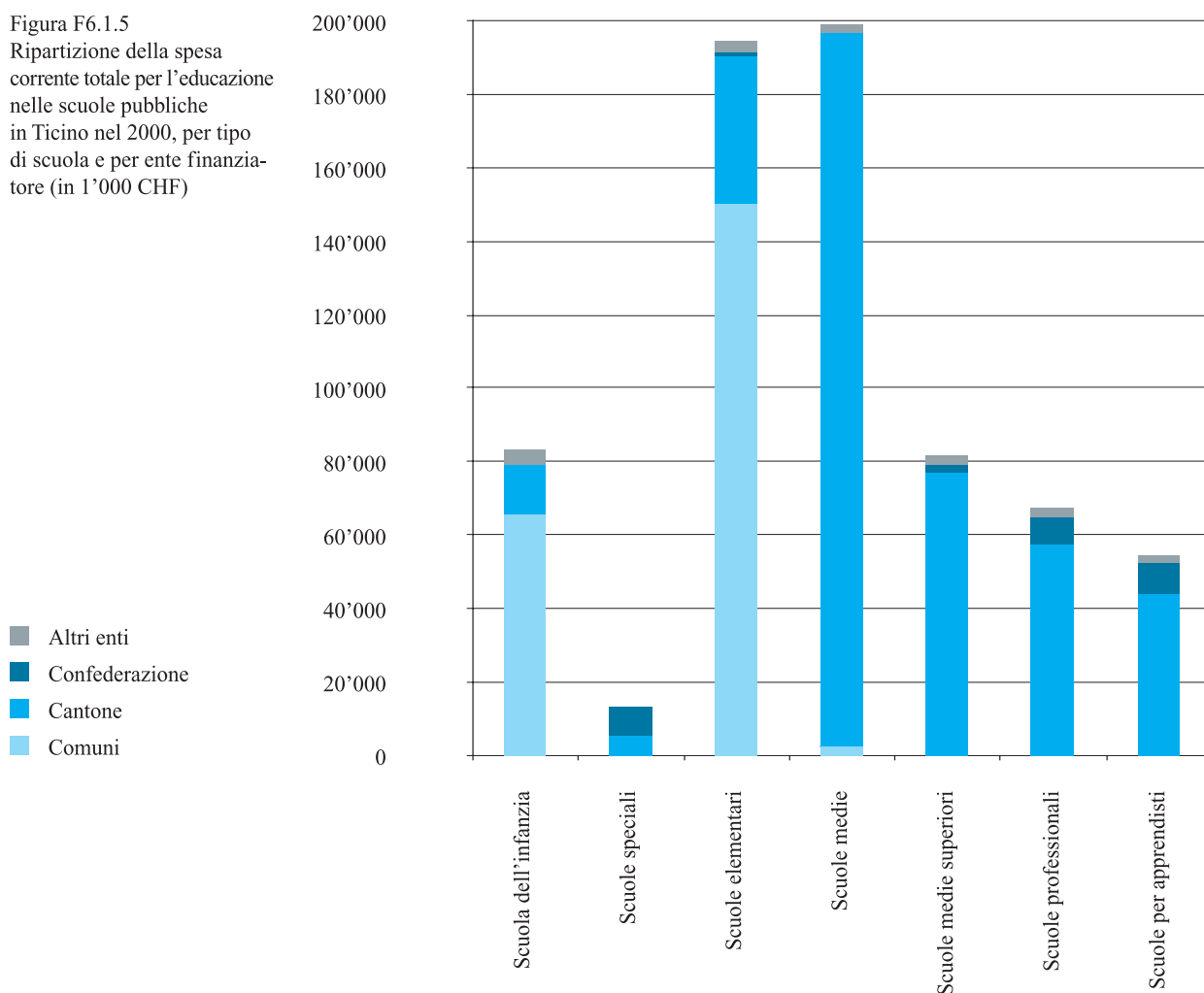
Figura F6.1.4
Ripartizione della spesa corrente totale per l’educazione nelle scuole pubbliche in Ticino nel 2000, per tipo di scuola e tipo di costo (in 1’000 CHF)



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Un esame dei costi correnti d’istituto per tipo di scuola mostra che nel 2000 variavano da un minimo del 79.3% (scuole dell’infanzia) ad un massimo del 95.5% (scuole medie) delle spese totali. In termini di valori assoluti (vedi Figura F6.1.4), da notare gli elevati costi di istituto nelle scuole elementari e nelle scuole medie (184’641’000, rispettivamente 189’894’000 CHF), settori che però accolgono anche il maggior numero di allievi (circa il 55% del totale).

Figura F6.1.5
Ripartizione della spesa
corrente totale per l'educazione
nelle scuole pubbliche
in Ticino nel 2000, per tipo
di scuola e per ente finanzia-
tore (in 1'000 CHF)



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

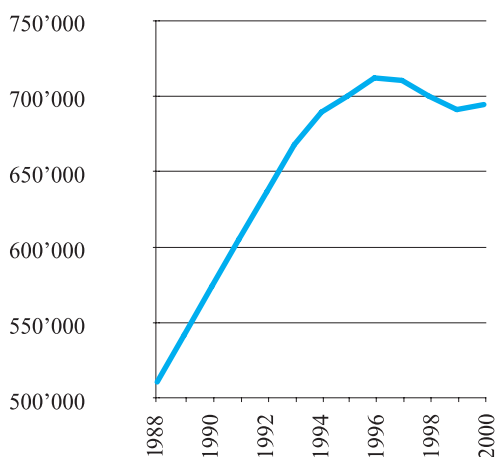
Per quanto riguarda il **finanziamento**, nel 2000 il 79.5% delle spese correnti totali delle scuole dell'infanzia e il 77.2% delle scuole elementari erano a carico dei comuni. In termini di valori assoluti, questi importi erano pari rispettivamente a 66'054'000 CHF e 149'993'000 CHF (vedi Figura F6.1.5).

Le scuole finanziate in prevalenza dal Cantone erano le scuole medie (con il 97.6% del totale delle spese correnti), le scuole medie superiori (il 93.9%), le scuole professionali (l'85.7%) e quelle per apprendisti (l'81.4%). Per quanto riguarda invece le scuole speciali, il 58.8% delle spese correnti era a carico della Confederazione, il rimanente del Cantone.

F6.2

Evoluzione della spesa corrente in Ticino

Figura F6.2.1
Evoluzione della spesa corrente
totale per l'educazione
in Ticino in termini nominali
(in 1'000 CHF), dal 1988
al 2000



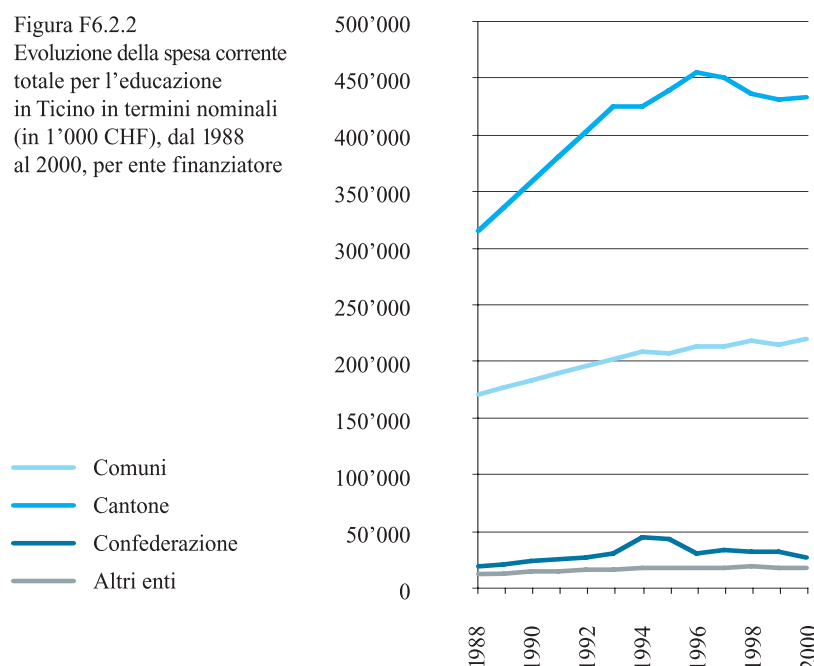
Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Note:

- I dati dal 1989 al 1992 non sono stati calcolati in base ai dati di consuntivo, ma sono la risultante di un'interpolazione lineare fra i dati del 1988 e quelli del 1993.
- I dati sono espressi in termini nominali.

Dal 1988 al 2000 la spesa corrente totale nel nostro Cantone ha subito un incremento marcato in termini nominali, passando dai 509'946'000 ai 693'502'000 CHF (+36.0%), con un picco raggiunto nel 1996 (vedi Figura F6.2.1). Il calo della spesa registrato dal 1996 al 1999 è dovuto principalmente a due motivi: l'introduzione delle prime misure di risparmio nella scuola, in particolare il blocco degli stipendi, e la modifica strutturale dovuta al passaggio di numerose formazioni di grado terziario (ad esempio STS, SSQEA, Educatori sociali) alla SUPSI.

