

Processi formativi

(pp. 81 – 143 del volume)

La numerazione di tabelle, tavole e figure riproduce quella del testo integrale

L'alternanza scuola-lavoro: un'opportunità per tutti?

Nel 2013-2014, ha realizzato percorsi alternanza scuola lavoro (Asl) il 43,5% degli istituti, ma solo il 13,3% dei licei può vantare un'esperienza pregressa. Anche per gli istituti con esperienza consolidata, il dover organizzare percorsi di Asl secondo le modalità stabilite dalla legge non sarà indolore e comporterà una profonda innovazione nei modelli organizzativi, gestionali e pedagogici. I percorsi finora realizzati hanno coinvolto al massimo, in un anno, poco più di 200.000 studenti (il 10,3% del totale) e hanno avuto una durata media di circa 70-80 ore. La platea è oggi molto più ampia (più di 500.000 iscritti al terzo anno di studi solo nell'anno scolastico 2015-2016 e, nel prossimo triennio, circa 1,5 milioni di studenti), cui dovranno essere garantite almeno 400 ore di percorso nei tecnici e nei professionali e almeno 200 ore nei licei.

Il panel di dirigenti di scuola secondaria di II grado consultati dal Censis nel 75,4% dei casi ritengono che "l'introduzione generalizzata dell'alternanza avrebbe bisogno di tempi più lunghi, in quanto comporta una profonda rivisitazione dell'organizzazione scolastica e degli insegnamenti disciplinari". Il 71,6% prevede che non sarà possibile garantire a ogni studente del triennio finale un percorso in alternanza, in quanto nel territorio non vi sono sufficienti aziende disponibili ad accogliere studenti. È questa un'opinione diffusa soprattutto tra i dirigenti degli istituti del Sud (86,4%), dove il tessuto imprenditoriale è più rarefatto. Ciò nonostante, gli stessi dirigenti ritengono positivo l'aver stabilito un tetto minimo di ore dedicate ai percorsi di alternanza: il 71,8% si dichiara, infatti, molto o abbastanza d'accordo sul fatto che tale durata sia una condizione essenziale per garantire l'efficacia e la serietà della proposta formativa in alternanza (tab. 1).

Tab. 1 - Grado di accordo di un panel di dirigenti di scuola secondaria di II grado su alcuni aspetti problematici dell'alternanza scuola-lavoro introdotta con la Legge 107/2015 (val. %)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente	Totale
La durata minima prevista dalla legge (400 ore per tecnici e professionali e 200 ore per i licei) è una condizione essenziale per garantire l'efficacia e la serietà della proposta formativa in alternanza	26,8	44,9	23,2	5,1	100,0
L'introduzione generalizzata dell'alternanza avrebbe bisogno di tempi più lunghi, in quanto comporta una profonda rivisitazione dell'organizzazione scolastica e degli insegnamenti disciplinari	45,9	29,4	17,4	7,3	100,0
Non sarà possibile garantire a tutti gli studenti del triennio finale un percorso in alternanza, in quanto nel territorio non vi sono sufficienti aziende disponibili ad accogliere studenti	39,6	32,0	19,9	8,4	100,0

Fonte: indagine Censis, 2015

Prima della preoccupazione di non riuscire a reperire “strutture ospitanti” per un numero così ampio di studenti (punteggio 7,3 in una scala che va da 1=nessuna criticità a 10=massima criticità), il principale nodo critico rimane quello delle risorse finanziarie ritenute insufficienti (7,9), nonostante la legge abbia incrementato il finanziamento dei percorsi di alternanza, seguito dalla preoccupazione di dover co-progettare un numero elevato di percorsi a causa della eterogeneità e piccola dimensione delle imprese disponibili (7,4) (tab. 2).

