

Le nuove sfide per il sistema trentino

*Sesto Rapporto sul sistema
scolastico e formativo trentino*

Febbraio 2006

© Provincia Autonoma di Trento
Assessorato all'Istruzione e alle politiche giovanili
Dipartimento Istruzione

Editing per la pubblicazione a cura di

Nicola Odorizzi

Grafica copertina

Archimede scarl

Impaginazione

La Fitolito - Trento

Stampa

Rotooffset Paganella Trento



Presidente

Giorgio Allulli

Componenti

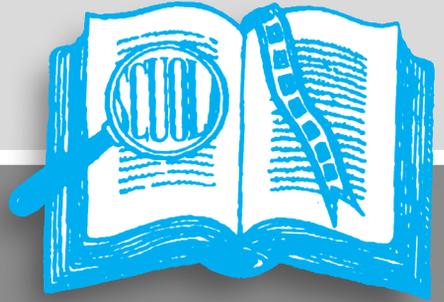
Mario Caroli, Michele Colasanto, Michele Nicoletti,
Luisa Ribolzi, Alberto Vergani, Rita Zambanini

Segretario

Nicola Odorizzi

Introduzione - Un contesto normativo in mutamento	pag.	9
Capitolo 1 - Lo sviluppo quantitativo del sistema scolastico e formativo trentino	pag.	15
1.1 Un sistema in crescita	"	17
1.2 L'aumento degli alunni immigrati	"	23
1.3 La presenza degli alunni portatori di handicap	"	25
1.4 Il pendolarismo	"	27
Capitolo 2 - Le risorse del sistema	pag.	29
2.1 La spesa per l'istruzione	"	31
2.2 La spesa per la formazione professionale iniziale	"	35
2.3 Il confronto internazionale	"	36
2.4 I fattori organizzativi	"	38
2.5 Le risorse umane	"	43
2.6 Considerazioni conclusive	"	51
Capitolo 3 - Il sistema trentino di formazione professionale iniziale: tra anticipazione e consolidamento	pag.	53
3.1 Il profilo quantitativo dell'offerta dei percorsi di formazione iniziale	"	55
3.2 Il processo di ridisegno della formazione professionale iniziale	"	62
3.3 I percorsi triennali di qualifica professionale	"	64
3.4 Il 4° anno di formazione professionale in alternanza	"	68
3.5 I percorsi <i>I/FTS</i>	"	72
3.6 Considerazioni conclusive	"	74
Capitolo 4 - L'introduzione dell'autonomia scolastica in Trentino	pag.	77
4.1 Dal decentramento all'autonomia	"	79
4.2 L'attuazione dell'autonomia in provincia di Trento	"	82
4.3 I rapporti con il territorio	"	87
4.4 Le opinioni sull'autonomia	"	90
4.5 I pareri delle famiglie	"	93
4.6 Considerazioni conclusive: dirigenti, l'ottimismo della volontà; insegnanti, il pessimismo della ragione?	"	96
Capitolo 5 - I percorsi	pag.	99
5.1 I passaggi tra i cicli	"	101
5.2 I livelli di scolarità e l'assolvimento dell'obbligo formativo	"	102
5.3 Le bocciature	"	106
5.4 Le ripetenze	"	110
5.5 La regolarità dei percorsi	"	114
5.6 La produttività del sistema	"	120
5.7 Considerazioni conclusive	"	123

Capitolo 6 - Gli apprendimenti	pag. 125
6.1 I risultati scolastici	" 127
6.2 Le rilevazioni locali	" 130
6.3 Le rilevazioni nazionali	" 155
6.4 Le rilevazioni internazionali	" 156
6.5 Le certificazioni della conoscenza della lingua straniera	" 170
6.6 Considerazioni conclusive	" 177
Capitolo 7 - Il Trentino e l'Europa	pag. 179
7.1 La dispersione	" 181
7.2 Il successo formativo	" 183
7.3 Gli apprendimenti scolastici	" 184
7.4 L'apprendimento permanente	" 187
7.5 Le competenze tecnico-scientifiche	" 190
7.6 Le risorse investite	" 191
Capitolo 8 - Il rapporto tra scuola e università	pag. 193
8.1 La prosecuzione degli studi nel sistema universitario	" 195
8.2 Le competenze scolastiche nel giudizio degli studenti iscritti all'Università	" 201
8.3 Il progetto Orientamat e la verifica iniziale delle competenze degli studenti	" 210
Capitolo 9 - L'offerta di risorse qualificate e la domanda delle imprese	pag. 215
9.1 La domanda provinciale di lavoro	" 217
9.2 L'offerta formativa e gli esiti occupazionali dei qualificati e dei diplomati	" 224
9.3 Il punto di vista dei testimoni privilegiati	" 239
9.4 Considerazioni conclusive	" 246
Capitolo 10 - Conclusioni	pag. 253
10.1 I punti di forza	" 255
10.2 I punti di debolezza	" 258
10.3 Aspetti problematici e da approfondire	" 262
10.4 Verso un nuovo modello di scolarità?	" 268
10.5 Nuove sfide per il sistema trentino	" 269



Introduzione

***Un contesto normativo
in mutamento***

Introduzione

Un contesto normativo in mutamento

Il sesto Rapporto generale del Comitato di valutazione del sistema scolastico e formativo della Provincia di Trento viene presentato in una fase di forte rinnovamento istituzionale del mondo dell'istruzione.

A livello nazionale è ormai alle sue ultime battute il processo di riforma del sistema di istruzione e formazione promosso dalla legge 53/03, che riguarda tutti gli ordini di scuola, ed i cui decreti delegati hanno già coinvolto il primo ciclo dell'istruzione e dovranno coinvolgere il secondo ciclo a partire dal 2007/2008.

Anche a livello provinciale è stato avviato un importante processo di revisione del sistema trentino, a partire dall'avvicinamento degli ordinamenti della formazione professionale a quelli della scuola: è stato revisionato l'impianto curricolare della formazione professionale ed è stato sviluppato il quarto anno di formazione, che dà la possibilità di conseguire il diploma e proiettare il percorso della formazione professionale in verticale, e non più solo in orizzontale, come avveniva fino ad ora.

Il passaggio più significativo ed impegnativo del processo di revisione portato avanti negli ultimi anni è rappresentato però dal varo del disegno di legge che disciplina il riordino normativo integrale di tutto il sistema di istruzione e formazione provinciale, alla luce dell'obiettivo di fondo di rafforzare e rendere più omogenee tra loro le autonomie scolastiche e formative, valorizzando anche il ruolo della famiglia e della comunità locale nel processo educativo.

È stata ridefinita l'organizzazione del Dipartimento Istruzione dell'Amministrazione provinciale, superando la precedente logica per filiera, che è stata sostituita con una nuova logica per funzioni.

È stata rivista la mission dell'Iprase, valorizzandone prevalentemente le funzioni di ricerca. È stata rafforzata la funzione provinciale di governo del personale docente, attraverso intese con il Ministero dell'Istruzione, nuove norme sul reclutamento e l'attuazione dei periodi sabbatici per gli insegnanti.

Alcune di queste iniziative vengono analizzate nel presente Rapporto; altre avranno un impatto a più lunga scadenza e saranno oggetto di successive analisi da parte del Comitato di valutazione. Anche in materia di cultura della valutazione la scuola trentina ha compiuto in questi anni un percorso significativo.

Si è ormai diffusa l'attività di autovalutazione, che ha superato la fase sperimentale per divenire pratica regolare delle scuole: nell'ultimo anno il 75% delle scuole trentine ha utilizzato la piattaforma on-line preparata dal Comitato di valutazione e dall'Area di Supporto alla valutazione; questa piattaforma permette alle scuole di fornire i loro dati via Internet e di ricevere gli indicatori di Istituto e provinciali, che rappresentano la base oggettiva di confronto per avviare l'autoanalisi.

Per effettuare l'autovalutazione la maggior parte delle scuole richiede il giudizio della propria utenza, o degli stessi operatori scolastici, utilizzando o adattando gli strumenti preparati dal Comitato e dall'Asva: nell'anno precedente il 77% delle scuole ha distribuito alle famiglie il questionario per conoscere la loro soddisfazione rispetto all'attività della scuola, il 40% delle scuole secondarie ha distribuito il questionario sulla soddisfazione anche agli studenti, il 26% delle scuole ha distribuito un questionario di valutazione dell'attività anche ai docenti interni.

Sempre per migliorare la loro conoscenza dei risultati raggiunti moltissime scuole trentine aderiscono alle proposte di somministrazione di prove oggettive di apprendimento: l'87,5% ha somministrato gli ultimi test distribuiti dall'Invalsi, mentre l'anno precedente oltre il 90% delle scuole ha aderito alla proposta dell'Iprase-Comitato di valutazione per entrare nel campione dei test provinciali.

Sulla base delle informazioni che provengono dagli indicatori, dai questionari e dai test, e dell'analisi che viene fatta all'interno della scuola, l'80% degli Istituti ha preparato un Rapporto di autovalutazione, che è stato inviato al Comitato. Per svolgere in modo sempre più approfondito e metodologicamente corretto l'attività di valutazione si sono costituite, anche con il supporto dell'Asva, 9 Reti di scuole a livello comprensoriale.

Entrata praticamente a regime l'attività di autovalutazione, il Comitato, insieme con l'Iprase e con l'Asva, ha avviato la sperimentazione della valutazione esterna. Questa iniziativa, unica nel nostro Paese, è stata preliminarmente proposta in un Convegno alla scuola trentina, che l'ha accolta favorevolmente, ed è attualmente condotta all'interno di 6 scuole (3 istituti comprensivi e 3 secondari) e di un Centro di formazione professionale. L'obiettivo è, dopo la verifica dei risultati della sperimentazione e gli opportuni aggiustamenti, portare anche questa attività a regime per tutte le scuole ed i centri di formazione professionale.

Lo sviluppo di questa attività risponde alla strategia messa in atto dal Comitato di valutazione che, dopo un periodo iniziale dedicato alla ricostruzione dei flussi informativi sul sistema trentino ed alla loro analisi, ha cercato di portare sempre di più la pratica della valutazione a livello delle singole istituzioni scolastiche e formative, in questo sostenuto sia dall'Asva che dall'Iprase. Lo sviluppo dell'autonomia richiede infatti che sempre più le scuole, ed i Centri di formazione professionale, siano i primi ad interrogarsi, ed a render conto, sui risultati della loro attività, e che il governo locale offra loro una sponda di riscontro esterno, per garantire il rigore e la completezza dell'analisi.

Contemporaneamente il Comitato di valutazione ha avviato un'attività di ricerca su due aspetti che appaiono strategici per definire le future politiche di sviluppo del sistema: l'impatto del processo di autonomia sull'organizzazione e sulle attività delle scuole ed il rapporto tra scuola, formazione e mercato del lavoro. Il primo permette di capire come le scuole stanno effettivamente vivendo e gestendo la transizione dal vecchio al nuovo regime, e quali sono gli ulteriori passaggi normativi ed amministrativi da compiere in proposito a li-

vello provinciale (ma anche nazionale); il secondo è un aspetto centrale per impostare le politiche dell'offerta formativa, rispondendo alla domanda delle imprese ed alle esigenze di sviluppo del territorio trentino. I risultati completi di queste due ricerche saranno presentati nei prossimi mesi, ma alcune prime indicazioni vengono già riportate su queste pagine.

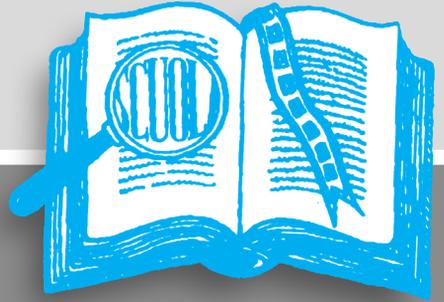
Il Rapporto di quest'anno dà conto dell'attività di analisi effettuata dal Comitato di valutazione per rispondere agli indirizzi della Giunta Provinciale¹, ed a differenza di quelli che l'hanno preceduto adotta un'impostazione tematica; senza trascurare l'esigenza di completezza dell'analisi, si è ritenuto pertanto di dover concentrare l'attenzione su alcuni grandi temi strategici per lo sviluppo del sistema scolastico e formativo trentino:

- lo sviluppo del sistema
- le risorse utilizzate
- la riforma della Formazione professionale
- l'impatto dell'autonomia scolastica
- i percorsi scolastici e formativi
- gli apprendimenti
- il passaggio dalla scuola all'Università
- il rapporto con il mercato del lavoro
- il confronti europei

Ognuno di questi temi viene analizzato sulla base di una rigorosa documentazione statistica, organizzata mediante indicatori che consentono di verificare come si è evoluto in questi ultimi anni il sistema trentino, e di confrontare il Trentino, ed i suoi Comprensori, con il resto del Paese. Infine quest'anno viene prestata una attenzione molto più ampia al confronto internazionale, come è giusto che sia per un sistema che prepara cittadini e lavoratori non solo per la dimensione provinciale ma anche per quella italiana ed europea.

1 Indirizzi della Giunta Provinciale per il Comitato di valutazione del sistema scolastico e formativo (del. G.P. 7/2/2003):

- Predisporre strumenti di verifica del funzionamento del sistema scolastico e formativo del Trentino.
- Assicurare la partecipazione delle scuole trentine alle indagini nazionali ed internazionali sugli apprendimenti.
- Verificare i livelli di apprendimento degli alunni rispetto alle discipline ritenute significative.
- Verificare la preparazione della popolazione scolastica trentina rispetto alle lingue straniere e le nuove tecnologie.
- Verificare i processi di attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche provinciali.
- Predisporre metodologie e strumenti per la realizzazione dell'attività di autovalutazione.
- Suggerire modelli per la valutazione esterna delle istituzioni scolastiche e della formazione professionale.
- Procedere all'elaborazione del modello per la valutazione del protocollo d'intesa siglato tra MIUR e PAT.
- Elaborare indicatori funzionali alla valutazione delle iniziative di formazione orientativa.
- Valutare i rapporti e l'integrazione funzionale tra scuola e lavoro e tra scuola e formazione professionale.



Capitolo 1

*Lo sviluppo quantitativo
del sistema scolastico e
formativo trentino*

1 - Lo sviluppo quantitativo del sistema scolastico e formativo trentino

1.1 - Un sistema in crescita

La scuola trentina è in crescita. Dopo la stasi ed il leggero arretramento degli anni '90, nel nuovo millennio la scuola trentina è tornata a svilupparsi a tutti i livelli, dalla materna alla secondaria, anche con buoni ritmi di crescita.

La tabella 1.1 mostra l'andamento degli ultimi 10 anni e mette in evidenza come negli anni più recenti gli scolari trentini siano aumentati del 10% circa; anche se va segnalato che l'incremento della scuola materna può essere stato accentuato dalla nuova metodologia di calcolo degli alunni, negli altri ordini di scuola la tendenza è decisa e costante, tanto che nell'ultimo anno scolastico è stata varcata la "soglia" di 80.000 alunni. In particolare negli ultimi 5 anni:

- gli iscritti alla scuola materna sono aumentati da 14.699 a 17.188 alunni (+ 16,9%);
- gli iscritti alla scuola elementare sono aumentati da 23.705 a 25.458 alunni (+7,4%);
- gli iscritti alla scuola media sono aumentati da 13.911 a 15.198 alunni (+9,3%);
- gli iscritti alla scuola secondaria sono aumentati da 17.652 a 19.363 alunni (+9,7%).

Tabella 1.1 - Andamento degli iscritti al sistema scolastico negli ultimi 5 anni

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
Scuola materna	14,699	15,008	16,454	16,942	17,188
Scuola elementare	23,705	23,879	24,578	24,996	25,458
Scuola media	13,911	14,225	14,434	14,998	15,198
Scuola sec. superiore	17,652	17,808	18,100	18,651	19,363
TOTALE	69,967	70,920	73,566	75,587	77,207
Formazione professionale	3,357	3,349	3,395	3,350	3,482
TOTALE GENERALE	73,324	74,269	76,961	78,937	80,689

Fonte: Elaborazione del Comitato di Valutazione su dati Anagrafe scolastica, Servizio Scuole Materne e Servizio Formazione Professionale (dati IRIS).

Nota 1: Per il 2004/2005 alla Formazione professionale vanno aggiunti 231 allievi iscritti al IV anno di corso.

Nota 2: Relativamente alla Scuola Materna solo per gli ultimi 3 anni scolastici è stato possibile prendere in considerazione il dato degli iscritti "a fine anno".

Nota 3: per la Formazione professionale sono stati conteggiati gli iscritti al triennio di base (inclusi FL e Addestram. Prof) al netto dei ritirati e dei privatisti iscritti ai terzi anni per sostenere gli esami di qualifica.

1 Per la scuola materna occorre però considerare che viene seguito un nuovo metodo di rilevazione degli iscritti, più vicino alla realtà, che ne fa salire il numero. Con la metodologia tradizionale gli iscritti alla scuola materna sarebbero risultati 1500 in meno.

Questo incremento è dovuto a diversi fenomeni; innanzitutto in Trentino il tasso di natalità, dopo una lunga flessione, ha ricominciato a crescere già da diversi anni. In secondo luogo è ripresa, come si vedrà meglio più avanti, la crescita della scolarità a livello di scuola secondaria. Infine va considerata la presenza crescente, nelle scuole trentine, dei figli di cittadini extracomunitari.

L'unico segmento del sistema scolastico e formativo trentino che in questi anni non è cresciuto sotto l'aspetto quantitativo è quello della formazione professionale. Infatti a partire dal 2000 il numero di iscritti alla formazione professionale iniziale si è stabilizzato intorno alle 3.300/3.400 unità. Tuttavia se si considerano anche gli iscritti al IV anno per il conseguimento del diploma professionale avremmo anche in questo caso un certo incremento.

L'aumento degli alunni ha prodotto in tutti gli ordini di scuola un aumento delle classi; invariato, od in diminuzione appare invece il numero delle sedi scolastiche (tabella 1.2).

Tabella 1.2 - Dimensioni del sistema scolastico trentino

valori assoluti

a. s. 2004 - 2005

COMPRESORIO	Scuola Materna			Scuola Elementare		
	Alunni	Sezioni	Sedi Scol.	Alunni	Classi*	Sedi Scol.
Valle di Fiemme	701	32	13	1006	72	13
Primiero	316	17	11	503	36	8
Bassa Valsugana	897	40	18	1334	92	18
Alta Valsugana	1761	78	28	2579	154	24
Valle dell'Adige	5.703	240	79	8442	458	66
Valle di Non	1219	60	31	2072	135	26
Valle di Sole	554	25	14	742	54	13
Giudicarie	1.250	58	26	1791	123	22
Alto Garda e Ledro	1637	62	18	2270	126	16
Vallagarina	2.745	119	43	4177	231	29
Ladino di Fassa	405	18	6	542	35	5
Totale prov. di Trento 04/05	17.188	749	287	25.458	1.516	240
Totale prov. di Trento 03/04	16.942	748	288	24.996	1.504	241
Totale prov. di Trento 02/03	16.454	728	287	24.578	1.608	241
Totale prov. di Trento 01/02	15.008	718	288	24.016	1.613	246

*negli ultimi due anni scolastici le pluriclassi sono state conteggiate come classi singole.

COMPRESORIO	Scuola Media			Scuola Secondaria		
	Alunni	Classi	Sedi Scol.	Alunni	Classi*	Sedi Scol.
Valle di Fiemme	638	29	3	836	47	2
Primiero	323	15	3	138	14	1
Bassa Valsugana	790	40	6	623	38	1
Alta Valsugana	1463	70	7	864	59	3
Valle dell'Adige	5155	240	26	9015	476	13
Valle di Non	1178	57	7	1490	81	2
Valle di Sole	459	20	2	99	9	2
Giudicarie	1111	55	8	882	51	1
Alto Garda e Ledro	1349	63	7	1493	85	3
Vallagarina	2410	115	12	3760	199	5
Ladino di Fassa	322	17	3	163	11	1
Totale prov. di Trento 04/05	15.198	721	84	19.363	1.070	34
Totale prov. di Trento 03/04	14.998	718	84	18.651	1.022	34
Totale prov. di Trento 02/03	14.434	702	84	18.100	917	32
Totale prov. di Trento 01/02	14.236	711	84	17.808	939	34

Fonte: elaborazione a cura del Comitato di valutazione su dati Servizio Statistica (anagrafe scolastica) e Servizio Scuole materne.

In particolare nella scuola elementare il numero delle sedi scolastiche è sceso da 246 a 240, a testimonianza del processo di razionalizzazione che è stato condotto in questi anni per eliminare od accorpare le scuole di piccolissime dimensioni.

La tabella 1.2 mette inoltre bene in evidenza le differenti dimensioni delle realtà comprensoriali: di fronte a due comprensori molto popolosi, come quelli della Val d'Adige e della Vallagarina, emergono tre realtà molto piccole, come quelle della Val di Fassa, del Primiero e della Val di Sole. L'organizzazione di una offerta scolastica e formativa equilibrata sul territorio risente evidentemente di queste differenziazioni.

La tabella 1.3 mostra come si ripartiscono le iscrizioni tra i principali indirizzi della scuola secondaria superiore. L'indirizzo più frequentato appare l'Istituto tecnico, che raccoglie il 36,2% delle iscrizioni. Segue il Liceo scientifico con il 22,7% di alunni.

Rispetto al sistema nazionale emergono in Trentino scelte piuttosto differenziate:

- emerge la forte presenza del Liceo linguistico, che raccoglie il 7,6% delle scelte in Trentino, contro appena lo 0,7% a livello nazionale;
- anche il Liceo psicopedagogico è molto richiesto in provincia di Trento rispetto alla media nazionale;
- al contrario molto ridotta appare l'iscrizione al Liceo classico (4,2% contro il 10% nazionale);
- ugualmente molto ridotta appare la quota di iscrizione agli Istituti professionali, ma in questo caso la ridotta partecipazione si spiega con la concorrenza più forte della formazione professionale provinciale (su questo si veda più avanti la tabella 1.5).

L'analisi per comprensorio mette in evidenza notevoli differenze nelle scelte che vengono condotte a livello locale. Evidentemente sulle scelte scolastiche dei giovani trentini pesano molto sia la vicinanza dell'offerta formativa, sia le tradizioni locali, sia le caratteristiche del mercato del lavoro locale. Si può notare in particolare il peso delle scelte dei licei classici e scientifici tra i giovani residenti nella nella Val D'Adige, mentre quasi la metà degli studenti della Bassa Valsugana si indirizza verso l'Istruzione tecnica.

Tabella 1.3 - Distribuzione degli iscritti nelle scuole secondarie per comprensorio di residenza

valori percentuali

a. s. 2004 - 2005

COMPRESORIO DI RESIDENZA	Istituti professionali	Istituti tecnici	Licei sociali e psicopedagogici	Licei linguistici	Licei scientifici	Licei classici	Licei musicali	Istituti artistici	TOTALE
Valle di Fiemme	18,4	27,2	10,9	12,8	20,7	0,0	0,0	10,0	100,0
Primiero	2,1	92,1	0,7	0,0	0,7	0,0	0,7	3,6	100,0
Bassa Valsugana	10,7	48,5	13,2	2,8	21,9	0,8	0,1	1,9	100,0
Alta Valsugana	9,8	36,7	15,1	6,0	23,7	4,0	0,4	4,2	100,0
Valle dell'Adige	10,7	29,5	13,4	9,2	27,2	6,0	0,4	3,7	100,0
Valle di Non	8,7	41,8	16,0	8,1	20,3	2,6	0,1	2,3	100,0
Valle di Sole	6,4	41,4	17,1	10,1	21,2	1,7	0,0	2,0	100,0
Giudicarie	5,8	46,4	9,7	7,6	26,2	1,1	0,2	3,0	100,0
Alto Garda e Ledro	10,7	46,1	10,4	6,4	17,8	5,3	0,1	3,2	100,0
Vallagarina	19,1	32,2	14,6	5,3	18,8	5,2	0,2	4,6	100,0
Ladino di Fassa	11,9	30,5	9,5	9,5	18,6	0,9	0,0	19,2	100,0
Fuori Provincia	8,6	47,7	7,5	8,8	14,4	2,7	0,6	9,6	100,0
Totale prov. di Trento	11,7	36,2	13,2	7,6	22,7	4,2	0,3	4,2	100,0
Italia	20,9	36,0	7,9	0,7	20,7	10,0	---	3,8	100,0

Fonte: elaborazione a cura del Comitato di valutazione su dati Servizio Statistica (anagrafe scolastica) e MIUR (per l'Italia).

La tabella 1.4 ed il grafico 1.1 mettono in evidenza come si sono evolute le iscrizioni in questi ultimi 10 anni.

Emerge innanzitutto il declino degli Istituti tecnici, che in 10 anni hanno perso quasi il 10% dei loro iscritti, passando dal 45,7% al 36,2% dell'utenza complessiva; questo è probabilmente il segno di una percezione, nell'utenza, di una progressiva perdita di identità di questi istituti rispetto alla loro funzione, resa ancora più evidente dal dibattito innescato in seguito alla riforma della secondaria, che ne ha accentuato la caduta negli ultimi due anni anche a livello nazionale.

Seppur più lentamente crescono invece gli Istituti professionali, che stanno riuscendo a conquistare un loro spazio in un territorio tradizionalmente dominato dalla formazione professionale provinciale.

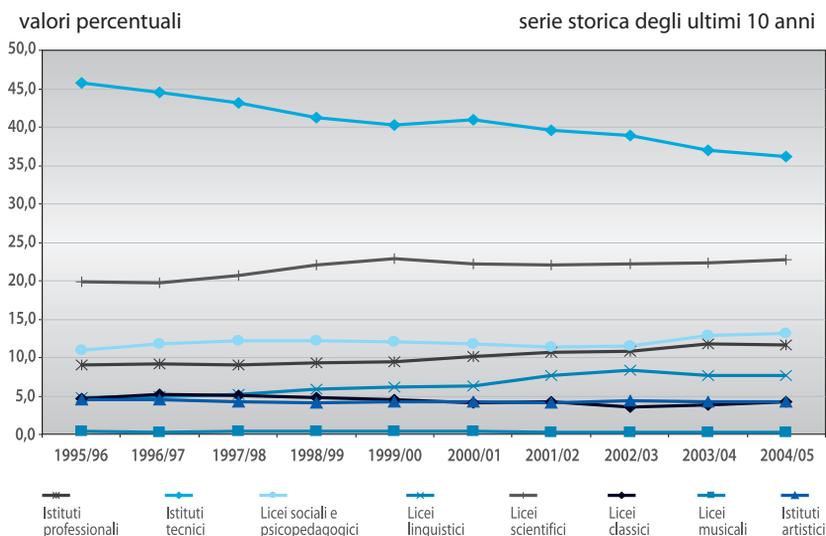
Ugualmente in crescita abbastanza costante appaiono i licei scientifici, psicopedagogici e linguistici; questi ultimi però appaiono in diminuzione negli ultimi due anni; al contrario i licei classici erano diminuiti fino al 2003 ed appaiono invece in ripresa negli ultimi due anni.

Tabella 1.4 - Evoluzione degli iscritti nelle scuole secondarie

	valori percentuali									serie storica degli ultimi 10 anni										
	Istituti professionali	Istituti tecnici	Licei sociali e psicopedagogici	Licei linguistici	Licei scientifici	Licei classici	Licei musicali	Istituti artistici	TOTALE											
1995/1996	9,1	45,7	10,9	4,8	19,9	4,7	0,4	4,5	100,0											
1996/1997	9,1	44,5	11,7	5,0	19,7	5,1	0,3	4,5	100,0											
1997/1998	9,1	43,2	12,2	5,1	20,7	5,1	0,4	4,2	100,0											
1998/1999	9,3	41,3	12,2	5,8	22,1	4,8	0,4	4,2	100,0											
1999/2000	9,4	40,3	12,1	6,2	22,8	4,5	0,4	4,3	100,0											
2000/2001	10,2	40,9	11,8	6,2	22,2	4,2	0,4	4,2	100,0											
2001/2002	10,7	39,5	11,3	7,7	22,1	4,2	0,3	4,2	100,0											
2002/2003	10,8	38,9	11,5	8,4	22,1	3,6	0,3	4,4	100,0											
2003/2004	11,8	37,0	12,8	7,7	22,3	3,8	0,3	4,3	100,0											
2004/2005	11,7	36,2	13,2	7,6	22,7	4,2	0,3	4,2	100,0											

Fonte: elaborazione a cura del Comitato di valutazione su dati Servizio Statistica (annuario statistico).

Grafico 1.1 - Evoluzione degli iscritti alle scuole secondarie



Come si diceva in precedenza l'analisi delle iscrizioni in Trentino sarebbe parziale se non si considerassero anche le iscrizioni alla formazione professionale provinciale; è dunque necessario esaminare la complessiva partecipazione al sistema scolastico e formativo, anche per verificare se la più consistente offerta di formazione professionale modifica in modo consistente le scelte dei giovani trentini rispetto al quadro nazionale, spingendoli in modo massiccio verso la dimensione professionale rispetto a quella tecnica e liceale.

La tabella 1.5 mette a confronto le scelte di scolarità rispetto al livello nazionale, includendo anche le iscrizioni alla formazione professionale.

Se si esamina la distribuzione degli iscritti tra le diverse offerte scolastiche e formative dopo la scuola media rispetto al resto del Paese, si può notare come la presenza di un forte sistema di formazione professionale in Provincia di Trento non è andata a scapito dell'accesso all'Istruzione "accademica", di tipo liceale, che presenta valori più o meno simili a quelli nazionali. Il modello di scolarizzazione trentino presenta la caratteristica unica in Italia di aver sviluppato un forte sistema di formazione professionale; tuttavia, se agli iscritti alla scuola secondaria si sommano anche gli iscritti alla formazione professionale, emerge che l'area professionale nel suo complesso (sommando cioè gli iscritti agli Istituti ed ai Centri di formazione professionale) è alla fine poco più numerosa in Trentino che a livello nazionale (1,8% di iscritti in più a Trento).

Infatti ad un numero più elevato di iscritti ai corsi di formazione professionale corrisponde una quasi analoga riduzione di iscritti agli Istituti Professionali.

Casomai la differenza nei modelli di scelta si riscontra per quanto riguarda l'istruzione tecnica, cui a Trento accede il 4,3% di ragazzi in meno rispetto alla media nazionale, ed internamente all'istruzione liceale, che in Provincia di Trento vede una presenza molto forte, rispetto ai valori medi nazionali, del Liceo linguistico e dell'Istruzione magistrale (in gran parte divenuta socio-psico-pedagogica).

Questi dati mettono dunque in luce come il potenziamento della formazione professionale provinciale non è andato a discapito della frequenza delle altre aree dell'offerta formativa, ma casomai ha attratto le potenziali iscrizioni agli istituti professionali, raccogliendo, come mostrano i dati sulla scolarizzazione, anche ulteriori allievi che altrimenti si sarebbero dispersi.

Tabella 1.5 - Distribuzione per area degli iscritti a scuola e alla formazione professionale

Aree dell'offerta formativa	Italia	Trento
Liceale	30,4	29,3
Artistica	3,7	3,8
Psicopedagogica	7,7	11,2
Tecnica	34,9	30,6
Professionale	3 (FP)+20,3 (IPS)=23,3	15,2 (FP) + 9,9 (IPS)=25,1
Totale	100,0	100,0

Fonte: elaborazione Comitato di valutazione su dati MIUR e PAT.

Riassumendo, il modello di scolarità di Trento si connota per:

- la presenza di un forte sistema di formazione professionale provinciale che si equilibra con una ridotta partecipazione all'istruzione professionale;
- un forte ruolo del liceo scientifico, che risulta essere il percorso liceale prevalente;
- una più ampia partecipazione, rispetto alle medie nazionali, all'istruzione linguistica e magistrale;
- un forte calo dell'istruzione tecnica, anche se rimane il percorso prevalente in assoluto.

1.2 - L'aumento degli alunni immigrati

Come si notava in precedenza, la percentuale di alunni stranieri nelle scuole trentine è cresciuta notevolmente negli ultimi anni, tanto da arrivare al 6,9% del totale degli iscritti, mentre nel 2001 gli alunni stranieri nella scuola elementare erano solo il 5%, nella scuola media il 4,2%, nella scuola secondaria l'1,3%.

In particolare nel 2004/2005 gli alunni stranieri rappresentano (tabella 1.6 e grafico 1.2):

- il 7,6% nella scuola materna
- il 7,8% nella scuola elementare
- il 7,2% nella scuola media
- il 3,5% nella scuola secondaria
- il 13,2% nella formazione professionale.

Tabella 1.6 - Presenza di alunni stranieri nella scuola trentina

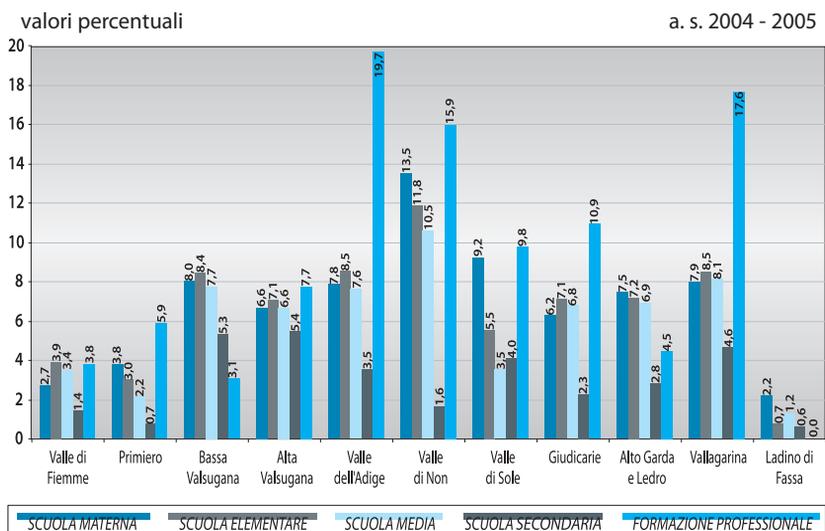
valori percentuali

a. s. 2004 - 2005

COMPRESORIO	Scuola materna	Scuola elementare	Scuola media	Scuola secondaria	Formazione professionale	Totale
Valle di Fiemme	2,7	3,9	3,4	1,4	3,8	2,9
Primiero	3,8	3,0	2,2	0,7	5,9	2,8
Bassa Valsugana	8,0	8,4	7,7	5,3	3,1	7,4
Alta Valsugana	6,6	7,1	6,6	5,4	7,7	6,7
Valle dell'Adige	7,8	8,5	7,6	3,5	19,7	7,1
Valle di Non	13,5	11,8	10,5	1,6	15,9	9,6
Valle di Sole	9,2	5,5	3,5	4,0	9,8	6,2
Giudicarie	6,2	7,1	6,8	2,3	10,9	6,2
Alto Garda e Ledro	7,5	7,2	6,9	2,8	4,5	6,1
Vallagarina	7,9	8,5	8,1	4,6	17,6	7,7
Ladino di Fassa	2,2	0,7	1,2	0,6	-	1,3
Totale prov. di Trento 04/05	7,6	7,9	7,2	3,5	13,7	6,9
Totale prov. di Trento 03/04	6,7	6,9	5,6	2,9	9,9	5,8
Totale prov. di Trento 02/03	5,8	5,6	5,3	2,2	ND	ND

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati del Servizio per la gestione delle risorse umane della scuola e della formazione - rilevazione integrativa ISTAT.

Grafico 1.2 - Presenza di alunni stranieri nella scuola trentina



Fonte: Elaborazione del Comitato di valutazione su dati del Servizio per la gestione delle risorse umane della scuola e della formazione - rilevazione integrativa ISTAT.

In particolare la Val di Non è il comprensorio dove il fenomeno si registra in modo più consistente, con una presenza media, in tutti gli ordini di scuola, di 9,6 studenti stranieri su 100.

Colpisce il dato relativo alla formazione professionale: più di un allievo della formazione professionale su 8 è infatti di origine straniera. La punta assoluta di presenza di alunni stranieri si registra nella formazione professionale della Valle d'Adige, con un picco del 19,7%; in pratica un allievo su 5 è di origine straniera.

Come si vede si tratta dunque di un fenomeno imponente nelle sue dimensioni attuali e nella sua tendenza allo sviluppo futuro. La scuola trentina è diventata una scuola con una forte componente multietnica, e questa va tenuto presente nella programmazione dell'offerta educativa e didattica.

1.3 - La presenza degli alunni portatori di handicap

Altro aspetto rilevante, nel considerare lo sviluppo del sistema scolastico e formativo trentino, riguarda la presenza degli alunni portatori di handicap.

Nel corso degli ultimi anni la presenza di alunni con handicap è aumentata nella scuola media; si tratta di un dato da approfondire, dato che non è imputabile alla mag-

giore capacità di accoglienza di quest'ordine di scuola, che da tempo raggiunge il 100% dell'utenza potenziale; a questo punto le ragioni di questo aumento possono essere due:

- o un aumento oggettivo delle situazioni patologiche tra i preadolescenti (aspetto che, se fosse confermato, sarebbe preoccupante per un certo verso);
- oppure una modifica nelle modalità di valutazione delle patologie dell'handicap, tale da far crescere il numero di casi segnalati (aspetto preoccupante per un altro verso).

Anche le disparità che si rilevano tra i Comprensori a livello di scuola elementare e media appaiono difficili da comprendere, in quanto le patologie dell'handicap si dovrebbero teoricamente distribuire in modo piuttosto omogeneo tra i diversi territori.

Infine emerge chiaramente, dopo la scuola media, la differenziazione dei percorsi, che vede i portatori di handicap concentrarsi nella formazione professionale (7% di presenze, contro lo 0,5% nella scuola secondaria).

Evidentemente sulle scelte degli alunni portatori di handicap pesano condizionamenti sia oggettivi che soggettivi. Andrebbe verificato se l'intervento scolastico ha fatto tutto il possibile per eliminare almeno questi ultimi.

Tabella 1.7 - Presenza di alunni portatori di handicap

valori percentuali rispetto al totale alunni

a. s. 2004 - 2005

COMPRESORIO	Scuola elementare	Scuola media	Scuola secondaria	Formazione professionale
Valle di Fiemme	1,2	3,1	0,2	7,5
Primiero	1,4	2,2	0,7	11,8
Bassa Valsugana	1,9	3,5	0,0	3,6
Alta Valsugana	2,9	2,7	1,3	10,0
Valle dell'Adige	2,7	4,2	0,5	6,8
Valle di Non	1,6	2,5	0,0	8,2
Valle di Sole	0,5	1,3	0,0	13,4
Giudicarie	2,1	2,0	0,0	5,8
Alto Garda e Ledro	2,0	3,5	0,3	7,6
Vallagarina	1,8	2,4	0,7	5,4
Ladino di Fassa	2,2	1,9	0,6	---
Totale prov. di Trento 2004/2005	2,2	3,2	0,5	7,0
Totale prov. di Trento 2003/2004	2,2	3,0	0,5	ND
Totale prov. di Trento 2000/2001	2,1	2,5	0,5	ND

Fonte: elaborazione a cura del Comitato di valutazione su dati Sovrintendenza Scolastica e anagrafe scolastica.

1.4 - Il pendolarismo

Uno degli aspetti che condizionano lo sviluppo dell'offerta scolastica e formativa trentina è costituito dalla conformazione orografica della provincia e dalla dispersione della popolazione sul territorio. Questa situazione da una parte comporta la necessità di articolare maggiormente l'offerta di strutture scolastiche e formative, dall'altra provoca un rilevante pendolarismo scolastico; molti studenti, soprattutto della scuola secondaria superiore, devono sottoporsi quotidianamente a spostamenti che possono essere anche piuttosto lunghi, per frequentare la scuola desiderata.

La tabella 1.8 mostra quanti sono, nei diversi comprensori, gli studenti che devono spostarsi per andare a studiare in un altro comprensorio. Complessivamente quasi uno studente su quattro studia in un comprensorio diverso da quello di residenza, e questo dato, come si può vedere, è aumentato nel corso degli ultimi anni, probabilmente anche in seguito all'aumento della scolarità.

In particolare il pendolarismo è molto alto in Val di Sole, dove l'84,9% degli studenti di scuola secondaria deve spostarsi in una scuola localizzata in un altro comprensorio, ed in Val di Fassa, dove il fenomeno tocca l'81,6% degli studenti. L'Alto Garda è l'unico comprensorio che mostra, negli ultimi anni, una sensibile diminuzione di questo fenomeno.

Tabella 1.8 - Scuole secondarie: alunni pendolari* per comprensorio di residenza

valori percentuali

COMPRESORIO	1995/1996	2002/2003	2003/2004	2004/2005
Valle di Fiemme	24,9	21,6	18,8	20,1
Primiero	ND	ND	ND	67,1
Bassa Valsugana	39,2	41,9	40,1	42,1
Alta Valsugana	69,9	74,0	70,9	68,7
Valle dell'Adige	3,3	4,4	4,5	4,6
Valle di Non	29,1	27,2	27,7	27,6
Valle di Sole	76,7	83,8	84,7	84,9
Giudicarie	28,9	28,5	30,6	30,6
Alto Garda e Ledro	33,3	23,8	22,7	21,7
Vallagarina	7,1	7,4	7,6	8,3
Ladino di Fassa	76,5	77,1	78,8	81,6
Totale prov. di Trento	22,3	22,8	22,7	23,8

* percentuale di alunni che studiano in un comprensorio diverso da quello di residenza.

Sono stati presi in considerazione anche i trentini che studiano fuori provincia.

Fonte: elaborazione Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica.

Secondo i rapporti di autovalutazione preparati dalle scuole trentine, il 37,4% degli studenti di scuola secondaria superiore impiega più di 30 minuti per raggiungere la scuola.

Tabella 1.9 - Percentuale di alunni che impiegano più di 30 minuti per raggiungere la scuola

valori percentuali

	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Elementari	0.3	0.7	0.6	1.6
Medie	6.6	5.7	3.9	4.2
Superiori	40.4	34.7	37.1	37.4

Fonte: archivio informatico dati delle scuole sull'autovalutazione.



Capitolo 2

Le risorse del sistema

2 - Le risorse del sistema

L'analisi delle risorse, umane e finanziarie, utilizzate per l'istruzione rappresenta un aspetto cruciale per un sistema nel quale notoriamente la quantità di risorse erogate per la scuola è più alta rispetto al resto del Paese.

A fronte di risultati complessivamente validi è emerso in passato come il livello di spesa della Provincia di Trento per il sistema formativo fosse significativamente superiore a quello medio nazionale. Ovviamente un alto investimento per l'istruzione e la formazione non è di per sé un elemento negativo, anzi l'Unione Europea considera la capacità di indirizzare crescenti risorse verso quest'ambito tra gli obiettivi da raggiungere nel quadro del processo di Lisbona. L'impiego di un'elevata quantità di risorse solleva però i problemi dell'efficienza e dell'efficacia del loro utilizzo, ed è anche in questa chiave che si muove l'analisi del Rapporto di valutazione.

2.1 - La spesa per l'istruzione

Il calcolo della spesa per l'istruzione è piuttosto complesso, in quanto vanno prese in considerazione diverse tipologie di spesa, che fanno riferimento a diverse amministrazioni. Vanno infatti esaminate sia la spesa per l'istruzione erogata dall'amministrazione provinciale, sia la spesa che viene erogata dai Comuni della provincia, principalmente per quanto riguarda l'aspetto delle strutture edilizie e per alcuni interventi di assistenza scolastica.

Come riferimento contabile verranno presi gli *impegni di spesa*, e questo per due ragioni:

- la rendicontazione degli impegni è più veloce rispetto a quella della spesa consuntiva, e pertanto consente analisi più aggiornate;
- gli impegni forniscono un quadro più attendibile dell'attività dell'amministrazione rispetto alle spese effettive, che sono legate a contingenze anche episodiche¹.

Nel 2004 la Provincia autonoma di Trento ha speso (impegnato) complessivamente per la scuola (dalle scuole materne alla secondaria) 560,3 milioni di euro; l'incremento rispetto all'anno precedente, quando erano stati spesi 533,5 milioni di euro, è del 5% al lordo dell'inflazione e del 3,3% al netto dell'aumento del costo della vita registrato nel 2004 (tabella 2.1).

Le voci che sono aumentate maggiormente sono:

- il fondo per il miglioramento della qualità della scuola, che passa da 9.5 milioni di euro a 12.2 milioni di euro, con un incremento del 28%;
- le spese per il personale non docente, che aumentano del 9,4%;
- le spese per il personale docente, che aumentano del 5,2%.

1 L'uso dei dati relativi agli impegni crea anche alcuni inconvenienti, che verranno specificamente indicati nel testo.

Tabella 2.1 - Costo a carico della Provincia per la scuola (impegni di spesa)

Descrizione	valori espressi in Euro					variaz. % 2003-2004
	Consuntivo 2000	Consuntivo 2001	Consuntivo 2002	Consuntivo 2003	Consuntivo 2004	
Scuola dell'infanzia	73.596.513,80	78.405.152,32	78.691.757,07	81.872.715,27	84.477.583,21	3,2
Finanziamento scuole non statali	5.681.012,98	6.331.760,55	7.463.400,89	8.665.779,28	8.840.354,50	2,0
Interventi diretti e assegnazioni alle scuole per spese di funzionamento	14.785.917,53	15.614.742,38	15.841.642,24	16.849.751,33	16.477.360,99	-2,2
Assegnazione alle scuole per l'acquisto di arredi ed attrezzature	2.840.427,52	2.579.210,03	3.617.921,65	4.599.884,50	4.649.999,98	1,1
Spese di investimento per il sistema informativo scolastico	1.291.142,25	1.160.903,24	1.218.609,82	1.249.482,46	1.249.682,31	0,0
Edilizia scolastica:						
Investimenti diretti per manutenzione straordinaria e realizzazione di opere di edilizia scolastica	13.928.874,05	19.715.721,62	14.896.991,28	17.700.343,62	15.596.774,88	-11,9
Contributi per la realizzazione di opere di edilizia scolastica	1.400.888,53	2.175.573,88	884.013,07	325.307,16	67.784,71	-79,2
Diritto allo studio interventi in materia di assistenza scolastica, mense assistenti educatori ecc.	10.697.993,57	10.708.854,38	9.033.737,50	5.899.538,99	6.333.084,36	7,3
Assicurazioni alunni scuola dell'infanzia, scuola primaria e secondaria di primo grado	123.149,15	219.494,18	238.175,33	219.494,18	242.372,66	10,4
Interventi integrativi per la scuola soggiorni formativi pubblicazioni Didascalie ecc.	1.191.037,63	997.238,21	1.041.957,21	793.909,06	819.020,00	3,2
IPRASE	1.007.090,95	1.012.255,52	1.029.298,60	1.040.000,00	1.040.000,00	0,0
Spese per il personale docente della scuola	248.777.288,29	264.828.768,72	274.542.442,43	299.161.110,67	314.683.000,00	5,2
Spese per il personale non docente della scuola	70.527.017,17	70.813.634,46	69.574.614,58	85.174.460,06	93.187.230,23	9,4
Fondo per il miglioramento della qualità della scuola	1.366.387,19	5.766.672,92	8.752.390,67	9.563.921,91	12.238.388,32	28,0
Spese per il funzionamento della Sovrintendenza scolastica	697.216,81	723.039,66	759.918,17	390.000,00	390.000,00	0,0
TOTALE	447.911.957,43	481.053.022,05	487.586.870,51	533.505.698,49	560.292.636,15	5,0

(*) Nella UPB 10,5,120 non viene tenuto in considerazione il cap. 21837 (spese per interventi diretti della Provincia per aggiornamento del personale degli asili nido).

Fonte: Elaborazione del Comitato di valutazione su Bilanci PAT.

Come si può notare dalla lettura della tabella, continuano a lievitare le spese di personale, che crescono in misura proporzionalmente maggiore rispetto alle altre voci, tanto che il loro peso arriva all'87,6%, contro l'87,1% dell'anno precedente². Diminuiscono invece le spese di manutenzione straordinaria.

La tabella 2.2 sintetizza i dati relativi alla spesa per l'istruzione del 2004 e li confronta con gli anni precedenti, in modo da esaminarne l'evoluzione, sia in termini assoluti che deflazionati rispetto all'aumento del costo della vita.

Tabella 2.2 - Evoluzione della spesa (impegni) per la scuola sostenuta dall'Amministrazione provinciale di Trento

Anni	2000	2001	2002	2003	2004
Valori assoluti (milioni di Euro)	447,9	481,1	487,6	533,5	560,3
Incremento percentuale (assoluto)	100	107,4	108,9	119,1	125,1
Incremento percentuale (al netto dell'inflazione)	100	105,1	103,9	110,5	113,8

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su Bilanci PAT.

La tabella mette in evidenza l'aumento costante delle spese destinate all'istruzione, sia in termini assoluti che al netto dell'inflazione, con una sola "pausa" nel 2002. La spesa del 2004 è dunque, in termini reali, superiore del 13,8% a quella del 2000. D'altra parte va ricordato che anche il numero degli studenti è aumentato del 10,3% nello stesso periodo, per cui la spesa unitaria per alunno dal 2000 al 2004 è aumentata solo del 3,1%.

Per completare il quadro dei finanziamenti che in provincia di Trento vengono assegnati all'istruzione è necessario esaminare anche le spese dei Comuni, che com'è noto hanno la competenza per quanto riguarda gli interventi di edilizia scolastica, la manutenzione ed alcuni interventi legati al diritto allo studio. Anche in questo caso, per coerenza con i dati precedentemente riportati, vengono riportati i dati relativi agli impegni di spesa, che corrispondono di fatto ai pagamenti per quanto riguarda le spese correnti, mentre c'è uno scostamento significativo (25 milioni di euro) per quanto riguarda i pagamenti delle spese in conto capitale.

2 dal calcolo sono state escluse le spese per la scuola materna, che a loro volta già includono il personale, e le spese per la scuola non statale).

Tabella 2.3 - Spesa dei comuni per la scuola 2003 e 2004

impegni di spesa	valori espressi in Euro		
	2003 V.A.	2004 V.A.	Incr.% rispetto anno prec.
Spese correnti	40.521.715	42.635.438	0,5
Spese in conto capitale	78.016.843	70.439.866	-9,8
Altre spese	1.738.129	205.645	-88,2
Totale	120.276.687	113.280.950	-5,8

Fonte: Servizio Statistica PAT.

Come si può vedere, tra i due anni presi in considerazione (2003 e 2004) vi è stata una lieve diminuzione di impegni di spesa, concentrata tutta sulla spesa in conto capitale.

A questo punto, sommando la spesa erogata dalla Provincia e dai Comuni della provincia emerge che nel 2004 l'impegno economico complessivo per la scuola trentina è stato di 673,5 milioni di euro; questa cifra, divisa per il numero di alunni, equivale ad una spesa media pro-capite di 8.847 euro per ogni alunno..

Per fornire elementi di misura di questo impegno confrontiamo il dato trentino con quello nazionale, che però è disponibile solo fino al 2003 (tabella 2.4). Dal confronto emerge che *nel 2003 la spesa media per alunno in provincia di Trento (8807 euro), è stata nettamente superiore, del 53,7%, a quella media nazionale*. Si tratta di un dato che conferma ed amplia quanto emergeva anche nei precedenti Rapporti del Comitato di valutazione riguardo agli alti livelli di spesa per la scuola in Trentino.

Tabella 2.4 - Spesa per l'Istruzione in Trentino ed in Italia

	TRENTINO				ITALIA		
	2001	2002	2003	2004	2001	2002	2003
Spesa complessiva per la scuola*	554,5	582,7	653,8	673,5	46.529	46.482	50.550
Spesa media per alunno**	7.888	8.160	8.807	8847	5.340	5.314	5.731

* Valore espresso in milioni di Euro.

** Valore espresso in Euro.

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su Bilanci PAT e su dati Servizio Istruzione PAT e MIUR.

2.2 - La spesa per la formazione professionale iniziale

Passiamo ora ad esaminare le spese sostenute per la formazione professionale iniziale. La tabella 2.5 riporta le spese sostenute per la formazione professionale nel 2004.

Tabella 2.5 - Spese P.A.T. per la formazione professionale di base.

impegni di spesa		anno 2004
Strutture per la FP	Spese di locazione strutture per la formazione professionale	364.716,10
	Investimenti e altri interventi per la formazione professionale (spese in conto capitale)	7.637.147,54
Attività di formazione sviluppo e supporto al sistema formativo		315.674,87
Spese per il funzionamento dei cfp della Pat *		1.899.300,00
Personale dei c.f.p. e del servizio formazione professionale della pat		5.780.712,73
Spese della formazione professionale di base realizzata dagli enti convenzionati		24.625.503,62
Totale		40.623.054,86

* Sono ricompresi i costi generali delle attività formative a progetto (quarti anni per diploma provinciale, abilitazione estetisti e apprendisti).

** Si tratta di spese impegnate dalla PAT e pertanto sovrastimano i costi reali, esposti a consuntivo. Questi ultimi sono sempre inferiori alle assegnazioni (impegni PAT), in quanto gli enti formativi imputano quote di costi generali agli altri canali di finanziamento rispetto ai quali realizzano attività formative (FSE ed agenzia del lavoro).

Fonte: Servizio Istruzione e Formazione Professionale.

Complessivamente per la formazione professionale iniziale sono stati impegnati, nel 2004, 40,6 milioni di euro, di cui 24,6 destinati agli enti convenzionati e 16 ai Centri provinciali. Si tratta tuttavia di dati che vanno letti ed interpretati con molta cautela per una ragione di natura strettamente contabile, in quanto, per motivi legati alla rendicontazione del Fondo sociale europeo, i costi finali dell'attività formativa sono sempre inferiori alle assegnazioni fatte inizialmente dalla Provincia e che figurano nella tabella degli impegni.

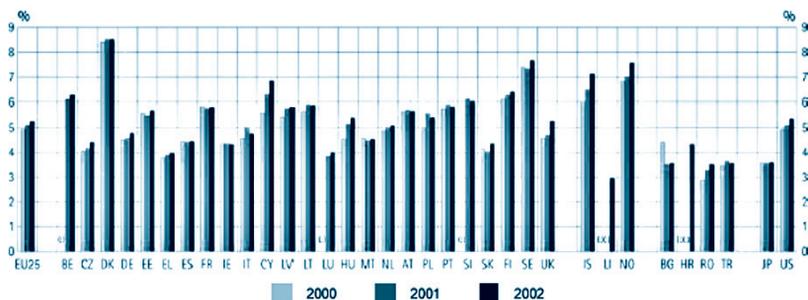
Inoltre queste risorse sono state utilizzate, oltre che per i corsi triennali di formazione di base, alle attività destinate all'inclusione sociale e professionale dei giovani in difficoltà, come la formazione-lavoro. Per questi motivi, con i dati a disposizione non appare corretto procedere al calcolo della spesa pro-capite, anche se si segnala che in ogni caso l'importo medio speso per ogni allievo della formazione professionale è sicuramente superiore all'importo medio speso per ogni alunno della scuola. Sarà comunque necessario, per il futuro, procedere innanzitutto ad una più accurata ricostruzione dei flussi consuntivi di spesa.

2.3 - Il confronto internazionale

Confrontiamo ora quanto spende il Trentino per l'istruzione rispetto agli altri Paesi europei. In questo caso il confronto può essere fatto per l'anno 2002, che risulta l'anno più recente per il quale sono disponibili i dati internazionali.

La tabella 2.6 ed il grafico annesso sono stati ricavati dal documento Progress towards the Lisbon objectives in education and training, 2005 Report, preparato dalla Commissione Europea nell'ambito del processo di Lisbona.

Tabella 2.6 - Incidenza sul PIL della spesa pubblica per l'istruzione.



	EU25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2000	4.94	4.04	8.39	4.53	5.59	3.79	4.43	5.83	4.36	4.57	5.60	5.43	5.67	4.54	4.59		
2001	5.10	6.11	4.16	8.50	4.57	5.48	3.90	4.41	5.76	4.35	4.98	6.28	5.75	5.92	3.84	5.15	4.47
2002	5.23	6.26	4.41	8.51	4.78	5.69	3.96	4.44	5.81	4.32	4.75	6.83	5.82	5.89	3.99	5.39	4.54

	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	HR	RO	TR	JP	US
2000	4.87	5.66	4.99	5.74	4.15	6.12	7.39	4.58	6.00	6.82	4.41	2.89	3.47	3.59	4.93			
2001	4.99	5.70	5.56	5.91	6.13	4.03	6.24	7.31	4.69	6.47	7.00	3.53	3.28	3.65	3.57	5.08		
2002	5.08	5.67	5.41	5.83	6.02	4.35	6.39	7.66	5.25	7.12	2.95	7.57	3.57	4.32	3.53	3.56	3.60	5.35

Fonte: Progress towards the Lisbon objectives in education and training, 2005 Report.

Come si può vedere, secondo l'Eurostat, la media della spesa dei Paesi dell'Unione Europea per il sistema formativo ammontava, nel 2002, al 5,2% del Prodotto interno lordo, mentre l'Italia si posiziona quasi mezzo punto percentuale al di sotto, al 4,7%.

Per confrontare correttamente il Trentino con i dati riportati a livello internazionale è necessario prendere in considerazione tutta la spesa destinata all'istruzione e formazione, dalla scuola materna all'Università. Pertanto è necessario sommare la spesa sostenuta per il sistema scolastico con quella relativa al sistema di formazione professionale e con la spesa sostenuta per l'università.

Considerando tutte le tipologie di spesa si può calcolare che *la spesa complessiva per il sistema educativo in Provincia di Trento è ammontata, per il 2002, a 714,6 milioni di Euro*; il rapporto tra spesa per il sistema di istruzione e formazione provinciale e ricchezza prodotta a livello provinciale (PIL provinciale) si collocava, alla stessa data, al 6,2%, ovvero un punto e mezzo più dell'Italia ed un punto più della media europea (tabella 2.7). In Europa solamente i Paesi nordici (Danimarca, Svezia, Finlandia, Norvegia, Islanda) si collocano davanti al Trentino in termini di quantità relativa di ricchezza destinata all'istruzione dei cittadini. Va ricordato inoltre che mancano, nella tabella, le spese destinate alla formazione continua e permanente. La loro inclusione farebbe salire ancora, seppure di poco, la spesa complessiva trentina per istruzione e formazione, e la relativa quota rispetto al PIL.

Tabella 2.7 - Investimento per l'Istruzione e formazione in Trentino rispetto al Prodotto interno lordo provinciale

dati espressi in milioni di Euro				anno 2002
Spesa per la scuola	Spesa per la FP iniziale	Spesa per l'università	Totale spesa per istruzione TRENTO	
582,7	39,0 (a)	92,9 (b)	714,6	
Prodotto Interno Lordo	Rapporto spesa istruzione /PIL TRENTO	Rapporto spesa istruzione /PIL ITALIA	Rapporto spesa istruzione /PIL EUROPA	
11582,6	6,2	4,7	5,2	

(a) Stimata.

(b) dal bilancio consuntivo 2002 dell'Università di Trento.

Fonte: elaborazione Comitato di valutazione su dati Servizio Statistica (annuario statistico).

Emerge una volta di più, a conclusione di questa analisi, l'elevata quantità di risorse che il Trentino investe per il sistema formativo, in confronto a quanto avviene nel resto d'Italia e d'Europa. E' una quantità di risorse che pone al sistema trentino la sfida di produrre risultati adeguati all'investimento effettuato.

2.4 - I fattori organizzativi

I principali fattori che possono influenzare la dinamica della spesa per la scuola e la formazione ineriscono all'organizzazione della rete scolastica sul territorio, con la conseguente concentrazione o dispersione dell'offerta formativa (e l'evidente conseguenza di contenere o espandere i costi), ed all'utilizzazione delle risorse umane, docenti e non docenti.

Esaminiamo come si sono evoluti negli ultimi anni questi aspetti significativi della strutturazione della scuola trentina.

La tabella 2.8 permette di esaminare innanzitutto un aspetto che in passato ha avuto una certa rilevanza nella organizzazione della rete scolastica trentina sul territorio, ovvero la presenza dei plessi di scuola elementare di ridotte dimensioni. La conformazione del territorio trentino ha reso necessario, in alcune situazioni, una dislocazione molto articolata dell'offerta scolastica sul territorio. Dopo il decremento demografico degli anni '70 ed '80 si è reso necessario ripensare la presenza dell'offerta scolastica in molte aree, a seguito dello spopolamento delle classi, che ha creato molti plessi con un numero di alunni troppo basso. Ovviamente la presenza di questi plessi crea non pochi problemi non solo per il razionale utilizzo delle risorse, ma anche per gli stessi alunni, che si trovano a frequentare classi ridotte, con pochi stimoli provenienti dalle normali interazioni tra compagni.

Tabella 2.8 - Presenza di piccoli plessi di scuola elementare nei comprensori trentini

valori assoluti

COMPRESORIO	Plessi con meno di 21 alunni			Plessi con meno di 10 alunni per classe		
	1999/2000	2003/2004	2004/2005	1999/2000	2003/2004	2004/2005
Valle di Fiemme	0	0	0	4	1	2
Primiero	1	1	1	2	1	0
Bassa Valsugana	1	1	0	5	1	1
Alta Valsugana	2	1	1	4	3	2
Valle dell'Adige	3	4	5	7	3	5
Valle di Non	5	1	1	7	1	1
Valle di Sole	2	2	2	5	1	1
Giudicarie	2	1	0	4	2	0
Alto Garda e Ledro	0	0	0	3	0	0
Vallagarina	0	1	1	3	2	1
Ladino di Fassa	0	0	0	0	0	0
Totale prov. di Trento	16	12	11	44	15	13

Nota: le pluriclassi sono considerate come classi singole.

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica.

A seguito delle politiche scolastiche degli ultimi anni il fenomeno si è progressivamente ridotto, come mostra la tabella 2.8; infatti dal 2000 ad oggi sono notevolmente diminuiti sia i plessi con meno di 21 alunni, che sono scesi da 16 ad 11, che, soprattutto, i plessi dove la media di alunni per classe era inferiore a 10: infatti questi ultimi sono diminuiti da 44, valore che si registrava nel 2000, a 13. In un quadro generalmente “virtuoso” va però notato che nel comprensorio della Val d’Adige il numero delle piccole scuole è aumentato nell’ultimo anno, mostrando così un comportamento in controtendenza.

La capacità di aggregare l’offerta incide evidentemente sulla numerosità delle classi, che rappresenta un altro importante elemento di qualità dell’offerta formativa, per un verso, ma anche di spesa, per un altro.

L’esame della tabella 2.9 e dei grafici 2.1 e 2.2 mostra la tendenza in atto ad organizzare l’offerta formativa in modo più razionale, così da aumentare il numero medio di alunni per classe, che per il 2004/2005 è ammontato a:

- 22,9 alunni per classe nella scuola materna;
- 16,8 alunni per classe nella scuola elementare;
- 21,1 alunni per classe nella scuola media;
- 18,1 alunni per classe nella scuola secondaria;
- 19 allievi per aula per la formazione professionale.

Negli ultimi due anni tale valore è aumentato nella scuola materna, elementare e media, e questa tendenza, dati i bassi numeri medi che si riscontrano nelle dimensioni delle classi trentine, può essere considerata positivamente, perché razionalizza l’offerta senza incidere sulla sua qualità. Il numero medio di alunni/allievi per classe è diminuito invece leggermente nella scuola secondaria e, in modo più deciso, nella formazione professionale. I valori delle scuole non statali rimangono sempre più alti.

Rispetto alla situazione nazionale possiamo constatare che il Trentino è complessivamente in linea con il resto del Paese per quanto riguarda la scuola media e la scuola materna. Decisamente inferiori sono invece i valori per la scuola elementare (16,8 alunni per classe in Trentino contro 18,4 in Italia) e soprattutto per la scuola secondaria (18,6 alunni per classe in Trentino contro 20,9 in Italia).

Per quanto riguarda la situazione nei singoli Comprensori, si può rilevare che i Comprensori meno “virtuosi” sono il Primiero per la scuola materna, Val di Sole e Primiero per la scuola elementare, Val di Fassa per la scuola media, Primiero e Val di Sole per la scuola secondaria.

Meno positiva invece la situazione per la formazione professionale, dove alla razionalizzazione dell’offerta fatta registrare nell’anno precedente non è seguita un’analoga evoluzione nell’ultimo anno formativo: infatti il numero medio di allievi per aula è sceso da 20,3 a 19. Anche in questo caso la situazione più squilibrata, con una media di 6,8 allievi per aula, si trova nel Primiero.

Tabella 2.9 - Numero medio di alunni per classe

a. s. 2004 - 2005

COMPRESORIO	Scuola materna	Scuola elementare	Scuola media	Scuola secondaria	Formazione professionale
Valle di Fiemme	21,9	14,0	22,0	17,8	17,7
Primiero	18,6	14,0	21,5	9,9	6,8
Bassa Valsugana	22,4	14,5	19,8	16,4	17,8
Alta Valsugana	22,6	16,7	20,9	14,6	21,8
Valle dell'Adige	23,8	18,4	21,5	18,9	20,0
Valle di Non	20,3	15,3	20,7	18,4	19,3
Valle di Sole	22,2	13,7	23,0	11,0	16,4
Giudicarie	21,6	14,6	20,2	17,3	17,2
Alto Garda e Ledro	26,4	18,0	21,4	17,6	20,1
Vallagarina	23,1	18,1	21,0	18,9	19,1
Ladino di Fassa	22,5	15,5	18,9	14,8	-
Totale prov. Trento 04/05	22,9	16,8	21,1	18,1	19,0
Statale	22,6	16,6	20,9	18,1	-
Non statale	23,2	21,6	24,2	18,5	-
Totale prov. Trento 03/04	22,6	16,6	20,9	18,2	20,3
Statale	21,6	16,5	20,8	18,4	-
Non statale	23,3	21,7	23,9	16,9	-
Italia 03/04	22,4	18,4	20,9	20,9	ND

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica.

Gráfico 2.1 - Numero medio di alunni per classe nella scuola materna e nella scuola elementare

a. s. 2004 - 2005

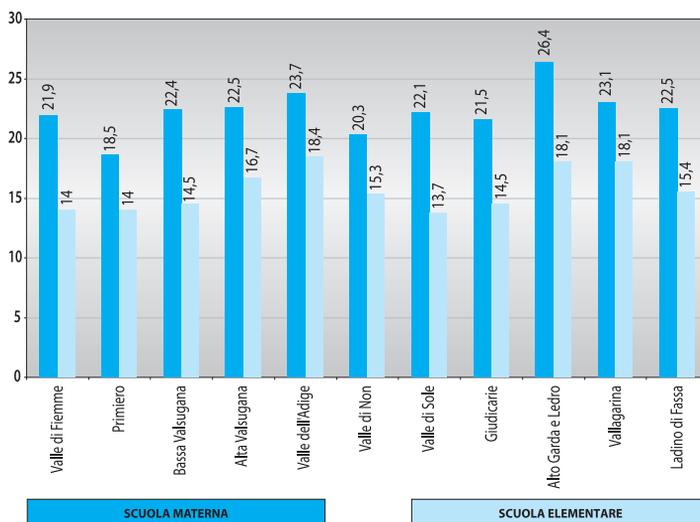


Gráfico 2.2 - Numero medio di alunni per classe nella scuola media e nelle scuole secondarie

a. s. 2004 - 2005

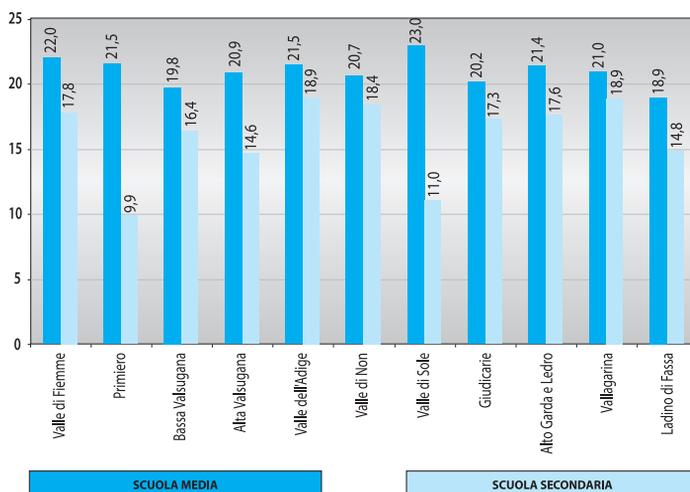
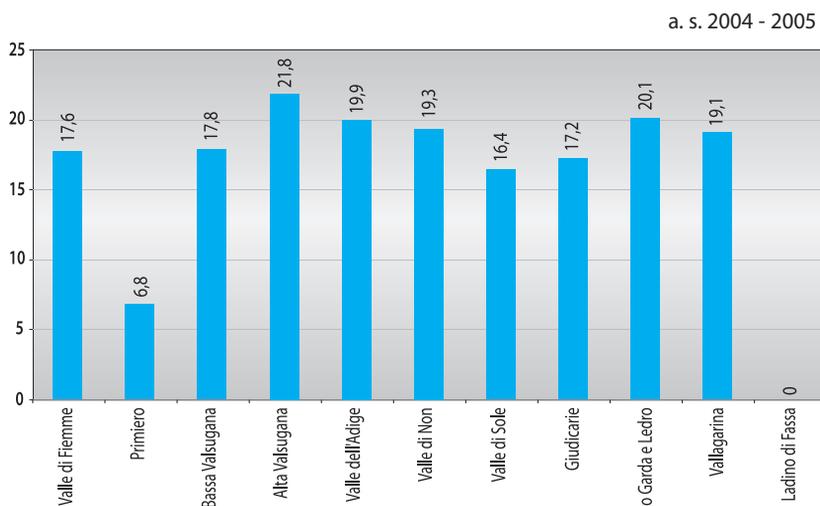


Grafico 2.3 - Numero medio di alunni per classe nella formazione professionale di base



Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica e IRIS.

Se si confrontano le medie trentine e nazionali con quelle internazionali (tabella 2.10) si può constatare come nel resto d'Europa le classi siano molto più affollate: per la scuola primaria pubblica la media dei Paesi Ocse nel 2002 era di 21,8 alunni per classe, mentre nella scuola media la media internazionale è di 23,6 alunni per classe.

Tabella 2.10 - Alunni per classe: confronto nazionale ed internazionale

	Scuola primaria	Scuola media
Trentino 2005	16,8	21,1
Italia 2004	18,4	20,9
Media Paesi Ocse 2002	21,8	23,6

Fonte: elaborazione Comitato di valutazione su dati Ocse, Education at a glance 2005.

2.5 - Le risorse umane

La gestione del personale rappresenta una delle più importanti leve a disposizione di chi governa il sistema per raggiungere gli obiettivi di politica scolastica; per questo motivo già nel precedente Rapporto il Comitato di valutazione aveva preso in considerazione, oltre ai dati sulla utilizzazione dei docenti, le principali innovazioni formalizzate nel primo contratto provinciale del personale della scuola trentina, rese possibili dal passaggio del personale docente nei ruoli provinciali sancito con il Decreto legislativo n. 433/96. Inoltre la gestione del personale della scuola a livello provinciale rappresenta un elemento innovativo di per sé, nel quadro delle politiche nazionali, e di notevole interesse in una fase in cui anche le altre Regioni, in applicazione della riforma costituzionale del 2001, potrebbero presto doversi assumere tale responsabilità.

