



Education and Training Monitor 2022

Comparative report



Education and
Training

Osservatorio sull'istruzione e la formazione 2022
Rapporto Comparativo

Prefazione

Maria Gabriele

Commissario europeo per l'innovazione, la ricerca, la cultura, l'istruzione e la gioventù

Gli ultimi due anni e mezzo sono stati dominati dalla pandemia di COVID-19. Le interruzioni delle attività nelle scuole, nelle università e nei centri di formazione hanno avuto gravi conseguenze, anche sul benessere degli insegnanti e dei giovani. L'impatto dell'attuale guerra di aggressione russa contro l'Ucraina si sta ripercuotendo anche nelle scuole, negli insegnanti e nella comunità educativa in Europa.

Tuttavia, le nostre istituzioni educative e gli insegnanti continuano a dimostrare sia la loro immensa dedizione che la loro grande capacità di flessibilità e innovazione. Mostrano resilienza, superano con successo le sfide digitali e pedagogiche e agiscono per garantire la continuità dell'apprendimento.

Questi tempi difficili hanno evidenziato le disuguaglianze che ancora permeano le nostre istituzioni educative. L'equità e l'inclusione nell'istruzione e nella formazione ci richiedono di sradicare gli effetti negativi delle circostanze individuali sulle prospettive di vita delle persone, come il genere di uno studente, la situazione familiare, la disabilità o il fatto di avere un background migratorio. Le nostre istituzioni educative e gli insegnanti meritano tutto il supporto che possiamo dare loro per lavorare per rompere i cicli di svantaggio, alcuni dei quali continuano a essere tramandati di generazione in generazione.

L'Osservatorio sull'istruzione e la formazione di quest'anno accompagna il nostro inventario dei progressi verso lo Spazio europeo dell'istruzione. La relazione comparativa dell'Osservatorio tiene traccia dei progressi compiuti verso gli obiettivi a livello dell'UE concordati dagli Stati membri dell'UE e mostra la posizione dei paesi rispetto a tali obiettivi. Il rapporto integra gli obiettivi con una ricca base di prove a sostegno, catturando leve politiche e fattori contestuali che possono plasmare i successi futuri.

L'Osservatorio dell'istruzione e della formazione continua a fornire input analitici fondamentali per modellare le nostre politiche di istruzione e formazione a sostegno di una ripresa inclusiva da COVID-19, per aumentare la resilienza dei nostri sistemi durante i periodi di interruzione e, in definitiva, per sviluppare sistemi di istruzione e formazione che portino a posti di lavoro migliori e vite migliori. Confido che la relazione informerà le nostre discussioni con le parti interessate, compresi i governi, gli esperti e le organizzazioni internazionali, nonché il pubblico in generale, in modo da poter realizzare la nostra visione comune per lo spazio europeo dell'istruzione.

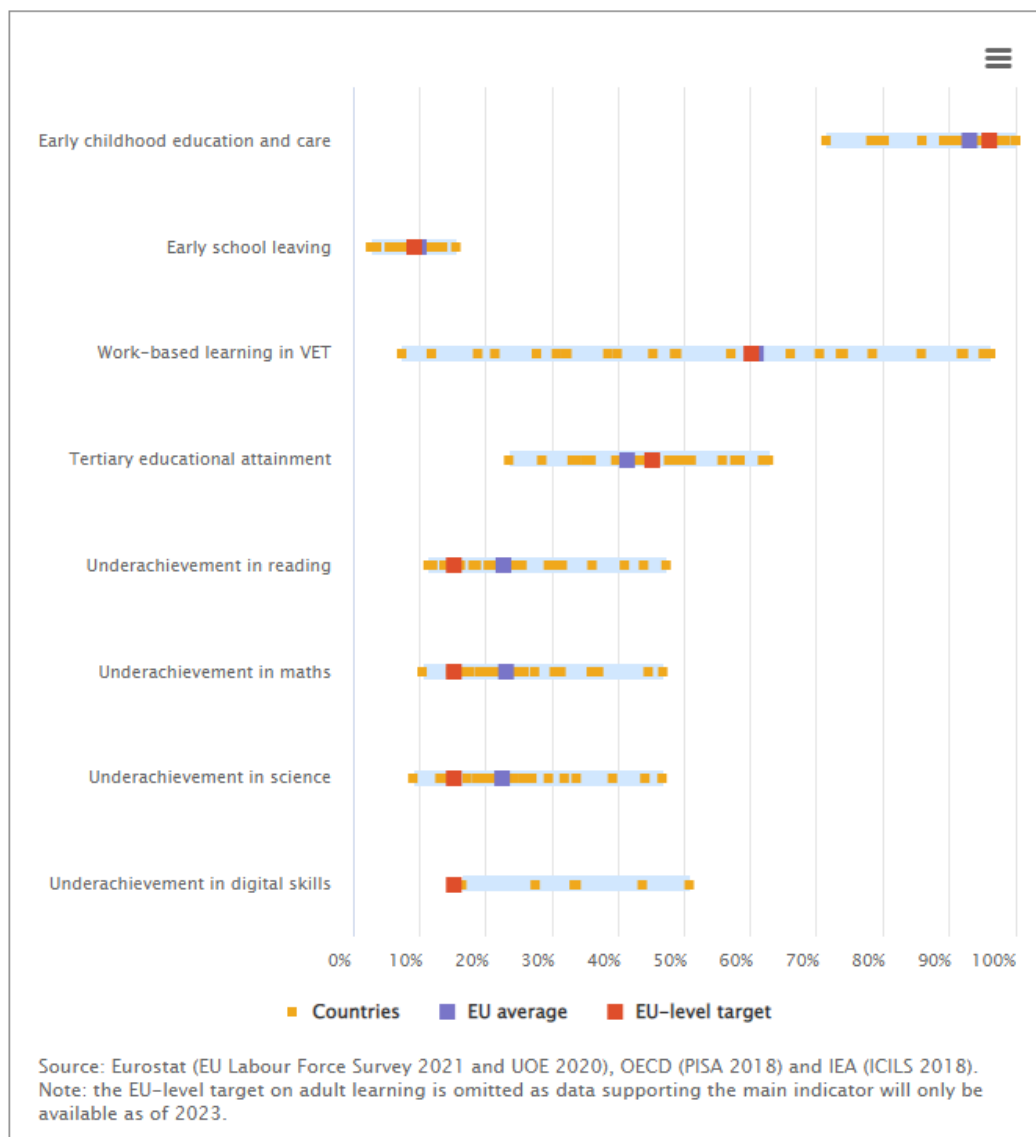
Sintesi

La relazione comparativa dell'Osservatorio dell'istruzione e della formazione comprende un'ampia analisi transeuropea dei sistemi di istruzione e formazione che si affianca a 27 relazioni nazionali più approfondite. La relazione comparativa tiene traccia dei progressi verso il raggiungimento degli obiettivi a livello dell'UE concordati nell'ambito del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore. Sono stati fissati sette obiettivi a livello dell'UE e la presente relazione li integra con numerosi indicatori di supporto per far luce sul contesto e sulle possibili leve politiche. Inoltre, l'edizione 2022 inizia con un nuovissimo indicatore a livello dell'UE, sviluppato in risposta a una richiesta del Consiglio, da utilizzare come misura generale dell'equità dei sistemi di istruzione e formazione dell'UE.