Tab. 2 - Graduatoria delle criticità dell'alternanza scuola-lavoro introdotta con la Legge 107/2015 secondo l'opinione di un *panel* di dirigenti scolastici di scuola secondaria di II grado (punteggi medi: 1=nessuna criticità; 10=massima criticità)

	Punteggio medio
Risorse finanziarie insufficienti	7,9
Difficoltà a reperire strutture ospitanti per un numero così ampio di studenti	7,3
Rischio di dover coprogettare un numero elevato di percorsi di alternanza a causa della eterogeneità e piccola dimensione delle imprese disponibili	7,4
Difficoltà a coinvolgere aziende e altri soggetti esterni nella co-progettazione delle attività	6,5
Difficoltà ad ampliare l'impegno richiesto alle aziende/strutture ospitanti già coinvolte dalla scuola nei percorsi di alternanza scuola-lavoro finora realizzati	6,1
Ancora insufficiente formazione del personale in merito all'alternanza scuola-lavoro	6,0
Resistenze e scetticismo di parte dei docenti che temono un'eccessiva contrazione del tempo dedicato ad alcune discipline curriculari	5,7
Valutazione dell'esperienza di alternanza condivisa con il consiglio di classe e che abbia una ricaduta sull'apprendimento disciplinare	5,5
Ripensamento di tutta l'organizzazione scolastica per inserire i percorsi di alternanza scuola-lavoro nella programmazione didattica di istituto	5,4
Difficoltà a progettare percorsi di durata pluriennale	5,2
Difficoltà ad integrare le competenze sviluppate nei percorsi di alternanza con quelle curriculari disciplinari	5,2
In ogni caso, l'eccessiva durata dei percorsi di alternanza scuola-lavoro	5,2
Difficoltà a gestire i flussi informativi tra i diversi contesti e soggetti coinvolti	4,9
Difficoltà ad effettuare una efficace analisi dei fabbisogni formativi sulla base della conoscenza del territorio e dell'evoluzione del mondo del lavoro e sull'analisi dei dati statistici disponibili	4,5
Resistenze da parte delle famiglie, che temono un'eccessiva contrazione del tempo dedicato ad alcune discipline curriculari	3,5

Fonte: indagine Censis, 2015

La programmazione scolastica alla “prova del 3”: il Piano triennale dell’offerta formativa

Il *panel* di dirigenti scolastici consultati dal Censis ritiene in maggioranza che l’aspetto più positivo dell’introduzione del Piano triennale dell’offerta formativa (Ptof) sia proprio la sua durata triennale, che permette di effettuare una programmazione più adeguata e coerente con gli obiettivi formativi e di valutarne gli impatti (62,7%). Al secondo posto (59,8%) si colloca la possibilità di correlare tale programmazione alla concreta disponibilità di risorse umane, strumentali e finanziarie (tab. 5).

Tab. 5 - Gli aspetti più positivi dell'introduzione del Piano triennale per l'offerta formativa, secondo l'opinione dei dirigenti scolastici (val. %)

	Val. %
La stessa durata triennale del Piano che permette di effettuare una programmazione più adeguata e coerente con gli obiettivi formativi della scuola e di valutarne i risultati	62,7
La possibilità di correlare tale programmazione alla concreta disponibilità di risorse umane, strumentali e finanziarie	59,8
La possibilità di dare nuovo vigore ad uno strumento che era diventato poco più che un atto formale	29,4
Una attribuzione di compiti e responsabilità, per la sua predisposizione, più efficace ed efficiente	19,3
La necessità di assicurare una maggiore trasparenza e condivisione dei processi decisionali	11,9
Altro	2,2
Totale	100,0

Fonte: indagine Censis, 2015

Nella predisposizione delle linee di indirizzo, i dirigenti hanno preso in considerazione un ampio ventaglio di aspetti e contenuti, ma soprattutto hanno inteso ribadire quasi all'unanimità (99,3%) come il riferimento principale per l'elaborazione del Piano debbano essere i risultati del processo di autovalutazione della scuola e la conseguente individuazione degli ambiti di miglioramento. L'altro punto cardine dei Ptof che verranno predisposti (il termine ultimo stabilito per legge a fine ottobre di ogni anno, è stato per adesso prorogato al gennaio 2016) è quello dell'esigenza di tenere in debita considerazione le richieste del territorio e dell'utenza (97,7%) (tab. 6)