Tre in particolare erano stati gli elementi di attenzione segnalati nel precedente Rapporto:

- l'esigenza di una maggiore stabilizzazione, specialmente nelle aree più periferiche nelle quali più frequente era il turn-over;
- l'esigenza di una maggiore flessibilità nell'utilizzazione del personale;
- la necessità di potenziare, anche con modalità innovative, la formazione del personale.

Esaminiamo dunque in che modo sono state affrontate queste problematiche.

2.5.1 - L'utilizzazione del personale docente

Le dinamiche relative all'utilizzazione del personale docente fanno emergere, con l'eccezione della scuola materna e della formazione professionale, elementi positivi, in quanto continua la tendenza all'innalzamento del rapporto medio alunni/insegnanti; in particolare negli ultimi due anni:

- per la scuola materna il rapporto scende da 6,9 a 6,8 alunni per insegnante;
- per la scuola elementare il rapporto sale da 7,4 a 7,8 alunni per insegnante;
- per la scuola media il rapporto sale da 7,5 a 7,7 alunni per insegnante;
- per la scuola secondaria il rapporto sale da 7,6 a 8 alunni per insegnante;
- per la formazione professionale il rapporto scende da 6,2 a 6,0 allievi per formatore.

I comprensori nei quali si registra un maggiore assorbimento di personale, rispetto agli alunni, sono:

- le Giudicarie per la scuola materna (4,7 è il rapporto medio);
- le Giudicarie e la Val di Sole per la scuola elementare (rapporto medio 7,3);

- la Bassa Valsugana per la scuola media (rapporto medio 7,3);
- il Primiero (rapporto medio 4,2) e la Val di Fassa (rapporto medio 5,3) per la scuola secondaria³;
- il Primiero per la formazione professionale.

Tabella 2.11 - Rapporto alunni/insegnante*

a. s. 2004 - 2005

COMPRESORIO	Scuola materna	Scuola elementare	Scuola media	Scuola secondaria	Formazione professionale
Valle di Fiemme	5,8	8,2	8,2	8,5	7,6
Primiero	6,1	7,7	8,3	4,2	3,8
Bassa Valsugana	6,0	7,6	7,3	8,8	7,5
Alta Valsugana	7,2	7,5	7,6	7,8	6,3
Valle dell'Adige	6,7	7,8	7,4	8,2	5,7
Valle di Non	7,7	7,6	7,8	8,8	6,6
Valle di Sole	5,8	7,3	9,2	6,2	5,5
Giudicarie	4,7	7,3	7,6	8,2	6,7
Alto Garda Ledro	7,6	8,3	7,9	8,5	6,6
Vallagarina	7,2	8,0	7,6	7,4	5,2
Ladino di Fassa	6,5	8,7	9,2	5,3	-
Totale prov. Trento 2004/2005	6,8	7,8	7,7	8,0	5,9
Totale prov. Trento 2003/2004	6,9	7,4	7,5	7,6	6,2
Italia 2003/2004	12,0	9,5	8,6	8,3	ND

* sono escluse le scuole non statali o equiparate.

Fonte: elaborazione Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica, Servizio scuola dell'infanzia, Servizio per la gestione del personale della scuola e della formazione e Censis (per ITA).

Anche se i dati relativi all'utilizzazione del personale docente in Trentino sono migliorati, permane sempre un sensibile divario tra la situazione del Trentino e quella nazionale, in particolare per la scuola materna (6,8 bambini per insegnante in provincia di Trento contro una media nazionale di 12). Sensibile, ma in diminuzione, il divario per quanto riguarda la scuola elementare e media, mentre i valori sono abbastanza vicini per quanto riguarda la scuola secondaria.

Ancora più evidenti appaiono le differenze rispetto alla media internazionale; se si considera infatti che la media italiana, a sua volta, è molto più bassa della media interna-

3 Tuttavia si fa presente che in quest'ordine di scuola, dato l'alto numero di orari spezzati tra le diverse scuole, l'attribuzione dei docenti ai diversi Comprensori è più incerta, e quindi i dati non sono da considerare del tutto significativi.

zionale, emerge la situazione del tutto peculiare del Trentino per quanto riguarda questo particolare aspetto. La tabella 2.12 confronta la media del Trentino con quella nazionale e con i dati internazionali e mette in luce che *a livello internazionale per ogni insegnante esiste un numero di alunni superiore al doppio della media trentina nella scuola materna ed elementare, e poco inferiore al doppio nella scuola media e secondaria.*

Tabella 2.12 - Alunni per insegnante: confronto nazionale ed internazionale

	Scuola materna	Scuola elementare	Scuola media	Scuola secondaria
Trentino (2005)	6,8	7,8	7,7	8,0
Italia (2004)	12	9,5	8,6	8,3
Media Paesi Ocse (2002)	14,8	16,6	14,4	13,1

Fonte: elaborazione Comitato di valutazione su dati Ocse, Education at a glance 2004 e Istat.

Infine va rilevato come un fattore di spesa non indifferente sia costituito dagli interventi per l'integrazione degli alunni portatori di handicap. Come si può vedere dalla tabella 2.13, il rapporto tra questa categoria di alunni ed il personale loro assegnato è di 1,3 alunni per unità di personale.

Lungi dal voler porre in discussione l'intervento a favore di una categoria di alunni così svantaggiata occorre però interrogarsi sulla efficacia di un intervento così personalizzato, considerando anche che in diverse circostanze più che di handicap si tratta di situazioni di disagio sociale.

Tabella 2.13 - Personale assegnato per l'integrazione dell'handicap

	Anno scolastico 2003-2004	Anno scolastico 2004-2005	Anno scolastico 2005-2006
Insegnanti	546	570	576
<i>di cui facilitatori comunicazione</i>	11	22	38
Assistenti educatori	227	241	281
Totale	773	811	857
Alunni certificati	1034	1071	1144
Rapporto alunni/personale dedicato	1,34	1,32	1,33

Fonte: PAT, Area disabilità disagio benessere.

2.5.2 - Il nodo della stabilizzazione

In almeno 9 istituti (ovvero un istituto su 10) oltre 30-40 insegnanti su 100 sono cambiati nell'ultimo anno⁴. Evidentemente un simile turn-over pregiudica la continuità didattica, e dunque la qualità dell'insegnamento, di cui la continuità è (almeno in una certa misura) presupposto indispensabile. Questo fenomeno si è ridotto negli anni precedenti, ma si tratta sempre di un problema rilevante, anche perché si verifica spesso nelle scuole dei territori più decentrati, che avrebbero casomai bisogno di una presenza più continuativa del personale. In queste aree il frequente turn-over si intreccia con il pendolarismo dei docenti, che devono effettuare lunghi spostamenti quotidiani per raggiungere la sede di servizio, e pertanto tendono a richiedere il trasferimento alle sedi più vicine. Ovviamente il pendolarismo rende anche più difficile la presenza dei docenti nella scuola al di là della normale lezione e delle altre attività strettamente obbligatorie.

Altro elemento che motiva il turn-over è la presenza di personale precario, con la conseguente assegnazione temporanea, che viene rimessa in discussione ogni anno, se non più frequentemente.

Tabella 2.14 - Docenti nelle scuole elementari secondo l'inquadramento giuridico

valori percentuali

a. s. 2004 - 2005

COMPRESORIO	di ruolo	non di ruolo*	totale
Valle di Fiemme	67,2	32,8	100,0
Primiero	89,7	10,3	100,0
Bassa Valsugana	85,7	14,3	100,0
Alta Valsugana	86,0	14,0	100,0
Valle dell'Adige	87,0	13,0	100,0
Valle di Non	88,9	11,1	100,0
Valle di Sole	97,1	2,9	100,0
Giudicarie	72,2	27,8	100,0
Alto Garda Ledro	83,8	16,2	100,0
Vallagarina	89,1	10,9	100,0
Ladino di Fassa	90,3	9,7	100,0
Totale prov. di Trento 2004/2005	85,6	14,4	100,0
Totale prov. di Trento 2000/2001	73,6	26,4	100,0

* supplenze a fine anno e supplenze annuali.

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati forniti dal Servizio gestione delle risorse umane della scuola.

4 Questo dato proviene dal data-base degli indicatori provinciali per l'autovalutazione.

Tabella 2.15 - Docenti di scuola media secondo l'inquadramento giuridico

valori percentuali a. s. 2004 - 2005

COMPRESORIO	di ruolo	non di ruolo	totale
Valle di Fiemme	66,7	33,3	100,0
Primiero	69,0	31,0	100,0
Bassa Valsugana	74,1	25,9	100,0
Alta Valsugana	88,0	12,0	100,0
Valle dell'Adige	83,5	16,5	100,0
Valle di Non	63,6	36,4	100,0
Valle di Sole	78,0	22,0	100,0
Giudicarie	65,8	34,2	100,0
Alto Garda Ledro	86,7	13,3	100,0
Vallagarina	82,8	17,2	100,0
Ladino di Fassa	74,3	25,7	100,0
Totale prov. di Trento 2004/2005	79,4	20,6	100,0
Totale prov. di Trento 2000/2001	74,2	25,8	100,0

Fonte: Elaborazione del Comitato di valutazione su dati forniti dal Servizio gestione delle risorse umane della scuola.

Tabella 2.16 - Docenti di scuola secondaria secondo l'inquadramento giuridico

valori percentuali a. s. 2004 - 2005

COMPRESORIO	di ruolo	non di ruolo	totale
Valle di Fiemme	55,1	44,9	100,0
Primiero	33,3	66,7	100,0
Bassa Valsugana	76,1	23,9	100,0
Alta Valsugana	80,2	19,8	100,0
Valle dell'Adige	84,2	15,8	100,0
Valle di Non	65,6	34,4	100,0
Valle di Sole	39,4	60,6	100,0
Giudicarie	66,4	33,6	100,0
Alto Garda Ledro	79,3	20,7	100,0
Vallagarina	82,5	17,5	100,0
Ladino di Fassa	74,2	25,8	100,0
Totale prov. di Trento 2004/2005	78,3	21,7	100,0
Totale prov. di Trento 2000/2001	69,6	30,4	100,0

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati forniti dal Servizio gestione delle risorse umane della scuola.

Sotto quest'ultimo aspetto la situazione dovrebbe far registrare un miglioramento; infatti, come mettono in evidenza le tabelle 2.14, 2.15 e 2.16, la percentuale di personale di ruolo, negli ultimi 5 anni, è decisamente aumentata, soprattutto nella scuola elementare (dal 73,6% all'85,6%); più contenuto è stato l'aumento nella scuola secondaria (dal 69,6% al 78,3%) e, nella scuola media.

Tuttavia queste tabelle mettono in evidenza anche un elemento di problematicità, là dove mostrano che nelle aree più decentrate la percentuale di docenti non di ruolo sale visibilmente: a livello di scuola secondaria nel Primiero il 66% dei docenti sono precari, così come il 60% nella Val di Sole. Nella scuola media il precariato tocca un terzo dei docenti in Val di Fiemme ed in Val di Non. Infine anche nella scuola elementare la percentuale di insegnanti non di ruolo si innalza in Val di Fiemme (32,8%) e nelle Giudicarie (27,8%).

Va tenuto presente che per l'a.s. 2005/2006 vi sono state 315 assunzioni in ruolo di nuovi insegnanti della scuola elementare, media e superiore della provincia, che dovranno rimanere nella sede assegnata per almeno tre anni.

Nell'ottica di una sempre maggiore stabilità degli insegnanti risultano interessanti le "nuove regole provinciali" sull'assegnazione dei punteggi per le graduatorie per gli incarichi e per le supplenze temporanee. In particolare per le *supplenze brevi*, il dirigente per coprire una supplenza inferiore ai 15 giorni può utilizzare le graduatorie d'istituto, dando la precedenza a docenti residenti o domiciliati nel comune dove ha sede la scuola, e può confermare lo stesso docente a proseguire se la supplenza dovesse continuare.

2.5.3 - La flessibilità nell'utilizzazione del personale

L'ultimo Contratto provinciale di lavoro (2004) razionalizza e potenzia alcuni elementi di flessibilità contenuti nel contratto precedente. In particolare:

- conferma la scelta delle prestazioni aggiuntive remunerate (40 ore⁵), che diventano obbligatorie per tutti, e devono essere programmate nel piano delle attività approvato dal collegio docenti, eliminando così le numerose certificazioni individuali o che si erano diffuse nelle singole realtà scolastiche. L'assegno provinciale diventa di 2123 euro per 12 mensilità più la tredicesima;
- al posto delle "funzioni obiettivo", definite nella quantità e negli obiettivi, si inseriscono le cosiddette *funzioni strumentali al progetto di istituto*, che vengono decise nella quantità, nelle funzioni ed anche nella retribuzione a livello di singola scuola;
- attribuisce al il dirigente scolastico la possibilità di utilizzare fino al 12% del Fondo d'Istituto⁶ per la retribuzione dei propri collaboratori;

5 10h per aggiornamento, 10h per supplenze e 20h per attività coerenti col progetto d'istituto.

6 Quota massima di retribuzione individuale è di 6 mila euro, comprensiva di tutte le attività che il collaboratore svolge pagate con il Fondo d'Istituto.

- rifinanzia, con un aumento medio di quasi tutte le voci del 10%, il Fondo d'Istituto, i cui criteri di utilizzo diventano materia contrattuale scuola per scuola;
- conferma il "Fondo per il miglioramento della qualità della scuola", un'ulteriore fonte di finanziamento a disposizione delle scuole per la qualità dell'insegnamento/apprendimento, su progetti specifici con la possibilità di attivare convenzioni e consulenze con docenti ed esperti esterni alla scuola; su tale fondo la scuola può inoltre utilizzare fino al 5% delle risorse per incentivare gli insegnanti interni coinvolti nella progettazione e realizzazione dei progetti.

2.5.4 - La formazione del personale ed i periodi sabbatici

Una modalità innovativa di formazione del personale, già prevista nel primo contratto provinciale, era costituita dalla possibilità di usufruire fino ad un anno di periodi di esoneri dal servizio retribuiti per partecipare ad attività di formazione.

Tale possibilità è stata recentemente messa in pratica con la proposta dei "periodi sabbatici" tematici ed offerta ogni anno e per 5 anni (in due periodi distinti: dal 1 settembre al 31 gennaio e dal 1° febbraio al 30 giugno) ai docenti in servizio presso le istituzioni scolastiche e indicati dai dirigenti scolastici. Questi i cinque ambiti specifici per i quali si sono attivati o si attiveranno periodi sabbatici:

- lingue straniere;
- orientamento;
- disagio;
- rapporti scuola-territorio;
- educazione permanente.

Il periodo di distacco dall'insegnamento è di solito di cinque mesi. Il progetto, operativo dall'anno scolastico 2004-05, ha coinvolto per prime le lingue straniere (50 docenti) e l'orientamento (47).

Lingue straniere

I docenti in periodo sabbatico hanno avuto un periodo di formazione a Trento (frequenza facoltativa) ed uno all'estero di sei settimane (obbligatorio) ed hanno elaborato e documentato un progetto, negoziato e condiviso all'interno della propria istituzione scolastica, per il miglioramento della qualità dell'offerta delle lingue straniere e rispondente a criteri di innovatività e sostenibilità.

A conclusione della prima sperimentazione (giugno 2005) sono stati pubblicati i progetti elaborati dai docenti. Un monitoraggio completo dell'intera iniziativa ed una valutazione delle ricadute nelle scuole e della diffusione delle buone pratiche emerse da questa prima fase del periodo sabbatico è in fase di elaborazione, ma le ricadute attese riguardano:

- "attivazione dei progetti proposti dai docenti coinvolti nel periodo sabbatico ed approvati dai collegi docenti;
- il portfolio europeo delle lingue (*PEL*), anche in relazione con gli sviluppi della riforma in campo nazionale;
- il *CLIL* (*Content Language Integrated Learning*) - uso veicolare delle lingue straniere.
- le certificazioni nelle lingue straniere, per migliorare la competenza linguistica di base;
- curricula verticali e trasversali, nella prospettiva della scansione del percorso scolastico di base in bienni e della continuità didattica e curriculare⁷."

Nel progetto del periodo sabbatico dedicato alle lingue straniere è stato integrato il progetto "ALIS", azione per i docenti formatori nella quale sono stati coinvolti 22 docenti di lingua tedesca, inglese e francese provenienti da scuole di ogni ordine e grado.

I formatori del Progetto Alis hanno potuto usufruire anch'essi del periodo sabbatico che ha compreso le sei settimane all'estero e la formazione a Trento (obbligatoria), ovviamente con finalità, obiettivi e contenuti diversi da quelli del gruppo dei "sabbatici".

Orientamento

Come per le lingue straniere sono stati attivati nell'anno scolastico 2005-2006 2 periodi di aggiornamento formativo della durata di 5 mesi ciascuno, destinati ai docenti e formatori della Provincia.

Il percorso formativo è articolato in:

- incontri formativi a carattere seminariale;
- un soggiorno all'estero e un soggiorno fuori provincia presso organismi qualificati, orientativamente di una settimana;
- stesura e attuazione, sotto la supervisione del dirigente scolastico/direttore e con la consulenza di esperti, di un progetto per il miglioramento delle iniziative orientative attraverso un'efficace programmazione formativa e didattica.

Complessivamente vengono coinvolti 47 docenti (distribuiti su 22 istituti comprensivi, 14 Istituti superiori e 10 Centri di Formazione professionale). Anche per il periodo sabbatico sull'orientamento la scelta del docente spetta al Dirigente/Direttore dei singoli Istituti/Centri interessati; a conclusione del percorso, anche per l'orientamento, ogni docente deve predisporre un progetto di orientamento del proprio istituto/centro di formazione di appartenenza.

7 Dalle linee di indirizzo inviata alle scuole dalla giunta provinciale per l'anno scolastico 2005/2006.

2.5.5 - La creazione di un comparto scuola unitario e l'inclusione della Formazione professionale

Con la formalizzazione del "Comparto scuola", almeno a livello di trattativa sindacale, si è registrato un salto qualitativo non indifferente, in termini contrattuali (contratto unico e contestuale per tutte le figure) e, progressivamente, anche di gestione organizzativa. Per tutti i settori e gli operatori coinvolti si è registrata la ricomposizione in un unico contratto praticamente di quattro distinti contratti: personale ausiliario tecnico e amministrativo (ATA), assistenti educatori, formazione professionale, scuole dell'infanzia.

Interessante, dal punto di vista dell'applicazione della legge 53, è notare come questo meccanismo permetta di avvicinare gli insegnanti della Formazione Professionale all'equiparazione con gli insegnanti della scuola a carattere statale, sia per quanto riguarda la progressione di carriera che per la retribuzione complessiva. L'accordo definisce inoltre alcuni aspetti normativi; i più significativi riguardano alcune modifiche all'orario di lavoro, l'incremento delle indennità, l'aumento della quota oraria per compiti funzionali all'insegnamento e la definizione di nuove attività di coordinamento.

Tra gli altri elementi di "avvicinamento" al personale docente dell'istruzione, anche per la Formazione professionale sono state previste *Aspettative per motivi di ricerca e formazione*, con la possibilità di poter usufruire di periodi sabbatici come previsto per la scuola a carattere statale durante il periodo estivo.

2.6 - Considerazioni conclusive

La questione delle risorse utilizzate per il sistema scolastico, da sempre al centro dell'attenzione del Comitato di valutazione, emerge anche in questo Rapporto come uno dei punti nodali.

La lettura dei risultati dell'analisi che è stata condotta in questo capitolo può avere una doppia valenza: sicuramente positiva, da una parte, in quanto la capacità di investire consistenti risorse per il sistema scolastico e formativo è segno di una Comunità che decide di investire sul suo futuro, e si mette alla pari, sotto questo aspetto, con i Paesi europei più evoluti; problematico, dall'altra parte, in quanto la consistenza dell'investimento effettuato, ed il trend ascendente che continua a registrarsi non possono non essere motivo di attenzione, se non di preoccupazione, da parte di chi amministra l'intervento pubblico.

Non è in discussione tanto l'entità dell'investimento effettuato, quanto la sua efficienza e la sua efficacia. Alcuni meccanismi di dilatazione della spesa, come quelli relativi alla dispersione dell'offerta scolastica, sono stati posti sotto maggiore controllo. Continuano a crescere invece le spese relative al personale, docente e non docente.

La gestione del personale appare dunque uno degli aspetti strategici da presidiare sia sotto l'aspetto finanziario che sotto l'aspetto della valorizzazione qualitativa dell'apporto che docenti, formatori e non docenti offrono al sistema.

Modalità di utilizzazione più efficace, continuità nelle aree periferiche, flessibilità nel reclutamento e nell'utilizzo, formazione sono le questioni da affrontare a questo proposito.

Nell'ultimo periodo l'autonomia sulla gestione del personale docente della scuola trentina è stata sicuramente rafforzata, grazie anche alle Intese col Ministero dell'Istruzione (MIUR), attraverso una serie di conseguenti atti amministrativi ed interventi legislativi provinciali.

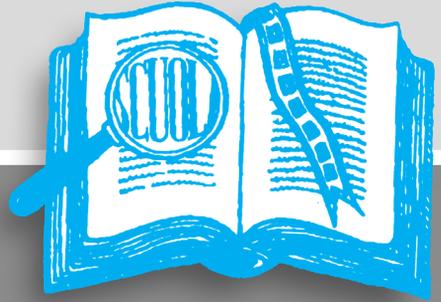
Dai provvedimenti che sono stati analizzati emergono la ricerca di garantire maggiore stabilità del personale attraverso le assunzioni a tempo indeterminato, e nuove regole "provinciali" per la formazione delle graduatorie di merito per gli incarichi a tempo determinato, accanto a soluzioni più funzionali per la copertura delle supplenze brevi anche nelle piccole sedi periferiche. Emergono anche provvedimenti volti a favorire una maggiore responsabilizzazione dell'Istituto scolastico nella utilizzazione del personale e nel riconoscimento economico dell'attività svolta.

L'introduzione di queste regole ha richiesto anche una contropartita economica, come spesso succede quando si vuole promuovere l'innovazione; vanno però valutati con attenzione l'effettiva selettività di questi meccanismi salariali, che non sempre risulta evidente, e l'intreccio con una quantità di personale particolarmente consistente, che potrebbe provocare una ulteriore dilatazione della spesa.

Sarebbe interessante sperimentare spazi di flessibilità ancora maggiori per le autonomie scolastiche per quanto riguarda, ad esempio, il reclutamento del personale, anche se va tenuto presente che il contratto provinciale resta all'interno di vincoli nazionali precisi, che riguardano tutti *"gli aspetti fondamentali degli istituti dello stato giuridico vigenti per il corrispondente personale in servizio"* nel restante territorio dello Stato, al fine di assicurare la mobilità in ambito nazionale.

Infine va ricordata, all'interno della riorganizzazione del Dipartimento istruzione, l'unificazione in un solo Servizio della gestione di tutto il personale scolastico, compreso quello che in precedenza era stato di competenza del Servizio per il Personale, del Servizio scuola dell'infanzia e del Servizio formazione professionale. Un passaggio delicato, da completare ovviamente con gradualità, ma con la prospettiva chiara di avere un unico referente istituzionale per tutto il personale del sistema scolastico e formativo.

Si tratta di passaggi i cui esiti andranno monitorati e valutati nel tempo, ma che dimostrano la capacità crescente di utilizzare l'autonomia speciale provinciale del Trentino nel settore scolastico e formativo.



Capitolo 3

*Il sistema trentino di
formazione professionale
iniziale: tra anticipazione
e consolidamento*

3 - Il sistema trentino di formazione professionale iniziale: tra anticipazione e consolidamento

Questo capitolo del Rapporto è dedicato ad una ricostruzione e valutazione del sistema trentino di formazione professionale iniziale con particolare attenzione a tre ambiti di intervento: i percorsi triennali di qualifica, il 4° anno post-qualifica in alternanza e i percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (*IFTS*). Si tratta di ambiti – per la prima volta oggetto di attenzione sistematica da parte del Comitato – i quali, per la loro configurazione e contenuti, risultano fortemente connessi con il sistema di istruzione secondario; inoltre negli ultimi anni essi sono stati frequentemente indicati come modello ed esempio per il disegno di riforma proposto dalla l.53/2003 per la formazione professionale.

A prescindere da ciò, va comunque sottolineato il fatto che il sistema trentino di formazione professionale, soprattutto quello iniziale, rappresenta da molti anni una esperienza di eccellenza nel panorama nazionale ed ha anticipato in molte occasioni – restandone in alcuni casi anche l'unico protagonista – scelte, orientamenti ed indirizzi che hanno poi trovato diffusione, con alterna fortuna, anche a livello nazionale: è il caso, ad esempio, di alcuni contenuti della l.p. 21/1987 – la legge ancora oggi di riferimento per la F. P. a livello provinciale – sulla valutazione, sulla programmazione territoriale, sull'integrazione ed il raccordo con il sistema dell'istruzione.

3.1 - Il profilo quantitativo dell'offerta dei percorsi di formazione iniziale

Gli allievi dei percorsi triennali di qualifica attivi nell'a.f. 2004/2005 sono complessivamente 3325: essi sono organizzati in 183 classi suddivise in 24 Centri di Formazione Professionale (C.f.p.). A questi si aggiungono 231 allievi di corsi di 4° anno in alternanza (per 24 classi): non sono stati invece attivati – nella medesima annualità – percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (*IFTS*); l'ultimo dato relativo a questa offerta è di 2 interventi avviati nel 2003, i quali hanno raccolto complessivamente 33 iscritti.

Per quanto riguarda invece il 2005/2006, gli iscritti ai soli percorsi triennali di qualifica¹ sono pari a 3437 allievi, distribuiti su 23 C.f.p..

I 3556 allievi finali dei corsi triennali e del 4° anno dell'a.f. 2004/2005 sono concentrati prevalentemente nei due comprensori della Valle dell'Adige (con 1223 allievi) e della Vallagarina (653); la loro suddivisione per annualità corsuale vede una prevalenza dei frequentanti i primi anni (1200 allievi).

1 Dato aggiornato al 27.10.2005.

Tabella 3.1 - Centri di Formazione Professionale: allievi, classi, centri

valori assoluti

a. s. 2004 - 2005

COMPENSORIO	CORSI DI BASE			DIPLOMA PROV. DI F.P.			TOTALI		
	allievi	classi	centri	allievi	classi	centri	allievi	classi	centri
Valle di Fiemme	101	6	1	0	0	0	101	6	1
Primiero	31	5	1	0	0	0	31	5	1
Bassa Valsugana	195	11	1	0	0	0	195	11	1
Alta Valsugana	324	16	2	19	2	0	343	18	2
Valle dell'Adige	1116	59	8	107	10	0	1223	69	8
Valle di Non	226	12	2	9	1	0	235	13	2
Valle di Sole	72	5	1	0	0	0	72	5	1
Giudicarie	287	17	2	25	3	0	312	20	2
Alto Garda e Ledro	362	19	3	29	3	0	391	22	3
Vallagarina	611	33	3	42	5	0	653	38	3
Ladino di Fassa	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totale prov. di Trento	3325	183	24	231	24	0	3556	207	24

Nota: situazione a fine anno esclusi gli allievi in FL e Add. Prof.

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati IRIS (Servizio Istruzione e Formazione Professionale).

Tabella 3.2 - Alunni frequentanti per anno di corso e comprensorio del Centro

valori assoluti

a. s. 2004 - 2005

COMPENSORIO	classe	classe	classe	TOT	classe	TOT
	prima	seconda	terza		quarta	
Valle di Fiemme	48	28	25	101	0	101
Primiero	10	7	14	31	0	31
Bassa Valsugana	62	64	69	195	0	195
Alta Valsugana	122	88	114	324	19	343
Valle dell'Adige	408	355	353	1116	107	1223
Valle di Non	86	54	86	226	9	235
Valle di Sole	28	22	22	72	0	72
Giudicarie	99	105	83	287	25	312
Alto Garda e Ledro	126	118	118	362	29	391
della Vallagarina	211	186	214	611	42	653
Ladino di Fassa	-	-	-	-	-	-
Totale prov. di Trento	1200	1027	1098	3325	231	3556

Nota: situazione a fine anno esclusi gli allievi in FL e Add. Prof.

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati IRIS (Servizio Istruzione e Formazione Professionale).

I dati relativi agli allievi inseriti nei corsi di base (comprensivi quindi anche degli interventi di *Formazione-lavoro e di Addestramento professionale*²⁾ mostrano una tendenziale stabilità degli iscritti nell'ultimo decennio, con un incremento nell'a.f. 2004/2005 rispetto ai precedenti: essi sono aumentati infatti da 3193 nell'a.f. 1998/1999 a 3350 nel 2003/2004 fino a 3482 dell'ultimo anno terminato. Il *trend* è confermato anche dai dati riguardanti le ultime quattro annualità dei soli corsi di qualifica: essi sono infatti aumentati da 3230 nell'a.f. 2003/2004 a 3325 dell'a.f. 2004/2005 mentre nei due anni precedenti erano attestati su valori leggermente inferiori e pari – rispettivamente – a 3285 (2001/2002) e 3277 (2002/2003) allievi.

Il Trentino si caratterizza in maniera del tutto particolare – soprattutto se confrontato con la situazione italiana in generale – per una elevata partecipazione alla formazione professionale dopo la scuola media: infatti, la percentuale di giovani tra i 14 e 18 anni inserita in percorsi di F. P. di base è pari – per l'a.f. 2004/2005 – al 14,8%, un valore stabile nell'ultimo quadriennio con una punta del 15% nell'a.f. 2002/2003. Per lo stesso anno è disponibile l'analogo dato di livello nazionale, il quale è attestato al 2,9%, a conferma della assoluta peculiarità della situazione trentina: questa situazione rappresenta senz'altro una delle principali chiavi di lettura da utilizzare per analizzare e valutare il profilo qualitativo dell'offerta oggetto di questo capitolo.

Peraltro, la rilevanza dell'offerta di F. P. di base è confermata anche dai dati relativi alla percentuale di giovani che conseguono una qualifica in esito ad un percorso di F. P.: questi sono infatti, sempre per l'a.f. 2004/2005, il 21,6³⁾ dei giovani della corrispondente fascia di età dopo essere stati – rispettivamente – il 20,5%, il 23,4% ed il 21,8% nei tre anni formativi immediatamente precedenti.

Se questi dati danno conto della consistenza quantitativa della F. P. di base, ve ne sono altri che consentono di evidenziare alcuni elementi di funzionamento – anche problematici – di questo specifico segmento del sistema. Il primo è rappresentato dalle bocciature.

Considerando i percorsi triennali di qualifica (a.f. 2004/2005), la percentuale degli alunni non promossi al termine del primo anno di corso è pari al 18,7% di quanti hanno concluso l'annualità⁴⁾: questo dato ammonta al 10,6% per i secondi anni e al 7% per i terzi. Se si includono nel conteggio anche i ritirati in corso d'anno (al netto però di quanti si sono reinscritti ad un altro C.f.p.), i tassi di insuccesso per le tre annualità cursuali considerate salgono – rispettivamente – al 24,3, 15,7 e 10,3%.

2 Si tratta, per l'a.f. 2004/2005, di 157 allievi complessivi.

3 I dati 2004/2005 – e solo quelli – comprendono anche 19 privatisti: tutti i dati sono calcolati con riferimento alla corrispondente leva dei 17enni.

4 Dal conteggio sono quindi esclusi i ritirati in corso d'anno.

Da questi dati – nelle due versioni – emerge con chiarezza una percentuale significativa di ragazzi e ragazze che soprattutto nel primo biennio frequentano senza successo un percorso di formazione iniziale.

Tra le principali ragioni di questa situazione sembrano esservi, oltre al profilo degli interessati, la configurazione di merito e di contenuto dei percorsi (il riferimento è soprattutto a quelli di qualifica, di durata triennale e meno direttamente professionalizzanti di un tempo) così come le caratteristiche quanti/qualitative generali del sistema di istruzione ma soprattutto di formazione professionale in Trentino.

Strettamente collegato ai precedenti è il dato relativo alla presenza di ripetenti nei corsi di qualifica triennali: nell'anno formativo 2005/2006, ovvero l'anno successivo a quello sopra considerato per quanto riguarda le mancate promozioni, gli allievi in questa condizione⁵ sono pari al 9% del totale degli iscritti ai primi anni⁶, al 5% degli iscritti ai secondi anni e al 3% degli iscritti alle terze annualità. Queste percentuali corrispondono – rispettivamente – al 47, 6% ed al 42% dei "non promossi" al termine dell'anno formativo precedente ed al 33, 37 e 27% di quanti complessivamente non hanno concluso con successo l'a.f. 2004/2005⁷: si tratta di dati che mostrano come sembra esservi una quota non irrilevante di ragazzi (circa 300 ogni anno) che abbandona precocemente e senza conseguire un titolo formale – probabilmente per passare all'apprendistato – i percorsi triennali ed il sistema di F. P. di base⁸: peraltro, l'assenza di una anagrafe provinciale unica sul diritto/dovere di istruzione non permette di verificare in quale misura questi ragazzi e ragazze rimangano comunque – oltre che nell'apprendistato – nel sistema educativo.

Importante per delineare il profilo generale dell'offerta di qualifica è anche il dato relativo alla presenza, nelle singola annualità, di alunni in ritardo rispetto a quello che sarebbe il percorso regolare⁹. La percentuale di alunni in questa condizione (sempre per l'a.f. 2004/2005) è elevata, essendo pari al 45,5% degli iscritti nei primi anni, al 48,8% nei secondi anni e al 52,1% nelle terze annualità: il confronto con gli analoghi dati riguardanti il sistema dell'istruzione evidenzia – ma ciò è abbastanza coerente con la storia della F. P. – che le percentuali di allievi in ritardo nella F. P. nei tre anni di corso considerati sono costantemente pari ad almeno il doppio di quelle riferite ai primi tre anni della scuola secondaria superiore. Anche per questo indicatore le situazioni territoriali sono molto articolate: per i primi anni, ad esempio, la percentuale di alunni in ritardo è pari al 20% nel Comprensorio del Primiero ma è al 48,9% nella Valle di Non; anche per i terzi anni è al 31,8% per la Valle di Sole ma al 66,7% per il Primiero.

5 Calcolati su dati al netto dei ritirati trasferiti ad altri C.f.p..

6 I dati sono aggiornati al 27.10.2005.

7 Ovvero i non promossi ed i ritirati nel corso dell'anno.

8 Va anche segnalata una situazione estremamente eterogenea esistente tra i diversi Comprensori.

9 I dati in questione sono comprensivi anche di quelli relativi ai percorsi di formazione-lavoro e di addestramento professionale.

Significativa è anche la presenza nella F. P. iniziale di alunni stranieri: essi sono pari – nell'a.f. 2004/2005 – al 13,7% mentre erano al 9,9% nell'anno formativo precedente. Gli analoghi valori riferiti all'istruzione secondaria superiore sono pari, rispettivamente, al 3,5 ed al 2,9% e si attestano quindi su un livello decisamente inferiore a quello della formazione professionale.

I valori quantitativi relativi ai tassi di inserimento lavorativo dei qualificati attivi e alla loro coerenza occupazionale evidenziano una situazione – per quanto *lorda* – molto positiva sia in relazione alle qualifiche ed ai macrosettori considerati sia in rapporto all'andamento nel tempo. La tavola sotto proposta mostra infatti – limitando l'analisi a livello di macrosettore – sia una costante e diffusa tendenza negli anni all'innalzamento dei tassi di occupazione a 18 mesi sia un posizionamento di questi valori su soglie in assoluto molto elevate (comprese, in particolare tra l'82% del macrosettore alberghiero/ristorazione e il 100% dei formati del macrosettore della grafica). Peraltro, anche i dati di occupazione *coerente* – di maggiore interesse dei precedenti a fini valutativi – confermano un quadro molto positivo anche se, com'è lecito attendersi, attestato su valori meno elevati e con qualche differenza significativa tra i vari macrosettori considerati: infatti, con riferimento ad esempio ai corsi terminati nel 2002, a fronte del 100% – di nuovo – di occupati coerenti del macrosettore della grafica vi sono il 55% di occupati coerenti tra i partecipanti a corsi del terziario (a conferma di una situazione tipica di questo settore non solo a livello trentino) e il 63% del macrosettore alberghiero/ristorazione. In tutti gli altri casi invece le percentuali di placement coerente sono attestata su valori superiori per una media complessiva – sempre per i formati del 2002 – pari al 71% degli occupati, un dato superiore a quelli delle annualità precedenti.

Tabella 3.3 - Inserimento occupazionale per qualifica conseguita

Figure di riferimento delle qualifiche professionali (figure di rifer. periodo 1997 - 2004)	Percentuale di occupati su formati attivi			Percentuali di occupati coerenti su totale occupati		
	1999/00	2000/01	2001/02	1999/00	2000/01	2001/02
Operatore meccanico su macchine e impianti automatizzati	91,0	89,9	97,7	73,2	58,9	62,8
Operatore elettrico	100,0	96,0	98,9	75,0	65,8	75,0
Operatore elettronico	93,0	100,0	86,5	59,2	51,2	56,3
Riparatore di autoveicoli	96,4	96,5	96,3	70,4	82,1	76,9
Termoidraulico	100,0	100,0	100,0	88,2	100,0	85,7
Operatore professionale edile	96,0	95,4	93,9	79,2	66,7	71,0
Operatore del settore legno	96,1	95,8	93,1	56,0	71,0	96,3
Operatore di carpenteria	100,0	100,0	100,0	50,0	33,3	44,4
Totale Macrosettore Industria e Artigianato	91,2	97,4	96,1	71,2	64,8	71,3
Operatore abbigliamento	76,9	88,2	88,9	50,0	60,0	75,0
Totale Macrosettore Abbigliamento	76,9	88,2	88,9	50,0	60,0	75,0
Operatore di pre-stampa	100,0	100,0	100,0	83,3	100,0	100,0
Operatore di stampa	100,0	85,7	100,0	80,0	83,3	100,0
Totale Macrosettore Grafico	100,0	92,3	100,0	81,8	91,7	100,0
Operatore ai servizi di ristorazione	88,7	86,8	77,6	73,0	62,7	63,2
Operatore ai servizi di sala-bar	92,0	84,0	80,9	54,3	86,5	68,4
Operatore ai servizi di ricevimento	100,0	100,0	85,7	20,0	50,0	33,3
Totale Macrosettore Alberghiero e della ristorazione	90,3	85,9	82,0	64,0	71,4	63,4
Operatore d'ufficio	90,0	75,9	80,9	38,9	46,3	57,9
Operatore alle vendite	78,3	84,8	83,9	83,3	69,2	50,0
Totale Macrosettore Terziario	86,7	80,0	82,1	50,0	57,5	54,7
Parrucchiere	94,9	89,3	92,4	91,1	86,0	86,9
Estetista	86,0	95,5	90,1	83,4	67,4	78,1
Totale Macrosettore Servizi alla persona	91,2	92,0	91,2	88,2	77,4	82,4
Totale qualifiche	93,4	92,0	91,3	69,8	67,1	71,3

Nota: condizione professionale al 31/12 di ogni anno (18 mesi dal conseguimento della qualifica).

Fonte: elaborazioni su dati OML, Indagine Esiti Occupazionali Qualificati Formazione Professionale Iniziale.

Per quanto riguarda invece i percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS), il quadro complessivo dell'esperienza condotta nella Provincia Autonoma di Trento è riassunto nella tavola sotto proposta. I corsi complessivamente svolti sono 7 per 111 allievi iscritti: dopo gli interventi programmati nell'anno 2003 (ma avviati in un caso nell'annualità successiva) non è stato più attivato – come si dirà nello specifico paragrafo – alcun percorso IFTS. Dei 7 avviati e conclusi, due sono stati finanziati esclusivamente con risorse del Ministero dell'Istruzione mentre gli altri sono stati appostati sul Fondo Sociale Europeo (Misura C3).

Tabella 3.4 - Percorsi IFTS svolti nella Provincia di Trento

Anno	Numero corsi	Numero allievi approvati	Durata media per corso approvato (ore)	Numero allievi iscritti	Numero allievi formati
2000	1	12	1458	20	12
2001	2	32	1382	34	28
2002	2	32	2385	24	16
2003	2	32	2084	33	ND

Fonte: dati a cura del Servizio Istruzione e Formazione Professionale.

Per i corsi della programmazione 2001 (ma avviati nel 2002¹⁰) è stata realizzata a 12 mesi dalla loro conclusione una indagine di *placement* e di valutazione sulle caratteristiche dei due corsi. A 6 mesi gli occupati erano – rispettivamente – pari al 61% (Tecnico esperto nella gestione integrata di cantiere) e al 66% (Analista/gestore di sistemi informatici distribuiti per l'*e-business*¹¹): a 12 mesi essi erano invece attestati su valori inferiori e pari alla metà circa dei formati per entrambi i corsi in ragione del fatto che – presumibilmente e pur in presenza di un numero modesto di formati – una quota dell'occupazione a 6 mesi era di tipo precario oppure non soddisfacente per i diretti interessati. In ogni caso, le competenze acquisite sono state giudicate come "abbastanza utili" da parte del 70% degli intervistati mentre il giudizio complessivo sul corso è positivo per il 75% dei partecipanti al corso per Analista/gestore e per il 63% dei frequentanti quello per Tecnico di cantiere. Infine, la valutazione dei docenti è largamente favorevole per "buona parte" di essi mentre più del 50% dei formati intervistati riteneva il corso "carente dal punto di vista teorico-pratico".

10 I corsi interessati sono quelli di Tecnico esperto nella gestione integrata di cantiere e di Analista/gestore di sistemi informatici distribuiti per l'*e-business*.

11 Si è consapevoli che è improprio calcolare percentuali su numeri limitati (i formati interessati sono complessivamente 28) tuttavia si opta per questa scelta al fine di rendere più efficace in questo contesto la comunicazione degli esiti dell'indagine citata.

3.2 - Il processo di ridisegno della formazione professionale iniziale

Il primo importante progetto di riqualificazione del comparto della formazione professionale iniziale è datato 1993.

Il progetto, di fatto *anticipatore* di una serie di questioni che sarebbero emerse a livello nazionale solo negli anni successivi, ha avuto i seguenti elementi caratterizzanti:

- a) l'allungamento del percorso curricolare successivo alla scuola dell'obbligo da due a tre anni;
- b) l'arricchimento culturale del percorso e soprattutto del primo biennio;
- c) la connotazione fortemente professionalizzante del terzo anno di qualifica con figure di riferimento a "forte polivalenza", individuate in raccordo con il sistema produttivo provinciale;
- d) l'adozione di un modello di sviluppo/manutenzione del sistema basato su un sistematico coinvolgimento delle imprese nella programmazione e verifica dei percorsi;
- e) il perseguimento di modalità strutturate e sistematiche di integrazione con l'istruzione superiore e con il lavoro.

L'attuale configurazione della F. P. iniziale è però derivazione diretta di un più recente intervento di ridisegno che si pone peraltro in continuità con quello appena richiamato denominato "Progetto di innovazione della F. P. iniziale".

Questo progetto, deliberato dalla Giunta provinciale nel febbraio del 2003 ed attualmente in fase di avanzata implementazione, si innestava al momento della sua definizione in uno scenario nazionale nel quale era attivo il dibattito su quella che sarebbe poi diventata la I.53/2003 e in uno scenario provinciale rispetto al quale il dato di riferimento più significativo era rappresentato oltre che dall'assetto dell'offerta derivante dalla riforma del 1993 dalla possibilità di assolvere l'obbligo scolastico e formativo (allora ancora regolati dalla normativa precedente alla I.53/2003) nell'ambito della F. P. iniziale¹².

I contenuti qualificanti il progetto come un vero e proprio disegno di sistema riguardano i seguenti ambiti di intervento:

- il percorso triennale di qualifica professionale, da sviluppare secondo due criteri: quello dell'aumento dell'integrazione sia orizzontale che verticale tra F. P. e istruzione e quello della "acquisizione della qualifica per tappe progressive di avvicinamento e individuando allo stesso tempo le caratteristiche e le finalità specifiche di ciascun anno"¹³;
- l'anno di formazione professionale in alternanza successivo alla qualifica (con la realizzazione, in prima istanza, di "corsi-pilota");

12 Come stabilito dal Protocollo di Intesa tra la Provincia Autonoma di Trento e il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca sottoscritto a Roma il 12.6.2002.

13 D.G.P. del 14.2.2003, all.1, p.2.

- l'ampliamento a tutti i macrosettori della possibilità di passaggio dal sistema della F. P. al sistema scolastico, superando "la logica dell'esame secondo le modalità tradizionali, mediante la costruzione di un percorso di accompagnamento da parte del C.f.p. e l'utilizzo di strumenti quali il *portfolio* per la documentazione dei risultati conseguiti dall'allievo"¹⁴;
- la continuità tra la formazione professionale iniziale e quella continua (soprattutto in relazione alle attività realizzate dall'Agenzia del Lavoro).

Il processo di attuazione del progetto, governato da un Comitato Istituzionale composto, oltre che dalla Provincia, dagli Enti/Centri di formazione professionale interessati e da rappresentanti/esperti delle Parti Sociali, ha avuto sinora realizzazione attraverso una serie di *tappe* che ne hanno dettagliato e resi operativi i contenuti anche sotto il profilo formale.

Esse sono in particolare le seguenti:

- la riprogettazione "per competenze" del secondo anno di tutti i percorsi di qualifica (per famiglie professionali) e la progettazione *ex-novo* dei primi anni di offerta nei macrosettori ambiente e legno (settembre 2003);
- la definizione – con cadenza annuale – degli indirizzi ai C.f.p. per la programmazione formativa e dell'orario degli insegnamenti (settembre 2003 e ottobre 2004);
- la progettazione annuale, nella direzione di una sua progressiva messa a regime, del quarto anno di *diploma* in alternanza (marzo 2003, aprile 2004 e 2005);
- la individuazione del *Profilo Educativo Culturale e Professionale (PECUP)* per la F. P. di base, delle figure professionali di riferimento per le qualifiche, delle competenze finali relative al terzo anno dei percorsi di qualifica (area culturale e professionale) e al secondo anno della *famiglia professionale* "Agricoltura e ambiente" (area professionale) (ottobre 2004);
- la individuazione dei diplomi provinciali di F. P. in esito ai percorsi annuali in alternanza successivi alla qualifica (ottobre 2004);
- l'istituzione dell'*alta formazione professionale* ovvero di percorsi di durata massima triennale rivolti a giovani in possesso di titolo o qualifica professionale di durata quadriennale nonché agli studenti ammessi al quinto anno di scuola secondaria di secondo grado (l.p. 5/2005, gennaio 2005).

Sullo sfondo di questo processo puntuale vi sono, quali "contenitori organici" del processo stesso e della strategia complessiva di intervento della Provincia, i *Programmi annuali 2003/2004, 2004/2005 e 2005/2006 delle attività di formazione professionale* (approvati dalla Giunta provinciale nei mesi di giugno/luglio delle rispettive annualità) nonché come importanti dispositivi di supporto i programmi annuali delle *azioni di accompagnamento* a sostegno dello sviluppo del *Progetto di innovazione*.

Questo progetto e la sua attuazione ad oggi configurano un sistema caratterizzato dall'assetto e dalle specificità che sono rappresentate nei due paragrafi che seguono.

3.3 - I percorsi triennali di qualifica professionale

3.3.1 - La riforma dell'offerta formativa

I percorsi triennali di qualifica professionale attuano il *Diritto/dovere di istruzione e formazione professionale* di cui alla l. 53/2003 e al Decreto Legislativo 76/2005, consentendo il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente al secondo livello europeo (livello 2 della classificazione ECTS): essi, ai sensi dell'*integrazione* del luglio 2003 al Protocollo di Intesa tra MIUR e Provincia del giugno 2002, sono infatti riconosciuti – in assenza dei decreti legislativi previsti – come percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui all'Accordo-quadro tra Stato, Regioni e Province Autonome di Trento e Bolzano del giugno 2003.

Gli elementi di interesse di questi percorsi – ricordato innanzitutto che essi sono finanziati esclusivamente attraverso risorse del bilancio della Provincia – sono numerosi.

In primo luogo, essi adottano, dall'a.f. 2004/2005, il cosiddetto *Profilo Educativo Culturale e Professionale (PECUP)* dell'allievo a fine triennio: questo profilo prevede traguardi specifici a livello educativo, culturale e professionale ed è vincolante in termini di risultati da perseguire alla fine del triennio, essendo inoltre coerente con gli *standard* minimi delle competenze di base definiti nel gennaio 2004 in sede di Conferenza Unificata Stato, Regioni, Province Autonome.

Nello specifico:

- a) a livello *educativo*, il traguardo è rappresentato "dalla crescita e valorizzazione della persona"¹⁵;
- b) a livello *culturale*, l'obiettivo è costituito dall'elevazione del "livello culturale degli allievi al fine di favorire la loro partecipazione ai valori della cultura, della civiltà e della convivenza sociale, contribuendo al loro sviluppo";
- c) infine, dal punto di vista professionale, il traguardo è rappresentato dalla "acquisizione di competenze per potere assumere un ruolo lavorativo attivo, per inserirsi in attività di carattere esecutivo che prevedono l'utilizzo di strumenti, metodi e tecnologie e che possono essere svolte autonomamente nei limiti delle tecniche ad esso inerenti".

15 Programma annuale delle attività per la F. P. 2005-2006, p.21. Questo riferimento vale anche per le citazioni immediatamente successive.

In secondo luogo, i percorsi triennali presentano una strutturazione complessiva caratterizzata da:

- a) una polivalenza decrescente (dal macrosettore nel primo anno alla *famiglia professionale* nel secondo fino alla *qualifica* nel terzo anno);
- b) una significativa valenza di tipo orientativo presente lungo tutto il triennio;
- c) una articolazione delle diverse discipline peraltro integrate secondo una logica di tipo *modulare* in un'area culturale ed in una *professionale* con il peso della prima che passa dal 50% del primo anno al 40% del secondo fino al 35% nel terzo anno;
- d) una gamma di esiti, al termine del percorso, che prevede: il proseguimento nel 4° anno di F. P. in alternanza; il transito al sistema dell'istruzione secondo quanto previsto da specifici Protocolli di Intesa con il Ministero dell'Istruzione; l'ingresso nel mercato del lavoro;
- e) una forte centratura del percorso sui concetti di *successo formativo* (anche attraverso la personalizzazione degli interventi e l'accompagnamento assistito) e di *competenza* (così da favorire sia il riconoscimento degli eventuali crediti sia attraverso la certificazione delle competenze – i passaggi tra i sistemi).

L'assetto attuale di dettaglio del triennio risulta quindi così configurato:

- il primo anno, agganciato ad un nuovo quadro di competenze in esito, ha una durata di 1100 ore equamente suddivise tra la componente culturale e quella professionalizzante. I *macrosettori* attivi sono 8 (agricoltura e ambiente, industria e artigianato, legno, grafico, abbigliamento, terziario, alberghiero e ristorazione, servizi alla persona) e al termine dell'anno l'allievo sceglie – in vista del secondo anno – una determinata *famiglia* tra quella previste dal macrosettore frequentato. Tre Delibere della Giunta Provinciale – datate 2000, 2003 e 2004 rispettivamente – hanno definito le competenze finali ed il quadro orario dei primi anni: il raggiungimento di queste competenze, attualmente in fase di parziale ulteriore ridefinizione, è un elemento di vincolo nella configurazione di questa annualità, così come la ripartizione tra componente culturale e professionale ed il relativo quadro orario;
- il secondo anno, anch'esso di 1100 ore totali, si articola come già anticipato in *famiglie professionali* ciascuna delle quali individua "un ambito professionale distintivo e peculiare, riconducibile ad uno specifico macrosettore e declinabile in una o più qualifiche"¹⁶. Le famiglie attualmente attivate sono complessivamente 11¹⁷: agricoltura e ambiente (collegata all'omonimo macrosettore); meccanica, elettrico-elettronica, edile, termoidraulica (collegate al macrosettore "Industria e artigianato"); legno; grafica; abbigliamento; terziario; alberghiera e ristorazione; servizi alla

16 Programma Annuale della F.P., 2005/2006, p.24.

17 Una ulteriore famiglia (Manutenzione e riparazione di autoveicoli) sarà attivata dall'a.f. 2006/2007 nell'ambito del macrosettore Industria e artigianato.

persona. Anche per questa annualità, il quadro orario e le competenze-traguardo (per il 60% di ambito professionalizzante) sono state definite nel 2003 e nel 2004 da due Delibere della Giunta: un elemento di particolare rilevanza è rappresentato dalla possibilità – per i macrosettori composti da una sola famiglia (la maggioranza) e qualora l’allievo manifestasse una chiara opzione di scelta di una qualifica già a partire dal secondo anno di corso – di istituire, da parte del C.f.p., degli specifici “gruppi di interesse” attraverso i quali è possibile per l’allievo anticipare la *pratica* professionale relativa alla qualifica scelta;

- il terzo anno, infine, è strutturato per *qualifiche* ed il monte-ore complessivo (1100 ore anche in questo caso) è articolato in un’area professionale per il 65% del tempo comprensiva dello stage e culturale per il rimanente 35%. Le qualifiche di riferimento sono relative a *18 figure professionali* elaborate – con il coordinamento della Provincia – da specifici gruppi di lavoro misti composti da docenti e esperti designati dalle associazioni di categoria: queste figure professionali hanno la caratteristica principale di essere polivalenti (ovvero relativamente *ampie* nella loro configurazione in termini di competenze) e funzionalmente collegate in quanto *livelli-base* con eventuali ulteriori specializzazioni da realizzarsi attraverso percorsi post-qualifica di 4° anno oppure di specializzazione. Le qualifiche professionali ad oggi attivate definite unitamente al quadro delle competenze finali di riferimento nel corso del 2004 sono le seguenti: operatore/ice alle lavorazioni agricole; alle lavorazioni meccaniche¹⁸; alle lavorazioni di carpenteria metallica; elettrico; elettronico; edile; termoidraulico; alle lavorazioni di falegnameria; grafico; dell’abbigliamento; ai servizi di cucina; ai servizi sala-bar; ai servizi di ricevimento; ai servizi di impresa; ai servizi di vendita; acconciatore/trice; estetista.

Come è già stato brevemente accennato in precedenza, i percorsi di qualifica attivati si caratterizzano anche per la possibilità di adottare modalità di flessibilizzazione e di personalizzazione. La flessibilizzazione consiste nella facoltà, presente in tutti e tre le annualità previste, di utilizzare il 15% del monte-ore di ciascuna area formativa per meglio collegare il percorso con le specificità dell’utenza oppure con il profilo del sistema produttivo locale. Quanto alla personalizzazione, essa è invece intesa come possibilità di differenziare il percorso per gruppi o singoli allievi e si realizza attraverso una ampia gamma di modalità e dispositivi quali ad esempio: recuperi individualizzati, approfondimenti, accompagnamento assistito, assistenza al passaggio tra sistemi, misure di integrazione tra le varie discipline, misure di integrazione in ambiente extra-formativo.

In relazione all’attuazione del *Progetto di innovazione* è anche significativo il ruolo svolto dalle azioni di accompagnamento attivate dalla Provincia: esse, strutturate in pro-

18 La dizione “Operatore/trice” vale per tutte le qualifiche indicate tranne che per Acconciatore/ice ed Estetista.

grammi di durata annuale, hanno rappresentato la modalità attraverso la quale il percorso di ridisegno dei percorsi di qualifica ha coinvolto sia docenti/referenti del sistema della F. P. sia esperti esterni di sostegno alla implementazione delle diverse azioni attivate. Le principali attività condotte hanno riguardato la verifica ed il monitoraggio dell'attuazione delle singole annualità riprogettate, la produzione di documentazione e materiali specifici, la diffusione delle eventuali *buone pratiche*, la sperimentazione di metodi e strumenti per la valutazione degli apprendimenti, la progettazione dei percorsi formativi relativi ai diversi macrosettori progressivamente attivati.

3.3.2 - I risultati del monitoraggio

Nel corso del 2004 è stato realizzato, per conto della Provincia, un intervento sperimentale di monitoraggio dell'offerta di formazione professionale ad esclusivo finanziamento provinciale erogata da 9 enti operanti sul territorio¹⁹. Il monitoraggio non riguardava solo i percorsi triennali di qualifica ma anche la formazione a favore di soggetti svantaggiati, quella prevista da specifiche leggi, l'aggiornamento degli operatori della F. P. e le azioni del tipo "Simulimpresa": dall'attività condotta – benché centrata sul funzionamento complessivo della singola struttura formativa – emerge una serie di elementi di *merito* chiaramente riferiti ai percorsi di qualifica che è interessante riportare brevemente in questa sede.

Nello specifico, il monitoraggio si è focalizzato sui seguenti snodi-chiave dell'attività del singolo C.f.p.: le prassi programmatiche; il coinvolgimento delle famiglie; i legami con il territorio; l'approccio metodologico utilizzato nell'attività formativa.

I principali punti di forza emersi dall'analisi condotta sono i seguenti:

- la presenza di una buona consapevolezza circa le innovazioni presenti nel sistema provinciale di F. P. proprio mentre il processo di innovazione vero e proprio è in fase di attuazione;
- l'emergere di riscontri positivi circa la co-progettazione realizzata tramite gruppi misti docenti/rappresentanti delle imprese per settori e famiglie professionali;
- la presenza di significative attività connesse alle fasi di accoglienza ed orientamento e nella prospettiva della personalizzazione;
- la presenza di segnali evidenti circa il passaggio del ruolo delle famiglie dalla partecipazione concentrata su ambiti di natura prettamente didattica alla corresponsabilità più generale per il funzionamento dell'organismo formativo;
- l'esistenza di una chiara (ed ulteriore) qualificazione dei rapporti con il territorio, "uscendo dalla prospettiva episodica e unilaterale (declinata soprattutto attraverso lo strumento dello *stage*) verso una strategia di partenariato stabile e progressivo".

19 ATI Istud-Proxima, Rapporto 2004 sul monitoraggio/accompagnamento delle azioni affidate agli enti convenzionati, polic., Trento, 2004. Dal rapporto sono tratte le citazioni di seguito proposte.

All'opposto, i più rilevanti *punti di problematicità* sono i seguenti:

- la concezione prevalentemente *burocratica* che ancora caratterizza in generale il *Piano di Centro* (ovvero lo strumento di programmazione dell'offerta);
- le "rigidità ancora esistenti in termini di prodotto formativo e di processo organizzativo";
- la presenza – nei C.f.p. monitorati – di "una certa sudditanza nei confronti della scuola, vista ancora in una logica gerarchica";
- la metodologia "non ancora soddisfacente specie per la didattica e la valutazione per competenze";
- la formazione dei formatori "al più episodica e non in grado di perseguire un progetto organico".

3.4 - Il 4° anno di formazione professionale in alternanza

3.4.1 - Lo sviluppo della nuova offerta

L'anno di formazione professionale in alternanza successivo alla qualifica (noto come "quarto anno") è stato attivato – prima sperimentazione in Italia – nell'a.f. 2003/2004 con 7 corsi-pilota (per 60 destinatari): nell'a.f. successivo i corsi attivati sono diventati 24, mentre sono 30 per l'a.f. 2005/2006.

Le ragioni dell'attivazione di questa annualità ulteriore sono essenzialmente due: da un lato, la Provincia intendeva implementare un sistema di offerta di F. P. in grado di coprire in maniera articolata ma continua la fascia di età 14-18 anni, consentendo il conseguimento di due distinti livelli di certificazione (*l'attestato* di qualifica al termine del triennio e il *diploma di F. P.* dopo il quarto anno); dall'altro, aveva l'obiettivo più generale ribadito anche nella recente l. 5/2005 istitutiva dell'*alta* formazione professionale di "migliorare la qualità complessiva dell'offerta formativa iniziale" attraverso una "forte integrazione delle imprese nel processo formativo (e) ... lo sviluppo di una offerta formativa volta a sopperire alla significativa *vacancy* a livello intermedio di figure professionali tecniche nel mercato del lavoro trentino"²⁰.

Il percorso di attivazione di questo specifico segmento di offerta è stato sinora sotto il profilo del merito e oltre a quanto derivante dalle *Linee-guida* per la attivazione dei primi corsi²¹ il seguente:

- una Delibera della Giunta Provinciale del 2004²² ha istituito 14 diplomi di formazione professionale riferiti alle figure di Tecnico agricolo, Tecnico meccanico, Tecni-

20 Frisanco M., "La formazione professionale come filiera ricca di competenze. La sperimentazione del diploma di F. P. in Provincia di Trento", *Professionalità*, 86, 2005, p.63-73.

21 P.A.T.-Servizio A.F.P., Anno di Formazione professionale in alternanza successivo alla qualifica. *Linee-guida* per la realizzazione dei corsi-pilota, polic., aprile 2003.

22 DGP 2389 del 15/10/2004 a seguito della modifica della l.p. 21/1987.

co elettromeccanico, Tecnico elettrico, Tecnico elettronico, Tecnico Edile, Tecnico Impianti Termici, Tecnico del legno, Tecnico dell'abbigliamento, Tecnico grafico, Tecnico dei servizi alberghieri e della ristorazione, Tecnico dei servizi di impresa, Tecnico delle vendite, Tecnico dei trattamenti estetici;

- sempre nel corso del 2004 sono stati individuati e sperimentati i criteri ed i dispositivi di certificazione delle competenze (articolazione e modalità dell'esame di diploma, documentazione finale, modello di diploma e relativo allegato) e sono stati consegnati i primi diplomi ai frequentanti i corsi della fase-pilota: inoltre, sempre nel corso del 2004, è stato fatto un primo bilancio valutativo – si veda oltre – dei 7 corsi realizzati;
- il 2005 ha visto sinora, da un lato, il consolidamento della ricerca-azione come modalità di accompagnamento e supporto alla realizzazione dei corsi e, dall'altra, la attivazione di un dispositivo di monitoraggio in grado di dare conto dello stato di avanzamento dei percorsi in fase di svolgimento.

La sperimentazione condotta nell'ultimo triennio ha consentito la messa a punto di un modello corsuale che si caratterizza per i seguenti elementi:

- a) la centralità della cosiddetta *partnership di progetto* ovvero della cooperazione, formalizzata attraverso un accordo, che – nella fase di progettazione come in quella di attuazione – deve realizzarsi tra il singolo C.f.p. ed una rete di imprese ed altri eventuali organismi;
- b) la sottoscrizione preventiva di specifiche intese tra il C.f.p. e le imprese che si candidano ad ospitare gli allievi per la parte di formazione in contesto di lavoro;
- c) il riferimento ad un PECUP avente la finalità generale di "favorire ulteriormente (rispetto a quello del triennio) ... la crescita educativa, culturale e professionale del giovane; lo sviluppo della autonoma capacità di giudizio e di interazione con la realtà nelle sue diverse dimensioni; l'esercizio della responsabilità sociale e professionale";
- d) una articolazione di dettaglio del PECUP che, con riferimento ad esempio, alla dimensione di tipo professionale definisce una situazione tale per cui l'allievo è posto nella condizione di "disporre di un allargamento delle competenze di tipo gestionale ed organizzativo e di un approfondimento di quelle tecnico-professionali ... sapendo assumere gradi soddisfacenti di autonomia e responsabilità": il diploma rilasciato si colloca quindi al *livello 3* della classificazione europea;
- e) l'adozione del riferimento alle aree delle competenze di base previste negli standard minimi nazionali così da garantire – appunto – il valore nazionale del titolo rilasciato;
- f) l'assunzione di un approccio metodologico-progettuale specifico e basato su alcuni principi-guida: 1) la compresenza – nel singolo percorso – di una quota di formazione unitaria riferita all'area tecnico-professionale di indirizzo e di ambiti *differenziati*

- individuati in accordo con le imprese della *partnership*; 2) la centralità di una metodologia attiva in grado di valorizzare l'esperienza come componente cruciale del processo di apprendimento; 3) il raccordo forte e significativo tra la formazione realizzata presso il C.f.p. e quella svolta in contesto di lavoro; 4) la possibilità di personalizzare, anche in itinere, il curriculum formativo del singolo allievo;
- g) la valorizzazione dell'alternanza formazione-lavoro e nello specifico della componente di "formazione in azienda" (su questo punto si veda oltre);
 - h) l'individuazione – a partire dall'a.f. 2005/2006 – di un repertorio di figure professionali in continuità con quelle – attualmente sono 25 – identificate per i percorsi sperimentali attuati nel biennio precedente (mantenendone quindi il profilo di polyvalenza e trasversalità con la presenza di eventuali *indirizzi formativi*);
 - i) la sottoscrizione, all'inizio del 4° anno, di un contratto formativo tra il team di progetto (un rappresentante per il C.f.p. e uno per le imprese partecipanti alla *partnership*), l'allievo e un genitore nel quale sono riportati gli elementi qualificanti il percorso;
 - j) la presenza, di norma, di un numero di partecipanti per corso pari a 12;
 - k) l'attivazione di un tutor interno al C.f.p. e di *tutor* aziendali individuati dalle imprese che hanno dato la propria disponibilità ad accogliere gli allievi in formazione: per queste figure sono previsti specifici programmi di attività congiunte volte a realizzare i necessari collegamenti tra il loro rispettivo intervento;
 - l) l'impiego di puntuali dispositivi di accompagnamento, monitoraggio e valutazione in corso d'opera e finale del percorso formativo e delle competenze raggiunte dagli allievi.

La dimensione dell'alternanza e, in particolare, della formazione in azienda per soggetti che però rimangono in carico al sistema educativo è uno degli elementi maggiormente qualificanti il 4° anno. A questo proposito, premesso che una parte di questa formazione può essere svolta anche in imprese simulate, l'aspetto cruciale è rappresentato dal fatto che le aziende coinvolte devono essere riconosciute come *imprese formative* ovvero "idonee per il raggiungimento degli obiettivi generali e specifici del 4° anno"²³ ed essere caratterizzate da un contesto significativo e *ricco* in termini – anche alternativamente – di prodotti, processi, mercati, tecnologie impiegate, organizzazione. L'ammontare della formazione realizzabile in ambiente di lavoro è compresa tra il 40% (minimo) e il 50% (massimo) della durata complessiva della annualità: qualora ve ne sia la necessità è anche possibile che il singolo allievo realizzi questa componente del percorso all'interno di diverse aziende.

3.4.2 - La valutazione del 4° anno

Come già anticipato, sono 30 i corsi di diploma attivati nell'a.f. 2005/2006 a fronte di 37 inizialmente ipotizzati: quelli oggetto delle precedenti sperimentazioni (31 in tutto) sono stati interessati da due valutazioni di fine attuazione riferite alle annualità terminate.

Per quanto riguarda innanzitutto i 7 corsi dell'annualità 2003/2004, essi sono stati valutati sulla base della "qualità percepita" degli interventi da parte degli allievi, dei docenti e dei tutor aziendali. L'esito di questa valutazione²⁴ – la quale ha evidenziato come siano state 40 le imprese *partner* e 65 quelle che hanno accolto gli allievi in formazione – identifica un quadro complessivamente molto positivo con alcuni ambiti di possibile miglioramento tra i quali la P.A.T. stessa segnala i seguenti²⁵:

- la chiarezza degli obiettivi formativi in uscita, soprattutto in termini di sviluppo di quelli triennali;
- l'equilibrio tra la componente teorica e quella pratica nella formazione svolta presso il C.f.p.;
- il grado di coinvolgimento dei tutor aziendali soprattutto nelle fasi che precedono l'attuazione della formazione aziendale;
- la disomogeneità – nella preparazione di base e nella motivazione – della composizione di alcuni gruppi di partecipanti;
- la disomogenea sensibilità, sia a livello progettuale che attuativo, nei confronti delle variabili di tipo cognitivo ed emotivo che possono indurre l'allievo ad abbandonare il corso oppure a frequentarlo con scarso profitto.

Anche i 24 percorsi terminati nell'estate del 2005, i quali hanno visto 221 diplomati a fronte di 241 iscritti iniziali, ricevono dagli allievi, dai *tutor* aziendali e dai docenti una valutazione decisamente positiva²⁶. Come per la prima valutazione condotta vengono individuati alcuni aspetti "che meritano adeguati approfondimenti":

- le ragioni degli abbandoni del percorso (per quanto contenuti in valore percentuale: 5% degli iscritti);
- il livello di coinvolgimento e motivazione dei tutor aziendali (un elemento già emerso nella valutazione precedente);
- la specificità ed il grado di discontinuità di questa offerta rispetto ai percorsi triennali di qualifica;

24 P.A.T.-Servizio Formazione professionale, Valutazione degli interventi formativi relativi al 4° anno post-qualifica 2003/2004, a cura di L.Chierici, polic., 2004.

25 P.A.T.-Servizio Formazione professionale, Quarto anno di diploma di Formazione professionale. Indicazioni per la progettazione e l'attuazione nell'a.f. 2005/2006, Trento, aprile 2005, p.7.

26 P.A.T.-Servizio Istruzione e Formazione professionale, Quarto anno di Diploma di Formazione professionale. Valutazione dei percorsi formativi attuati nell'anno 2004/2005, polic., settembre 2005.

- la declinazione effettiva della logica dell'alternanza ("percepita ancora da molte imprese ... come uno *stage prolungato*");
- la taratura e messa a punto dei contenuti e della progettazione di dettaglio degli interventi (segnalata come "opportuna" dal 55% dei docenti contro il 49% dell'anno precedente).

Altri elementi di valutazione – soprattutto in chiave di lezioni – derivabili dal primo biennio di sperimentazione condotta sono i seguenti²⁷:

- le due annualità sperimentali hanno permesso in primo luogo di delineare e testare un modello di formazione in alternanza rilevante sia sotto il profilo progettuale sia dal punto di vista della sua spendibilità nella prospettiva dell'*alta formazione* di cui alla l.p. 5/2005;
- in secondo luogo, la sperimentazione ha consentito di esemplificare alcuni – seppure primi e parziali – percorsi di filiera anche nella prospettiva, ancora da costruire, del diploma professionale superiore;
- infine, ha favorito la attivazione di partnership territoriali multiattore finalizzate alla progettazione ed attuazione di interventi corsuali.

3.5 - I percorsi IFTS

I percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore – formalmente esclusi dal *Progetto di rinnovamento del sistema* – sono attivi in Trentino dal 1999 ma non sono mai stati realizzati in quantità particolarmente rilevanti (al massimo 2 per anno): attualmente – ed è il dato probabilmente più interessante in prospettiva – la loro programmazione è sospesa in quanto l'intero comparto della formazione professionale superiore/post-qualifica è oggetto di ridisegno e di riprogettazione alla luce dei contenuti della più volte richiamata l.5/2005 la quale, all'art.11, ha introdotto l'*Alta Formazione Professionale* come filiera formativa autonoma di durata al massimo triennale.

La configurazione di questa nuova filiera, come evidenziato nel *Programma annuale 2005/2006*, è in fase di definizione e i due principali elementi caratterizzanti questo processo in fase di realizzazione sono i seguenti²⁸:

- l'esito dovrà essere rappresentato dalla attivazione di "un sistema di percorsi di formazione professionale superiore di tipo non universitario" e non occasionale (quali sarebbero invece "gli attuali percorsi IFTS e post-diploma");

27 Frisanco, cit., p. 71-72.

28 Programma annuale delle attività di Formazione professionale 2005/2006, p.53.

- i percorsi dovranno prevedere adeguati raccordi tra istituzioni scolastiche, formative, *ambienti di lavoro*, università e istituti di ricerca “al fine di garantirne significatività, attrattività e rilevanza”.