Figura F6.2.2
Evoluzione della spesa corrente
totale per l'educazione
in Ticino in termini nominali
(in 1'000 CHF), dal 1988
al 2000, per ente finanziatore



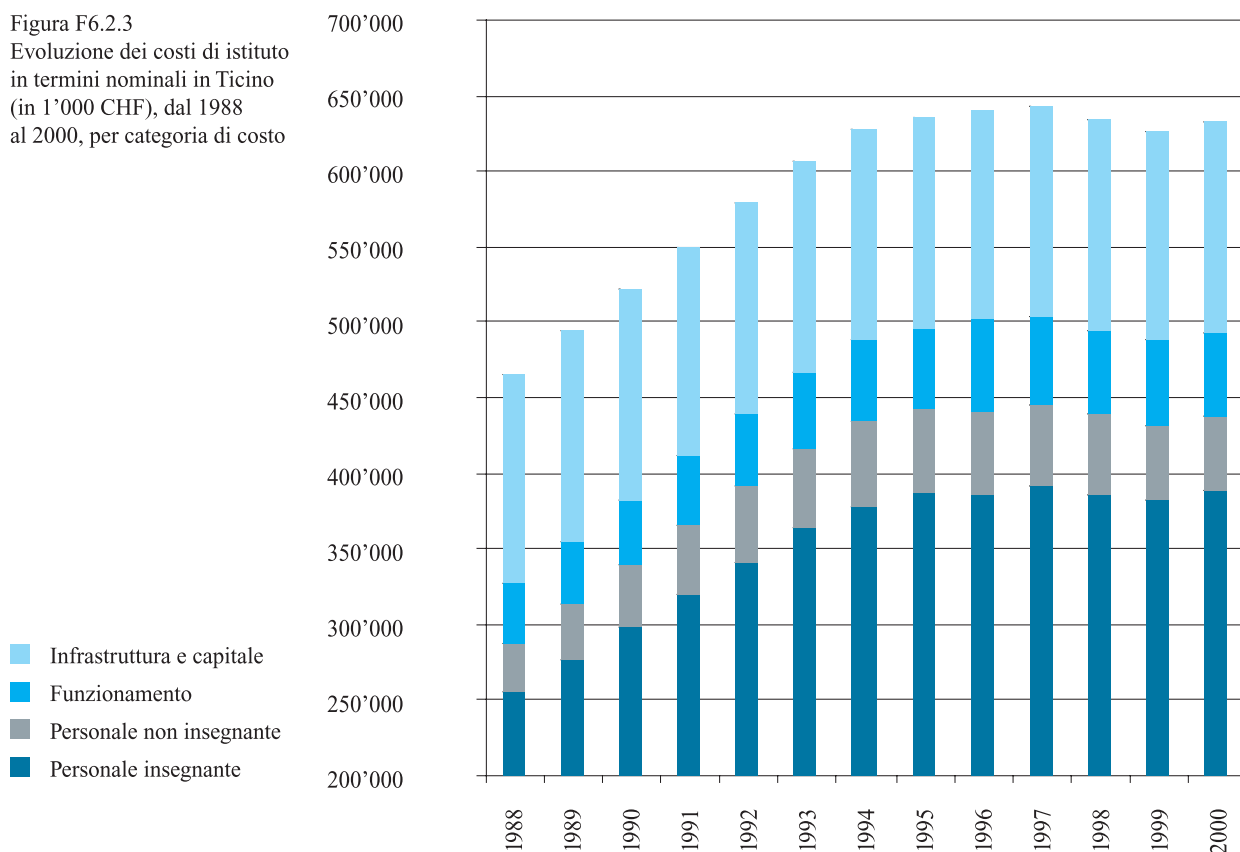
Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Note:

- I dati dal 1989 al 1992 non sono stati calcolati in base ai dati di consuntivo, ma sono la risultante di un'interpolazione lineare fra i dati del 1988 e quelli del 1993.
- I dati sono espressi in termini nominali.

Dal 1988 al 2000 tutti e quattro gli enti hanno aumentato i loro finanziamenti alla spesa corrente in termini nominali (vedi Figura F6.2.2). Sono i contributi della Confederazione che hanno registrato la crescita maggiore (+52.3%), seguiti da quelli degli altri enti (+47.9%), del Cantone (+38.1%) e dei comuni (+29.7%). Gli incrementi più cospicui dal 1988 al 2000 in termini assoluti riguardano gli importi stanziati dal Cantone e dai comuni (+119'092'000, rispettivamente +50'087'000 CHF).

Figura F6.2.3
Evoluzione dei costi di istituto
in termini nominali in Ticino
(in 1'000 CHF), dal 1988
al 2000, per categoria di costo



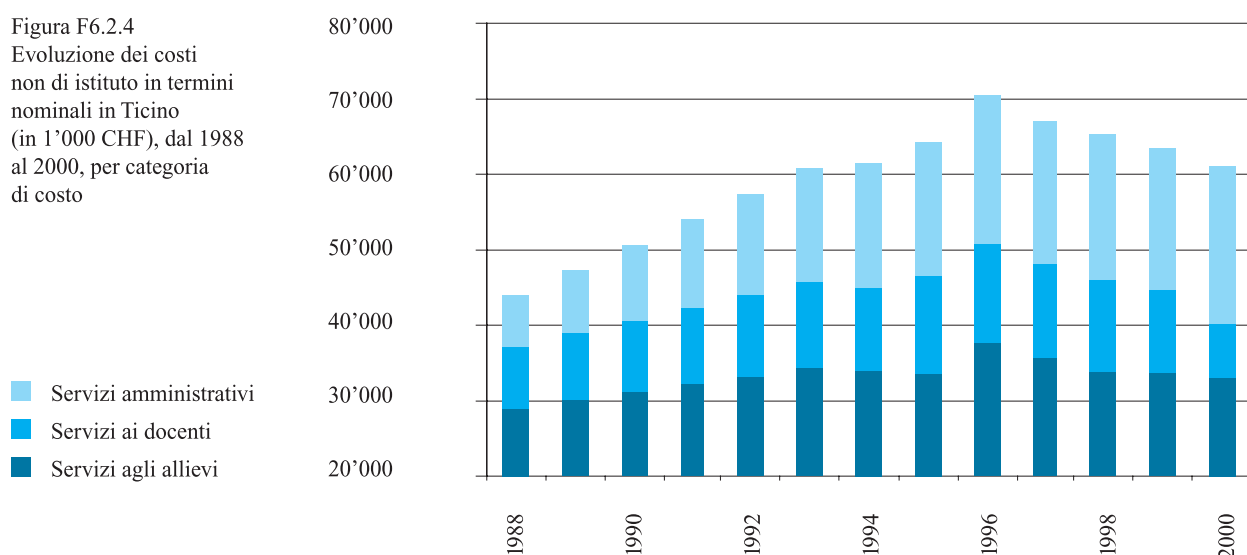
Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Note:

- I dati dal 1989 al 1992 non sono stati calcolati in base ai dati di consuntivo, ma sono la risultante di un'interpolazione lineare fra i dati del 1988 e quelli del 1993.
- I dati sono espressi in termini nominali.

Per quanto riguarda i costi di istituto (vedi Figura F6.2.3), tutte le categorie di spesa hanno registrato una crescita rilevante in termini nominali dal 1988 al 2000 (+54.1% per il personale non insegnante, +52.0% per il personale insegnante, +41.1% per il funzionamento). Da segnalare che, non disponendo di dati contabili specifici per i costi per l'infrastruttura e il capitale, questo ammontare è stato valutato applicando agli investimenti complessivi un tasso medio di ammortamento e di interesse. Il calcolo è stato effettuato nel 1993 dalla direzione della Divisione delle risorse e si ipotizza che questa cifra (139'228'000 CHF) rimanga costante ogni anno.

Figura F6.2.4
Evoluzione dei costi
non di istituto in termini
nominali in Ticino
(in 1'000 CHF), dal 1988
al 2000, per categoria
di costo



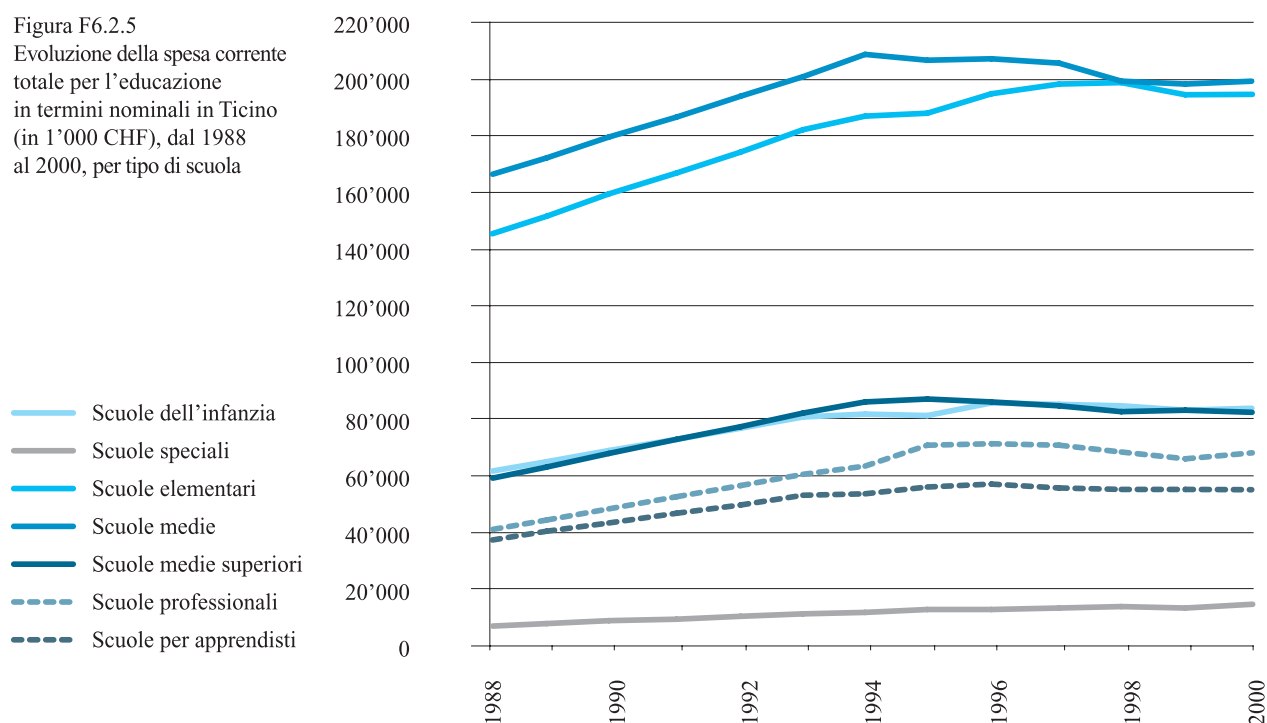
Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Note:

- I dati dal 1989 al 1992 non sono stati calcolati in base ai dati di consuntivo, ma sono la risultante di un'interpolazione lineare fra i dati del 1988 e quelli del 1993.
- I dati sono espressi in termini nominali.