Tab. 6 - Elementi messi in evidenza dai dirigenti scolastici nelle linee di indirizzo per la definizione del Piano triennale dell'offerta formativa (val. %)

	Val. %
Risultanze del Rav in termini di cose che devono essere migliorate	99,3
Esigenza di tenere in considerazione le richieste del territorio e dell'utenza	97,7
Indicazione di specifiche linee progettuali da proseguire/introdurre (ad es. potenziamento linguistico, piano scuola digitale, inclusione disabilità, alternanza scuola-lavoro, ecc.)	95,4
Esigenza di assicurare la continuità con l'impostazione progettuale e la <i>mission</i> dell'istituto	95,3
Indicazione degli obiettivi formativi prioritari, sulla base dell'elenco presente nella legge 107/2015 c. 7	93,7
Presenza in considerazione degli indirizzi già precedentemente individuati dal consiglio d'istituto	76,1
Esigenza di introdurre elementi di maggiore flessibilità negli orari e nell'articolazione didattica (gruppi classe, orario flessibile del curriculum e delle singole discipline, ecc.)	68,8
Esigenza di formulare, al di là delle novità introdotte dalla legge di riforma, un Piano innovativo, che valorizzi gli strumenti dell'autonomia	65,9
Indicazioni specifiche circa il modello gestionale ed amministrativo	51,7
Esigenza di interventi in direzione di un potenziamento del tempo scuola	46,1
Richiamo alla futura emanazione di decreti legislativi attuativi sui temi individuati dai commi 180-185 della legge 107 del 2015	37,4

Fonte: indagine Censis, 2015

Tutto questo senza però stravolgimenti. Il 95,3% degli intervistati ha dunque ritenuto opportuno esplicitare l'esigenza di assicurare la continuità con l'impostazione progettuale e la mission della scuola, e il 76,1% ha preso in considerazione gli indirizzi già elaborati dal Consiglio d'istituto, organismo che era investito di questo compito prima della riforma. Quote inferiori di dirigenti hanno sentito l'esigenza di formulare indicazioni specifiche in relazione ad aspetti di tipo organizzativo. In particolare, il 68,8% ha richiamato la necessità di introdurre elementi di maggiore flessibilità negli orari e nell'articolazione didattica, il 51,7% ha prodotto indicazioni specifiche sul modello gestionale e amministrativo, e il 46,1% ha espresso l'esigenza di prevedere interventi in direzione di un potenziamento del tempo scuola. Questi ultimi aspetti sono stati presi in maggiore considerazione, anche perché meno diffusi, dai dirigenti delle scuole del Sud: il 74,8% dei dirigenti di queste scuole ha fatto riferimento alla flessibilità oraria e didattica, e il 56,3% all'aumento del tempo scuola. Il 65,9% dei dirigenti intervistati (valore che sale al 70,2% tra i capi degli istituti meridionali) ha voluto sottolineare che, al di là delle novità introdotte dalla legge di riforma, la scuola ha bisogno di elaborare un Piano innovativo, che valorizzi al meglio gli strumenti dell'autonomia. D'altro canto, è opinione prevalente tra i dirigenti scolastici intervistati (57,3%) che il Piano triennale che le scuole si accingono a predisporre sarà necessariamente un documento "di passaggio", che avrà bisogno di una sostanziale revisione il prossimo anno.

Adolescenti e internet: consolidare il ruolo educativo della scuola

Secondo il 78,2% del *panel* di dirigenti scolastici consultati nell'ambito di una indagine del Censis, in collaborazione con la Polizia postale e delle comunicazioni, gli studenti sono esposti a pericoli virtuali come a pericoli reali, e solo per il 17,7% internet rappresenta il rischio più pericoloso. È a casa che il 90,2% dei rispondenti ritiene che sia più alta l'esposizione a un uso improprio di internet, cui si aggiungono gli altri luoghi e momenti del tempo libero (9,6%). La scuola, viceversa, è considerata dai dirigenti intervistati un luogo sicuro, controllato, e solo lo 0,2% del totale segnala il possibile rischio. D'altra parte, non sono pochi a sottolineare il fatto che la disponibilità di *smartphone* e altri *device* portatili collegati in rete rende potenzialmente possibile l'esposizione continua al "rischio internet".