Il quadro complessivo delle realizzazioni di percorsi *IFTS* in Trentino è già stato fornito in precedenza (7 corsi per 111 iscritti) così come alcuni indicatori di valutazione *ex-post* legati al *placement* ed al giudizio generale sul corso. I percorsi svolti hanno nello specifico formato le seguenti figure professionali:

- tecnico responsabile dei rapporti con i clienti in imprese commerciali e di assistenza tecnica (2000);
- analista/gestore di sistemi informatici distribuiti per l'e-business (2001);
- tecnico esperto nella gestione integrata di cantiere (2001 e 2002);
- tecnico per la valutazione e realizzazione di progetti di bioarchitettura (2002);
- tecnico per la valorizzazione del territorio e del turismo integrato e sostenibile (2003);
- tecnico del legno esperto dei processi di lavorazione in edilizia (2003).

In tutti i casi si è trattato di corsi di durata consistente – in 3 casi superiore alle 2000 ore complessive – così come rilevante è stato il finanziamento loro riconosciuto – in 5 casi superiore ai 400.000 Euro – va anche segnalato che 6 corsi su 7 sono stati realizzati dalla medesima struttura consortile.

Sotto il profilo programmatico e gestionale, i percorsi *IFTS* sono stati tutti – con l'eccezione di uno dei due avviati nel 2003 e conclusi nel 2005 – di competenza di quello che attualmente è l'Ufficio Fondo Sociale Europeo della Provincia: questa situazione, riconducibile al canale finanziario prioritariamente utilizzato per il loro sostegno, risulta ad oggi modificata in quanto – in ragione della citata volontà della Provincia di ri-posizionare i percorsi *IFTS* nell'ambito della *Alta Formazione Professionale* – la competenza è ora del Servizio Formazione Professionale. Per quanto riguarda invece il versante strategico, sono di particolare interesse – per motivi diversi – i contenuti dei due *Programmi annuali* 2004-2005 e 2005-2006.

Il primo individuava tre aree settoriali di intervento (turismo congressuale, *middle-management* nel comparto commerciale, legno per la parte di industrializzazione del prodotto e dei processi di seconda lavorazione) ed ipotizzava la realizzazione di altrettanti corsi: tuttavia, come già evidenziato, di questi interventi non ne è stato attivato alcuno.

Di impianto decisamente diverso è invece quanto contenuto nel Programma 2005/2006 in quanto i percorsi *IFTS* vengono esplicitamente posizionati all'interno del quadro di riferimento definito dalla l.p. 5/2005 e in particolare nel contesto della nuova filiera sperimentale dell'*Alta Formazione Professionale (AFP)*.

Sono tre, nello specifico, gli elementi che incrociano i percorsi *IFTS*: il primo è rappresentato dalla volontà della Provincia di superare – attraverso la attivazione della Alta Formazione – “l’occasionalità degli attuali percorsi *IFTS* e post-diploma”²⁹; il secondo dalla affermazione secondo la quale “il primo anno del percorso di AFP potrà assumere anche una valenza nell’ambito degli *IFTS*”; il terzo elemento riguarda infine le risorse finanziarie che saranno attivate a sostegno dell’AFP in quanto esse prevedono il ricorso a quelle “nazionali assegnate dalla l.440/1997 per la realizzazione degli *IFTS*”.

3.6 - Considerazioni conclusive

In sede di conclusioni e di bilancio del quadro di offerta ricostruito va in primo luogo ribadita la profonda diversità di contesto specifico che, anche in una realtà come quella del Trentino, caratterizza i percorsi di qualifica (ed il 4° anno) rispetto al segmento dell’ *IFTS*.

Se questo secondo infatti ha mantenuto un profilo tutto sommato marginale e laterale rispetto all’assetto generale del sistema, i percorsi triennali di qualifica – con la recente aggiunta del 4° anno – rappresentano invece l’asse portante del “modello trentino” di formazione professionale a livello di ciclo secondario. A testimonianza di questa centralità vi sono – sotto il profilo quanti/qualitativo – sia la sua capacità di coinvolgere annualmente una percentuale molto significativa di giovani della classe di età pertinente (circa il 15% di quanti hanno una età compresa tra i 15 ed i 18 anni con le punte più elevate tra i giovani di 15 e 16 anni³⁰), sia l’efficacia dei percorsi di qualifica nel favorire non solo la transizione dei formati verso il mercato del lavoro (i tassi di inserimento lavorativo a 18 mesi, per quanto lordi, sono decisamente elevati) ma anche il passaggio/rientro agli anni terminali dell’istruzione secondaria tecnica ed anche liceale. Inoltre, i dati di coinvolgimento sulla specifica classe di età confermano il ruolo centrale dei percorsi di qualifica nel mantenere alti i tassi di partecipazione al sistema educativo e nel favorire il mantenimento all’interno del sistema medesimo di quanti hanno avuto “percorsi accidentati durante gli anni della scolarizzazione di base” oppure provengono da esperienze di insuccesso nell’ambito dell’istruzione secondaria³¹.

L’assetto attuale dell’offerta di percorsi di qualifica e di diplomi di F. P., originato da alcune scelte di *policy* riconducibili certamente in origine allo statuto di autonomia proprio della Provincia ma anche ad alcune precise ipotesi ed intenzionalità circa il disegno generale dell’offerta di istruzione e formazione professionale nel Trentino, è leggibile oggi in-

29 Programma annuale delle attività di F. P. 2005/2006, p.53: anche le due successive citazioni hanno la medesima fonte.

30 Si veda anche quanto contenuto nel Cap. 5 del presente Rapporto.

31 Cfr. il recente rapporto IPRASE sui Giovani in Trentino (Trento, 2005), p.49.

nanzitutto attraverso la chiave interpretativa rappresentata dallo *sviluppo verticale di filiera*, ovvero da quel processo, iniziato più di 10 anni fa, che ha aumentato la durata dei percorsi di qualifica da due a tre anni, ha introdotto dall'a.f. 2003/2004 il 4° anno in alternanza ed ha costruito e realizzato modalità e meccanismi di transizione reciproca tra il sistema dell'istruzione secondaria e la formazione professionale. Sono questi tre elementi, tra loro ricordati anche logicamente, a disegnare – nel quadro della prospettiva dell'Alta Formazione Professionale introdotta dalla recente I.5/2005 – l'impianto della filiera *aperta, sviluppata in verticale ma raccordata in orizzontale*³² la quale rappresenta uno dei possibili assetti in grado di rendere in generale riconoscibile ed incisiva l'offerta di formazione professionale.

In questo panorama, vi sono due ambiti che sembrano configurarsi come problematici e che pertanto necessiteranno di approfondimento per comprenderne il reale profilo di criticità: si tratta, rispettivamente, delle bocciature e delle ripetenze nell'ambito dei percorsi triennali di qualifica.

A proposito del primo aspetto, la percentuale degli alunni non promossi al termine del primo anno di corso, escludendo i ritirati, è stata del 18,7%, al termine del secondo anno del 10,6%, del terzo del 7%. Le possibili ragioni di questi esiti sono da ricercarsi probabilmente nella combinazione tra i contenuti e l'impostazione generale dei percorsi triennali di qualifica, le connesse pratiche e condotte dei formatori, le caratteristiche dei frequentanti.

Quanto invece alle ripetenze, gli allievi in questa condizione³³ nell'a.f. 2005/2006 sono pari al 9% del totale degli iscritti ai primi anni³⁴, al 5% degli iscritti ai secondi anni e al 3% degli iscritti alle terze annualità: sono valori percentuali che corrispondono – rispettivamente – al 47, 58 e 42% dei "non promossi" al termine dell'a.f. precedente ed al 33, 37 e 27% di quanti complessivamente non hanno concluso con successo l'a.f. 2004/2005³⁵. Sembrerebbe pertanto esservi una quota significativa di ragazzi che abbandona precocemente i percorsi triennali ed il sistema di F. P. di base³⁶: peraltro, come si sottolineava in precedenza, l'assenza – ad oggi – di una anagrafe provinciale unica ed informatizzata sul diritto/dovere di istruzione e formazione non consente di verificare in quale misura questi ragazzi e ragazze rimangano comunque nel sistema educativo anche attraverso l'apprendistato. È evidente, a questo proposito, la necessità che la Provincia si attivi in tempi rapidi per porre rimedio ad una mancanza che rischia di rendere meno efficace la connessione tra le politiche educative, quelle del lavoro e – più in generale – le altre politiche di *welfare*.

32 Con il sistema dell'istruzione attraverso i meccanismi di passaggio assistito dal sistema scolastico a quello della F. P. e viceversa (i cosiddetti "progetti passerella") nonché di passaggio dalla F. P. all'istruzione di secondo grado ai sensi del Protocollo di Intesa con il MIUR del 2002 successivamente integrato nel 2003.

33 Calcolati su dati al netto dei ritirati trasferiti ad altri C.f.p.

34 I dati sono aggiornati al 27.10.2005.

35 Ovvero i non promossi ed i ritirati nel corso dell'anno.

36 Va anche segnalata una situazione estremamente eterogenea esistente tra i diversi Comprensori.

Va inoltre monitorato con attenzione l'intreccio esistente tra:

- l'innalzamento del profilo di contenuto e dei traguardi dei percorsi di qualifica (in atto peraltro da più di un decennio in Trentino);
- le caratteristiche dei destinatari *reali*;
- la previsione dell'*obbligo formativo* prima e del *diritto/dovere* poi (i quali vincolano le persone a restare nell'ambito del sistema educativo – anche attraverso l'apprendistato fino al 18esimo anno di età oppure fino al conseguimento di una qualifica).

L'effetto combinato di questi tre elementi sembra provocare anche in una realtà matura come il Trentino fenomeni non irrilevanti di selezione e abbandono i quali – per quanto mediamente e nel complesso inferiori a quelli esistenti nell'ambito del sistema di istruzione (soprattutto professionale) e probabilmente in quantità effettiva anch'essa inferiore a quanto appare in prima istanza³⁷– devono ricevere adeguata attenzione sotto il profilo conoscitivo e degli interventi di contrasto. In questo senso, il tema più generale di *policy* è quello di come innalzare secondo logiche di differenziazione qualificata i livelli di conoscenza e di partecipazione all'educazione iniziale di tipo secondario senza che ciò vada a scapito del successo e – in una sorta di effetto perverso – della tenuta della partecipazione stessa.

In sintesi, va anche ricordato come l'assetto attuale dell'offerta e del sistema, per molti versi ancora da consolidare, sia stato reso possibile sia da un costante investimento di risorse finanziarie da parte della Provincia, sia dalla messa in campo di interventi significativi ed organici di governo, progettazione, accompagnamento e manutenzione continua del sistema (dei quali il *Progetto di innovazione* più volte richiamato in questo capitolo è solo l'ultimo episodio).

E' probabilmente nell'intreccio largamente virtuoso pur non privo di tensioni tra queste due leve ed il volume complessivo del sistema di F. P. iniziale che è possibile trovare una ulteriore chiave di lettura del "modello trentino di formazione professionale" e della sua tenuta e crescita nel tempo.

37 In ragione della già richiamata assenza di un sistema informativo unico in grado di rendere evidente il dato netto degli abbandoni e dei ritiri.



Capitolo 4

L'introduzione dell'autonomia scolastica in Trentino

4 - L'introduzione dell'autonomia scolastica in Trentino

4.1 - Dal decentramento all'autonomia

La realizzazione dell'autonomia nella scuola si colloca all'interno delle dinamiche di passaggio da uno Stato gestore dei servizi a uno Stato *garante della soddisfazione dei bisogni elementari dei cittadini*, che opera per promuovere il senso di responsabilità e le capacità di risposta, e non per soffocare i mondi vitali presenti nella società civile. In questa nuova ottica, esso si pone non come fornitore, magari esclusivo, ma come promotore della possibilità di produrre beni e servizi attraverso forme di autoregolamentazione. Si è giustamente parlato di un processo di "riappropriazione" dei bisogni da parte dei cittadini, che nel campo specifico dell'istruzione chiedono allo Stato di garantire alle famiglie e agli altri soggetti sociali la possibilità di realizzare iniziative educative, diverse, nel sistema pubblico o in quello paritario, all'interno di un quadro normativo comune¹.

L'autonomia comporta l'adozione sistematica di strategie di decentramento, che variano a secondo del tipo di decisioni che viene decentrato (progettazione didattica, gestione del personale...) e del livello a cui le decisioni vengono trasferite. Le decisioni che coinvolgono un solo livello sono però poche, in quanto un progetto educativo di vasto respiro, per essere realizzato, richiede la convergenza di tre diversi attori: la scuola, il centro e un livello intermedio che in Italia dovrebbero essere le Regioni (a seguito delle nuove competenze previste dalla riforma della Costituzione), e le Province autonome. Più in generale, è preferibile parlare in senso lato di un livello di tipo "meso", costituito dalla "scuola della comunità" in senso lato. Il processo di cambiamento in Trentino coinvolge già da tempo tutti e tre gli interlocutori (Stato, scuole, ente locale), e questo può fornire indicazioni interessanti all'intero sistema:

- *il cambiamento può essere imposto solo in minima parte*, e per essere stabile deve nascere dal coinvolgimento degli attori coinvolti². Se si tiene conto del fatto che in un processo di cambiamento operano tre soggetti (chi lo decide, chi lo mette in pratica e chi ne beneficia), è chiaro che l'accordo non è automatico: se i tre attori coincidono, o operano in un contesto dove il coinvolgimento è molto elevato, il cambiamento è facile e diffuso, se la collaborazione è solo parziale il cambiamento

1 Nell'indagine promossa dal Comitato di valutazione l'affermazione che ha ottenuto il maggior numero di consensi sia da parte dei docenti che dei dirigenti è stata proprio *l'autonomia definisce spazi di libertà, ma all'interno di un preciso quadro normativo*, su cui sono in disaccordo solo tre dirigenti e il 10.9% degli insegnanti. In questa prospettiva, il fatto realmente nuovo è che lo Stato viene visto come garante del patto educativo fra la scuola e i suoi utenti, e non come uno dei contraenti.

2 Un confronto con l'indagine precedente mostra che il coinvolgimento degli attori è cresciuto, almeno secondo i dirigenti: il responsabile del progetto di istituto era prevalentemente il dirigente nel 10.5% delle scuole, ed è sceso al 6.1%; il dirigente era responsabile del gruppo di progetto nell'91.9% delle scuole, ora lo è nell'85.7%.

è possibile con qualche difficoltà, se infine esiste una separazione, è quasi impossibile introdurre dei cambiamenti;

- il cambiamento, quindi, deve essere *governato e realizzato con gradualità*, coinvolgendo i dirigenti, gli insegnanti e le famiglie e trasformando i rapporti interni ed esterni all'istituzione. Nel settore pubblico, e in particolare nella scuola, un cambiamento basato sulla collaborazione è più efficace per il miglioramento che non l'introduzione della competitività, che agli occhi degli insegnanti appare come una specie di lotta per le risorse e per la sopravvivenza, personale e dell'organizzazione³, e indebolisce il senso di appartenenza ad una comunità di cui sono membri tutti i cittadini (anche se contiene bisogni e valori diversi e a volte conflittuali), diminuendo così la capacità di risposta ai bisogni;
- le scuole devono rispondere a criteri e obiettivi sia interni che esterni, e l'innovazione proposta deve essere presentata chiaramente: una chiara definizione di ciò che ci si aspetta, e di ciò che si deve fare per raggiungerlo aiuta a conseguire gli obiettivi più rapidamente e a ottenere risultati migliori in tempi ragionevoli. Ogni trasformazione che promette risultati in un periodo breve è in genere irrealistica;
- nel governo delle istituzioni formative, in particolare nei momenti di trasformazione, *è necessario un equilibrio fra centralismo e decentramento*, con riforme decise dai politici, messe in pratica dai dirigenti scolastici, il cui ruolo è centrale, attuate e implementate dagli insegnanti in un quadro di consenso, dal momento che le conseguenze nella pratica educativa ricadono sulle singole comunità locali: secondo il motto della scuola inglese, *think globally and act locally*. Un aspetto particolare di equilibrio è quello fra "il dinamismo del mercato e il ruolo di guida dello Stato"⁴, che genera progetti che non sono focalizzati sulla competitività a breve, ma sulla costruzione di un cambiamento duraturo in tempi lunghi, che richiede di attuare decisioni prese a livello di scuola, di ridimensionare gli organi centrali e infine di adottare nuove forme di governo che incidono anche sul curricolo;
- l'elemento vincente in una riforma della scuola nasce dalla capacità di *creare interazioni*, dal momento che la crescita complessiva del sistema è legata alla qualità della crescita delle singole parti, con un mix di fattori strutturali e relazionali: sembra avere un peso notevole la capacità della proposta educativa di promuovere l'identificazione con le comunità locali o di appartenenza, ma anche con comunità più universali, come lo Stato o l'Europa. Le strategie di decentramento funzionano solo se il legame fra scuola e comunità è forte, e viene implementato in modo sistematico, grazie ad una progettazione complessa, e a partire dalla consapevolezza che centralizzazione e decentramento sono processi concomitanti e non opposti, in una prospet-

3 CLARKE J., NEWMAN J., *The managerial State*, Sage, London 1997.

4 WOODS P.A., *Changing legitimacies: democracy, outsourcing and local education services*, Paper presented to RAPPE seminar: Governance, Regulation and Equity in European Education Systems, Institute of Education, London, March 2003.

tiva di sviluppo dei singoli e della comunità. La forma in cui questo legame si sta realizzando è quella delle *reti fra scuole*, che sono in atto oramai da tempo in modo spontaneo, e devono essere riconosciute e valorizzate sul piano normativo e dei finanziamenti;

- i cambiamenti in atto nelle scuole devono rispondere a criteri e obiettivi interni ed esterni, e l'innovazione proposta deve essere presentata chiaramente: una definizione di ciò che ci si aspetta, e di ciò che si deve fare per raggiungerlo aiuta a conseguire gli obiettivi più rapidamente e a ottenere risultati migliori in tempi ragionevoli. Per questo, lo scarso livello di informazione delle famiglie emerso dall'indagine di cui si parlerà in seguito costituisce un fattore negativo;
- l'introduzione dell'autonomia ha tre conseguenze fondamentali: *modifica le relazioni orizzontali e verticali, comporta un ridimensionamento degli organi centrali e pone in modo ineludibile il problema dell'identità della scuola*, con l'adozione di innovazioni curriculari⁵ che portano ad una crescita della differenziazione fra le scuole, presente in quel primo e debole elemento di mercato che è il Piano dell'Offerta Formativa, la cui logica comporta la definizione di un differenziale riconoscibile (in parte specifica di ogni singola scuola, in parte orientata a valorizzare caratteri propri della comunità in cui la scuola opera), che rende desiderabile una scuola rispetto ad un'altra: questa è una delle pochi innovazioni di cui le famiglie sono al corrente, e su cui esprimono un giudizio positivo.

Il decentramento delle competenze educative che caratterizza i sistemi di scuole autonome consiste nell'affidare potere decisionale a soggetti diversi dal potere centrale (o, nel nostro caso, provinciale), con un potenziamento dei processi di sussidiarietà sia orizzontale che verticale: alla base dell'autonomia sta un patto democratico sottoscritto da tutti coloro che hanno accettato di partecipare alla gestione del potere incluso nei processi formativi. Nella scuola autonoma si modificano quindi i meccanismi di governo, con l'introduzione di un ordine trasformativo che "si orienta non sulla competitività a breve termine, ma sulla capacità a lungo termine di costruire con lo staff delle relazioni trasformative. La capacità di essere orientati alla qualità, flessibili e responsabili verso i clienti è visto come dipendente dall'*empowerment* dello staff, e dal loro impegno ai valori di servizio e ai successi dell'intrapresa come tale"⁶.

5 RAVITCH D., *Different drummers: the role of non public schools in America*, in "Teachers college records", vol. 92, n.3, 1991, pp.409-414.

6 CLARKE J., NEWMAN J., *The managerial State*, Sage, London 1997:72.

Il successo di questo coinvolgimento si basa su di un'autorità che promuove la partecipazione, facendo leva sull'autostima e sulla valorizzazione delle qualità personali, e questo ripropone il tema delle caratteristiche e delle forme di professionalizzazione dei dirigenti scolastici, e della loro capacità di esercitare un'azione proattiva⁷.

Anche se sembra essere più efficace della centralizzazione, il decentramento non è privo di rischi: il primo, già accennato, è l'*eccesso di competitività* in un settore, come quello educativo, in cui le dinamiche di cooperazione sono più fruttuose delle dinamiche oppositive: questo richiede politiche in grado di equilibrare il sostegno alle scuole più deboli e la valorizzazione di quelle più forti. Il secondo è la *crescita del conflitto* se il decentramento penalizza alcune fasce di popolazione o ne accresce la marginalità (non a caso ogni scuola autonoma punta su di un potenziamento degli elementi di cittadinanza); il terzo e ultimo è la possibilità di una *crescita senza modello*, che nasce dall'incapacità di controllare i processi di differenziazione, e che viene ridotta dall'avvio di un sistema di valutazione, di cui in Trentino sia i dirigenti (92.3%) sia gli insegnanti (70.9%) riconoscono la centralità per il buon funzionamento dell'autonomia.

Infine con l'autonomia le scuole hanno responsabilità maggiori verso gli studenti e le famiglie, e anche verso le comunità locali, e questo richiede di lavorare per far diminuire l'attuale incongruenza di aspettative fra i diversi soggetti, che talora le rivolgono richieste contrastanti⁸. Opportunamente l'84% delle scuole trentine, anche su stimolo del Comitato di valutazione, conduce iniziative per accertare la soddisfazione delle famiglie.

4.2 - L'attuazione dell'autonomia in provincia di Trento

I tempi di attuazione di una riforma complessa come l'autonomia sono necessariamente medio - lunghi: istituita nel 1997, sperimentata fino al 2000 ed entrata in vigore in forma generalizzata a partire dall'anno scolastico 2000- 2001, l'autonomia è operante da cinque anni, un lasso di tempo che potrebbe consentire una prima valutazione dei suoi effetti.

In Trentino, però, diversamente dal resto del paese, l'autonomia si applica ad una situazione che già godeva di più ampi margini di flessibilità, dal momento che l'Amministrazione provinciale opera già da tempo in un regime di autonomia da parte del Centro,

7 "La capacità di esercitare un'azione proattiva è tipica del leader educativo, che ha il compito di facilitare il conseguimento dei fini fornendo una visione credibile del futuro... esiste un continuum delle funzioni di governo che va dall'amministrazione alla leadership, e da un comportamento reattivo ad uno proattivo" (Ribolzi, Un'organizzazione che cambia. Problemi di governo di una scuola autonoma, in Ribolzi L. (a cura di) Il dirigente scolastico, Giunti, Firenze, 1999, pag.13).

8 KARSTEN S., School autonomy in the Netherlands: the development of a new administrative layer, in Educational Management and Administration, vol 26, 1998, pp. 395 - 405.

Il tema della multifinalità delle organizzazioni educative, e della conseguente difficoltà sia a mettere in atto una progettazione efficace, sia a effettuare una valutazione coerente, parte dall'articolazione schematica fra funzione di selezione e funzione di socializzazione, ma viene poi sviluppato in particolare nello studio dell'istruzione superiore, in cui il contrasto delle finalità fra i diversi stakeholders (Stato, imprese, famiglie, docenti e studenti...) porta alla necessità di adottare sistemi di valutazione che siano anch'essi multidimensionali.

ed è quindi il diretto interlocutore delle scuole: ma la percezione che la legge 59 del 1997 abbia introdotto un'ulteriore innovazione è abbastanza diffusa, soprattutto fra i dirigenti, tanto è vero che i tre quarti si dichiarano in disaccordo con l'affermazione "*l'autonomia non rappresenta nulla di nuovo per le nostre scuole, chi voleva aveva introdotto molte innovazioni anche prima della legge*", dimostrando così di aver colto una discontinuità fra la situazione dell'autonomia "trentina" prima e dopo l'introduzione dell'autonomia nella scuola italiana in generale⁹.

In questo quadro il Comitato di valutazione ha compiuto una prima ricerca nel 2001¹⁰, che si configurava come un'analisi delle aspettative più che non dei risultati, se non assai iniziali, dell'introduzione dell'autonomia; a quattro anni di distanza, sulla base dell'avanzamento di questo processo, si è ritenuto opportuno compiere una seconda indagine, per avere un confronto tra le risposte a quattro anni di distanza, che può dare qualche utile indicazione su ciò che è avvenuto nella pratica quotidiana¹¹, e mettere a confronto le opinioni espresse dai diversi soggetti, dirigenti insegnanti e genitori (non presenti nella prima indagine, indirizzata solo ai dirigenti e agli insegnanti), così da rilevare le differenze fra i diversi punti di vista, contribuendo a migliorare la comunicazione.

Passiamo dunque a considerare, sia pure sommariamente, i risultati della ricerca¹². Emerge innanzitutto l'evidenza che l'autonomia ha ormai investito capillarmente sia l'organizzazione che la didattica della scuola trentina: i dirigenti, che possono a buon diritto essere considerati come i più informati su ciò che accade nel complesso della scuola, su diciannove possibili voci investite dal cambiamento ne indicano otto come attivate dappertutto, sei come non attivate in un massimo di tre istituti (su 67), quattro come non attivate in un numero di istituti compresi fra sei e nove (nell'ordine, la costituzione di reti con altre scuole, la flessibilità delle classi, l'attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi, e l'organizzazione di attività comuni con altre scuole), e infine solo la "compenrazione fra le discipline e le attività" risulta assente in un quarto degli istituti, forse perché la vischiosità del "programma" si fa sentire di più in quelle attività che appaiono come un sovvertimento del normale e tradizionale ordine delle cose, per cui l'introduzione procede più lentamente (tabella 4.1).

-
- 9 Con l'affermazione l'autonomia non rappresenta nulla di nuovo per le nostre scuole, chi voleva aveva introdotto molte innovazioni anche prima della legge si dichiara d'accordo il 58.1% degli insegnanti, ma solo il 24.2% dei dirigenti.
 - 10 Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico, L'autonomia in cammino. Primo rapporto di monitoraggio sull'autonomia scolastica in Provincia di Trento, Didascalie Libri, 2001.
 - 11 Il confronto è possibile solo limitatamente ad alcuni item: sono state introdotte o sopresse numerose domande, oppure nelle risposte sono state adottate categorie diverse. I cambiamenti significativi verranno indicati nel testo.
 - 12 L'indagine è stata diretta dal prof. Pierangelo Per e dal dr. Ferruccio Biolcati, Università degli studi di Trento, con il supporto operativo dell'Iprase.

Tabella 4.1 - Cambiamenti non attivati a seguito dell'autonomia, secondo i dirigenti ed i docenti.

valori percentuali

Tipo di cambiamento non attivato	Dirigenti¹³	Insegnanti
Ambito didattico		
1. Attivaz. Insegnamenti facoltativi	10,9	10,5
2. Compensaz. Fra discipline e attività	27,7	25,8
3. Attività sostegno e recupero	---	4,8
4. Flessibilità classi	9,4	7,2
5. Modalità elaboraz. Progetto istituto	---	10,5
6. Orientamento scolastico e profess.	1,5	25,7
7. Sistemi di valutazione	---	8,6
Ambito organizzativo		
8. Costituzione di reti con altre scuole	7,7	27,6
9. Convenzioni con istituzioni	3,0	15,7
10. Potere decisionale dirigente	---	5,9
11. Flessibilità orario e durata lezioni	1,5	6,0
12. Coordinamento docenti	1,5	5,6
13. Attività comuni con altre scuole	---	24,8
14. Organizzaz. servizi amministrativi	4,5	20,9
15. Calendario scolastico	---	3,0
Altri ambiti		
16. Risorse finanziarie disponibili	---	10,5
17. Attività aggiornamento	1,5	2,6
18. Gestione personale docente	---	10,8
19. Gestione personale non docente	---	37,0

Fonte: indagine Comitato di valutazione-Università degli studi di Trento- Iprase.

Troviamo subito qui un elemento che si ripropone con una certa sistematicità e che non è facilissimo da spiegare: lo scollamento tra la percezione dei dirigenti e quella degli insegnanti, che si mostrano decisamente meno positivi: a loro parere, la media delle situazioni in cui non si è avuto nessun cambiamento è del 45,8%, contro il 26,0% dei dirigenti¹⁴, le attività non attivate sono in media il 14,1% contro il 2,4%, e ben sei su diciannove risultano non attivate per più del 20% dei docenti: nessuna delle attività risulta, a loro conoscenza, attivata in tutte le situazioni (ma incide anche la mancanza di informazione, testimoniata dalla percentuale abbastanza elevata di non rispondenti, pari al 7,7%

13 Sul totale di 67 rispondenti, la percentuale di 1.5% corrisponde ad una sola scuola.

con punte dell'11-12%). La quota di insegnanti che può non aver avvertito nessun cambiamento, perché ha sempre lavorato nella scuola autonoma, è ridotta: solo il 12,9% degli intervistati è entrato in servizio dopo il 1997, e la percentuale di insegnanti che ha lavorato nella scuola dopo l'entrata a regime dell'autonomia (2000) è del 6,1%

Tabella 4.2 - Impatto dell'autonomia sulle attività della scuola in diversi ambiti

valori medi

	Migliorato	Peggiorato	Invariato	Totale
Dirigenti	71,6	2,4	26,0	100,0
Insegnanti	41,2	13,0	45,8	100,0

Fonte: indagine Comitato di valutazione-Università degli studi di Trento-Iprase.

Non dobbiamo però commettere l'errore di identificare l'innovazione con un cambiamento positivo: i dirigenti sembrano ottimisti (solo l'organizzazione dei servizi amministrativi trova un 14,1% di scontenti) e quasi tutti, in particolare, considerano migliorative - o al più invariate - le innovazioni nell'ambito didattico¹⁵. I valori più bassi vengono assegnati alle modalità di gestione del personale, tanto che il 74,2% dei dirigenti mette al primo posto fra le misure importanti per governare bene la scuola e garantire la qualità del servizio formativo "una maggiore flessibilità nell'uso del personale", seguita dalla possibilità di scegliere gli insegnanti (51,5%).

Tra gli insegnanti che esaminano i cambiamenti, circa ottanta su cento, l'ottimismo è molto minore che fra i dirigenti: i cambiamenti positivi sono in media il 41,2%, contro il 71,6%, e quelli negativi il 13,0% (2,4% per i dirigenti). Sono considerati cambiati in peggio, in particolare, la compensazione fra discipline e attività (23,6%) e il potere decisionale del dirigente (che presumibilmente viene considerato eccessivo dal 28,9%), così come le risorse finanziarie disponibili e le modalità di gestione del personale docente. Pur in un quadro giudicato non particolarmente positivo, rispetto al 2001 i docenti notano una maggior quantità di cambiamenti, e di cambiamenti in meglio, e valutano negativamente in particolare i cambiamenti dell'orario.

14 La differenza rispetto al 2001 è mediamente di 11 punti percentuali: il 36,9% dei dirigenti aveva risposto che l'autonomia non aveva comportato nessun cambiamento (se si tiene conto dei "non so", la differenza scende a sette punti). I cambiamenti più massicci si sono avuti con la creazione di reti di scuole (+ 48,0%) e con la compensazione delle attività (+ 43,4%), mentre le attività di aggiornamento e di valutazione erano già nel 2001 ampiamente attivate, così come - in misura di poco minore - il potere decisionale dei dirigenti.

15 Sembra opportuno non trascurare che quattro variabili sono ritenute migliorate in misura inferiore al 60% (organizzazione dei servizi amministrativi, 57,8%, adattamento del calendario scolastico, 50,0%, modalità di gestione del personale docente, 56,1% e modalità di gestione del personale non docente, 40,0%).

Su questi temi, come vedremo più oltre, i genitori sono poco informati o non in grado di formulare un giudizio, e quei pochi che rispondono affermano per lo più (77,8%) che non è cambiato nulla.

Nel complesso, sia i dirigenti che gli insegnanti sembrano interpretare l'autonomia soprattutto come una *opportunità di differenziazione / arricchimento*, nelle attività, nelle scelte degli allievi, nella collaborazione con il territorio¹⁶, che i tre quarti degli intervistati considerano migliorate oltre che realizzate con regolarità, mentre esiste una maggiore perplessità sulla crescita della partecipazione e sul miglioramento delle relazioni fra dirigenti, insegnanti e genitori, su cui le opinioni divergono significativamente (tabella 4.3).

Tabella 4.3 - Opinione di insegnanti e dirigenti sull'influenza dell'autonomia sui rapporti interpersonali

valori percentuali

Tipo di rapporto	migliorato		peggiorato		uguale	
	secondo gli insegnanti	secondo i dirigenti	secondo gli insegnanti	secondo i dirigenti	secondo gli insegnanti	secondo i dirigenti
Tra insegnanti e insegnanti	6,2	6,4	14,9	4,5	78,2	59,1
Tra insegnanti e dirigenti	8,3	32,3	24,3	7,7	67,4	60,0
Tra insegnanti e genitori	9,5	21,2	6,9	4,5	83,6	74,2
Tra dirigenti e genitori	----	38,5	----	4,6	----	4,6

Fonte: indagine Comitato di valutazione-Università degli studi di Trento-Iprase.

Il contrasto più evidente è nella percezione delle trasformazioni nel rapporto fra dirigenti e insegnanti, peggiorato per un insegnante su quattro (il triplo che per i dirigenti); anche nei rapporti tra insegnanti il clima è peggiorato, e i dirigenti sembrano sottovalutare il peggioramento, forse dovuto - nella percezione degli interessati - all'introduzione di una maggiore competitività. Nella rete dei rapporti interni, in complesso, le cose a parere degli insegnanti non sono cambiate molto, e per di più sono spesso cambiate in peggio, mentre la percezione dei dirigenti è di un cambiamento più grande e più positivo¹⁷: questo scollamento nelle opinioni può avere conseguenze negative sia sul clima di istituto, sia per l'efficacia dei processi decisionali, in cui una distorta percezione delle dinamiche di consenso/confitto può portare a scelte inapplicabili.

16 Può stupire l'indicazione che i rapporti con le imprese sono significativamente migliorati solo per il 48,4%: tuttavia, in un contesto in cui i rapporti scuola impresa sono consolidati da almeno vent'anni, con sperimentazioni che risalgono alla fine degli anni Settanta (ricordiamo il volume di Vairetti del 1982) questa risposta potrebbe indicare che le cose già funzionavano bene, e quindi il miglioramento addizionale è necessariamente ridotto (il cosiddetto "effetto soffitto").

17 Possiamo aggiungere che la valutazione positiva dei dirigenti si è costruita nel tempo: nel 2001 le risposte negative erano molto superiori, in particolare i rapporti fra insegnanti e dirigenti erano considerati peggiorati dal 29, 3% dei dirigenti (+21,6%) e quelli fra insegnanti dal 17,7% (+13,2%).

I rapporti meno cambiati, e in senso migliorativo, sono quelli con i genitori: la verifica del livello di soddisfazione delle famiglie è tra le attività che hanno conosciuto la maggior crescita (nel 2001 veniva effettuata in sole quattro scuole, nel 2005 coinvolgeva l'84,4% degli istituti), ed è possibile che questo contribuisca non poco al miglioramento dei rapporti, facendo sì che le famiglie si sentano più considerate. In effetti, alla domanda sulla qualità dei rapporti, la stragrande maggioranza dei genitori risponde in modo molto positivo: tuttavia il 72,5% del sottocampione di chi ha sperimentato l'autonomia afferma che i rapporti non sono cambiati, il 22,8% riscontra dei miglioramenti e il 4,8% dei peggioramenti.

4.3 - I rapporti con il territorio

Uno degli aspetti su cui l'autonomia, intesa come *site based management*, si propone di incidere, è quello dei rapporti con il territorio, che in Trentino sono tradizionalmente forti e comportano un legame diretto, dal momento che l'istruzione è di competenza della Provincia, e il legame con gli enti locali è sempre stato più significativo di quello con il centro: secondo il 71,2% dei dirigenti l'autonomia ha agito positivamente nel consolidamento dei rapporti con il territorio, per il 25,8% la situazione è rimasta invariata e per il 3,0% è peggiorata. Alla stessa domanda, il 40,4% degli insegnanti riscontra un miglioramento, l'1,5% un peggioramento, mentre per il 58,1% i rapporti sono rimasti invariati: emerge anche qui la visione più positiva dei dirigenti rispetto agli insegnanti, e sarebbe interessante capire in che rapporto è con la frequenza e il contenuto dei rapporti fra le diverse componenti della scuola e la comunità locale.

Anche per quanto riguarda le possibilità di collaborazione con gli enti locali il 78,5% dei dirigenti le trova migliorate, mentre il 54,4% degli insegnanti vede un miglioramento, il 44,4% le considera invariate e l'1,5% vede un peggioramento: gli "enti locali" hanno quindi un rapporto con la scuola più positivo che non "il territorio", e la distinzione meriterebbe un approfondimento. Si può ipotizzare che in una zona in cui la prossimità è elevata e i rapporti faccia a faccia frequenti, la definizione "enti locali" identifichi persone precise, mentre il territorio resta un'entità più generica.

Anche per quanto riguarda in modo specifico i diversi aspetti del rapporto con l'Amministrazione Provinciale, e delle conseguenze dell'introduzione dell'autonomia, la percezione dei dirigenti è generalmente più positiva di quella degli insegnanti, anche per la prima domanda, sulla necessità di un forte sistema di valutazione, che trova d'accordo soprattutto i dirigenti (con una percentuale di "molto, abbastanza" pari al 92,3% contro il 70,9% degli insegnanti). Le risposte alla richiesta di esprimere un'opinione sui riflessi dell'autonomia nei rapporti fra le scuole e l'Amministrazione provinciale sono date nella tabella 4.4.

Tabella 4.4 - Riflessi dell'autonomia nei rapporti con l'Amministrazione provinciale

percentuali di accordo con le affermazioni

A. Dirigenti

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
L'Autonomia richiede un forte sistema di valutazione	53,8	38,5	6,2	1,5
L'Autonomia conferisce spazi di gestione più libera dal centro e attenta alle esigenze delle scuole	29,7	54,7	12,5	3,1
L'Autonomia rappresenta uno spazio di libertà per le scuole e l'amm. provinciale diventa un soggetto che offre servizi vari	19,0	58,7	20,6	1,6
Con l'Autonomia spesso non si sa a chi rivolgersi per avere risposte	19,7	34,8	31,8	13,6
Il rapporto esclusivo con la Provincia che l'Autonomia non ha intaccato, limita le responsabilità delle singole scuole	12,3	35,4	44,6	7,7
L'Autonomia non ha cambiato molto, per via dei vincoli nelle possibilità di gestione economica delle scuole	10,6	24,2	56,1	9,1

B. Insegnanti

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
L'Autonomia richiede un forte sistema di valutazione	13,7	57,2	23,9	5,1
L'Autonomia conferisce spazi di gestione più libera dal centro e attenta alle esigenze delle scuole	21,7	39,0	27,7	11,6
L'Autonomia rappresenta finalmente uno spazio di libertà per le scuole e l'amm. provinciale diventa un soggetto che offre servizi vari	8,5	50,7	35,0	5,8
Con l'Autonomia spesso non si sa a chi rivolgersi per avere risposte	13,7	45,2	35,1	6,0
Il rapporto esclusivo con la Provincia che l'Autonomia non ha intaccato, limita le responsabilità delle singole scuole	14,9	35,8	37,3	11,9
L'Autonomia non ha cambiato molto, per via dei vincoli nelle possibilità di gestione economica delle scuole	7,0	32,0	49,8	11,3

A parte la quarta risposta, che mostra perplessità sul funzionamento pratico e vede molto vicine le posizioni di docenti e dirigenti, la cui posizione più negativa è dovuta con ogni probabilità al fatto che hanno bisogno di informazioni più spesso dei docenti, e quindi possono constatare direttamente le lacune della normativa, che circa un dirigente su cinque considera oscura o poco chiara, vediamo che le posizioni delle due componenti divergono in misura consistente, con percentuali di disaccordo come sempre superiori per i docenti.

Quasi quaranta insegnanti su cento ritengono che l'autonomia non consenta una gestione più libera dalle "ingerenze" dell'Amministrazione provinciale, e pensano che l'amministrazione non si limiti affatto ad essere erogatrice di servizi: i dirigenti che la pensano allo stesso modo sono quindici su cento nel primo caso, ventidue su cento nel secondo. Sembra importante sottolineare che l'intervento della Provincia viene considerato favorevolmente per quella tipologia di servizi che possiamo per comodità definire come esterni (interpretazione della normativa, sperimentazione di attività didattiche, aggiornamento dei docenti, ricerca educativa e valutazione dell'istituto), tutte funzioni su cui l'influenza dell'autonomia è giudicata positivamente da più del 60% degli intervistati, mentre per i servizi interni (organizzazione complessiva dell'istituto, gestione amministrativo-contabile, preparazione di materiali didattici, indicazione di metodologie didattiche) il supporto è considerato positivamente da un minimo di 10,4% (organizzazione complessiva) a un massimo del 43,3% (indicazione di metodologie didattiche).

Quasi tutti gli insegnanti (86,8%) si mostrano favorevoli ad un ruolo attivo della Provincia nell'aggiornamento, e anche da una ricerca svolta dall'Iprase sulle attività di aggiornamento¹⁸ risultava del resto un buon livello di soddisfazione: elevato il livello di sì anche per la ricerca educativa (76,0%), e solo di poco inferiore per la sperimentazione di attività didattiche (71,0%). Nettamente inferiore il favore per gli altri servizi (preparazione di materiali didattici, 53,0%, indicazione di metodologie didattiche, 50,1%), con un minimo per la valutazione dell'istituto (42,6%): viene rinforzata l'impressione che gli insegnanti in buona parte continuano ad intendere la valutazione come un giudizio sul loro operato.

L'autonomia, in Trentino, si è instaurata su di una situazione in cui il peso della Provincia - economico e di indirizzo - era molto forte: si è chiesto dunque se, a parere degli operatori, il cambiamento sia andato o meno a toccare l'esclusività del rapporto, vissuto da alcuni come un limite alla responsabilità delle singole scuole: ricordiamo che solo un dirigente su quattro non avverte l'autonomia come un segno di discontinuità, mentre per gli insegnanti la percentuale è più che doppia, il 59,1%. Le posizioni di docenti e dirigenti su questo punto sono molto vicine, con una maggior polarizzazione degli insegnanti, e divise quasi esattamente a metà: il 50,8% degli insegnanti è d'accordo sul fatto che il controllo della Provincia sulle scuole sopravvive all'autonomia, contro il 47,7% dei

dirigenti, che sembrano solo di poco più ottimisti nel giudicare l'indipendenza raggiunta dalle scuole che presiedono. I docenti sembrano perciò in qualche modo più coerenti nella loro percezione della distribuzione del potere.

Contrariamente a quel che si potrebbe pensare, i vincoli economici sono più avvertiti dagli insegnanti (39%) che dai dirigenti (34,8%); questi ultimi, alla domanda sull'adeguatezza dei finanziamenti per la realizzazione dell'autonomia, rispondono che non sono adeguati solo per il 16,4%, mentre il resto si divide a metà fra chi le ritiene del tutto o abbastanza adeguate. Invece il 42,5% degli insegnanti dà una valutazione negativa, il 41,9% le considera "abbastanza" adeguate, e solo il 15,7% "del tutto" adeguate. Per i dirigenti, l'autonomia ha agito solo sulla voce "fondo di qualità", significativamente migliorata secondo il 74,2%.

L'interpretazione di queste risposte non è facile, e va collegata con ogni probabilità alla differenza dei ruoli: l'insegnante tende ad avere un'ottica più individuale, e quindi risponde pensando alla propria esperienza personale - in cui magari non è stata soddisfatta una specifica richiesta economica - piuttosto che all'insieme della scuola.

4.4 - Le opinioni sull'autonomia

Agli insegnanti e ai dirigenti è stata sottoposta una batteria di quattordici affermazioni, su cui dovevano esprimere il livello di consenso (molto, abbastanza, poco, per niente). Per operare un confronto sintetico fra i pareri delle due componenti, è stato assegnato un punteggio alle risposte, pesando maggiormente i pareri estremi (molto d'accordo, tre punti, e per nulla d'accordo, meno tre punti), mentre alle risposte intermedie (abbastanza o poco d'accordo) è stato assegnato rispettivamente un punto positivo e un punto negativo. L'indice che ne risulta (tabella 4.5), anche se schematico, fornisce interessanti indicazioni.

Tabella 4.5 - Indice di accordo con le valutazioni sui diversi aspetti dell'autonomia

	insegnanti	dirigenti
L'autonomia definisce spazi di libertà ma all'interno di un preciso quadro normativo	150,4	216,4
L'autonomia rappresenta un'opportunità di grande innovazione nella scuola	109,8	183,6
L'autonomia è un'opportunità per rendere flessibile la gestione della scuola e incontrare i bisogni degli allievi	93,2	183,6
L'autonomia rappresenterà col tempo una sorta di rivoluzione del sistema scuola	21,4	90,9
L'autonomia non ha ancora prodotto molti frutti perché è ai primi passi	67,5	70,1
L'autonomia farà crescere la professionalità dei docenti	-35,2	39,4
Le norme sull'autonomia non hanno influenzato in modo determinante i processi nella scuola	56,9	7,5
In aula non è cambiato nulla	61,6	7,5
L'autonomia si prende e non si chiede	-70,8	3,1
L'autonomia è calata dall'alto	99,5	-63,1
L'autonomia non rappresenta nulla di nuovo per le nostre scuole, chi voleva aveva introdotto molte innovazioni anche prima della legge	32,7	-93,9
L'autonomia è solo un nome, in realtà è cambiato ben poco	26,8	-94
I limiti dell'autonomia sono maggiori dei suoi vantaggi	-40,7	-133,3
L'autonomia fa perdere tempo	-137,7	-215,2

Fonte: indagine Comitato di valutazione-Università degli studi di Trento- Iprase.

La prima notazione è relativa alla presenza di posizioni più moderate fra gli insegnanti che non fra i dirigenti: la varianza fra il massimo di accordo e il massimo di disaccordo è di 431,6 punti per i dirigenti, e di 288,1 punti per gli insegnanti: questa considerazione è coerente con il giudizio generale sull'impatto che l'autonomia ha avuto sul sistema provinciale, che il 34,5% degli insegnanti considera né positivo né negativo (in sostanza, nulla è cambiato), mentre il 51,5% esprime un parere abbastanza favorevole, e solo una minoranza è molto positiva (3,6%), o, al contrario, negativa (8,5%) o addirittura del tutto negativa¹⁹. I due item che trovano maggior accordo sono comuni a dirigenti e insegnanti: *l'autonomia definisce spazi di libertà, ma all'interno di un preciso quadro normativo, e l'autonomia rappresenta un'opportunità di grande innovazione nella scuola*. Si tratta, però anche delle affermazioni meno compromettenti, su cui è difficile non essere d'accor-

19 Più della metà degli insegnanti, però, dichiarano di avere una conoscenza della normativa sull'autonomia non molto approfondita (45.1%) o carente (7.0%).

do (e infatti si dichiarano in totale disaccordo solo pochi insegnanti e nessun dirigente): la prima rivendica l'importanza del ruolo di controllo del centro, che quasi tutti riconoscono, e la seconda esprime un'opinione generica a cui ognuno può assegnare un suo significato. Più o meno le stesse considerazioni valgono per l'affermazione, anch'essa comune, l'autonomia fa perdere tempo, su cui pochissimi sono d'accordo (il 3% dei dirigenti e il 17,4% dei docenti).

La terza affermazione in ordine di preferenza, *l'autonomia è un'opportunità per rendere flessibile la scuola e incontrare i bisogni degli allievi*, fornisce la prima sorpresa: mentre per i dirigenti riscuote consensi elevati, ed ha lo stesso punteggio della precedente, passa al quarto posto per gli insegnanti, preceduta da l'autonomia è calata dall'alto, decimo posto per i dirigenti addirittura con un valore negativo (-3,1): questa percezione di estraneità di un numero davvero così elevato di insegnanti (i tre quarti rispondono di essere molto o abbastanza d'accordo, contro solo il 23,9% dei dirigenti) indica un rischio di potenziale conflittualità che non va sottovalutato. Se però si guarda ad altre sezioni del questionario, si può ipotizzare che il riferimento sia al sistema, e alla riforma in quanto tale, e non alle singole scuole, in cui la presenza attiva degli insegnanti appare in crescita: per esempio, secondo i dirigenti il progetto di istituto è stato formulato con la partecipazione diretta degli insegnanti nella stragrande maggioranza dei casi (84,5%), e il loro contributo è considerato significativo nel 78,5% dei casi. Inoltre, un terzo degli insegnanti (una media di dieci per scuola) ricopre o ha ricoperto in passato funzioni intermedie, e in pratica tutti valutano positivamente la loro esperienza, a riprova del fatto che una scuola autonoma può essere governata solo con l'apporto di uno stabile *middle management*, anche se non va sottovalutato il fatto che circa la metà di chi non riveste nessun incarico, un terzo del totale, continuerebbe ad evitare, se possibile, di assumere altri incarichi oltre all'insegnamento.

Sul fatto che *l'autonomia non ha ancora prodotto frutti perché è ai primi passi* troviamo ancora d'accordo insegnanti e dirigenti, ma questi ultimi sono molto più orientati a tenere presenti le potenzialità: l'autonomia rappresenterà con il tempo una sorta di rivoluzione del sistema scuola occupa il quarto posto con un punteggio di 90,9, mentre per gli insegnanti è agli ultimi posti (decima) anche se con un limitato punteggio positivo, 21,4.

L'ipotesi che la vita interna della scuola sia in qualche misura indipendente dal modello organizzativo trova concordi insegnanti e dirigenti: l'affermazione che *le norme sull'autonomia non hanno influenzato in modo determinante i processi nella scuola* è al settimo posto in entrambe le graduatorie; al sesto posto per gli insegnanti è *in aula non è cambiato nulla*, che è all'ottavo per i dirigenti, mentre l'altra affermazione simile a questa, *l'autonomia è solo un nome, in realtà è cambiato ben poco*, occupa il dodicesimo posto nella graduatoria dei docenti, con un disaccordo maggiore dell'accordo (-94) e il nono in quella dei docenti, per cui invece l'accordo è superiore, sia pure di poco (26,8).

La terza variabile discordante (dopo quelle relative al giudizio su "l'autonomia è calata dall'altro" e sugli sviluppi futuri appare particolarmente significativa: i dirigenti pensano che *l'autonomia farà crescere la professionalità dei docenti*, al sesto posto, mentre i docenti non la pensano così, e la collocano all'undicesimo, e con un disaccordo superiore all'accordo (- 35,2): il parere di sessanta insegnanti su cento è che l'autonomia non solo è calata dall'alto, ma non comporterà nessun miglioramento nella loro posizione personale.

Le variabili di segno negativo, su cui il disaccordo prevale, sono cinque per i dirigenti e quattro per i docenti, e solo due coincidono: *oltre a l'autonomia fa perdere tempo*, troviamo al tredicesimo posto per i dirigenti e al dodicesimo per gli insegnanti *i limiti dell'autonomia sono maggiori dei suoi vantaggi*. Sul fatto che *l'autonomia non rappresenta nulla di nuovo per le nostre scuole, chi voleva aveva introdotto molte innovazioni anche prima della legge* sono d'accordo, forse non del tutto prevedibilmente, più gli insegnanti dei dirigenti, mentre l'ultima affermazione, *l'autonomia si prende e non si chiede*, che indica posizioni forse un po' datate, viene scelta dal 51,6% dei dirigenti, e solo dal 31,9% degli insegnanti. Una questione generazionale?

4.5 - I pareri delle famiglie

Uno degli obiettivi più importanti dell'autonomia è la *promozione della partecipazione delle famiglie*, intesa come occasione di crescita della cittadinanza e della capacità di conseguimento del bene comune, oltre che come supporto alla qualità del servizio. Un insegnamento contestualizzato, qual è quello delle scuole autonome, è tanto più efficace quanto più sa leggere i bisogni della comunità e per risolverli non procede astrattamente, o dall'alto, ma opera all'interno di contesti significativi di apprendimento, costituiti non solo dalla "comunità di pratica" degli insegnanti, ma da un ambiente in cui è fondamentale il contributo delle famiglie: in un clima scolastico positivo si crea un vero e proprio capitale sociale di cui fruiscono i ragazzi, e che agisce positivamente sia per la socializzazione che per l'apprendimento, in quanto la famiglia è "un soggetto attivo nella costruzione di un clima scolastico caratterizzato da un *ethos positivo*, cioè da un insieme di caratteristiche interne alla scuola che hanno un'influenza positiva sui risultati degli alunni"²⁰.

Allo scopo di ricavare informazioni sul fatto che questo risultato sia stato o meno raggiunto, per la prima volta nell'indagine del 2005 è stato interrogato un ampio campione di genitori, mille, di cui il 43,6% ha un figlio alle elementari, il 25,8% alle medie e il 30,6% alle secondarie superiori: ovviamente, chi ha il figlio alle elementari non ha sperimentato la

20 RIBOLZI L., *Famiglia, scuola e capitale sociale*, in DONATI P. (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, Ottavo Rapporto CISF sulla famiglia in Italia, San Paolo, Milano, 2003, p. 212.

scuola in un periodo precedente all' autonomia, a meno che non abbia un figlio più grande, e il 54,1% degli intervistati ha dichiarato di avere o di avere avuto a scuola un figlio di dodici o più anni. Le famiglie sono state campionate in base alla zona di residenza (Trento e Rovereto, centro medio e centro piccolo), mentre la proporzione fra padri e madri non era stata fissata, ed è risultata, come sempre accade quando si parla di scuola, fortemente sbilanciata in favore delle madri (il 75,8%). I genitori trentini sono relativamente giovani: il 61,4% ha un'età compresa fra 27 e 44 anni, e solo il 3,3% ha più di cinquant'anni, ed ha quindi frequentato la scuola prima dell'istituzione della media unica e dell'innalzamento dell'obbligo a 14 anni. Quasi un terzo del campione è in possesso solo della licenza media o di una qualifica professionale breve (potrebbe avere la licenza elementare solo qualcuno dei più che cinquantenni), il 57,6% è diplomato e il 10,6% laureato: le casalinghe sono il 22,4%, e gli occupati sono per un terzo impiegati di concetto o dirigenti, per il 47,8% operai o impiegati esecutivi e per il 18,4% lavoratori autonomi, liberi professionisti, imprenditori.

In questo campione, che rappresenta abbastanza fedelmente l'universo delle famiglie trentine, è presente una buona quota di persone impegnate all'interno della scuola: il 12,8% sono o sono stati rappresentanti dei genitori, il 66,7% ha un livello medio alto di partecipazione e solo il 20,5% dichiara di partecipare poco o per nulla: si tratta di una percezione soggettiva, ma possiamo spingerci ad affermare che anche in Trentino, *l'autonomia ha mostrato di essere il modello che più valorizza la partecipazione di famiglia e comunità*, a giudizio comune anche se non unanime di insegnanti, dirigenti e famiglie. È curioso notare che esiste certamente una relazione fra partecipazione e conoscenza di che cosa è l'autonomia e come funziona, ma non così forte come ci si aspetterebbe: nei tre gruppi il livello dei molto informati passa dal 35,1% di chi non partecipa, al 44,7% di chi partecipa abbastanza, al 50,8% dei rappresentanti dei genitori, al cui interno però esiste un 17,2% che si dichiara per nulla informato!

Questo fa pensare che esista tuttora il problema di come diffondere le informazioni, e, in second'ordine, di quali informazioni diffondere: per il momento, la fonte di informazione prevalente è la scuola (insegnanti, 69,5%, e dirigenti, 52,2%), anche se a detta dei genitori meno della metà delle scuole, il 47,7%, ha organizzato incontri per presentare l'autonomia, a cui ha partecipato il 29,7% delle famiglie²¹. La negatività del dato diminuisce se si pensa che, probabilmente, le scuole hanno organizzato incontri specifici su questo tema solo negli anni dell'introduzione dell'autonomia, per spiegare ai genitori la novità, mentre negli anni successivi l'autonomia non ha più costituito un oggetto di interesse particolare, in quanto considerata "normale". Discreto il ruolo della stampa, generale (52,2%) o specializzata (47,7%), anche se questo dato un poco sorprende perché

21 Per quanto riguarda la corrispondenza fra le dichiarazioni dei genitori e ciò che realmente accade, si ha l'impressione che essi tendano ad attribuire all'esterno le loro carenze: il 37,2% dei genitori afferma di non aver ricevuto il progetto di istituto, dato che pare francamente molto elevato: del resto il 17,6% dichiara di averlo ricevuto ma non letto, e solo un genitore su quattro dichiara di averlo letto attentamente, trovandolo abbastanza o molto buono (carente solo per il 4%).

implica una non comune attenzione a pubblicazioni che in altre zone del paese non sono certo popolari. Meno importante la televisione (37,7%), che però in generale dedica poco spazio alla scuola, mentre appare forse insolitamente ridotto il ruolo dell'informazione faccia a faccia (altri genitori 27,6%, parenti o amici 25,3%).

L'esame del livello di soddisfazione delle famiglie per quanto riguarda didattica, organizzazione e partecipazione mostra che la maggior parte delle valutazioni è positiva, in particolare quella dei rapporti, sia indiretti (i genitori pensano che gli insegnanti vadano d'accordo tra loro e con il dirigente, con una prevalenza di risposte intermedie) sia diretti: sono soddisfatti del rapporto con gli insegnanti, che solo il 5,6% giudica negativamente, meno di quello con il dirigente, che probabilmente vedono più raramente e solo in occasioni formali, e su cui esprimono un 16,1% di giudizi negativi. Per più dell'ottanta per cento degli intervistati, mediamente, l'autonomia non ha comportato cambiamenti, anche se sono migliorati i rapporti fra scuola e territorio (22,8%) e il coinvolgimento dei genitori (16,5%):

Tabella 4.6 - Livelli di soddisfazione delle famiglie rispetto all'attività scolastica

valori percentuali

	Molto positivo	Abbastanza positivo	Poco positivo o negativo	Totale	V.A.
Qualità dell'insegnamento	29,4	63,3	7,3	100,0	[980]
Efficacia delle attività integrative	20,3	69,4	10,3	100,0	[891]
Disponibilità di attrezzature didattiche adeguate	16,8	68,2	14,9	100,0	[970]
Organizzazione generale della scuola	22,0	69,8	8,3	100,0	[979]
Struttura edilizia dell'edificio scolastico (aule, spazi, ecc.)	20,3	60,8	18,9	100,0	[977]
Apertura della scuola verso il territorio	16,2	72,7	11,1	100,0	[882]
Partecipazione dei genitori alle decisioni	11,2	65,0	23,7	100,0	[935]
Coinvolgimento dei genitori nelle attività di insegnamento	6,3	56,7	37,0	100,0	[907]
Coinvolgimento degli alunni/studenti nelle decisioni	9,4	59,9	30,7	100,0	[850]

Fonte: indagine Comitato di valutazione-Università degli studi di Trento- Iprase.

Più variegato il giudizio sulla didattica, l'organizzazione e la partecipazione, elemento quest'ultimo che viene considerato in assoluto il più negativo (tabella 4.6): scarso coinvolgimento dei genitori nelle decisioni (giudicato insoddisfacente dal 23,7% degli intervistati) così come degli studenti, e particolarmente ridotto quello nelle attività di insegnamento, in cui il giudizio negativo è del 37,0% e solo il 6,3% si dichiara pienamente soddisfatto. D'altra parte elevata soddisfazione (92,3%) sulla qualità dell'insegnamento, sull'apertura al territorio (88,9%), sull'organizzazione generale e su quella delle attività integrative, mentre ci sono maggiori critiche verso la qualità delle strutture e attrezzature, pur in un contesto generale che resta positivo.

Quando si affronta il tema specifico dei cambiamenti introdotti dall'autonomia, come si è già accennato, il livello di competenza delle famiglie che hanno sperimentato i due sistemi crolla: la percentuale di "non so" è sotto il 40% solo per quei cambiamenti nelle attività che non possono ignorare, il calendario e la durata delle lezioni (27%) la valutazione (36,1%) e la partecipazione dei genitori alle decisioni (39,0%): per le altre voci oscilla fra il 44,9% delle attività di recupero e sostegno e l'81% della compensazione fra discipline e attività, così che per la maggior parte delle voci la variabile "cambiamenti negativi" non è statisticamente affidabile, perché inferiore a 50 in valore assoluto. Inoltre, la quota di chi afferma che non ci sono stati cambiamenti è così elevata (77,8%) da indurre a pensare che almeno qualcuno l'abbia usata per non dire che non era informato. A titolo di indicazione, possiamo rilevare che i cambiamenti più graditi dalle famiglie sembrano essere l'attivazione di insegnamenti integrativi e di attività di recupero e sostegno (circa 36% per entrambe) e le iniziative di orientamento scolastico e professionale (30,5%): circa un genitore su dieci pensa infine che le risorse finanziarie a disposizione delle scuole siano diminuite.

4.6 - Considerazioni conclusive: dirigenti, l'ottimismo della volontà; insegnanti, il pessimismo della ragione?

A conclusione di questa prima, sommaria lettura di un'indagine ben più ricca di informazioni²², è possibile sintetizzare almeno alcuni dei punti essenziali.

1. In primo luogo, come si è già detto, le risposte degli insegnanti sono sistematicamente molto più negative che non quelle dei dirigenti²³: a volte, il giudizio è dello stesso segno, ma con valori di accordi inferiori per gli insegnanti, a volte addirittura - come nel caso del giudizio sull'autonomia come occasione di crescita professionale per i docenti - di segno opposto. Questo atteggiamento è così diffuso da spiegare il provocatorio

22 Gli esiti dell'indagine verranno pubblicati per intero nel corso del 2006.

23 Il ridotto numero dei dirigenti, 80, e conseguentemente delle risposte, 67, rende discutibile l'utilizzo dei valori percentuali: si è pertanto cercato di utilizzare il dato con un valore orientativo piuttosto che assoluto.

titolo delle conclusioni, e potrebbe essere dovuto alla percezione, sottolineata nell'analisi, di una sostanziale estraneità dell'autonomia, calata dall'alto sulle teste degli insegnanti, mentre i dirigenti, più coinvolti e, forse, con una maggiore auto percezione di responsabilità, leggono la realtà in modo più positivo, in una specie di profezia che si autoadempie. Gli insegnanti intervistati, peraltro, non sono giovanissimi: il 39,1% è entrato in servizio ha iniziato ad insegnare prima del 1980, il 31,4% tra il 1981 e il 1990, e solo il 29,5% dal 1991 in poi, per cui la maggior parte ha sperimentato direttamente la trasformazione della scuola: si è già detto che la percentuale di insegnanti entrati in servizio dopo il 1997 è solo il 12,9%, e dopo il 2000 il 6,1%.

2. E' però possibile che il giudizio negativo dei docenti sia dovuto ad una carenza di formazione / informazione: dalla già citata ricerca di Cretti e De Gerloni relativa al 2002/2003 emerge che, nella vasta e variegata offerta di formazione per gli insegnanti, l'informazione sulla nuova normativa scolastica occupa in tutto 89 ore (su 6780 ore offerte!) ed è all'ultimo posto quanto a importanza percepita (tabelle 4.1 e 4.3. del testo). E' invece necessario sottolineare che la scelta dell'autonomia richiede un serio periodo di preparazione: le ricerche degli anni Novanta, sia negli Stati Uniti²⁴ che in Europa, mostrarono che nessuno era preparato al suo nuovo ruolo nella ridistribuzione del potere decisionale, con la conseguenza che si stentava a capire che l'autonomia è un mezzo, non un fine. In particolare nelle scuole mancava la chiarezza dei fini, erano presenti imprecisione sulla collocazione del controllo, dissonanze e ambiguità di ruolo, mancanza di competenze nel personale, paura di affrontare dei rischi, percezione di un eccessivo dispendio di tempo, mancanza di motivazione, frustrazioni, elementi che troviamo parzialmente anche nelle risposte al questionario. Per contro, i fattori positivi nell'introduzione delle innovazioni sono stati la chiarezza sugli obiettivi di rinnovamento, la comunità di intenti fra dirigenti, docenti e famiglie, la preparazione degli attori e la loro formazione specifica, l'esistenza di un clima positivo nei confronti dell'innovazione, il supporto di una continua valutazione dei processi, la valorizzazione dell'apporto individuale, l'impegno finalizzato, la presenza di risorse aggiuntive o concentrate, l'esistenza di supporti tecnici, la disponibilità di tempo²⁵;
3. Sui miglioramenti introdotti dall'autonomia, c'è un giudizio di massima favorevole, ma non si deve dimenticare che se l'autonomia è ridotta ad un decentramento di alcuni aspetti gestionali e amministrativi, e non tocca le decisioni cruciali, *dal punto di vista della qualità* non è scontato che la possibilità di assumere decisioni autonome a livello di scuola (o di reti di scuole) avrà come risultato un consistente miglio-

24 Negli Stati Uniti il cosiddetto "movimento per la riforma" nasce come reazione inizialmente non sistematizzata al rapporto "A Nation at Risk" del 1983, che parlava di "rising tide of mediocrity" e si articola su varie misure, tra cui appunto, alla fine degli anni 80, l'attenzione sui processi decisionali, con il potenziamento del coinvolgimento prima degli insegnanti (site based management) e poi delle famiglie e delle comunità locali (stared decision making).

25 FERRARA D., Scuole che si autoprogettano: l'esperienza americana, intervento al convegno "Le scuole italiane entrano nell'autonomia", Verbania, aprile 1998.

mento del processo di insegnamento/apprendimento. Se il problema del rapporto fra centro e periferia viene risolto in favore della periferia in modo solo apparente, si realizza una "deconcentrazione" che sposta il livello del controllo (da centrale a regionale), ma lascia immutato il ruolo subordinato delle singole scuole e dei soggetti sociali, e questo rischio sembra avvertito più dagli insegnanti che dai dirigenti, o dagli stessi genitori.

4. Gli effetti negativi di una decentralizzazione asimmetrica vengono ridotti dalla *creazione di sistemi funzionali collegati in rete*, e il lavoro di rete sembra aver raggiunto la grande maggioranza delle scuole (il 92,3% secondo i dirigenti), con importanti cambiamenti positivi (85,1%). In una struttura reticolare, l'innovazione può arrivare da uno qualsiasi dei nodi della rete, e questo è positivo, ma allo stesso tempo l'innovazione / variazione non può essere controllata all'origine, e quindi potrà essere poco significativa e mostrerà la propria efficacia solo attraverso meccanismi di imitazione diffusa (*innovazione per contagio*). Le ricerche svolte recentemente sugli sviluppi dell'autonomia scolastica mostrano una crescita spontanea delle reti di scuole, diversamente distribuite sul territorio, che si caratterizzano a seconda della durata (*stabili o temporanee*), dell'obiettivo (*opportunistiche*, cioè finalizzate alla soluzione di problemi particolari, stabili o temporanei, oppure educative, finalizzate a creare e diffondere innovazione) e della collocazione sul territorio (*dense*, con rapporti diretti anche frequenti perché insistono sullo stesso territorio, oppure a distanza, con un collegamento prevalentemente via Internet). Lo schema teorico comprende otto possibili tipi, di cui sarebbe interessante valutare l'effettiva consistenza sul territorio e la capacità di assumere i caratteri di una vera e propria *comunità di apprendimento*:

	opportunistiche		educative	
Stabili	1.Dense	3.Virtuali	5.Dense	7.Virtuali
temporanee	2.Dense	4.virtuali	6.Dense	8.Virtuali

5. Da ultimo, non si può fare a meno di notare che il coinvolgimento delle famiglie, e il loro stesso livello di informazione, sono ancora molto bassi. Le successive analisi individueranno le caratteristiche delle famiglie in base al livello di partecipazione, ma in linea di massima è largamente diffuso un atteggiamento di disinteresse o, al più, di delega agli insegnanti. Solo pochi cambiamenti sono stati notati, e i più evidenti (l'orario, il calendario scolastico...). Prendiamo come aspetto positivo la considerazione che tutti, famiglie e operatori, sottolineano positivamente due fattori che erano e sono tra gli obiettivi primari dell'autonomia: la maggiore flessibilità nel venire incontro ai bisogni dei ragazzi, e il potenziamento del legame con la comunità.



Capitolo 5

I percorsi

5 - I percorsi

Nel presente capitolo verranno esaminati i percorsi dei giovani trentini all'interno del sistema scolastico e di formazione professionale. In particolare verrà prestata attenzione ai processi di selezione, dispersione, ed alla misura in cui in Provincia di Trento si riesce a rispettare l'obiettivo dell'obbligo formativo, tramutato con i recenti provvedimenti in diritto-dovere all'istruzione e formazione.

5.1 - I passaggi tra i cicli

I passaggi tra la scuola media e la scuola secondaria rappresentano un primo elemento significativo per valutare le scelte dei giovani trentini, anche in confronto con quanto avviene a livello nazionale.

La tabella 5.1 mostra il tasso di passaggio dalla scuola media alla scuola secondaria; confrontando il valore trentino con quello medio italiano emerge la differenza con il sistema nazionale, nel quale il passaggio dei licenziati di scuola media alla scuola secondaria supera il 100,0%¹. In provincia di Trento il tasso di passaggio alla scuola secondaria è invece decisamente più basso, perché una quota rilevante di giovani si iscrive ai centri di formazione professionale. Tuttavia si può osservare negli ultimi tre anni un discreto aumento della propensione dei giovani trentini ad iscriversi alla scuola secondaria, tanto che il tasso di passaggio è cresciuto dall'85,6% all'89,1%.

Per differenza, anche in base ai dati sui tassi di scolarità per anno di corso, si può presumere che il rimanente 10,9% di studenti (in valori assoluti circa 550 giovani) scelga di iscriversi alla Formazione professionale.

Tabella 5.1 - Tasso di passaggio dalla scuola media alla scuola secondaria

valori percentuali

	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
TRENTINO	85,1	84,2	85,8	87,1	85,6	88,5	89,5
ITALIA	91,4	94,5	99,8	102,8	103,9	103,6	-

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica (Servizio Statistica), Rilevazione Integrativa dei dati delle scuole (MIUR), annuario statistico.

1 Il calcolo del tasso viene condotto rapportando gli iscritti (al netto dei ripetenti) alla prima classe di scuola secondaria ai licenziati della scuola media nell'anno precedente. Il superamento del 100,0% da parte del tasso di passaggio nazionale è probabilmente dovuto alla presenza di giovani reiscritti alla prima classe di scuola secondaria non classificati come ripetenti perché provenienti da altra scuola a seguito di ritiro. Per la formazione professionale trentina questo fenomeno è piuttosto vistoso, per cui non è possibile calcolare con precisione il tasso di passaggio.

5.2. - I livelli di scolarità e l'assolvimento dell'obbligo formativo

La tabella 5.2 mostra i livelli di partecipazione al sistema scolastico e formativo dei giovani trentini per comprensorio; tale dato viene calcolato rapportando alla popolazione residente di ciascun comprensorio (di età compresa tra i 14 ed i 18 anni) tutti coloro che risiedono nel comprensorio stesso e risultano iscritti al sistema scolastico e formativo, a prescindere dal territorio nel quale si trova la scuola/centro di formazione frequentato.