In merito ai costi **non di istituto** (vedi Figura F6.2.4), dal 1988 al 2000 sono aumentati in termini nominali i costi per i servizi amministrativi (+208.2%) e quelli per gli allievi (+13.6%), mentre sono diminuiti quelli relativi ai docenti (-11.0%).

Figura F6.2.5
Evoluzione della spesa corrente
totale per l'educazione
in termini nominali in Ticino
(in 1'000 CHF), dal 1988
al 2000, per tipo di scuola



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Note:

- I dati dal 1989 al 1992 non sono stati calcolati in base ai dati di consuntivo, ma sono la risultante di un'interpolazione lineare fra i dati del 1988 e quelli del 1993.
- I dati sono espressi in termini nominali.

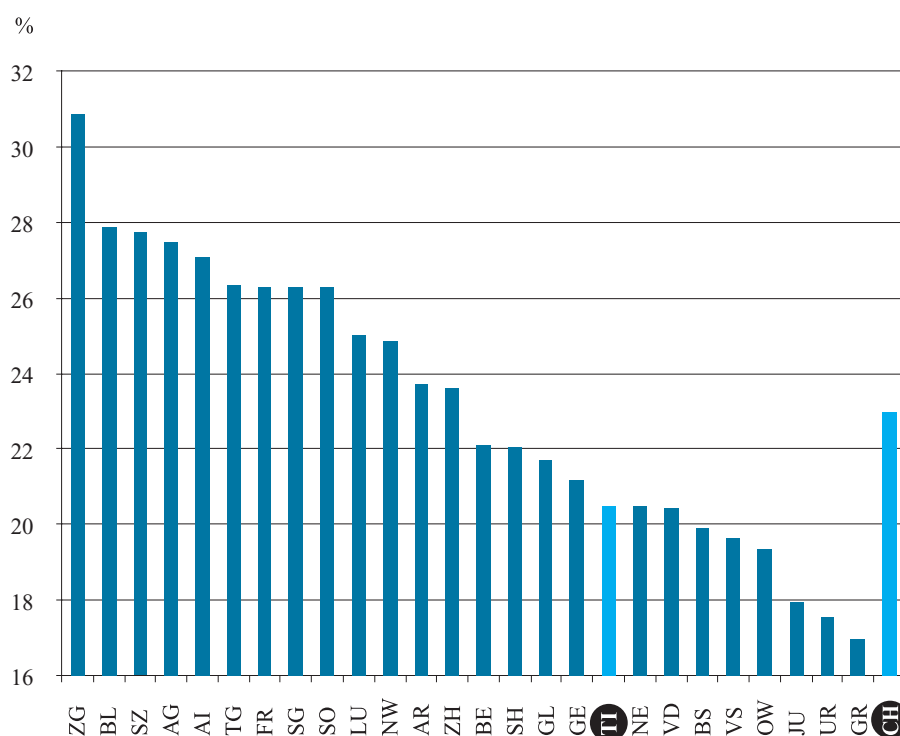
Considerando i diversi **settori scolastici** (vedi Figura F6.2.5), in tutte le scuole prese in esame si è assistito dal 1988 al 2000 ad uno sviluppo della spesa corrente totale in termini nominali, con delle percentuali oscillanti tra il 20.7% nella Scuola media e il 113.5% nelle scuole speciali¹.

I valori massimi della spesa sono stati raggiunti nel 1994 per le scuole medie, nel 1995 per le scuole medie superiori, nel 1996 per le scuole dell'infanzia, quelle professionali e quelle per apprendisti, nel 1998 per quelle elementari e nel 2000 per quelle speciali.

F6.3

Confronto intercantonale della spesa pubblica

Figura F6.3.1
Spesa pubblica per l'educazione
(in % della spesa pubblica
totale) nel 2001, per Cantone



Fonte dati: UST

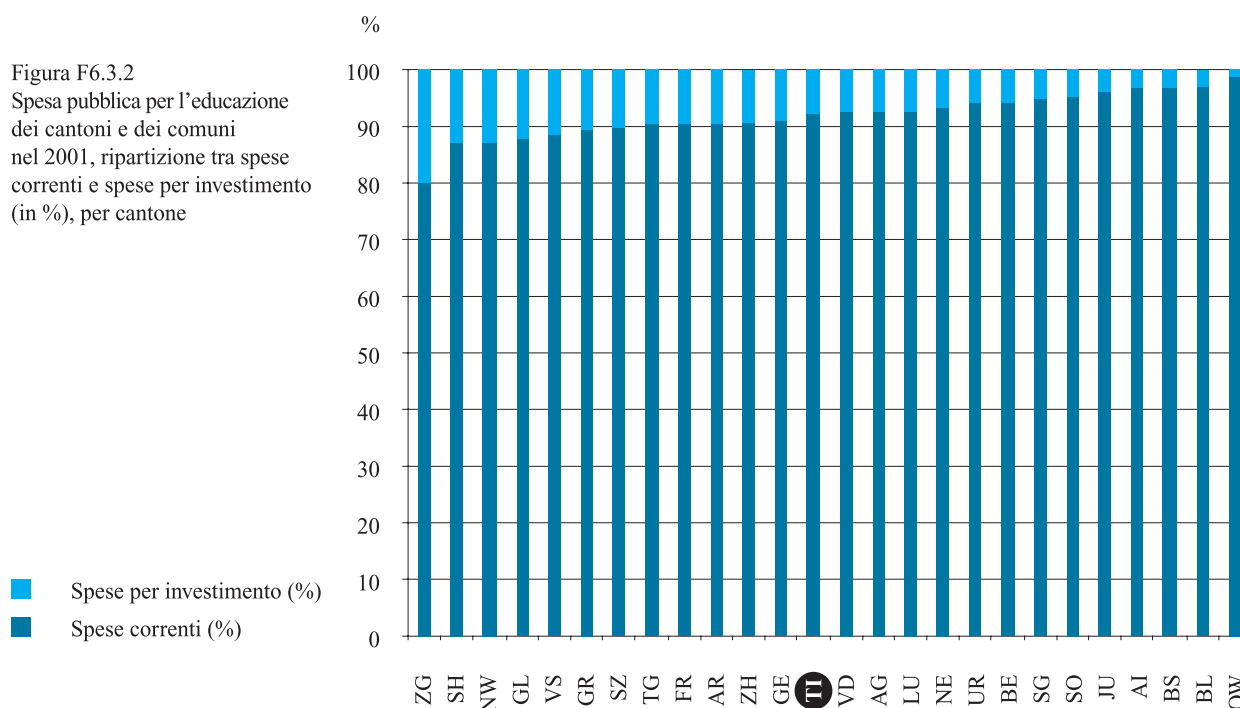
Note:

- Gli importi considerati si intendono prima della deduzione dei contributi della Confederazione.
- La spesa pubblica per l'educazione comprende la spesa corrente e la spesa per investimenti.
- La spesa pubblica totale è la somma delle spese correnti e delle spese d'investimento dei livelli amministrativi considerati.

1. Va ricordato che per le scuole professionali si considera unicamente la spesa dell'ente pubblico, escludendo quindi gli importanti investimenti del settore privato (aziende) nella formazione dei giovani, la cui entità non è conosciuta.

Il **confronto intercantonale** (vedi Figura F6.3.1) indica che il Cantone che spendeva di più per l'educazione nel **2001** rispetto alla spesa pubblica totale era Zugo (quasi il 31%), mentre all'estremo opposto si situavano i Grigioni (con una quota pari al 17.0%). In Ticino la spesa per l'educazione era pari al 20.5% della spesa pubblica totale, percentuale inferiore alla media svizzera (23.0%).

Figura F6.3.2
Spesa pubblica per l'educazione
dei cantoni e dei comuni
nel 2001, ripartizione tra spese
correnti e spese per investimento
(in %), per cantone



Fonte dati: UST

Note:

- Le spese correnti sono le risorse utilizzate ogni anno per delle attività di istituto e possono essere suddivise in 4 grandi categorie: la remunerazione degli insegnanti, le altre risorse umane, i costi per beni e servizi (manutenzione stabili, materiale pedagogico) e le altre spese correnti (sovvenzioni agli istituti privati e alle famiglie, trasferimenti ad altre collettività pubbliche o all'estero).
- Le spese per investimenti sono invece le spese imputabili a beni la cui durata di vita è superiore ad un anno (costruzione, rinnovamento e riparazioni importanti effettuate alle infrastrutture).

La ripartizione della spesa per l'educazione dei cantoni e dei comuni tra **spese correnti** e **spese di investimento** (vedi Figura F6.3.2) mostra che nel 2001 in tutti i cantoni la voce di spesa più importante riguardava le spese correnti (con percentuali oscillanti tra l'80 e il 98.6%).

Se nel Canton Zugo ben un quinto della spesa per l'educazione era rappresentata dagli investimenti, nel Canton Obwalden questa percentuale ammontava solamente all'1.4%. In Ticino, la quota degli investimenti era pari al 7.7%, simile alla media riscontrata a livello svizzero (7.8%).