Un nuovo indicatore avvicina la conversazione alle radici della disuguaglianza nell'istruzione

Nessun sistema di istruzione e formazione riesce a dissociare il rendimento dallo status socio-economico. I giovani provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati hanno quasi sei volte più probabilità di ottenere risultati insufficienti all'età di 15 anni rispetto a quelli provenienti da contesti socioeconomici avvantaggiati, suggerendo una forte trasmissione intergenerazionale dello svantaggio educativo. Tali disuguaglianze non emergono all'età di 15 anni e non si fermano qui. Aumentare l'attenzione sull'equità nell'istruzione probabilmente sosterrà i progressi futuri in tutti i settori obiettivo esistenti a livello dell'UE. L'Osservatorio sull'istruzione e la formazione del 2022 illustra le principali sfide in materia di equità in altri settori, con prestazioni insufficienti diffuse tra specifici sottogruppi della popolazione,

Una sintesi dei risultati del paese rispetto agli obiettivi a livello dell'UE ai sensi della risoluzione sul quadro strategico dell'AEA. [🔗](#)



Nei primi anni viene stabilita una parità di condizioni

L'educazione e la cura della prima infanzia di qualità (ECEC) è un importante contributo all'equità quando può raggiungere i bambini provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati. La partecipazione all'ECEC contribuisce a migliori risultati cognitivi e migliori prospettive, in particolare per i bambini vulnerabili. Al 93,0% nel 2020, la percentuale complessiva di bambini di età compresa tra i 3 anni e l'inizio dell'istruzione primaria obbligatoria iscritti all'ECEC è rimasta stabile. Eppure i bambini provenienti da contesti svantaggiati continuano a incontrare ostacoli alla partecipazione. Diversi paesi dell'UE hanno recentemente ampliato l'accesso estendendo l'età della garanzia del posto nell'ECEC o migliorandone l'accessibilità.

È necessaria una migliore reattività per le future riduzioni dell'abbandono scolastico

Al 9,7% nel 2021, la quota di coloro che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione continua a diminuire e rimane sulla buona strada per raggiungere l'obiettivo 2030 inferiore al 9%. Circa 3,1 milioni di giovani sono oggi esclusi dall'istruzione e dalla formazione pur avendo conseguito al massimo un titolo di istruzione secondaria inferiore, di cui solo il 42,3% è occupato. I progressi futuri potrebbero richiedere di concentrarsi nuovamente sui giovani più svantaggiati e più difficili da raggiungere. Ad esempio, i giovani i cui genitori hanno un basso livello di istruzione hanno nove volte più probabilità di abbandonare la scuola rispetto ai giovani i cui genitori hanno un alto livello di istruzione.

Un panorama diversificato e in evoluzione caratterizza l'istruzione e la formazione professionale

Quasi la metà (48,7%) di tutti gli alunni iscritti all'istruzione secondaria superiore partecipa all'istruzione e formazione professionale (IFP). L'Osservatorio dell'istruzione e della formazione 2022 registra i progressi verso tre obiettivi chiave per il settore dell'IFP, che riguardano l'apprendimento basato sul lavoro, la mobilità e l'occupabilità dei laureati. In termini di apprendimento basato sul lavoro, i nuovi dati raccolti rivelano grandi differenze tra i paesi. Sebbene a livello dell'UE l'obiettivo del 2025 sembri a portata di mano, l'impatto completo della pandemia di COVID-19 deve ancora essere colto. La pandemia ha inoltre interrotto un graduale aumento della mobilità degli studenti dell'IFP, con una certa ripresa a partire da maggio 2021. Inoltre, al 76,4% nel 2021,

L'espansione dell'istruzione superiore maschera disparità persistenti

Nel 2021, il 41,2% delle persone di età compresa tra 25 e 34 anni aveva una qualifica di livello terziario, mantenendo l'UE sulla buona strada per raggiungere il suo obiettivo per il 2030 di almeno il 45%. Tuttavia, decenni di espansione dell'istruzione hanno coinciso con un divario di genere sempre più ampio, raggiungendo 11,1 punti percentuali a favore delle donne. I dati suggeriscono che i divari di genere emergono molto prima dell'istruzione terziaria e si ampliano lungo il percorso scolastico, come rispecchiato nella maggior parte dei dati su nuovi iscritti, iscrizioni e completamento. Anche la scelta degli studi mantiene un forte divario di genere e le donne rimangono sottorappresentate in discipline come le TIC e l'ingegneria. Inoltre, i tassi di istruzione terziaria sono 48.

Un'era di transizioni richiede lo sviluppo di competenze lungo tutto l'arco della vita

Nel 2021, il 10,8% degli adulti di età compresa tra 25 e 64 anni ha partecipato ad attività di apprendimento formale o non formale nelle precedenti 4 settimane, mostrando una ripresa dai cali indotti dalla pandemia dell'anno precedente. Mentre l'apprendimento degli adulti nelle precedenti 4 settimane è aumentato tra i disoccupati (ora 12,7%), è ancora molto meno diffuso tra le persone con un basso livello di istruzione (4,3%) e le persone che vivono nelle zone rurali (7,8%). Questi dati si basano su una nuova definizione più granulare di apprendimento degli adulti e saranno nuovamente migliorati l'anno prossimo con l'estensione del periodo di riferimento per le attività di apprendimento a 12 mesi. È il periodo

di riferimento di 12 mesi che verrà utilizzato per gli obiettivi a livello dell'UE sia per il 2025 che per il 2030,

Una politica incentrata sulle competenze chiave va oltre le competenze di base

Il fatto che il rendimento insufficiente nelle competenze di base sia associato a una riduzione del tempo assegnato all'istruzione potrebbe significare cattive notizie per le perdite di apprendimento che potrebbero essere derivate dalla chiusura fisica delle scuole. Tuttavia, ci sono altre competenze chiave oltre a lettura, matematica e scienze che non dovrebbero essere trascurate in un mondo post-COVID-19. L'Osservatorio dell'istruzione e della formazione 2022 esamina i dati più recenti sui settori di competenza chiave come il multilinguismo e la cittadinanza. In primo luogo, quasi due terzi degli studenti della scuola secondaria inferiore ora imparano almeno due lingue straniere, rafforzando la comprensione interculturale. In secondo luogo, in termini di coscienza civica,

L'attenzione alle competenze digitali e di sostenibilità riguarda gli studenti di tutte le età

La promozione delle competenze digitali e di sostenibilità può beneficiare della loro integrazione nell'istruzione obbligatoria come materie interdisciplinari. Beneficerà anche dell'aumento della fiducia e delle competenze degli insegnanti. Tuttavia, garantire una competenza di base nelle competenze digitali e di sostenibilità ha implicazioni particolari per l'apprendimento degli adulti, assicurandosi che i discenti che hanno già lasciato i sistemi di istruzione e formazione formale non perdano le opportunità offerte da una doppia transizione accelerata. Inoltre, va sottolineato che questi domini di competenza sono contrassegnati dalle stesse disuguaglianze che permeano l'insieme dell'istruzione e della formazione. Ad esempio,

Parte 1. Il diritto all'apprendimento

Introduzione

Il diritto all'istruzione è sancito dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e costituisce una pietra miliare dell'Obiettivo di sviluppo sostenibile basato sui diritti 4 per l'istruzione ¹, contribuendo a una società equa di pari opportunità. A livello dell'UE, è il pilastro europeo dei diritti sociali ² che svolge un ruolo chiave nella lotta alle disuguaglianze tra e all'interno degli Stati membri ³. Gli sforzi per migliorare l'equità e l'inclusione nell'istruzione e nella formazione integrano le strategie dell'UE in materia di parità adottate nel periodo 2020-21 ⁴. Costituiscono una priorità strategica della cooperazione europea in materia di istruzione e formazione verso lo Spazio europeo dell'istruzione e oltre ⁵.