Tra i pericoli del web, in una scala che da va da 1=minima probabilità a 10=massima probabilità, i dirigenti indicano in primo luogo le prepotenze online che, se reiterate, danno luogo a vere e proprie forme di cyberbullismo (7,0), ma segnalano anche le insidie insite nella diffusione dei giochi online (6,4). Minori ma non inesistenti sono ritenute le probabilità per uno studente di essere adescato online (5,4), di essere spinto verso qualche forma di disturbo alimentare (3,9) o di essere vittima di siti web che svolgono proselitismo religioso e/o terroristico (3,2).

Il 54,9% dei dirigenti scolastici ha dovuto gestire negli anni casi di cyberbullismo, percentuale che sale ulteriormente tra i dirigenti delle scuole secondarie di II grado (59,3%) e tra coloro che risiedono nelle regioni del Nord (66,8%) e del Centro (62,8%). Sensibilmente inferiore è, invece, la casistica nelle scuole del Sud (39,2%) (tab. 10).

Tab. 10 - Dirigenti scolastici che hanno gestito casi di cyberbullismo all'interno delle loro scuole, per area geografica e grado di istruzione (val. %)

	Nord	Centro	Sud	Fino alla secondaria di I grado	Solo secondaria di II grado	Totale (*)
Si	66,8	62,8	39,2	53,4	59,3	54,9
No	32,4	36,4	60,5	46,1	39,9	44,4
Non ricordo	0,8	0,8	0,3	0,5	0,8	0,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Include anche i dirigenti scolastici di istituti sia di I che di II grado

Fonte: indagine Censis, 2015

Rendere i genitori consapevoli della gravità dell'accaduto rappresenta la principale difficoltà da loro incontrata nella gestione dei casi critici (58,5%). Le Forze di polizia risultano essere i principali attori di supporto (73,6%) al 56,6% di istituzioni scolastiche che hanno organizzato incontri con i genitori su internet e i nuovi media. Il 51,2% degli intervistati afferma che nell'offerta di formazione e aggiornamento loro destinata non sia dato uno spazio sufficiente alle tematiche dei rischi di internet per i minori, mentre il 44,5% è della stessa opinione con riferimento all'offerta formativa per i docenti. Ancora maggiore (69,4%) è il fabbisogno di formazione per il personale Ata, i cui ruoli di sorveglianza e di prossimità con gli studenti durante il tempo scuola, al fine di scoprire e prevenire situazioni di criticità, andrebbero valorizzati (tab. 11).

Tab. 11 - Criticità incontrate dai dirigenti scolastici nella gestione di casi di cyberbullismo, per area geografica e grado di istruzione (val. %)

	Nord	Centro	Sud	Fino alla secondaria di I grado	Solo secondaria di II grado	Totale (*)
Capire cosa è successo	17,2	11,5	10,5	11,9	20,1	14,1
Informare i genitori degli studenti coinvolti	7,6	7,6	7,3	7,0	9,1	7,5
Valutare se sono stati commessi reati	12,7	9,6	12,3	10,6	14,8	11,9
Interessare l'interlocutore istituzionale adatto alla presa in carico del caso	3,0	5,1	5,5	3,9	4,4	4,1
Rendere i genitori consapevoli della gravità dell'accaduto	54,7	65,0	60,9	62,8	47,8	58,5
Altro	4,8	1,2	3,5	3,8	3,8	3,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Include anche i dirigenti scolastici di istituti sia di I che di II grado