Come si può vedere la percentuale di giovani trentini iscritti alla scuola secondaria (81,6%) è più bassa rispetto alla media nazionale (91,9%); tuttavia, se si somma a questi dati anche il tasso di partecipazione alla formazione professionale la situazione cambia ed il valore del Trentino (96,5%) supera quello nazionale. Viene dunque confermata la specificità del modello trentino, che vede meno alunni iscritti alla scuola secondaria, ma d'altra parte, grazie alla maggiore attrattività della formazione professionale, presenta più alti tassi complessivi di partecipazione al sistema scolastico e formativo. I tassi di partecipazione sono aumentati rispetto ai dati presentati nel precedente Rapporto, in particolare per quanto riguarda la scuola, dove c'è stato un aumento di scolarità di circa 3 punti percentuali; in aumento più leggero appare invece la partecipazione alla formazione professionale.

Tabella 5.2 - Tassi di scolarità nella scuola secondaria per comprensorio*

valori percentuali

a. s. 2004/2005

COMPRESORIO	tasso scuola	tasso F.P.	tasso complessivo
Valle di Fiemme	81,2	10,9	92,1
Primiero	76,2	10,2	86,4
Bassa Valsugana	78,1	17,3	95,4
Alta Valsugana	81,1	13,3	94,4
Valle dell'Adige	85,2	12,9	98,1
Valle di Non	79,8	14,9	94,7
Valle di Sole	73,5	18,0	91,5
Giudicarie	67,8	19,9	87,7
Alto Garda e Ledro	79,6	17,3	96,9
Vallagarina	87,6	12,9	100,5
Ladino di Fassa	75,9	10,0	85,8
Totale prov. di Trento 2004/2005	81,6	14,8	96,5
Totale prov. di Trento 2000/2001	78,7	14,1	91,8
Totale Italia 2003/2004	91,9	3,0	94,9

*Rapporto tra gli iscritti alla scuola secondaria e alla formazione professionale e la popolazione residente di età compresa tra i 14 e i 18 anni.

Sono calcolati anche i flussi interprovinciali.

La somma del totale non coincide sempre per via degli arrotondamenti.

Fonte: elaborazione a cura del Comitato di valutazione su dati Istat, anagrafe scolastica e IRIS.

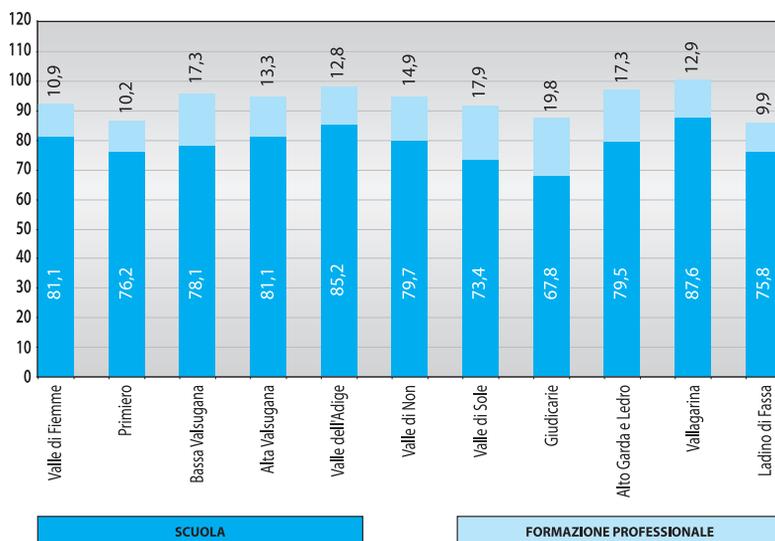
La tabella mette inoltre in luce anche le differenze di partecipazione tra i diversi comprensori; in Vallagarina il rapporto tra iscritti al sistema scolastico e formativo e giovani dai 14 ai 18 anni supera addirittura il 100%². In questo comprensorio è molto alto il tasso di scolarità, che arriva all'87,6%. Molto alto è anche il dato della Valle d'Adige.

Solo 3 comprensori scendono sotto il 90% di partecipazione al sistema, e sono la Val di Fassa (85,8%), il Primiero (86,4%) e le Giudicarie (87,7%). In particolare in quest'ultimo comprensorio appare molto bassa la quota di iscritti al sistema scolastico, che si ferma al 67,8%; più alta della media invece appare, nelle Giudicarie, la partecipazione alla formazione professionale (19,9%).

Grafico 5.1 - Tassi di partecipazione al sistema scolastico e formativo tra i 14 e i 18 anni

valori percentuali

a. s. 2004/2005



Fonte: elaborazione a cura del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica e IRIS.

Passiamo ora ad esaminare più in dettaglio i tassi di partecipazione ai due sistemi per ciascun anno di età.

2 Lo scostamento superiore a 100 può essere causato da un'imprecisione nei dati relativi alle iscrizioni oppure nei dati demografici relativi alla popolazione residente.

Tabella 5.3 - Tassi di frequenza scolastica e formativa in Trentino

valori percentuali in rapporto alla popolazione

Classi di età	2002/2003			2003/2004			2004/2005		
	iscritti a scuola	iscritti alla F.P.	totale iscritti	iscritti a scuola	iscritti alla F.P.	totale iscritti	iscritti a scuola	iscritti alla F.P.	totale iscritti
a 14 anni	84,5	13,8	98,3	85,4	13,4	98,8	85,5	13,2	98,7
a 15 anni	75,6	19,2	94,8	78,6	19,9	98,5	78,2	19,6	97,8
a 16 anni	71,2	21,3	92,5	71,5	20,5	92,0	74,1	21,1	95,2
a 17 anni	68,8	12,5	81,3	69,9	11,5	81,4	72,1	12,1	84,2
a 18 anni	65,7	3,9	69,6	67,2	3,6	70,8	67,9	3,3	71,2

Fonte: elaborazione a cura del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica e IRIS.

A partire da questa tabella è possibile verificare in che misura viene assolto in Trentino il precetto dell'obbligo formativo, poi trasformato in diritto-dovere, che prevede che tutti i giovani frequentino la scuola, o la formazione professionale, o l'attività di apprendistato, fino al compimento dei 18 anni.

Per verificare questo aspetto occorre aggiungere ai dati precedenti, riguardanti la frequenza della scuola e della formazione professionale, anche il dato relativo alla frequenza dell'apprendistato, che nel 2004 ha riguardato:

- lo 0,4% dei 15enni;
- il 2% dei 16enni;
- il 6,3% dei 17enni.

La tabella 5.4 riassume i dati.

Tabella 5.4 - Rispetto del precetto dell'obbligo formativo

valori percentuali in rapporto alla popolazione

	Iscritti a scuola	Iscritti nella FP	Apprendisti	Totale iscritti ai tre canali dell'obbligo	Non iscritti in età di obbligo
14enni	85,5	13,2	-	98,7	1,3
15enni	78,2	19,6	0,4	98,2	1,8
16enni	74,1	21,1	2,0	97,2	2,8
17enni	72,1	12,1	6,3	90,5	9,5

Fonte: elaborazione a cura del Comitato di valutazione su dati Istat, anagrafe scolastica e IRIS.

Come si può vedere quasi il 100% dei giovani a 14, 15 e 16 anni risulta frequentare uno dei tre canali previsti dalla normativa; a 17 anni il tasso di frequenza scende al 90,5%, ma va considerato che una parte del 9,5% di giovani che non risultano più iscritti potrebbe aver conseguito la qualifica professionale. Pertanto non tutti sono definibili come "evasori", perché coloro che hanno conseguito la qualifica professionale sono esonerati dal proseguimento obbligatorio dell'attività formativa. Inoltre in questo numero sono comprese anche situazioni di handicap molto grave. In ogni caso permane una certa quota di evasione dell'obbligo formativo, e questo è sicuramente un fenomeno da valutare con attenzione.

Approfondiamo l'analisi della partecipazione al sistema scolastico e formativo verificando i tassi di abbandono per ciascuna età e per ciascun comprensorio. La tabella 5.5 presenta i dati riferiti al 2004/2005; come si può notare i tassi di abbandono del sistema scolastico e formativo sono mediamente molto bassi fino all'età di 16 anni per innalzarsi negli anni successivi.

In Val di Fassa e nelle Giudicarie l'abbandono precoce assume proporzioni maggiori (va tenuto però presente che in assoluto si tratta di piccoli numeri); in particolare a 14 anni abbandona l'8,5% degli alunni nelle Giudicarie³ ed il 7,4% in Val di Fassa ed in Val di Fiemme. A 15 anni si alza anche la percentuale di abbandono in Val di Fiemme, oltre che in Val di Fassa, mentre a 16 anche in Primiero il tasso di abbandono diventa più consistente (16,1%). Infine a 17 e 18 anni il tasso di abbandono ritorna molto alto nelle Giudicarie, anche se occorre ricordare che a questa età l'uscita dal sistema può essere giustificata dal conseguimento della qualifica.

Tabella 5.5 - Giovani che hanno abbandonato il sistema formativo

valori percentuali in rapporto alla popolazione

a. s. 2004/05

COMPRESORIO	a 14 anni	a 15 anni	a 16 anni	a 17 anni	a 18 anni
Valle di Fiemme	3,8	9,4	12,9	22,3	33,1
Primiero	3,3	2,3	16,1	16,0	36,4
Bassa Valsugana	1,6	4,8	2,0	19,0	38,0
Alta Valsugana	2,9	-1,3	7,3	14,8	30,1
Valle dell'Adige	-0,7	1,4	2,9	12,5	24,0
Valle di Non	0,8	0,3	4,9	13,3	26,3
Valle di Sole	3,1	6,9	8,6	17,1	31,0
Giudicarie	8,5	4,0	7,5	25,5	40,5
Alto Garda Ledro	-1,2	1,4	2,4	16,3	34,5
Vallagarina	0,5	1,7	3,2	14,1	24,7
Ladino di Fassa	7,4	14,8	11,0	30,2	29,3
Totale prov. di Trento	1,3	2,2	4,8	15,8	28,8

Fonte: elaborazione a cura del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica.

3 Va anche ricordato che essendo percentuali basate su piccoli numeri possono avvenire oscillazioni consistenti da un anno all'altro. Per esempio nelle Giudicarie nel 2004/2005 risultano non iscritti al sistema scolastico e formativo l'8,5% degli alunni a 14 anni, ma se si osservano i 15enni sono fuori dal sistema "solo" il 4%.

Complessivamente anche l'analisi dell'abbandono per età e per comprensorio conferma quanto era emerso dalla tabella 5.2, che individuava nei comprensori della Val di Fassa, delle Giudicarie e del Primiero le aree alle quali prestare maggiore attenzione in termini di mancata partecipazione al sistema scolastico e formativo.

5.3 - Le bocciature

Passiamo ad esaminare la regolarità dei percorsi scolastici e formativi dei giovani trentini. Le tabelle 5.6, 5.7 e 5.8 mostrano le percentuali di alunni respinti nelle scuole elementare, media e secondaria. La percentuale riporta la quota di non promossi rispetto agli scrutinati⁴.

Come si può vedere, nella scuola elementare il fenomeno delle bocciature si verifica molto raramente; la bocciatura coinvolge lo 0,6% degli alunni in prima elementare, lo 0,2% in seconda, lo 0,3% in terza lo 0,2% in quarta ed infine lo 0,5% in quinta elementare. Il numero dei respinti risulta essere costantemente più elevato nel comprensorio della Val di Non; con tutta probabilità si tratta di un dato che va collegato con la più alta presenza di alunni figli di immigrati.

Tabella 5.6 - Respinti nella scuola elementare

valori percentuali

a. s. 2003/04

COMPRESORIO	classe prima	classe seconda	classe terza	classe quarta	classe quinta
Valle di Fiemme	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0
Primiero	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0
Bassa Valsugana	2,8	0,0	0,4	0,0	0,8
Alta Valsugana	0,0	0,0	0,2	0,0	0,2
Valle dell'Adige	0,4	0,1	0,2	0,1	0,4
Valle di Non	1,2	0,7	0,3	0,7	0,8
Valle di Sole	0,0	0,0	1,3	0,0	0,7
Giudicarie	1,0	0,6	1,6	0,6	1,1
Alto Garda e Ledro	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Vallagarina	0,5	0,1	0,2	0,1	0,1
Ladino di Fassa	1,7	0,0	0,0	0,0	0,9
Totale prov. di Trento	0,6	0,2	0,3	0,2	0,4

Nota: Il tasso di bocciatura viene calcolato a partire dal rapporto tra promossi e scrutinati; non vengono dunque calcolati eventuali ritiri durante l'anno.

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica (Servizio Statistica), Rilevazione Integrativa dei dati delle scuole (MIUR).

4 Non vengono dunque presi in considerazione come insuccessi gli eventuali ritiri durante l'anno.

Il numero delle bocciature diventa più elevato nelle scuole medie, dove viene respinto ogni anno il 2,9% degli studenti in prima ed in seconda, ed il 2,6% in terza.

In Val di Fassa il numero di alunni respinti è piuttosto elevato, e rimane per tutti gli anni scolastici equivalente ad oltre il doppio della media del Trentino. Per quanto riguarda la Val di Non, nel primo anno di scuola media viene confermato un più elevato tasso di bocciatura; la percentuale rientra nella media negli anni successivi.

Tabella 5.7 - Respinti nella scuola media

valori percentuali

a. s. 2003/04

COMPRESORIO	classe prima	classe seconda	classe terza
Valle di Fiemme	1,9	0,0	1,0
Primiero	3,7	1,0	2,2
Bassa Valsugana	1,8	1,6	3,8
Alta Valsugana	1,0	0,2	0,9
Valle dell'Adige	2,9	4,7	2,6
Valle di Non	4,2	2,1	2,0
Valle di Sole	2,5	1,4	7,0
Giudicarie	3,1	3,3	1,6
Alto Garda e Ledro	1,9	2,2	5,2
Vallagarina	3,9	2,8	2,1
Ladino di Fassa	8,9	7,9	5,7
Totale prov. di Trento	2,9	2,9	2,6

Nota: Il tasso di bocciatura viene calcolato a partire dal rapporto tra promossi e scrutinati; non vengono dunque calcolati eventuali ritiri durante l'anno.

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica (Servizio Statistica), Rilevazione Integrativa dei dati delle scuole (MIUR).

Il dato relativo alle bocciature si eleva molto nella scuola secondaria, in particolare nel primo anno, nel quale il numero di studenti non promossi arriva al 12,4%. Va aggiunto che questo indicatore (costruito sul rapporto tra respinti e scrutinati) non comprende tutti gli insuccessi scolastici, dato che non vengono considerati gli studenti che si ritirano durante l'anno: se l'indicatore sul tasso di bocciatura tenesse conto anche di questi ultimi l'insuccesso nella prima classe di scuola secondaria salirebbe al 17,4%.

Negli anni successivi il numero degli studenti che vengono respinti diminuisce, ma continua ad aggirarsi sempre su valori vicini al 10%, tranne che al quinto anno, dove la

percentuale di insuccessi “crolla” all’1,2%. Si conferma dunque una volta di più che il vero passaggio selettivo nel sistema scolastico avviene nella prima classe di scuola secondaria, che rappresenta lo scoglio maggiore nel percorso scolastico dei giovani. Al contrario l’esame di maturità non ha quasi più valore selettivo, dato che la percentuale di respinti è addirittura inferiore all’esame di licenza media.

Tabella 5.8 - Respinti nella scuola secondaria

valori percentuali

a. s. 2003/04

COMPRESORIO	classe prima	classe seconda	classe terza	classe quarta	classe quinta
Valle di Fiemme	12,6	4,5	12,6	4,4	0,8
Primiero	6,3	15,8	4,3	0,0	12,5
Bassa Valsugana	10,8	5,0	5,5	3,1	1,1
Alta Valsugana	11,5	10,1	17,3	12,3	4,6
Valle dell'Adige	11,7	9,4	8,3	4,8	0,7
Valle di Non	13,7	10,8	6,6	3,8	0,0
Valle di Sole	0,0	5,9	7,7	9,4	0,0
Giudicarie	14,0	9,3	8,2	4,4	0,0
Alto Garda e Ledro	13,4	13,1	9,5	5,8	2,6
Vallagarina	14,0	10,6	9,1	7,0	1,5
Ladino di Fassa	11,8	22,9	3,3	11,5	7,7
Totale prov. di Trento	12,4	9,9	8,7	5,5	1,2

Nota: Il tasso di bocciatura viene calcolato a partire dal rapporto tra promossi e scrutinati; non vengono dunque calcolati eventuali ritiri durante l’anno.

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica (Servizio Statistica), Rilevazione Integrativa dei dati delle scuole (MIUR).

L’analisi per indirizzo mette in luce come il tasso di bocciatura è particolarmente elevato negli istituti artistici, dove nel primo anno arriva al 21,4%, e negli istituti professionali, dove è del 17,5% (sempre al netto dei ritiri durante l’anno). La percentuale di respinti nei licei artistici sfiora il 20% anche nel secondo anno, mentre negli altri indirizzi di scuola secondaria tende ad abbassarsi. Il numero degli insuccessi nel primo anno è elevato anche negli Istituti tecnici e linguistici, mentre scende nei licei. Va notato il diverso comportamento dei docenti dei licei scientifici, i quali sono gli unici a distribuire le bocciature in modo omogeneo durante il ciclo di studi.

Tabella 5.9 - Studenti respinti nei diversi indirizzi di scuola secondaria

valori percentuali

a. s. 2003/04

INDIRIZZO	classe prima	classe seconda	classe terza	classe quarta
istituti artistici	21,4	19,1	8,9	4,6
istituti professionali	17,5	13,2	7,0	5,6
istituti tecnici	15,1	12,6	12,9	8,6
licei classici	9,1	4,5	2,6	1,1
licei linguistici	17,1	6,8	4,2	3,2
licei scientifici	6,8	6,0	6,7	3,4
licei sociali e psicopedagogici	9,9	7,0	4,8	2,3
Totale prov. di Trento	12,4	9,9	8,7	5,5

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica (Servizio Statistica), Rilevazione Integrativa dei dati delle scuole (MIUR).

Esaminiamo infine il fenomeno dell'insuccesso nella formazione professionale. In questo caso la percentuale di insuccessi viene calcolata a partire dal rapporto tra promossi ed iscritti; l'indicatore tiene dunque conto anche di coloro che, per varie ragioni, hanno abbandonato durante l'anno. Come si può vedere nel sistema della formazione professionale il tasso di insuccesso è molto alto in tutti e tre gli anni; in particolare quasi un allievo su 5 non riesce a superare il primo anno di corso con successo.

Tabella 5.10 - Insuccesso nella Formazione professionale*

valori percentuali

a. s. 2004/05

COMPRESORIO	classe prima	classe seconda	classe terza	TOTALE
Valle di Fiemme	14,6	7,1	8,0	10,9
Primiero	10,0	14,3	0,0	6,5
Bassa Valsugana	4,8	9,4	11,6	8,7
Alta Valsugana	26,2	11,4	5,3	14,8
Valle dell'Adige	17,9	8,5	6,2	11,2
Valle di Non	22,1	5,6	7,0	12,4
Valle di Sole	17,9	18,2	0,0	12,5
Giudicarie	10,1	5,7	12,0	9,1
Alto Garda e Ledro	20,6	18,6	5,9	15,2
Vallagarina	22,7	13,4	7,5	14,6
Ladino di Fassa	-	-	-	-
Totale prov. di Trento	18,7	10,6	7,0	12,3

* Il tasso di bocciatura viene calcolato a partire dal rapporto tra promossi e iscritti.

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati IRIS (Servizio Istruzione e Formazione professionale).

Se si includono nel conteggio anche i ritirati in corso d'anno (al netto però di quanti si sono reinscritti ad un altro Cfp), i tassi di insuccesso lordo per le tre annualità cursuali considerate salgono – rispettivamente – al 24,3, 15,7 e 10,3%

La questione del tasso di insuccesso nella formazione professionale viene approfondita nel capitolo 3, dedicato appunto a questo comparto.

5.4 - Le ripetenze

La bocciatura costringe gli alunni a reinscrivere allo stesso anno scolastico (a meno che si traduca in abbandono), originando le percentuali di ripetenza che vengono mostrate nelle tabelle 5.11, 5.12, 5.13, 5.14.

Nella scuola elementare le percentuali degli alunni che ripetono l'anno sono sostanzialmente simili alle percentuali di bocciatura; in Val di Non, il più alto tasso di bocciatura dà luogo ad una più elevata quota di ripetenze; inoltre il confronto tra gli ultimi due anni mostra una tendenza alla diminuzione del fenomeno.

Tabella 5.11 - Alunni ripetenti della scuola elementare per comprensorio di residenza e anno di corso

valori percentuali

a. s. 2004/05

COMPRESORIO	classe prima	classe seconda	classe terza	classe quarta	classe quinta
Valle di Fiemme	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0
Primiero	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0
Bassa Valsugana	1,4	0,0	0,4	0,0	0,7
Alta Valsugana	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Valle dell'Adige	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1
Valle di Non	0,9	0,7	0,2	1,0	0,7
Valle di Sole	0,0	1,4	0,0	0,6	0,7
Giudicarie	0,5	0,3	0,3	0,0	0,9
Alto Garda e Ledro	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Vallagarina	0,6	0,0	0,0	0,1	0,1
Ladino di Fassa	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0
Totale prov. di Trento 2004/2005	0,4	0,2	0,1	0,2	0,3
Totale prov. di Trento 2003/2004	0,2	0,1	0,2	0,1	0,5

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica (Servizio Statistica), Rilevazione Integrativa dei dati delle scuole (MIUR).

Anche nella scuola media i valori delle ripetenze si conformano a quelli delle bocciature; viene confermato il più alto tasso di selettività della Val di Fassa, dove in prima media devono ripetere l'anno il 7,8% degli alunni, in seconda media l'11,1%, in terza media il 4,1%.

A Differenza di quanto avviene nella scuola elementare, il tasso di ripetenza nella scuola media appare in aumento nell'ultimo anno.

Tabella 5.12 - Alunni ripetenti della scuola media inferiore per comprensorio di residenza e anno di corso

valori percentuali

a. s. 2004/05

COMPRESORIO	classe prima	classe seconda	classe terza
Valle di Fiemme	1,8	0,0	0,5
Primiero	0,9	0,0	1,9
Bassa Valsugana	2,0	1,4	3,1
Alta Valsugana	1,0	0,2	0,2
Valle dell'Adige	3,0	1,3	1,9
Valle di Non	3,0	2,3	0,8
Valle di Sole	1,9	0,6	1,4
Giudicarie	1,7	1,3	1,6
Alto Garda e Ledro	2,0	1,3	2,8
Vallagarina	4,0	3,9	3,7
Ladino di Fassa	7,8	11,1	4,1
Totale prov. di Trento 2004/2005	2,7	1,8	2,0
Totale prov. di Trento 2003/2004	2,5	2,1	1,6

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica (Servizio Statistica), Rilevazione Integrativa dei dati delle scuole (MIUR).

Nella scuola secondaria i tassi di ripetenza sono decisamente inferiori a quelli delle bocciature, segno evidente che una parte dei giovani che vengono bocciati decide di abbandonare il sistema scolastico, eventualmente passando alla formazione professionale. In particolare, nella prima classe di scuola secondaria hanno ripetuto l'anno nel 2004/2005 il 6,4% di studenti, mentre il tasso di bocciatura nell'anno precedente era stato del 12,4%, ed il tasso di insuccesso era stato del 17,4%. La differenza è data dai giovani (equivalenti al 10,5% degli iscritti al primo anno) che decidono di abbandonare la scuola secondaria (spesso per iscriversi alla formazione professionale).

Il confronto con l'anno precedente mostra una tendenza alla diminuzione del numero dei ripetenti, mentre l'analisi per comprensorio mostra una più elevata incidenza del fenomeno nell'Alta Valsugana.

Tabella 5.13 - Alunni ripetenti della scuola secondaria per comprensorio di residenza e anno di corso

valori percentuali

a. s. 2004/05

COMPRESORIO	classe prima	classe seconda	classe terza	classe quarta	classe quinta
Valle di Fiemme	5,0	3,6	3,9	2,7	0,7
Primiero	5,9	8,5	5,9	0,0	16,7
Bassa Valsugana	9,1	1,4	2,2	1,4	1,1
Alta Valsugana	4,5	5,3	8,6	7,4	2,5
Valle dell'Adige	7,4	7,5	7,2	3,4	1,3
Valle di Non	6,5	4,8	4,3	1,5	0,4
Valle di Sole	0,0	0,0	7,1	3,3	0,0
Giudicarie	7,3	4,8	6,1	2,9	0,0
Alto Garda e Ledro	6,5	6,3	5,7	4,3	7,6
Vallagarina	5,0	5,4	3,7	3,6	1,2
Ladino di Fassa	6,4	13,9	0,0	0,0	0,0
Totale prov. di Trento 2004/2005	6,4	6,2	5,8	3,3	1,7
Totale prov. di Trento 2003/2004	9,1	7,2	8,3	5,8	3,0

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica (Servizio Statistica), Rilevazione Integrativa dei dati delle scuole (MIUR).

Infine anche il tasso di ripetenza nella formazione professionale appare molto basso se confrontato con il dato relativo all'insuccesso riportato nella tabella 5.10. Questo dato, come viene meglio spiegato nel Capitolo 3, fa presupporre l'esistenza di un certo tasso di abbandono (*valutabile in circa 300 ragazzi all'anno*).

Tabella 5.14 - Alunni ripetenti della formazione professionale per anno di corso

valori percentuali

a. s. 2004/05

	classe prima	classe seconda	classe terza
Totale prov. di Trento	5,6	2,1	2,6

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati IRIS (Servizio Istruzione e Formazione Professionale).

5.5 - La regolarità dei percorsi

A seguito delle bocciature e delle conseguenti ripetenze un certo numero di alunni, che tende a crescere via via che si sale con il livello scolastico, viene a trovarsi in ritardo rispetto alla normale tabella di marcia prevista dal curriculum. Dietro al fenomeno dei ritardi possono però sussistere altre ragioni, quali ad esempio l'iscrizione di un alunno extracomunitario ad una classe di livello inferiore a quella teoricamente consentita dall'età anagrafica. Un ritardo troppo sensibile rispetto alla norma può favorire fenomeni di abbandono; si tratta dunque di un fenomeno da tenere sotto controllo, per cercare di favorire, nei limiti consentiti dalla verifica della prevista progressione di conoscenze, un percorso regolare.

Le tabelle 5.15, 5.16, e 5.17 mostrano la consistenza del fenomeno dei ritardi nei diversi ordini di scuola. Il fenomeno dei ritardi comincia a verificarsi già nella scuola elementare; al termine della classe V più del 5% degli alunni frequenta una classe più arretrata rispetto alla sua età; tuttavia, come si può facilmente dedurre confrontando questi dati con quelli riguardanti le bocciature, il ritardo nel percorso scolastico non è dovuto solamente a fenomeni di ripetenza, bensì ad altre cause, quali ad esempio all'iscrizione di bambini figli di immigrati ad una classe più arretrata rispetto all'età anagrafica. Il fenomeno è particolarmente rilevante in Val di Non, dove al termine del percorso di scuola elementare quasi un alunno su 10 si trova in ritardo rispetto alla normale tabella di marcia.

Tabella 5.15 - Alunni in ritardo nella scuola elementare

valori percentuali rispetto al totale degli iscritti

a. s. 2004/05

COMPRESORIO DELLA SCUOLA	classe prima	classe seconda	classe terza	classe quarta	classe quinta
Valle di Fiemme	0,5	1,8	2,0	3,5	3,1
Primiero	3,1	5,2	2,0	1,1	0,8
Bassa Valsugana	2,1	2,0	3,8	2,7	4,5
Alta Valsugana	1,2	1,8	3,5	3,9	3,9
Valle dell'Adige	2,4	3,6	5,2	5,6	6,4
Valle di Non	3,1	3,2	6,1	8,0	9,5
Valle di Sole	0,7	2,2	2,0	2,5	6,0
Giudicarie	3,2	2,3	2,7	2,4	4,1
Alto Garda e Ledro	1,7	1,3	4,8	2,8	4,1
Vallagarina	1,9	1,7	2,5	3,9	5,8
Ladino di Fassa	2,5	0,9	0,9	0,0	3,1
Totale prov. di Trento	2,1	2,6	4,0	4,3	5,4

Nella scuola media il fenomeno continua a lievitare, ma in questo caso è più direttamente collegato alle bocciature ed alle susseguenti ripetenze di anno. Pertanto si può riscontrare che in prima media l'8,4% degli alunni ha accumulato un ritardo; la percentuale degli alunni in ritardo sale di poco in seconda media (9,4%) per fare un nuovo balzo in terza media, a seguito della selezione negli esami di licenza (11,2%). La dimensione del fenomeno assume nei diversi comprensori valori molto diversificati, ma su questo influiscono, oltre alle ripetenze, le iscrizioni degli alunni extracomunitari; la maggiore quota di alunni in ritardo si registra infatti in Val di Non, dove è anche più alta la percentuale di alunni extracomunitari, ed in Val di Fassa, dove sono alti i tassi di ripetenza.

Tabella 5.16 - Alunni in ritardo nella scuola media

valori percentuali rispetto al totale degli iscritti

a. s. 2004/05

COMPRESORIO DELLA SCUOLA	classe prima	classe seconda	classe terza
Valle di Fiemme	6,3	7,1	10,2
Primiero	4,3	7,6	4,9
Bassa Valsugana	5,7	7,4	11,6
Alta Valsugana	4,8	7,0	8,6
Valle dell'Adige	9,1	10,1	12,5
Valle di Non	12,8	10,9	13,8
Valle di Sole	3,9	3,2	10,1
Giudicarie	8,6	8,5	10,2
Alto Garda e Ledro	8,8	9,0	9,1
Vallagarina	9,0	10,7	10,9
Ladino di Fassa	9,5	17,6	15,3
Totale prov. di Trento	8,4	9,4	11,2

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica (Servizio Statistica).

Una brusca impennata del numero degli alunni in ritardo si registra poi nella classe prima superiore (tabella 5.17), dove la media degli alunni che si trovano in ritardo rispetto alla progressione regolare sale al 19,4%. A questo livello scolastico l'analisi del fenomeno diventa ancora più complessa, perché su di esso influiscono anche le decisioni degli alunni; infatti gli alunni con un curriculum scolastico più travagliato possono decidere di indirizzarsi verso la formazione professionale oppure di abbandonare del tutto il sistema scolastico e formativo. Se si osserva la tabella 5.18, che riguarda i ritardi nella formazione professionale, si può notare che nella prima classe dei corsi di formazione pro-

fessionale la percentuale di alunni in ritardo è molto alta, arrivando al 45,5% degli iscritti; insomma quasi un allievo su due ha un'età più elevata rispetto a quella canonica. Questo dato dimostra che i ragazzi con un curriculum scolastico meno regolare si indirizzano verso la formazione professionale. Infatti si era notato in precedenza come la percentuale di studenti ripetenti in prima secondaria fosse molto più bassa rispetto al numero dei bocciati; la differenza è data da coloro che dopo l'insuccesso decidono di iscriversi alla formazione professionale (ed a questo punto risultano di un anno più vecchi rispetto al normale percorso).

Esaminando gli anni successivi della scuola secondaria emerge un aumento progressivo degli alunni in ritardo, che arrivano a rappresentare, in quinta, il 27,1% di tutti gli iscritti. In realtà, in tutte le classi di scuola secondaria, la percentuale di studenti che frequentano una classe di livello inferiore a quella corrispondente alla propria età sarebbe nettamente più alta se tutti i ragazzi che subiscono una bocciatura continuassero a frequentare e non decidessero di abbandonare del tutto il sistema scolastico e formativo, oppure di passare alla formazione professionale.

Tabella 5.17 - Alunni in ritardo nella scuola secondaria

valori percentuali rispetto al totale degli iscritti

a. s. 2004/05

COMPRESORIO DELLA SCUOLA	classe prima	classe seconda	classe terza	classe quarta	classe quinta
Valle di Fiemme	15,4	17,3	30,2	29,7	39,3
Primiero	5,9	19,1	5,9	13,6	16,7
Bassa Valsugana	24,5	20,3	39,7	38,1	15,8
Alta Valsugana	9,4	15,5	26,5	33,6	28,3
Valle dell'Adige	21,0	22,4	25,4	26,3	25,5
Valle di Non	14,9	14,2	14,7	14,2	23,4
Valle di Sole	20,0	0,0	7,1	40,0	56,7
Giudicarie	17,4	13,8	18,8	18,6	24,5
Alto Garda e Ledro	12,3	17,2	23,0	25,7	21,9
Vallagarina	25,8	26,5	33,6	37,3	32,2
Ladino di Fassa	10,6	30,6	32,1	28,6	50,0
Fuori Provincia*	6,5	22,7	19,6	9,7	14,6
Totale prov. di Trento	19,4	20,9	26,4	28,0	27,1

* sono residenti in provincia di Trento che studiano fuori provincia.

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati anagrafe scolastica (Servizio Statistica).

Anche nella formazione professionale la percentuale di alunni in ritardo cresce continuamente, fino a superare, nel terzo anno, la metà degli iscritti (tabella 5.18).

Tabella 5.18 - Alunni in ritardo nella formazione professionale

valori percentuali rispetto al totale degli iscritti

a. s. 2004/05

COMPRESORIO DELLA SCUOLA	classe prima	classe seconda	classe terza
Valle di Fiemme	27,1	25,8	51,9
Primiero	20,0	33,3	66,7
Bassa Valsugana	30,2	37,5	43,5
Alta Valsugana	47,7	45,5	46,7
Valle dell'Adige	48,8	50,5	55,2
Valle di Non	48,9	54,4	48,3
Valle di Sole	47,1	38,5	31,8
Giudicarie	47,5	46,7	44,7
Alto Garda e Ledro	48,5	63,3	50,4
Vallagarina	43,1	46,6	58,9
Ladino di Fassa	-	-	-
Totale prov. di Trento	45,5	48,8	52,1

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati IRIS (Servizio Istruzione e Formazione Professionale).

Questi dati mettono bene in evidenza come la formazione professionale svolga anche una importante funzione di recupero per coloro che si trovano in difficoltà nel seguire il percorso scolastico.

Il risultato finale dei diversi fenomeni esaminati è riportato nella tabella 5.19 e nel grafico 5.2, che riepilogano la situazione dei giovani trentini dai 14 ai 18 anni per quanto riguarda i percorsi scolastici, mettendo in evidenza quanti, per ciascun anno, sono regolarmente iscritti al sistema scolastico, quanti sono iscritti ma si trovano in ritardo rispetto alla regolare tabella di marcia, quanti sono iscritti alla formazione professionale ed infine quanti hanno abbandonato.

Tabella 5.19 - Tassi di scolarità e regolarità negli studi

valori percentuali							a.s. 2004/05
in provincia di Trento	14 anni	15 anni	16 anni	17 anni	18 anni	19 anni	
in anticipo	0,3	0,3	0,3	0,1			
regolari	75,0	66,2	59,4	56,7	51,6		
in ritardo di 1 anno	9,1	9,9	11,7	12,4	12,1	11,3	
ritardo maggiore di un anno	1,2	1,8	2,8	2,9	4,3	4,9	
totale iscritti	85,5	78,2	74,1	72,1	67,9	16,2	
iscritti F.P.	13,2	19,6	21,1	12,1	3,3	0,8	
non iscritti	1,3	2,2	4,8	15,8	28,8	83,0	
Totale leva anagrafica	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati dell'anagrafe scolastica (Servizio Statistica) e IRIS (Servizio Istruzione e Formazione Professionale).

Questa tabella mette bene in evidenza la complessità dei percorsi di studio dei giovani trentini.

Come si può vedere, la percentuale di coloro che sono regolarmente iscritti al sistema scolastico diminuisce anno dopo anno.

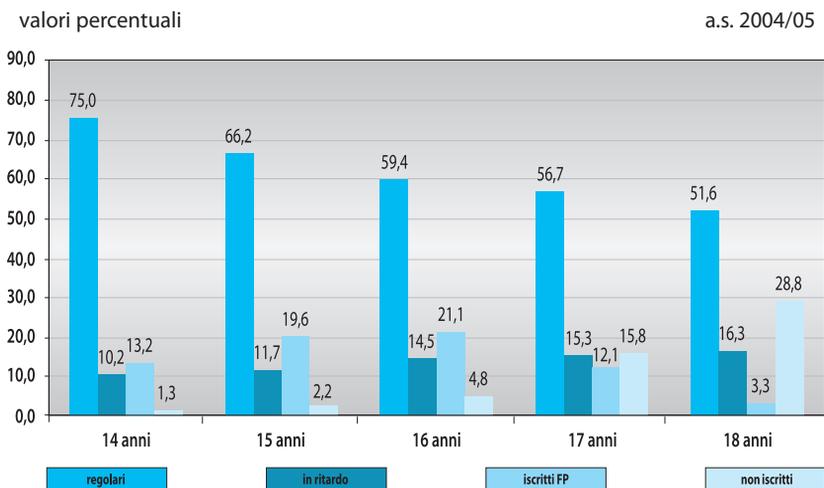
All'età di 14 anni il 10,4% degli alunni si trova già in ritardo mentre il 13,2% ha deciso di passare al sistema della formazione professionale.

A 15 anni la quota dei regolari scende ancora decisamente, al 66,2%, mentre sale la quota degli iscritti alla FP, così come sale la percentuale degli alunni in ritardo nella scuola.

Ancora una decisa diminuzione degli studenti regolari si verifica a 16 anni, età che fa registrare il picco massimo degli iscritti alla FP (21,1%).

A 17 anni la quota degli studenti regolari si assesta, mentre cresce improvvisamente il numero di coloro che escono dal sistema, o per conseguimento della qualifica o per abbandono: 15,8%; cresce anche il numero degli iscritti che si trovano uno o più anni in ritardo, che arrivano al 15,3%. Infine a 18 anni solamente poco più della metà (51,6%) dei giovani trentini si ritrova indenne al termine del percorso scolastico, mentre il 28,8% ha abbandonato, anche se qualcuno di questi avendo conseguito la qualifica di Formazione professionale; la quota dei ritardatari è salita al 16,4%.

Grafico 5.2 - Tassi di scolarità e regolarità negli studi



Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati dell'anagrafe scolastica (Servizio Statistica) e IRIS (Servizio Istruzione e Formazione Professionale).

5.6 - La produttività del sistema

A conclusione di questa articolata analisi dei percorsi all'interno del sistema scolastico e formativo trentino verificiamo quanti sono i giovani che concludono il percorso di scuola secondaria conseguendo il diploma o la qualifica professionale. Nel 2005 la scuola trentina ha licenziato 3208 diplomati, provenienti prevalentemente dai Licei e dagli Istituti tecnici.

Tabella 5.20 - Diplomati nell'anno 2005 suddivisi per comprensorio della scuola e tipologia d'istruzione

valori assoluti

a.s. 2004/05

COMPRESORIO	Istruzione artistica	Istruzione liceale	Istruzione professionale	Istruzione tecnica	TOTALI
Valle di Fiemme	0	59	29	47	135
Primiero	0	0	0	18	18
Bassa Valsugana	0	53	0	40	93
Alta Valsugana	0	22	38	53	113
Valle dell'Adige	88	742	176	482	1488
Valle di Non	0	169	0	93	262
Valle di Sole	0	0	16	15	31
Giudicarie	0	69	0	70	139
Alto Garda e Ledro	0	94	0	137	231
Vallagarina	33	186	162	293	674
Ladino di Fassa	24	0	0	0	24
Totale prov. di Trento	145	1394	421	1248	3208

Fonte: elaborazione a cura del Comitato di valutazione su dati IPRASE.

Negli Istituti professionali, oltre ai 421 studenti che hanno conseguito il diploma, vi sono stati 505 studenti che hanno conseguito la qualifica triennale.

Tabella 5.21 - Qualificati nell'anno 2005 suddivisi per comprensorio della scuola e tipo di qualifica

valori assoluti

a.s. 2004/05

COMPRESORIO	IST.ART.	I.P.ODO.	I.P.C	I.P.AGR	TOT.
Valle di Fiemme	0	0	33	0	33
Alta Valsugana	0	9	19	0	28
Valle dell'Adige	25	0	174	43	242
Vallagarina	0	0	191	0	191
Ladino di Fassa	11	0	0	0	11
Totale prov. di Trento	36	9	417	43	505

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati forniti dalle scuole.

Infine nella Formazione professionale hanno conseguito una qualifica nel 2005 1018 allievi. La tabella 5.22 riassume il prodotto quantitativo del sistema scolastico e formativo trentino negli ultimi anni. Come emerge dalla lettura della tabella, negli ultimi anni vi è stato un innalzamento della produttività del sistema secondario trentino per quanto riguarda il diploma di scuola secondaria; infatti la percentuale di diplomati rispetto ai giovani di 19 anni (presi come punto di riferimento) è continuamente salita, fino a raggiungere, nel 2005, il 70%. Per la qualifica professionale rilasciata dagli Istituti professionali statali e per la qualifica professionale rilasciata dalla formazione professionale provinciale vi è stato invece un andamento più oscillante, che comunque nel 2005 vede conseguire questo risultato rispettivamente il 10,7% ed il 21,6% dei 17enni.

Tabella 5.22 - Giovani che in Trentino conseguono un diploma o una qualifica rispetto alla generazione corrispondente

valori percentuali

	2002	2003	2004	2005
Conseguono un diploma	65,0	69,5	68,9	70,0
Conseguono una qualifica nella scuola	9,9	11,3	10,4	10,7
Conseguono una qualifica nella F. P.	21,8	23,4	20,5	21,6
Totale prov. di Trento	96,7	104,2	99,9	102,2

Fonte: elaborazione a cura del Comitato di valutazione su dati del Servizio Statistica, del Servizio Istruzione e Formazione Professionale e dell'IPRASE.

Sommando i tre titoli il totale supera 100; questo è dovuto al fatto che quasi tutti gli studenti che conseguono la qualifica negli Istituti professionali di Stato decidono di continuare gli studi per ottenere il diploma. Pertanto se si sommano i qualificati degli Istituti professionali ai diplomati si rischia di conteggiare due volte lo stesso studente. Per questa ragione è stata preparata una seconda tabella (tabella 5.23) che elimina prudenzialmente dal conteggio tutti i qualificati degli IPS.

Il risultato che ne deriva per il 2005 mostra che la percentuale di trentini che concludono con successo il percorso scolastico e formativo arriva alla quota del 91,6% rispetto alla generazione di riferimento⁵. L'incremento rispetto all'anno precedente è dovuto soprattutto all'aumento percentuale dei diplomati.

Tabella 5.23 - Produttività del sistema scolastico e formativo trentino e italiano

valori assoluti

	TRENTINO				ITALIA
	2002	2003	2004	2005	2004
Conseguono un diploma	65,0	69,5	68,9	70,0	76,8
Conseguono una qualifica nella F. P.	21,8	23,4	20,5	21,6	3,0*
Totale	86,8	92,9	89,4	91,6	79,8

*dato stimato.

Fonte: elaborazione del Comitato di valutazione su dati PAT e ISTAT.

A livello nazionale invece il tasso di diploma arriva al 76,8%; è dunque più elevato rispetto a quello trentino, come conseguenza del maggiore accesso alla scuola secondaria. Nettamente più alto è invece in Trentino il tasso di qualifica nella formazione professionale (21,6% in Trentino contro 3% in Italia), per cui il totale trentino dei due titoli di studio supera nettamente quello nazionale.

Per completezza dell'informazione va segnalato che il 4,2% dei diplomati ha conseguito il diploma presso un istituto serale. Si tratta dunque di adulti che si sono reinscritti dopo aver abbandonato il percorso scolastico e formativo. Pertanto il tasso effettivo di abbandono è del 12,6%, anche se una parte recupera successivamente mediante gli istituti serali e consegue il diploma, in ritardo più o meno forte.

5 Questo è il tasso convenzionale lordo di diploma (e qualifica) che viene calcolato ed usato regolarmente nelle statistiche nazionali ed internazionali. Tuttavia in realtà 193 diplomati sono stati conseguiti negli istituti serali da adulti che si sono reinscritti alla scuola secondaria. Il tasso netto di successo formativo dei giovani scende dunque all'87,4%.

5.7 - Considerazioni conclusive

Ricapitoliamo le principali indicazioni che emergono da questa articolata analisi.

- 1) Si conferma la buona capacità del modello di scolarizzazione trentino di portare al successo formativo una larghissima quota (quasi il 92%) dei giovani. L'offerta di un più ampio ventaglio di opzioni formative fa sì che i giovani trovino comunque un percorso che li conduce ad un risultato spendibile nel sistema scolastico e formativo oppure nel mondo del lavoro.
- 2) Nelle scelte e nei percorsi dei giovani trentini sta crescendo il peso della scuola, anche se il ruolo della formazione professionale provinciale resta sempre molto significativo.
- 3) Il percorso scolastico non è agevole: solo il 51% dei giovani arriva regolarmente in fondo senza aver perso neanche un anno.
- 4) Il passaggio più critico avviene nel primo anno di scuola secondaria, quando viene bocciato il 12,4% dei giovani (il 21,4% negli Istituti artistici ed il 17,5% degli istituti professionali) ed abbandona la scuola (in gran parte per passare alla formazione professionale) il 10,5%.
- 5) Metà degli allievi della formazione professionale vi accede direttamente dopo la scuola media, e l'altra metà dopo un insuccesso scolastico nel primo o nel secondo anno di scuola.
- 6) Ogni anno vi sono circa oltre 500 giovani a forte rischio di marginalizzazione, che abbandonano il sistema scolastico e formativo privi di qualunque titolo. Su di essi occorre concentrare l'attenzione delle strutture apposite.
- 7) La buona disponibilità di informazioni che emerge dalla attuale anagrafe scolastica e dall'anagrafe IRIS della formazione professionale deve essere ulteriormente potenziata e integrata da un dispositivo che permetta di monitorare i passaggi tra i diversi sistemi, ed in particolare gli esiti di coloro che abbandonano la formazione professionale.

Nei prossimi anni il sistema scolastico e formativo trentino si trova dunque di fronte ad una doppia sfida:

- rendere ancora più fluidi i percorsi nel sistema scolastico e formativo (diminuendo dunque i tassi di selezione) senza per questo abbassare gli standard qualitativi;
- rendere la decisione di iscriversi alla formazione professionale una vera scelta elettiva, e non una scelta di ripiego, che spesso fa seguito ad un fallimento nel percorso scolastico.

Infine vanno potenziati i dispositivi di monitoraggio ed assistenza dei giovani a rischio di abbandono o che hanno già abbandonato.



Capitolo 6

Gli apprendimenti

6 - Gli apprendimenti

Una delle finalità principali, se non la principale, del sistema scolastico e formativo consiste nel promuovere lo sviluppo di conoscenze e competenze tra i giovani e gli adulti. Le conoscenze degli alunni vengono tradizionalmente valutate dai loro insegnanti, ma negli ultimi anni si è diffusa anche la verifica oggettiva dei livelli di apprendimento degli studenti attraverso test. Il Trentino è stata una delle prime aree d'Italia nelle quali le verifiche oggettive degli apprendimenti sono state introdotte in modo scientifico e con regolarità, attraverso la partecipazione alle rilevazioni nazionali ed internazionali, nonché attraverso la predisposizione di prove locali.

Esaminiamo innanzitutto i risultati della valutazione scolastica tradizionale degli alunni trentini, per passare successivamente all'esame dei risultati ottenuti dagli studenti trentini nelle prove oggettive locali, nazionali ed internazionali condotte negli ultimi anni.

6.1 - I risultati scolastici

Le prime tabelle riportano i risultati ottenuti dagli alunni in Italiano ed in Matematica nei passaggi cruciali del percorso scolastico: in seconda elementare, in quinta, in terza media ed agli esami di maturità.

La tabella 6.1 mostra il giudizio riportato dagli alunni trentini al termine della seconda elementare. Come si può vedere le oscillazioni negli ultimi due anni sono minimali. Il profilo complessivo del giudizio è abbastanza elevato, anche se si può notare un 8,6% di bambini sufficienti o meno, che lasciano già presagire una situazione di potenziale difficoltà nell'evoluzione del successivo percorso scolastico.

Tabella 6.1 - Distribuzione degli alunni secondo il giudizio riportato al termine della classe seconda

SCUOLA ELEMENTARE

Giudizio	Italiano		Matematica	
	03/04	04/05	03/04	04/05
Ottimo	23,5	22,7	26,8	26,3
Distinto	37,3	37,2	38,5	39,7
Buono	30,1	31,3	26,3	25,5
Sufficiente	8,8	8,4	7,9	8,2
Insufficiente	0,4	0,5	0,5	0,4
TOTALE	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: archivio informatico dati delle scuole sull'autovalutazione.

La tabella 6.2 mostra il giudizio riportato dagli alunni trentini al termine della quinta elementare e della terza media. Nell'ultimo anno vi è stata una lieve oscillazione positiva dei giudizi; tuttavia, rispetto alla seconda elementare cresce il numero dei sufficienti o meno, che arriva al 15%. L'Italiano sembra porre qualche difficoltà in più rispetto alla matematica (forse a causa degli alunni extracomunitari?). Si comincia dunque a delineare un gruppo di alunni potenzialmente a rischio.

Anche negli scrutini finali di terza media si può riscontare una lieve oscillazione positiva nell'ultimo anno. Il giudizio dei docenti diventa però molto più selettivo rispetto alla V elementare; i sufficienti salgono al 32-35%, mentre crescono notevolmente gli insufficienti, soprattutto in matematica, che appare dunque lo scoglio più forte.

Tabella 6.2 - Distribuzione percentuale degli alunni negli scrutini finali per giudizio conseguito

QUINTA ELEMENTARE

Giudizio	Media prov.le Italiano		Media prov.le Matematica	
	03/04	04/05	03/04	04/05
Ottimo	17,8	19,3	21,0	23,2
Distinto	32,4	31,9	33,7	33,2
Buono	34,7	33,5	29,7	28,8
Sufficiente	12,4	14,0	12,6	13,3
Insufficiente	2,7	1,4	3,0	1,6
TOTALE	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: archivio informatico dati delle scuole sull'autovalutazione.

TERZA MEDIA

Giudizio	Media prov.le Italiano		Media prov.le Matematica	
	03/04	04/05	03/04	04/05
Ottimo	4,9	6,4	6,8	7,1
Distinto	21,0	20,1	18,5	19,8
Buono	34,0	34,2	25,9	27,0
Sufficiente	35,0	34,9	33,4	32,0
Insufficiente	5,0	4,4	15,4	14,1
TOTALE	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: archivio informatico dati delle scuole sull'autovalutazione.

Il giudizio finale negli esami di licenza media (tabella 6.3) diventa più positivo: gli ottimi ed i distinti risalgono al 32-33% (dal 26/27% dello scrutinio) e gli insufficienti spariscono quasi del tutto. Viene confermato il lieve miglioramento del 2004/2005.

Tabella 6.3 - Risultati degli alunni di scuola media agli esami di licenza

media provinciale

Giudizio	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Ottimo	11,0	12,3	11,9	12,2
Distinto	21,3	19,5	19,9	21,4
Buono	24,7	29,6	29,5	29,4
Sufficiente	37,8	37,0	36,0	36,1
Non licenziato	5,1	1,7	2,8	0,9

Fonte: archivio informatico dati delle scuole sull'autovalutazione.

Infine il giudizio finale degli studenti trentini negli esami di maturità è decisamente positivo: il 98,2% degli studenti supera l'esame (il dato si riferisce ai candidati interni), con un voto medio di 78,2.

Tabella 6.4 - Alunni interni che hanno superato l'esame di Stato

valori percentuali

2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
97,6	97,5	98,5	98,2

Fonte: archivio informatico dati delle scuole sull'autovalutazione.

Tabella 6.5 - Punteggio medio ottenuto dagli alunni interni negli esami di Stato

2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
77,8	76,9	78,6	78,2

Fonte: archivio informatico dati delle scuole sull'autovalutazione.

I dati relativi ai giudizi formulati dai docenti mostrano in sintesi:

- una complessiva stabilità di giudizio da un anno all'altro;
- la precoce evidenziazione di aree di debolezza, soprattutto nella lingua italiana;
- una sfasatura tra il giudizio assegnato nello scrutinio finale di terza media e quello dell'esame di licenza media.

Quest'ultimo dato mette in luce la relatività del giudizio dei docenti, che tiene conto non solo della performance assoluta degli studenti ma anche del contesto complessivo in cui questa avviene.

Questa relatività del giudizio assegnato dai docenti, sia che la si voglia criticare in nome dell'oggettività del voto, sia che la si voglia giustificare in nome di più ampie considerazioni didattiche e formative, dimostra l'esigenza di disporre anche di rilevazioni oggettive per verificare i rendimenti reali degli alunni e del sistema di istruzione.

Nei paragrafi successivi si darà conto dei risultati di queste rilevazioni.

6.2 - Le rilevazioni locali ¹

Diamo innanzitutto conto delle rilevazioni condotte esclusivamente nella provincia di Trento.

Nel 2003, considerando l'utilizzo pluriennale e l'anzianità degli strumenti usati negli anni precedenti, l'Iprase, in collaborazione e su sollecitazione del Comitato provinciale di valutazione, decise di investire delle risorse nella messa a punto di test di italiano e matematica relativi alla quinta classe elementare, alla terza classe media e alla seconda classe delle superiori.

Si decise di continuare il monitoraggio degli apprendimenti nelle classi terminali dei diversi cicli, già avviato con i precedenti test, perché l'obiettivo era di verificare l'esito complessivo del percorso fatto, soprattutto per quanto concerne la scuola elementare e la scuola media. Questa decisione presentava l'ulteriore vantaggio di non sovrapporsi alle somministrazioni dell'Invalsi che riguardavano, e tuttora riguardano, le classi II e IV elementare, la I media e le classi I e III superiore.

Ciò che distingue la metodologia Invalsi da quella dell'Iprase non si limita alla somministrazione dei test in classi diverse. La differenza, forse la più importante, afferisce alla modalità di somministrazione. Se l'Invalsi, nella sua attività di valutazione degli apprendimenti, si avvale di un referente interno alle scuole, per cui la riservatezza e la correttezza metodologica dipendono da una persona interna alla scuola testata, l'Iprase, invece, in più di un decennio di attività, si è sempre avvalso di somministratori esterni alla scuola, debitamente formati e pagati.

1 Il contributo riportato nel paragrafo 6.2 è stato predisposto da Dario Zuccarelli, Iprase.

Questa modalità di somministrazione ha sempre assicurato una forte omogeneità metodologica sul territorio, ma ha anche sempre assicurato l'impossibilità, da parte di qualche referente interno, di fare qualche broglio.

Sulla base dei test predisposti, dopo il processo di taratura e validazione scientifica, l'Iprase effettuò una rilevazione campionaria provinciale per conto del Comitato provinciale di valutazione nei mesi di maggio e di giugno 2004, con l'intento di monitorare, tra l'altro, gli apprendimenti scolastici di italiano e matematica al termine delle classi sopra elencate. La somministrazione è stata ripetuta nel 2005 su un nuovo campione.

Tutti i risultati che verranno presentati in questo contributo si riferiscono alle somministrazioni effettuate nei mesi di maggio e giugno 2004. Vengono, inoltre presentati alcuni risultati sintetici della somministrazione 2005. Gli strumenti d'indagine, utilizzati in entrambi gli anni scolastici considerati, sono uguali e pertanto è possibile effettuare dei confronti tra le due annualità.

6.2.1 - Scuola elementare

In tutte le classi V elementari facenti parte del campione provinciale sono state somministrate le stesse prove sia di italiano, sia di matematica. Complessivamente nel 2004 sono stati 665 gli alunni testati per italiano e 668 per matematica (15% dei complessivi 4485 alunni di quinta) e sono state coinvolte 44 classi. Nel 2005 sono stati testati 765 alunni.

a) Italiano

Nella tabella 6.6 appaiono le medie ottenute nel test di italiano alla fine della classe quinta elementare. La media di 28 punti, ottenuta dagli studenti di classe quinta, dato il punteggio totale massimo che potenzialmente il test permette di raggiungere (50 punti), significa che al 56,0% delle domande del test è stata data risposta corretta.

Tabella 6.6 - Punteggi in quinta elementare

	punteggio totale		lettura		scrittura	
	2004	2005	2004	2005	2004	2005
Media	28,0	27,9	21,2	21,0	7,1	6,9
Deviazione Standard	8,1	7,4	5,9	5,8	3,0	2,5
N	637	765	665	765	637	762
Punteggio massimo*	50		37		13	

* Punteggio massimo conseguibile.

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

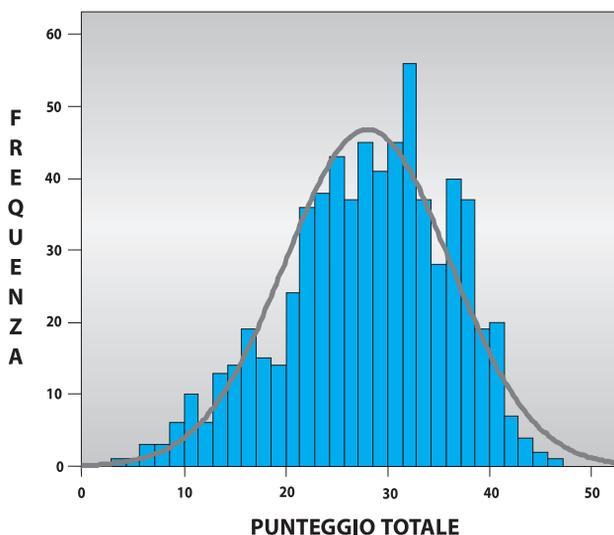
La tabella 6.6 riporta, inoltre, le medie e le deviazioni standard della rilevazione effettuata nel mese di maggio 2005. Le differenze tra i dati 2004 e quelli 2005 sono pressoché nulle.

Il grafico 6.1 mette in mostra la distribuzione della variabile Punteggio totale. Come si può agevolmente constatare, la variabile considerata ha un andamento pressoché normale, con un leggero spostamento verso destra a dimostrazione che il test è risultato moderatamente facile.

Grafico 6.1 - Distribuzione del punteggio totale

QUINTA ELEMENTARE

ITALIANO 2004



Fonte: indagine Iprase-Comitato di Valutazione.

La tabella 6.7 presenta la distribuzione delle medie sia del Punteggio totale per comprensorio, sia della lettura che della scrittura. Considerando unicamente il punteggio totale, possiamo notare come i comprensori della Valle dell'Adige (29,3 punti), dell'Alto Garda (28,8) e della Vallagarina (28,1) raggiungano i punteggi più alti, mentre Bassa Valsugana (26,9), Valle di Fassa (26,4) e Val di Sole (25,2) ottengano i punteggi più bassi. È necessario, però, puntualizzare che tutte le differenze tra i comprensori non sono statisticamente significative.

Tabella 6.7 - Punteggio medio per comprensorio

QUINTA ELEMENTARE					ITALIANO 2004
	Punteggio totale	Lettura	Scrittura	DS*	N
Valle di Fiemme	27,3	20,0	7,6	8,7	25
Primiero	27,5	21,5	6,3	6,9	40
Bassa Valsugana	26,9	21,0	5,8	6,8	21
Alta Valsugana	27,5	21,2	7,5	10,4	64
Valle dell'Adige	29,3	21,9	7,6	7,3	188
Valle di Non	27,7	21,0	7,0	7,6	75
Valle di Sole	25,2	18,3	6,9	7,6	30
Giudicarie	26,9	20,1	7,0	8,7	44
Alto Garda e Ledro	28,8	21,9	7,4	8,0	72
Vallagarina	28,1	21,2	7,0	8,7	77
Valle di Fassa	26,4	20,6	6,2	8,0	29
Medie provinciali	28,0	21,2	7,2	8,1	665

*Deviazione standard del Punteggio totale. Indice statistico che riflette il grado di dispersione in una distribuzione di punteggi. Se il suo valore è basso la distribuzione è omogenea, se il valore è alto, indica una maggiore disomogeneità nelle prestazioni degli alunni.

Fonte: indagine Iprase-Comitato di Valutazione.

RISULTATI PER GENERE

Come ormai si verifica in quasi tutti i Paesi che partecipano alle indagini internazionali, compresa l'Italia e compreso pure il Trentino, le femmine, nell'ambito della comprensione della lettura, sorpassano sempre i maschi.

Tabella 6.8 - Punteggio totale per genere

QUINTA ELEMENTARE		ITALIANO 2004
	Maschi	Femmine
Media	26,8	29,3
Deviazione standard	8,8	7,7
N	338	327

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

I dati della tabella 6.8 ribadiscono l'andamento sopra esposto. Infatti, la media del punteggio totale delle femmine (29,3) supera quello dei maschi (26,8) e la differenza tra i due punteggi (2,5) è statisticamente significativa.

RISULTATI PER TITOLO DI STUDIO DEI GENITORI

Il questionario studenti che accompagna i test sugli apprendimenti prevede, tra l'altro, una domanda relativa al titolo di studio conseguito dal padre e dalla madre. Le risposte degli alunni sono state elaborate accorpando:

- la licenza elementare con la licenza media;
- il titolo di studio della scuola superiore sia esso triennale, quadriennale o quinquennale;
- il diploma universitario con la laurea.

Una successiva elaborazione ha fatto sì che a ciascuno studente si abbinasse il titolo di studio superiore tra quelli conseguiti da padre e madre. Ad esempio, se il padre è laureato e la madre ha la licenza media, si considera che lo studente esaminato abbia i genitori laureati.

Come si può rilevare dalla tabella 6.9, il rendimento degli alunni risente del titolo di studio conseguito dai genitori: più elevato il titolo di studio e migliori risultano le *performance* degli studenti.

Il punteggio totale medio degli alunni figli di diplomati o laureati (29,7 punti) è significativamente più alto dei punteggi relativi a "Scuola superiore" (28,4) e "Elementare o media" (26,4).

Tabella 6.9 - Punteggio nel test per titolo di studio dei genitori

QUINTA ELEMENTARE		ITALIANO 2004	
Titolo di studio	Media	N	Percentuale
Elementare o media	26,4	71	18,8
Scuola superiore	28,4	184	48,7
Diploma o laurea	29,7	123	32,5
Totale		378	100,0

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

b) Matematica

Il test di matematica per la classe quinta elementare, nella sua prima applicazione, ha totalizzato un punteggio totale pari a 37,7 punti, che rappresentano, rispetto ai 60 punti massimi ottenibili, una percentuale del 63%. Significa che, mediamente, il 63% delle risposte date dagli alunni sono risultate corrette (tabella 6.10).

Tabella 6.10 - Punteggio in Matematica

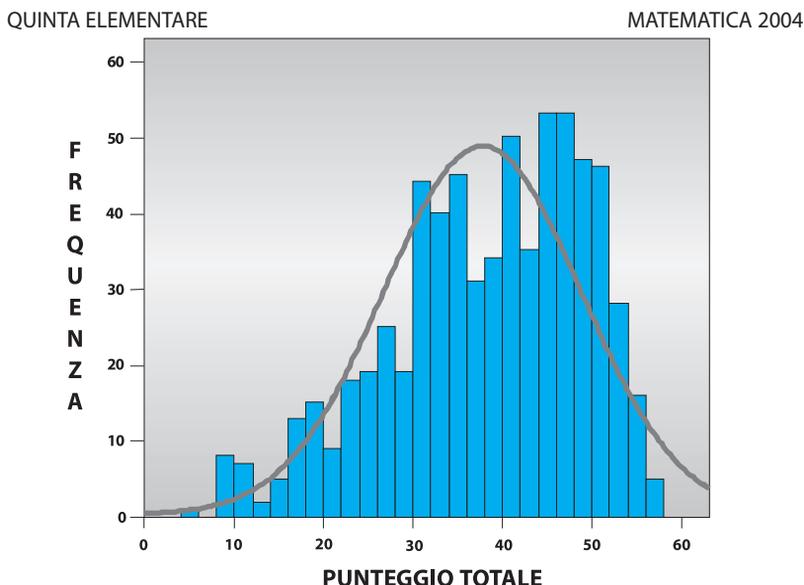
QUINTA ELEMENTARE	MATEMATICA 2004 e 2005	
	Punteggio totale	
	2004	2005
Media	37,7	38,5
Deviazione Standard	11,0	11,7
N	668	760
Punteggio massimo	60	

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

La tabella 6.10, oltre ai dati relativi allo scorso anno, riporta anche la media aritmetica e la deviazione standard della rilevazione, effettuata nel mese di maggio del 2005, utilizzando la stessa prova oggettiva di profitto. Tra le media 2004 (37,7) e la media 2005 (38,5), si rileva un leggerissimo incremento nel punteggio complessivo (0,8).

Osservando il grafico 6.2 relativo alla distribuzione del punteggio totale di matematica, si può desumere come tale distribuzione abbia un andamento che, rispetto alla distribuzione normale, si scosta leggermente verso destra. Ciò significa, tra l'altro, che il test è risultato essere abbastanza facile, rispetto alle competenze degli studenti a cui è stato sottoposto.

Grafico 6.2 - Distribuzione del punteggio totale



Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

La tabella 6.11 mostra l'andamento degli esiti per comprensorio, distinti per punteggio totale, Numeri, Geometria, Misura, Razionali e Dati; è così possibile osservare come le medie dei vari comprensori si distribuiscano.

Considerando solo la colonna del punteggio totale, i comprensori con i risultati migliori sono nell'ordine: Valle di Non e Alto Garda (entrambi con 39,6 punti), seguiti dalla Valle dell'Adige (39,5). I comprensori meno brillanti, invece, sono Bassa Valsugana e Alta Valsugana (entrambi con 34,3 punti). Anche in questo caso c'è da considerare che le differenze tra i comprensori non sono né eclatanti, né significative.

Nel subtest "Numeri" il punteggio più alto appartiene alla Valle di Non (18,3); per la "Geometria" primeggia la Valle di Fiemme (4,8), per la "Misura", l'Alto Garda e Ledro (8,9), mentre per i "Dati" il migliore è il Primiero (2,5).

Tabella 6.11 - Punteggi ottenuti nelle componenti del test

QUINTA ELEMENTARE				MATEMATICA 2004			
COMPENSORIO	Punteggio totale		Numeri		Geometria		
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	
Valle di Fiemme	37,4	7,7	16,4	3,9	4,8	1,3	
Primiero	36,8	10,5	17,4	4,8	3,4	1,5	
Bassa Valsugana	34,3	8,1	15,5	4,5	3,6	1,3	
Alta Valsugana	34,3	12,9	15,7	6,0	3,6	1,8	
Valle Dell'Adige	39,5	10,2	17,7	4,5	4,6	1,9	
Valle di Non	39,6	11,6	18,3	4,7	4,5	2,0	
Valle di Sole	36,2	11,1	16,8	5,0	4,0	1,9	
Giudicarie	35,0	11,6	15,9	5,6	3,6	1,8	
Alto Garda e Ledro	39,6	11,5	17,8	4,9	4,3	1,8	
Vallagarina	36,6	11,6	16,1	5,4	4,6	1,6	
Valle di Fassa	37,3	9,6	17,8	4,1	4,1	1,7	
Media Provinciale	37,7	11,0	17,1	5,0	4,3	1,8	
Punteggio Massimo	60		24		8		

COMPENSORIO	Misura		Razio		Dati	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Valle di Fiemme	8,8	1,9	5,6	2,1	1,8	1,0
Primiero	7,8	2,9	5,7	2,7	2,5	1,3
Bassa Valsugana	7,6	2,2	5,8	2,0	2,0	0,9
Alta Valsugana	7,7	3,1	5,4	2,7	1,8	1,2
Valle Dell'Adige	8,6	2,8	6,6	2,1	2,0	1,1
Valle di Non	8,6	3,1	6,3	2,6	1,9	1,0
Valle di Sole	8,2	2,7	5,6	2,7	1,5	1,1
Giudicarie	7,7	2,8	6,0	2,2	1,8	1,0
Alto Garda e Ledro	8,9	2,6	6,2	3,1	2,3	1,1
Vallagarina	8,1	2,7	6,0	2,6	1,9	1,2
Valle di Fassa	8,4	2,8	5,5	2,4	1,5	1,1
Media Provinciale	8,3	2,8	6,1	2,5	2,0	1,1
Punteggio Massimo	14		10		4	

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

RISULTATI PER GENERE

Spesso, quando si analizzano i dati della matematica, il rendimento dei maschi risulta superiore a quello delle femmine. Non è questo il caso del test che stiamo considerando (tabella. 6.12). Infatti, esso evidenzia un rendimento sostanzialmente uguale tra i due generi, con una lieve prevalenza delle femmine (38,0 punti) rispetto ai maschi (37,5).

Tabella 6.12 - Punteggio totale, per genere

QUINTA ELEMENTARE		MATEMATICA 2004
	Maschi	Femmine
Media	37,5	38,0
Deviazione standard	11,6	10,4
N	342	326

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

RISULTATI PER TITOLO DI STUDIO DEI GENITORI

Le medie del punteggio totale, suddivise secondo i titoli di studio dei genitori "licenza elementare o media" (35,5 punti), "Scuola superiore" (38,0) e "Diploma o laurea" (39,6) presentano tra loro delle differenze, ma queste ultime non risultano essere significative (tabella 6.13).

Tabella 6.13 - Punteggio nel test, per titolo di studio dei genitori

QUINTA ELEMENTARE		MATEMATICA 2004	
Titolo di studio	Media	N	Percentuale
Elementare o media	35,5	67	18,9
Scuola superiore	38,0	182	51,2
Diploma o laurea	39,6	106	29,9
Totale		355	100,0

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

6.2.2 - Scuola media

In terza media, come peraltro in quinta elementare e seconda superiore, sono stati somministrati alle stesse classi sia un test di italiano, sia un test di matematica. Le classi facenti parte del campione sono 51. Il totale degli studenti frequentanti la terza media sono 4946 e di questi ne sono stati coinvolti 944 per italiano e 939 per matematica. Essi rappresentano il 20% degli studenti trentini frequentanti la terza media, nell'anno scolastico 2003/2004. Nel 2005 il totale degli alunni coinvolti nell'indagine è stato di 1022.

a) Italiano

Come si può ricavare dalla tabella 6.14, la media dei risultati di Italiano degli studenti trentini di terza media è pari a 47,8 punti, mentre il punteggio massimo ottenibile in questo test, può raggiungere i 71 punti. La percentuale delle risposte corrette è pari al 67,3%. Che il test sia risultato piuttosto facile lo si desume anche dal grafico 6.3, in cui la distribuzione del punteggio totale risulta spostata più a destra rispetto alla distribuzione normale.