F | 6**Allegati****Tabella F6.1.1; F6.1.2; F6.1.3**

Spesa corrente totale per l'educazione nelle scuole pubbliche in Ticino (in 1'000 CHF) nel 2000, per tipo di costo e per ente finanziatore

Costi di istituto			Costi non di istituto				Totale spesa corrente	Finanziamento			
Personale insegnante	Personale non insegnante	Funzionamento	Infrastruttura e capitale	Servizi agli allievi	Servizi ai docenti	Servizi amministrativi		Comuni	Cantone	Confederazione	Altri enti
388'039	49'457	55'686	139'228	33'009	7'160	20'923	693'502	218'805	431'890	26'221	16'586

Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Tabella F6.1.4; F6.1.5

Spesa corrente totale per l'educazione nei diversi settori scolastici in Ticino (in 1'000 CHF) nel 2000, per tipo di costo e per ente finanziatore

Settore scolastico	Costi di istituto	Costi non di istituto	Totale spesa corrente	Finanziamento			
				Comuni	Cantone	Confederazione	Altri enti
Scuole dell'infanzia	65'947	17'174	83'121	66'054	13'246		3'821
Scuole speciali	12'775	791	13'566	10	5'463	7'979	114
Scuole elementari	184'641	9'636	194'277	149'993	40'134	925	3'225
Scuole medie	189'894	9'028	198'922	2'702	194'179		2'041
Scuole medie superiori	77'232	4'744	81'976		76'944	2'023	3'009
Scuole professionali	58'731	8'491	67'222	23	57'602	7'101	2'496
Scuole per apprendisti	43'190	11'228	54'418	23	44'322	8'193	1'880
Totale scuole	632'410	61'092	693'502	218'805	431'890	26'221	16'586

Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Tabella F6.2.1; F6.2.2; F6.2.3; F6.2.4

Evoluzione della spesa corrente totale per l'educazione nelle scuole pubbliche in termini nominali in Ticino (in 1'000 CHF), dal 1988 al 2000, per tipo di costo e per ente finanziatore.

Anno	Costi di istituto				Costi non di istituto			Totale spesa corrente	Finanziamento			
	Personale insegnante	Personale non insegnante	Funzionamento	Infrastruttura e capitale	Servizi agli allievi	Servizi ai docenti	Servizi amministrativi		Comuni	Cantone	Confederazione	Altri enti
1988	255'269	32'101	39'460	139'228	29'052	8'048	6'788	509'946	168'718	312'798	17'215	11'215
1989	276'908	36'377	41'610	139'228	30'090	8'742	8'420	541'375	175'100	334'950	19'432	11'893
1990	298'547	40'653	43'760	139'228	31'128	9'436	10'052	572'804	181'482	357'102	21'650	12'570
1991	320'186	44'930	45'911	139'228	32'166	10'130	11'683	604'234	187'864	379'255	23'867	13'248
1992	341'825	49'206	48'061	139'228	33'204	10'824	13'315	635'663	194'246	401'407	26'085	13'925
1993	363'464	53'482	50'211	139'228	34'242	11'518	14'947	667'092	200'628	423'559	28'302	14'603
1994	378'307	56'106	54'078	139'228	34'084	10'833	16'472	689'108	206'500	423'394	43'138	16'076
1995	386'770	54'973	54'190	139'228	33'584	12'887	17'659	699'291	205'888	437'528	40'664	15'211
1996	385'338	54'926	61'171	139'228	37'655	13'226	19'599	711'143	212'542	454'014	29'265	15'322
1997	391'721	54'364	57'603	139'228	35'711	12'456	18'910	709'993	212'136	449'524	32'274	16'059
1998	385'215	53'665	55'869	139'228	33'789	12'105	19'314	699'185	216'195	435'424	29'812	17'754
1999	382'588	49'640	55'647	139'228	33'655	11'089	18'634	690'481	214'105	430'159	29'843	16'374
2000	388'039	49'457	55'686	139'228	33'009	7'160	20'923	693'502	218'805	431'890	26'221	16'586

Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Tabella F6.2.5

Evoluzione della spesa corrente totale per l'educazione in termini nominali in Ticino (in 1'000 CHF), dal 1988 al 2000, per tipo di scuola.

Anno	Scuole dell'infanzia	Scuole speciali	Scuole elementari	Scuole medie	Scuole medie superiori	Scuole professionali	Scuole per apprendisti
1988	60'648	6'355	143'709	164'756	58'004	39'814	36'660
1989	64'559	7'249	151'246	171'900	62'733	43'876	39'812
1990	68'471	8'143	158'783	179'044	67'462	47'938	42'965
1991	72'382	9'036	166'319	186'189	72'190	51'999	46'117
1992	76'294	9'930	173'856	193'333	76'919	56'061	49'270
1993	80'205	10'824	181'393	200'477	81'648	60'123	52'422
1994	81'023	11'147	186'600	208'318	85'521	63'222	53'277
1995	80'506	12'522	187'343	206'280	86'685	70'485	55'470
1996	85'104	12'159	194'411	206'560	85'657	70'662	56'590
1997	84'540	12'583	198'069	205'368	83'984	70'403	55'046
1998	84'213	13'065	198'193	198'985	82'275	67'915	54'539
1999	82'900	12'927	194'137	197'752	82'470	65'556	54'739
2000	83'121	13'566	194'277	198'922	81'976	67'222	54'418

Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Tabella F6.3.1; F6.3.2

Spesa pubblica per l'educazione, ripartizione tra spese correnti e spese per investimento, e spesa pubblica totale, per Cantone, nel 2001 (ai prezzi del 2001)

Cantone	Spese correnti (1'000 CHF)	Spese per investimento (1'000 CHF)	Spesa pubblica per l'educazione (1'000 CHF)	Spesa pubblica totale (1'000 CHF)	Spesa pubblica per l'educazione in % della spesa pubblica totale	Spese correnti in % della spesa pubblica per l'educazione	Spese per investimento in % della spesa pubblica per l'educazione
ZG	307'494	76'933	384'427	1'244'922	30.9	80.0	20.0
SH	165'033	24'756	189'790	858'943	22.1	87.0	13.0
NW	90'330	13'345	103'675	417'000	24.9	87.1	12.9
GL	87'425	12'313	99'737	459'677	21.7	87.7	12.3
VS	622'097	80'526	702'624	3'579'780	19.6	88.5	11.5
GR	440'604	52'395	492'999	2'902'348	17.0	89.4	10.6
SZ	297'896	34'638	332'534	1'198'642	27.7	89.6	10.4
TG	525'832	56'410	582'241	2'209'115	26.4	90.3	9.7
FR	665'398	71'245	736'643	2'800'249	26.3	90.3	9.7
AR	116'003	12'379	128'382	541'069	23.7	90.4	9.6
ZH	3'647'512	372'970	4'020'483	17'008'387	23.6	90.7	9.3
GE	1'552'368	155'698	1'708'066	8'049'087	21.2	90.9	9.1
TI	709'586	58'830	768'417	3'757'168	20.5	92.3	7.7
VD	1'666'289	135'482	1'801'772	8'815'095	20.4	92.5	7.5
AG	1'351'587	108'037	1'459'624	5'316'135	27.5	92.6	7.4
LU	921'371	72'832	994'202	3'975'604	25.0	92.7	7.3
NE	481'107	35'439	516'545	2'525'848	20.5	93.1	6.9
UR	84'916	5'344	90'260	514'302	17.6	94.1	5.9
BE	2'463'306	151'617	2'614'923	11'814'168	22.1	94.2	5.8
SG	1'258'870	70'729	1'329'599	5'057'565	26.3	94.7	5.3
SO	601'996	30'978	632'974	2'409'054	26.3	95.1	4.9
JU	175'874	6'896	182'771	1'019'305	17.9	96.2	3.8
AI	37'005	1'250	38'255	141'352	27.1	96.7	3.3
BS	779'354	24'884	804'238	4'039'215	19.9	96.9	3.1
BL	764'110	22'327	786'438	2'820'344	27.9	97.2	2.8
OW	72'659	1'018	73'677	380'526	19.4	98.6	1.4
Totale	19'886'023	1'689'272	21'575'295	93'854'900	23.0	92.2	7.8

Fonte: UST

F | 7**Costo per allievo****Indice delle figure**

F7.1	Costo per allievo in Ticino nel 2000	
Figura F7.1.1	Costo per allievo (in CHF) nelle scuole pubbliche in Ticino nel 2000, per tipo di costo e settore scolastico	340
Figura F7.1.2	Costo di istituto e costo non di istituto per allievo (in CHF) nelle scuole pubbliche in Ticino nel 2000, per settore scolastico	341
F7.2	Evoluzione del costo per allievo in Ticino	
Figura F7.2.1	Evoluzione del costo per allievo (in CHF e in termini nominali) nelle scuole pubbliche in Ticino dal 1988 al 2000, per settore scolastico	342
F7.3	Confronto intercantonale del costo per allievo	
Figura F7.3.1	Costo per allievo (in CHF, ai prezzi del 2001) nel 2001, per Cantone e settore scolastico	343
Figura F7.3.2	Il costo teorico per una formazione (in CHF, ai prezzi del 2001) nel 2001, per Cantone	345
F7.4	Costo per allievo e performance degli allievi	
Figura F7.4.1	Costo per allievo (in US \$) e <i>performance</i> degli allievi nel 2000, confronto tra il Ticino e i Paesi dell'OCSE	346
	Allegati	349

Dal 1988 al 2000 il costo per allievo in termini nominali è aumentato in tutti i settori scolastici del nostro Cantone.

Questo indicatore mette in rapporto per ogni settore scolastico la spesa per l'educazione con il numero di allievi.

Il costo per allievo fornisce indicazioni sul modo con il quale vengono utilizzate le risorse finanziarie. Le spese non sono più viste in un'ottica budgetaria (come nell'indicatore precedente F6), ma in funzione di un'attività: quella scolastica. Con questa nuova prospettiva, l'unità di riferimento diventa l'allievo.

Dal 1988 al 2000 tutti i settori scolastici in Ticino sono stati contraddistinti da un aumento, più o meno marcato, del costo per allievo in termini nominali (ossia a prezzi correnti). Nel 2000 il costo per allievo nelle scuole pubbliche variava tra i 10'070 CHF nelle scuole per apprendisti e i 33'830 CHF nelle scuole speciali.