I sistemi di istruzione e formazione equi non riguardano la parità di risultati scolastici o la parità di risultati scolastici. Al contrario, ci si aspetta che garantiscano che il rendimento scolastico dei giovani sia disgiunto da circostanze individuali come lo stato socio-economico, quest'ultimo spesso rilevato dall'istruzione e dall'occupazione dei genitori o dal reddito familiare. Inoltre, i sistemi di istruzione e formazione inclusivi rispondono ai risultati e alle esperienze affrontate da specifici sottogruppi della popolazione ⁶.

La prima parte di questo rapporto pone l'equità in primo piano e al centro. Inizia con un nuovissimo indicatore a livello dell'UE sull'equità nell'istruzione e nella formazione, in risposta all'invito a proporne uno nell'ambito della **risoluzione quadro strategico dell'AEA**. L'approccio proposto afferma l'obiettivo di separare i risultati scolastici dallo status socio-economico. Il nuovo indicatore si basa sul Programma dell'OCSE per i risultati degli studenti internazionali (PISA). La parte 1 prosegue poi con un capitolo sull'accesso all'educazione e alla cura della prima infanzia di qualità, che livella il campo di gioco in un sistema di istruzione e formazione veramente equo.

Riquadro 1. I dati suggeriscono che la chiusura fisica delle scuole ha ampliato le disuguaglianze educative

La ricerca nazionale suggerisce che laddove si è verificata la perdita di apprendimento, in genere ha esacerbato le disuguaglianze educative derivanti da divari socioeconomici preesistenti. Nei Paesi Bassi, ad esempio, le perdite di apprendimento erano superiori del 60% tra gli studenti che vivevano in famiglie in cui nessuno dei genitori aveva conseguito qualifiche superiori al livello di istruzione secondaria inferiore. Allo stesso modo, uno studio belga ha rilevato una correlazione tra l'entità della perdita di apprendimento e le caratteristiche della scuola, con scuole con quote più elevate di popolazione studentesca svantaggiata che subiscono maggiori perdite di apprendimento. Gli studi di alcuni altri Stati membri hanno mostrato modelli simili.

È probabile che diversi fattori chiave influenzino la vulnerabilità dei bambini alla perdita dell'apprendimento. L'educazione dei genitori ha probabilmente svolto un ruolo importante, poiché i genitori con risultati scolastici inferiori potrebbero aver trovato più difficile fornire ai propri figli un adeguato sostegno all'apprendimento a casa durante la chiusura fisica delle scuole. I bambini che vivevano in famiglie monoparentali possono essere stati particolarmente vulnerabili, specialmente dove i genitori single erano occupati e incontravano difficoltà di equilibrio tra lavoro e vita privata che impedivano loro di fornire un adeguato sostegno all'apprendimento. Lo status di migranti di genitori e figli ha contribuito alla vulnerabilità dell'apprendimento,

Soprattutto, la perdita di apprendimento si è concentrata tra i bambini con svantaggi socio-economici, come basso reddito familiare, mancanza di accesso a strumenti educativi, mancanza di accesso a Internet o mancanza di sostegno dei genitori nell'apprendimento. I bambini migranti e sfollati, in particolare rifugiati e richiedenti asilo, erano più vulnerabili all'interruzione dell'istruzione dove avevano un accesso limitato alle risorse necessarie per l'apprendimento online. Anche i bambini di determinate minoranze etniche, come i rom, hanno sperimentato infrastrutture digitali così povere. È probabile che anche l'accesso limitato a Internet in alcune località rurali remote contribuisca alla perdita dell'apprendimento.

Fonte: **Occupazione e sviluppi sociali in Europa (ESDE) revisione 2022.**

Appunti

- 1. Si veda **la panoramica generale dell'UNESCO** sul diritto all'istruzione.
- 2. Il principio 1 del pilastro europeo dei diritti sociali afferma che "[tutti] hanno diritto a un'istruzione, una formazione e un apprendimento permanente di qualità e inclusivi al fine di mantenere e acquisire competenze che consentano loro di partecipare pienamente alla società e gestire transizioni di successo nel mercato del lavoro".
- 3. Due indicatori principali del **quadro di valutazione sociale** riveduto **del pilastro europeo dei diritti** sociali che vale la pena citare in questa sede come indicatori di contesto più ampi riguardano la disparità di reddito (confrontando il rapporto tra il reddito disponibile equivalente ricevuto dal quintile più alto e quello ricevuto dal quintile più basso) e -tasso di rischio di povertà o di esclusione per i bambini di età compresa tra 0 e 17 anni (che misura la percentuale di bambini a rischio di povertà e/o gravemente svantaggiati dal punto di vista materiale o sociale e/o che vivono in famiglie con un'intensità di lavoro molto bassa).
- 4. Tali strategie dell'UE in materia di parità comprendono, tra l'altro, la **strategia per l'uguaglianza** di genere , il **piano d'azione dell'UE contro il razzismo** , il **quadro strategico dell'UE per i Rom per l'uguaglianza, l'inclusione e la partecipazione** , la **strategia per l'uguaglianza LGBTIQ** e la **strategia per i diritti delle persone con disabilità** .

- 5. Cfr. la **risoluzione del Consiglio del 2021, d'** ora in poi denominata "Risoluzione quadro strategico SEE".
- 6. I contesti svantaggiati, al di là dello status socio-economico, riguardano i giovani tradizionalmente emarginati e/o discriminati nell'istruzione e nella formazione. Alcuni gruppi svantaggiati rimangono invisibili nei regolari esercizi di monitoraggio transeuropei, come i giovani appartenenti a minoranze razziali ed etniche e i giovani con bisogni educativi speciali o disabilità.

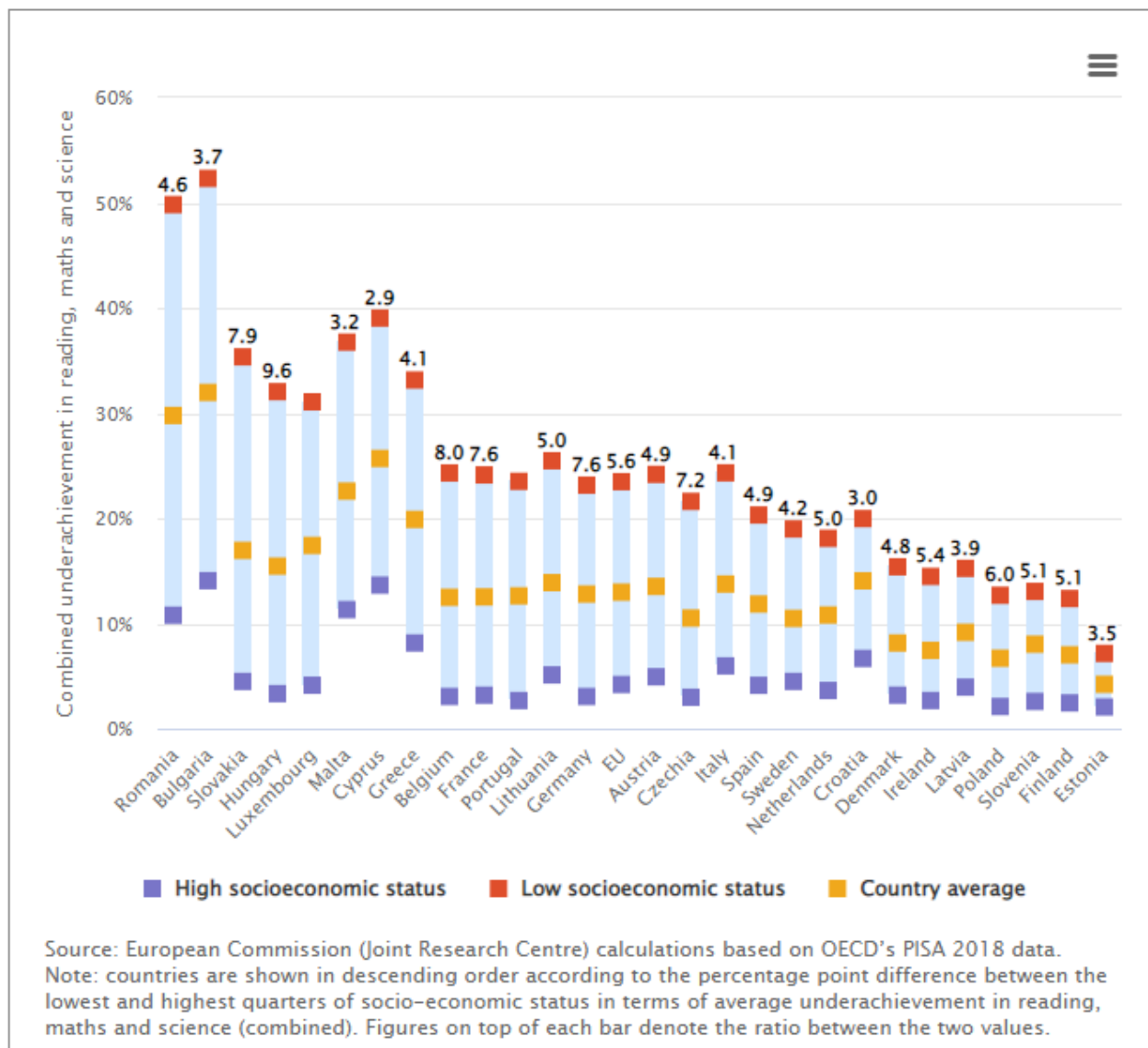
Capitolo 1. Un nuovo indicatore avvicina la conversazione alle radici della disuguaglianza nell'istruzione