Tabella 6.14 - Punteggio in Italiano

	Punteggio totale		lettura		scrittura	
	2004	2005	2004	2005	2004	2005
Media	47,8	51,1	39,5	41,2	8,3	9,9
Deviazione Standard	9,3	13,1	7,6	11,3	2,6	2,6
N	931	998	944	1022	931	998
Punteggio massimo	71		58		13	

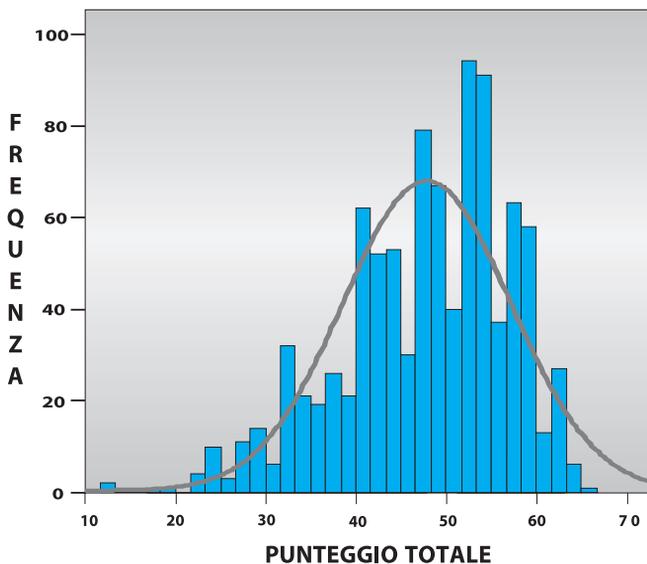
Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

Confrontando i dati 2004 con quelli 2005 (tabella 6.14), si rilevano incrementi nelle medie sia nel Punteggio totale (3,3 punti), sia nella lettura (1,8). Lo stesso non si può dire per la scrittura che evidenzia, nel 2005, un piccolo decremento di punteggio rispetto all'anno precedente (-0,2).

Grafico 6.3 - Distribuzione del punteggio totale

TERZA MEDIA

ITALIANO 2004



Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

Se vogliamo analizzare come si distribuiscono le prestazioni degli studenti nei vari comprensori (tabella 6.15), possiamo notare come il risultato migliore lo ottenga la Valagarina (49,1 punti), seguita da Primiero e Valle dell'Adige (entrambi 48,8). I comprensori, complessivamente meno brillanti sono la Bassa Valsugana (44,4), la Valle di Fassa (45,6) e la Valle di Sole (45,7).

Le differenze tra i punteggi dei comprensori non sono significative.

Tabella 6.15 - Punteggio medio, per comprensorio

TERZA MEDIA		ITALIANO 2004			
COMPENSIORIO	Punteggio totale	Lettura	Scrittura	DS*	N
Valle di Fiemme	48,4	39,6	8,8	8,6	37
Primiero	48,8	40,4	8,4	7,7	36
Bassa Valsugana	44,4	36,3	8,1	9,7	57
Alta Valsugana	46,1	38,0	8,1	9,3	77
Valle dell'Adige	48,8	40,4	8,5	8,7	303
Valle di Non	48,2	39,8	8,4	9,2	70
Valle di Sole	45,7	37,5	8,2	10,6	37
Giudicarie	48,7	40,6	8,1	8,9	72
Alto Garda e Ledro	46,9	38,8	8,1	10,0	112
Vallagarina	49,1	40,7	8,5	9,8	107
Ladino di Fassa	45,6	36,9	8,7	9,5	36
Totale					944
Medie provinciali	47,8	39,5	8,3	9,3	

*Deviazione standard del Punteggio totale. Indice statistico che riflette il grado di dispersione in una distribuzione di punteggi. Se il suo valore è basso la distribuzione è omogenea, se il valore è alto, indica una maggiore disomogeneità nelle prestazioni degli alunni.

Fonte: [indagine Iprase-Comitato di valutazione](#).

RISULTATI PER GENERE

Anche alla fine della terza media, relativamente alla comprensione della lettura, il rendimento delle femmine (49,2) si rivela superiore a quello dei maschi (46,6) e la differenza tra i due punteggi (2,6) è statisticamente significativa (tabella 6.16).

Tabella 6.16 - Punteggio totale, per genere

TERZA MEDIA		ITALIANO 2004	
	Maschi	Femmine	
Media	46,6	49,2	
Deviazione standard	9,8	8,3	
N	479	460	

Fonte: [indagine Iprase-Comitato di valutazione](#).

RISULTATI PER TIPOLO DI STUDIO DEI GENITORI

Le differenze tra le medie del punteggio totale associate ai titoli di studio dei genitori "Elementare o media" (44,6 punti), "Scuola superiore" (48,5) e "Diploma o laurea" (50,9), sono tra loro tutte statisticamente significative (tabella 6.17).

Tabella 6.17 - Punteggio medio, per titolo di studio dei genitori

TERZA MEDIA			ITALIANO 2004
Titolo di studio	Media	N	Percentuale
Elementare o media	44,6	172	21,7
Scuola superiore	48,5	472	59,6
Diploma o laurea	50,9	148	18,7
Totale		792	100,0

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

b) Matematica

Il test di matematica relativo alla classe terza media è costruito in modo tale che il punteggio massimo ottenibile sia pari a 33 punti. Nel complesso, questo strumento d'indagine è risultato un po' difficile. Infatti, la media provinciale di 15 punti significa che, mediamente, gli studenti hanno risposto in modo corretto a meno della metà (45,5%) delle 33 domande previste (tabella 6.18). Che il test sia risultato piuttosto difficile lo si può anche ricavare dal grafico 6.4, in cui la distribuzione del punteggio totale è spostata sulla destra della distribuzione normale.

Tabella 6.18 - Punteggio in Matematica

TERZA MEDIA		MATEMATICA 2004 e 2005	
	Punteggio totale		
	2004	2005	
Media	15,0	15,7	
Deviazione Standard	5,3	5,9	
N	939	1030	
Punteggio massimo		33	

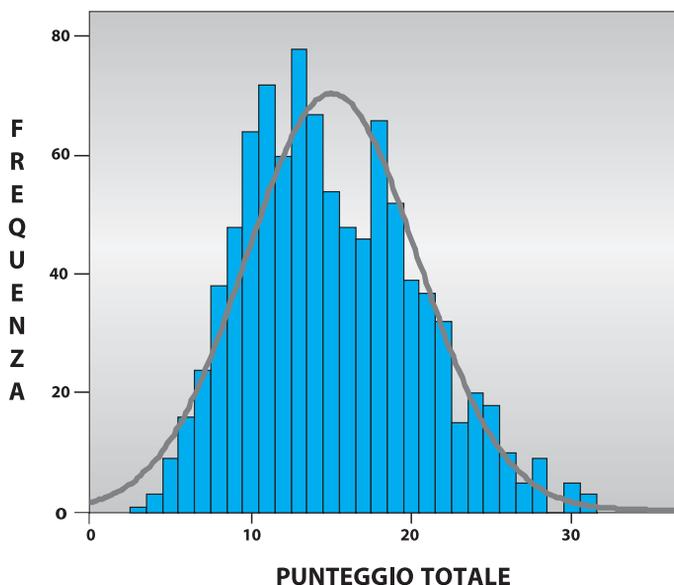
Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

I dati 2005 rispetto a quelli 2004 segnano un leggero miglioramento nella media del punteggio totale (+ 0,7 punti). Risulta però in aumento la deviazione standard (+ 0,6%) che testimonia una minore omogeneità del rendimento complessivo degli alunni coinvolti nell'indagine.

Grafico 6.4 - Distribuzione del punteggio totale

TERZA MEDIA

ITALIANO 2004



Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

Come risulta evidente dalla tabella 6.19, il test è formato da cinque parti (algebra, numeri, misura, geometria, dati) che vanno ad indagare le macro aree di contenuto del programma di matematica della terza media.

Considerando unicamente il punteggio totale, i comprensori delle Giudicarie (17,6 punti) e della Vallagarina (17,1) ottengono i migliori risultati, mentre Valle di Sole (11,1) e Bassa Valsugana (12,1), risultano essere i comprensori con i risultati più bassi.

Contrariamente alla situazione afferente al test di italiano, per matematica, le differenze tra alcuni comprensori sono significative. In particolare Val Giudicarie e Vallagarina superano in modo statisticamente significativo Val di Sole, Bassa Valsugana e Val di Fiemme.

Tabella 6.19 - Punteggi ottenuti nelle componenti del test

	Punteggio totale		Algebra		Numeri		Misura		Geom		Dati	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Valle di Fiemme	13,2	4,9	2,8	1,1	4,2	2,3	1,2	1,1	3,0	1,2	2,2	1,6
Primiero	14,8	5,0	3,2	1,2	4,8	2,3	1,3	0,9	2,8	1,6	2,8	1,8
Bassa Valsugana	12,1	3,8	2,9	1,1	4,3	1,7	1,2	1,0	2,3	1,4	1,3	1,2
Alta Valsugana	14,6	5,0	3,3	1,3	4,4	2,1	1,4	0,9	3,2	1,2	2,3	2,1
Valle dell'Adige	15,2	5,2	3,4	1,1	4,7	2,1	1,6	1,1	3,3	1,4	2,3	1,9
Valle di Non	15,0	6,3	3,4	1,1	4,8	2,3	1,4	1,1	3,0	1,5	2,4	2,1
Valle di Sole	11,1	3,2	2,8	1,3	3,3	1,4	1,2	0,9	2,8	1,4	1,0	1,0
Giudicarie	17,6	4,4	3,7	0,8	5,2	1,8	1,9	1,0	3,9	1,3	2,8	1,8
Alto Garda e Ledro	15,0	5,2	3,4	1,2	4,6	2,1	1,2	1,0	3,3	1,4	2,5	2,1
Vallagarina	17,1	6,0	3,7	1,4	5,3	2,3	1,6	1,1	3,9	1,4	2,6	1,8
Ladino di Fassa	14,9	4,7	2,9	1,0	5,2	1,7	1,4	1,3	2,7	1,6	2,7	1,6
Media Provinciale	15,0	5,3	3,4	1,2	4,7	2,1	1,5	1,1	3,2	1,5	2,3	1,9

MATEMATICA 2004

TERZA MEDIA

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

RISULTATI PER GENERE

La media dei punteggi ottenuta dai maschi (15,3) è leggermente superiore a quella delle femmine (14,7), ma la differenza, vista l'esiguità della stessa, non è significativa.

Come già i dati relativi alla classe quinta elementare avevano rivelato, anche quelli di terza media testimoniano che nel primo ciclo scolastico maschi e femmine presentano rendimenti pressoché uguali in matematica (tabella 6.20).

Tabella 6.20 - Punteggio totale, per genere

TERZA MEDIA		MATEMATICA 2004
	Maschi	Femmine
Media	15,3	14,7
Deviazione standard	5,7	4,9
N	489	450

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

RISULTATI PER TITOLO DI STUDIO DEI GENITORI

Incrociando il punteggio totale con la variabile Titolo di studio dei genitori, si verifica come quest'ultima influenzi il rendimento scolastico degli studenti.

Come già si era evidenziato nel caso del test di italiano per la scuola media (tabella 6.17), anche per il test oggetto di analisi, tutte le differenze tra le medie del Punteggio totale associate a "Elementare o media" (44,6 punti), a "Scuola superiore" (48,5) e a "Diploma o laurea" sono tra loro statisticamente significative (tabella 6.21).

Tabella 6.21 - Punteggio medio, per titolo di studio dei genitori

TERZA MEDIA		MATEMATICA 2004	
Titolo di studio	Media	N	Percentuale
Elementare o media	13,9	140	19,4
Scuola superiore	15,4	432	59,7
Diploma o laurea	16,3	151	20,9
Totale		723	100,0

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

6.2.3 - Scuola superiore

Gli studenti che nell'anno scolastico 2003/2004 frequentavano la classe seconda superiore erano 3857. Di questi, 716 sono stati coinvolti nel monitoraggio (18,6%), appartenenti a 42 classi diverse, distribuite opportunamente tra Licei, Istituti tecnici, Istituti professionali e d'arte.

b) Italiano

Il test di Italiano in uscita dal biennio della scuola superiore è formato da due parti: la prima riguarda la lettura (comprensione della lettura), e la seconda concerne la scrittura (competenze della scrittura).

Elaborati i dati, la media complessiva dei punteggi del test è stata pari a 38,0 punti (tabella 6.22) che, rispetto al punteggio massimo ottenibile (60 punti), rappresenta una percentuale media di risposte corrette pari al 63%. Anche i punteggi parziali relativi alla "lettura" (30,5 su 48) e alla "scrittura" (7,9 su 12) descrivono una situazione in cui circa 2/3 degli studenti del campione hanno mediamente risposto in modo corretto alle domande previste dal test.

Tabella 6.22 - Punteggio in Italiano

	Punteggio totale		lettura		scrittura	
	2004	2005	2004	2005	2004	2005
Media	38,0	38,5	30,5	30,8	7,9	8,1
Deviazione Standard	9,8	9,9	7,4	7,6	2,9	2,8
Punteggio massimo	60		48		12	

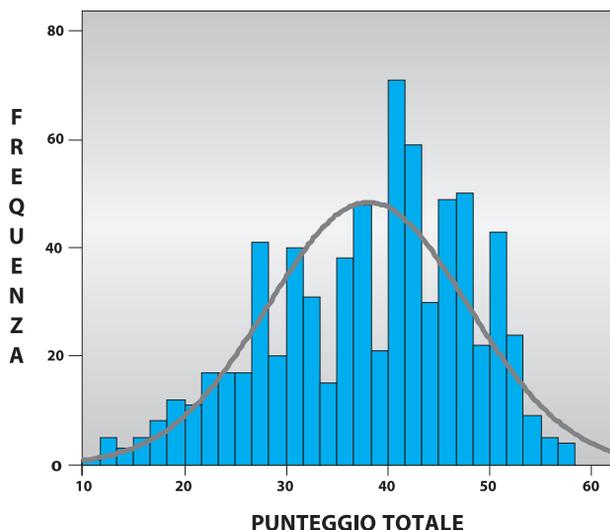
Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

La tabella 6.22, oltre ai dati del 2004 contiene pure i dati riassuntivi relativi della rilevazione effettuata, con lo stesso strumento di indagine, nella primavera del 2005; rilevazione effettuata, perciò, nell'anno scolastico successivo. Come si può vedere sia le medie sia le deviazioni standard delle due diverse somministrazioni sono praticamente uguali. Alla distanza di un anno i risultati medi espressi dalle scuole sono rimasti quasi costanti.

Grafico 6.5 - Distribuzione del punteggio totale

SECONDA SUPERIORE

ITALIANO 2004



Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

RISULTATI PER GENERE

L'andamento della seconda classe superiore conferma quanto si era notato per la quinta elementare e per la terza media, ovvero la superiorità femminile nella comprensione della lettura.

Tra il punteggio dei maschi (36,3) ed il punteggio delle femmine (39,8) vi è una differenza (3,5) che è statisticamente significativa (tabella 6.18).

Tabella 6.23 - Punteggio totale, per genere

SECONDA SUPERIORE

ITALIANO 2004

	Maschi	Femmine
Media	36,3	39,8
Deviazione standard	10,1	9,2
N	359	357

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

RISULTATI PER TITOLO DI STUDIO DEI GENITORI

Le differenze tra i punteggi, collegate ai titoli di studio dei genitori "Diploma universitario o laurea" nel confronto con "Scuola superiore" e "Elementare o media", risultano statisticamente significative. Non risulta significativa, invece, la differenza tra le medie dei punteggi di "Elementari o media" e "Scuola superiore" (tabella 6.24).

Tabella 6.24 - Punteggio medio, per titolo di studio dei genitori

SECONDA SUPERIORE			ITALIANO 2004
Titolo di studio	Media	N	Percentuale
Elementare o media	34,7	109	20,3
Scuola superiore	37,4	321	59,8
Diploma o laurea	40,9	107	19,9
Totale		537	100,0

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

b) Matematica

Il test di matematica, somministrato in uscita dal biennio della scuola superiore, è stato costruito in una duplice versione: versione A, forte, e versione B, debole. I due test sono stati utilizzati nelle varie scuole a seconda dell'indirizzo scolastico e del programma di matematica ad esso afferente. In particolare la versione B è stata somministrata ai Licei classici, ai Licei socio-pedagogici, ed agli Istituti professionali.

In entrambe le versioni, il test è diviso in cinque parti: Insieme e calcolo letterale, Problemi, Probabilità-Statistica-Logica, Geometria, Equazioni e Disequazioni.

VERSIONE A

Il punteggio medio ottenuto dagli studenti del biennio, 382 in questo caso, è stato pari a 15,4 punti (tabella 6.25).

Questo dato, rispetto al punteggio massimo ottenibile (32 punti), rappresenta poco più del 48% di risposte corrette. In altre parole, significa che, mediamente, gli studenti sono riusciti a rispondere correttamente a meno della metà dei quesiti proposti. Il test nel suo complesso, dunque, è risultato essere abbastanza difficile, come peraltro si può notare anche dal grafico 6.6 In esso, infatti, la distribuzione del punteggio totale risulta essere scostata leggermente verso sinistra, rispetto alla distribuzione normale.

Tabella 6.25 - Punteggio in Matematica

SECONDA SUPERIORE		MATEMATICA A 2004				
	Punteggio totale	ICL	Problemi	Probasl	Geom	Equidiseq
Media	15.4	6.9	3.1	2.0	1.9	1.5
Deviazione standard	5.4	2.9	1.7	1.1	1.0	0.9
Punteggio massimo	32	13	7	5	4	3

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

Se confrontiamo i risultati della somministrazione del 2004 con quella del 2005, possiamo notare quanto piccole siano le differenze tra la prima rilevazione e la seconda (tabella 6.26).

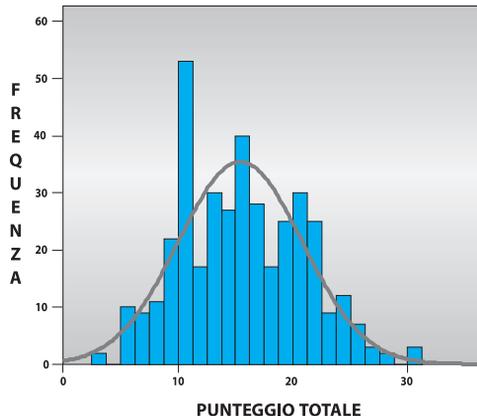
Tabella 6.26 - Rendimento scolastico in Matematica

SECONDA SUPERIORE		MATEMATICA A 2005				
	Punteggio totale	ICL	Problemi	Probasl	Geom	Equidiseq
Media	15,7	7,0	3,4	2,3	2,1	1,8
Deviazione Standard	6,2	3,2	1,6	1,0	1,0	0,8

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

Grafico 6.6 - Distribuzione del punteggio totale

SECONDA SUPERIORE MATEMATICA A 2004



Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

RISULTATI PER GENERE

Il punteggio medio dei maschi (15,8) è leggermente superiore a quello delle femmine (14,7), ma la differenza, di poco superiore ad un punto (1,1), non è statisticamente significativa² (tabella 6.27).

Tabella 6.27 - Punteggio totale, per genere

SECONDA SUPERIORE		MATEMATICA A 2004
	Maschi	Femmine
Media	15,8	14,7
Deviazione standard	5,6	4,9
N	238	144

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

RISULTATI PER TITOLO DI STUDIO DEI GENITORI

Così come avviene anche per le altre prove, i risultati degli alunni variano anche in relazione al titolo di studio dei genitori. Al titolo di studio “licenza di scuola elementare o media” corrisponde un rendimento medio pari a 14,7 punti, a “Scuola superiore” corrisponde il punteggio di 15,4 e, infine, gli studenti con genitori diplomati o laureati ottengono 15,8 punti (tabella 6.28). Le differenze tra i tre punteggi medi sono però talmente piccole che non sono statisticamente significative.

Da notare che molti studenti non hanno fornito l’informazione riguardante la scolarità dei propri genitori.

Tabella 6.28 - Punteggio medio, per titolo di studio dei genitori

SECONDA SUPERIORE		MATEMATICA A 2004	
Titolo di studio	Media	N	Percentuale
Elementare o media	14,7	43	17,7
Scuola superiore	15,4	152	62,5
Diploma o laurea	15,8	48	19,8
Totale		243	100,0

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

2 Livello di significatività < 0,01.

VERSIONE B

La media del punteggio totale conseguita in questo test è di 12,6 punti. Ciò significa che mediamente i 342 studenti coinvolti in questo monitoraggio hanno risposto correttamente a 12,6 quesiti sui 31 proposti (tabella 6.29). Il tutto corrisponde ad un tasso di risposte corrette pari al 40,6%. Evidentemente il test B è riuscito piuttosto difficile e ciò lo si può anche dedurre dal grafico 7 in cui la distribuzione del punteggio totale risulta, rispetto alla distribuzione normale, scostata sulla sinistra.

Tabella 6.29 - Punteggio in Matematica

SECONDA SUPERIORE		MATEMATICA B 2004				
	Punteggio totale	ICL	Problemi	Probasl	Geom	Equidiseq
Media	12.6	5.5	2.0	2.1	2.5	0.5
Deviazione standard	5.7	2.8	1.4	1.2	1.4	0.6
Punteggio massimo	31	14	5	4	6	2

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

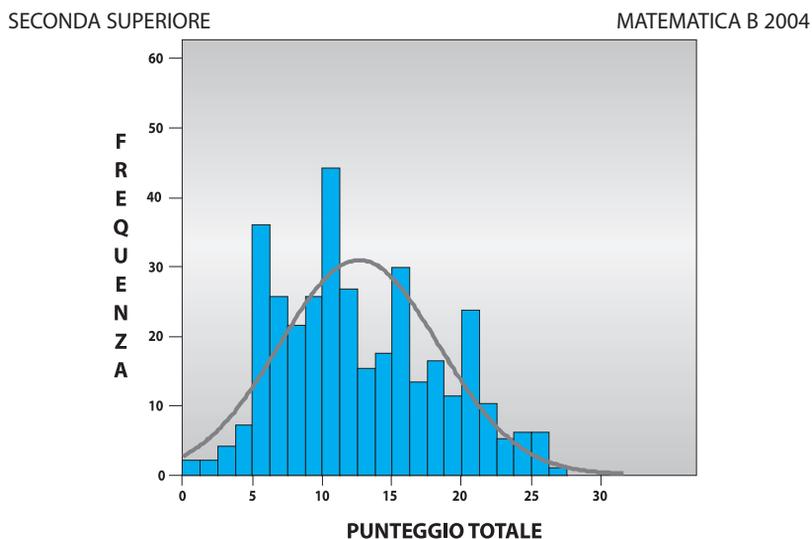
Come peraltro già verificato nei casi del test di italiano e di Matematica A, non si notano apprezzabili mutamenti nelle medie dei punteggi tra la somministrazione 2005, rispetto a quella 2004 (tabella 6.30).

Tabella 6.30 - Punteggio in Matematica

SECONDA SUPERIORE		MATEMATICA B 2005				
	Punteggio totale	ICL	Problemi	Probasl	Geom	Equidiseq
Media	12.4	5.6	2.4	2.4	2.6	1.3
Deviazione Standard	6.3	3.1	1.3	1.0	1.4	0.5

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

Grafico 6.7 - Distribuzione del punteggio totale



Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

RISULTATI PER GENERE

Nella versione B del test di matematica, i maschi hanno, mediamente totalizzato 12,9 punti e le femmine 12,4 punti. La differenza è così esigua che non risulta significativa (tabella 6.31).

Tabella 6.31 - Punteggio totale, per genere

SECONDA SUPERIORE	MATEMATICA B 2004	
	Maschi	Femmine
Media	12,9	12,4
Deviazione standard	5,3	5,9
N	120	222

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

RISULTATI PER TITOLO DI STUDIO DEI GENITORI

Il rendimento degli studenti, anche in questo caso, varia in relazione al titolo di studio conseguito dai genitori. Gli studenti figli di genitori in possesso di licenza elementare o

media totalizzano 10,3 punti, i figli di genitori in possesso di diploma di scuola superiore ottengono 13,3 punti, mentre i figli dei diplomati o laureati ne realizzano 15,6. Tutte le differenze tra i vari livelli di scolarizzazione dei genitori risultano essere statisticamente significative (tabella 6.32).

Tabella 6.32 - Punteggio medio, per titolo di studio dei genitori

SECONDA SUPERIORE		MATEMATICA B 2004	
Titolo di studio	Media	N	Percentuale
Elementare o media	10,3	59	22,9
Scuola superiore	13,3	142	55,0
Diploma o laurea	15,6	57	22,1
Totale		258	100,0

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

6.2.4 - Conclusioni³

La rilevazione condotta dall'Iprase sugli apprendimenti degli alunni trentini in Italia-no ed in Matematica mette in luce alcuni elementi di rilievo:

- la stabilità di risultati della scuola trentina tra il 2004 ed il 2005;
- il legame che intercorre tra rendimento scolastico e livello culturale familiare;
- il legame che intercorre tra rendimento scolastico e genere;
- il legame che intercorre tra rendimento scolastico e territorio.

Per quanto riguarda il primo aspetto, la rilevazione mette in luce come tra i due anni considerati esistono limitate variazioni nel rendimento degli alunni trentini, peraltro quasi sempre in positivo. La ripetizione dell'indagine negli anni successivi consentirà di creare delle serie storiche che accresceranno il significato di queste prove.

Il legame che intercorre tra rendimento scolastico e livello culturale familiare dimostra la difficoltà che incontra la scuola nel superare i condizionamenti culturali di origine. I dati della rilevazione Iprase-Comitato di valutazione segnalano come sistematicamente, in tutti i livelli di scuola e per le due discipline, i risultati degli alunni i cui genitori possiedono un titolo di studio più elevato sono migliori degli altri (tabella 6.33).

Non si tratta di un problema solo trentino, anzi, come si vedrà meglio nelle pagine successive, il Trentino è una delle regioni dove questo condizionamento si fa avvertire in maniera meno pesante; è un problema che si rileva in tutte le scuole di tutti i Paesi.

3 Conclusioni a cura del Comitato di valutazione.

Tuttavia è un dato che deve far riflettere operatori ed amministratori della scuola trentina per metter in atto tutti quegli interventi che favoriscano un successo scolastico il più possibile svincolato da ogni tipo di predeterminazione sociale.

Tabella 6.33 - Punteggi medi nei test in rapporto al titolo di studio dei genitori

Titolo di studio	Italiano V elementare	Matematica V elementare	Italiano III media	Matematica III media	Italiano II superiore	Matematica (A) II superiore	Matematica (B) II superiore
Licenza elementare o media	26,4	35,5	44,6	13,9	34,7	14,7	10,3
Scuola superiore	28,4	38,0	48,5	15,4	37,4	15,4	13,3
Diploma o laurea	29,7	39,6	50,9	16,3	40,9	15,8	15,6

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

Il secondo aspetto mette in evidenza la netta superiorità delle ragazze per quanto riguarda la comprensione della lettura, mentre per quanto riguarda la Matematica la situazione appare più equilibrata, anzi si può notare una lieve prevalenza dei maschi.

Infine, anche se le differenze riscontrate non assumono quasi mai significatività statistica, occorre rilevare le differenze di risultato che emergono tra i comprensori del Trentino. La tabella 6.34 sintetizza i risultati ottenuti dagli alunni dei diversi comprensori nelle prove per la scuola elementare e per la scuola media.

Tabella 6.34 - Punteggi medi nei test nei diversi comprensori del Trentino

COMPRESORIO	Italiano V elementare	Matematica V elementare	Italiano III media	Matematica III media
Valle di Fiemme	27,3	37,4	48,4	13,2
Primiero	27,5	36,8	48,8	14,8
Bassa Valsugana	26,9	34,3	44,4	12,1
Alta Valsugana	27,5	34,3	46,1	14,6
Valle dell'Adige	29,3	39,5	48,8	15,2
Valle di Non	27,7	39,6	48,2	15,0
Valle di Sole	25,2	36,2	45,7	11,1
Giudicarie	26,9	35,0	48,7	17,6
Alto Garda e Ledro	28,8	39,6	46,9	15,0
Vallagarina	28,1	36,6	49,1	17,1
Valle di Fassa	26,4	37,3	45,6	14,9
Medie provinciali	28,0	37,7	47,8	15,0

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

Come si può notare la Val D'Adige fa registrare sistematicamente risultati superiori alla media trentina; buoni risultati ottengono nella scuola elementare anche gli alunni dell'Alto Garda. Per quanto riguarda la scuola media appaiono superiori alla media i risultati degli alunni della Vallagarina, e delle Giudicarie; discreti anche i risultati della Val di Non.

Dall'altra parte ottengono più spesso risultati nella parte bassa della graduatoria gli alunni della Val di Sole e della Bassa Valsugana. La differenza di risultati è in parte legata al livello culturale familiare, ma si tratta di dati che vanno approfonditi per capire meglio che ruolo gioca la specificità territoriale, ed in ogni caso per approntare opportuni interventi per riequilibrare il rendimento della scuola nelle diverse aree del Trentino.

6.3 - Le rilevazioni nazionali

Un altro importante punto di riferimento per la rilevazione e l'analisi degli apprendimenti degli alunni trentini è costituito dalle prove che l'Invalsi distribuisce a tutte le scuole nel quadro del Servizio Nazionale di Valutazione⁴. La tabella 6.35, costruita sulla base dei risultati delle prove somministrate nei mesi di ottobre 2004 e maggio 2005, permette di fare alcune considerazioni:

- a livello di scuola secondaria viene confermata la buona performance degli alunni trentini rispetto alle medie del Nord-Est ed alle medie nazionali, anche se nell'ultima rilevazione il differenziale positivo di Trento rispetto alla media nazionale e soprattutto rispetto al Nord-Est si è molto ridotto. Inoltre, come si dirà meglio più avanti, andrebbe analizzato l'effetto della diversa composizione del campione trentino, a causa della maggiore percentuale di giovani iscritti al sistema di formazione professionale;
- a livello di scuola media i punteggi fatti registrare dagli alunni trentini, del Nord-Est e italiani sono abbastanza simili in tutte e due le rilevazioni. Leggermente più avanti risultano gli alunni trentini in Matematica e Scienze per quanto riguarda il 2005, mentre risultano più indietro in Italiano rispetto alla media nazionale;
- infine per la scuola elementare le prestazioni degli alunni trentini appaiono abbastanza vicine a quelle del Nord-Est ed inferiori rispetto alle medie nazionali.

4 Sulle modalità di utilizzazione delle rilevazioni Invalsi si è sviluppato, com'è noto, un ampio dibattito. Nel contesto del presente Rapporto si è ritenuto, per doverosa completezza dell'informazione, di registrare i principali risultati di tali rilevazioni.

Tabella 6.35 - Risultati delle rilevazioni Invalsi 2004 e 2005 per le scuole trentine e confronto con le medie nazionali e del Nord-Est

	2004			2005		
	Trentino	Nord-Est	Italia	Trentino	Nord-Est	Italia
II elementare						
Italiano	72,10	71,89	73,08	86,10	86,48	87,62
Matematica	79,51	77,48	78,66	73,70	71,10	74,34
Scienze	80,71	78,41	81,59	69,70	71,59	75,89
IV elementare						
Italiano	68,33	72,14	73,21	62,25	63,25	65,23
Matematica	69,94	69,91	72,29	66,97	67,74	71,82
Scienze	72,59	73,77	75,20	71,48	73,38	76,59
I media						
Italiano	52,24	52,91	52,70	57,74	59,61	58,05
Matematica	59,89	58,23	58,41	62,52	60,98	60,04
Scienze	65,61	65,64	63,97	72,70	72,33	70,67
I secondaria						
Italiano	56,60	50,62	49,46	61,61	61,81	60,13
Matematica	64,48	57,98	54,96	57,04	58,14	53,83
Scienze	64,70	57,05	52,46	62,20	63,11	59,31
III secondaria						
Italiano	62,58	57,47	56,03	56,31	53,63	52,53
Matematica (fascicolo A)	54,94	53,26	49,33	57,57	54,56	50,62
Matematica (fascicolo B)				56,71	54,56	50,62
Scienze (fascicolo A)	64,95	61,91	57,10	53,79	52,90	48,66
Scienze (fascicolo B)				58,29	52,90	48,66

Fonte: Rilevazioni Invalsi.

6.4 - Le rilevazioni internazionali

Passiamo ora ad esaminare i risultati della partecipazione degli alunni trentini alle rilevazioni internazionali. Fin dagli anni '90 il Trentino ha partecipato, con campioni rappresentativi, alle più importanti indagini internazionali che vengono compiute sugli apprendimenti. Questo consente di disporre di confronti significativi e di posizionare le performance degli alunni trentini (ed anche della popolazione adulta) non solo a livello nazionale ma anche a livello internazionale.

In particolare verranno utilizzati i dati di tre indagini:

- l'indagine lea- Pirls (sulla comprensione della lettura degli alunni di 9 anni),
- l'indagine lea-Pisa (sulla competenze matematiche, scientifiche e linguistiche del ragazzi di 15 anni);
- l'indagine ALL (sulle competenze possedute dalla popolazione adulta).

6.4.1 - L'indagine IEA-Pirls

Pirls (*Progress in International Reading Literacy Study*) è un'ampia indagine internazionale comparativa, riguardante la comprensione della lettura.

L'indagine ha riguardato gli alunni di 9 anni ed è stata svolta nel 2001 su 35 Paesi, comprendenti praticamente tutte le Nazioni sviluppate, fra cui anche l'Italia.

In tale occasione anche la Provincia di Trento prese parte all'indagine, con un campione rappresentativo di alunni di quarta elementare che, in coerenza con il disegno campionario dell'IEA, permettesse il confronto dei risultati regionali con quelli nazionali e internazionali.

I principali risultati mostrano come gli alunni trentini abbiano ottenuto, in tale indagine, un ottimo risultato a livello internazionale, classificandosi al quinto posto, e superando la media nazionale, che in ogni caso risulta anch'essa alta nella graduatoria internazionale.

L'indagine poi mette in evidenza i migliori risultati ottenuti dalle alunne nei confronti degli alunni.

Tabella 6.36 - Sintesi dei risultati trentini e nazionali nell'indagine IEA- Pirls

Paesi	Punteggi totali	Punteggi maschi	Punteggi femmine
Svezia (1° posizione)	561	ND	ND
Trentino (5° posizione)	549	540	557
Italia (11 ma posizione)	541	537	542
Media internazionale	500	490	510

Fonte: IEA Pirls – Iprase.

Tabella 6.37 - Risultati analitici dell'indagine IEA- Pirls

Paesi	Scala dei punteggi del rendimento in lettura	Punteggio medio
Svezia		h 561 (2,2)
¹ Paesi Bassi		h 554 (2,5)
^{12a} Inghilterra		h 553 (3,4)
Bulgaria		h 550 (3,8)
Trentino		h 549 (3,6)
Lettonia		h 545 (2,3)
* ¹ Canada (O.Q.)		h 544 (2,4)
¹ Lituania		h 543 (2,6)
Ungheria		h 543 (2,2)
¹ Stati Uniti		h 542 (3,8)
Italia		h 541 (2,4)
Germania		h 539 (1,9)
Repubblica Ceca		h 537 (2,3)
Nuova Zelanda		h 529 (3,6)
¹ Scozia		h 528 (3,6)
Singapore		h 528 (5,2)
^{2a} Federazione di Russia		h 528 (4,4)
Hong Kong, SAR		h 528 (3,1)
Francia		h 525 (2,4)
^{2a} Giocchia		h 524 (3,5)
Repubblica Slovacca		h 518 (2,8)
Islanda		h 512 (1,2)
Romania		h 512 (4,6)
^{2a} Israele		h 509 (2,8)
Slovenia		502 (2,0)
Media Internazionale		500 (0,6)
Norvegia		499 (2,9)
Cipro		i 494 (3,0)
Moldavia		i 492 (4,0)
Turchia		i 449 (3,5)
Macedonia		i 442 (4,6)
Colombia		i 422 (4,4)
Argentina		i 420 (5,9)
Iran		i 414 (4,2)
Kuwait		i 396 (4,3)
¹ Marocco		i 350 (0,6)
Belize		i 327 (4,7)

Fonte: IEA Pirls - Iprase.

6.4.2 - L'indagine Pisa 2003

Nel maggio 2003 un campione di studenti 15enni trentini ha partecipato alla rilevazione internazionale sugli apprendimenti organizzata dall'OCSE e che va sotto l'acronimo di *PISA (Programme for International Students Assessment)*. La rilevazione riguardava la verifica degli apprendimenti nell'ambito della Matematica, delle Scienze, della capacità di lettura ed ha visto la partecipazione di alunni appartenenti a 41 Paesi.

Com'è ormai noto gli studenti trentini hanno ottenuto un ottimo risultato in tale indagine, collocandosi ai primi posti assoluti nelle graduatorie internazionali.

In questa sede si esamineranno in modo più approfondito i risultati dell'indagine *PISA*, che fornisce una quantità notevole di informazioni sulle modalità di funzionamento dei diversi sistemi scolastici che finora non sono state adeguatamente valorizzate.

Cominciamo però dai risultati complessivi: la tabella 6.38 riporta le medie dei punteggi conseguiti dagli studenti trentini nelle tre prove di Matematica, Scienze e Comprensione del testo, poste a confronto con i punteggi medi nazionali, internazionali e con la Finlandia, che è la Nazione che si è classificata prima nella graduatoria internazionale.

Tabella 6.38 - Punteggi medi conseguiti nelle prove OCSE-Pisa

	Matematica	Lettura	Scienze
Trentino	547	542	566
Finlandia (a)	544	543	548
Media Paesi OCSE	500	494	496
Italia	466	476	486

(a) La Finlandia è il Paese con il punteggio più elevato nelle tre prove.

Fonte: [Indagine OCSE-Pisa 2003](#).

Come si può vedere, non solo il Trentino sopravanza nettamente la media nazionale e la media internazionale dei Paesi OCSE in tutti e tre i test, ma nelle prove di Matematica e Scienze il Trentino sopravanza anche la Finlandia, mentre per la Comprensione del testo si situa appena un punto sotto. Si tratta di un risultato di grande rilievo, che certamente può essere motivo di soddisfazione per tutta la scuola trentina.

La ricerca OCSE-Pisa offre la possibilità di condurre ulteriori interessanti approfondimenti che consentono di valutare più compiutamente le *performance* degli studenti trentini.

Innanzitutto la tabella 6.39 mostra quali sono le diverse fasce di livello di prestazioni per quanto riguarda la matematica, che rappresenta il principale oggetto dell'indagine del 2003, e permette di confrontare tra loro le regioni italiane che hanno partecipato all'indagine con un campione rappresentativo.

Come si può vedere, le prestazioni degli studenti trentini sono spostate verso la fascia alta. In particolare è confortante rilevare come solo il 4,9% degli studenti trentini si collochi sotto il livello 2, che rappresenta la soglia minima fissata dall'Unione Europea nell'ambito degli Obiettivi di Lisbona. A questo livello si colloca invece quasi il 32% degli studenti italiani ed il 25,6% degli studenti dei Paesi dell'OCSE. E' invece più alta la quota di studenti trentini nelle due classi più elevate, come si può constatare esaminando le percentuali di trentini posti a livello 5 ed a livello 6.

I risultati di questo test migliorano anche quelli emersi dalle rilevazioni esaminate nel precedente rapporto del Comitato, che metteva in evidenza come le prestazioni degli studenti trentini fossero mediamente elevate, ma raramente raggiungevano l'eccel-

lenza. L'indagine OCSE-Pisa del 2003 mostra invece che la presenza trentina è consistente anche nelle fasce alte di punteggio, e questo non può che confortare riguardo alla capacità della scuola trentina di raggiungere buoni risultati non solo nella media, ma anche di sviluppare le eccellenze, come auspicato nel precedente Rapporto del Comitato.

Tabella 6.39 - Risultati in matematica.

distribuzione percentuale per livello

	Sotto il livello 1	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4	Livello 5	Livello 6
Bolzano	1,8	7,0	17,2	27,8	25,9	15,0	5,3
Trento	1,0	3,9	13,5	29,8	29,8	16,9	5,1
Lombardia	4,5	9,8	18,9	26,8	23,2	12,0	4,8
Piemonte	6,6	12,4	23,7	29,2	19,2	7,1	1,9
Toscana	6,7	14,8	23,0	27,2	19,7	7,2	1,5
Veneto	3,7	10,7	21,6	29,5	22,1	9,3	3,1
Italia	13,2	18,7	24,7	22,9	13,4	5,5	1,5
OCSE	11,0	14,6	21,2	22,4	17,6	9,6	3,5

Fonte: Indagine OCSE-Pisa 2003.

La distribuzione dei risultati relativi alla capacità di lettura (tabella 6.40) mostra ugualmente una buona *performance* degli studenti trentini anche nelle due fasce alte di punteggio.

Tabella 6.40 - Capacità di lettura.

distribuzione percentuale per livello

	Sotto il livello 1	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4	Livello 5
Bolzano	1,5	5,4	14,7	30,3	30,7	17,4
Trento	0,6	3,1	13,8	36,7	35,5	10,3
Lombardia	3,8	7,7	20,1	31,9	27,3	9,2
Piemonte	4,8	9,9	21,6	34,4	22,4	6,9
Toscana	7,1	11,7	22,6	30,6	20,8	7,2
Veneto	3,0	8,5	20,5	32,8	26,9	8,2
Italia	9,1	14,8	24,9	28,3	17,8	5,2
OCSE	6,7	12,4	22,8	28,7	21,3	8,3

Fonte: Indagine OCSE-Pisa 2003.

Questi risultati vanno interpretati con qualche cautela, in quanto dall'indagine erano esclusi i 15enni iscritti alla formazione professionale (20% circa della popolazione di età corrispondente). E' stata infatti avanzata l'ipotesi che questa esclusione possa aver in qualche misura favorito i risultati del Trentino. Non si può escludere che la mancanza, nel campione, degli studenti meno "accademici" possa aver prodotto uno spostamento verso l'alto della media trentina; tuttavia la presenza cospicua di studenti trentini nelle fasce alte di rendimento dimostra che i risultati sono stati positivi sia a livello basso che a livello alto. La prossima indagine OCSE-Pisa, che comprenderà anche gli iscritti alla formazione professionale, permetterà in ogni caso di verificare se l'inclusione di questa popolazione provocherà spostamenti nei risultati scolastici e formativi dei giovani trentini.

Passiamo ora ad esaminare le differenze che esistono tra i risultati dei diversi indirizzi di scuola secondaria; come si può vedere dalla tabella 6.41, in tutte le prove somministrate il rendimento degli studenti dei Licei è superiore a quello degli Istituti tecnici, che a loro volta sono superiori a quelli degli istituti professionali.

Tabella 6.41 - Punteggio medio per tipo di indirizzo scolastico

a) prova di matematica

	Licei	Istituti tecnici	Istituti professionali
Trento	557	552	473
NordEst	546	530	449
Italia	503	472	408

b) prova di capacità di lettura

	Licei	Istituti tecnici	Istituti professionali
Trento	568	527	473
NordEst	570	526	456
Italia	525	474	409

c) prova di scienze

	Licei	Istituti tecnici	Istituti professionali
Trento	582	561	503
NordEst	576	549	467
Italia	531	491	423

Fonte: M.T. Siniscalco (a cura di), Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving, PISA 2003 Risultati del Trentino, Invalsi 2005.

La tabella permette di verificare e di confrontare in modo più analitico le prestazioni degli studenti trentini. Emerge che in tutti gli indirizzi di scuola secondaria trentina vengono ottenuti risultati migliori rispetto agli indirizzi omologhi del resto d'Italia,

Più in particolare i Licei trentini ottengono i migliori risultati in matematica e scienze, mentre per quanto riguarda la capacità di lettura ottengono un risultato analogo a quello del Nord-Est.

Di grande valore la performance in matematica degli studenti degli *Istituti tecnici* trentini, i quali uguagliano i risultati degli studenti dei Licei trentini e superano gli studenti dei Licei del Nord-Est e del resto d'Italia.

Anche in Scienze il rendimento degli studenti tecnici trentini è buono, superando la media dei Licei italiani ed avvicinandosi a quella del Nord-Est. Invece meno brillanti sono i risultati per quanto riguarda la capacità di lettura.

Infine è necessario rilevare la distanza che separa mediamente le prestazioni degli studenti degli Istituti professionali da quelle degli Istituti tecnici e dei Licei; tale distanza è molto grande, soprattutto a livello nazionale, ed è nettamente superiore alla distanza che separa gli studenti degli Istituti tecnici da quelli dei Licei. Evidentemente, nonostante spesso si tenda ad affermare che i due indirizzi, tecnico e professionale, finiscano per sovrapporsi, permane una sensibile differenza nelle caratteristiche dell'utenza che accede a questi diversi tipi di scuola secondaria.

L'analisi dei risultati di questa tabella fornisce ulteriori elementi di riflessione per l'interrogativo sollevato in precedenza legato alla mancanza degli allievi della formazione professionale nel campione trentino; occorre infatti considerare che, in mancanza della possibilità di iscriversi alla formazione professionale, i giovani trentini si sarebbero iscritti con tutta probabilità agli istituti professionali (oppure avrebbero abbandonato, come spesso succede nel resto d'Italia); pertanto sono gli Istituti professionali quelli che in qualche misura si potrebbero essere "avvantaggiati" rispetto al resto d'Italia.

Per quanto riguarda invece gli iscritti ai Licei ed agli Istituti tecnici, la composizione del loro campione si presenta paragonabile con quella del resto del Paese. I risultati che sono stati ottenuti, e che vengono riportate nella tabella precedente, appaiono dunque sostanzialmente validi.

A conclusione di questa analisi si può concludere che gli studenti trentini, all'interno di una prestazione complessivamente buona nelle diverse prove di apprendimento, eccellono particolarmente nei test di matematica e scienze. Buona la prestazione dei Licei ed ottima quella degli studenti degli Istituti tecnici, rispetto alle medie regionali e nazionali dei loro colleghi appartenenti allo stesso ordine di scuola.

Altro aspetto importante da analizzare riguarda la differenza tra i generi. La tabella 6.42 mostra il rendimento di maschi e femmine per quanto riguarda le tre aree disciplinari investigate.

Come si può vedere:

- per quanto riguarda la matematica gli studenti trentini sopravanzano le loro compagne di 42 punti di media;
- per quanto riguarda la comprensione della lettura accade il contrario: sono le femmine a sopravanzare i maschi di 19 punti;
- infine per quanto riguarda le scienze sono di nuovo i maschi a prevalere per 29 punti.

Esaminando i dati relativi al resto d'Italia ed alla media internazionale si può constatare che il comportamento dei due sessi appare in linea con quello rilevato in provincia di Trento; infatti i maschi risultano migliori in matematica e scienze, mentre cedono nettamente nella comprensione della lettura. Tuttavia in Trentino il rendimento dei maschi appare in genere migliore, in quanto è più sensibile il vantaggio sulle ragazze in matematica e scienze, e meno sensibile il distacco nella comprensione della lettura.

Tabella 6.42 - Punteggio medio nell'indagine OCSE-Pisa: confronto tra maschi e femmine

a) Matematica

	Totale	Maschi	Femmine	Differenza (M-F)
Trento	547	570	528	42
Italia	466	475	457	18
OCSE	489	494	484	10

b) Comprensione della lettura

	Totale	Maschi	Femmine	Differenza (M-F)
Trento	542	532	551	-19
Italia	476	455	495	-39
OCSE	494	472	503	-31

c) Scienze

	Totale	Maschi	Femmine	Differenza (M-F)
Trento	566	582	553	29
Italia	486	490	484	6
OCSE	496	499	493	6

Passiamo ora ad esaminare quali sono le variabili che influiscono sul rendimento scolastico. L'indagine OCSE-Pisa non si limita infatti a rilevare il livello di apprendimento degli studenti, ma rileva anche le variabili di contesto. Questa ulteriore informazione consente di analizzare meglio i risultati dei test, in quanto è possibile metterli a confronto con le diverse variabili che generalmente sono associate con la qualità della vita scolastica, e che si ritiene possano influenzare in qualche modo i livelli di apprendimento.

La tabella 6.43 riporta alcuni tra questi fattori. Ogni fattore è articolato in quattro livelli di intensità, e per ogni livello è riportato il punteggio medio conseguito dagli studenti trentini. Pertanto è possibile verificare in che modo al mutare del peso dei fattori di contesto muta anche il punteggio degli studenti. In grassetto sono riportati i valori significativi come scostamento rispetto alla media.

Le prime due variabili si riferiscono alle caratteristiche della famiglia di origine degli studenti, e sono l'indice socioeconomico ed il livello culturale dei genitori.

Tutta la letteratura in campo pedagogico, ed in particolare quella che si è formata sulla base dei risultati delle prove oggettive di apprendimento, segnala la grandissima importanza che riveste il livello socioculturale familiare, ed in particolare il titolo di studio dei genitori, sul rendimento scolastico; in tutti i sistemi scolastici del mondo il rendimento degli studenti è fortemente condizionato dallo status culturale della famiglia: ad esempio l'indagine dell'OCSE dimostra che lo status familiare spiega il 17% circa della varianza dei punteggi.

Come si può vedere nella tabella 6.43 anche in Trentino i due indici sociali e culturali familiari sembrano influire sulle prestazioni degli studenti; infatti al crescere del livello dei due indici sale anche il punteggio ottenuto dagli studenti nella prova di matematica. Tuttavia la differenza non è particolarmente elevata, anzi per quanto riguarda l'indice socio-economico non produce scostamenti significativi dal punto di vista statistico. Leggermente più significativa appare l'influenza dell'indice culturale, che produce scostamenti significativi ai due livelli estremi della scala.

Tabella 6.43 - Risultati degli studenti trentini rispetto al contesto familiare e scolastico

valori medi

	Livello basso	Livello medio basso	Livello medio alto	Livello alto
Indice socioeconomico (a)	542	543	550	558
Livello culturale dei genitori (b)	532	548	550	561
Qualità delle infrastrutture (c)	543	546	556	546
Qualità delle risorse educative (d)	537	548	551	553
Clima disciplinare (e)	530	546	559	557
Impegno dei docenti (secondo il Dirigente scolastico) (f)	546	542	545	557

In grassetto sono riportati gli scostamenti significativi.

(a) l'indice socio-economico è calcolato sulla base della redditività dell'occupazione dei genitori.

(b) l'indice di livello culturale è calcolato sulla base del titolo di studio dei genitori.

(c) l'indice di qualità delle infrastrutture riguarda le caratteristiche dell'edificio, l'illuminazione, le aule, i cortili.

(d) l'indice di qualità delle risorse riguarda i libri di testo, i computer, gli audiovisivi, le dotazioni dei laboratori, la biblioteca.

(e) l'indice di clima disciplinare è basato sulle risposte degli studenti e riguarda il disturbo durante le lezioni, il mancato ascolto dell'insegnante, la difficoltà del docente a tenere il silenzio, ecc.

(f) l'indice di impegno dei docenti riguarda il loro morale ed entusiasmo, l'orgoglio di stare nella scuola, l'importanza attribuita al successo scolastico.

Fonte: Indagine OCSE-Pisa 2003.

Se si confronta, nella tabella 6.44, l'influenza che hanno sui risultati del test le variabili socioeconomiche e culturali in Trentino e nelle altre regioni d'Italia (quelle che hanno partecipato a PISA con un loro campione significativo), si può constatare come il Trentino sia la regione nella quale queste variabili hanno un impatto inferiore sul rendimento degli studenti; infatti in Trentino l'innalzamento dello Status Socio-economico e culturale produce un innalzamento modesto dei risultati del test. Anche dall'analisi internazionale emerge come il Trentino sia una delle aree del mondo dove la relazione è più bassa⁵.

La riduzione della dipendenza, nei risultati scolastici, dallo status familiare, appare un altro aspetto positivo per il Trentino, in quanto testimonia la capacità della scuola trentina di affrontare il condizionamento legato allo svantaggio sociale, e di far conseguire buoni risultati a prescindere dalla origine familiare; va però considerato che la mancata partecipazione alla prova degli allievi della formazione professionale potrebbe aver influenzato i risultati delle prove, rendendo più omogenea la popolazione soggetta al test.

5 Cfr. M.T. Siniscalco (a cura di), Il livello di competenza de quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving, PISA 2003 Risultati del Trentino, Invalsi 2005.

Tabella 6.44 - Incremento del risultato in matematica prodotto dall'aumento dell'indice socio-economico e culturale^(a)

Bolzano	21,3
Trento	12,9
Lombardia	30,8
Piemonte	29,7
Toscana	29,8
Veneto	21,3

(a) incremento prodotto dall'aumento di una unità di deviazione standard.

Fonte: Indagine OCSE-Pisa 2003.

Le altre variabili utilizzate dall'OCSE, e riprese nella tabella 6.43, sono più strettamente legate alla qualità dell'offerta scolastica; in particolare due riguardano le caratteristiche strutturali della sede scolastica e le attrezzature didattiche, mentre le altre due riguardano il clima disciplinare e l'impegno dei docenti. Emerge, con qualche sorpresa, che la qualità delle strutture non influenza particolarmente i risultati delle scuole trentine; probabilmente questo risultato è spiegabile anche con una qualità media che non scende al di sotto una certa soglia, e quindi non è in grado di influenzare in negativo le prestazioni degli studenti.

Qualche influenza maggiore sul rendimento sembra essere prodotta dalla qualità delle attrezzature per la didattica; come si può vedere al crescere della qualità di queste ultime migliora il punteggio degli studenti, anche se la differenza non è statisticamente significativa.

Sorprende anche constatare come il maggiore impegno dei docenti, almeno per come lo percepisce il Dirigente della scuola⁶, sembra aver scarsa influenza sul rendimento degli studenti. Anche in questo caso andrebbe condotto qualche approfondimento su questo risultato, che appare sconcertante, ma che risulta comune alla grande maggioranza dei Paesi esaminati, tanto che questa variabile influisce poco anche sul rendimento degli studenti a livello internazionale.

Infine il clima disciplinare produce una certa influenza sui risultati scolastici: le scuole nelle quali viene percepita l'esistenza di una maggiore disciplina sono anche quelle nelle quali i risultati sono migliori. A questo proposito va sottolineato come il clima nelle scuole trentine venga percepito dai Capi d'Istituto generalmente migliore rispetto al resto d'Italia; l'unico aspetto che vede il Trentino in una posizione peggiore rispetto al Nord-Est è quello del bullismo, che viene segnalato come problema dal 9% dei Capi d'Istituto intervistati.

6 L'impegno dei docenti viene infatti desunto sulla base della valutazione del Preside.

Tabella 6.45 - Incremento del risultato in matematica prodotto dalla maggiore disciplina ^(a)

Bolzano	12,1
Trento	10,0
Lombardia	20,2
Piemonte	14
Toscana	16,1
Veneto	15,1

(a) incremento prodotto dall'aumento di una unità di deviazione standard.

Fonte: Indagine OCSE-Pisa 2003.

Infine è interessante esaminare la relazione tra i voti attribuiti agli studenti e le prestazioni nel test.

La tabella 6.46 mostra come variano i punteggi al variare dei voti nei diversi indirizzi di scuola secondaria trentina ed in Italia. Emerge in generale una buona correlazione tra i risultati scolastici e la prestazione nel test, risultato che conforta sulla validità ed affidabilità di entrambi gli strumenti di valutazione. Tuttavia emergono anche delle particolarità di rilievo:

- in Trentino i criteri di valutazione usati dai docenti dei licei e degli istituti tecnici sono sostanzialmente simili; a voto simile corrisponde risultato simile nel test;
- il metro di misura utilizzato dai docenti degli istituti Professionali è invece più "morbido": a parità di voto con gli studenti dei Tecnici e dei Licei il punteggio ottenuto dagli studenti dei primi nei test è infatti più basso rispetto agli studenti dei secondi;
- il confronto con il resto d'Italia mostra che a parità di voto scolastico, le prestazioni nel test degli studenti a livello nazionale sono sensibilmente inferiori.

Tabella 6.46 - Prova di matematica: punteggio medio conseguito nel test rispetto all'ultimo voto ricevuto in pagella

	4 o meno	5	6	7	8 e più
Licei trentini	518	536	540	574	590
Istituti tecnici trentini	523	529	552	566	578
Istituti professionali trentini	438	450	489	523	517
Media Trentino	508	524	541	568	578
Media Italia	420	444	465	492	525

Fonte: M.T. Siniscalco (a cura di), *Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving, PISA 2003 Risultati del Trentino, Invalsi2005*.

Dall'analisi di questa tabella si deduce che, mentre all'interno di uno stesso contesto (scolastico o geografico) il "termometro" dei voti scolastici risulta essere un efficace indicatore del rendimento, questo non avviene quando si mettono a confronto diversi contesti; pertanto il "7" assegnato in Trentino ha un valore diverso rispetto al "7" assegnato a livello nazionale, perché testimonia un rendimento più alto rispetto al resto d'Italia. Insomma il voto scolastico appare un discreto indicatore del rendimento degli studenti in un contesto "chiuso", mentre non è valido per confrontare le prestazioni di studenti appartenenti a diversi contesti.

Il motivo di questa differenza va approfondito; con tutta probabilità laddove il rendimento scolastico è inferiore anche le aspettative dei docenti nei confronti delle prestazioni degli studenti si abbassano, e pertanto un buon voto premia anche risultati mediocri; tuttavia questo abbassamento di aspettative, specialmente quando non ne hanno consapevolezza gli stessi docenti, può essere pericoloso, perché rischia di produrre a sua volta un abbassamento di motivazioni da parte degli studenti, consapevoli che le attese dei loro docenti non sono di livello elevato. Finisce dunque per crearsi un circolo vizioso tra prestazioni degli studenti ed aspettative dei docenti.

La differenza nei criteri di valutazione degli alunni tra i docenti delle diverse aree del Paese conferma la relatività della valutazione scolastica, già emersa all'inizio di questo capitolo.

6.4.3 - L'indagine ALL sulla popolazione adulta

Le due indagini descritte in precedenza riguardano i livelli di apprendimento della popolazione giovanile. Nel 2003 il Trentino ha preso parte ad un'altra indagine, promossa dall'OCSE e da *Statistics Canada*, sulle competenze possedute dalla popolazione adulta. I risultati di questa indagine rivestono una grande importanza per capire come, al di là degli apprendimenti scolastici, la popolazione adulta è effettivamente in grado di comprendere ed utilizzare l'informazione che viene quotidianamente proposta attraverso i diversi mezzi di comunicazione.

La prima indagine ALL ha visto la partecipazione dei seguenti Paesi: Bermuda, Canada, Italia, Norvegia, Svizzera, Usa. Era anche presente, per alcuni aspetti dell'indagine, la regione messicana del Nuovo Leon. L'indagine verificava, nella popolazione dai 15 ai 65 anni, le seguenti aree:

- capacità di comprendere testi;
- capacità di comprendere formulari, carte e tabelle;
- capacità di utilizzare numeri;
- problem solving.

La capacità di comprendere testi riguarda le conoscenze ed abilità necessarie per capire ed usare l'informazione contenuta in testi quali editoriali di giornali, notizie, brochure, manuali di istruzioni, ecc.

La capacità di comprendere formulari, carte e tabelle riguarda le conoscenze e le abilità richieste per localizzare e usare l'informazione contenuta in vari formati, quali formulari per domande di lavoro, busta paga, orari di treni, bus, aerei, carte geografiche e mappe, tabelle e grafici.

La capacità di utilizzare numeri riguarda le conoscenze e le abilità richieste per trattare, attraverso i linguaggi formalizzati della matematica, diverse situazioni.

Il *problem solving* è riferito alla capacità di pensare per obiettivi e agire in situazioni per le quali non sono disponibili procedure di routine.

Anche il Trentino ha preso parte a questa indagine, con un proprio campione rappresentativo; pertanto i suoi risultati sono statisticamente significativi.

La tabella 6.47 mostra i risultati ottenuti dai Paesi partecipanti nelle diverse aree del test.

Tabella 6.47 - I risultati dell'indagine ALL per area di competenza

	Capacità di comprendere testi	Capacità di comprendere formulari, carte e tabelle	Capacità di utilizzare numeri	Problem solving
Bermuda	289,8	280,0	269,7	272,8
Canada	280,8	280,6	272,3	273,8
Italia	229,1	225,8	233,3	224,9
Norvegia	290,1	295,1	284,9	284,2
Svizzera	272,1	276,6	289,8	279,0
Stati Uniti	286,6	269,8	260,9	

Fonte: OCSE, Statistics Canada.

Come si può vedere, l'Italia si colloca in fondo alla graduatoria dei Paesi partecipanti all'indagine, con un distacco molto forte rispetto agli altri 5 Stati. Si tratta di un risultato fortemente negativo, probabilmente frutto di un processo di scolarizzazione meno sviluppato rispetto agli altri paesi, che lascia le sue tracce sui livelli di competenza della popolazione adulta.

Nella tabella 6.48 vengono invece mostrati i dati del Trentino insieme a quelli delle diverse circoscrizioni italiane ed al confronto con la media nazionale.

Tabella 6.48 - I risultati della popolazione italiana per circoscrizione

	Capacità di comprendere testi	Capacità di comprendere formulari, carte e tabelle	Capacità di utilizzare numeri	Problem solving
Trentino	230	229	241	230
Nordovest	235	234	240	230
Nordest	234	230	239	229
Centro	235	231	239	231
Sud	218	213	218	214
Isole	226	223	230	218
Italia	229	225	233	224

Fonte: OCSE, Statistics Canada, Invalsi.

Si ripropone la “solita” differenziazione tra Nord, Centro e Sud, anche se in questa indagine i risultati del Centro coincidono con quelli del Nord.

I risultati del Trentino si collocano in linea con quelli del Centro-Nord, quindi un po' sopra la media nazionale. Tuttavia occorre rilevare che in nessun caso il Trentino o le circoscrizioni italiane si avvicinano ai risultati degli altri Stati. Il profilo che emerge da questa indagine per quanto riguarda le competenze degli adulti appare dunque sicuramente negativo.

6.5 - Le certificazioni della conoscenza della lingua straniera⁷

L'apprendimento di più lingue straniere è riconosciuto dalla politica e dalla società civile come una priorità per la società della conoscenza che dovrebbe caratterizzare l'Europa del XXI secolo. Il raggiungimento di un buon livello di competenza linguistica da parte di alunni e studenti è quindi una sfida per i suoi sistemi educativi, chiamati a fornire strumenti per conoscere, comunicare, comprendere culture altre e lavorare sia nel proprio paese che entro i confini più larghi dell'Unione.

L'Amministrazione provinciale ha istituito nel 2000 una significativa azione di supporto all'apprendimento delle lingue straniere: il *Fondo qualità per la scuola* (Art. 68 LP 20 marzo 2000, n. 3) per il finanziamento di progetti di miglioramento del servizio scolastico, tra i quali l'attuazione della legge provinciale n. 11/1997 sull'insegnamento delle lin-

7 Il contributo contenuto nel par. 6.5 è stato predisposto dalla prof.ssa Sandra Lucietto, Iprase.

gue straniere. In base alle specifiche del Fondo, gli Istituti scolastici hanno la facoltà di stipulare contratti di prestazione d'opera con collaboratori di madrelingua straniera per accrescere le opportunità di comunicazione e di conversazione nella lingua straniera, e di aver rimborsato il costo delle spese sostenute per l'esame di certificazione linguistica per gli studenti che l'abbiano conseguita.

I dati relativi alle certificazioni linguistiche sostenute da alunni e studenti degli istituti scolastici della provincia di Trento nel quadriennio 2001-2005, raccolti con l'ausilio delle scuole di lingue presenti sul territorio e degli Enti Certificatori centrali, mostrano un quadro molto positivo sia dal punto di vista quantitativo (numero di esami sostenuti) che qualitativo, in numeri assoluti e in relazione al totale della popolazione della provincia, che smentisce in buona parte la tradizionale connotazione negativa, forse ormai relativamente obsoleta, attribuita alla *conoscenza scolastica* delle lingue straniere.

6.5.1 - Il quadro della Certificazione e degli Enti certificatori

Una certificazione linguistica è un attestato che comprova la competenza linguistica e comunicativa in una lingua straniera per un dato livello, rilasciato da un Ente Certificatore riconosciuto, a seguito del superamento di un test standardizzato. I certificati sono validi in Europa ed in tutti i paesi extraeuropei in cui i singoli Enti sono rappresentati. Esistono Enti Certificatori per tutte le lingue europee. Per alcune l'Ente è unico, per altre ce n'è più d'uno.

Esiste una differenza tra Enti Certificatori ed Enti Culturali, anche se alcuni enti culturali (ad esempio il *Goethe Institut*) sono anche enti certificatori. Nella maggior parte dei casi gli Enti Certificatori sono istituzioni filantropiche⁸ che si appoggiano spesso ad Università (soltanto raramente sono organismi privati) ed hanno tra i propri fini la certificazione di competenze linguistiche riconosciute sia all'interno del proprio paese che all'estero. Gli Enti Culturali invece sono agenzie governative senza scopo di lucro, il cui fine precipuo è la diffusione della propria lingua e cultura nel mondo.

Nel 1990 otto Enti Certificatori si sono riuniti in ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), un'associazione che attualmente⁹ conta 29 membri per un totale di 24 lingue europee. L'inglese è rappresentato da Cambridge ESOL (ex UCLES), una branca dell'Università di Cambridge; lo spagnolo dall' Instituto Cervantes y Universidad de Salamanca; il tedesco dal Goethe Institut, dal WBT (*Weiterbildungs-Testsysteme GmbH*) e dal TestDaF-Institut; il Francese da Alliance Française e dal CIEP (*Centre International d'Etudes Pédagogiques*).

8 Con questo termine si è tradotto dall'inglese i termini "charity" e "chartered organisation". Il concetto che distingue una "charity" da una "company" (ditta) è che quest'ultima ha fini di lucro, quindi produce utile che viene distribuito tra gli azionisti o i proprietari, mentre una "charity" per statuto reinveste tutti gli utili all'interno dell'organizzazione, per il suo mantenimento e sviluppo.

9 Nel 2005.

A seguito di un Progetto del Consiglio d'Europa è stato pubblicato nel 2001 il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione delle lingue* (CEFR), noto anche con l'abbreviazione inglese di Framework (Quadro). I livelli di competenza indicati dal Framework sono i seguenti:

Livello Base A		Livello Intermedio B		Livello Avanzato C	
Introduttivo o di scoperta	Intermedio o di sopravvivenza	Soglia	Avanzato indipendente	Autonomo	Padronanza
A1	A2	B1	B2	C1	C2

La stesura dei descrittori di alcuni livelli del *Framework* è avvenuta con la consulenza di alcuni dei membri di ALTE. In linea con le politiche linguistiche del Consiglio d'Europa e con il Framework, essi lavorano congiuntamente per una progressiva standardizzazione dei rispettivi certificati (in termini di abilità testate, contenuti, procedure di somministrazione, correzione e valutazione) e per il loro progressivo adeguamento ai livelli del *Framework*.

Per quanto riguarda i livelli di certificazione raggiungibili da alunni e studenti degli istituti scolastici, normalmente è molto difficile che studiando una lingua straniera soltanto a scuola si possa superare il livello B2, anche se è in crescita il numero delle certificazioni per il C1.

6.5.2 - I dati generali sulle certificazioni linguistiche in Trentino (2001-2005)

Il fenomeno delle certificazioni linguistiche è cresciuto molto, nel Trentino come nel resto d'Italia, in concomitanza di due eventi pressoché contemporanei: il Protocollo d'intesa siglato tra il MPI (ora MIUR) ed alcuni Enti Certificatori nel gennaio 2000 - in base al quale essi avrebbero praticato una tariffa inferiore rispetto a quella ufficiale di mercato agli alunni inseriti nel *Progetto Lingue 2000* finanziato dal Ministero - e la pubblicazione del *Framework europeo* nella primavera del 2001.

I dati pervenuti dagli Enti centrali e dalle scuole di lingue sul territorio trentino mostrano un fenomeno complesso, che appare nella sua globalità in costante aumento, e che vale la pena di analizzare in un qualche dettaglio¹⁰. Tutti i dati pervenuti per i quattro anni scolastici considerati appartengono esclusivamente ad esami sostenuti da alunni e studenti degli istituti scolastici¹¹ (tabella 6.49).

10 Un primo esame della situazione trentina, con dati tra il 2000 e il 2003, è stato pubblicato dall'IPRASE nel 2004 (Sandra Lucietto, Certificazioni linguistiche in provincia di Trento, Trento, Provincia Autonoma di Trento, IPRASE del Trentino) e si può richiedere gratuitamente all'Ente telefonando al 0461 854379. Nella pubblicazione dell'IPRASE si erano considerati anche i dati relativi all'Inglese per l'anno scolastico 2001-02 (n. 2042 esami).

11 Nella pubblicazione del 2004 alcuni dati di alcune lingue si riferivano anche ad esami sostenuti da adulti (op. cit, pag. 18).

Tabella 6.49 - Numero di certificazioni linguistiche in provincia di Trento

anno	inglese	tedesco	francese	spagnolo	totali	aum %
2001-02	2044	1210	57	50	3361	
2002-03	2924	1681	174	155	4934	46,8
2003-04	3416	2084	216	50	5766	16,9
2004-05	3411	2149	178	166	5904	2,4
Totali	11795	7124	625	421	19965	

Fonte: scuole di lingue sul territorio trentino ed Enti Certificatori.

Il numero di esami sostenuto ogni anno, così come il numero totale di esami nei quattro anni, è davvero considerevole, specie se entrambi vengono messi in relazione con i numeri della popolazione trentina. Il Centro Associato per gli esami Cambridge ESOL di Trento, che ha anche l'esclusiva sul territorio della provincia per gli esami Goethe, è il centro con il più alto numero di iscritti di tutta Italia (sia per l'inglese che per il tedesco) rispetto al numero di abitanti (491.000): nell'anno scolastico 2004/2005, ad esempio, 2084 alunni trentini hanno sostenuto un esame per la lingua tedesca, su un totale a livello nazionale di 11.000 iscritti¹².

Tutti i dati sono estremamente positivi; ci si chiede tuttavia fino a quando il sistema potrà continuare a sostenere una crescita, e quando si raggiungerà il limite oltre il quale non ci sarà un ulteriore aumento di richiesta. Da un primo esame dei dati generali sembrerebbe che questo punto potrebbe stare per essere raggiunto: l'aumento più forte è stato tra il primo ed il secondo dei quattro anni considerati, quasi il 50% in più, da una base di partenza nel primo anno già molto elevata (3361 esami in totale sulle quattro lingue straniere). Tra il secondo ed il terzo anno l'aumento è stato ancora estremamente positivo (+16,9%), anche se non comparabile a quello dell'anno precedente, mentre tra il terzo ed il quarto anno la crescita è stata molto contenuta, appena il 2,4% in più.

Esaminiamo ora i dati per ciascuna lingua. Per non appesantire il documento, non sono stati ripetuti per ogni lingua commenti sulla significatività dei livelli del Framework. Laddove si facciano commenti che riguardano l'apprendimento delle lingue o la scuola trentina nel suo complesso, quindi, essi si intenderanno riferiti a tutte le lingue considerate dallo studio.

12 dati CLM-Bell, Trento.

6.5.3 - Dati specifici per lingua

INGLESE

Per quanto riguarda l'inglese (tabella 6.50), i dati evidenziano lo stesso aumento molto forte tra il primo ed il secondo anno, pari a poco meno del 45%, un aumento ancora di tutto rilievo (+16,8%) tra il secondo e il terzo anno, ed un primo leggero calo (-0,2%, pari a 5 unità) tra il terzo e il quarto. L'aumento tra il primo e il quarto anno è stato del 66,9%. Un ulteriore monitoraggio nel prossimo futuro potrà dirci se il numero delle certificazioni in inglese si stabilizzerà sull'attuale livello di richiesta, o se siamo all'inizio di una fase di calo.