Fonte: indagine Censis, 2015

Meno immatricolati, ma più studenti che proseguono gli studi universitari

Tra il 2010-2011 e il 2013-2014, gli immatricolati ai corsi di laurea triennali e a ciclo unico sono diminuiti del 4,9%, cioè di quasi 12.000 unità. A una riduzione dell'11,2% degli immatricolati nel Sud e nelle isole – dove permane ancora oltre il 30% dell'utenza – si contrappongono un incremento del 4% tra quelli del Nord-Ovest e decrementi più ridotti tra le popolazioni universitarie del Nord-Est e del Centro, rispettivamente -3,6% e -5,2%. Il 44,2% degli immatricolati continua a concentrarsi nei mega atenei, sebbene nel periodo considerato si sia verificato un travaso di immatricolati dai grandi e medi atenei (-35,4%) verso i piccoli atenei, che hanno registrato un incremento di immatricolati pari a +42,4%.

Rispetto al triennio 2011-2014, il tasso di persistenza, che misura la continuità nel passaggio dal primo al secondo anno accademico, è però cresciuto, passando dall'84,3% all'89,8%. Vi è però un dualismo territoriale, che pone le regioni del Sud e le isole e quelle del Centro al di sotto del valore medio nazionale e con tassi di persistenza tra il primo e il secondo anno accademico rispettivamente pari all'87,5% e all'88,3%, mentre quelle del Nord sono ampiamente al di sopra: Nord-Ovest 92,2%, Nord-Est 92,6% (tab. 15).

Tab. 15 - Tasso di persistenza tra il primo e il secondo anno ai corsi di laurea di I livello e lauree magistrali a ciclo unico degli atenei statali, per area geografica, a.a. 2010/2011-2013/2014 (1) (val. %)

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	Diff. ass. (2) 2010-2014
Nord-Ovest	88,4	89,0	89,2	92,2	3,8
Nord-Est	85,9	87,3	87,8	92,6	6,7
Centro	81,1	84,0	79,4	88,3	7,2
Sud e isole	83,3	78,1	82,6	87,5	4,2
Italia	84,3	83,7	84,3	89,8	5,5

(1) Iscritti nell'a.a. in esame che si sono immatricolati nell'anno accademico precedente/immatricolati nell'a.a. precedente

(2) Calcolata come differenza dei valori percentuali

Fonte: elaborazione Censis su dati Miur

L'andamento in controtendenza del tasso di persistenza, rispetto agli altri indicatori sull'evoluzione della domanda universitaria, può essere un sintomo della messa in campo di azioni di prevenzione e contrasto al fenomeno in questione. L'analisi delle spese degli atenei per i cosiddetti "altri interventi a favore degli studenti", all'interno dei quali sono allocate le risorse per orientamento e tutoraggio, può fornirci una fotografia della distribuzione di tali risorse e della loro efficacia. L'ammontare di risorse a tale scopo destinate, in conseguenza della complessiva riduzione dei finanziamenti al sistema universitario, è diminuito di oltre 7,5 milioni di euro,

passando dai 47 milioni del 2010 ai 39,5 milioni del 2013. Nelle Regioni del Nord si è concentrato nel 2013 oltre il 60% delle risorse (Nord-Ovest 33,5% e Nord-Est 27%), il rimanente 40% nel Sud e isole e nel Centro, ovvero nelle ripartizioni dove il tasso di persistenza registra valori inferiori a quello medio nazionale.

Al riguardo, colpisce la ridotta quota di spese per tutoraggio e orientamento degli atenei delle regioni centrali, pari al 13,7% del totale nazionale e con un'incidenza sul totale delle spese di ateneo (al netto delle borse di studio) corrispondente al 16,3%, sensibilmente inferiore al corrispondente valore medio nazionale (24,2%). Le spese per interventi a favore degli studenti risultano essere concentrate soprattutto tra i mega atenei, che aggregano il 41,3% del totale; seguono i medi atenei, con il 22,8% del totale, e i grandi (15%) che tra il 2010 e il 2013 hanno ridotto la loro quota di oltre 6 punti percentuali, insieme con i politecnici, che passano dal 19,6% al 13,6%. I piccoli atenei nel 2013 hanno impegnato una quota residuale pari a 7,3%, che ha però un'incidenza sul totale delle spese di ateneo del 28,5%, superiore a quanto riscontrabile in tutte gli altri atenei di classe dimensionale superiore (mega 26%, grande 14,9%, medio 28,3%). I piccoli atenei hanno investito dunque più degli altri in orientamento e tutoraggio, che, congiuntamente ai “vantaggi ambientali” dovuti alla loro ridotta dimensione, possono tradursi in un punto di forza della loro offerta.