1.1. Lo stato socio-economico ha un effetto immenso sul rendimento scolastico

Per la prima volta in assoluto, la Figura 1 mette a confronto il grave scarso rendimento scolastico tra gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati con quello degli studenti provenienti da contesti socioeconomici avvantaggiati. Una grave sottoperformance qui significa un punteggio basso su tutte e tre le scale PISA contemporaneamente (lettura, matematica e scienze) ⁷. Lo stato socio-economico è rilevato dall'indice dell'OCSE per lo stato economico, sociale e culturale ⁸, confrontando i suoi quarti più bassi e più alti. Questa ampia misura della disuguaglianza supera non meno di 35 punti percentuali in Romania (39,0) e Bulgaria (38,3) ⁹. Il divario è in media di 19,3 punti percentuali in tutta l'UE, con studenti di basso livello socioeconomico che hanno una probabilità 5,6 volte maggiore di ottenere risultati insufficienti nell'istruzione scolastica rispetto agli studenti di alto livello socioeconomico ¹⁰.

Gli studenti con contesti socio-economici svantaggiati hanno quasi sei volte più probabilità di ottenere risultati insufficienti nell'istruzione.

Figura 1. La scarsa performance educativa è associata allo stato socio-economico



Il ruolo fuori misura dello status socioeconomico non è limitato a una minoranza di Stati membri ¹¹, ma esistono enormi disparità tra i paesi per quanto riguarda l'entità dei divari di rendimento insufficiente. In primo luogo, un divario inferiore a 10 punti percentuali esiste solo in Estonia e Finlandia (rispettivamente 5,1 e 9,9). Questi due paesi sono generalmente i migliori in PISA e quindi dimostrano che non esiste un compromesso intrinseco tra eccellenza ed equità. In secondo luogo, la variazione dei paesi è così sostanziale che gli studenti provenienti da contesti socioeconomici avvantaggiati in alcuni paesi hanno ancora molte più probabilità di ottenere risultati inferiori rispetto agli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati in altri paesi.

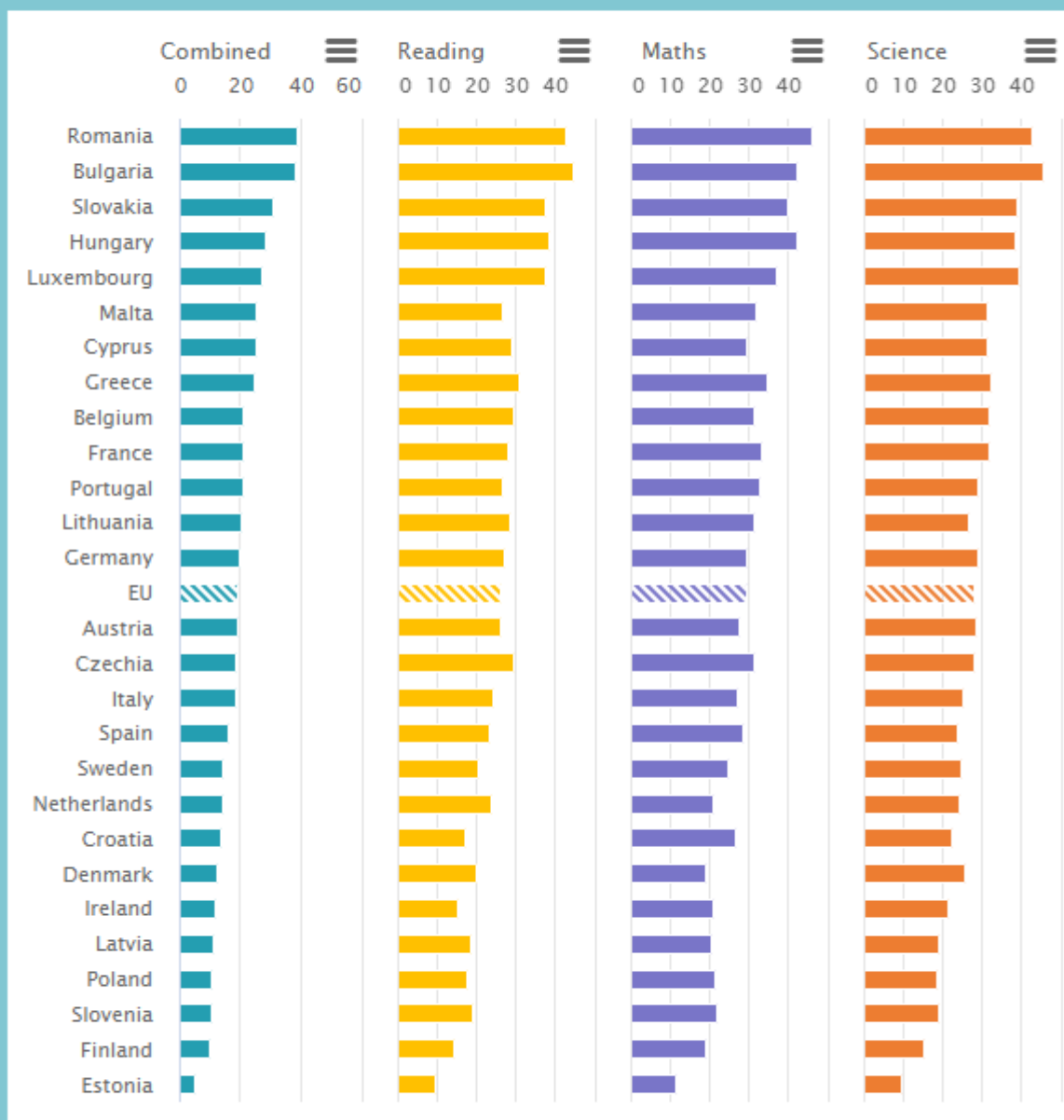
Riquadro 2. Come si confronta il nuovo indicatore a livello dell'UE con gli attuali obiettivi a livello dell'UE in materia di scarso rendimento in lettura, matematica e scienze?