Il costo unitario nel settore prescolastico nel 2001, in Ticino, era superiore alla media svizzera, in quello primario e nelle scuole di maturità esso era inferiore, mentre nel secondario I risultava simile. In quello stesso anno il costo teorico per una formazione completa di un allievo nel nostro Cantone (settore primario, secondario I e scuola di maturità) era pari a 164'437 CHF, di poco inferiore alla media svizzera.

In conclusione si presenta un confronto internazionale della relazione tra il costo della formazione di uno studente quindicenne e il livello di competenza in lettura misurato con il test del programma PISA 2000 dell'OCSE.

■ Fonti e approfondimenti:

- Office Fédéral de la Statistique. (2003). *Dépenses publiques d'éducation. Indicateurs financiers*. Neuchâtel: OFS. Disponibile in:
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index.html> [10 agosto 2005].
- OCSE – Organisation de coopération et de développement économiques. (2002). *Analyse des politiques d'éducation*. Paris: OCDE. Disponibile in:
<http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9602042E.PDF> [16 agosto 2005].
- USR – Costi e finanziamento scuola ticinese: *Costi e finanziamento scuola ticinese 1988–2000*. [Data file]. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Wassmer, P.-A., & Baertschi C.-A. (2002). *Dépenses unitaires d'éducation, méthodes de calcul et analyse*. Genève: SRED. Disponibile in:
<http://www.geneve.ch/sred/collaborateurs/pagesperso/r-z/wassmerpierre-alain/Couts2002.pdf> [10 agosto 2005].

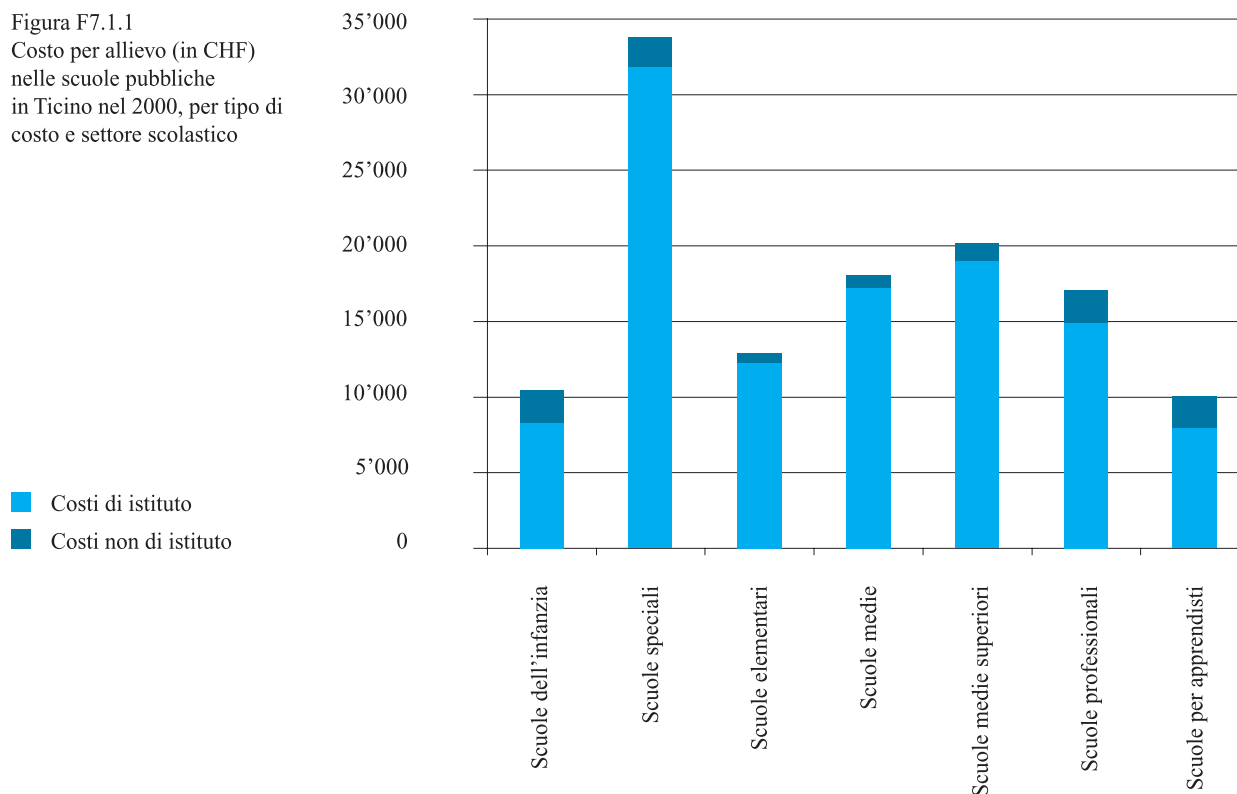
Siti internet:

- Ufficio studi e ricerche: <http://www.ti.ch/decs/ds/usr>

F7.1

Costo per allievo in Ticino nel 2000

Figura F7.1.1
Costo per allievo (in CHF)
nelle scuole pubbliche
in Ticino nel 2000, per tipo di
costo e settore scolastico



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Riquadro metodologico

Nel calcolo del costo per allievo, sono prese in considerazione le spese correnti (costi di istituto e non di istituto), che vengono divise per il numero di allievi all'inizio dell'anno scolastico (fonte: statistica degli allievi di inizio anno).

Per rendere compatibili le informazioni contabili (riferite all'anno civile) con quelle sugli allievi (riferite all'anno scolastico), abbiamo convertito queste ultime in anno civile nel seguente modo:

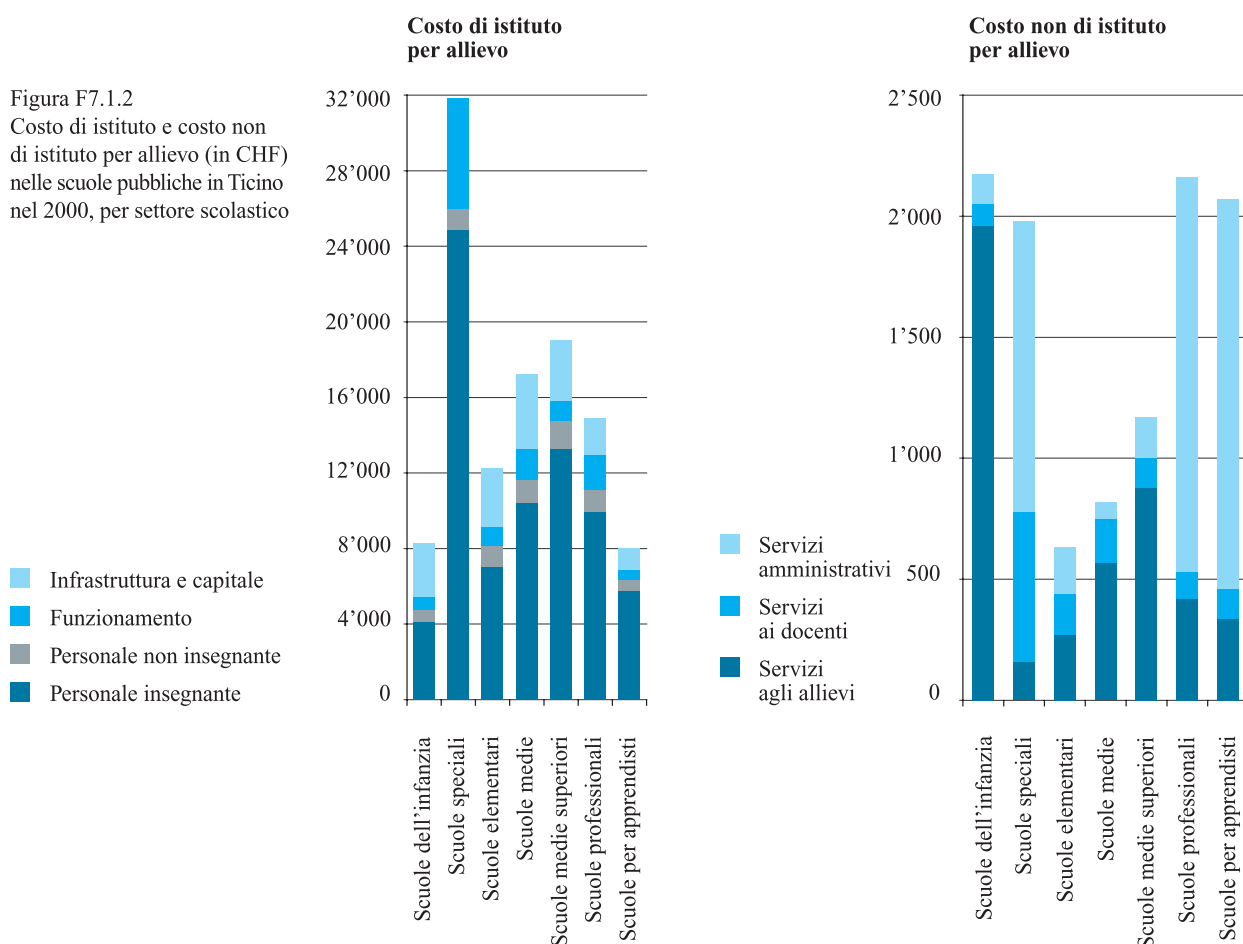
Allievi anno civile 2000 = $\frac{8}{12} \times \text{allievi anno scolastico } 1999/2000 + \frac{4}{12} \times \text{allievi anno scolastico } 2000/2001$.

Tutti i costi sono espressi in franchi svizzeri e in termini nominali (ossia a prezzi correnti).

Nel 2000, il **costo totale per allievo** per l'educazione nelle scuole pubbliche ticinesi variava tra i 10'070 CHF nelle scuole per apprendisti¹ e i 33'830 CHF nelle scuole speciali (vedi Figura F7.1.1). Nelle prime, il **costo di istituto per allievo** era pari a 8'000 CHF, mentre nelle scuole speciali era di 31'850 CHF, oltre il 94% del costo per allievo totale.

1. Precisiamo che il costo per apprendista non corrisponde alla totalità del costo in quanto manca la parte del costo di formazione in azienda.