Per quanto attiene ai livelli del Framework, si nota una netta prevalenza dell'A2 e del B1 rispetto agli altri livelli in tutti e quattro gli anni. In particolare, l'A2 è sempre, anche se talvolta di molto poco, superiore al B1. La percentuale data dalla somma dei livelli A2 e B1 si attesta tra un massimo del 79,79% nel 2001-02 e un minimo del 72,85% nel 2002-03.

In particolare tra il 2003 e il 2005 c'è stata una crescita del livello B2 (succeduta ad un leggero calo nel 2002-03 rispetto al 2001-02), che è passato dal 9,9% al 13,1% in due anni. Se dal punto di vista percentuale questo livello è solo il quarto su sei in ordine di grandezza per due anni su quattro, dal punto di vista numerico ha un andamento estremamente positivo, ed è in costante crescita: 228 esami nel 2001-02, 284 nel 2002-03, 388 nel 2003-04 e 447 nel 2004-05, il che sta a significare che effettivamente molti degli studenti che hanno sostenuto l'esame per il livello B1 in un momento successivo accedono anche a quello per il B2.

Tabella 6.50 - Alunni certificati in lingua inglese per livello nei vari anni

Livello Framework	2001/2002		2002/2003		2003/2004		2004/2005	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
	4	0,2	4	0,1	91	2,7	112	3,3
A1	173	8,5	488	16,7	438	12,8	287	8,4
A2	1021	49,9	1116	38,2	1255	36,7	1341	39,3
B1	610	29,8	1014	24,7	1241	36,3	1199	35,1
B2	233	11,4	289	9,9	388	11,4	447	13,1
C1	3	0,1	13	0,4	3	0,1	25	0,7
Totale	2044	100	2984	100	3416	100	3411	100

Fonte: scuole di lingue sul territorio trentino ed Enti Certificatori.

Questi risultati risultano ancor più significativi se si fa riferimento a quanto auspicato dal MIUR nel Progetto Lingue 2000 (concetto ripreso anche in documenti successivi, inclusi alcuni testi a latere dei decreti di riforma Moratti), e cioè che gli alunni e studenti che lo desiderano dovrebbero poter conseguire il livello A2 in uscita dalla terza media, il B1 a fine biennio–inizio triennio, con una ulteriore certificazione (B2) nel corso del triennio per chi è particolarmente motivato.

Molto significativa risulta anche la presenza di qualche esame di livello C1 (3 nel primo anno, 13 nel secondo, 3 nel terzo e 25 nel quarto), un livello che molto difficilmente si raggiunge a scuola. Ciò starebbe a dimostrare l'efficacia dei percorsi messi in atto dagli istituti scolastici, che non si limitano più, è il caso di sottolinearlo, alle tradizionali classiche "tre ore a settimana" che tutti ricordano, ma comprendono esperienze che hanno modificato in modo anche significativo l'impianto organizzativo tradizionale: corsi aggiuntivi, integrativi, opzionali, settimane linguistiche, soggiorni all'estero anche di alcuni mesi¹³, scambi di classe, Sprachferien, progetti internazionali, moduli intensivi, moduli o percorsi CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, che nel Trentino veniva assimilato fino a non molto tempo fa all'immersione linguistica).

TEDESCO

Anche per il tedesco si ripete, almeno per i primi tre anni, quanto già registrato, e cioè una forte crescita, anche se leggermente più bassa che per l'inglese, tra il primo e il secondo anno (+38,93%) e un'ulteriore crescita al terzo, maggiore di quello per l'altra lingua (+23,97%). Tra il terzo e il quarto anno, però, a differenza dell'inglese, la percentuale del tedesco cresce ancora, anche se di poco (+3,12%, che in termini assoluti corrisponde a 65 esami in più rispetto all'anno precedente). L'aumento tra il primo e il quarto anno è stato del 77,60%. Il dato dell'ultimo anno potrebbe suggerire che anche per il tedesco si potrebbe stare per raggiungere la "crescita 0", ma bisognerà attendere i dati del prossimo futuro per capire se il trend è davvero in rallentamento.

13 resi possibili e/o finanziati tramite l'associazione Intercultura.

Tabella 6.51 - Alunni certificati in lingua tedesca per livello nei vari anni

Livello Framework	2001/2002		2002/2003		2003/2004		2004/2005	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
A1	276	22,8	407	24,2	602	28,9	620	28,8
A2	632	52,2	806	47,9	1010	48,5	974	45,3
B1	302	25,0	468	27,8	462	22,2	518	24,1
B2					1	0,0	15	0,7
C1					9	0,4	22	1,0
Totale	1210	100	1681	100	2084	100	2149	100

Fonte: scuole di lingue sul territorio trentino ed Enti Certificatori.

Nei primi due anni considerati i livelli più rappresentati sono stati, come per l'inglese, l'A2 e il B1, che da soli hanno compreso tra il 75% e il 77% del totale, con una netta prevalenza (nel 2001-02 più del doppio) dell'A2 sul B1. L'unico altro livello rappresentato è stato l'A1.

Nel secondo biennio le posizioni cambiano radicalmente: i livelli più rappresentati diventano l'A1 e l'A2, con percentuali nell'insieme tra il 77,35% nel terzo anno e il 73,17% nel quarto. Da notare nel secondo biennio la significativa comparsa di certificazioni di livello superiore al B1: 1 esame per il B2 e 9 per il C1 nel terzo anno, che salgono a 15 per il B2 e a 22 per il C2 nel quarto. Anche se queste certificazioni nel complesso rappresentano soltanto una percentuale marginale all'interno di ciascun anno, per quanto riguarda il loro numero quelle relative al C1 sono comparabili con il numero di quelle di inglese (44 esami C1 per l'inglese in quattro anni, con una punta di 25 nell'ultimo anno). Resta invece molto forte il divario nelle due lingue per quanto riguarda la certificazione del livello B2.

Per quanto riguarda gli Enti Certificatori, due sono quelli presenti in Trentino per il tedesco, il Goethe Institut e il WBT (con gli esami TELC). Il WBT ha occupato una posizione fortemente marginale (tra l'1% e il 2%) nei primi tre anni, ma nel quarto la sua presenza è cresciuta fino alla soglia del 5%, con un numero di esami pari a 107, tutti di livello A2.

SPAGNOLO

Tra le quattro lingue considerate, lo spagnolo è di gran lunga la meno insegnata in provincia di Trento (è offerta come terza lingua o come lingua opzionale soltanto in quattro Istituti superiori). L'interesse verso questa lingua però sta crescendo (due anni fa veniva insegnata soltanto in tre Istituti superiori). L'andamento delle certificazioni sui quattro anni non è lineare in termini assoluti: si passa dai 50 esami del primo anno ai 155 del secondo, ai 50 del terzo, ai 166 del quarto. A fronte di questo andamento altalenante, cioè

chea cambia certamente in positivo è la distribuzione degli esami rispetto ai livelli del Framework. Se nel primo biennio, infatti, essi si limitavano al livello B1¹⁴, nel secondo biennio si diversificano fino a coprire progressivamente anche il B2 e il C1. Nel 2003-04 il livello B2 da solo rappresenta il 60,24% delle certificazioni richieste.

Tabella 6.52 - Alunni certificati in lingua spagnola per livello nei vari anni

Livello Framework	2001/2002		2002/2003		2003/2004		2004/2005	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
B1	50	100	155	100	40	80	61	36,7
B2					10	20	100	60,2
C1							5	3,0
Totale	50	100	155	100	50	100	166	100

Fonte: scuole di lingue sul territorio trentino ed Enti Certificatori.

6.6 - Considerazioni conclusive

A conclusione di questa articolata analisi sui livelli delle conoscenze e delle competenze in Trentino riepiloghiamo i principali elementi che emergono dalle indagini sugli apprendimenti condotte in questi anni.

- 1) In Trentino esiste, ormai da diversi anni, una cultura della valutazione oggettiva degli apprendimenti. Questo è sicuramente un punto di forza del sistema trentino, perché permette di integrare la valutazione scolastica condotta dai docenti e di disporre di una serie di dati preziosi per confrontare gli esiti del processo di insegnamento trentino con i risultati a livello nazionale ed internazionale, e posizionare la scuola trentina.
- 2) Nelle rilevazioni internazionali gli studenti trentini ottengono risultati di eccellenza sia a livello di scuola elementare che a livello di inizio scuola secondaria. Le performance degli studenti trentini in questi due livelli scolastici risultano tra le migliori al mondo. Particolarmente buoni appaiono i risultati degli studenti dei Licei e degli Istituti tecnici: le performance di questi ultimi superano, per la matematica e le scienze, la media nazionale dei Licei.

¹⁴ erroneamente, nel volume di Lucietto (2004) citato, il livello era stato attribuito all'A2, per una informazione ricevuta non correttamente. L'Istituto Cervantes inizia infatti l'offerta delle proprie certificazioni dal B1 (informazione riportata correttamente in Lucietto, 2000, in Appendice).

- 3) Nelle rilevazioni nazionali (Invalsi) i risultati degli alunni trentini appaiono invece meno buoni di quanto appare dalle indagini internazionali, soprattutto a livello di scuola elementare. I motivi di questo disallineamento tra le indagini internazionali e le indagini nazionali richiederanno un approfondimento. Come prima ipotesi le differenze possono essere attribuibili:
- alle caratteristiche dei questionari, che nel caso delle rilevazioni nazionali sono maggiormente tarati sulla verifica delle conoscenze scolastiche, mentre nel caso delle rilevazioni internazionali sono più tarati sulla verifica del possesso di competenze;
 - alle caratteristiche della distribuzione dei questionari, che nel caso delle rilevazioni internazionali viene effettuata su campione, con una somministrazione esterna, mentre per le rilevazioni nazionali viene effettuata sull'universo delle scuole, con procedure di sostanziale autosomministrazione da parte delle scuole stesse.

Il disallineamento dei risultati delle diverse rilevazioni rappresenta un problema da risolvere, perché incide sulla credibilità di questo fondamentale strumento di conoscenza del funzionamento del sistema scolastico.

- 4) Nelle rilevazioni locali il Trentino mostra, negli ultimi due anni, una complessiva stabilità di risultati. Emergono i consueti squilibri tra i comprensori, soprattutto tra quelli dove sono presenti i più grandi centri urbani e quelli con caratteristiche più rurali; tuttavia risaltano, tra questi ultimi, i buoni risultati dell'Alto Garda, della Val di Non e delle Giudicarie per la scuola media; risultati più bassi emergono invece dagli alunni della Val di Sole e della Bassa Valsugana. Viene confermato anche il legame che intercorre tra livello culturale familiare e rendimento scolastico dei ragazzi.
- 5) Lo sviluppo del ricorso alle certificazioni esterne di lingua straniera mostra da una parte la buona attitudine della scuola trentina a farsi valutare dall'esterno, dall'altra il buon livello raggiunto nell'insegnamento delle lingue straniere, che trova riconoscimento nella quantità di studenti che ottengono certificazioni anche elevate di conoscenza della lingua da parte degli enti esterni accreditati.
- 6) Risultati mediocri emergono invece dall'indagine relativa alle competenze della popolazione adulta. In questo caso la media trentina corrisponde a quella nazionale, che è decisamente più bassa rispetto a quella internazionale.
- 7) I risultati della valutazione scolastica appaiono invece frutto di valutazione soggettiva dei docenti, che vengono influenzati anche dal contesto nel quale vengono espressi. I voti assegnati in Trentino appaiono un po' più "tirati" rispetto alla media nazionale: a parità di riuscita nel test gli studenti trentini ricevono dai loro insegnanti voti più bassi nella valutazione scolastica.



Capitolo 7

Il Trentino e l'Europa

7 - Il Trentino e l'Europa

Nel Rapporto di valutazione viene dedicata una particolare attenzione al confronto con la dimensione europea. Il motivo di questa scelta è duplice:

- da una parte siamo in presenza di un'attenzione crescente da parte dell'Unione Europea allo sviluppo dell'Istruzione, vista come risorsa fondamentale per la crescita dell'Europa e per la sua capacità di competere nel contesto internazionale; si moltiplicano dunque le proposte ed i confronti tra i vari Paesi membri, per sollecitarli a migliorare il loro sistema formativo;
- dall'altra la società ed il sistema economico trentino si devono confrontare ogni giorno di più con una dimensione che non è solo provinciale, o nazionale, ma è globale.

In tale contesto la valutazione del funzionamento e della produttività del sistema trentino non può più prendere come punto di riferimento e di confronto solamente la situazione nazionale, ma deve posizionare la scuola e la formazione trentina nel contesto dei sistemi europei.

Per effettuare il confronto verranno utilizzati innanzitutto gli indicatori che sono stati fissati dal Consiglio europeo nel quadro del cosiddetto processo di Lisbona. Questi indicatori permettono di verificare qual è la posizione di ciascun Paese riguardo agli obiettivi che sono stati definiti dall'UE:

- la lotta alla dispersione;
- la produttività quantitativa e qualitativa del sistema;
- l'apprendimento permanente;
- gli studi tecnico- scientifici.

Per ognuna di queste aree sono stati fissati dei *Benchmark*, ovvero dei valori che stabiliscono con precisione lo standard da raggiungere, come Unione Europea, entro il 2010. Questi *Benchmark* hanno una grande importanza politica, perché indirizzano le scelte di politica educativa degli Stati Membri dell'Unione Europea, ma rivestono anche un notevole significato tecnico, perché riassumono i principali fenomeni che riguardano lo sviluppo e la produttività, quantitativa e qualitativa, del sistema educativo.

Esaminiamo dunque come si colloca il Trentino rispetto a questi *Benchmark*.

7.1 - La dispersione

Il primo indicatore riguarda il tasso di dispersione: il calcolo dei "dispersi" viene fatto verificando *la percentuale di giovani dai 18 ai 24 anni che hanno abbandonato la scuola*

avendo preso al massimo la licenza media. Il *Benchmark*, ovvero l'obiettivo europeo da raggiungere entro il 2010, è il 10% come valore massimo accettato di dispersione; al 2004 la media dell'abbandono nei Paesi Europei era il 15,%, mentre in Italia questo valore raggiungeva il 20,1%.

Per quanto riguarda il Trentino (tabella 7.1) la situazione è più favorevole, essendo la quota dei "dispersi" del 12,2%; il Trentino appare dunque già molto vicino all'obiettivo europeo per il 2010.

Tabella 7.1 - Posizione del Trentino rispetto agli obiettivi del processo di Lisbona: il tasso di abbandono

valori percentuali

anno 2004

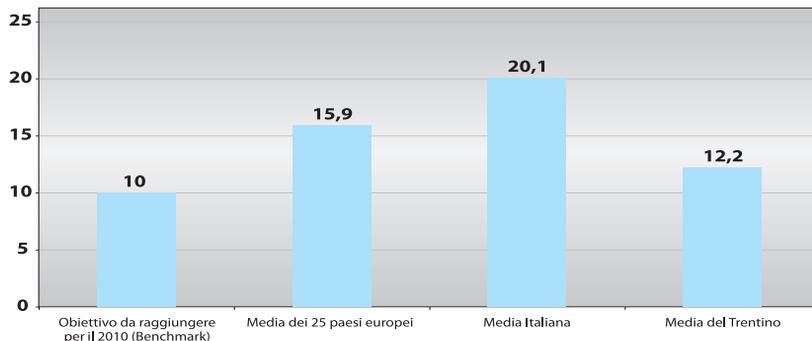
	Obiettivo da raggiungere per il 2010 (Benchmark)	Media dei 25 paesi europei	Media italiana	Media del Trentino
Popolazione 18-24enne che ha concluso al massimo la scuola media e non è impegnata in attività di istruzione e formazione	10	15,9	20,1	12,2

Fonte: Commission staff working paper "Progress towards the Lisbon objectives in education and training - 2005 Report" SEC (2005) 419, Brussels, e Istat, Forze di Lavoro.

Grafico 7.1 - Abbandono formativo in Trentino, in Italia, in Europa

Popolazione 18-24enne che ha concluso al massimo la scuola media inferiore e non è impegnata in attività di istruzione e formazione.

anno 2004



Fonte: Commission staff working paper "Progress towards the Lisbon objectives in education and training - 2005 Report" SEC (2005) 419, Brussels, e Istat, Forze di Lavoro.

7.2 - Il successo formativo

Il secondo indicatore riguarda il successo formativo, misurato attraverso il tasso di diploma o di qualifica; in questo caso il calcolo viene fatto verificando la *percentuale di giovani dai 20 ai 24 anni che hanno completato la scuola secondaria superiore* (anche ottenendo una qualifica intermedia).

Il *Benchmark* europeo per il 2010 è l'85% di qualificati diplomati; al 2004 la percentuale europea di diplomati era il 76,4%, mentre l'Italia, con il 69,9% di diplomati, si collocava decisamente più indietro.

Anche in questo caso (tabella 7.2) il Trentino si trova in una posizione molto buona, avendo già raggiunto l'obiettivo "europeo": infatti secondo i dati Istat (indagine forze di lavoro) nel 2004 l'85,3% dei trentini (20-24enni) ha conseguito il diploma o la qualifica professionale¹.

Tabella 7.2 - Posizione del Trentino rispetto agli obiettivi del processo di Lisbona: il successo formativo

valori percentuali	anno 2004			
	Obiettivo da raggiungere per il 2010 (Benchmark)	Media dei 25 paesi europei	Media italiana	Media del Trentino
20-24enni che hanno completato la scuola secondaria	85	76,4	69,9	85,3 ^(a)

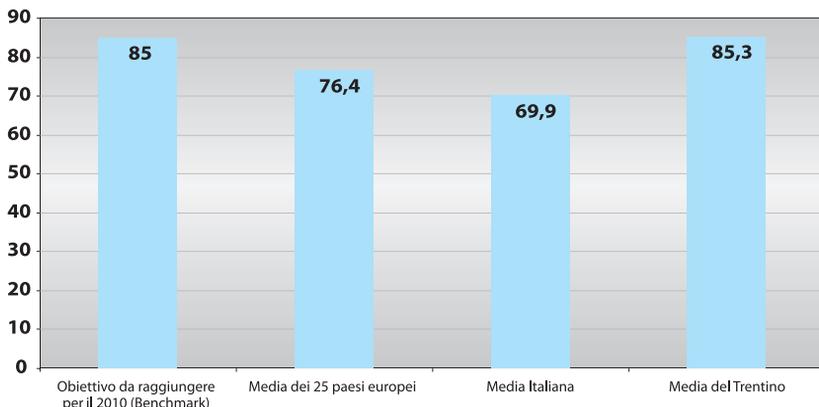
(a) Questo dato comprende anche coloro che hanno conseguito la qualifica all'interno della formazione professionale triennale. Il dato relativo ai soli diplomati è 66,4%.

Fonte: Commission staff working paper "Progress towards the Lisbon objectives in education and training - 2005 Report" SEC (2005) 419, Brussels, e Istat, Forze di Lavoro.

1 Il dato si differenzia da quelli presentati in altra parte del Rapporto, perchè diversa è la classe d'età considerata.

Grafico 7.2 - Successo formativo in Trentino, in Italia, in Europa

Percentuale di 20-24enni che hanno ottenuto la qualifica o il diploma anno 2004



Fonte: Commission staff working paper "Progress towards the Lisbon objectives in education and training - 2005 Report" SEC (2005) 419, Brussels, e Istat, Forze di Lavoro.

Occorre notare come un ruolo importante, nel favorire una buona posizione del Trentino per questi due *Benchmark*, viene svolto dal sistema di formazione professionale, che garantisce anche una buona produttività in termini di numero di qualificati; questo sistema infatti raccoglie quasi il 15% dei ragazzi tra i 14 ed i 18 anni, e porta il 22% dei giovani alla qualifica, mentre nel resto d'Italia il tasso di partecipazione al sistema della FP è molto più basso, ed ancora più basso il tasso di qualifica.

Ovviamente di grande importanza, ai fini della prevenzione dell'abbandono, è anche la qualità del percorso condotto nella scuola di base, così come va sottolineata la capacità crescente di attrazione della scuola secondaria superiore.

7.3 - Gli apprendimenti scolastici

Il terzo gruppo di indicatori riguarda gli apprendimenti: in questo caso l'indicatore preso come riferimento per i Paesi europei è stato scelto dall'indagine OCSE-Pisa, che verifica ogni tre anni le capacità di comprensione della lettura dei giovani di 15 anni. Nel capitolo dedicato agli apprendimenti è emerso come gli studenti trentini abbiano ottenuto risultati molto positivi in questa indagine, risultando alla pari o addirittura avanti alla Finlandia che è il Paese che ha avuto le migliori performance in assoluto (tabella 7.3).

Tabella 7.3 - Punteggi medi conseguiti nelle prove OCSE-Pisa

	anno 2003		
	Matematica	Letture	Scienze
Trentino	547	542	566
Finlandia ^(a)	544	543	548
Media Paesi OCSE	500	494	496
Italia	466	476	486

(a) La Finlandia è il Paese con il punteggio più elevato nelle tre prove.

Fonte: Indagine OCSE-Pisa 2003.

Tuttavia, per quanto riguarda il livello di apprendimenti il *Benchmark* europeo non fa riferimento ad un valore assoluto, bensì *l'obiettivo è per il 2010 diminuire del 20% la quota di giovani che si colloca sotto il livello minimo di competenza previsto* (livello 2).

In attesa di poter verificare questo indicatore è possibile osservare i valori assoluti, ovvero quanti studenti, nei diversi Paesi, si trovano sotto a questo livello (tabella. 7.4).

Tabella 7.4 - Posizione del Trentino rispetto agli obiettivi del processo di Lisbona: le competenze nella lettura

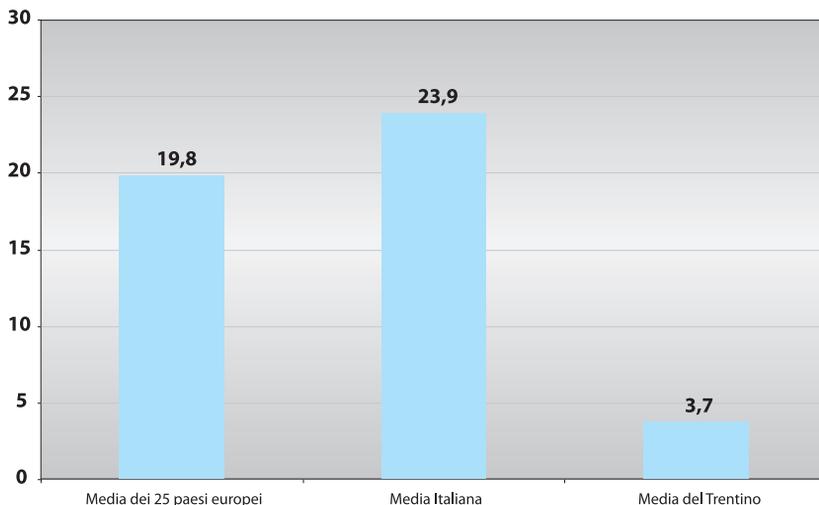
valori percentuali		anno 2003		
	Obiettivo da raggiungere per il 2010 (Benchmark)	Media dei 25 paesi europei	Media italiana	Media del Trentino
Alunni con basse competenze di lettura (fino al livello 1 nella scala PISA)	(a)	19,8	23,9	3,7

(a) Il *Benchmark* europeo per il 2010 è una diminuzione dei "low achievers" del 20%.

Fonte: Commission staff working paper "Progress towards the Lisbon objectives in education and training - 2005 Report" SEC (2005) 419, Brussels, e Istat, Forze di Lavoro.

Grafico 7.3 - Competenze di comprensione della lettura in Trentino, in Italia, in Europa

Percentuale di alunni con basse competenze di lettura anno 2003



Fonte: Commission staff working paper "Progress towards the Lisbon objectives in education and training - 2005 Report" SEC (2005) 419, Brussels, e Istat, Forze di Lavoro.

Anche in questo caso la situazione trentina risulta molto positiva: infatti mentre a livello europeo il 19,8% dei giovani si colloca sotto il livello minimo accettato, ed a livello nazionale questa percentuale sale al 23,9%, per quanto riguarda il Trentino la quota di giovani con basse capacità di lettura si ferma al 3,7%.

Anche per quanto riguarda le competenze matematiche la posizione del Trentino nell'ambito nazionale ed internazionale è molto buona, come mostra la tabella 7.5, che mette in luce che solo il 4,9% dei giovani trentini sta sotto il livello 2 (considerato come il livello minimo accettato). La situazione è dunque nettamente migliore sia rispetto alla media nazionale ed internazionale, sia rispetto alle altre regioni d'Italia.

Tabella 7.5 - Risultati in matematica

distribuzione percentuale per livello

	Sotto il						
	liv. 1	Liv. 1	Liv. 2	Liv. 3	Liv. 4	Liv. 5	Liv. 6
Bolzano	1,8	7,0	17,2	27,8	25,9	15,0	5,3
Trento	1,0	3,9	13,5	29,8	29,8	16,9	5,1
Lombardia	4,5	9,8	18,9	26,8	23,2	12,0	4,8
Piemonte	6,6	12,4	23,7	29,2	19,2	7,1	1,9
Toscana	6,7	14,8	23,0	27,2	19,7	7,2	1,5
Veneto	3,7	10,7	21,6	29,5	22,1	9,3	3,1
Italia	13,2	18,7	24,7	22,9	13,4	5,5	1,5
OCSE	11,0	14,6	21,2	22,4	17,6	9,6	3,5

Fonte: Indagine OCSE-Pisa 2003.

Come si può vedere il divario tra il Trentino, il resto d'Italia e gli altri Paesi è forte; occorre però rilevare che su questo dato, così positivo per il Trentino e la sua scuola, potrebbe aver influito la mancata partecipazione all'indagine OCSE-Pisa degli iscritti alla formazione professionale, i quali hanno mediamente un rendimento scolastico inferiore agli iscritti a scuola; poiché, come si diceva in precedenza, la quota di iscritti alla FP trentina è più elevata rispetto al resto d'Italia, ne consegue che il campione trentino dei rispondenti all'indagine è lievemente più selezionato rispetto a quello italiano, il che potrebbe in qualche misura aver favorito l'innalzamento dei punteggi trentini, soprattutto ai livelli più bassi.

In realtà il processo di selezione riguarda soprattutto gli iscritti agli Istituti professionali, mentre il Trentino precede le altre regioni d'Italia per tutti gli indirizzi di studio (Licei, Istituti tecnici); tuttavia per una omogeneità di campionamento sarà opportuno che nelle prossime indagini OCSE sugli apprendimenti vengano inseriti nella rilevazione anche i giovani iscritti alla formazione professionale².

7.4 - L'apprendimento permanente

Il quarto indicatore riguarda la partecipazione della popolazione adulta alle attività di istruzione e formazione permanente: si tratta di un aspetto al quale viene data sempre

2 Nella sezione del Rapporto dedicata agli apprendimenti questo aspetto e le sue possibili implicazioni vengono esaminati in modo più approfondito.

più rilevanza a livello internazionale, perché la rapida evoluzione della nostra società e dei sistemi produttivi richiede che i cittadini adulti si aggiornino continuamente, partecipando ad attività di formazione permanente e continua. L'indicatore preso come riferimento per il confronto consiste *nella percentuale di popolazione dai 25 ai 64 anni che partecipa ad attività scolastiche o formative*; il *Benchmark* per il 2010 fissa al 12,5% la quota di partecipazione da raggiungere, la media europea per il 2004 è del 9,4%, e l'Italia si ferma al 4,7%.

In questo caso la posizione del Trentino (8,2% come tasso di partecipazione), pur essendo notevolmente migliore di quella italiana, resta leggermente sotto alla media europea, e 4,3 punti percentuali sotto all'obiettivo da raggiungere per il 2010 (tabella 7.6).

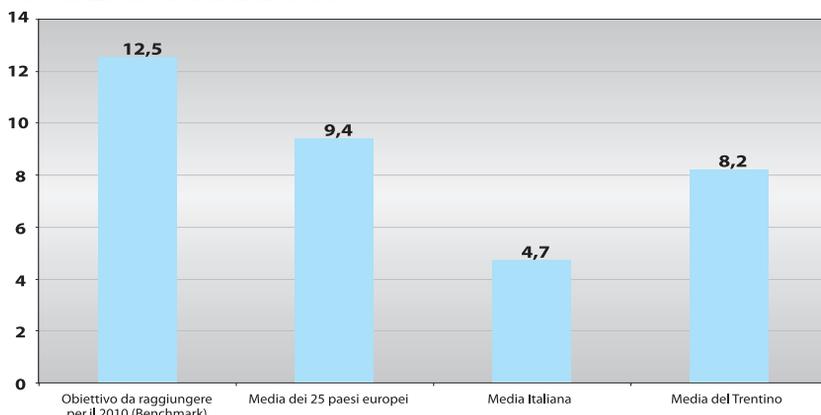
Tabella 7.6 - Posizione del Trentino rispetto agli obiettivi del processo di Lisbona: l'apprendimento permanente

valori percentuali	anno 2004			
	Obiettivo da raggiungere per il 2010 (Benchmark)	Media dei 25 paesi europei	Media italiana	Media del Trentino
Popolazione 25-64enne che ha partecipato ad attività di istruzione e formazione nell'arco di un mese	12,5	9,4	4,7	8,2

Fonte: Commission staff working paper "Progress towards the Lisbon objectives in education and training - 2005 Report" SEC (2005) 419, Brussels, e Istat, Forze di Lavoro.

Grafico 7.4 - L'apprendimento permanente in Trentino, in Italia, in Europa

Popolazione 25-64enne che ha partecipato ad attività di istruzione e formazione nell'arco di un mese. anno 2004



Fonte: Commission staff working paper "Progress towards the Lisbon objectives in education and training - 2005 Report" SEC (2005) 419, Brussels, e Istat, Forze di Lavoro.

La bassa partecipazione della popolazione adulta alle attività di formazione permanente e continua appare dunque un problema, tanto più che nell'ultima rilevazione internazionale sui livelli di competenza degli adulti³, descritta nel Capitolo sugli apprendimenti, la popolazione trentina ha ottenuto risultati in linea con quelli nazionali ma decisamente inferiori a quelli degli altri Paesi partecipanti all'indagine (tabella 7.7).

Tabella 7.7 - I risultati dell'indagine ALL per area di competenza

anno 2003

	Capacità di comprendere testi	Capacità di comprendere formulari carte e tabelle	Capacità di utilizzare numeri	Problem solving
Bermuda	289,8	280	269,7	272,8
Canada	280,8	280,6	272,3	273,8
Italia	229,1	225,8	233,3	224,9
Norvegia	290,1	295,1	284,9	284,2
Svizzera	272,1	276,6	289,8	279,0
Stati Uniti	286,6	269,8	260,9	
Trentino	230,0	229,0	241,0	230,0

Fonte: OCSE, Statistics Canada.

3 ALL, Adult Literacy and Lifeskills Survey. L'indagine è stata promossa dall'OCSE e coordinata da Statistics Canada.

7.5 - Le competenze tecnico-scientifiche

Il quinto indicatore riguarda *l'incremento del numero di individui che conseguono la laurea in materie tecnico-scientifiche*; si tratta di un indice che permette di verificare la capacità di un Paese di stare al passo con l'evoluzione tecnico-scientifica e di promuovere l'innovazione. Questo indicatore non è calcolabile per il Trentino data l'impossibilità di conteggiare i flussi dei neo-laureati trentini che, com'è noto, provengono da diverse Università. Per ovviare a questa difficoltà si è scelto di calcolare un indicatore analogo, basato sugli stock (ovvero sul numero dei laureati tra la popolazione residente in Trentino) anziché sui flussi dei neo-laureati. Per mantenere il più possibile la costruzione dell'indicatore in linea con la scelta dell'Unione Europea di confrontare le tendenze più recenti, sono stati presi a riferimento i laureati nelle materie tecnologiche e scientifiche di età compresa tra i 30 ed i 35 anni, in percentuale sulla popolazione di età corrispondente. In questo modo è possibile verificare ugualmente quale incidenza assume la laurea tecnico-scientifica nella popolazione più giovane. Tuttavia è possibile fare questo confronto solamente con l'Italia.

Per quanto riguarda questo aspetto, come si può osservare nella tabella 7.8, la situazione del Trentino non appare buona, in quanto la percentuale di giovani laureati tecnico-scientifici a Trento è sensibilmente inferiore rispetto al resto del Paese, il quale, notoriamente, a sua volta non eccelle nelle graduatorie internazionali quanto a numero di laureati.

Tabella 7.8 - Le competenze tecnico-scientifiche in Trentino ed in Italia

valori percentuali	anno 2004	
	Media italiana	Media del Trentino
Popolazione 30-35 enne in possesso di laurea tecnico-scientifica	4,2	3,2

Fonte: Istat, Forze di Lavoro.

Riassumendo, per quanto riguarda gli obiettivi del processo di Lisbona la posizione del Trentino appare buona in assoluto per quanto riguarda gli indicatori di dispersione e di produttività del sistema scolastico e di formazione iniziale; discreta rispetto alla media nazionale, ma inferiore a quella europea per quanto riguarda la formazione permanente; mentre un elemento di forte problematicità è dato dalla scarsa presenza di laureati tecnico-scientifici rispetto alla già bassa media italiana.

7.6 - Le risorse investite

Come messo in evidenza nel Capitolo 2, riguardante la spesa per il sistema di istruzione e formazione, i risultati complessivamente positivi ottenuti dal Trentino sono anche il frutto di un investimento consistente per la scuola, superiore alla media dei Paesi europei ed in linea con i Paesi più avanzati. Infatti il Trentino dedica all'Istruzione e formazione iniziale (compresa l'Università) il 6,2% del suo Prodotto Interno Lordo, contro il 5,2% della media dei Paesi europei ed il 4,7% dell'Italia (tabella 7.9). Solo i Paesi nordici (Danimarca, Svezia, Finlandia, Norvegia, Islanda, che non a caso risultano in testa nelle classifiche internazionali in termini di scolarizzazione e di livelli di apprendimenti) investono più del Trentino nella scuola.

Tabella 7.9 - Investimento per l'Istruzione e formazione in Trentino rispetto al Prodotto interno lordo provinciale

milioni di euro							anno 2002	
Spesa per la scuola	Spesa per la form. prof. iniziale	Spesa per l'università (b)	Totale spesa per istruzione Trento	Prodotto Interno Lordo provinciale	Rapporto spesa istruzione / PIL Trento	Rapporto spesa istruzione / PIL Italia	Rapporto spesa istruzione / PIL Europa	
582,7	39,0 ^(a)	92,9	714,6	11.582,6	6,2	4,7	5,2	

(a)Stimata.

(b) Dal bilancio consuntivo dell'Università di Trento.

Fonte: Elaborazione Comitato di Valutazione su dati Pat, Università degli studi di Trento, ed Eurostat.

Alla base della differenza della spesa erogata per la scuola trentina rispetto alla media internazionale esistono anche motivi organizzativi: la tabella 7.10 (ripresa dal cap. 2) mostra come in Trentino le classi siano mediamente meno numerose rispetto alla media internazionale, mentre la tabella 7.11 (ripresa dallo stesso capitolo) mette in evidenza che il rapporto medio alunni/insegnanti si dimezza nella scuola materna ed elementare trentina rispetto ai valori medi europei e si abbassa considerevolmente nella scuola media e secondaria.

Tabella 7.10 - Alunni per classe: confronto nazionale ed internazionale

	Scuola primaria	Scuola media
Trentino 2005	16,8	21,1
Italia 2004	18,4	20,9
Media Paesi OCSE 2002	21,8	23,6

Fonte: elaborazione Comitato di valutazione su dati OCSE, Education at a glance 2004, e Istat.

Tabella 7.11 - Alunni per insegnante: confronto nazionale ed internazionale

	Scuola materna	Scuola elementare	Scuola media	Scuola secondaria
Trentino 2005	6,8	7,8	7,7	8
Italia 2004	12	9,5	8,6	8,3
Paesi OCSE 2002	14,8	16,6	14,4	13,1

Fonte: elaborazione Comitato di valutazione su dati OCSE, Education at a glance 2004 e Istat.



Capitolo 8

*Il rapporto tra scuola
e università*

8 - Il rapporto tra scuola e università

8.1 - La prosecuzione degli studi nel sistema universitario

Uno dei punti di criticità evidenziati dal V° Rapporto sul sistema scolastico trentino era rappresentato *dalla bassa frequenza del sistema universitario*¹. Considerando la leva 1998/99 si rilevava come il tasso di passaggio dalla secondaria all'università fosse pari a poco più della metà (55,6%) dei maturi trentini, un valore a quel tempo inferiore alla media nazionale di oltre 15 punti percentuali. Degli iscritti all'università il 56,6% si immatricolavano all'ateneo trentino, mentre il restante 43,5% sceglieva altre università, tra cui in particolare Verona, Bologna, Padova. Le ragioni di tale fenomeno erano individuate in fattori di tipo economico (bassissimo livello di disoccupazione e peculiarità del sistema produttivo locale con scarse possibilità di inserimento della forza lavoro maggiormente istruita) e di tipo culturale (ricerca immediata di un'occupazione rispetto all'interesse per una più approfondita formazione personale).

Il basso tasso di prosecuzione negli studi suscitava qualche preoccupazione in ordine non solo all'alta formazione culturale dei giovani trentini, ma anche al futuro del sistema economico trentino, che sarebbe stato costretto a importare manodopera altamente qualificata, e al futuro del sistema scolastico che avrebbe registrato negli anni successivi una mancanza strutturale di insegnanti locali e la necessità di un ricorso a docenti esterni con conseguente *turnover*.

Analizzando i dati relativi ai nuovi iscritti all'università nell'anno accademico 2004/2005 provenienti dalla provincia di Trento (Fonte MIUR, Ufficio Statistica) si rileva un significativo incremento. Rispetto ai 3120 studenti trentini che nel 2004 hanno conseguito il diploma di Scuola Superiore, 2125 si sono iscritti all'università nell'autunno dello stesso anno, in una percentuale quindi del 68,1% con un incremento di 12,5 punti percentuali rispetto alla leva del 1998/99. Nel 2003 la percentuale era stata del 62,7% con 1952 diplomati iscritti su un totale di 3115 (tabella 8.1).

Siamo dunque in presenza di un significativo mutamento delle propensioni di studio dei giovani trentini, in parte causato, come nel resto del Paese, dalla maggiore attrattività dell'offerta universitaria, basata su cicli più brevi e più articolati, ed in parte causato dal mutamento del contesto socio-economico locale.

1 Cfr. Oltre la qualità diffusa, pp. 248-252.

2 Si vedano i dati analitici in Buzzi-Callegharo-Schizzerotto-Vezzoni (2000).

Va segnalato inoltre che ai 2125 neoiscritti provenienti effettivamente dai diplomati dello stesso anno vanno aggiunti altri 739 trentini diplomati negli anni precedenti che hanno deciso anch'essi di iscriversi all'Università. Il tasso lordo di proseguimento agli studi superiori diventa dunque ancora più alto. In particolare quasi il 6% di coloro che si erano diplomati nel 2003 hanno deciso, ad un anno di distanza dal conseguimento del diploma, di iscriversi all'Università.

L'Università di Trento non è la sola a raccogliere la domanda di istruzione superiore proveniente dai diplomati trentini, anche se ha migliorato la sua capacità di attrazione nel corso degli anni. Infatti dal 56,6% di iscrizioni raccolte nel 1998/99 è passata a raccogliere il 61,9% di iscrizioni nel 2004/2005. Coloro che scelgono di studiare altrove si indirizzano prevalentemente a Verona (11,5% delle scelte), a Padova (8,3%) ed a Bologna (4,8%). Coloro che decidono di studiare fuori Trento scelgono in prevalenza Medicina (225 iscritti), Scienze dell'educazione e della formazione (115) ed Agraria (65).

Si tratta di indicazioni che potrebbero essere utili in chiave di programmazione della nuova offerta universitaria trentina.

Tabella 8.1 - Indicatori sulla domanda di istruzione universitaria dei diplomati trentini

a. s. 2004/2005

	Valori assoluti	%
Nuovi iscritti in totale al primo anno di Università	2864	100,0
Di cui iscritti a:		
Trento	1772	61,9
Bologna	137	4,8
Padova	238	8,3
Verona	330	11,5
Altri atenei	387	13,5
Di cui diplomati nel:		
2004	2125	tasso di passaggio
2003	184	netto rispetto ai
2002	68	diplomati 2004 = 68,1%
2001	49	
Facoltà più scelte fuori Trento (solo le principali):		
Medicina	225	
Scienze educazione e formazione	115	
Agraria	56	

Fonte: elaborazione Comitato di valutazione su dati MIUR.

Ulteriori informazioni sulle modalità di scelta dell'Università da parte dei diplomati trentini provengono da una recente ricerca³ condotta attraverso interviste telefoniche a tutti i diplomati delle Scuole Superiori trentine.

A tali interviste hanno risposto 2085 diplomati, ossia il 69% del totale. Si tratta quindi di un'indagine altamente significativa per il numero di studenti coinvolti anche se la percentuale di passaggi dalle superiori all'università ricavata da tale indagine (69,5%) risulta leggermente più alta rispetto al dato effettivo registrato dal MIUR⁴. Tale sovrastima, che comunque non sposta le dimensioni complessive del fenomeno, è probabilmente prodotta dal periodo in cui è stata effettuata l'intervista⁵.

In ogni caso la ricerca offre numerosi elementi conoscitivi e interpretativi relativi al fenomeno considerato, su cui conviene soffermare l'attenzione. L'indagine, condotta sulla leva scolastica 2002/2003 dopo l'introduzione della riforma universitaria con il sistema 3+2, nel registrare l'incremento significativo di iscrizioni all'università da parte dei diplomati trentini, avanza alcune ipotesi esplicative. Secondo gli estensori del rapporto le motivazioni che possono aver indotto un tale cambiamento sembrano essere di tre tipi. In primo luogo un effetto positivo pare dovuto all'introduzione della riforma che ha diversificato l'offerta formativa degli atenei: le università hanno proposto percorsi più articolati nel tempo (dopo un triennio è possibile conseguire un titolo di laurea e ciò richiede quindi un investimento iniziale meno oneroso in termini di tempo e di costi), nelle discipline (l'offerta è assai più varia e più capace di intercettare interessi e inclinazioni personali), nello spazio (sono aumentate le possibilità di studiare nelle università straniere attraverso programmi di scambio).

In secondo luogo, possono aver contribuito a modificare le scelte dei giovani le trasformazioni culturali in atto nel mondo giovanile, tese a stimolare maggiormente la ricerca della realizzazione personale rispetto all'immediato inserimento nel mondo lavorativo e alla ricerca dell'indipendenza economica.

In terzo luogo, la disponibilità sul mercato di manodopera a bassa qualificazione proveniente dall'immigrazione può aver stimolato la ricerca di una formazione più elevata per essere maggiormente concorrenziali.

3 Si fa qui riferimento a Buzzi-Sartori "La scelta dei diplomati trentini nell'Università che cambia" Università di Trento 2004 da cui si traggono dati e tabelle e a cui si rimanda per ulteriori approfondimenti.

4 La ricerca è stata ripetuta dagli stessi autori nel successivo anno accademico ed ha registrato un lieve incremento delle iscrizioni: nel 2004 si sarebbe iscritto il 70,9% dei diplomati trentini. I risultati di questa ricerca sono in corso di pubblicazione. Ringraziamo il prof. Carlo Buzzi per averci gentilmente anticipato il dato complessivo.

5 Si tenga conto, infatti, che le immatricolazioni al primo anno di università proseguono fino al 31 dicembre e quindi differenze nei dati possono essere riconducibili anche al momento della rilevazione.

Nella seguente tabella si danno i dati relativi al passaggio all'università degli intervistati disaggregati per genere, dimensioni del comune di residenza e comprensorio di provenienza.

Tabella 8.2 - Passaggio all'università per genere e comprensorio

valori percentuali

	Diplomati 2003	Diplomati* 2000	Scostamento percentuale
Tasso di passaggio generale	69,5	58,6	+10,9
Genere			
Maschi	66,2	57,2	+9,0
Femmine	71,7	59,8	+11,9
Dimensioni comune di residenza			
Inferiore ai 5000 ab.	66,6	53,4	+13,2
Fra 5000 e 30000	67,6	56,4	+11,2
Oltre 30.000	75,5	71,5	+4,0
Comprensorio			
Valle di Fiemme	46,5	42,7	+3,8
Primiero	60,6	66,7	-6,1
Bassa Valsugana	62,7	49,4	+13,3
Alta Valsugana	67,6	51,2	+16,4
Valle dell'Adige	72,0	67,3	+4,7
Valle di Non	76,3	48,1	+28,2
Valle di Sole	64,9	55,7	+9,2
Giudicarie	73,5	64,9	+8,6
Alto Garda e Ledro	71,4	59,9	+11,5
Vallagarina	69,6	56,2	+13,4
Valle di Fassa	48,6	43,8	+4,8

* Dati ricavati da un'indagine precedente, opportunamente pesati per rendere possibile il confronto.

Fonte: Buzzi-Sartori "La scelta dei diplomati trentini nell'Università che cambia" Università di Trento 2004.

L'analisi dei dati dei diplomati che decidono di proseguire gli studi iscrivendosi all'università consente di ricavare alcuni ulteriori elementi degni di attenzione. Il primo elemento riguarda l'incidenza della differenza di genere: la percentuale di studentesse diplomate che passano all'università è stata del 71,7% del totale mentre la percentuale del sesso maschile si attesta sul 66,2%.

Si tratta di una differenza del 5,5% tra i due gruppi che nell'arco dei tre anni considerati è più che raddoppiata. Tale maggiore passaggio agli studi universitari incide sulla composizione della popolazione universitaria che, al di là di alcuni indirizzi di studio come le scienze ingegneristiche e informatiche che rimangono appannaggio degli studenti maschi, conosce una sempre maggiore presenza di studentesse. La provenienza da un centro urbano significativo (Trento e Rovereto) rispetto alla provenienza da un medio o piccolo centro continua ad influire in modo consistente (dal 75,5% dei primi al 66-67% dei secondi), ma rispetto alla rilevazione precedente la differenza di percentuale si è quasi dimezzata, indice di una crescita della scolarizzazione elevata anche nei piccoli centri della periferia. Tale crescita appare confermata dall'analisi dei dati disaggregati per comprensorio. Da questi si evidenzia come la crescita percentuale maggiore sia stata non nella Valle dell'Adige o in Vallagarina, ma in valle di Non (+28,2%) seguita poi dalla Alta e Bassa Valsugana (+16,4% e + 13,3%).

Altri dati interessanti ricavabili dalla ricerca sono quelli che riguardano la composizione sociale e il capitale scolastico familiare degli studenti che proseguono gli studi dopo il diploma, riportati nella tabella 8.3.

Tabella 8.3 - Passaggio all'università per condizione familiare

valori percentuali

	Diplomati 2003	Diplomati* 2000	Scostamento percentuale
Tasso di passaggio generale	69,5	58,6	+10,9
Capitale scolastico familiare			
Nessuno/lic.elem.	43,8	42,4	+1,4
Lic. Media/avv.prof.	58,3	43,0	+15,3
Dipl. prof. (2/3 anni)	63,1	51,8	+11,3
Dipl.sup.	72,4	66,3	+6,1
Dipl.univ.	81,0	73,0	+8,0
Laurea	94,2	90,8	+3,4
Classe sociale di origine			
Imprenditori	75,4	62,3	+13,1
Liberi professionisti e dirigenti	80,3	76,7	+3,6
Classe media impiegatizia	79,1	70,2	+8,9
Piccola borghesia autonoma	61,4	50,6	+10,8
Classe operaia qualificata e non qualificata	59,9	45,5	+14,4

* Dati ricavati da un'indagine precedente, opportunamente pesati per rendere possibile il confronto.

Fonte: Buzzi-Sartori "La scelta dei diplomati trentini nell'Università che cambia" Università di Trento 2004.

Dal punto di vista dell'incidenza della classe sociale, le percentuali maggiori di immatricolati sono quelle dei diplomati figli di liberi professionisti e dirigenti (80%) e della classe media impiegatizia (79%), ma i tassi più significativi di crescita si sono registrati tra i figli degli imprenditori (+13,1) e della classe operaia (+14,4%). Molto influente appare il livello di scolarizzazione della famiglia di provenienza con un 94% di passaggi all'università dei diplomati provenienti da genitori laureati a fronte di un 43,8% dei diplomati figli di genitori con licenza elementare o nessun titolo di studio, pur con qualche miglioramento nelle fasce inferiori rispetto alla rilevazione precedente.

Un'ultima serie di dati relativi ai passaggi all'università riguarda infine la carriera scolastica precedente al conseguimento del diploma ed è riportata nella tabella 8.4:

Tabella 8.4 - Passaggio all'università rispetto alla carriera scolastica

valori percentuali

	Diplomati 2003	Diplomati* 2000	Scostamento percentuale
Tasso di passaggio generale	69,5	58,6	+10,9
Voto esame di stato			
60-69	47,7	41,2	+6,5
70-79	67,5	55,4	+12,1
80-89	78,3	69,3	+9,0
90-100	87,4	78,3	+9,1
Ha ripetuto anni scolastici			
Mai	74,9	63,7	+11,2
Una volta	52,1	42,5	+9,6
Due volte o più	25,4	22,2	+3,2
Insufficienze nel primo quadrimestre			
Nessuna	81,9		
1-2	62,7		
3 o più	44,3		
Tipo di diploma conseguito			
Liceo classico, scientifico e linguistico	92,0	89,2	+2,8
Liceo socio-pedagogico ed artistico	72,5	55,8	+16,7
Istituti tecnici	56,7	38,2	+18,5
Istituti professionali	32,6	30,8	+1,8

* Dati ricavati da un'indagine precedente, opportunamente pesati per rendere possibile il confronto.

Fonte: Buzzi-Sartori 2004.

Analoga incidenza sul tasso di prosecuzione si riscontra analizzando le carriere scolastiche dei diplomati: la maggiore propensione alla prosecuzione degli studi all'università è legata chiaramente al successo scolastico nella scuola superiore come dimostrano i dati relativi ai numeri di bocciature, alle insufficienze nelle valutazioni del primo quadrimestre dell'ultimo anno e al voto finale di maturità. Dai dati che riguardano le scuole di provenienza, colpisce invece l'alto tasso di crescita dei diplomati provenienti dai Licei socio-pedagogico e artistico (+ 16,7%) e dagli Istituti tecnici (+18,5%), effetto certamente indotto dalla riforma universitaria e dai nuovi percorsi triennali più marcatamente professionalizzanti.

8.2. - Le competenze scolastiche nel giudizio degli studenti iscritti all'Università

Accanto ai dati citati, relativi ai diplomati che si iscrivono all'università, disponiamo ora di una serie ulteriore di elementi che consentono di valutare altri aspetti del problema relativo al raccordo tra sistema scolastico e università. Tali elementi provengono anzitutto dai dati raccolti dal Nucleo di Valutazione dell'Università di Trento per analizzare l'andamento della riforma universitaria e il suo impatto sulle carriere degli studenti, in particolare sulla loro durata, sulla consistenza e le motivazioni degli abbandoni.

Come si ricorderà una delle ragioni che hanno spinto in direzione dell'introduzione del sistema 3+2 era infatti il basso di numero di laureati rispetto al totale degli iscritti e l'eccessiva durata degli studi universitari rispetto alla durata legale. All'interno di queste indagini è stato raccolto e analizzato anche il giudizio che gli studenti iscritti all'università danno delle competenze acquisite nella scuola.

Come nella ricerca precedentemente citata, anche in questo caso si tratta di una indagine assai ampia condotta sull'universo degli iscritti al primo anno delle lauree triennali dell'ateneo trentino negli anni accademici 2001-2002 e 2002-2003⁶. L'indagine è stata condotta tramite intervista telefonica nell'aprile 2004 ed ha raggiunto 4580 studenti su un totale di 5100 (tanti gli iscritti al primo anno nei due anni accademici considerati). I dati qui riportati sono relativi agli studenti iscritti al primo anno nel 2002-2003 (sono stati raggiunti 2648 studenti; laddove sono indicati totali lievemente inferiori è dovuto al fatto che non tutti hanno risposto alle domande in questione).

Si tratta di giudizi espressi da studenti che al momento dell'intervista si trovavano nella primavera del loro secondo anno universitario, non quindi nel primo anno di frequenza quando eventuali elementi di criticità nel passaggio si manifestano con maggiore acutezza.

6 La valutazione della didattica e della carriera degli studenti: una sperimentazione – II° indagine, a cura del Nucleo di Valutazione, Università degli Studi di Trento, gennaio 2005.

È chiaro che valutazioni rilevate attraverso indagini di questo tipo possono essere soggette a limiti di vario genere. Tuttavia si deve tener conto che in ambito universitario è ormai prassi consolidata sottoporre alla valutazione degli studenti la qualità dell'insegnamento impartito, l'organizzazione dei corsi, la competenza, puntualità, disponibilità dei docenti e che tale valutazione è generalmente considerata un indicatore significativo.

Nell'analisi dei dati occorre naturalmente tenere conto che l'indagine è stata condotta su tutti gli immatricolati e quindi non solo su coloro che provengono da scuole trentine. Nell'anno accademico considerato (2002-2003) questi erano pari al 60,4% del totale. Si tenga comunque presente che degli studenti provenienti da fuori provincia il 10,2% proviene dalla provincia di Bolzano e il 25,7% da altre province del Nord-Est, dunque da realtà aventi un sistema di scuole superiori non molto diverso da quello trentino.

Le domande relative alle competenze acquisite nel corso delle scuole superiori riguardavano il giudizio sull'acquisizione scolastica di una serie di abilità, tra cui in particolare quelle espressive e quelle relative al metodo di studio, e di una serie di conoscenze negli ambiti della matematica, dell'informatica e delle lingue straniere.

La valutazione delle *capacità di esprimersi correttamente per iscritto* acquisite nel corso della scuola superiore nel giudizio degli studenti appare largamente positiva: solo il 3,7% tra gli iscritti al I° anno nel 2002-2003 la giudica insufficiente (con punte del 5,5% tra gli studenti che provengono dagli Istituti tecnici e professionali e minimi del 1,2% e del 1,6% tra gli studenti provenienti rispettivamente dal Liceo classico e da Licei linguistici o psico-socio-pedagogici), mentre l'82,9% degli intervistati la considera buona o discreta.

Le maggiori difficoltà sono incontrate dagli studenti maschi rispetto alle femmine (22,3% dei primi la giudica insufficiente o sufficiente, mentre solo il 12,1% delle seconde esprime analogo giudizio) e tra gli studenti delle facoltà di Scienze e Ingegneria (4,5%). Ciò pare in relazione con la diversa provenienza scolastica della popolazione maschile rispetto a quella femminile e di quella delle facoltà scientifiche rispetto a quelle umanistiche.

Tabella 8.5 - Preparazione ricevuta nella scuola secondaria: facilità e correttezza nella scrittura

valori percentuali

	Buona	Discreta	Sufficiente	Insufficiente	Totale	Valori assoluti
Facoltà						
Economia	58,6	25,8	11,5	4,1	100,0	365
Giurisprudenza	68,3	18,7	9,8	3,3	100,0	461
Ingegneria	58,2	22,0	15,3	4,5	100,0	649
Lettere e Filosofia	62,2	21,4	13,4	3,0	100,0	635
Scienze e tecniche di P. C. A.	52,1	26,0	19,8	2,1	100,0	96
Scienze MM.FF.NN.	53,9	21,9	19,7	4,5	100,0	178
Sociologia	61,2	22,4	13,1	3,7	100,0	245
Nel complesso	60,8	22,0	13,6	3,6	100,0	2629
Genere						
Femmina	67,7	20,2	10,1	2,0	100,0	1309
Maschio	53,9	23,7	17,0	5,3	100,0	1320
Nel complesso	60,8	22,0	13,6	3,6	100,0	2629
Titolo studio conseguito						
Liceo classico	85,0	9,5	4,3	1,2	100,0	253
Liceo scientifico	65,3	22,4	9,9	2,4	100,0	754
Altro Liceo	68,8	19,1	10,5	1,6	100,0	382
Tecnico-professionale	50,9	25,1	18,5	5,5	100,0	1229
Nel complesso	60,9	22,0	13,5	3,6	100,0	2618

Fonte: La valutazione della didattica e della carriera degli studenti: una sperimentazione – II° indagine.

Più problematico risulta invece il giudizio relativo all'*acquisizione di un metodo di studio efficace* (tabella 8.6). Il 10,7% degli studenti ritiene insufficiente il metodo di studio acquisito alla scuola superiore e il 19,5% lo considera sufficiente. Anche in questo caso le difficoltà maggiori sono incontrate dagli studenti maschi (la percentuale delle risposte negative è doppia nella popolazione maschile rispetto a quella femminile) e dagli studenti provenienti dagli Istituti tecnici e professionali (14,4%). Le minori difficoltà sono segnalate dagli studenti provenienti dal Liceo classico (3,6%).

Nella distribuzione per facoltà sono di nuovo gli studenti iscritti alle facoltà di Scienze e Ingegneria ad esprimere le valutazioni più negative, con la percentuale maggiore (18,9%)

tra gli studenti di Scienze e tecniche di psicologia cognitiva applicata. Per quest'ultimo dato si deve però tener conto che nell'anno preso in considerazione, gli studenti iscritti al primo anno in questa facoltà erano quelli con la più elevata età di ingresso.

Tabella 8.6 - Preparazione ricevuta nella scuola secondaria: metodo di studio

valori percentuali

	Buona	Discreta	Sufficiente	Insufficiente	Totale	Valori assoluti
Facoltà						
Economia	47,8	20,3	20,9	11,0	100,0	364
Giurisprudenza	54,8	18,1	17,7	9,4	100,0	458
Ingegneria	45,1	22,5	19,0	13,4	100,0	649
Lettere e Filosofia	55,2	20,1	17,4	7,3	100,0	632
Scienze e tecniche di P. C. A.	40,0	13,7	27,4	18,9	100,0	95
Scienze MM.FF.NN.	45,8	16,9	23,2	14,1	100,0	177
Sociologia	49,6	20,1	21,7	8,6	100,0	244
Nel complesso	49,9	19,9	19,5	10,7	100,0	2619
Genere						
Femmina	59,0	18,1	15,7	7,3	100,0	1307
Maschio	40,9	21,8	23,2	14,1	100,0	1312
Nel complesso	49,9	19,9	19,5	10,7	100,0	2619
Titolo studio conseguito						
Liceo classico	76,2	11,9	8,3	3,6	100,0	252
Liceo scientifico	56,2	18,6	16,2	9,0	100,0	754
Altro Liceo	59,3	17,6	16,8	6,3	100,0	381
Tecnico-professionale	37,8	23,3	24,2	14,4	100,0	1221
Nel complesso	50,0	20,0	19,4	10,6	100,0	2608

Fonte: La valutazione della didattica e della carriera degli studenti: una sperimentazione – II° indagine.

Il giudizio negativo sulla preparazione avuta dalle scuole superiori tende a crescere quando dal piano delle competenze espressive e relative al metodo di studio si passa all'analisi delle conoscenze in matematica, informatica, lingue straniere.

Riguardo alle *conoscenze matematiche* acquisite (tabella 8.7) il 17,4% degli studenti le giudica insufficienti e il 23,8% solo sufficienti. La percentuale minore di conoscenze ritenute insufficienti (12,9%) si registra a Scienze e poi Ingegneria (15,6%), mentre tra le altre facoltà sono gli studenti di Sociologia ad avere la percentuale maggiore (23,7%).

Si deve però tener conto che nei percorsi di studio delle diverse facoltà, l'utilizzo delle conoscenze matematiche è assai diverso. Maggiori difficoltà registrano in questo caso le studentesse rispetto agli studenti, la cui percentuale di molto competenti è di 43,8% rispetto al 34,5% di femmine. Per quanto riguarda le scuole di provenienza i giudizi più negativi provengono dagli studenti di "altri licei" (26,4% coloro che giudicano insufficienti le conoscenze matematiche acquisite) e del classico (24,9%) rispetto agli studenti dello scientifico che valutano assai positivamente la preparazione ricevuta: solo l'8,2% ritiene insufficiente la preparazione ricevuta, mentre quasi il 60% la considera buona. Quasi nella media risultano i giudizi degli studenti provenienti dagli Istituti tecnici e professionali.

Tabella 8.7 - Preparazione ricevuta nella scuola secondaria: padronanza elementi matematici di base

valori percentuali

	Buona	Discreta	Sufficiente	Insufficiente	Totale	Valori assoluti
Facoltà						
Economia	44,4	18,6	19,7	17,3	100,0	365
Giurisprudenza	36,3	19,3	27,2	17,2	100,0	460
Ingegneria	48,8	19,0	16,6	15,6	100,0	649
Lettere e Filosofia	29,7	23,4	29,1	17,8	100,0	636
Scienze e tecniche di P. C. A.	38,5	10,4	29,2	21,9	100,0	96
Scienze MM.FF.NN.	46,6	16,3	24,2	12,9	100,0	178
Sociologia	30,6	18,8	26,9	23,7	100,0	245
Nel complesso	39,2	19,6	23,8	17,4	100,0	2629
Genere						
Femmina	34,5	20,2	26,6	18,7	100,0	1310
Maschio	43,8	18,9	21,2	16,1	100,0	1319
Nel complesso	39,2	19,6	23,8	17,4	100,0	2629
Titolo studio conseguito						
Liceo classico	20,9	20,2	34,0	24,9	100,0	253
Liceo scientifico	59,7	17,9	14,2	8,2	100,0	755
Altro Liceo	18,8	19,6	35,1	26,4	100,0	382
Tecnico-professionale	36,6	20,4	24,1	18,8	100,0	1228
Nel complesso	39,2	19,6	23,8	17,5	100,0	2618

Fonte: La valutazione della didattica e della carriera degli studenti: una sperimentazione – II° indagine.

Per quanto riguarda la valutazione della preparazione scolastica nell'ambito delle lingue straniere, il giudizio di insufficienza è dato da oltre un quinto degli studenti universitari (21,1%) e un altro quarto del totale la ritiene solo sufficiente (24,8%). Quasi la metà degli studenti ritiene dunque di non aver maturato una conoscenza almeno discreta di una materia sempre più rilevante negli studi universitari e in generale nella preparazione ad una professione.

Minori difficoltà sembrano averle gli studenti dei Licei classici e scientifici (entrambi intorno al 15% di giudizi di insufficienza), mentre tra coloro che provengono dagli Istituti tecnici e professionali i giudizi di preparazione insufficiente raggiungono il 27%. La diversa provenienza si riflette anche sulla differenza di genere. Le percentuali di inadeguatezza più alte si registrano nella facoltà di Sociologia (28,6%) e di Ingegneria (25,7%).

Tabella 8.8 - Preparazione ricevuta nella scuola secondaria: conoscenze lingue straniere

valori percentuali

	Buona	Discreta	Sufficiente	Insufficiente	Totale	Valori assoluti
Facoltà						
Economia	38,2	21,4	23,1	17,3	100,0	364
Giurisprudenza	35,4	19,5	25,8	19,3	100,0	461
Ingegneria	26,7	22,7	25,0	25,7	100,0	649
Lettere e Filosofia	39,5	21,6	20,9	18,0	100,0	635
Scienze e tecniche di P. C. A.	25,3	18,9	35,8	20,0	100,0	95
Scienze MM.FF.NN.	28,1	20,8	32,6	18,5	100,0	178
Sociologia	24,9	19,6	26,9	28,6	100,0	245
Nel complesso	32,8	21,1	25,0	21,1	100,0	2627
Genere						
Femmina	37,9	21,9	22,6	17,6	100,0	1308
Maschio	27,7	20,4	27,3	24,6	100,0	1319
Nel complesso	32,8	21,1	25,0	21,1	100,0	2627
Titolo studio conseguito						
Liceo classico	41,9	22,9	20,2	15,0	100,0	253
Liceo scientifico	36,5	25,3	23,3	14,9	100,0	754
Altro Liceo	40,4	18,6	23,4	17,6	100,0	381
Tecnico-professionale	26,5	19,1	27,1	27,3	100,0	1228
Nel complesso	32,9	21,2	24,8	21,1	100,0	2616

Fonte: La valutazione della didattica e della carriera degli studenti: una sperimentazione – II° indagine.

L'ultimo dato relativo al giudizio sulle conoscenze acquisite nella scuola superiore riguarda l'ambito delle *conoscenze informatiche* (tabella 8.9), in cui si registra la percentuale più alta di giudizi negativi. Infatti il 39,2% degli studenti, a livello di Ateneo, giudicano insufficiente la propria preparazione scolastica. Le percentuali negative più alte riguardano le facoltà di Scienze Cognitive (ove è da tenere presente l'età d'ingresso), Sociologia, Giurisprudenza, Lettere e Filosofia, ma anche nelle facoltà scientifiche il dato non è confortante (dal 26,6% di insufficienti a Economia al 32% di Ingegneria e Scienze). Migliore preparazione giudicano di avere in questo settore gli studenti che provengono da Istituti tecnico-professionali, tra i quali i giudizi negativi si fermano al 26,9%, dato comunque assai negativo, mentre nel caso dei licei le percentuali superano il 50% e lo stesso liceo scientifico raggiunge il 45,3% di giudizi di preparazione insufficiente. Anche in questo caso la provenienza (accanto ad altri fattori) incide sulla differenza di genere, che vede i maschi giudicare migliore la propria formazione in ambito informatico.

Tabella 8.9 - Preparazione ricevuta nella scuola secondaria: conoscenza strumenti in informatici

valori percentuali

	Buona	Discreta	Sufficiente	Insufficiente	Totale	Valori assoluti
Facoltà						
Economia	38,2	16,5	18,7	26,6	100,0	364
Giurisprudenza	19,7	13,6	19,7	46,9	100,0	456
Ingegneria	32,6	14,0	21,3	32,1	100,0	648
Lettere e Filosofia	20,0	15,1	19,9	45,0	100,0	629
Scienze e tecniche di P. C. A.	23,2	11,6	10,5	54,7	100,0	95
Scienze MM.FF.NN.	32,0	15,2	20,8	32,0	100,0	178
Sociologia	19,8	14,0	19,8	46,5	100,0	243
Nel complesso	26,5	14,5	19,7	39,2	100,0	2613
Genere						
Femmina	20,2	15,1	20,7	44,0	100,0	1301
Maschio	32,8	13,9	18,8	34,5	100,0	1312
Nel complesso	26,5	14,5	19,7	39,2	100,0	2613
Titolo studio conseguito						
Liceo classico	8,4	16,0	23,2	52,4	100,0	250
Liceo scientifico	18,7	13,8	22,2	45,3	100,0	753
Altro Liceo	11,1	11,3	20,5	57,1	100,0	380
Tecnico-professionale	40,0	15,8	17,2	26,9	100,0	1219
Nel complesso	26,6	14,6	19,7	39,1	100,0	2602

Fonte: La valutazione della didattica e della carriera degli studenti: una sperimentazione – II° indagine.

Si è detto che questi dati devono essere presi con una certa cautela e che non è possibile un'immediata trasposizione dei giudizi degli studenti al sistema scolastico trentino data la varietà della popolazione universitaria. Tuttavia essi possono fornire alcuni elementi utili di riflessione anche alle scuole superiori che negli ultimi anni hanno notevolmente sviluppato le loro attività di orientamento e preparazione al mondo universitario.

Dai dati della stessa ricerca è possibile rilevare importanti informazioni sulla regolarità dei percorsi universitari.

Emerge innanzitutto che la percentuale di abbandoni degli studi universitari al termine del primo anno rimane significativa anche dopo l'introduzione della riforma del 3+2. Tra gli immatricolati al primo anno nel 2001, la percentuale di abbandoni o interru-

zione degli studi è stata dell'11,3%, distribuita in modo omogeneo più o meno in tutte le facoltà, con le punte più alte a Scienze Cognitive (22,3%) e Giurisprudenza (14,8). Tale percentuale è cresciuta ulteriormente tra gli immatricolati nel 2002 arrivando al 12,6%.

A questo dato si deve aggiungere un 8,7% (8,5% nel 2002) di studenti che al termine del primo anno di studi hanno cambiato corso di laurea. Le percentuali maggiori di cambiamento si sono registrate per gli studenti del 2001 a Scienze (13,8%), Giurisprudenza (12,2%), Economia (11,5%), mentre per gli studenti del 2002 Scienze Cognitive (11,2%), Ingegneria (10,9%), Economia (10,1%).

Se confrontiamo questi dati con i precedenti si può ricavarne qualche riflessione. Le motivazioni degli abbandoni sono complesse: motivazioni esistenziali si sommano a motivazioni sociali e talvolta l'abbandono non è nemmeno il segno di un fallimento ma di un inserimento soddisfacente nel mondo del lavoro. Tuttavia si può senz'altro ritenere che una parte consistente di abbandoni sia dovuta anche a difficoltà nel superamento degli esami universitari. Per questo deve far riflettere il dato relativo all'acquisizione di un adeguato metodo di studio nelle scuole superiori che, come si è visto, è considerato insufficiente dal 10,7% degli studenti. Tale percentuale non è molto distante da quella degli abbandoni e quindi *la problematica relativa al metodo di studio merita una riflessione specifica da parte delle scuole superiori*.

Il secondo dato è quello relativo al cambiamento di corso di studio. Anche in questo caso le motivazioni possono essere diverse, tuttavia è ragionevole ipotizzare che almeno una parte di questi cambiamenti di percorso, che spesso si traducono in perdita di tempo e di energie per gli studenti coinvolti, possa essere riconducibili a difficoltà di orientamento nella scelta e a carenze conoscitive in qualche ambito del sapere. Di qui l'importanza da parte delle scuole superiori di organizzare attività di orientamento legate non solo ad una informazione generale sui corsi di laurea universitari, ma a vere e proprie occasioni formative in cui gli studenti hanno la possibilità di mettere alla prova le proprie conoscenze a confronto con gli standard universitari. In questo senso un'esperienza particolarmente significativa per la sua capacità di raccordo tra mondo della scuola e mondo dell'università attraverso un percorso di orientamento formativo è quella di "Orientamat", realizzata dall'Università di Trento, che, dopo alcuni anni di attività, è ora in grado di fornire alcuni dati estremamente significativi sulle competenze matematiche degli studenti all'ingresso dell'università e sullo sviluppo della loro carriera accademica.

8.3 - Il progetto *Orientamat* e la verifica iniziale delle competenze degli studenti

*Orientamat*⁷ è un progetto nato presso l'Università di Trento in collaborazione con le scuole superiori del Trentino allo scopo di creare condizioni che portino ad un miglioramento della preparazione, in particolare matematica, degli studenti che entrano all'università e quindi di migliorare i risultati della formazione universitaria, in termini di efficienza e di qualità delle conoscenze dei laureati.

Da alcuni anni svolge numerose attività tra cui la *verifica* delle conoscenze matematiche all'ingresso dei corsi di laurea e *monitoraggio* delle carriere degli studenti.

All'interno di queste ultime attività, nei quattro anni scolastici 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004, 2004/2005 è stato proposto agli studenti delle classi quinte superiori un percorso di *autovalutazione*, al cui termine⁸ gli studenti hanno avuto la possibilità di sostenere la prova di verifica di matematica in *sessione anticipata* per l'ingresso alle facoltà di Economia, Ingegneria e Scienze dell'Università di Trento.