Il nuovo indicatore a livello dell'UE per l'equità nell'istruzione utilizza una misura combinata di grave scarso rendimento scolastico. Invece di considerare separatamente lo scarso rendimento in lettura, matematica e scienze – come è l'approccio dell'obiettivo complementare a livello dell'UE sullo scarso rendimento nelle competenze di base (sezione 7.1) – cattura simultaneamente lo scarso rendimento su tutte e tre le scale di competenza.

È più probabile che un quindicenne abbia un punteggio basso su una scala PISA piuttosto che su tutte e tre le scale PISA contemporaneamente. In tutta l'UE, le quote di scarso rendimento in lettura (22,5%), matematica (22,9%) e scienze (22,3%) sono tutte superiori alla quota di scarso rendimento in tutti e tre i settori messi insieme (13,0%). Ciò illustra come il nuovo indicatore di equità a livello dell'UE si basi su una definizione più severa di scarso rendimento scolastico. In questo caso, otto Stati membri registrano quote superiori al 15%: Bulgaria (32,0%), Romania (29,8%), Cipro (25,7%), Malta (22,6%), Grecia (19,9%), Lussemburgo (17,4%), Slovacchia (16,9 %) e Ungheria (15,4%).

Anche i divari di scarso rendimento in base allo stato socioeconomico sono diversi quando si osservano i tre ambiti PISA separatamente rispetto a quelli combinati (figura 2). Il nuovo indicatore a livello di UE per l'equità nell'istruzione è più favorevole ad alcuni paesi e meno favorevole ad altri. Alcuni Stati membri si confrontano in modo più positivo con la media dell'UE, come la Repubblica ceca (in particolare se confrontata con lettura e matematica separatamente), la Slovenia (matematica, lettura) e la Danimarca (scienze). Altri Stati membri hanno un confronto più negativo con la media dell'UE, come Malta (in particolare rispetto alla lettura separata) e Cipro (matematica).

Figura 2. Il divario di scarso rendimento tra lo stato socioeconomico basso e alto quando si combinano lettura, matematica e scienze e quando si guardano separatamente



Fonte: calcoli della Commissione europea (Centro comune di ricerca) basati sui dati PISA 2018 dell'OCSE.

Nota: l'indicatore cattura la differenza in punti percentuali tra i quarti più bassi e più alti dello stato socioeconomico in termini di scarso rendimento medio in lettura, matematica e scienze (separatamente); i paesi sono mostrati in ordine decrescente in base al divario medio di scarso rendimento in lettura, matematica e scienze (insieme).

Anche se i sistemi di istruzione e formazione in tutta l'UE cercano di eliminare qualsiasi effetto negativo derivante dalle circostanze individuali degli studenti, il basso status socioeconomico può essere il principale fattore esplicativo che ostacola la parità di opportunità per molti diversi gruppi svantaggiati ¹². Il basso status socio-economico permea l'esperienza scolastica in vari modi. I suoi effetti sono evidenti per le fasce di età più giovani con dati comparativi disponibili ¹³ e si estendono anche alle aspettative dei quindicenni di

completare l'istruzione terziaria in futuro ¹⁴. Lo status socioeconomico è così radicato nei sistemi di istruzione e formazione che gli studenti con uno status socioeconomico basso possono finire per essere raggruppati in scuole con una concentrazione di pari svantaggiati ¹⁵.

La trasmissione dello svantaggio educativo attraverso le generazioni rimane pervasiva in tutti i settori target a livello dell'UE trattati nell'Osservatorio dell'istruzione e della formazione 2022 con proxy per il background socioeconomico disponibili. Ad esempio, i giovani i cui genitori hanno un basso livello di istruzione hanno nove volte più probabilità di abbandonare prematuramente la scuola (capitolo 3) e 48,6 punti percentuali in meno di probabilità di conseguire un titolo di istruzione terziaria (capitolo 5) rispetto ai giovani i cui genitori avere un alto livello di istruzione ¹⁶.

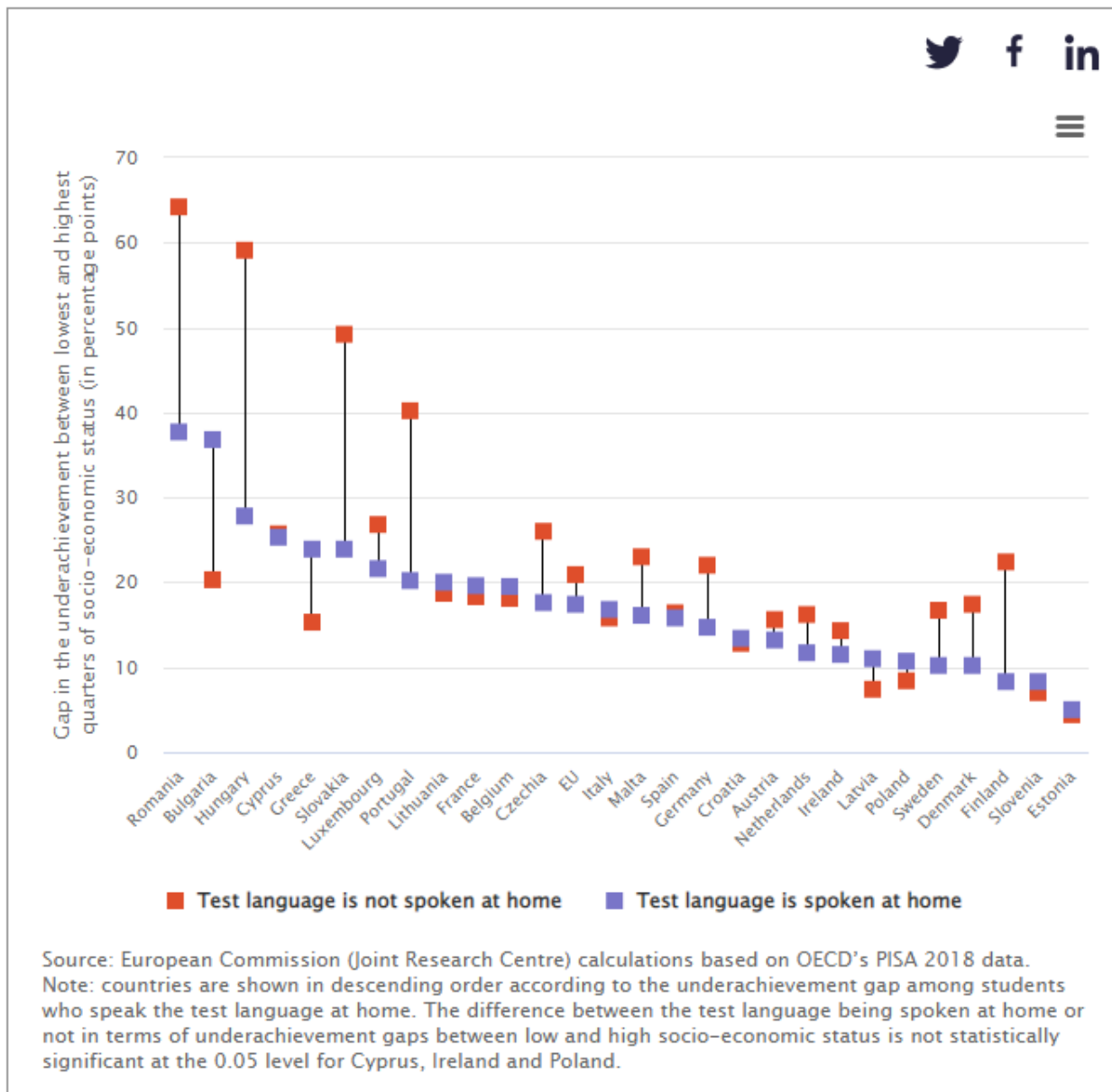
1.2. Prove complementari su specifici gruppi svantaggiati aggiungono ulteriore consistenza

L'educazione inclusiva presuppone una valutazione dello svantaggio vissuto da specifici sottogruppi della popolazione. Alcuni elementi di questo svantaggio possono essere dovuti allo status socio-economico, mentre altri potrebbero essere attribuiti a fattori quali pregiudizio, discriminazione, barriere linguistiche o mancanza di servizi adeguati.