Figura F7.1.2
Costo di istituto e costo non di istituto per allievo (in CHF)
nelle scuole pubbliche in Ticino
nel 2000, per settore scolastico



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

La suddivisione del costo totale per allievo (espresso in CHF) in **costi di istituto** e **costi non di istituto** è illustrata nella Figura F7.1.2.

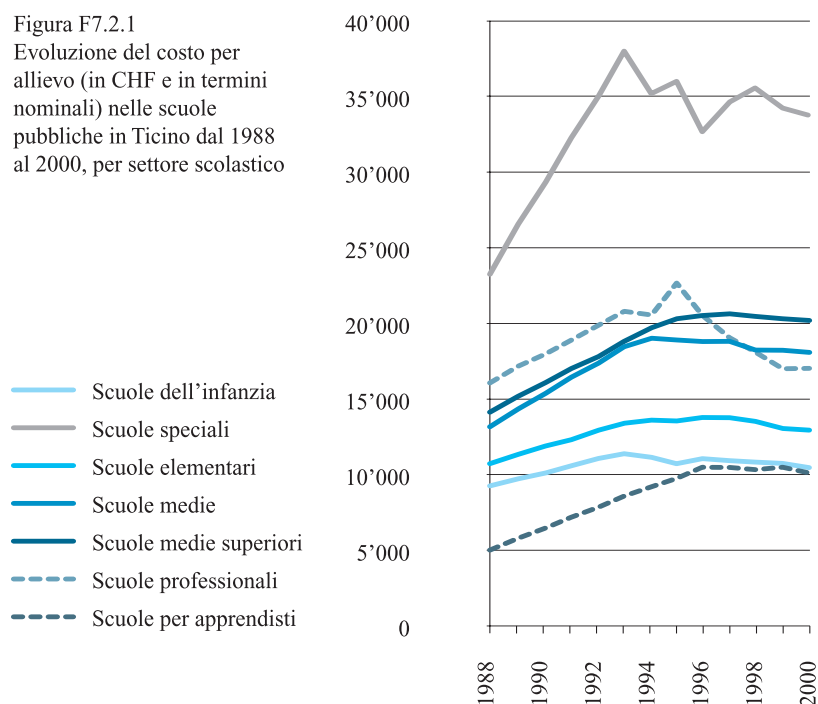
Per quanto riguarda il **costo di istituto per allievo**, in tutti i settori scolastici considerati, la voce di costo preponderante nel 2000 concerneva il personale insegnante. Da segnalare l'elevata percentuale dei costi di funzionamento per allievo nelle scuole speciali (il 18.4%) rispetto agli altri settori scolastici, dal momento che in questo settore non vengono considerati costi di infrastruttura.

Relativamente al **costo non di istituto per allievo**, nelle scuole dell'infanzia, scuole elementari, scuole medie e scuole medie superiori, la spesa più importante riguardava i servizi agli allievi; nelle scuole speciali, nelle scuole professionali e in quelle per apprendisti, i servizi amministrativi.

F7.2

Evoluzione del costo per allievo in Ticino

Figura F7.2.1
Evoluzione del costo per
allievo (in CHF e in termini
nominali) nelle scuole
pubbliche in Ticino dal 1988
al 2000, per settore scolastico



Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Nota:

i dati dal 1989 al 1992 non sono stati calcolati in base ai dati di consuntivo, ma sono la risultante di un'interpolazione lineare fra i dati del 1988 e quelli del 1993.

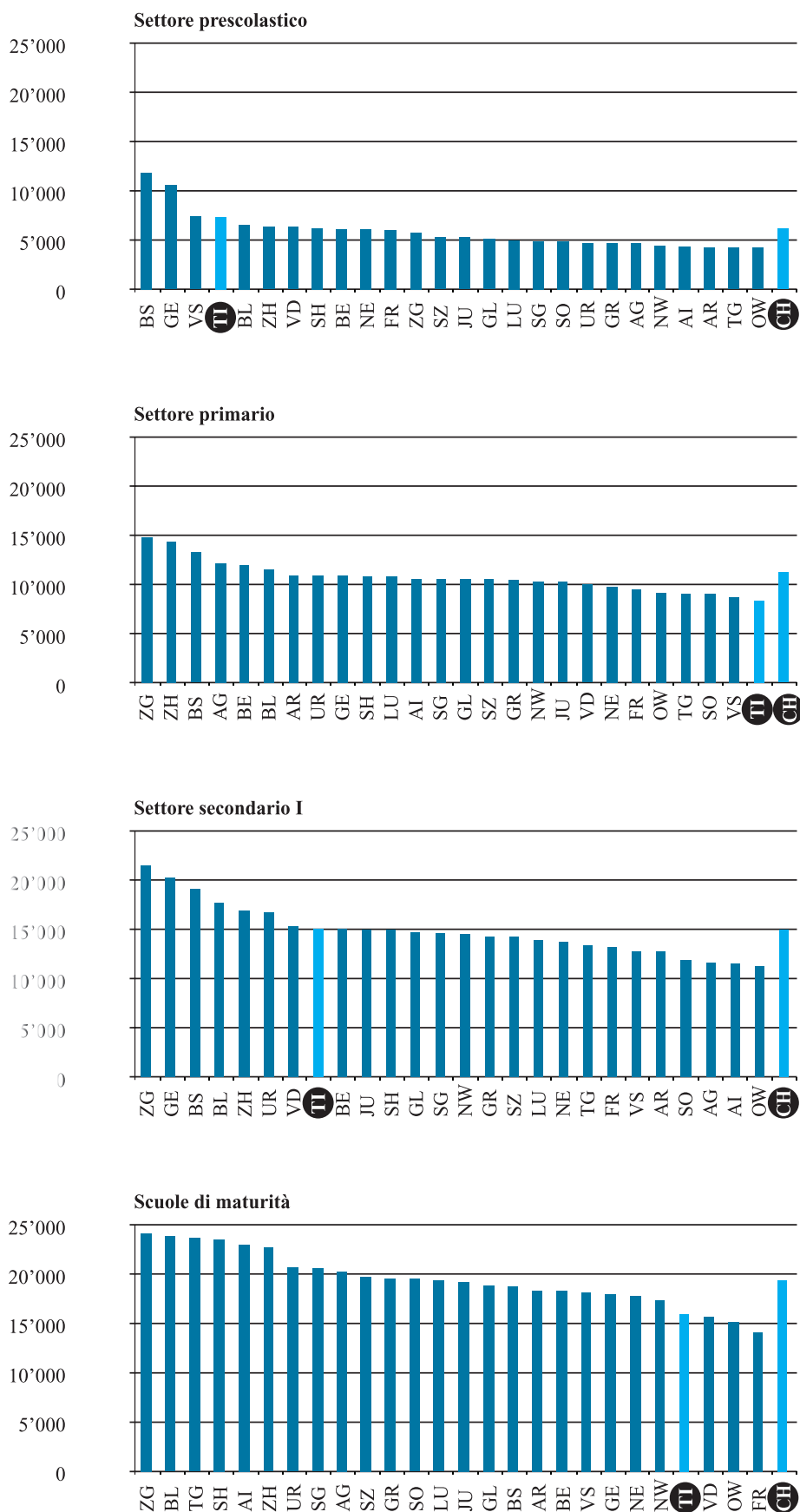
L'**evoluzione** del costo per allievo (espresso in CHF e in termini nominali) **dal 1988 al 2000** è stata contraddistinta da una crescita iniziale (fin verso gli anni 1993–1994 per le scuole dell'infanzia, quelle speciali, quelle elementari e quelle medie; fino al 1995 per le scuole professionali; fino al 1997 per le scuole medie superiori e per quelle per apprendisti), alla quale è seguito un calo in alcuni settori, un assestamento in altri, ad eccezione delle scuole speciali, in cui il costo per allievo ha seguito un andamento altalenante (vedi Figura F7.2.1).

Complessivamente, dal 1988 al 2000 in tutti i settori considerati vi è stato un aumento del costo per allievo, con percentuali oscillanti tra il 5.6% nelle scuole professionali e il 101% nelle scuole per apprendisti. Questo forte incremento del costo per allievo nelle scuole per apprendisti è dovuto al sensibile calo registrato dal numero di studenti in queste scuole.

F7.3

Confronto intercantonale del costo per allievo

Figura F7.3.1
Costo per allievo (in CHF,
ai prezzi del 2001) nel 2001,
per Cantone e settore
scolastico



Fonte dati: UST

Riquadro metodologico

Nel calcolo del costo per allievo vengono prese in considerazione unicamente le spese correnti, che comprendono i costi salariali del personale insegnante (anche quello temporaneo), dell'altro personale (personale amministrativo e tecnico) e dei beni e servizi (materiale per l'insegnamento; mobilio; macchine; veicoli; prestazioni di terzi per la manutenzione degli immobili; affitti; costi diversi).