Donne immigrate: un capitale umano da valorizzare

Non solo in Italia, ma anche in gran parte dell'Unione europea, le donne immigrate non sono riconosciute come *target* di politiche e programmi di integrazione specifici. Eppure, se si mettono in relazione i dati del capitale culturale di cui sono portatrici con quelli sull'effettiva resa sul mercato del lavoro, è evidente che le donne immigrate subiscono più dei loro connazionali e più delle italiane situazioni di discriminazione. Le donne immigrate sono mediamente più scolarizzate degli uomini e partecipano più di loro ad attività di formazione continua, ma sono maggiormente impiegate, anche quando sono in possesso di titoli di studio elevati, in mansioni che non richiedono alcuna qualifica. Inoltre, si trovano più ancora degli uomini relegate in alcuni settori del mercato del lavoro (quello della cura agli anziani, su tutti) che sono caratterizzati dall'assenza di possibilità di carriera e di emancipazione professionale. L'unica chance che rimane loro, per farsi strada sul mercato del lavoro, è quella dell'impresa autonoma, che praticano con successo: tra il 2009 e il 2015 il numero di imprenditrici straniere è cresciuto del 44,3%.

Il confronto tra i titoli di studio di donne italiane e donne straniere con età superiore a 15 anni, sebbene risenta della diversa composizione delle due popolazioni per fasce di età, rivela comunque un forte investimento in istruzione da parte delle straniere, che detengono un diploma secondario/post-secondario nel 41,1% dei casi, a fronte del 33,5% delle donne italiane, e hanno un diploma di istruzione terziaria in quota pressoché equivalente a queste ultime (italiane 13,5%, straniere 13%).

Gli uomini stranieri con diploma secondario/post-secondario sono il 38,2% e quelli con un titolo di istruzione terziaria solo il 7,2% del totale (tab. 17).

Tab. 17 - Confronto tra donne straniere, donne italiane e uomini stranieri di 15 anni e oltre per titolo di studio, 2014 (val. %)

Titolo di studio	Italiane	Straniere	Stranieri
Nessun titolo/elementare/secondaria di I grado	53,0	45,9	54,7
Secondaria II grado/post secondaria	33,5	41,1	38,2
Terziaria	13,5	13,0	7,2

Fonte: elaborazione Censis su dati Istat

La maggiore formazione delle donne straniere accresce notevolmente, a sua volta, il *mismatch* tra impiego svolto e titolo di studio posseduto, superiore a quello degli uomini stranieri e a quello delle donne italiane. I dati relativi al 2014 indicano che solo lo 0,3% dei lavoratori italiani e lo 0,2% delle lavoratrici italiane con titolo di studio terziario vengono impiegati in lavori non qualificati, mentre il dato sale al 15,3% tra gli immigrati e arriva al 15,5% per le donne straniere. Tra le straniere che provengono dai Paesi extraeuropei la percentuale di donne con istruzione terziaria che svolge lavori non qualificati raggiunge il 19,1%.

Prevedere politiche attive del lavoro esplicitamente rivolte alle donne immigrate e realizzare interventi di formazione continua, finalizzati a valorizzare il capitale umano da loro posseduto e a favorire una loro piena utilizzazione nel lavoro autonomo o dipendente, sembrano essere, dunque, due *asset* strategici da perseguire per la loro piena integrazione, in Italia come in Europa.