Le donne superano gli uomini praticamente in tutte le statistiche sull'istruzione a livello dell'UE. Lo scarso rendimento combinato in lettura, matematica e scienze è di circa 3 punti percentuali meno comune tra le ragazze (con il divario socio-economico nello scarso rendimento quasi identico). Il rischio di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione è inferiore di 3,5 punti percentuali tra le ragazze (capitolo 3) e il livello di istruzione terziaria è di almeno 11,1 punti percentuali più comune tra le donne (capitolo 5). I sistemi di istruzione e formazione contribuiscono nondimeno a consolidare stereotipi di genere obsoleti ¹⁷. Le misure per la parità di genere nell'istruzione sono particolarmente mirate a creare un migliore equilibrio di genere in alcuni campi di studio e allo sviluppo di piani per la parità, in particolare negli istituti di istruzione superiore.

I giovani migranti hanno il 12,9% in più di probabilità di abbandonare prematuramente la scuola rispetto alla media complessiva dell'UE (capitolo 3) ¹⁸. Hanno una probabilità inferiore di 7,1 punti percentuali di conseguire una qualifica di istruzione terziaria (capitolo 5). Più tardi i migranti arrivano nella traiettoria dell'istruzione, più i sistemi di istruzione e formazione faticano a integrarli. Il divario di sottoperformance tra lo stato socioeconomico basso e quello alto è di 20,9 punti percentuali quando la lingua del test non è parlata a casa ¹⁹, contro 17,4 punti percentuali quando lo è (Figura 3). La differenza è molto più pronunciata in Ungheria (59,1 contro 27,8), Romania (64,2 contro 37,7), Slovacchia (49,2 contro 23,9) e Portogallo (40,2 contro 20,2).

Figura 3. Una lingua parlata diversa accentua ulteriormente le disuguaglianze in alcuni Stati membri

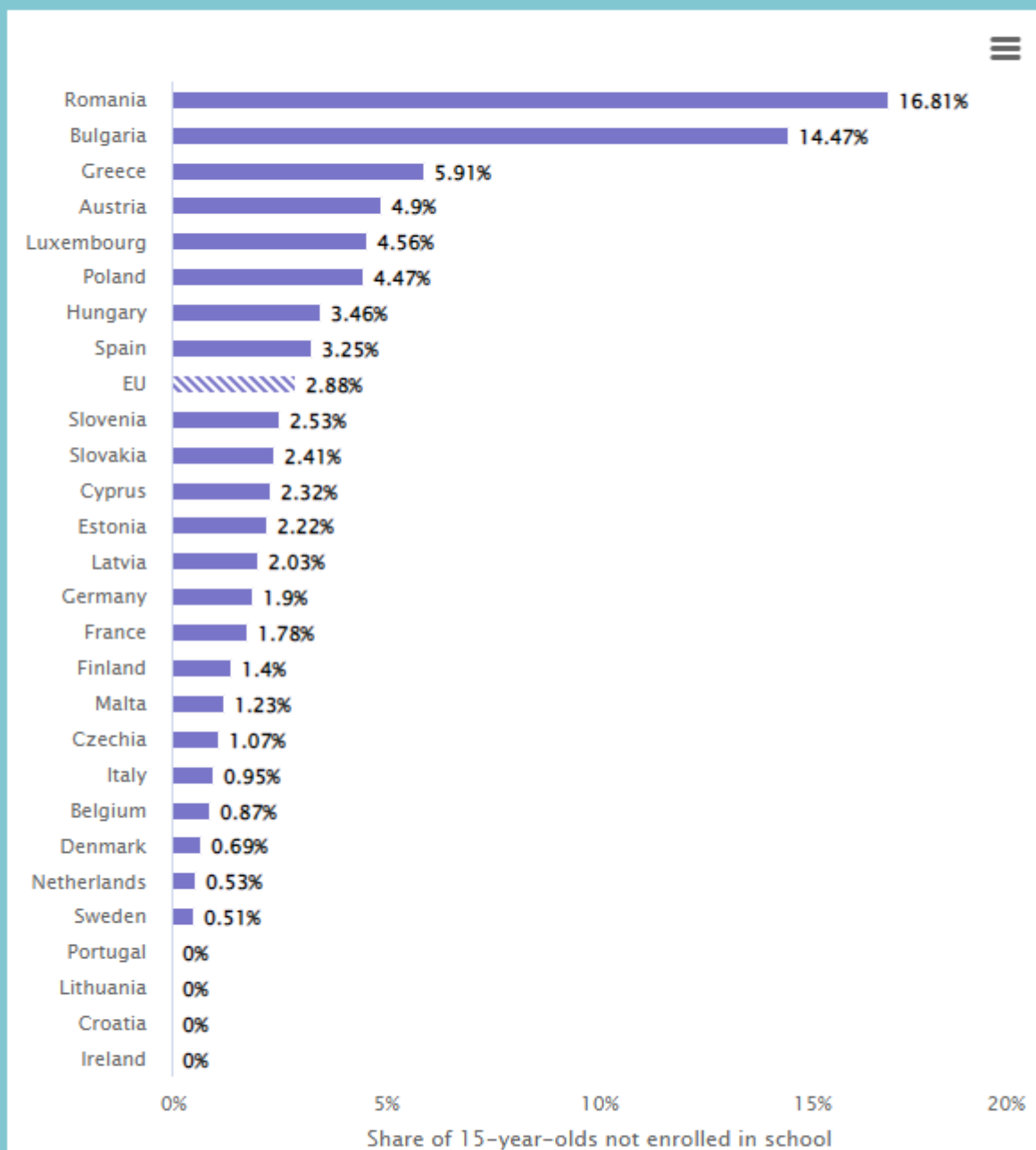


Il nuovo dominio degli indicatori a livello dell'UE sull'inclusione e l'equità deve rimanere sempre un work in progress, tenendo conto delle prove più recenti man mano che la base di conoscenze viene ulteriormente rafforzata nel tempo ²⁰. Tale approccio flessibile consente all'esercizio di monitoraggio di riconoscere, ad esempio, i dati periodici sui giovani appartenenti a minoranze razziali ed etniche che sono emarginati e/o discriminati ²¹, i giovani con disabilità e/o esigenze educative speciali ²² e i giovani in età scolare rifugiati (riquadro 4). Inoltre, la non discriminazione nell'istruzione è essa stessa una sottodimensione che potrebbe rafforzare in futuro l'ambito dell'indicatore a livello di UE sull'inclusione e l'equità ²³.

Riquadro 3. Indagine sulla percentuale di quindicenni che non vanno a scuola

Un'altra questione fondamentale trascurata potrebbe essere quella dei giovani che non vanno a scuola ²⁴, che non hanno la possibilità di ottenere risultati inferiori in primo luogo. La figura 4 mostra la percentuale di quindicenni non iscritti nell'UE. Questi quindicenni possono trovarsi in fasi diverse del percorso scolastico di ciascun paese (istruzione secondaria inferiore o superiore), ma sono ancora in età di obbligo scolastico nella maggior parte degli Stati membri. Vale la pena notare che anche i paesi con scarso rendimento nella Figura 1 (Romania, Bulgaria) presentano quote significative di giovani che non vanno a scuola nella Figura 4 (rispettivamente 16,8% e 14,5%). Ulteriori indagini su questo indicatore sono giustificate ²⁵.