Successivamente sono stati analizzati i risultati degli studenti negli esami universitari e le correlazioni con i risultati nelle prove di ingresso; infine i dati elaborati sono stati comunicati, opportunamente aggregati, agli studenti, ai Presidi di facoltà, ai Dirigenti degli Istituti scolastici coinvolti.

Il progetto ha coinvolto nei quattro anni considerati un totale di 2692 studenti, di cui 1534 hanno sostenuto la *verifica anticipata* al termine del percorso. È questo un momento particolarmente significativo per gli studenti perché consente loro di verificare le loro competenze tramite una prova di livello universitario, avendo così un elemento assai utile ai fini dell'orientamento. Il numero delle scuole superiori coinvolte nel progetto si è stabilizzato negli ultimi due anni a 25 e il numero degli insegnanti coinvolti come tutor è assai significativo in quanto raggiunge le 90 unità.

Nelle tabelle che seguono è stato operato un confronto tra i risultati delle prove di ingresso, svolte dagli studenti in forma anticipata nel corso dell'ultimo anno delle superiori o direttamente presso la sede universitaria all'inizio del primo semestre, e la loro successiva carriera all'interno delle facoltà di Scienze e Ingegneria.

I risultati delle prove di ingresso sono stati distribuiti in diverse fasce di punteggio: da 0 a 15, da 15 a 20, da 20 a 25, da 25 a 30. Per ogni fascia si è indicata la percentuale di studenti sul totale rientrante nella stessa e si è verificato poi lo sviluppo della carriera. Le informazioni ricavate da questa analisi, in forma opportunamente aggregata, sono state periodicamente inviate ai responsabili dei corsi di laurea e ai dirigenti degli istituti secondari.

7 Il progetto è coordinato dal Prof. Gabriele Anzellotti e dalla dott.ssa Elisabetta Osanna, che ringraziamo per il materiale informativo e per i dati forniti.

8 All'interno del percorso sono state proposte attività diverse: una giornata presso l'Università, su richiesta degli Istituti, e una lezione di tipo universitario, con esercitazione; attività individuali interattive al computer; discussioni con docenti esperti, specificamente formati.

Per quanto riguarda la prima coorte di studenti, quella immatricolata nell'ottobre 2001, l'analisi dello sviluppo della carriera è stata condotta a distanza di tre anni dall'iscrizione, ossia al momento della scadenza del triennio di studi previsto dalle lauree triennali introdotte dal sistema 3+2. Si è considerato così quanti studenti per fascia hanno conseguito almeno 120 crediti (pari a due anni di lavoro universitario) dopo tre anni di studio, quanti si sono laureati alla stessa data, quanti, infine, si sono laureati nella sessione straordinaria successiva (quindi dopo tre anni e mezzo di studio).

Tabella 8.10 - Indicatori di carriera fino alla laurea - coorte 2001/2002

fascia di punteggio nella verifica	numero di studenti nella fascia	studenti con almeno 120 crediti entro il 31.10.04		studenti laureati al 31.10.04		studenti laureati al 31.03.05	
0-15	141	10	7%	0	0%	2	1%
16-20	137	35	26%	6	4%	16	12%
21-25	144	73	51%	19	13%	42	29%
26-30	159	115	72%	52	33%	79	50%
Tutti	581	233	40%	77	13%	139	24%

Popolazione: 581 studenti immatricolati nell'A.A. 2001/2002 che hanno sostenuto la prova di verifica delle conoscenze matematiche il 1° ottobre 2001.

(su 777 studenti delle facoltà di Scienze MM. FF. NN. e di Ingegneria immatricolati nell'A.A. 2001/2002).

Fonte: elaborazione orientamat del 24 novembre 2005, su dati forniti dall'Ufficio Studi dell'Università di Trento il 20 maggio 2005.

La tabella 8.10 mostra chiaramente l'andamento delle carriere degli studenti appartenenti alle diverse fasce. Il primo dato che colpisce è un dato di generale ritardo. Solo il 24% degli studenti riesce a laurearsi nei tre anni previsti (compresa la sessione straordinaria di febbraio). Tenendo conto che nella fascia degli studenti che hanno riportato i migliori risultati all'ingresso il tasso di successo raggiunge solo il 50% bisogna ricavare che il sistema del 3+2, nato per normalizzare le carriere universitarie, non è ancora sufficientemente a punto.

In secondo luogo si rileva come l'andamento delle carriere si sviluppi in modo assai diverso nelle rispettive fasce di appartenenza. Mentre all'inizio della carriera gli studenti si distribuiscono quasi equamente nelle quattro fasce di appartenenza, nel gruppo dei laureati in corso il gruppo degli studenti più deboli (che erano il 24% del totale) quasi scompare; il secondo gruppo che rappresentava il 23,5% del totale si riduce all'11,5%; il terzo gruppo che era il 24,7% diviene il 30,2% mentre il gruppo degli studenti migliori inizialmente il 27,3% rappresenta alla fine il 56,8% dei laureati in corso. Gli studenti con i ri-

sultati peggiori registrano una percentuale pari all'1% di successo entro i tre anni, seguono quelli della fascia sufficiente con una percentuale del 12%, per passare a quelli della fascia discreta con un 29% e quelli della fascia più alta con il 50%. La verifica alle tappe intermedie rispecchia perfettamente la stessa distribuzione.

La seconda coorte di studenti presa in considerazione è quella immatricolata nell'ottobre 2002 (Tabella 8.11). In questa seconda rilevazione il punteggio attribuito al test d'ingresso andava da 0 a 40 punti e su questa base sono state riarticolate le fasce.

Rispetto alla tabella precedente, di questo gruppo è stato raccolto anche il dato relativo agli abbandoni o trasferimenti alla fine del primo anno. La rilevazione finale dei crediti conseguiti è stata fatta al termine del loro secondo anno di corso (ottobre 2004).

Tabella 8.11 - Indicatori di carriera nei primi due anni - coorte 2002/2003

fascia di punteggio nella verifica	numero di studenti nella fascia	stud. transf. o che hanno abbandonato al 31.10.04		in ritardo di un anno		in ritardo		in corso	
		stud. transf. o che hanno abbandonato al 31.10.04		studenti con al più 40 crediti entro il 31.10.04		studenti con 41 - 100 crediti entro il 31.10.04		studenti con più di 100 crediti entro il 31.10.04	
0-20	200	44	22%	77	39%	74	37%	5	3%
21-24	125	18	14%	37	30%	59	47%	11	9%
25-32	219	19	9%	18	8%	129	59%	53	24%
33-40	165	10	6%	4	2%	62	38%	89	54%
tutti	709	91	13%	136	19%	324	46%	158	22%

Popolazione: 709 studenti immatricolati nell'A.A. 2002/2003 che hanno sostenuto la prova di verifica delle conoscenze matematiche nel settembre 2002 (669 studenti) o in sessione anticipata nel maggio 2002 (40 studenti). (su 877 studenti della facoltà di Scienze MM. FF. NN. e di Ingegneria immatricolati nell'A.A. 2002/2003).

Fonte: el.Orientamat del 24 novembre 2005, su dati Ufficio Studi dell'Università di Trento il 20 maggio 2005.

Anche l'andamento di questa coorte rispecchia più o meno l'andamento precedente. Il dato generale degli studenti in corso dopo due anni si aggira sul 22%, raggiungendo il 54% nella fascia dei migliori, mentre per quanto riguarda l'andamento delle diverse fasce, anche in questo caso la percentuale di successo segue perfettamente la diversa appartenenza alle fasce di provenienza.

Sarebbe eccessivo pretendere di trarre delle considerazioni generali sui rapporti tra sistema scolastico e universitario dai dati ricavati dall'esperienza di Orientamat. Come si

è detto, essi riguardano un particolare ambito di conoscenze, quelle matematiche, e alcune facoltà universitarie, in particolare Scienze e Ingegneria nell'ateneo trentino. In altri ambiti del sapere non è escluso che la corrispondenza rilevata tra conoscenze accertate in ingresso e possibilità di successo entro i tempi previsti dai corsi di studio sia meno ferrea. E tuttavia questi dati non possono non sottolineare l'importanza fondamentale di attività di orientamento alla scelta universitaria fondate su percorsi di auto-valutazione e verifica delle competenze.

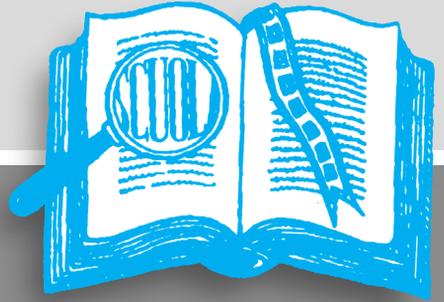
I dati sugli abbandoni sono piuttosto rilevanti e avrebbe poco significato porre l'accento sull'aumentato numero di diplomati trentini che decidono di iscriversi all'università senza considerare lo sviluppo successivo di questa scelta o considerandolo un problema del solo sistema universitario. Anche il sistema scolastico nel suo complesso deve porsi il problema degli abbandoni, dei trasferimenti, dei ritardi nel compimento degli studi universitari.

Le attività di orientamento che negli ultimi anni si sono moltiplicate in modo assai positivo devono svilupparsi sempre più chiaramente in direzione formativa così da sviluppare percorsi di apprendimento e autovalutazione che consentano agli studenti di misurare le proprie effettive capacità negli ambiti dei saperi di loro interesse. Un'attività di questo genere può produrre effetti positivi non solo per evitare la dispersione di energie, ma anche per stimolare quelle eccellenze che il sistema scolastico trentino secondo l'ultimo rapporto del Comitato fatica a valorizzare. In questa prospettiva deve essere salutato positivamente l'accordo tra l'Università di Trento e la Scuola Normale di Pisa per la realizzazione di settimane di orientamento in Trentino dedicate ai migliori e più motivati studenti delle scuole superiori della provincia.

A proposito delle competenze che la scuola superiore deve sviluppare si è già detto dell'importanza del metodo di studio. Vi è ancora da sottolineare la riflessione sulle conoscenze, che un rapporto più stretto con l'università deve mettere a fuoco. Il moltiplicarsi negli ultimi anni di test d'ingresso agli studi universitari (con valore selettivo o meno) non può essere trascurato dal sistema scolastico. Non è più sufficiente affermare che occorre dare agli studenti una buona preparazione generale.

Ciò è certamente essenziale, ma non si possono trascurare le conoscenze specifiche che possono essere richieste all'ingresso di una facoltà universitaria. E ciò non solo sul piano di una doverosa informazione degli studenti che già in gran parte si svolge, ma anche attraverso l'approntamento di percorsi specifici all'interno dei due ultimi anni delle superiori che possano mettere in condizione gli studenti interessati di acquisire le conoscenze necessarie e di mettersi alla prova.

In questo modo il sistema scolastico potrebbe dare un ulteriore importante contributo non solo all'incremento quantitativo della popolazione universitaria, ma anche alla sua crescita qualitativa.



Capitolo 9

*L'offerta di risorse
qualificate e la domanda
delle imprese*

9 - L'offerta di risorse qualificate e la domanda delle imprese*

9.1 - La domanda provinciale di lavoro

Nella sfida della maturazione complessiva del mercato del lavoro, così come della società locale, il sistema formativo gioca un ruolo a supporto che è di fondamentale importanza. Ad esso spetta il compito di alimentare la struttura occupazionale e produttiva con un patrimonio di conoscenze aggiornato e approfondito, che risponda sia alle richieste di un mondo del lavoro sempre più immerso nelle tensioni competitive internazionali sia alle richieste di un universo giovanile che, in tempi di crescente soggettivismo, cerca nel lavoro una delle principali fonti di realizzazione personale e riconoscimento sociale. Questo capitolo viene pertanto dedicato all'analisi del rapporto tra l'offerta di risorse qualificate e i fabbisogni professionali espressi dal sistema delle imprese trentine. Si tratta di un tema strategico per l'impostazione delle politiche relative allo sviluppo del sistema scolastico e formativo.

Partiamo innanzitutto dall'osservazione della domanda di lavoro attraverso l'analisi dei risultati della annuale Rilevazione sulla domanda di lavoro condotta dal Sistema informativo Excelsior.

Come noto, l'indagine Excelsior è realizzata su base campionaria, rispetto ad un universo costituito da aziende iscritte al registro delle imprese con più di un dipendente¹. In virtù della sua impostazione gli esiti prodotti dall'indagine consentono di giungere alla ricostruzione di significative serie storiche, utili soprattutto per fotografare *i trend in atto*.

La prima considerazione di carattere generale riguarda la relativa stabilità del sistema occupazionale provinciale.

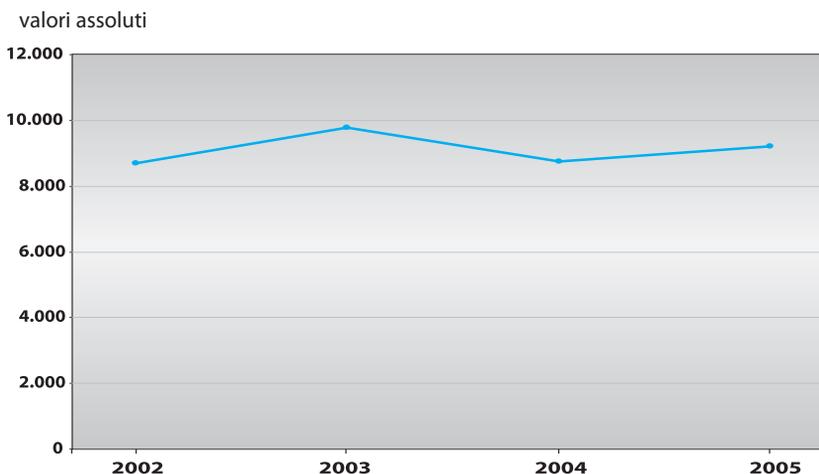
Tale stabilità di fondo emerge considerando l'andamento della previsione del numero di assunzioni in provincia (cfr. grafico 9.1): se complessivamente si può parlare di un incremento tra il 2002 e il 2005 pari a poco più di 500 unità (da 8.700 circa a 9.200 circa), il dato è oscillato, procedendo in modo altalenante, tra il minimo del 2002 e il valore massimo di oltre 9.700 unità fatto registrare nel 2003. In ogni caso, la fascia di oscillazione è risultata di proporzioni sostanzialmente limitate.

* Il presente contributo rappresenta la sintesi di un approfondimento – curato per conto del Comitato di Valutazione da una équipe di ricerca del Dipartimento di Sociologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (F. Marcaletti, E. Riva) – sul tema della domanda di lavoro e dei fabbisogni professionali e formativi delle imprese trentine. I risultati completi saranno presentati nel corso del 2006).

1 Il campo di osservazione 2005 di Excelsior è costituito dall'universo delle imprese iscritte al Registro provinciale delle imprese delle Camere di Commercio che, alla data del 31 dicembre 2001, avessero in organico almeno un dipendente. Dall'universo sono escluse:

- le unità operative della pubblica amministrazione;
- le aziende pubbliche del settore sanitario;
- le unità scolastiche dell'obbligo, delle medie superiori, nonché le università pubbliche;
- e organizzazioni associative;
- le imprese nel frattempo cessate.

Grafico 9.1 - Assunzioni previste, Provincia Autonoma di Trento



Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2005

Per quanto riguarda le caratteristiche della domanda di lavoro, analizzata rispetto al livello di qualificazione richiesta, essa continua ad indirizzarsi verso profili mediamente poco istruiti: pressoché nella metà dei casi è richiesto soltanto il possesso della licenza dell'obbligo (tabella 9.1 e grafico 9.2).

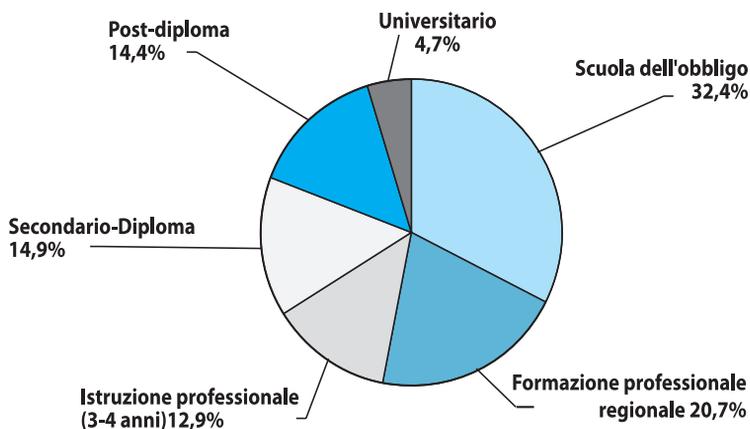
Tabella 9.1 - Assunzioni previste per titolo di studio e livello formativo equivalente

Titolo di studio	Totale assunti		Livello form. equivalente	Totale assunti	
	v.a.	v.%		v.a.	v.%
Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	4.519	49,1	Scuola dell'obbligo	2.982	32,4
Qualifica professionale regionale	660	7,2	Formazione professionale regionale	1.908	20,7
Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni)	1.310	14,2	Istruzione professionale (3-4 anni)	1.189	12,9
Diploma superiore (5 anni)	2.318	25,2	Secondario-Diploma	1.367	14,9
			Post-diploma	1.322	14,4
Titolo universitario	395	4,3	Universitario	434	4,7
Totale	9.202	100,0	Totale	9.202	100,0

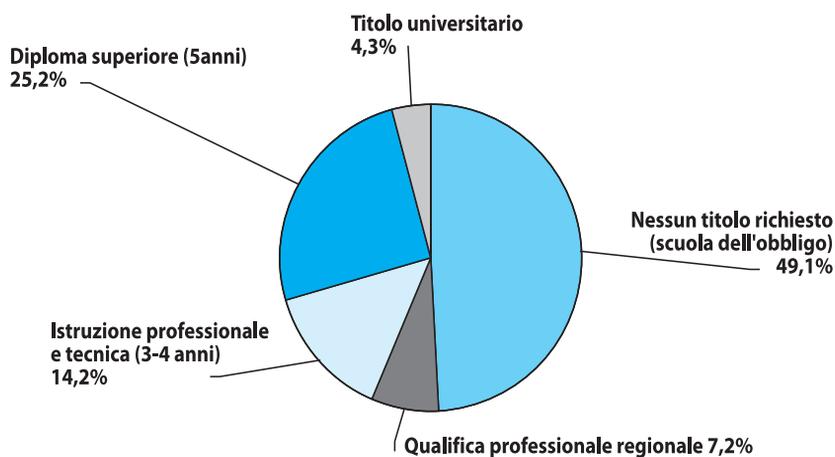
Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2005.

Grafico 9.2 - Assunzioni previste per titoli di studio e livello formativo equivalente

A) Per titolo di studio



B) Per livello formativo equivalente



Peraltro, l'analisi dei dati stessi mostra l'emergere di segnali ambivalenti. A fronte di una bassa richiesta sul mercato del lavoro dei titoli di studio più elevati sta la constatazione di come il possesso di superiori credenziali formative sia tuttavia da considerare un elemento determinante in ordine al successo nei percorsi di carriera. Infatti i titoli di istruzione di livello più elevato presentano certo difficoltà di reperimento inferiori alla media, quale conseguenza del complessivo innalzarsi della scolarità tra i giovani che si offrono sul mercato del lavoro, ma la possibilità di ottenere un inquadramento a tempo indeterminato presenta valori nettamente più elevati della media per i diplomati e, soprattutto, per i laureati; e se questi ultimi sono coloro ai quali maggiormente è richiesto di avere maturato precedenti esperienze professionali specifiche nella posizione, allo stesso modo costituiscono il gruppo di coloro che godranno di maggiori *chance* (in proporzione tripla rispetto alla media) di accrescere il proprio bagaglio di conoscenze attraverso corsi di formazione organizzati dentro e fuori l'azienda (tabella 9.2).

Tabella 9.2 - Assunzioni previste per titolo di studio e specifiche dimensioni

valori assoluti e percentuali

anno 2005

	Assunzioni previste		Di cui difficili da reperire	Di cui assunzioni a tempo indeterminato	Esperienza generica o non richiesta	Formazione con corsi
	v.a.	v.%				
Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	4.519	49,1	47,9	29,7	66,0	10,4
Qualifica professionale regionale	660	7,2	23,5	19,8	45,2	13,6
Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni)	1.310	14,2	46,0	36,0	45,3	26,7
Diploma superiore (5 anni)	2.318	25,2	31,7	37,1	49,7	24,7
Titolo universitario	395	4,3	40,5	53,4	26,1	60,8
Totale	9.202	100,0	41,5	32,8	55,7	18,7

Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2005.

Quanto alle effettive opportunità occupazionali, per accedere alle professioni più qualificanti occorre aver conseguito almeno un diploma di scuola secondaria superiore, mentre i gruppi degli specialisti delle scienze della vita e della salute e degli specialisti dell'insegnamento sono a completo appannaggio dei laureati.

Tabella 9.3 - Assunzioni previste per gruppi professionali e titoli di studio

valori percentuali	anno 2005						
	Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	Qualifica professionale regionale	Istruzione e tecnica (3-4 anni)	Diploma superiore (5 anni)	Titolo universitario	Totale	
12 - Dirigenti d'azienda	--	--	--	20,8	79,2	100,0	
21 - Specialisti delle scienze fisiche, matematiche e ingegneristiche	--	--	--	24,2	75,8	100,0	
22 - Specialisti delle scienze della vita e della salute	--	--	--	--	100,0	100,0	
23 - Specialisti dell'insegnamento	--	--	--	--	100,0	100,0	
24 - Altri specialisti	--	--	--	49,3	50,7	100,0	
31 - Specialisti delle scienze fisiche e di ingegneria	--	--	--	63,5	36,5	100,0	
32 - Tecnici delle scienze della vita e paramedici	--	--	--	17,6	82,4	100,0	
33 - Insegnanti specializzati	--	--	--	80,3	19,7	100,0	
34 - Altri tecnici	--	--	3,2	83,2	13,6	100,0	
41 - Impiegati di ufficio	--	--	9,2	89,8	1,0	100,0	
42 - Addetti al servizio clienti	--	2,8	--	88,0	9,2	100,0	
51 - Addetti ai servizi personali e di sicurezza	53,3	11,8	16,7	18,1	--	100,0	
52 - Modelli, addetti alle vendite e dimostratori	19,5	8,1	27,9	44,5	--	100,0	
61 - Lavoratori specializzati nell'agricoltura e nella pesca	100,0	--	--	--	--	100,0	
71 - Addetti all'estrazione ed alla costruzione	56,2	10,9	24,4	8,5	--	100,0	
72 - Addetti alla lavorazione dei metalli, meccanici e affini	38,9	6,6	43,0	11,5	--	100,0	
73 - Addetti lavorazioni precisione, artigianali, attinenti alla stampa	7,1	28,6	50,0	14,3	--	100,0	
74 - Altri artigiani, esperti di un mestiere e affini	55,9	1,3	18,4	24,3	--	100,0	
81 - Addetti ad impianti fissi e affini	17,1	6,3	38,7	37,8	--	100,0	
82 - Addetti alle macchine e assemblatori	47,4	11,9	24,1	16,6	--	100,0	
83 - Conducenti, manovratori ed addetti ad impianti mobili	48,4	24,3	7,3	20,0	--	100,0	
91 - Occupazioni elementari nelle vendite e nei servizi	92,9	0,2	2,2	4,6	--	100,0	
92 - Manovali dell'agricoltura, della pesca e affini	21,6	--	78,4	--	--	100,0	
93 - Manovali settore minerario, costruzioni, industriale, trasporti	76,5	4,3	14,2	5,0	--	100,0	
Totale	49,1	7,2	14,2	25,2	4,3	100,0	

L'analisi dei titoli di studio maggiormente ricercati dalle imprese non esaurisce il capitolo relativo all'istruzione e, più in generale, al livello di preparazione richiesto quale credenziale per l'ingresso in azienda. Considerando infatti non il titolo di studio, ma il livello di formazione equivalente, ovvero quel particolare indicatore integrato messo a punto dal Sistema Informativo Excelsior per ricondurre la figura professionale alla formazione originata dall'istruzione e a quella derivata dall'esperienza effettivamente svolta, è possibile gettare una diversa luce sui dati sino a questo momento commentati (tabella 9.1 e grafico 9.2, seconda parte).

Innanzitutto si restringe l'area delle occupazioni per lo svolgimento delle quali non è domandato alcun titolo di studio, o al massimo è richiesto l'assolvimento dell'obbligo scolastico (dal 49,1% considerando i soli titoli, ad un comunque ampio 32,4% considerando il livello equivalente, ovvero poco meno di un neo assunto su tre; il 20,4% nell'industria e il 36,7% nei servizi).

Sempre riguardo al livello di formazione equivalente, è in secondo luogo possibile apprezzare il diverso peso che tale indice assume con riferimento all'istruzione e alla formazione professionale. La stima per quanto riguarda la voce "qualifica professionale" dell'indice di formazione equivalente raggiunge il 20,7% (29,1% per l'industria e 17,8% per i servizi), valore che rappresenta un dato di quasi 10 punti superiore alla semplice somma derivante dalla quota dei titolari di "qualifica professionale" e di "istruzione professionale e tecnica" per quanto riguarda l'analisi dei titoli di studio formali.

In terzo luogo, la differente articolazione per livelli dell'indice di formazione equivalente consente di evidenziare la forte richiesta di figure con una formazione equivalente di grado secondario, post-secondario e universitario: nel complesso, tali livelli assommerebbero al 34,0% delle richieste (contro il 29,5% considerando i titoli), il 30,1% nell'industria e il 35,3% circa nei servizi.

È da ultimo possibile avanzare qualche considerazione circa le difficoltà di reperimento segnalate dalle imprese. Da questo punto di vista è particolarmente interessante constatare che, in un mercato del lavoro quale quello della Provincia di Trento, le posizioni che rischiano di essere insoddisfatte, o comunque di trovare delle soluzioni di accomodamento non pienamente rispondenti alle esigenze delle imprese, sono oltre 3.800. A maggiore ragione tale discorso vale per il gruppo delle occupazioni elementari nelle vendite e nei servizi, il cui elevato tasso di difficoltà di reperimento, che coinvolge quasi tre posizioni su quattro, corrisponde ad un totale di oltre 1.200 posizioni.

Tabella 9.4 - Assunzioni previste per difficoltà di reperimento

valori assoluti e percentuali

anno 2005

	Difficile da reperire		Non difficile da reperire	Totale
	v.a.	v.%		
91 - Occupazioni elementari				
nelle vendite e nei servizi	1.221	73,5	441	1.662
71 - Addetti all'estrazione ed alla costruzione	379	46,8	431	810
51 - Addetti ai servizi personali e di sicurezza	354	18,9	1.521	1.875
52 - Modelli, addetti alle vendite e dimostratori	316	47,7	347	663
93 - Manovali settore minerario, costruzioni, industriale, trasporti	239	34,0	464	703
72 - Addetti alla lavorazione dei metalli, meccanici e affini	234	59,5	159	393
82 - Addetti alle macchine e assemblatori	201	42,1	276	477
34 - Altri tecnici	151	40,2	225	376
83 - Conducenti, manovratori ed addetti ad impianti mobili	130	20,5	504	634
42 - Addetti al servizio clienti	113	26,5	313	426
74 - Altri artigiani, esperti di un mestiere e affini	102	67,1	50	152
23 - Specialisti dell'insegnamento	75	78,1	21	96
21 - Specialisti delle scienze fisiche, matematiche e ingegneristiche	61	67,0	30	91
41 - Impiegati di ufficio	52	17,0	253	305
81 - Addetti ad impianti fissi e affini	42	37,8	69	111
31 - Specialisti delle scienze fisiche e di ingegneria	40	27,0	108	148
33 - Insegnanti specializzati	32	52,5	29	61
92 - Manovali dell'agricoltura, della pesca e affini	29	78,4	8	37
24 - Altri specialisti	14	19,7	57	71
12 - Dirigenti d'azienda	11	45,8	13	24
32 - Tecnici delle scienze della vita e paramedici	9	52,9	8	17
73 - Addetti lavorazioni precisione, artigianali, attinenti alla stampa	9	64,3	5	14
22 - Specialisti delle scienze della vita e della salute	2	100,0	0	2
61 - Lavoratori specializzati nell'agricoltura e nella pesca	0	0,0	54	54
Totale	3.816	41,5	5.386	9.202

Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2005.

9.2 - L'offerta formativa e gli esiti occupazionali dei qualificati e dei diplomati

Prendiamo ora in considerazione le dinamiche di uscita dei qualificati e dei diplomati verso il mercato del lavoro, così da esaminarne la conformità rispetto alla richiesta quantitativa e qualitativa di manodopera che viene formulata dal tessuto economico e produttivo locale. La fonte dei dati è rappresentata dalla periodica indagine di monitoraggio degli esiti occupazionali di diplomati e qualificati condotta dall'Osservatorio del Mercato del Lavoro della Provincia Autonoma di Trento.

9.2.1 - Gli esiti dei qualificati

Con riferimento ai dati circa la fase di inserimento lavorativo dei qualificati, è possibile notare in prima battuta che se da un lato il sistema economico-produttivo continua a garantire un numero consistente di occasioni di lavoro, una parte significativa delle stesse non è però coerente rispetto agli studi compiuti. Nel periodo intercorso tra il conseguimento della qualifica e la rilevazione, oltre nove ragazzi intervistati su dieci hanno svolto almeno un'occupazione (92,2% per la leva 2001/2002), a conferma delle capacità di assorbimento della manodopera manifestate dall'economia locale; tra questi, solamente una percentuale pari al 73,3% ha avuto almeno un lavoro coerente.

La natura non problematica della fase di passaggio verso il primo impiego, di qualunque genere esso sia, è dimostrata inoltre dai tempi medi di inserimento, che si sono andati riducendo nel tempo e sono passati da quasi due mesi per i qualificati della leva 1997/1998 a 15 giorni per la leva 2001/2002 (10 giorni di ricerca per i maschi e circa un mese per le femmine); più lungo è invece il tempo trascorso prima dell'ottenimento della prima occupazione coerente che, nel caso dell'ultima leva considerata, è pari a 20 giorni per i maschi e 1 mese e mezzo per le femmine (tabella 9.5).

Tabella 9.5 - Inserimento lavorativo dei qualificati, per sesso e leva scolastica

Totale qualificati	Leva 1997/98	Leva 1998/99	Leva 1999/2000	Leva 2000/01	Leva 2001/02
Periodo di transizione (nei 18 mesi successivi il conseguimento della qualifica)					
hanno svolto almeno una occupazione	93,0	95,1	92,8	91,4	92,2
hanno svolto almeno una occupazione coerente	69,6	69,7	70,9	69,2	73,3
tempo medio di attesa per il primo lavoro (in mesi)	1,7	0,7	0,4	0,7	0,5
maschi	1,1	0,2	0,3	0,5	0,3
femmine	2,8	1,5	0,7	1,1	0,9
tasso di difficoltà nell'inserimento lavorativo	39,5	39,7	34,8	38,3	34,9
maschi	-	-	-	38,4	32,2
femmine	-	-	-	37,9	39,4
All'atto dell'intervista (trascorsi 18 mesi dal conseguimento della qualifica)					
tasso di attività	75,7	75,0	74,4	79,0	78,6
maschi	70,8	72,0	72,4	79,2	79,9
femmine	83,9	79,9	77,5	78,6	76,5
tasso di occupazione	65,4	70,4	69,5	72,6	71,7
maschi	66,5	70,1	69,8	75,4	75,8
femmine	63,7	70,8	69,0	68,1	65,4
percentuale di occupati coerenti*	69,7	64,3	69,8	67,1	71,3
maschi	69,4	66,5	70,2	64,7	71,4
femmine	70,4	60,7	69,3	71,7	71,0
tasso di disoccupazione	13,5	6,2	6,6	8,0	8,7
maschi	6,1	2,7	3,6	4,8	5,1
femmine	24,1	11,5	11,0	13,4	14,6
percentuale di studenti	4,9	9,4	10,2	11,2	15,4
maschi	3,2	5,5	6,9	8,3	13,5
femmine	7,6	15,8	15,5	16,0	18,4

*calcolata sul totale degli occupati.

Fonte: Elaborazione su dati OML.

Il tasso di difficoltà nell'inserimento lavorativo, che prende congiuntamente in considerazione indicatori quali la persistenza della ricerca dell'impiego e il grado di corrispondenza dello stesso rispetto alle qualifiche formali di cui si dispone, si va riducendo nella media (dal 39,5% registrato nella leva 1997/98 al 34,9% nell'ultima leva). Tuttavia sono le ragazze a scontare i maggiori problemi; i dati disponibili indicano inoltre come il differenziale tra maschi e femmine vada pericolosamente allargandosi e sia pari a oltre 7 punti percentuali (39,4% contro 32,2%).

Importanti precisazioni giungono dall'integrazione delle informazioni appena presentate con quelle ricavate riguardo la condizione occupazionale dichiarata dai qualificati nel momento della rilevazione dell'indagine sopra citata, quindi trascorsi diciotto mesi dalla qualifica professionale e presumibilmente conclusa la fase di ingresso nel mondo del lavoro.

Rispetto alle leve antecedenti aumenta il tasso di attività, che passa nel corso del periodo in questione dal 75,7% al 78,6%; il trend di crescita non presenta tuttavia i tratti della linearità, in quanto nell'ultima osservazione si è realizzato un decremento, connesso peraltro ai mutati schemi di partecipazione femminile. Un simile andamento si annota poi nel tasso di occupazione, i cui livelli calano nell'ultima leva e si attestano al 71,7%, un dato che ad ogni modo è superiore di 6 punti rispetto a quello della leva 1997/1998. La lieve contrazione è dovuta anche in questo caso alla trasformazione nei modelli di impiego della componente femminile: mentre infatti il tasso di occupazione maschile prosegue nel proprio sviluppo e raggiunge il 75,8%, tra le femmine si registra invece una contrazione della percentuale di occupate su valori del 65,4%, con un netto calo rispetto ai massimi fatti segnare sul finire del decennio '90.

La condizione femminile sul mercato presenta altri elementi di incertezza, legati soprattutto all'aumento del volume di disoccupazione; rispetto alle leve precedenti, la quota di qualificate disoccupate si accresce infatti fino al 14,6% e il divario rispetto alla corrispettiva classe d'età maschile si allarga e rimane prossimo ai 10 punti percentuali.

Nell'insieme, sembra dunque concretizzarsi un peggioramento nella condizione occupazionale complessiva, in quanto il totale dei qualificati che sono in cerca di lavoro a distanza di un anno e mezzo dal termine del triennio di base è pari all'8,7%, con un aumento di 2 punti percentuali rispetto ai valori fatti segnare nelle leve antecedenti.

Un altro elemento importante da considerare è il cambiamento intervenuto nell'insieme degli studenti, i quali rappresentano, secondo gli ultimi dati disponibili, una quota pari al 15,4%. L'evoluzione positiva verificatasi nel periodo (+10 punti percentuali) sottolinea che un numero sempre maggiore di qualificati, concluso il triennio di base, sceglie di proseguire gli studi sia nella formazione professionale, sia nel sistema dell'istruzione; ciò resta a dimostrazione della validità dei progetti appositamente predisposti a tal fine.

Nel dettaglio è il percorso di specializzazione alberghiero-ristorazione ad offrire le chances migliori di ottenere un primo impiego coerente. Tra gli intervistati qualificatisi in tale indirizzo nell'anno scolastico 2001/2002, l'89,2% – una percentuale pressoché costante tra le varie annate – dichiara infatti che il primo lavoro svolto ha presentato la possibilità di utilizzare a pieno le competenze apprese durante il corso di studi; analogamente anche nei percorsi di professionalizzazione relativi ai servizi e alla grafica, una quota pari a otto qualificati su dieci svolge un lavoro coerente.

I dati mostrano invece come i qualificati negli indirizzi dell'industria e artigianato abbiano difficoltà consistenti a tradurre nella pratica della prima occupazione le conoscenze apprese: il tasso di occupazione coerente in tale aggregato è invero solo il 61,8%, in crescita rispetto al dato della leva precedente, ma comunque sostanzialmente stabile nel breve periodo (tabella 9.6). Ancora più delicata è infine la situazione per quanto riguarda il percorso formativo nel terziario e soprattutto nell'abbigliamento, i cui esiti occupazionali presentano livelli di congruenza minima (22,2% secondo i dati riferiti alla leva 2001/2002).

Tabella 9.6 - Tasso di coerenza del lavoro dei qualificati trentini, per leva scolastica e indirizzo di studi

Professione svolta* coerente con l'attestato conseguito	Servizi alla persona	Alberghiero		Industria		
		Terziario	Ristorazione	Abbigliamento	Artigianato	Grafico
Leva 2001/02	82,4	54,7	63,4	75,0	71,3	100,0
Leva 2000/01	77,4	57,5	71,4	60,0	64,8	91,7
Leva 1999/00	88,2	50,0	64,1	50,0	71,2	81,8
Leva 1998/99	75,6	37,7	65,1	28,6	66,9	95,2

Prima professione svolta coerente con l'attestato conseguito	Servizi alla persona	Alberghiero		Industria		
		Terziario	Ristorazione	Abbigliamento	Artigianato	Grafico
Leva 2001/02	83,0	41,8	89,2	22,2	61,8	80,0
Leva 2000/01	84,4	34,7	85,2	40,0	57,3	80,0
Leva 1999/00	86,0	27,0	76,4	35,7	58,8	91,7
Leva 1998/99	71,4	31,5	89,8	28,6	59,2	77,8

*trascorsi 18 mesi dal conseguimento della qualificazione professionale.

Fonte: Elaborazione su dati OML.

A 18 mesi dal conseguimento della qualifica, gli occupati che hanno un impiego coerente sono circa i tre quarti dell'aggregato (71,3%). Se nella media si segnala la presenza di più ampie possibilità di inserimento coerente rispetto alle osservazioni precedenti, dalla disaggregazione delle statistiche si desume comunque una sostanziale disparità tra i vari indirizzi di studio. Le maggiori probabilità di occupazione coerente si realizzano nella grafica (91,7%) e nel macrosettore servizi alla persona (82,4%); seguono poi l'industria-artigianato (71,3%); sotto la media provinciale sono invece il settore alberghiero-ristorazione (63,4%) e il terziario (54,7%). I singoli ambiti di formazione che non sembrano offrire, nel medio periodo, particolari garanzie riguardo l'ottenimento di un impiego coerente con il percorso di studi sono l'area vendite nel terziario (50,0%), la carpenteria (44,4%), i servizi di ricevimento (33,3%). Dal raffronto di questi dati con quelli registrati al momento del conseguimento della prima mansione congruente con la qualifica formale si desume che, con il passare dei mesi, sono migliorate le opportunità di lavoro coerente nel terziario, nell'abbigliamento e anche nell'industria, mentre viceversa il tasso di lavoro coerente si è andato riducendo sensibilmente nel comparto alberghiero.

Alla luce delle tendenze occupazionali emerse nei singoli comparti, questo significa tendenzialmente che laddove crescono i posti di lavoro, cresce anche il grado di coerenza dell'occupazione. Succede infatti che nei servizi alla persona, nell'industria, nei servizi alle imprese, la fase di sviluppo occupazionale si sia accompagnata ad un incremento nelle possibilità di realizzare attraverso il lavoro le competenze accumulate nel sistema formativo.

Per contro, invece, è possibile ipotizzare che in settori – quali l'alberghiero-ristorazione – interessati da una sostanziale razionalizzazione nei livelli occupazionali, i qualificati preferiscano cogliere le opportunità realmente disponibili ed articolare il proprio percorso di carriera conseguentemente ad esse, cercando gli spazi professionali con migliori prospettive di crescita, anche se a volte questo può tramutarsi in una sotto-utilizzazione del proprio patrimonio competenziale. Si spiega in questo senso la contrazione nel tempo del tasso di coerenza del lavoro che, da livelli massimi nel caso del primo impiego, diminuisce e si consolida su valori (63,4% per i qualificati della leva 2001/2002) alquanto inferiori al dato registrato per gli altri indirizzi di studio della formazione professionale.

Secondo le stesse dichiarazioni fornite dagli intervistati e riportate nei rapporti periodici sull'occupazione redatti dall'Osservatorio del Mercato del Lavoro, il miglioramento di alcuni aspetti dei corsi di qualificazione professionale potrebbe rendere più agevole la transizione al lavoro. Nel percepito soggettivo si tratterebbe in particolare di operare sul piano delle conoscenze teoriche, ma soprattutto delle competenze pratiche al fine di garantire una più immediata e vantaggiosa spendibilità sul mercato. Queste valutazioni sono trasversalmente valide per tutti i percorsi formativi (ma più marcate nell'industria-artigianato) e ripropongono ancora una volta le difficoltà ad armonizzare l'offerta professionalizzante con i fabbisogni espressi dal mondo del lavoro, specie in un contesto particolarmente segmentato in quanto a livello di specializzazioni produttive e a servizi offerti.

9.2.2 - Gli esiti dei diplomati

L'analisi sui percorsi di transizione al lavoro dei diplomati – i quali vengono intervistati a 42 mesi dal conseguimento del titolo – verterà sui dati relativi alle leve scolastiche 1996/1997 e 1999/2000.

Tabella 9.7 - Inserimento lavorativo dei diplomati, per sesso e leva scolastica

Totale indirizzi (esclusi i licei)	Leva 1996/97	Leva 1999/2000
Periodo di transizione (nei 42 mesi successivi il diploma)		
percentuale di tempo trascorso come occupato	52,2	50,0
maschi	49,9	50,3
femmine	53,8	49,7
percentuale di tempo trascorso nella ricerca di occupazione	9,6	8,4
maschi	7,1	7,5
femmine	11,3	9,2
tempo medio di attesa per il primo lavoro (in mesi)	3,2	2,5
maschi	2,5	2,7
femmine	3,6	2,3
tempo medio di attesa per il primo lavoro coerente (in mesi)	7,6	6,1
maschi	6,7	6,0
femmine	8,3	6,2
tasso di difficoltà nell'inserimento lavorativo	40,5	43,4
maschi	38,3	46,1
femmine	42,0	41,1
All'atto dell'intervista (trascorsi 42 mesi dal diploma)		
tasso di attività	75,4	69,4
maschi	75,7	72,2
femmine	75,1	67,2
tasso di occupazione	69,8	61,9
maschi	71,7	66,9
femmine	68,5	58,0
percentuale di occupati coerenti*	64,3	62,8
maschi	65,2	57,9
femmine	63,6	67,4
tasso di disoccupazione	7,4	10,8
maschi	5,4	7,4
femmine	8,8	13,7
percentuale di studenti	23,4	29,6
maschi	23,1	27,0
femmine	23,5	31,7

*calcolata sul totale degli occupati.

Fonte: Elaborazione su dati OML.

Ad oltre tre anni dal termine del percorso di istruzione secondaria superiore, il 69,4% dei diplomati risulta attivo sul mercato del lavoro; il divario di genere si attesta su valori significativi in quanto mentre il tasso di attività femminile è il 67,2%, quello maschile è superiore di cinque punti percentuali e pari al 72,2% (tabella 9.7). Rispetto alla leva precedente sono proprio le ragazze a mutare in modo sostanziale i propri comportamenti nel periodo successivo al diploma, in quanto il tasso di partecipazione cala di ben 8 punti percentuali e si ferma al 67,2%.

Anche il tasso di occupazione registra un deciso calo. In particolare, mentre tra i diplomati nell'anno scolastico 1996/1997 è il 69,8%, nella leva successiva è pari al 61,9%, in diminuzione dunque di 8 punti percentuali; di nuovo, il decremento è più marcato tra le femmine, il cui tasso di occupazione si contrae dal 68,5% al 58,0%, che non tra i maschi (dal 71,7% al 66,9%). Analogamente diminuisce anche il tasso di occupazione coerente, ovvero il rapporto tra gli occupati coerenti e il totale dei formati, i cui livelli decrescono dal 29,1% al 28,3% (tabella 9.8).

Anche in questo caso, come già evidenziato a riguardo dei percorsi successivi alla qualifica professionale, il contemporaneo calo del tasso di attività e dei livelli di occupazione è legato alla crescita della componente di giovani che decidono di proseguire gli studi: nel dettaglio, nella leva 1999/2000, al momento dell'intervista, gli studenti sono infatti il 29,6%, con una punta del 31,7% tra le ragazze, mentre nella leva antecedente erano il 23,4%.

Tabella 9.8 - Tasso di coerenza del lavoro dei diplomati trentini, per leva scolastica e indirizzo di studi

Professione svolta coerente con il diploma conseguito	Professionale	Tecnico	Tecnico commerciale	Tecnico per geometri	Tecnico industriale	Magistrale	Artistico	Liciale
Leva 1999/2000	62,8	66,0	69,3	61,8	64,8	56,9	35,7	40,0
Leva 1996/1997	53,7	68,5	67,5	63,2	75,2	60,0	36,1	31,4
Prima professione svolta coerente con il diploma conseguito	Professionale	Tecnico	Tecnico commerciale	Tecnico per geometri	Tecnico industriale	Magistrale	Artistico	Liciale
Leva 1999/2000	34,6	38,5	-	-	-	39,7	26,7	12,9
Leva 1996/1997	32,1	32,4	-	-	-	37,4	9,8	17,5

Fonte: Elaborazione su dati OML.

Segnali più critici giungono invece dall'analisi dei modelli di disoccupazione. Il tasso complessivo di disoccupazione si accresce e passa dal 7,4% nella leva 1996/1997 al 10,8% nella leva successiva ed il peggioramento più netto si registra tra le femmine, i cui tassi subiscono una crescita molto marcata, passando dall'8,8% al 13,7%.

Nel complesso, la crescita dei livelli di disoccupazione, la diminuzione della quota di occupazione coerente e il proseguimento negli studi di 3 diplomati su 10 dimostrano un innalzamento nel tasso di difficoltà nell'inserimento lavorativo: la crescita intervenuta nella media di tale indicatore (dal 40,5% al 43,4%) è ad ogni modo legata all'insorgere di elementi di criticità per la componente maschile (dal 38,3% al 46,1%) mentre tra le femmine si segnala invece un ingresso meno problematico nella realtà del lavoro.

Ricordato che gli indicatori finora commentati rappresentano una media calcolata escludendo i dati relativi all'istruzione liceale, che per la gran parte trova ancora compimento in percorsi di formazione universitaria e dunque non nell'ingresso nel mercato del lavoro, è ora opportuno esaminare approfonditamente l'inserimento lavorativo dei diplomati a seconda dei vari indirizzi di studio (tabella 9.9).

Tabella 9.9 - Inserimento lavorativo dei diplomati, per indirizzo di studio, sesso e leva scolastica

	Tecnico		Professionale		Licei		Magistrale		Artistico	
	Leva 96/97	Leva 99/00								
Periodo di transizione (nei 42 mesi successivi il diploma)										
percentuale di tempo trascorso come occupato	54,4	52,7	64,6	66,0	8,8	14,9	33,2	36,0	37,5	44,8
maschi	49,8	50,4	57,0	52,6	8,7	14,6	37,8	46,3	44,1	50,6
femmine	59,3	56,2	66,8	72,0	8,9	15,2	32,9	34,8	34,5	41,3
percentuale di tempo trascorso nella ricerca di occupazione	32,4	32,4	16,4	10,1	1,3	2,9	10,7	9,7	8,2	12,3
maschi	28,8	28,0	14,6	10,4	0,8	3,1	13,7	6,3	8,8	11,2
femmine	36,1	38,8	16,9	10,0	1,7	2,8	10,6	10,1	7,9	12,9
tempo medio di attesa per il primo lavoro (in mesi)	2,8	2,6	5,5	2,8	1,0	1,4	2,7	2,4	2,4	2,0
maschi	2,3	2,8	4,1	3,0	0,5	1,9	5,3	2,0	3,0	1,5
femmine	3,2	2,2	5,9	2,7	1,3	1,0	2,6	2,4	2,1	2,3
tempo medio di attesa per il primo lavoro coerente (in mesi)	7,4	5,5	10,2	7,1	3,7	5,6	5,6	7,6	7,8	5,6
maschi	6,6	5,8	8,9	6,9	2,4	6,0	3,0	7,4	7,0	5,9
femmine	8,2	5,1	10,3	7,2	4,0	5,3	5,7	7,6	8,6	5,3
tasso di difficoltà nell'inserimento lavorativo	35,2	38,7	50,6	42,3	73,8	69,9	50,9	53,3	69,1	72,7
maschi	33,9	42,5	66,7	61,9	85,7	70,6	60,0	62,5	66,7	75,0
femmine	36,5	33,0	46,0	34,6	67,9	69,2	50,5	52,1	70,8	71,4

	Tecnico		Professionale		Licei		Magistrale		Artistico	
	Leva	Leva	Leva	Leva	Leva	Leva	Leva	Leva	Leva	Leva
	96/97	99/00	96/97	99/00	96/97	99/00	96/97	99/00	96/97	99/00
All'atto dell'intervista (trascorsi 42 mesi dal diploma)										
tasso di attività	76,5	71,9	93,0	84,3	17,9	24,7	58,6	57,0	55,3	63,3
maschi	74,7	73,2	90,7	78,2	16,2	25,3	62,5	60,0	75,0	58,8
femmine	78,5	70,0	93,8	87,0	18,8	24,2	58,4	56,6	46,2	66,1
tasso di occupazione	72,4	66,6	85,7	77,0	14,9	17,7	48,1	45,7	47,4	46,7
maschi	71,2	68,7	83,7	67,3	14,3	19,3	62,5	57,5	62,5	44,1
femmine	73,6	63,5	86,3	81,3	15,2	16,4	47,4	44,3	40,4	48,2
percentuale di occupati coerenti*	68,5	66,0	53,7	62,8	31,4	40,0	60,0	56,9	36,1	35,7
maschi	69,4	61,0	36,1	43,2	16,2	37,5	40,0	39,1	40,0	33,3
femmine	67,7	73,8	58,7	70,0	39,7	42,4	61,0	59,6	33,3	37,0
tasso di disoccupazione	5,5	7,4	7,9	8,7	16,7	28,6	28,7	19,8	14,3	26,3
maschi	4,7	6,1	7,7	14,0	11,9	23,8	25,0	4,2	16,7	25,0
femmine	6,2	9,4	8,0	6,5	19,1	32,5	28,9	21,8	12,5	27,0
percentuale di studenti	21,9	27,7	23,4	29,6	82,0	75,3	40,9	42,8	43,4	37,8
maschi	24,1	26,7	23,1	27,0	83,4	74,0	37,5	40,0	20,8	38,2
femmine	19,5	29,3	23,5	31,7	81,2	76,4	41,0	43,1	53,9	37,5

*calcolata sul totale degli occupati.

Fonte: Nostra elaborazione su dati OML.

Dopo oltre tre anni dal completamento degli studi, non sorprende osservare che i tassi di attività più elevati si registrino, nella leva scolastica 1999/2000, tra i diplomati dell'Istituto professionale (84,3%) e tecnico (71,9%) i quali, come è noto, sono percorsi di studio che forniscono una preparazione maggiormente spendibile nell'immediato sul mercato del lavoro. Se ad ogni modo il tasso di partecipazione dei diplomati nell'indirizzo tecnico è sostanzialmente rimasto sui livelli registrati nella leva precedente, tra i diplomati dell'indirizzo professionale si segnala invece una riduzione di dieci punti percentuali del tasso di attività, che prima era pari al 93,0%. Mentre i tassi di attività calano anche tra i diplomati nel percorso magistrale (dal 58,6% al 57,0%), i modelli di partecipazione di chi ha conseguito un'istruzione liceale sembrano seguire cammini differenti: pur rimanendo su valori contenuti, aumentano infatti in maniera decisa sia tra i maschi che tra le femmine e passano dal 17,9% al 24,7%, a testimonianza del fatto che, in controtendenza rispetto ai comportamenti generali, un numero più cospicuo di liceali, una volta conseguito il diploma, sceglie di andare a misurarsi nell'arena lavorativa. La medesima considerazione vale anche per i diplomati nel percorso artistico, i cui tassi di attività crescono dal 55,3% al 63,3% per effetto dell'incremento occorso nei livelli di partecipazione femminile (dal 46,2% al 66,1%).

L'evoluzione nei tassi di attività corrisponde ad un mutato atteggiamento riguardo la prosecuzione negli studi: laddove infatti diminuiscono i tassi di attività aumenta la quota di studenti – tra i diplomati degli indirizzi professionale (dal 6,4% al 13,5%), tecnico (dal 21,9% al 27,7%) e magistrale (dal 40,9% al 42,8%). In tutti gli indirizzi considerati è chiara la preferenza dei giovani trentini per percorsi di istruzione universitaria, mentre è in calo la quota di chi sceglie, dopo il conseguimento del titolo, di intraprendere corsi post-diploma.

Anche se il percorso lavorativo per alcune figure si fa più difficoltoso, la condizione occupazionale rimane migliore tra chi ha seguito corsi dell'indirizzo professionale e tecnico.

Gli indirizzi di studio che tradizionalmente sono interessati da più consistenti difficoltà di inserimento lavorativo rispetto alla media provinciale sono quelli magistrale, liceale ed artistico.

Nel caso dei diplomati nei corsi magistrali, l'eccesso dell'offerta rispetto alla domanda di lavoro spiega gli elevati volumi di disoccupazione, prossimi al 20% tra i diplomati nella leva 1999/2000 e in aumento di 2 punti percentuali rispetto alla indagine precedente. Il generale peggioramento della loro condizione lavorativa si evince inoltre dall'aumento dei tempi medi di ricerca di una occupazione coerente, che passano da 6,6 a 7,6 mesi, e dal decremento del tasso di occupazione coerente dal 28,7% al 26,0%; nel complesso, la riduzione del tempo di ricerca di un primo impiego di qualsiasi natura, l'incremento della percentuale di tempo trascorsa in condizione di occupato non coerente nei 42 mesi successivi al conseguimento del diploma, nonché il calo della percentuale di

tempo trascorsa nella condizione di disoccupazione, mostrano chiaramente un abbassamento nel grado di selettività dei diplomati dell'indirizzo magistrale nella ricerca di inserimento occupazionale, a cui corrisponde, rispetto alla leva scolastica precedente, una maggiore propensione a cambiare il lavoro per ragioni connesse alla ricerca di un grado di congruenza più alto tra impiego e professionalità raggiunta.

Ugualmente delicata è la situazione dei diplomati nell'indirizzo artistico, i quali se da un lato trovano più rapide possibilità di inserimento nel mercato del lavoro rispetto alla leva precedente, dall'altro lato vedono peggiorare la propria condizione occupazionale complessiva in ragione dell'aumento nel tasso di disoccupazione (dal 14,3% al 26,3%) e della diminuzione del tasso di occupazione coerente, pari al 16,7% secondo l'ultimo rapporto.

Di particolare interesse è l'approfondimento relativo all'inserimento occupazionale dei diplomati nell'istruzione liceale. Come sottolineato in precedenza, nel corso degli anni si è ridotta la quota di chi decide di proseguire il proprio cammino formativo iscrivendosi all'università o a corsi post-diploma. Per questi soggetti, il disporre di un bagaglio contenuto di conoscenze di natura tecnica-operativa – e quindi immediatamente spendibili – si traduce in maggiori difficoltà tanto nella fase di ingresso quanto nei mesi successivi. Difatti, nonostante una quota maggiore di occupati dichiarati di svolgere un lavoro coerente con la preparazione maturata, tra i diplomati della leva scolastica 1999/2000 sono più elevati, nel confronto con la leva 1996/1997, il tasso di disoccupazione, che è il 28,6% e rappresenta il livello peggiore tra tutti i gruppi di diplomati nella provincia, e la percentuale di tempo trascorsa alla ricerca di un impiego; si dilatano inoltre anche i tempi necessari per il conseguimento della prima occupazione, sia essa di natura generica (da 1 a 1,4 mesi) o coerente (da 3,7 a 5,6 mesi). Anche il tasso di mobilità, che è indicatore del numero di opportunità lavorative apertesi per il diplomato, nel caso in questione è decisamente inferiore alla media provinciale, segno inequivocabile che i diplomati nei licei trovano più difficilmente occasioni di impiego.

Tra i diplomati nell'indirizzo professionale, a cui rimangono associate le migliori prestazioni sul mercato del lavoro, si è manifestato un calo nei volumi dell'occupazione (dall'85,7% al 77,0%, con un decremento particolarmente accentuato nella componente maschile) e un incremento nel tasso di disoccupazione, che passa dal 7,9% all'8,7%, a causa dell'innalzamento della disoccupazione maschile dal 7,7% al 14,0%. Nonostante questi indicatori tendano a dipingere un quadro preoccupante, l'inserimento lavorativo non si presenta ad ogni modo problematico, in quanto si riducono i tempi di attesa per la ricerca della prima occupazione – sia essa di qualsiasi natura (da 5,5 a 2,8 mesi) o coerente con il percorso formativo compiuto (da 10,2 a 7,1 mesi) – ed aumenta anche il tasso di occupazione coerente, dal valore del 46,0% nella leva scolastica 1996/1997 al 48,3% nella leva successiva; anche la percentuale complessiva di tempo trascorso nella condizione di disoccupato si riduce sensibilmente.

Nel complesso, nonostante la riduzione del tasso di difficoltà di inserimento (dal 50,6% al 42,3%), si registra un aumento dei livelli di disoccupazione, da collegare probabilmente all'andamento generale del settore del commercio, in cui si è assistito, nel periodo in analisi, ad una riduzione del totale dei posti di lavoro. L'evoluzione occupazionale di questo comparto, e dei servizi in generale, sembra avere influenzato in misura particolare la fase di inserimento lavorativo degli studenti provenienti dagli Istituti tecnici (tabella 9.10).

Per quanto riguarda questa tipologia di diplomati, la diminuzione del tasso di occupazione che emerge nel confronto tra le leve (dal 72,4% al 66,6%), e l'incremento del livello di disoccupazione (dal 5,5% al 7,4%) è dovuto prevalentemente ai *trend* registrati nell'indirizzo di studi tecnico-commerciale; infatti, probabilmente a seguito della fase di contrazione del totale dei posti di lavoro che ha interessato l'insieme delle attività commerciali a partire dal 2001, il tasso di disoccupazione dei diplomati nell'ITC raddoppia, nel confronto tra la leva 1999/2000 e quella precedente, dal 5,7% al 10,8% e contemporaneamente il tasso di occupazione coerente si riduce dal 50,3% al 45,7%.

Anche per quanto attiene l'Istituto tecnico per geometri la fase dell'inserimento lavorativo sembra ricollegarsi alle generali tendenze occupazionali del settore di riferimento: infatti la riduzione nel tasso di disoccupazione rispetto alla leva precedente tra i diplomati del 1999/2000 (dall'8,7% al 5,7%), e la simultanea diminuzione nei tempi di ricerca di un lavoro coerente (da 6,5 a 5,8 mesi) si legano fondamentalmente alla crescita delle opportunità di impiego nell'industria e nello specifico nel comparto dell'edilizia, nonostante dall'analisi dei tassi di occupazione coerente, in calo di quasi tre punti percentuali, non giunga una solida conferma in merito.

Tabella 9.10 - Inserimento lavorativo dei diplomati tecnici, per indirizzo di studio, sesso e leva scolastica

	ITC		ITG		ITI	
	Leva 96/97	Leva 99/00	Leva 96/97	Leva 99/00	Leva 96/97	Leva 99/00
Periodo di transizione (nei 42 mesi successivi il diploma)						
percentuale di tempo trascorso come occupato	56,9	54,6	51,9	49,6	50,8	51,5
maschi	47,9	50,1	47,6	48,3	50,4	51,8
femmine	59,6	57,2	61,2	53,6	64,7	46,8
percentuale di tempo trascorso nella ricerca di occupazione	9,9	8,2	28,8	28,1	32,3	32,1
maschi	9,1	8,9	23,6	23,8	32,5	31,9
femmine	10,2	7,8	39,8	41,7	25,0	35,9
tempo medio di attesa per il primo lavoro (in mesi)	3,3	2,7	2,7	3,0	1,8	2,3
maschi	3,6	3,5	2,6	3,2	1,6	2,2
femmine	3,2	2,1	2,8	2,3	6,0	3,7
tempo medio di attesa per il primo lavoro coerente (in mesi)	8,8	5,9	6,5	5,8	5,6	5,1
maschi	8,8	7,4	7,5	6,6	5,5	5,1
femmine	8,7	5,1	4,7	4,0	10,5	5,8
tasso di difficoltà nell'inserimento lavorativo	36,3	38,2	42,3	41,4	25,8	36,0
maschi	40,2	47,7	44,4	47,1	25,2	36,6
femmine	35,2	32,0	38,0	21,1	50,0	25,0
All'atto dell'intervista (trascorsi 42 mesi dal diploma)						
tasso di attività	78,9	73,9	76,0	70,6	72,1	68,9
maschi	77,6	78,5	74,4	72,9	72,3	69,7
femmine	79,4	71,4	79,4	63,3	66,7	57,1
tasso di occupazione	74,5	65,9	69,4	66,5	71,2	67,7
maschi	74,4	68,9	66,9	68,1	71,3	68,3
femmine	74,5	64,1	74,6	61,7	66,7	57,1
percentuale di occupati coerenti*	67,5	69,3	63,2	61,8	75,2	64,8
maschi	62,4	59,3	61,8	56,3	75,8	64,2
femmine	69,1	75,7	66,0	81,1	50,0	75,0
tasso di disoccupazione	5,7	10,8	8,7	5,7	1,2	1,9
maschi	4,1	11,7	10,1	6,6	1,3	2,0
femmine	6,2	10,2	6,0	2,6	-	-
percentuale di studenti	19,3	25,9	23,0	28,2	26,5	31,5
maschi	21,6	22,0	24,1	26,1	26,8	30,8
femmine	18,6	28,3	20,6	35,0	16,7	42,9

*calcolata sul totale degli occupati.

Fonte: Nostra elaborazione su dati OML.

Tra i diplomati dell'ITI, l'orientamento verso specializzazioni produttive differenti da quella meccanica sembra spiegare il calo del tasso di occupazione coerente, che è pari al 43,8% rispetto al 53,5% riscontrato nella leva 1996/1997; non si registrano ad ogni modo criticità di fondo, in quanto il tasso di disoccupazione rimane su valori frizionali (1,9%) e i tempi medi di attesa per il primo impiego si mantengono stabili oppure si riducono nel caso del conseguimento di un'occupazione coerente.

A seguito di questi cambiamenti, tra i diplomati nell'anno scolastico 1999/2000 si registra un calo di soggetti impiegati nei gruppi a più alto contenuto professionale ed un ampliamento delle qualifiche di livello più modesto: si ridimensiona infatti il gruppo dei dirigenti, delle professioni intellettuali, tecniche e scientifiche, che passa dal 59,0% al 45,3%, mentre all'opposto crescono le qualifiche artigiane ed operaie (dall'11,5% al 14,2%), l'insieme del personale non qualificato (dall'1,5% al 3,5%) e gli addetti alle vendite e ai servizi (dal 17,1% al 18,5%).

Tabella 9.11 - Diplomati nell'anno scolastico 1999/2000, per gruppo professionale

valori percentuali (a)

	Dirigenti, professioni intellettuali e scientifiche, tecnici	Impiegati esecutivi	Addetti alle vendite e servizi per le famiglie	Artigiani, operai specializzati e conduttori di impianti	Personale non qualificato
Professionale	26,3 (48,2)	33,6 (24,7)	25,5 (14,8)	11,7 (9,3)	3,1 (2,9)
Tecnico	52,7 (61,4)	17,0 (17,5)	11,2 (8,1)	15,0 (12,1)	4,2 (1,0)
Magistrale	35,6 (68,9)	13,8 (4,6)	40,2 (18,3)	8,6 (6,9)	1,7 (1,3)
Artistico	23,8 (38,9)	14,3 (5,6)	28,6 (30,6)	30,9 (19,4)	2,4 (5,6)
Liceale	31,5 (56,2)	32,1 (19,2)	17,0 (15,2)	14,6 (9,5)	4,9 (-)

(a)Tra parentesi vengono riportati i valori relativi ai diplomati nell'anno scolastico 1996/1997.

Fonte: Elaborazione su dati OML.

Le più consistenti opportunità di lavoro qualificato si presentano per i diplomati nell'indirizzo tecnico – specie tra i geometri e i tecnici industriali – ai quali si associa la quota più alta di occupati nelle qualifiche direttive (52,7%), per i diplomati nell'indirizzo magistrale (35,6%) e per i diplomati al liceo (31,5%). Il calo della consistenza di questo gruppo professionale è trasversale a tutti gli indirizzi di studio, ma concerne più specificamente i diplomati alle magistrali, per i quali si dimezzano le *chances* lavorative nei gruppi professionali più qualificati ed aumentano invece considerevolmente le occasioni di impiego tra gli

addetti alle vendite e servizi alle famiglie (dal 18,3% al 40,2%). L'aumento generale delle qualifiche artigiane, operaie e assimilate riguarda invece i diplomati negli indirizzi tecnici.

Infine un discorso a parte merita di essere fatto per i diplomati nel liceo, tra i quali si riscontra una crescita nella quota di impiegati esecutivi (dal 19,1% al 32,1%), ma anche un ampliamento del numero di artigiani e operai (dal 9,5% al 14,8%) e del personale non qualificato, che è pari al 4,9% ed è su valori decisamente superiori rispetto alla media provinciale. Ad ulteriore conferma di quanto precedentemente discusso riguardo le tendenziali difficoltà occupazionali di questo segmento della forza lavoro, i dati testimoniano che il mercato del lavoro trentino si mostra parzialmente impermeabile all'ingresso di forza lavoro con istruzione liceale, alla quale vengono pertanto offerte occasioni di impiego non specifiche ma trasversali ai settori e sovente di livello sostanzialmente modesto.

9.3 - Il punto di vista dei testimoni privilegiati

Integriamo l'analisi sul raccordo quantitativo e qualitativo tra sistema produttivo ed occupazionale e mondo scolastico grazie alle interviste compiute ai rappresentanti delle parti sociali e delle realtà istituzionali provinciali².

A detta degli intervistati il mondo della scuola ha saputo sostanzialmente rimanere al passo rispetto alle evoluzioni della struttura produttiva, introducendo progressivamente elementi di novità, nei percorsi e negli insegnamenti, che sono stati apprezzati tanto dagli studenti e dalle famiglie quanto dalla realtà produttiva.

Tuttavia, alla crescita nei livelli medi di scolarità e del conseguimento da parte dei giovani trentini di un bagaglio professionale più solido non sembra corrispondere un innalzamento nella qualità della domanda, almeno non nei termini legati alle attese dell'offerta; il risultato è che si creano nuove difficoltà nel raccordo tra domanda e offerta di lavoro.

Il quadro complessivo è quello di un sistema che è caratterizzato da una componente abbastanza tradizionale di imprese piccole e molto piccole e da un forte peso dell'artigianato. Già questi elementi strutturali in qualche modo fanno capire che molta della domanda di lavoro che viene dal mondo imprenditoriale (...) è di tipo tradizionale: le classiche figure operaie, le classiche figure manuali sono quelle che poi magari facciamo più fatica a trovare, anche perché poi gli orientamenti dell'offerta tendono a spostarsi invece sulla maggiore preparazione formativa e quindi su sbocchi di tipo diverso. (Test_8)

2 Sono state effettuate dieci interviste a testimoni privilegiati di alto livello, rappresentanti delle istituzioni, dell'offerta formativa, dell'impresa e del sindacato: Lorenzo Pomini (CISL), Franco Ischia (CGIL), Paolo Ferrari (UIL), Giovanni Anichini, Cristina Poletto (Associazione degli Industriali), Renzo Rensi (Associazione degli Artigiani Trentini, Katrim Tonini (Consorzio dei Comuni Trentini), Isabella Speciali (Agenzia del Lavoro), Silvio Cattani (Dirigente Istituto "don Milani-Depero"), Daniela Carlini (Dirigente Servizio Formazione professionale PAT).

In termini generali dunque le difficoltà di reperimento continuano ad essere relative al volume di manodopera a disposizione e non tanto alle competenze di cui dispongono i giovani diplomati e qualificati; il tessuto delle imprese mostra infatti un sostanziale apprezzamento nei confronti della formazione offerta dal sistema scolastico e del grado di coerenza che si viene così a generare.

Nell'insieme c'è un grado di soddisfazione complessivo sulla capacità di fornire alle imprese dei soggetti che sono sufficientemente adeguati alle esigenze, tenendo presente che l'azienda ha comunque sempre questa necessità di poi riportare una competenza più generale a quella che è la sua competenza specifica. (Test._8)

È chiaro che scartando coloro che sono ipercritici, perché c'è sempre chi le cose le vorrebbe fatte a proprio modo, io direi che nella maggioranza sono sostanzialmente soddisfatti. (Test._5)

I rilievi talvolta formulati alla scuola riguardano proprio questo bisogno, specifico di ciascuna azienda, di declinare le conoscenze impartite dal sistema formativo e adattare alle singole lavorazioni. Si tratta ad ogni modo di una critica che è legata non tanto alla bontà dei percorsi formativi quanto piuttosto alla non immediata occupabilità della risorsa umana, la quale richiede invece un periodo di *training on the job* per entrare nel pieno delle proprie mansioni. D'altronde, è opinione condivisa che l'assenza di distretti industriali e la presenza invece di un insieme molto frammentato di specializzazioni produttive – che vanno dalle costruzioni all'informatica, dalla metallurgia alla componentistica – comportino come unica possibilità quella di sviluppare nel percorso formativo un solido bagaglio di conoscenze tecniche trasversali che costituiranno poi la base sulla quale operare in termini di approfondimento e perfezionamento.

Ci sono molte realtà diversificate e quindi la strada per fornire persone all'altezza non può che essere quella di individuare un pacchetto di competenze di base significative per poi integrarle da parte dell'azienda sulla base delle loro specifiche esigenze, appoggiandosi a momenti ulteriori di formazione continua o ad hoc fatta in azienda. (Test._2)

In verità, a fronte di una valutazione d'insieme positiva del raccordo tra sistema scolastico e fabbisogni delle imprese, vi è un diverso giudizio per quanto concerne la formazione professionale iniziale e l'istruzione secondaria superiore, in ragione della differente impostazione didattica. La formazione professionale iniziale riscuote i consensi maggiori in quanto propone un'offerta strutturata di indirizzi di studio, ognuno dei quali è pensato in termini prevalentemente tecnico-operativi; le competenze maturate sono

immediatamente spendibili sul mercato e corrispondono a quelle di cui necessitano le imprese locali, anche perché nella fase di progettazione, realizzazione e valutazione dei percorsi professionalizzanti si verifica una effettiva collaborazione tra le parti sociali.

Il collegamento più immediato e proficuo con il mondo del lavoro è stato garantito attraverso le sperimentazioni, che hanno costituito il più interessante elemento di novità della formazione professionale iniziale. L'introduzione del quarto anno in particolare ha rappresentato un vero e proprio punto di svolta dato che viene attuato in alternanza e consente di formare dei professionisti completi, con competenze aggiornate rispetto alle nuove tecnologie introdotte, le quali possono potenzialmente diventare le figure trainanti dello sviluppo futuro dell'industria trentina poiché hanno una visione che non si limita al territorio locale e alle produzioni in esso prevalenti.