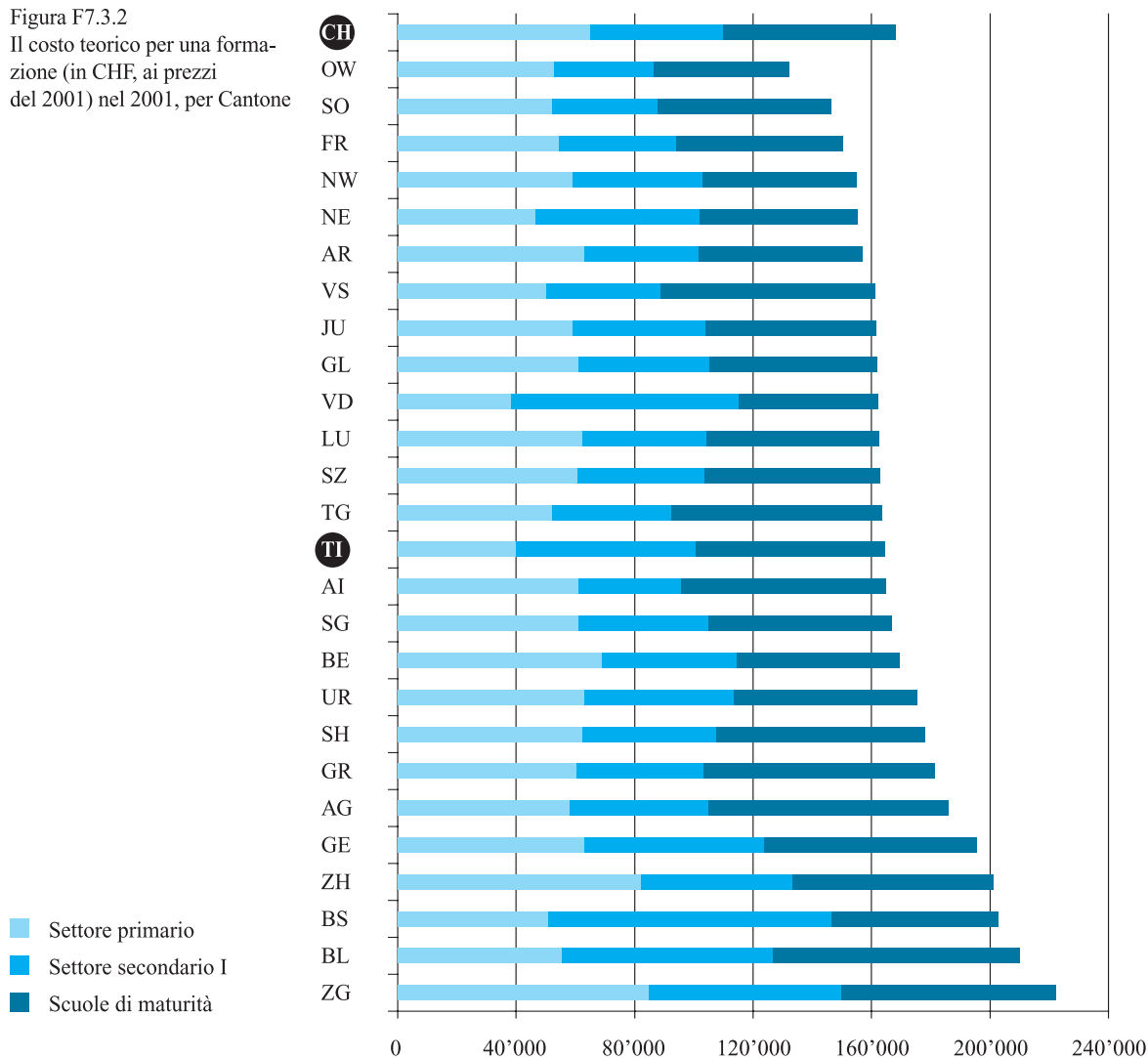
Le altre spese correnti e le spese per investimenti non sono comprese.

I costi sono espressi in CHF ai prezzi del 2001.

Il **confronto intercantonale** per il **2001** (vedi Figura F7.3.1) indicava per il Ticino un costo per allievo differenziato, a dipendenza del tipo di scuola considerato.

Nel **settore prescolastico** il costo di un allievo nel nostro Cantone era pari a 7'312 CHF, superiore alla media svizzera (6'184 CHF). Il valore più elevato veniva registrato nel Canton Basilea Città (11'853 CHF), quello più basso nel Canton Obvaldo (4'161 CHF). Per quanto riguarda il **settore primario**, con una cifra pari a 8'012 CHF, il Ticino era il Cantone con il minor costo per allievo (media svizzera: 10'809 CHF). Se nel **settore secondario I**, il costo per allievo in Ticino era pari a 15'134 CHF, praticamente uguale alla media svizzera (15'014 CHF), nelle **scuole di maturità** esso risultava inferiore (15'960 CHF, media svizzera: 19'472 CHF). Da segnalare che in tutti i settori (tranne in quello prescolastico), Zugo è il Cantone con il più elevato costo per allievo.

Figura F7.3.2
Il costo teorico per una formazione (in CHF, ai prezzi del 2001) nel 2001, per Cantone



Fonte: UST

Riquadro metodologico

Per calcolare il costo teorico per una formazione, si moltiplica il costo annuo per allievo per la durata teorica della formazione.

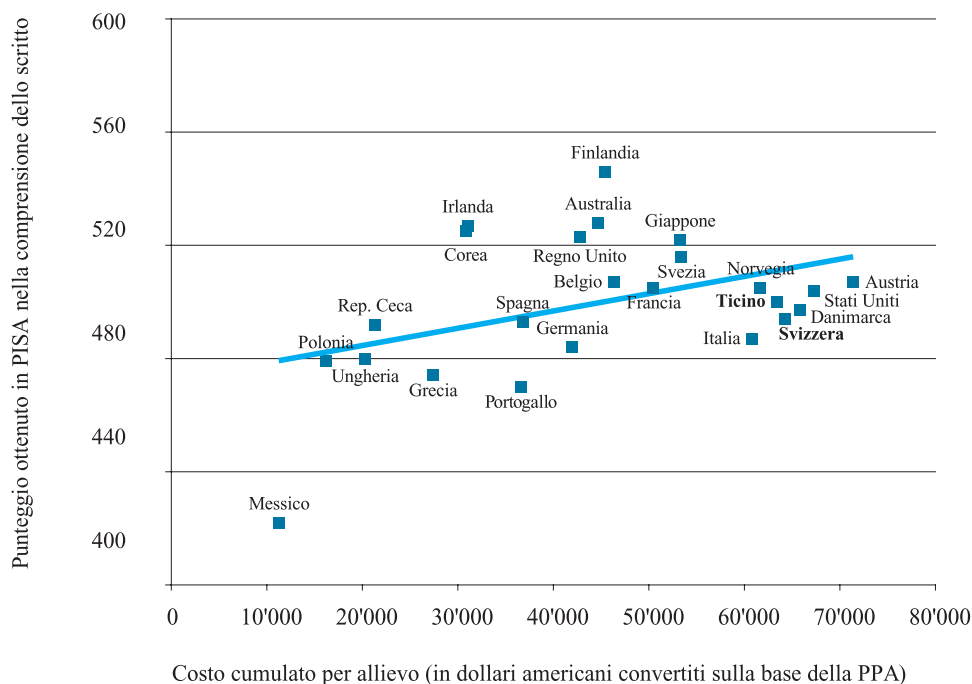
La durata della formazione è “teorica” nel senso che tiene conto del numero minimo di anni necessario per terminare la formazione. Se si tenesse conto della durata “effettiva” della formazione, i costi sarebbero maggiori, a causa delle ripetizioni di classi e delle formazioni interrotte. I costi sono espressi in CHF ai prezzi del 2001.

Il **costo teorico per la formazione** di un allievo nel 2001 (ai prezzi del 2001) in Ticino ammontava a 164'437 CHF (vedi Figura F7.3.2), di cui 100'597 CHF per la scuola dell'obbligo (40'060 CHF per la Scuola elementare e 60'537 per la Scuola media) e 63'839 CHF per una scuola di maturità. Il Cantone in cui la formazione risultava essere più costosa era Zugo (con un valore pari a 222'317 CHF), mentre all'altro estremo si trovava Obwaldo (132'271 CHF). La media svizzera era pari a 168'310 CHF.

F7.4

Costo per allievo e performance degli allievi

Figura F7.4.1
Costo per allievo (in US \$)
e *performance* degli allievi
nel 2000, confronto tra
il Ticino e i Paesi dell'OCSE



Fonte dati: UST

Fonte: OCSE

Riquadro metodologico

Per ogni Paese l'ammontare approssimativo del costo cumulato per allievo è stato calcolato moltiplicando, per ogni livello d'insegnamento, le spese pubbliche e private degli istituti scolastici per allievo nel 1998 per la rispettiva durata teorica degli studi, fino all'età di 15 anni (fonte: OCSE).

Il costo per allievo è stato espresso in US \$ trasformati in PPA², per permettere di uguagliare il potere d'acquisto delle differenti valute.

Per il Ticino, il costo cumulato per allievo (pari a 63'382 US \$) è stato calcolato dall'UST e rappresenta la stima del costo nell'intero periodo della scuola dell'obbligo per un allievo che frequenta le scuole pubbliche ticinesi.

Per quanto riguarda il punteggio, è stato preso quello relativo alle prestazioni in lettura degli allievi 15enni delle scuole ticinesi nell'indagine PISA 2000. Occorre tuttavia prestare molta attenzione nell'interpretazione dei dati, visto l'esiguo numero dei casi analizzati (360).

Questo elemento esamina la relazione esistente tra l'ammontare che le diverse nazioni (e il Ticino) spendono in media per allievo, dalla sua entrata nella Scuola elementare (dai 6 anni) fino all'età di 15 anni, e la *performance* media degli allievi, misurata attraverso i risultati in lettura del test PISA del 2000.

2. Le parità del potere di acquisto (PPA) sono dei tassi di conversione monetaria che permettono di esprimere in un'unità comune i poteri di acquisto delle diverse monete, eliminando così le differenze di prezzo che esistono tra i vari Paesi. Ciò significa che un certo ammontare, convertito in moneta nazionale per mezzo delle PPA, permette di acquistare lo stesso paniere di beni e servizi in tutti i paesi.

In Ticino il costo cumulato per allievo ammontava a 63'382 US \$, mentre il punteggio medio in lettura era di 500.13 (vedi Figura F7.4.1). La Svizzera, con un investimento superiore (64'266 US \$), otteneva un punteggio inferiore, pari a 494.