Figura 4. Circa il 3% di tutti i quindicenni non è iscritto al sistema educativo nazionale



Source: Eurostat (UOE 2020).

Note: the indicator combines demography and enrolment statistics, approximating the share of 15-year-olds not enrolled in domestic formal education.

1.3. Politiche specifiche possono alleviare le disuguaglianze ma rimangono sottoutilizzate

L'equità e l'inclusione nell'istruzione e nella formazione rappresentano una sfida per tutti gli Stati membri. Così come la portata e le determinanti del problema variano da paese a paese, così variano i vari sistemi di istruzione e formazione in termini di stratificazione istituzionale ²⁶ e misure politiche specifiche per alleviare gli effetti dello status socio-

economico. Questa sezione riassume alcuni esempi del sostegno finanziario e non finanziario di livello superiore fornito da (ea) i sistemi di istruzione e formazione in tutta l'UE.

La maggior parte degli Stati membri fornisce un sostegno finanziario aggiuntivo per le scuole ²⁷ con studenti svantaggiati, su richiesta o assegnato automaticamente. Solo Croazia, Cipro, Grecia, Ungheria, Malta, Lussemburgo e Romania non segnalano tali misure. Inoltre, normative o raccomandazioni di livello centrale/superiore sulla composizione socioeconomica delle scuole ²⁸ esistono in Belgio (Comunità fiamminga), Ungheria, Romania, Slovacchia, Spagna e Portogallo, mentre il bacino di utenza delle scuole può essere adeguato in Francia, Ungheria e Slovenia.

Un **rapporto dell'OCSE del 2022 che** utilizza i dati dell'indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS) del 2018 evidenzia come gli insegnanti esperti con, ad esempio, alti livelli di autoefficacia o competenze digitali ²⁹ tendano a essere raggruppati nelle scuole avvantaggiate dal punto di vista socioeconomico. Lo stesso rapporto conferma anche, attraverso una combinazione di dati TALIS e PISA, che esiste un legame diretto tra una distribuzione non uniforme di insegnanti esperti e punteggi di lettura inferiori alla media. Le politiche correttive potrebbero affrontare tale raggruppamento sproporzionato, ma l'ultima panoramica comparativa dell'UE ³⁰ suggerisce che né gli incentivi finanziari né quelli non finanziari sono all'ordine del giorno.

In primo luogo, è fondamentale il sostegno finanziario agli insegnanti delle scuole svantaggiate (aumento degli stipendi di base previsti dalla legge, indennità o altro sostegno finanziario) ³¹. Tuttavia, non è diffuso in tutta l'UE. Solo nove paesi segnalano tali incentivi di massimo livello (Francia, Grecia, Ungheria, Lituania, Polonia, Romania, Slovacchia, Slovenia e Svezia). In secondo luogo, gli incentivi non finanziari in termini di migliori condizioni di lavoro ³² o indennità di carriera ³³ possono aumentare l'attrattiva dell'insegnamento nelle scuole svantaggiate. Tuttavia, solo sei Stati membri segnalano tali incentivi (Belgio ³⁴, Francia, Lituania, Slovenia, Spagna e Portogallo).

Riquadro 4. Accoglienza dei rifugiati ucraini

L'invasione russa dell'Ucraina ha costretto molte persone a fuggire dalle proprie case. Donne e bambini in particolare cercano protezione dalla guerra e i dati Eurostat indicano che oltre 1,4 milioni di bambini e giovani sono beneficiari di protezione internazionale ³⁵. Le priorità fondamentali riguardano il sostegno ai giovani ucraini, ai sistemi educativi negli Stati membri che li accolgono e agli insegnanti ucraini. I primi dati indicano le difficoltà di assicurarsi che i rifugiati in età scolare siano effettivamente iscritti a scuola ³⁶.

L'istruzione scolastica ³⁷ nella maggior parte dei sistemi di istruzione e formazione dell'UE promuove l'integrazione dei bambini ucraini neoarrivati nelle classi regolari, unitamente a un sostegno intensivo per l'apprendimento della lingua di istruzione (e di altre materie). Relativamente pochi sistemi educativi favoriscono l'integrazione iniziale degli studenti rifugiati in classi separate. Tuttavia, vi è un consenso generale sul fatto che gli sforzi

a lungo termine debbano essere concentrati sull'integrazione di questi studenti nelle scuole locali.

Ciò richiede sostegno ai sistemi educativi in diversi campi:

1. organizzazione dei processi di accoglienza e ammissione (inclusa l'espansione della capacità)
2. preparare le istituzioni educative e il personale a includere i bambini sfollati
3. l'esecuzione di attività mirate per aiutare a includere i bambini sfollati nell'istruzione
4. impegnarsi con le famiglie e le comunità sfollate e aiutarle a mantenere il legame con l'Ucraina
5. adottare misure a lungo termine per promuovere l'istruzione inclusiva
6. adottare misure specifiche per l'educazione e la cura della prima infanzia ³⁸.

La maggior parte dei sistemi educativi fornisce anche un sostegno di livello superiore agli studenti rifugiati che desiderano seguire l'apprendimento a distanza secondo il curriculum ucraino.

Nell'istruzione superiore ³⁹, gli Stati membri segnalano una serie di misure su vasta scala a sostegno dell'integrazione degli studenti rifugiati, la maggior parte delle quali disponeva di misure in vigore da prima dell'invasione russa dell'Ucraina ⁴⁰. Solo sei sistemi di istruzione superiore monitorano l'integrazione dei rifugiati nelle loro istituzioni, principalmente monitorando i dati di iscrizione, senza che sia stato ancora stabilito un monitoraggio a lungo termine. Il riconoscimento dei risultati scolastici precedenti può rappresentare una sfida particolare, in particolare quando non è possibile fornire la prova delle qualifiche. Questo è il motivo per cui l'articolo 7 sul riconoscimento delle qualifiche possedute da rifugiati e sfollati è stato incluso nella Convenzione di Lisbona sul riconoscimento.

Nel settore dell'istruzione e della formazione professionale (IFP) e dell'apprendimento degli adulti, la Commissione ⁴¹ ha invitato gli Stati membri a