La scommessa che abbiamo fatto sui quarti anni [è quella] di non basarci solo sulle caratteristiche locali, perché allora verremmo frenati. (...) Ai ragazzi offriamo la possibilità... anche per farli diventare delle figure polivalenti... di andare a misurarsi con l'innovazione prodotta in altri contesti. Hanno come riferimento, per fare l'alternanza, un'azienda trentina ma poi si confrontano, per modo di dire, con l'azienda fornitrice della particolare tecnologia all'azienda trentina, così sviluppano una visione più ampia... allora c'è il ritorno in termini di innovazione nel contesto aziendale, non soltanto nel contesto formativo o della singola persona. (Test_10)

Il confronto con l'universo imprenditoriale ha inoltre prodotto importanti innovazioni negli insegnamenti proposti in quanto si è cercato di sviluppare parimenti il profilo professionale con quello educativo e culturale al fine di favorire la crescita complessiva della persona, rispondendo nel contempo alle nuove sfide provenienti dal mercato.

Data la crescente integrazione delle funzioni all'interno di una azienda, che ha razionalizzato, ridotto, accentrato le funzioni dei collaboratori, è ovvio che sono necessarie quelle dotazioni ulteriori di tipo culturale, di sensibilità, di percezione, di capacità di lettura che servono, proprio perché il collaboratore aziendale, che sia un operaio, che sia un perito, che sia un impiegato, deve fare e risolvere da solo molti problemi. (Test_4)

Gli avvenimenti e le evoluzioni del mondo del lavoro (...), un sistema che è sempre più veloce, di maggiore concorrenza, hanno valorizzato in questi anni (...) lo sviluppo di queste competenze che sono legate non soltanto alla dimensione professionale ma sono anche competenze di ruolo, di sapersi relazionare, di sapersi assumere in carico un problema e portarlo fino in fondo. Questo è fortemente ribadito come elemento di base, è quasi considerato un ABC sul quale poi si deve chiaramente innestare anche la competenza più tecnica. (Test_8)

Il contributo della formazione professionale iniziale al progresso, non circoscritto comunque alla dimensione quantitativa, del tessuto socio-economico trentino è proseguito poi a livello degli indirizzi formativi proposti. A partire dalla lettura delle tendenze occupazionali recenti si è deciso infatti di rafforzare i percorsi di studio già attivi e di proporre nuove alternative formative in alcuni comparti nei quali si prevede una crescita dei posti di lavoro e che per di più sembrano necessitare di un contributo sostanziale nella determinazione delle tendenze e dei fabbisogni professionali.

Lo sviluppo del turismo ha portato nuove esigenze di professionalità, anche se c'è una specie di gap che si deve riallineare, (...) e da un certo punto di vista quello dovrebbe dare la possibilità di garantire uno sviluppo ulteriore al territorio trentino (...). La richiesta di figure professionali non è ancora così chiara, bisogna renderla più evidente. È proprio questo semmai lo sforzo... si deve fare evolvere la domanda in modo tale da richiedere anche (...) professionalità più evolute. (...) Anche sul versante dei servizi, nel settore alberghiero e dei servizi alla persona, tipo il discorso del benessere all'interno dei centri alberghieri, delle beauty-farm, ci volevano chiaramente figure che superavano l'estetista o la parrucchiera... ci voleva un surplus, un salto di qualità. (Test_10)

Se nel complesso l'offerta proposta dalla formazione professionale iniziale risulta particolarmente apprezzata dall'apparato economico trentino, che anzi domanda un numero più consistente di qualificati rispetto a quello attualmente disponibile, e presenta inoltre una importante funzione promozionale alla crescita dell'intera comunità locale, rimangono da risolvere alcune questioni relative al riconoscimento sociale di tale ambito di studi. Come sottolineato dai testimoni intervistati, la percezione diffusa tra gli studenti e le famiglie è che la formazione professionale sia una scelta di ripiego rispetto al percorso di istruzione superiore, e che come tale sia in qualche modo stigmatizzante.

Purtroppo viene vissuta da strati della società come un'offerta di serie B. Questo è un errore perché si rischia di accedere o non accedere a questo segmento formativo in una lettura riduttiva, pauperistica mentre invece ci sono delle grandi possibilità di sviluppo professionale per questi giovani. (Test_4)

Viene considerata la scuola di quelli che non hanno voglia di studiare... (Test_1)

In questo senso è possibile che un importante contributo giunga dalla riforma recentemente approvata, la quale si propone, attraverso la creazione di una struttura unitaria, di affermare la pari dignità della formazione professionale rispetto all'istruzione superiore, riconoscendone e valorizzandone allo stesso tempo gli elementi di specificità.

Per quanto riguarda invece l'istruzione secondaria superiore, il giudizio sui percorsi formativi offerti e sulla occupabilità dei diplomati diviene, per certi versi, molto critico. Se da un lato infatti si continuano ad apprezzare l'insieme degli stimoli culturali che vengono offerti agli studenti così come la solidità del momento educativo – che garantisce la formazione di cittadini responsabili ed istruiti –, dall'altro lato si segnala un accrescimento del divario che separa la scuola superiore dal contesto economico-produttivo. L'accentuarsi di tale distanza sarebbe dovuta, nella visione degli intervistati, al ripiegamento su sé della scuola superiore e al mancato confronto con il sistema imprenditoriale e con le trasformazioni del mercato.

C'è questa carenza di percezione del mondo esterno, questo vivere in un mondo formativo chiuso che è un po' autoreferenziale. (Test_1)

Il problema è complesso, nel senso che la scuola ha anche altre finalità, cioè quello di dare cultura, di formare il cittadino; quindi c'è sicuramente un compito importante che non può essere trasformato in mero supporto al sistema produttivo. Però, tenendo conto di questo, io credo che uno sforzo, pur rimanendo ciascuno dentro i suoi compiti istituzionali, un raccordo migliore tra sistema produttivo/sistema delle imprese e sistema scolastico... credo che aiuterebbe entrambi. (Test_2)

Si tendeva e si tende, ma se ne esce pur con difficoltà, all'autoreferenzialità. Quindi la scuola insegna, valuta, decide... non va bene. Poi non vanno bene nemmeno le ipotesi opposte di chi dice che l'impresa è tutto. No, semplicemente non può esserci impresa senza una scuola seria, ma ovviamente e sicuramente non può esserci scuola senza il mondo dell'impresa. Questo è il punto... far capire al mondo della scuola che certamente ci sono la storia e la geografia – adesso banalizzo – ma poi questi ragazzi, più o meno tardi, si devono scontrare col mondo di fuori... (Test_5)

In particolare si ritiene che questa chiusura abbia provocato il procedere di scuola superiore e complesso delle imprese secondo due binari paralleli, ma a velocità differenti, per cui al momento attuale i due ambiti si trovano in posizioni non coincidenti: particolarmente delicato sembra il mancato allineamento degli insegnamenti rispetto alle novità organizzative, produttive, gestionali intervenute nel contesto lavorativo, e soprattutto il fatto che si siano venute determinando profonde ripercussioni nella capacità degli studenti di posizionarsi e collocare la propria professionalità all'interno di un contesto aziendale.

Questi giovani che esaminiamo ci sembrano in realtà penalizzati dall'attuale dotazione formativa che la scuola superiore, io credo non solo trentina ma in generale, offre nell'attuale modello. Sono giovani molto poco orientati, (...) hanno delle competenze generiche, molto generaliste, spesso non sanno neanche cosa significa un'impresa, un sistema economico integrato, organizzato; quindi vuol dire che nei programmi scolastici non è contemplato per niente o non a sufficienza. (...) Stiamo un po' vedendo gli esiti di anni che hanno forse abdicato alla volontà, forse per una scelta strategica ben precisa, di dare una connotazione professionale e definitiva a questi giovani, cercando di tenerli nel sistema per portarli a livelli europei e va benissimo... ma rimandando sempre un po', passando il testimone sempre avanti, ma questo testimone... a un certo punto la staffetta deve finire... (Test_4)

Da questo punto di vista anche le sperimentazioni, che come noto rappresentano il fulcro della formazione professionale, nel caso dell'istruzione secondaria non sembrano avere prodotto i risultati desiderati. Invece di accrescere la consistenza del patrimonio conoscitivo del giovane hanno finito per sfumare la connotazione precisa di alcuni indirizzi di studio e hanno prodotto un accumulo di nozioni che non risultano spendibili perché troppo poco specifiche e approfondite.

Di tutto un po', questa è la cosa, secondo me, a sintesi, che è il tallone d'Achille del sistema. Di tutto un po' vuol dire tutto in superficie, poco in profondità. (Test_4)

È opinione condivisa che, pur mantenendo le proprie peculiarità educative e didattiche, l'istruzione secondaria superiore possa correggere il percorso evolutivo finora intrapreso e riavvicinarsi quindi al tessuto produttivo e imprenditoriale.

Rapporti molto forti devono esserci tra mondo dell'istruzione e mondo dell'impresa, anche ospitando periodicamente dei rappresentanti delle associazioni industriali, artigiani, anche del mondo del lavoro, per far capire ai giovani una testimonianza, su quello che è la cultura dell'imprenditorialità. (Test_5)

Se si ha la possibilità di sviluppare veramente – sostenuto da una buona azione orientativa e quindi consapevole da parte del giovane – dei moduli di alternanza vera, reale e prolungata (...) quello è veramente l'investimento, cioè implementare in tutti i modi percorsi consistenti, percorsi formativi in azienda. (...) Oppure per esempio attivare il sistema delle testimonianze in una maniera più attenta, accogliente e condivisa (Test_4)

Servono quindi piani di lavoro ed una serie di iniziative strutturate ed organiche – da pensarsi e progettarsi in collaborazione con le rappresentanze sociali – che non abbiano natura episodica ma siano articolate secondo un obiettivo di lungo termine e che funzionino ad integrazione del percorso formativo; la finalità è difatti quella di creare un valore aggiunto che consiste nel fornire allo studente, attraverso un confronto diretto con la realtà operativa, gli strumenti per riuscire ad impiegare le conoscenze apprese e soprattutto per orientarsi nel mercato del lavoro e costruire dunque un percorso professionale che sia lineare rispetto all'esperienza scolastica e coerente con le proprie aspettative. Nell'ambito di tale programma, nell'opinione dei testimoni intervistati, andrebbero riviste anche le esperienze di stage e tirocinio, prezioso momento di conoscenza reciproca tra azienda e studente, che sono state finora utilizzate in via episodica senza alcun disegno a supporto.

La necessità da più parti sottolineata di intervenire e risolvere gli elementi che rendono problematico il rapporto tra lavoro e sistema scolastico non sembra ad ogni modo sposarsi con una visione strategica di più ampio respiro. È questo l'ultimo e forse più rilevante elemento che in conclusione ci sentiamo di mettere in evidenza.

La vera domanda in questo momento è: i giovani che prospettiva hanno nel mondo del lavoro; ed è quella sui cui siamo un po' in difficoltà a rispondere perché tutti i dati di cui noi disponiamo, le varie serie storiche, da quelle più recenti al passato, ci hanno dato una visione nell'insieme più che tranquilla... però abbiamo avuto anche certe condizioni di crescita, un mercato teso dal lato della domanda, una disponibilità allo studio che ha rafforzato i soggetti, un inserimento contrattuale per cui conveniva e conviene portare alla stabilità alle imprese perché altrimenti rimangono senza personale... (Test._8)

Non c'è una visibilità strategica in questo momento. Ci si sta interrogando, ma non si trovano risposte, forse anche perché non si vogliono trovare... siccome non abbiamo un sistema a distretti industriali o a monolavorazioni, abbiamo un'economia senza una specializzazione e questo ci ha consentito di resistere... io la vedo così... io frequento un po' di tavoli di concertazione e (...) al di là della rivendicazione spicciola, non si hanno grandi strategie in testa... (Test._1)

Dalle interviste compiute si è dunque avuto modo di verificare come la generale situazione di benessere diffuso che si accompagna ad un mercato del lavoro in grado di garantire il pieno impiego della manodopera renda più difficile per gli attori sociali esercitare una capacità progettuale di lungo periodo. Non che manchino le competenze a disposizione e neppure le conoscenze relative all'evoluzione dello scenario occupazionale; pare piuttosto che in questa particolare fase non si siano ancora sedimentate le

considerazioni già emerse a seguito dell'attività di ricerca e documentazione compiuta dall'Osservatorio del mercato del lavoro e da altre realtà di tipo istituzionale e che pertanto debbano ancora essere compiuti passi importanti verso la creazione di un quadro interpretativo unitario che permetta agli attori di aprire un confronto sulle linee dello sviluppo futuro della società trentina.

9.4 - Considerazioni conclusive

Nel complesso il tessuto produttivo provinciale continua a garantire un numero consistente – e numericamente adeguato – di occasioni di impiego. Sebbene le rilevazioni periodiche sembrano evidenziare il completamento della fase di espansione quantitativa del mercato del lavoro locale, i livelli occupazionali permangono su valori decisamente elevati e prossimi ai massimi storici già raggiunti sul finire del secolo appena trascorso.

La disoccupazione, che di conseguenza si mantiene, nella media provinciale, pressoché invariata su valori frizionali³, continua però ad interessare prevalentemente le fasce giovanili della popolazione, tanto è vero che le principali difficoltà occupazionali si registrano tra i giovani, di età inferiore ai 25 anni, qualificati e soprattutto diplomati, che si inseriscono per la prima volta sul mercato del lavoro; più in particolare, mentre la formazione professionale iniziale continua a garantire la forza e l'elevata spendibilità sul mercato delle figure formate, i giovani diplomati risentono di una condizione più difficoltosa sul mercato del lavoro, che trova conferma nei livelli di disoccupazione più alti, e in sostanziale aumento nel confronto tra le diverse leve scolastiche, e nei tempi di inserimento più lunghi.

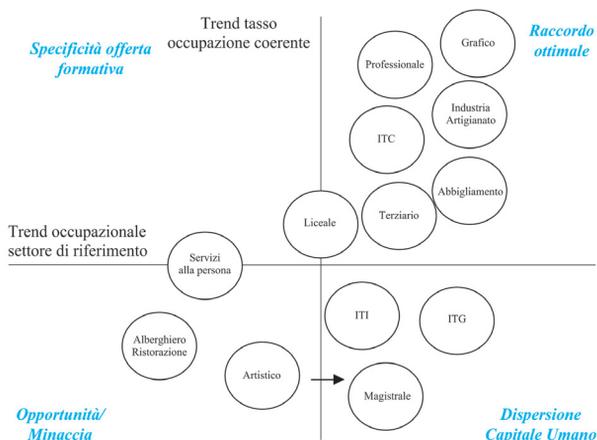
Ancora una volta, a prescindere dal titolo formale posseduto, sono comunque le donne a scontare una condizione occupazionale più critica, così come evidenziato da livelli di disoccupazione più sostenuti rispetto a quelli registrati nell'aggregato maschile; ciò si lega comunque al diverso orientamento tra i vari indirizzi di studio, con il prevalere di iscrizioni femminili in diplomi o corsi di formazione professionale che trovano un problematico riscontro in termini di opportunità di impiego, laddove invece la maggioranza dei maschi preferisce l'ingresso in ambiti tecnici, maggiormente apprezzati dal sistema economico trentino.

3 dati recentemente diffusi dall'Osservatorio Permanente del Sistema Economico-Sociale Provinciale sembrerebbero prospettare tuttavia per il 2005 (pur tenendo conto della non comparabilità coi dati 2004) un incremento dei livelli di disoccupazione, tanto in termini assoluti (dal 3,2% al 3,4%) quanto, soprattutto, per ciò che concerne la parte maschile della fascia 15-24 anni, con un tasso che salirebbe al 10,2%. I dati sulla situazione economica e sociale del Trentino, presentati il 12 dicembre 2005, evidenziano peraltro che, accanto a qualche preoccupazione sul fronte della occupazione giovanile, permangono di fondo gli interrogativi sul modello di adattamento prevalente dell'economia trentina, ovvero relativi al ruolo dell'intervento pubblico nel promuovere la competitività o, al contrario, nel conservare lo "strato protettivo" che pesa sull'economia locale.

Il delinearsi di una offerta formativa articolata, per quanto attiene agli esiti occupazionali tra profili forti e profili deboli, richiama non solo il tema dell'appetibilità da parte della domanda di lavoro dei diplomati e qualificati nei diversi indirizzi di studio ma anche, considerata la situazione di piena occupazione, il problema dell'adeguato utilizzo del capitale umano. Emerge infatti la necessità di alimentare la struttura occupazionale e produttiva con un patrimonio di conoscenze aggiornato e approfondito che risponda tanto alle richieste di un mondo del lavoro sempre più immerso nelle tensioni competitive internazionali, quanto a quelle di un universo giovanile che cerca nel lavoro una delle principali fonti di realizzazione personale e riconoscimento sociale. Quanto queste aspirazioni si realizzino compiutamente nel contesto provinciale è misurato in parte da un indicatore, il grado di coerenza dell'occupazione, che esprime la percezione soggettiva della corrispondenza tra la mansione svolta e il bagaglio formativo conseguito dal giovane e mostra conseguentemente anche l'effettivo apprezzamento che il mercato del lavoro manifesta nei confronti delle professionalità formate dal sistema scolastico.

Il tasso di occupazione coerente è stato riportato, nella rappresentazione grafica che segue, sull'asse delle ordinate e posto in relazione con l'andamento occupazionale registrato nei diversi comparti dell'economia trentina, variabile riportata invece sull'asse delle ascisse. Si è in questo modo individuato un diagramma quaternario utile al fine di discutere le principali risultanze della ricerca e formulare alcune ipotesi interpretative (grafico 9.3 e tabella 9.12).

Grafico 9.3 - Modello interpretativo del grado di raccordo tra fabbisogni delle imprese e formazione offerta da sistema scolastico provinciale



Nella maggioranza dei casi si verifica un *raccordo ottimale* tra i fabbisogni formativi e professionali delle imprese e le competenze immesse sul mercato del lavoro dai vari indirizzi di studio attivi nella provincia. Nei comparti produttivi attraversati da una fase di sviluppo quantitativo gli esiti di diplomati e qualificati fanno segnare un grado di coerenza crescente, testimoniando pertanto l'adeguatezza della formazione corrisposta rispetto alle attese del mercato del lavoro. Più nel dettaglio mentre l'aumento del totale occupazionale verificatosi nell'industria si accompagna, nel confronto tra le differenti leve scolastiche, alla crescita del tasso di occupazione coerente tra i qualificati degli indirizzi abbigliamento, industria e artigianato e grafico e tra i diplomati delle scuole professionali, lo sviluppo delle opportunità di impiego nei servizi offre nuovi spazi di inserimento coerente per i qualificati del percorso terziario e per i diplomati degli istituti tecnici-commerciali.

All'opposto, la contrazione occupazionale occorsa nell'ultimo triennio nel macrosettore "commercio e pubblici esercizi" pare legarsi alla diminuzione delle opportunità di lavoro coerente per i qualificati dell'indirizzo alberghiero e ristorazione e per i diplomati del liceo artistico; per questi ultimi, tuttavia, vi è da rimarcare che i principali sbocchi occupazionali non forniscono a priori l'opportunità di tradurre in pratica le conoscenze conseguite nel percorso scolastico.

Di particolare interesse è invece l'analisi degli esiti lavorativi e professionali dei qualificati della formazione alberghiera, poiché il comparto ricettivo rappresenta uno dei cardini attorno ai quali articolare il possibile sviluppo futuro dell'economia locale. Allo stato dei fatti questo settore presenta i tratti di un Giano bifronte, poiché offre in prospettiva significative potenzialità di sviluppo, ma nell'immediato non garantisce tuttavia un livello sufficiente di strutturazione tale da promuovere un pieno utilizzo delle competenze costruite nel momento formativo. La problematicità di fondo viene per di più confermata, oltre che dall'elevato tasso di disoccupazione, dalla disamina del tasso di occupazione coerente, da cui emerge la diminuzione della coerenza dell'impiego successivamente al primo inserimento nel mercato del lavoro.

I giovani trentini che hanno completato l'indirizzo magistrale e tecnico si inseriscono primariamente in comparti che hanno fatto segnare, nel periodo in analisi, buone performances occupazionali; tuttavia, l'aumento delle possibilità di impiego non è andata di pari passo con la crescita dei tassi di coerenza del lavoro. Nel caso del diploma magistrale – similmente al diploma artistico – la diminuzione della coerenza sembra riconducibile all'inserimento di una quota maggiore di diplomati in settori differenti da quelli strettamente attinenti al percorso formativo (quali le costruzioni e il commercio); per quanto concerne i diplomati tecnici, il saggio di coerenza percepito si lega al variare della tipologia contrattuale dell'occupazione e del gruppo professionale di appartenenza, risultando direttamente correlato alla stabilità e alla sicurezza del contratto di lavoro e alla quota relativa delle mansioni non manuali e operaie.

Tabella 9.12 - Diplomatici nell'anno scolastico 1999/2000 per indirizzo di studi, settore di occupazione e condizione occupazionale
valori percentuali

Indirizzo di studi	Settori occupazione	Trend occupazione del settore	Tempo medio di ricerca (mesi)*	Tasso occupazione coerente**	Tasso disoccupazione
			qualsiasi	coerente	
			primo lav. coerente	primo lav. coerente	
Professionale	Commercio (27,7%)	Negativo	2,8 (5,5)	62,8% (53,7%)	8,7% (7,9%)
	P.A., sanità, istruzione (22,6%)	Positivo			
	Credito, servizi alle imprese (15,3%)	Positivo			
	Credito, servizi alle imprese (28,6%)	Positivo	2,6 (2,8)	66,0% (68,5%)	7,4% (5,5,%)
	Manfatturiero (23,5%)	Stabile			
Tecnico	Commercio (17,9%)	Negativo			
	P.A., sanità, istruzione (55,7%)	Positivo	2,4 (2,7)	56,9% (60,0%)	17,9% (19,8%)
	Commercio (20,1%)	Negativo			
	Manfatturiero (6,9%)	Stabile			
	Commercio (35,7%)	Negativo	2,0 (2,4)	35,7% (36,1%)	26,3% (14,3%)
Artistico	Manfatturiero (26,2%)	Stabile			
	Credito, servizi alle imprese (14,3%)	Positivo	5,6 (7,8)		
	Manfatturiero (21,8%)	Stabile			
	P.A., sanità, istruzione (21,2%)	Positivo	2,0 (2,4)	40,0% (31,4%)	28,6% (16,7%)
	Commercio (20,0%)	Negativo			

* tra parentesi vengono riportati i valori relativi ai diplomati nell'anno scolastico 1996/1997.

** calcolato sul totale degli occupati.

Fonte: [Nostra elaborazione su dati OML](#).

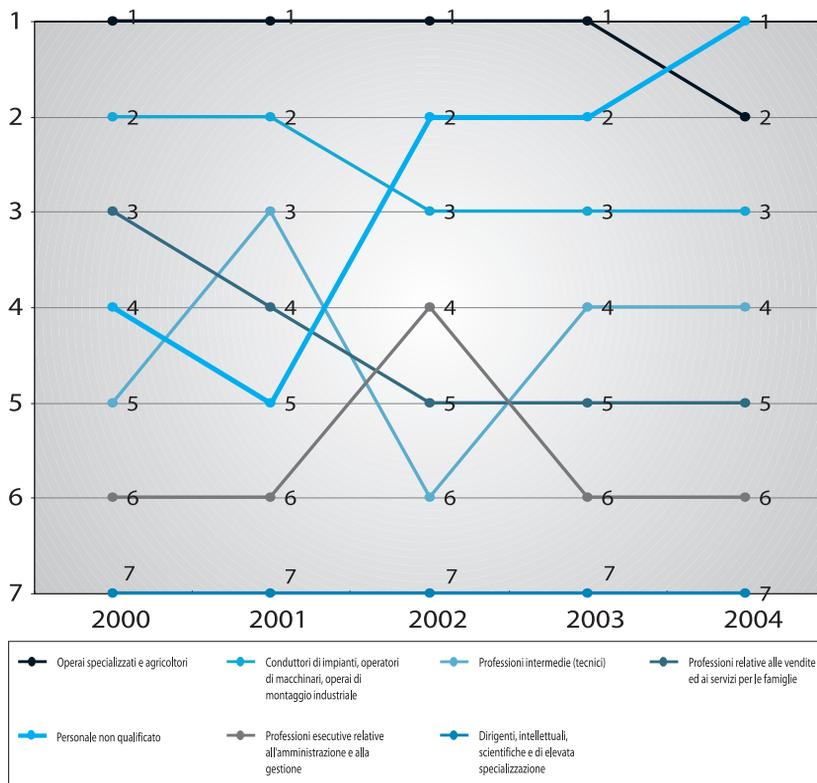
Che la valutazione della linearità tra formazione e lavoro sia fortemente influenzata anche dai fattori connessi al desiderio di autorealizzazione è alquanto evidente anche dall'analisi degli esiti lavorativi dei diplomati nell'istruzione liceale, tra i quali si registra invero una crescita dei saggi di coerenza – che tuttavia si mantengono su valori piuttosto bassi rispetto alla media generale – seppure gli ambiti di inserimento lavorativo siano sostanzialmente stabili nel tempo; ciò si spiega piuttosto con riferimento all'aumento della quota delle mansioni impiegatizie, le quali vengono con ogni probabilità percepite dai giovani liceali come maggiormente corrispondenti alle proprie attese di crescita personale e professionale.

Alla luce di quanto appena discusso è utile rimarcare come, per molti aspetti, sia la stessa natura del tessuto occupazionale locale ad ingenerare una parziale dispersione del capitale umano e a rendere pertanto problematica la dialettica tra sistema delle imprese e contesto formativo.

Paradossalmente, infatti, il rischio più concreto di caduta del saggio di coerenza del lavoro è connesso alla scarsa disponibilità di percorsi di crescita professionale e di un numero consistente di opportunità di impiego qualificate. Una conferma in tal senso giunge anche dalle indagini sulla domanda. Il dato di maggiore rilievo è rappresentato dall'impressione che sia avvenuto uno spostamento della domanda dalle figure degli operai specializzati a quelle del personale non qualificato, un travaso di figure professionali confermato dalle traiettorie evolutive che gli aggregati in questione hanno fatto registrare nel corso dell'ultimo quadriennio. Da gruppo professionale emergente, quello degli operai specializzati ha progressivamente assunto i caratteri dell'aggregato professionale tradizionale, peraltro collocandosi a non molta distanza dall'area delle figure identificate come declinanti; dall'altra parte, le professioni non qualificate, partendo dall'area delle professioni tradizionali, hanno successivamente stabilizzato, grazie a un notevole balzo compiuto nell'ultimo anno, la propria posizione nell'ambito delle figure professionali emergenti.

Si tratta, come ampiamente trattato, di fenomeni manifestatisi in particolare con la più recente edizione della rilevazione previsionale sulla manodopera, e che dunque attendono di ricevere conferma o smentita a partire dagli esiti delle prossime indagini.

Gráfico 9.4 - Figure professionali* previste in aumento per ampliamento di organico dalle imprese in Provincia di Trento, anni 2000-2004, posizione in graduatoria



* Codice Istat a 1 cifra.

Fonte: OML-Rilevazione previsionale sulla manodopera.

Ad ogni modo, per quanto attiene al livello di istruzione ricercato nei candidati all'ingresso in azienda, il sistema informativo Excelsior ha consegnato un quadro contraddistinto da livelli di scolarità inferiori alla media della popolazione occupata. Che anche in questo caso ciò prefiguri un effettivo scivolamento del mercato del lavoro in direzioni di livelli più bassi di qualificazione della manodopera non è possibile affermarlo.

Colpisce tuttavia il dato relativo ai livelli formativi equivalenti, ovvero l'indicatore che contempera la preparazione formalmente acquisita nei percorsi di istruzione e di formazione con l'esperienza maturata sul lavoro: per quasi un terzo delle figure ricercate si ritiene sufficiente l'assolvimento dell'obbligo scolastico; un altro terzo coinvolge candidati in possesso di una "qualifica professionale" o titolari di un percorso di istruzione professionale, mentre l'ultimo terzo scaturisce dalla somma dei livelli equivalenti al diploma o superiori. L'esplicito fabbisogno di laureati si ferma al 4,7%, un dato che, seppure superiore alla media regionale (6,9%) è pari alla metà della media del Nord-Est (9,3%), la quale a propria volta è inferiore al valore nazionale (10,1%).

Nella sostanza, dunque, anche l'analisi della domanda compiuta a partire dai risultati dell'indagine Excelsior contribuisce a confermare l'impressione che sia lo stesso tessuto economico locale, per il tramite dei fabbisogni professionali che esprime, a generare una dispersione di capitale umano, a scapito soprattutto, come più volte evidenziato, dei diplomati in uscita dalla scuola secondaria superiore.



Capitolo 10

Conclusioni

10 - Conclusioni

Il Sesto Rapporto del Comitato di valutazione ha messo in evidenza i risultati positivi ottenuti dal sistema scolastico e formativo trentino, insieme ad alcuni aspetti critici o comunque problematici da non sottovalutare.

Ricapitoliamo dunque innanzitutto le principali indicazioni che emergono dall'analisi condotta, evidenziando i punti di forza e quelli di criticità, nonché quegli aspetti che pur non presentandosi come negativi contengono elementi di problematicità per il prossimo futuro.

10.1 - I punti di forza

10.1.1 - Un sistema a forte intenzionalità

Rispetto all'attuale quadro istituzionale nazionale, caratterizzato da molte incertezze riguardo al processo di trasferimento delle competenze in materia di istruzione e formazione dal Centro alla periferia, e dalla frequente labilità e parzialità (per motivi soggettivi e strutturali) delle politiche regionali in materia, il sistema trentino appare come un esempio realizzato di effettiva assunzione di responsabilità in materia di governo locale del sistema formativo.

Il ruolo della Provincia nel determinare le politiche dell'offerta formativa, e nel monitorarne l'andamento, è riconoscibile ed evidente, e ha dato luogo a scelte che hanno fortemente caratterizzato il sistema trentino, diversamente da quanto avviene nel resto del Paese, in cui sono i processi spontanei a prendere spesso il sopravvento.

10.1.2 - Elevati livelli di apprendimento

I risultati delle ultime prove internazionali di apprendimento (*OCSE-Pisa* per i 15 enni, *Pirls-Icona* per la scuola elementare) confermano gli ottimi risultati, in termini di apprendimento, già dimostrati dagli alunni trentini nelle precedenti rilevazioni internazionali, ed anzi pongono i giovani trentini ai primi posti del mondo. Molto elevato il rendimento degli studenti dei licei trentini, che risultano i migliori in assoluto, ma ragguardevole anche la performance degli studenti degli istituti tecnici, che ottengono risultati addirittura superiori alla media nazionale dei licei. A differenza delle rilevazioni esaminate nel precedente Rapporto, gli studenti trentini si inseriscono anche nelle fasce alte di punteggio.

Tabella 10.1 - Punteggi medi conseguiti nelle prove OCSE-Pisa

	Matematica	Lettura	Scienze
Trentino	547	542	566
Finlandia (a)	544	543	548
Media Paesi OCSE	500	494	496
Italia	466	476	486

(a) La Finlandia è il Paese con il punteggio più elevato nelle tre prove.

Fonte: Indagine OCSE-Pisa 2003.

Questo risultato così positivo andrà tuttavia ulteriormente verificato anche nelle future rilevazioni, includendo nel campione sottoposto alla prova anche gli allievi dei Centri di formazione professionale.

10.1.3 - Elevato tasso di successo scolastico e formativo

Anche sotto l'aspetto quantitativo il sistema scolastico e formativo trentino conferma e migliora i buoni risultati fatti registrare negli anni scorsi. Il tasso convenzionale di diploma o di qualifica arriva vicino al 92%, mentre il tasso di successo formativo arriva all'87,4%¹; di conseguenza il tasso di abbandono è del 12,6%².

Il calcolo dei *Benchmark* indicati dalla Commissione Europea mostra che il Trentino, per quanto riguarda la formazione iniziale, ha già raggiunto gli obiettivi fissati per il 2010 dall'Unione Europea nell'ambito del processo di Lisbona, grazie anche al significativo contributo del sistema di formazione professionale.

- 1 La distinzione tra tasso convenzionale di diploma o di qualifica ed il tasso di successo formativo è illustrata nel capitolo 5.
- 2 Tuttavia, sulla base di quanto avvenuto negli anni passati, si può stimare che in futuro una parte dei giovani che abbandonano (più o meno il 4/5% della leva) consegnerà un diploma all'interno degli istituti serali.

Tabella 10.2 - Posizione del Trentino rispetto agli obiettivi del processo di Lisbona

valori percentuali	anno 2004			
	Benchmark	EU25	ITA	TN
18-24enni che hanno concluso al massimo la scuola media non impegnati in attività di istruzione e formazione	10	15,9	20,1	12,2
20-24enni che hanno completato almeno la scuola secondaria	85	76,4	69,9	85,3(a)

(a) Questo dato comprende anche coloro che hanno conseguito la qualifica all'interno della formazione professionale triennale. Il dato relativo ai soli diplomati è 66,4%.

FONTE: Commission staff working paper "Progress towards the Lisbon objectives in education and training – 2005 Report" SEC (2005) 419, Brussels, 22.3.2005 e Istst, Forze Lavoro.

10.1.4 - Sviluppo verticale della formazione professionale

È stato avviato con successo lo sviluppo verticale della formazione professionale, attraverso l'introduzione del quarto anno, che consente di ottenere il diploma di formazione e così proiettare verso l'alto la carriera formativa dei giovani che decidono di percorrere questa strada. Insieme alla revisione del curriculum del triennio, che garantisce maggiore spessore all'apprendimento delle competenze di base, è un'iniziativa molto importante per garantire la pari dignità di un percorso che fino a ieri consentiva la prosecuzione solo in senso orizzontale, ritornando verso la scuola.

10.1.5 - Elevata soddisfazione delle famiglie

Il 92,7% delle famiglie esprime un giudizio molto od abbastanza positivo riguardo alla qualità delle scuole trentine; fortemente positivo è anche il giudizio sull'organizzazione delle scuole (89,7%) e sull'apertura delle scuole al territorio (88,9%). Questi numeri danno la misura della soddisfazione delle famiglie riguardo all'attività della scuola trentina; alcune perplessità vi sono invece sulla qualità delle strutture scolastiche e più forti riserve, come si vedrà più avanti, vengono espresse sul coinvolgimento delle famiglie nell'attività scolastica.

10.1.6 - Disponibilità alla valutazione

Il 92,3% dei dirigenti ed il 70,9% dei docenti sostengono che l'Autonomia scolastica richiede un forte sistema di valutazione. Questa affermazione non viene fatta solo in linea di principio ma è convalidata dai comportamenti reali:

- è entrato a regime il sistema di indicatori on-line per supportare l'autovalutazione degli Istituti; tale sistema è attualmente utilizzato da oltre il 75% delle scuole, che effettuano l'attività di autovalutazione utilizzando la piattaforma di indicatori predisposta dal Comitato di valutazione e dall'Asva, che garantisce punti di riferimento per l'attività valutativa nel suo complesso;
- più di tre quarti delle scuole hanno inviato nell'ultimo anno un questionario alle famiglie per richiederne il giudizio sulla loro offerta formativa;
- nell'ambito delle lingue straniere quasi 20.000 studenti hanno ottenuto la certificazione esterna delle loro competenze linguistiche negli ultimi quattro anni, e quasi 6.000 solo nell'ultimo anno, ulteriore conferma non solo di qualità del processo di insegnamento/apprendimento ma anche della disponibilità della scuola trentina a far verificare i propri risultati da soggetti esterni;
- infine, sulla base dei risultati del Convegno di Rovereto del novembre 2004, nel quale la scuola trentina si era espressa positivamente riguardo all'introduzione della valutazione esterna delle scuole, è stata avviata la sperimentazione della valutazione esterna, che riguarda sei scuole ed un centro di formazione professionale.

Insomma si può sostenere che la cultura della valutazione è largamente entrata nella scuola trentina.

10.2 - I punti di debolezza

10.2.1 - Bassi livelli di competenza e di partecipazione alla formazione da parte degli adulti

L'indagine internazionale sulle competenze possedute dalla popolazione adulta (All) mette in evidenza livelli di competenza in linea con la media nazionale, che però è nettamente più bassa rispetto agli altri Paesi dell'Unione Europea. Anche il tasso di partecipazione degli adulti trentini ad attività di formazione permanente, pur superiore alla bassa media italiana, risulta lontano dall'obiettivo fissato nel processo di Lisbona per quanto riguarda questo particolare aspetto.

10.2.2 - Permanenza di squilibri territoriali e sociali

L'analisi dei dati a livello comprensoriale continua a mostrare dei dislivelli anche sensibili fra le diverse aree della provincia, sia per quanto riguarda l'erogazione delle risorse sia per quanto riguarda i risultati ottenuti. Sebbene la provincia di Trento sia piccola, l'erogazione del servizio scolastico e formativo, ed i risultati che si ottengono, sono notevolmente diversificati all'interno del territorio provinciale, mettendo in evidenza squilibri abbastanza marcati che vanno a penalizzare in prevalenza le aree più marginali. Questi sono gli aspetti problematici emersi dagli indicatori di comprensorio:

- la scolarità è più bassa nelle Giudicarie, in Val di Fassa ed in Primiero;
- il tasso di bocciature è più alto in Val di Non, Val di Fassa, Alta Valsugana;
- i risultati nelle prove oggettive di apprendimento sono generalmente più bassi della media in Val di Sole, Bassa Valsugana, Val di Fassa (tabella 10.3);
- il precariato dei docenti è più diffuso in Val di Fiemme, Primiero, Val di Sole;
- il pendolarismo degli alunni è alto in Val di Sole e Val di Fassa.

Tabella 10.3 - Punteggi medi ottenuti nei test nei diversi comprensori del Trentino

	Italiano V elementare	Matematica V elementare	Italiano III media	Matematica III media
Valle di Fiemme	27,3	37,4	48,4	13,2
Primiero	27,5	36,8	48,8	14,8
Bassa Valsugana	26,9	34,3	44,4	12,1
Alta Valsugana	27,5	34,3	46,1	14,6
Valle dell'Adige	29,3	39,5	48,8	15,2
Valle di Non	27,7	39,6	48,2	15,0
Valle di Sole	25,2	36,2	45,7	11,1
Giudicarie	26,9	35,0	48,7	17,6
Alto Garda e Ledro	28,8	39,6	46,9	15,0
Vallagarina	28,1	36,6	49,1	17,1
Valle di Fassa	26,4	37,3	45,6	14,9
Medie provinciali	28,0	37,7	47,8	15,0

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

Va anche rilevato che in questi anni i rapporti tra i diversi comprensori non sono rimasti uguali, ma vi è stata una rilevante evoluzione che ha portato alcune aree del Tren-

tino a migliorare notevolmente le loro posizioni, mentre altre sono rimaste stazionarie. In particolare negli ultimi 4 anni si è verificato un miglioramento notevole del tasso di scolarità in Bassa Valsugana, mentre la scolarità nelle Giudicarie è rimasto ferma; anche sotto l'aspetto strutturale vi sono state modifiche importanti, ad esempio nell'Alto Garda si è ridotto il pendolarismo degli alunni.

In una zona montuosa come il Trentino è ovviamente difficile ottenere risultati omogenei in tutto il territorio. Ciononostante gli squilibri evidenziati nel Rapporto vanno monitorati con attenzione per decidere opportuni interventi compensativi. Colpisce tra l'altro la coincidenza tra precariato del personale (e conseguente *turnover*) e risultati scolastici più critici, che dimostra l'esistenza di un circolo vizioso tra abbassamento della qualità dell'offerta (per effetto della ridotta continuità didattica e presenza sul territorio) ed abbassamento della qualità dei risultati degli alunni.

Infine, anche se in misura inferiore al resto d'Italia, permane una chiara relazione tra origine familiare (in particolare il livello di istruzione dei genitori) e la riuscita scolastica: gli alunni figli di genitori con più basso titolo di studio ottengono sistematicamente risultati peggiori a scuola.

Tabella 10.4 - Punteggi medi nei test degli alunni trentini in rapporto al titolo di studio dei genitori

Titolo di studio dei genitori	Italiano V elementare	Matematica V elementare	Italiano III media	Matematica III media	Italiano II superiore	Matematica II superiore (A)	Matematica II superiore (B)
Licenza elementare o media	26,4	35,5	44,6	13,9	34,7	14,7	10,3
Scuola superiore	28,4	38,0	48,5	15,4	37,4	15,4	13,3
Diploma o laurea	29,7	39,6	50,9	16,3	40,9	15,8	15,6

Fonte: indagine Iprase-Comitato di valutazione.

10.2.3 - *Turnover* e pendolarismo dei docenti

Nonostante i passi in avanti che si sono registrati negli ultimi tempi, il precariato rimane ancora consistente in alcuni comprensori: a livello di scuola secondaria nel Primiero il 66% dei docenti ha un rapporto di lavoro precario, così come il 60% nella Val di Sole. Nella scuola di base il comprensorio più svantaggiato è la Val di Fiemme, dove circa un terzo dei docenti sono precari sia nella scuola elementare che nella media; in quest'ulti-

ma il precariato tocca un terzo dei docenti anche in Val di Non. Infine nella scuola elementare la percentuale di insegnanti non di ruolo si innalza nelle Giudicarie (27,8%).

Il precariato, insieme al pendolarismo dei docenti che risiedono lontani dalla sede di insegnamento, causa un consistente *turnover*, specialmente nei comprensori e nelle sedi scolastiche più decentrate: in almeno 9 istituti nell'ultimo anno è cambiato oltre il 30% dei docenti.

Questi fenomeni, che sono evidentemente intrecciati tra loro (il *turnover* è causato anche dalle richieste di trasferimento motivate dalla lontananza della sede scolastica) limitano fortemente la continuità didattica nelle aree periferiche ed un proficuo rapporto con il territorio.

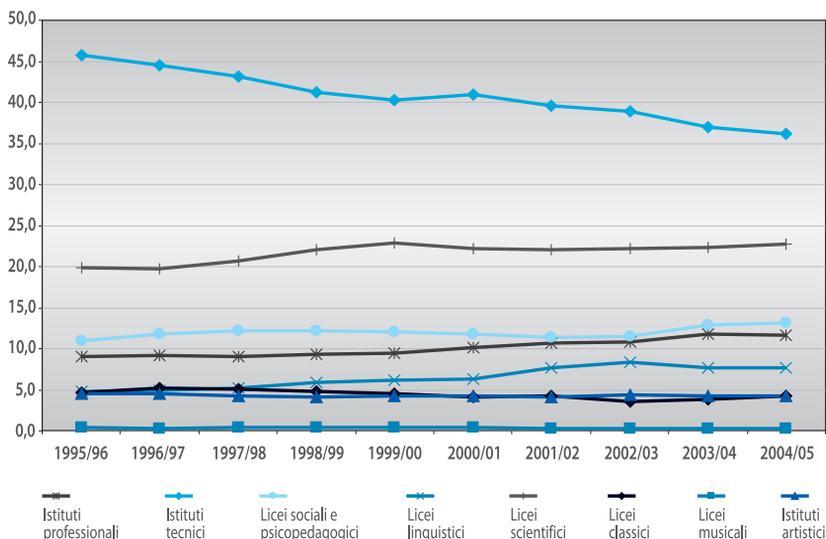
10.2.4 - Perdita di attrattività dell'Istruzione tecnica

L'Istruzione tecnica, sebbene i suoi studenti ottengano buoni risultati nelle prove oggettive di apprendimento, sta perdendo capacità di attrazione tra i giovani e le loro famiglie, che la scelgono sempre di meno; nel giro di 10 anni la quota dei suoi iscritti scende dal 45,7% al 36,2% del totale degli iscritti alla scuola secondaria.

Grafico 10.1 - Evoluzione degli iscritti nelle scuole secondarie superiori

valori percentuali

serie storica degli ultimi 10 anni



Fonte: elaborazione a cura del Comitato di valutazione su dati Servizio Statistica (annuario statistico).

Anche gli esiti occupazionali dei diplomati tecnici appaiono meno semplici di un tempo, e sono più divisi tra un mercato del lavoro meno ricettivo e la non sempre agevole prosecuzione degli studi nell'Università.

10.2.5 - Mancanza di collegamento tra le anagrafi scolastiche e formative

Sebbene in provincia di Trento l'anagrafe scolastica funzioni già da diverso tempo, e più recentemente sia stata resa operativa anche un'anagrafe della formazione professionale, ancora mancano i necessari collegamenti per ricostruire i passaggi da un sistema all'altro, e soprattutto per seguire le uscite dai due sistemi. Paradossalmente, mentre i giovani vengono puntualmente seguiti quando sono all'interno dei sistemi, smettono di esserlo proprio quando la loro condizione di drop-out richiederebbe invece un più attento monitoraggio ed assistenza, come del resto viene anche prescritto dalle normative sull'obbligo formativo e sul diritto dovere. E' assolutamente necessario che i diversi sistemi, anagrafici e di intervento, dialoghino tra loro per creare una valida rete di salvaguardia e supporto per coloro (circa 5/600 all'anno negli ultimi anni) che non riescono a rimanere nei percorsi formativi canonici.

10.3 - Aspetti problematici e da approfondire

10.3.1 - Autonomia provinciale e localismo

Come si è detto, l'autonomia speciale di cui gode la Provincia di Trento è stata ben utilizzata in termini di governo ed ha permesso di conseguire buoni risultati. D'altra parte l'autonomia provinciale non deve rinchiudersi nell'autoreferenzialità. L'eliminazione della Sovrintendenza e la trasformazione dei presidi in dirigenti con un meccanismo di selezione degli stessi di tipo locale, da un lato consentono al governo provinciale un maggiore potere di indirizzo, dall'altro però potrebbero in futuro indebolire l'indipendenza (in senso positivo) del sistema scuola.

La forza del sistema trentino viene dalla sua capacità di integrarsi in un sistema più ampio di riferimento, nazionale ed europeo, vincendo la tentazione di credersi autosufficienti quanto a capacità di organizzare modelli istituzionali, contenuti culturali, formazione dei docenti, e garantendo non solo l'autonomia dei singoli istituti ma l'indipendenza del sistema scuola.

10.3.2 - Quantità e qualità della spesa per l'istruzione

In Trentino viene destinata all'istruzione (scuola, formazione professionale, università) una spesa equivalente al 6,2% del Prodotto interno lordo provinciale, ovvero un punto e mezzo in più rispetto alla media nazionale ed un punto in più rispetto alla media europea. Solamente i Paesi Nordici (Danimarca, Svezia, Norvegia, Finlandia, Islanda) impegnano una analoga proporzione di risorse per l'istruzione. Un alunno in provincia di Trento costa mediamente 8807 euro, ovvero il 53,7% in più rispetto a quanto si spende in media a livello nazionale, mentre per la formazione professionale la spesa unitaria è ancora più alta.

Tabella 10.5 - Investimento per l'Istruzione e formazione in Trentino rispetto al Prodotto interno lordo provinciale

milioni di euro	anno 2002
Spesa per la scuola	582,7
Spesa per la formazione professionale iniziale	39,0 ^(a)
Spesa per l'università	92,9 ^(b)
Totale spesa per istruzione Trento	714,6
Prodotto Interno Lordo provinciale	11.582,6
Rapporto spesa istruzione /PIL Trento	6,2
Rapporto spesa istruzione /PIL Italia	4,7
Rapporto spesa istruzione /PIL Europa	5,2

(a)Stimata.

(b) Dal bilancio consuntivo dell'Università di Trento.

Fonte: Elaborazione Comitato di valutazione su dati Pat, Università degli studi di Trento, ed Eurostat.

La spesa per l'istruzione e la formazione rappresenta un investimento; e' anche grazie alla disponibilità di risorse che il sistema scolastico e formativo trentino ha potuto ottenere i buoni risultati descritti in queste pagine. Assicurare buoni risultati della scuola e della formazione significa anche favorire l'inclusione e prevenire il disadattamento sociale dei giovani, il cui recupero comporterebbe dei costi molto alti. Quindi il ragionamento sulle risorse investite in questo ambito deve tener presente anche questa variabile: meglio investire prima sulla formazione che dover investire dopo sul recupero del disadattamento o della devianza.

Tuttavia emerge la necessità di tenere sotto controllo i flussi finanziari, per rendere la spesa per l'istruzione sempre più efficace.

Alcuni fattori di dilatazione della spesa, come quelli relativi alla dispersione dell'offerta scolastica sul territorio, sono stati posti sotto maggiore controllo. Continuano a crescere invece le spese relative al personale, docente e non docente; in particolare uno dei motivi della spesa più elevata risiede nel rapporto alunni/insegnanti, che in Trentino è molto più basso della media nazionale, specialmente nella scuola materna, dove i docenti sono proporzionalmente il doppio rispetto ai valori nazionali, e nella scuola elementare.

Tabella 10.6 - Alunni per insegnante: confronto nazionale ed internazionale

	Scuola materna	Scuola elementare	Scuola media	Scuola secondaria
Trentino 2005	6,8	7,8	7,7	8,0
Italia 2004	12,0	9,5	8,6	8,3
Paesi OCSE 2002	14,8	16,6	14,4	13,1

Fonte: elaborazione Comitato di Valutazione su dati OCSE, *Education at a glance 2004* e Istat.

10.3.3 - Le controverse dinamiche dell'autonomia scolastica

L'attuazione dell'autonomia risulta molto apprezzata dai dirigenti scolastici e da una parte consistente di insegnanti, i quali si dichiarano convinti dei suoi effetti positivi. Dopo i primi cauti passi, il principio dell'autonomia sta entrando nella mentalità delle scuole trentine, in particolare a livello di gestione complessiva delle attività. Si stanno inoltre sviluppando delle reti di scuole, per rafforzare la capacità di gestione locale di processi innovativi.

Tuttavia va segnalato l'inadeguato coinvolgimento delle famiglie e la presenza di circa un terzo di insegnanti poco favorevoli o comunque poco convinti del processo di cambiamento.

Va segnalato inoltre che un quarto dei docenti (24,3%) denuncia un peggioramento dei rapporti tra insegnanti e dirigenti, ed una parte più ridotta (14,9%) dei rapporti tra gli stessi docenti.

Tabella 10.7 - Opinione di insegnanti e dirigenti sull'influenza dell'autonomia sui rapporti interpersonali

valori percentuali

Tipo di rapporto	migliorato		peggiorato		uguale	
	secondo gli insegnanti	secondo i dirigenti	secondo gli insegnanti	secondo i dirigenti	secondo gli insegnanti	secondo i dirigenti
Tra insegnanti e insegnanti	6.2	6.4	14.9	4.5	78.2	59.1
Tra insegnanti e dirigenti	8.3	32.3	24.3	7.7	67.4	60.0
Tra insegnanti e genitori	9.5	21.2	6.9	4.5	83.6	74.2
Tra dirigenti e genitori	----	38.5	----	4.6	----	4.6

Fonte: indagine Comitato di valutazione-Università degli studi di Trento-Iprase.

Nelle dinamiche del clima scolastico va anche ricordato che il 9% dei dirigenti delle scuole secondarie nelle quali è stata condotta la ricerca OCSE-Pisa segnala il problema del bullismo.

E' controverso dunque il giudizio sull'autonomia: vi sono stati sicuramente dei cambiamenti, ma ancora non hanno sostanzialmente modificato il modo di fare scuola, e creato la base per un nuovo e più forte rapporto tra scuola e comunità locale.

10.3.4 - La soggettività della valutazione scolastica

L'analisi dei giudizi espressi dai docenti in sede di scrutinio e di esame mette in luce la forte variabilità del giudizio di profitto, che viene formulato sugli alunni a seconda del contesto in cui si esprime. Emerge in particolare una differenza di valutazione tra i giudizi formulati negli scrutini e nell'esame di licenza media.

La rilevazione OCSE-Pisa mette inoltre in luce sensibili differenze nel metro di giudizio dei docenti dei diversi ordini di scuola e nelle diverse regioni del Paese; i docenti trentini appaiono un po' più esigenti nel giudizio rispetto ai colleghi del resto d'Italia, in quanto, a parità di rendimento nel test, gli alunni trentini prendono voti più bassi.

Tabella 10.8 - Voto ricevuto in pagella e punteggio conseguito nella prova di matematica OCSE-Pisa

	4 o meno	5	6	7	8 e più
Licei trentini	518	536	540	574	590
Istituti tecnici trentini	523	529	552	566	578
Istituti professionali trentini	438	450	489	523	517
Media Trentino	508	524	541	568	578
Media Italia	420	444	465	492	525

Fonte: M.T. Siniscalco (a cura di), *Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving, PISA 2003 Risultati del Trentino, Invalsi 2005.*

In ogni caso, questa relatività del giudizio assegnato dai docenti, sia che la si voglia criticare in nome del principio dell'oggettività del voto, sia che la si voglia giustificare in nome di più ampie considerazioni didattiche e formative, dimostra l'esigenza di disporre anche di rilevazioni oggettive per verificare i rendimenti reali degli alunni e del sistema di istruzione.

10.3.5 - Buona spendibilità dei qualificati professionali nel mercato del lavoro, mentre crescono le difficoltà per i diplomati

I risultati delle indagini dell'Osservatorio sul mondo del lavoro confermano i soddisfacenti esiti dei qualificati della formazione professionale, anche se con alcune incoerenze del settore alberghiero per quanto riguarda l'inserimento a medio termine.

Tabella 10.9 - Inserimento lavorativo dei qualificati della formazione professionale

Totale qualificati	Leva 1997/98	Leva 2000/01	Leva 2001/02
A 18 mesi dal conseguimento della qualifica			
tasso di attività	75,7	79,0	78,6
tasso di occupazione	65,4	72,6	71,7
percentuale di occupati coerenti*	69,7	67,1	71,3
tasso di disoccupazione	13,5	8,0	8,7
percentuale di studenti	4,9	11,2	15,4

*calcolata sul totale degli occupati.

Fonte: Elaborazione su dati OML.

Maggiori elementi di criticità, soprattutto sotto l'aspetto qualitativo, si rilevano invece per l'inserimento dei diplomati. L'aumento del passaggio all'Università consente di contenere l'eventuale crescita del tasso di disoccupazione, ma ci si domanda in quale misura la scelta di continuare gli studi sia voluta o sia subita in conseguenza delle difficoltà del mercato del lavoro.

Tabella 10.10 - Inserimento lavorativo dei diplomati

Totale indirizzi (esclusi i licei)	Leva 1996/97	Leva 1999/2000
A 42 mesi dal diploma		
tasso di attività	75,4	69,4
tasso di occupazione	69,8	61,9
percentuale di occupati coerenti*	64,3	62,8
tasso di disoccupazione	7,4	10,8
percentuale di studenti (calcolata sul totale degli occupati)	23,4	29,6

Fonte: Elaborazione su dati OML.

La tenuta di questi titoli di studio andrà inoltre verificata alla luce del recente aumento della disoccupazione giovanile.

10.3.6 - Il problematico accesso all'Università

La riforma dei cicli universitari e le trasformazioni della società civile ed economica stanno considerevolmente aumentando la propensione dei giovani trentini ad iscriversi all'Università. Nel 2004/2005 il tasso di passaggio è stato del 68,1%, con un incremento di 12,5 punti percentuali rispetto alla leva del 1998/99. Si tratta di un fenomeno positivo, anche perché porta verso l'alto il Trentino rispetto ad una condizione di ritardo sul resto del Paese, ma rimangono alcuni interrogativi riguardo agli elevati tassi di abbandono di chi accede agli studi universitari e riguardo alle successive prospettive occupazionali dei laureati.

10.3.7 - La Formazione professionale tra funzione formativa e funzione sociale

La Formazione professionale gioca un duplice ruolo nel sistema trentino: da una parte assolve ad una funzione formativa, in quanto prepara risorse umane qualificate per il sistema produttivo locale; dall'altra conserva ancora una funzione di risposta ad esigenze di carattere sociale, in quanto accoglie anche utenti in forte difficoltà, soggettive ed oggettive; basti pensare che nella formazione professionale trentina quasi un allievo su 7 proviene da famiglie immigrate, che il 7% è portatore di handicap, che quasi la metà degli allievi ha una bocciatura alle sue spalle.

L'esclusione di questi giovani rischierebbe di sanzionarne l'espulsione definitiva dal sistema formativo. Il compito non è semplice, perché costringe a mediare l'esigenza di qualità rispettando determinati standard con l'esigenza di non perdere per strada i giovani.

L'allargamento della platea dei qualificati e la loro tenuta nel mercato del lavoro testimoniano finora una soddisfacente capacità nel gestire questa ambivalenza di ruolo, tuttavia per garantire meglio i percorsi dei giovani emerge la necessità di sviluppare ancor più metodologie didattiche attive ed innovative, rafforzando da una parte l'intreccio con la scuola, dall'altra le sinergie con le istituzioni ed i soggetti del mondo del lavoro.

10.4 - Verso un nuovo modello di scolarità?

L'analisi dei dati sulla scolarità contenuti nel Rapporto mostra come si cominci a delineare una nuova tendenza nei comportamenti dei giovani trentini: il Trentino sta abbandonando il suo modello di scolarità tradizionale, rivolto soprattutto a creare professionalità intermedie per il mondo del lavoro, e si sta indirizzando verso un nuovo modello di scolarità, dai contorni per il momento ancora non ben definiti, ma sicuramente più articolato e più spostato verso l'alto.

Ne sono testimonianza:

- l'aumento del tasso di passaggio, di oltre 12 punti percentuali, dalla scuola all'università;
- l'istituzione, molto apprezzata in termini di affluenza, del quarto anno post-qualifica di formazione professionale per il conseguimento del diploma professionale;
- la diminuzione percentuale dell'affluenza agli istituti tecnici, compensata dalla crescita dell'affluenza ai licei.

Anche la proposta di istituzione dell'alta formazione professionale, contenuta nel disegno di legge di riforma del sistema trentino di istruzione e formazione professionale, va nella stessa direzione.

Il sistema scolastico trentino sta dunque modificando la sua natura, perdendo un poco, rispetto al sistema nazionale, il suo tradizionale assetto prevalentemente centrato sulla preparazione dei livelli intermedi, e dunque sull'offerta di qualifiche e diplomi, per assumere una conformazione più vicina a quanto succede nel resto d'Italia, con un'estensione verso l'alto della scolarità e delle proposte formative.

Questo processo, per diversi aspetti positivo ed anzi caldeggiato dallo stesso Comitato nel suo precedente Rapporto, presenta alcuni risvolti che potrebbero divenire problematici se non vengono adeguatamente presidiati e governati:

- può crescere l'ambiguità dei percorsi di scuola secondaria, in particolar modo dell'istruzione tecnica, che appare sempre di più una sorta di "Giano bifronte", con una faccia rivolta verso il mercato del lavoro e con l'altra rivolta verso il collegamento con l'Università;
- diviene problematico il presidio dell'efficacia dei percorsi universitari, a cominciare dall'orientamento alla scelta del percorso, per evitare che una frequenza di massa produca anche abbandoni di massa, o quantomeno un aumento del disagio giovanile;
- deve essere rinforzato il collegamento con il mondo del lavoro, per mantenere saldo ed anzi rinforzare, seppure con modalità diverse, il legame tra esigenze del mondo produttivo e comportamenti scolastici e formativi dei giovani;
- è necessario ampliare l'offerta formativa superiore, per predisporre un'articolazione di proposte formative dopo il diploma che non includa solamente l'Università, e risponda, come finora ha sempre fatto bene il Trentino, ad una varietà di bisogni sia da parte delle imprese che da parte dei giovani.

Esaminiamo più da vicino, nel paragrafo successivo, come il sistema trentino può evolvere per rispondere a queste nuove sfide.

10.5 - Nuove sfide per il sistema trentino

Il sistema scolastico e formativo trentino ha fin qui ottenuto soddisfacenti risultati, ma per crescere e svilupparsi in un contesto sociale ed economico in continua evoluzione, e sempre più esigente e competitivo, deve evolversi ed affrontare nuove sfide.

Una simile indicazione può sorprendere, visti i molti elementi positivi emersi dall'analisi contenuta nelle pagine del Rapporto:

- i più alti tassi di successo scolastico e formativo in Italia;
- conseguentemente i tassi di abbandono più bassi;
- i più alti livelli di apprendimento nel mondo;
- soddisfacenti tassi di inserimento occupazionale di qualificati e diplomati e bassi indici di disoccupazione;

- un sistema di formazione professionale preso a riferimento per la riforma nazionale;
- una forte disponibilità all'innovazione ed alla valutazione.

Potrebbe dunque sembrare che si debba parlare di un sistema “realizzato”, più che di un sistema che si deve rinnovare.

Eppure, nel momento in cui alcune importanti sfide sembrano essere sostanzialmente vinte, il mutamento del contesto sociale ed economico, il mutamento dei comportamenti scolastici e formativi, e la stessa consapevolezza di poter fare importanti passi in avanti, spingono il sistema scolastico e formativo trentino a ridefinire e spostare i propri obiettivi in avanti e su nuove dimensioni.

Quali sono allora i processi che il sistema scolastico e formativo trentino dovrebbe avviare per ridefinire o ampliare la propria *mission*?

10.5.1 - Evolvere da sistema centrato sull'utenza giovanile a sistema fondato sull'apprendimento permanente.

La scuola e la formazione trentina hanno ormai praticamente raggiunto il traguardo della piena scolarizzazione, portando al successo formativo quasi l'88% dei giovani. Occorre pertanto rafforzare la riflessione e l'impegno sulla formazione della popolazione adulta, che secondo le indagini internazionali possiede livelli di competenza inadeguati rispetto agli altri Paesi e partecipa in modo insufficiente ad iniziative di formazione permanente. Analogo discorso si può fare per la formazione degli adulti occupati. Va incentivata la partecipazione degli adulti ad iniziative formative, anche valorizzando il sistema dei voucher e dei crediti formativi individuali, e vanno individuate modalità per riconoscere la formazione non formale ed informale attribuendo crediti formativi, così da incoraggiare i cittadini a partecipare alle diverse opportunità di formazione permanente e continua ed a valorizzarne i risultati.

10.5.2 - Evolvere da sistema centrato sul governo provinciale a sistema a forte autonomia e responsabilità locale

Lo sviluppo dell'autonomia scolastica trentina evidenzia un elevato grado di soddisfazione dei dirigenti scolastici ed una adesione meno convinta da parte dei docenti. Tuttavia alcune fondamentali procedure, come la gestione del personale, rimangono ancora centralizzate a livello provinciale. Inoltre la responsabilità di ogni singola scuola sulla spesa è ancora limitata, così come permangono forti squilibri territoriali, di cui devono darsi carico anche le comunità locali.

Occorre pertanto rafforzare il processo di evoluzione verso un più maturo sistema di autonomie scolastiche e formative, fortemente raccordato con le comunità locali, dotato degli strumenti giuridici e finanziari per affrontare le sfide che vengono poste, ma anche pienamente responsabile dei risultati raggiunti con la loro attività.

Scuole e comunità locali vanno coinvolte sul perseguimento di obiettivi precisi, minimi e massimi, stabilendo Patti formativi locali ed attivando le Conferenze di Comunità di valle. Dall'altra parte il governo provinciale deve assumere caratteristiche di Centro leggero, che promuove, indirizza, sostiene, accompagna, e valuta i risultati.

Nel breve periodo si dovrebbero:

- organizzare Conferenze di comprensorio/Comunità di valle, per individuare potenzialità e fabbisogni locali e concordare precisi obiettivi di sviluppo;
- allargare la discrezionalità degli Istituti per quanto riguarda le decisioni in materia di personale;
- definire e pubblicare bilanci di istituto più trasparenti, articolati per centro di costo, nei quali venga riportata tutta la spesa sostenuta per far funzionare l'istituzione scolastica (comprese dunque le spese di personale);
- creare reti sociali sul territorio (con il supporto dei tutor dei servizi dell'impiego) per contrastare l'abbandono scolastico e promuovere il successo formativo;
- sviluppare degli osservatori comprensoriali sulla scuola e la formazione permanente, in particolare per la verifica dell'abbandono, dei livelli di apprendimento, della formazione degli adulti;
- rafforzare le attività di ricerca pedagogica a livello di scuola, anche con il supporto dell'Iprase;
- incentivare la permanenza dei docenti nelle sedi più decentrate e disagiate;
- incentivare le reti fra scuole e fra gruppi di docenti.

10.5.3 - Evolvere da sistema che garantisce l'accoglienza a sistema che promuove il riequilibrio sociale e persegue l'eccellenza

La dimensione solidaristica caratteristica della società trentina ha permesso di ottenere notevoli traguardi, anche sul versante del sistema formativo. Basti pensare alla riduzione dell'abbandono ed all'attenzione prestata ai portatori di handicap. Tuttavia permane una certa dipendenza del rendimento scolastico rispetto al livello socioculturale familiare. Differenze notevoli continuano a verificarsi anche tra i diversi comprensori.

Di fronte al permanere di queste differenziazioni legate all'origine familiare ed al territorio emerge come al solidarismo caratteristico della società trentina debba essere affiancata, da parte di tutti gli attori, una specifica progettualità rivolta a promuovere il riequilibrio e la mobilità sociale e ad incentivare l'espressione dell'eccellenza.

Va incentivato l'uso di metodologie didattiche innovative, per coinvolgere maggiormente i ragazzi più a disagio nell'affrontare un insegnamento di tipo teorico. Vanno integrati meglio i sistemi istituzionali della scuola, della formazione e del lavoro per monitorare i flussi dei giovani in transito tra i diversi sistemi ed organizzare interventi di informazione, orientamento e tutorato.

In questa prospettiva va perseguito anche l'uso più efficiente delle risorse. Il sistema trentino ha potuto finora contare su una buona disponibilità di risorse, che sono state utilizzate in modo diffuso per sostenere lo sviluppo del sistema scolastico e formativo. La spesa per la formazione rappresenta un investimento per lo sviluppo del sistema sociale ed economico, e come tale va considerata. In una situazione nella quale le risorse pubbliche diventano tendenzialmente più limitate occorre però impostare modelli di spesa più finalizzati.

Vanno rivisti i modelli complessivi di spesa, e la distribuzione degli investimenti tra i diversi ordini di scuola, individuando le priorità e modificando di conseguenza i flussi finanziari, seppure con la gradualità necessaria e verificando i risultati e l'impatto dell'investimento formativo. Vanno fatti bilanci di scuola organizzati per centro di costo, così da responsabilizzare maggiormente le comunità locali sulla spesa per l'istruzione.

10.5.4 - Evolvere da sistema basato sulle conoscenze a sistema più attento alla verifica ed allo sviluppo delle competenze utili per il successivo percorso di studio.

A due anni dall'iscrizione all'Università appena il 22% degli iscritti delle facoltà scientifiche e di Ingegneria risulta ancora in corso. Anche il sistema scolastico nel suo complesso deve porsi il problema degli abbandoni, dei trasferimenti, dei ritardi nel compimento degli studi universitari.

Vanno potenziate le attività di orientamento alla scelta dopo il percorso secondario, che devono svilupparsi in direzione non solo conoscitiva ma anche formativa, così da favorire percorsi di apprendimento e autovalutazione che consentano agli studenti di misurare le proprie effettive capacità negli ambiti dei saperi di loro interesse. Un'attività di questo genere può produrre effetti positivi non solo per evitare la dispersione di energie, ma anche per stimolare quelle eccellenze che il sistema scolastico trentino deve perseguire.

10.5.5 - Evolvere da sistema adattivo rispetto al mercato del lavoro a sistema che sostiene e promuove un'economia competitiva a livello internazionale.

Si tratta probabilmente del passaggio più delicato. Qualunque sistema scolastico, ed il Trentino è tra questi, si sviluppa adattandosi anche alla domanda del mondo del lavoro. Basta osservare la dislocazione dei diversi istituti sul territorio per trovare una correlazione più o meno forte (dato che conta anche la domanda degli studenti, che non sempre coincide con quella del mondo del lavoro) tra insediamenti produttivi ed offerta scolastica. Ovviamente dove c'è un'economia sviluppata la relazione è più stretta, dove l'economia è debole e la domanda del mondo del lavoro è meno chiara c'è un maggiore sviluppo dell'istruzione generalista.

In Trentino fino ad ora l'offerta scolastica si è abbastanza adattata rispetto ad una realtà produttiva mediamente dinamica, ed i dati dell'Osservatorio confermano la discreta coerenza degli inserimenti professionali. Il problema che si pone è: dato che la domanda delle imprese trentine è ancora orientata verso il basso, come si deve regolare l'offerta scolastica? La risposta che si propone è quella di spingere con saggezza verso l'alto la domanda delle imprese, favorendo anche, grazie ad un rapporto più forte scuola impresa, la riqualificazione dei processi produttivi e dei prodotti, innescando così un processo circolare virtuoso.

Occorre dunque concepire il sistema formativo trentino anche come sistema propulsivo, in grado di promuovere la riqualificazione del tessuto produttivo trentino. E' un'operazione di medio periodo e da condurre con attenzione, per non creare aspettative troppo elevate che non possono essere soddisfatte nel breve termine dal contesto locale. Va rafforzata l'integrazione del sistema formativo con il sistema imprenditoriale, sviluppando verso l'alto le opportunità di formazione, con un modello centrato su cicli brevi (sviluppo e stabilizzazione dell'anno di diploma post-qualifica e della formazione tecnico-professionale superiore, master universitari) e potenziando la componente formativa dell'Apprendistato. Vanno raccordate ed integrate le strutture scolastiche e formative afferenti alla stessa area produttiva, per creare sul territorio trentino Poli tecnologici in grado di organizzare raccordi stabili con il sistema produttivo locale, che dovrebbe essere coinvolto nella loro gestione: gli Istituti tecnici e professionali, anche in collegamento con i Centri di formazione, dovrebbero diventare punti di propulsione dello sviluppo dell'economia locale, raccordando l'offerta formativa e promuovendo esperienze di alternanza, formazione superiore, formazione permanente, ricerca applicata. In questo modo si torna a valorizzare anche l'Istruzione tecnica.

Va infine rafforzata la dimensione europea della formazione, attraverso la partecipazione a reti e progetti internazionali.

10.5.6 - Evolvere da sistema basato sull'autovalutazione a sistema che utilizza la valutazione esterna per la gestione strategica delle istituzioni scolastiche e formative

La valutazione del sistema scolastico e formativo trentino ha fatto molti passi in avanti. Dopo l'iniziale raccolta ed analisi di dati ed indicatori di sistema, che ha caratterizzato il primo quinquennio di attività del Comitato di valutazione, si è sviluppata e diffusa l'autovalutazione delle strutture, con il supporto di un sistema di indicatori (che consente di evitare il rischio di un'analisi puramente autoreferenziale), al quale aderiscono stabilmente oltre tre quarti delle scuole.

Per completare il disegno complessivo del sistema di valutazione, snodo fondamentale del governo strategico di un sistema basato sulle autonomie, è necessario compiere il passo successivo verso la valutazione esterna delle strutture scolastiche e formative. Il Convegno di Rovereto del 2004 è stato un passo in avanti importante in questa direzione; la sperimentazione in corso, che coinvolge sei scuole ed un Centro di formazione professionale, rappresenta un passo ulteriore, ma occorrerà rendere autovalutazione e valutazione esterna un elemento strutturale di governo. Attenzione alla qualità ed ai risultati e spinta al miglioramento continuo devono diventare sempre di più elemento costitutivo del sistema scolastico e formativo trentino.