In generale ci si può aspettare che quando i costi per allievo destinati all'istituto scolastico aumentano, aumenti pure la *performance* media del Paese preso in considerazione. L'inclinazione della linea di regressione indica che tale relazione è confermata dai dati PISA. Tuttavia, lo scarto per rapporto alla tendenza mostra che **non esiste necessariamente una relazione tra un costo per allievo contenuto e una *performance* debole degli allievi**. In altre parole non è detto che se si spende poco per l'educazione degli allievi, questi ottengano risultati scarsi. La Corea e l'Irlanda, ad esempio, sono tra i Paesi più performanti, pur spendendo meno di 35'000 dollari US per allievo (media OCSE: 45'000 US \$). Lo stesso vale per la Finlandia che, investendo 45'363 US \$, una cifra di poco superiore alla media dell'OCSE, è il Paese in cui gli allievi ottengono i risultati migliori (punteggio pari a 546). Di conseguenza, se da una parte è necessario destinare risorse finanziarie sufficienti per garantire la qualità della scuola, d'altra parte l'importo investito da solo non assicura di per sé risultati migliori. Vi sono altri fattori di natura non finanziaria che concorrono a determinare le *performance* degli allievi: il livello di istruzione e le competenze che si acquisiscono a scuola. Sarebbe stata infatti nostra intenzione mettere in relazione la *performance* degli studenti non solo con il costo per allievo ma anche con altre variabili, sia micro che macro, quali ad esempio l'origine sociale degli studenti, la loro nazionalità, il tasso di popolazione straniera nei diversi Paesi o l'indice di Gini³, al fine di vedere in che misura il costo per allievo avrebbe avuto un'influenza sui risultati scolastici, ma queste analisi non sono state realizzate per mancanza di tempo e risorse.

3. L'Indice di Gini è l'indice generalmente utilizzato per misurare la disuguaglianza della distribuzione del reddito.

F | **7****Allegati****Tabella F7.1.1; F7.1.2**

Costo per allievo (in CHF, in termini nominali) nelle scuole pubbliche in Ticino nel 2000, per tipo di costo e settore scolastico

Settore scolastico	Costi di istituto					Costi non di istituto				Costo totale per allievo
	Personale insegnante	Personale non insegnante	Funzionamento	Infrastruttura e capitale	Totale	Servizi agli allievi	Servizi ai docenti	Servizi amministrativi	Totale	
Scuole dell'infanzia	4'130	640	710	2'840	8'320	1'960	90	120	2'170	10'490
Scuole speciali	24'880	1'120	5'850		31'850	160	620	1'200	1'980	33'830
Scuole elementari	7'060	1'090	1'020	3'080	12'250	270	170	190	630	12'880
Scuole medie	10'400	1'250	1'630	3'950	17'230	570	180	70	820	18'050
Scuole medie superiori	13'300	1'440	1'080	3'210	19'030	880	120	170	1'170	20'200
Scuole professionali	9'940	1'180	1'840	1'940	14'900	420	110	1'630	2'160	17'060
Scuole per apprendisti	5'770	620	480	1'130	8'000	340	120	1'610	2'070	10'070

Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Tabella F7.2.1

Evoluzione del costo per allievo (in CHF, in termini nominali) nelle scuole pubbliche in Ticino dal 1988 al 2000, per settore scolastico

Anno	Scuole dell'infanzia	Scuole speciali	Scuole elementari	Scuole medie	Scuole medie superiori	Scuole professionali	Scuole per apprendisti
1988	9'290	23'620	10'760	13'300	14'200	16'160	5'010
1989	9'712	26'490	11'286	14'326	15'118	17'080	5'728
1990	10'134	29'360	11'812	15'352	16'036	18'000	6'446
1991	10'556	32'230	12'338	16'378	16'954	18'920	7'164
1992	10'978	35'100	12'864	17'404	17'872	19'840	7'882
1993	11'400	37'970	13'390	18'430	18'790	20'760	8'600
1994	11'100	35'170	13'610	19'060	19'690	20'530	9'150
1995	10'650	36'000	13'490	18'840	20'280	22'620	9'790
1996	11'060	32'600	13'730	18'800	20'570	20'540	10'420
1997	10'870	34'570	13'700	18'790	20'630	19'010	10'440
1998	10'790	35'500	13'520	18'220	20'430	18'120	10'300
1999	10'620	34'290	13'030	18'140	20'260	16'960	10'490
2000	10'490	33'830	12'880	18'050	20'200	17'060	10'070

Fonte dati: USR – Costi e finanziamento scuola ticinese

Tabella F7.3.1

Costo per allievo (in CHF, ai prezzi del 2001) nel 2001, per Cantone e per settore scolastico

Cantoni	Costo per allievo			
	Settore prescolastico CITE 0	Settore primario CITE 1	Settore secondario I CITE 2	Scuole di maturità CITE 3
ZH	6'325	13'735	16'943	22'656
BE	6'107	11'501	15'122	18'378
LU	4'894	10'398	13'961	19'363
UR	4'726	10'514	16'779	20'668
SZ	5'275	10'141	14'266	19'761
OW	4'161	8'796	11'292	15'206
NW	4'419	9'880	14'556	17'364
GL	5'124	10'179	14'743	18'904
ZG	5'724	14'172	21'591	24'170
FR	6'007	9'083	13'232	14'071
SO	4'825	8'704	11'909	19'492
BS	11'853	12'679	19'160	18'788
BL	6'614	11'100	17'803	23'835
SH	6'151	10'445	14'951	23'505
AR	4'268	10'531	12'820	18'380
AI	4'385	10'200	11'549	23'005
SG	4'866	10'186	14'661	20'600
GR	4'722	10'070	14'269	19'497
AG	4'692	11'625	11'713	20'265
TG	4'235	8'713	13'405	23'714
TI	7'312	8'012	15'134	15'960
VD	6'313	9'580	15'351	15'677
VS	7'438	8'357	12'853	18'159
NE	6'081	9'325	13'827	17'764
GE	10'510	10'485	20'334	17'931
JU	5'230	9'860	14'974	19'181
CH	6'184	10'809	15'014	19'472

Fonte dati: UST

Tabella F7.3.2

Il costo teorico per una formazione (in CHF, ai prezzi del 2001) nel 2001, per Cantone

Cantoni	Costo per allievo			Durata teorica di una formazione (anni)			Costo teorico per una formazione			Totale
	Settore primario	Settore secondario I	Scuole di maturità	Settore primario	Settore secondario I	Scuole di maturità	Settore primario	Settore secondario I	Scuole di maturità	
ZG	14'172	21'591	24'170	6	3	3	85'035	64'773	72'509	222'317
BL	11'100	17'803	23'835	5	4	3,5	55'498	71'211	83'424	210'133
BS	12'679	19'160	18'788	4	5	3	50'717	95'802	56'365	202'884
ZH	13'735	16'943	22'656	6	3	3	82'411	50'828	67'967	201'206
GE	10'485	20'334	17'931	6	3	4	62'911	61'003	71'724	195'638
AG	11'625	11'713	20'265	5	4	4	58'124	46'853	81'058	186'035
GR	10'070	14'269	19'497	6	3	4	60'420	42'808	77'989	181'217
SH	10'445	14'951	23'505	6	3	3	62'672	44'853	70'515	178'039
UR	10'514	16'779	20'668	6	3	3	63'082	50'337	62'005	175'424
BE	11'501	15'122	18'378	6	3	3	69'008	45'366	55'134	169'507
SG	10'186	14'661	20'600	6	3	3	61'113	43'982	61'801	166'896
AI	10'200	11'549	23'005	6	3	3	61'200	34'647	69'015	164'861
TI	8'012	15'134	15'960	5	4	4	40'060	60'537	63'839	164'437
TG	8'713	13'405	23'714	6	3	3	52'279	40'216	71'143	163'638
SZ	10'141	14'266	19'761	6	3	3	60'845	42'798	59'282	162'925
LU	10'398	13'961	19'363	6	3	3	62'388	41'884	58'088	162'360
VD	9'580	15'351	15'677	4	5	3	38'322	76'755	47'030	162'107
GL	10'179	14'743	18'904	6	3	3	61'075	44'228	56'712	162'014
JU	9'860	14'974	19'181	6	3	3	59'162	44'921	57'544	161'627
VS	8'357	12'853	18'159	6	3	4	50'142	38'560	72'636	161'338
AR	10'531	12'820	18'380	6	3	3	63'184	38'460	55'140	156'784
NE	9'325	13'827	17'764	5	4	3	46'625	55'309	53'291	155'224
NW	9'880	14'556	17'364	6	3	3	59'278	43'668	52'092	155'038
FR	9'083	13'232	14'071	6	3	4	54'497	39'696	56'285	150'478
SO	8'704	11'909	19'492	6	3	3	52'227	35'727	58'476	146'430
OW	8'796	11'292	15'206	6	3	3	52'776	33'877	45'618	132'271
CH	10'809	15'014	19'472	6	3	3	64'853	45'041	58'416	168'310

Fonte dati: UST

Tabella F7.4.1

Costo per allievo (in US \$) e *performance* degli allievi nel 2000, confronto tra il Ticino e i Paesi dell'OCSE

Paesi	Costo cumulato per studente dai 6 ai 15 anni negli istituti scolastici nel 1998 (in US \$ convertiti sulla base delle PPA)	Punteggio medio nella comprensione dello scritto (PISA 2000)
Finlandia	45'363	546
Australia	44'623	528
Irlanda	31'015	527
Corea	30'844	525
Regno Unito	42'793	523
Giappone	53'255	522
Svezia	53'386	516
Austria	71'387	507
Belgio	46'338	507
Francia	50'481	505
Norvegia	61'677	505
Stati Uniti	67'313	504
Ticino	63'382	500.13
Danimarca	65'794	497
Svizzera	64'266	494
Spagna	36'699	493
Rep. Ceca	21'384	492
Italia	60'824	487
Germania	41'978	484
Ungheria	20'277	480
Polonia	16'154	479
Grecia	27'356	474
Portogallo	36'521	470
Messico	11'239	422

Fonte dati: UST

Fonte: OCSE

Stampato su carta...
Cyclus Print

Stampa:
Fontana Print

©
Ufficio studi e ricerche
6501 Bellinzona