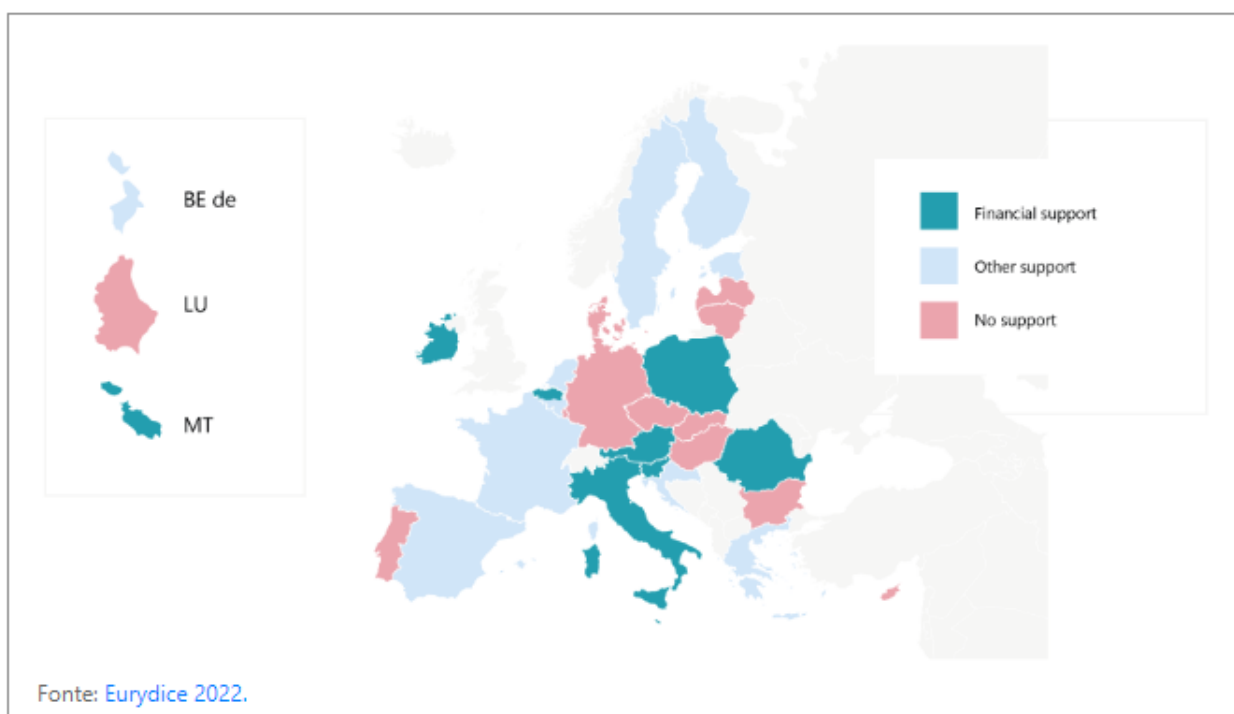
1. garantire che le competenze e le qualifiche delle persone possano essere valorizzate, valutate e rapidamente riconosciute, indipendentemente dalla disponibilità della documentazione
2. fornire opportunità mirate di riqualificazione e ricalificazione, IFP e/o esperienza pratica sul posto di lavoro
3. garantire un rapido accesso all'IFP iniziale, compresi gli apprendistati, ed esplorare i modi per prolungare i soggiorni in corso degli studenti ucraini di formazione professionale
4. rendere disponibili opportunità per gli adulti in fuga dalla guerra di aggressione della Russia contro l'Ucraina per accedere all'istruzione generale, anche attraverso la scuola della seconda opportunità, nonché l'iscrizione agli istituti di istruzione superiore.

Nell'istruzione superiore ⁴², i finanziamenti pubblici sono raramente erogati sulla base di obiettivi di equità. Solo in Francia e in Italia gli istituti di istruzione superiore vengono premiati per il raggiungimento degli obiettivi concordati nell'ampliamento dell'accesso, della partecipazione o del completamento. Il sostegno finanziario di livello superiore

nell'istruzione superiore è più comunemente orientato all'alloggio, ai trasporti e ai pasti degli studenti. Solo in Belgio ⁴³, Irlanda e Svezia non viene segnalato alcun sostegno indiretto.

In termini di misure non finanziarie a sostegno dell'equità nell'istruzione superiore, solo sette sistemi ⁴⁴ richiedono o raccomandano agli istituti di istruzione superiore di offrire formazione del personale in materia di diversità o inclusione (figura 5). Mentre otto sistemi offrono agli istituti di istruzione superiore sostegno finanziario per tale formazione ⁴⁵, altri nove offrono sostegno non finanziario ⁴⁶, come sostegno amministrativo o materiale pedagogico e istruttori.

Figura 5. Un terzo di tutti gli Stati membri non sostiene gli istituti di istruzione superiore nella loro offerta di formazione del personale sulla diversità o l'inclusione



In poche parole

Nessun sistema di istruzione e formazione riesce a dissociare il rendimento dallo status socio-economico. I giovani provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati hanno quasi sei volte più probabilità di ottenere risultati insufficienti all'età di 15 anni rispetto a quelli provenienti da contesti socioeconomici avvantaggiati, suggerendo una forte trasmissione intergenerazionale dello svantaggio educativo. Tali disuguaglianze non emergono all'età di 15 anni e non si fermano qui. Aumentare l'attenzione sull'equità nell'istruzione probabilmente sosterrà i progressi futuri in tutti i settori obiettivo esistenti a livello dell'UE. L'Osservatorio sull'istruzione e la formazione del 2022 illustra le principali sfide in materia di equità in altri settori, con prestazioni insufficienti diffuse tra specifici sottogruppi della popolazione,

- 7. Ciò è in contrasto con lo scarso rendimento in lettura, matematica e scienze separatamente, che è catturato da un obiettivo esistente a livello dell'UE (**cfr. sezione 7.1** e anche **riquadro 2** in questa sezione). La sezione 7.1 ribadisce come siano stati compiuti progressi trascurabili verso il raggiungimento dell'attuale obiettivo a livello di UE. Un'attenzione insufficiente all'equità nell'istruzione può essere una causa primaria di questo trascurabile progresso. Il nuovo dominio dell'indicatore a livello dell'UE sull'equità nell'istruzione avvicina la conversazione alla radice del problema. Vale la pena notare, tuttavia, che la quota di grave sottoperformance potrebbe essere sottostimata. Ciò è in parte dovuto al fatto che i test PISA alla base potrebbero aver escluso i migranti neoarrivati, gli studenti con difficoltà linguistiche o gli studenti con disabilità. Le esclusioni degli studenti da PISA 2018, seppur piccole,
- 8. Questo consolidato indice è una misura dell'accesso degli studenti alle risorse familiari (capitale finanziario, capitale sociale, capitale culturale e capitale umano). Comprende elementi come il livello di istruzione dei genitori, lo stato occupazionale dei genitori e vari possedimenti domestici.
- 9. In entrambi i paesi, circa la metà di tutti i quindicenni nel quarto più basso della condizione socioeconomica ottiene risultati inferiori in lettura, matematica e scienze.
- 10. Confrontando le due ultime tornate di raccolta dei dati (2015 e 2018), il divario non è cambiato sostanzialmente a livello dell'UE dal 2015, quando si attestava a 18,8 punti percentuali e un rapporto di 5,9. L'aggiunta di PISA 2022 nel dicembre 2023 getterà ulteriore luce sulle tendenze nel tempo e potrebbe confermare se i divari si sono ampliati dall'inizio della crisi COVID-19.
- 11. Anche tra i sette paesi con quote complessive di scarso rendimento inferiore al 10%, il rapporto di scarso rendimento tra studenti socio-economici bassi e alti varia da 3,5 (Estonia) a 6,0 (Polonia).
- 12. Cfr. le **conclusioni del Consiglio del 2021** sull'equità e l'inclusione nell'istruzione e nella formazione al fine di promuovere il successo scolastico per tutti.
- 13. Il 2019 **Trends in International Mathematics and Science Study** (TIMSS) dell'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) si concentra in parte sugli studenti della quarta elementare (età media 10 anni). In tutta l'UE, il 4,5% degli alunni di quarta elementare rivela un basso rendimento nei test TIMSS sia per la matematica che per le scienze. Questa percentuale è solo dell'1,0% tra i gruppi socio-economici elevati (misurata sulla base dell'istruzione dei genitori), contro il 9,9% tra i gruppi socio-economici bassi. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 14. Sorprendentemente, in tutta l'UE, mentre l'81,8% dei quindicenni provenienti da contesti socioeconomici avvantaggiati prevede di completare l'istruzione terziaria, solo il 45,4% dei quindicenni provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati prevede di fare lo stesso. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 15. L'"indice di isolamento" di PISA può essere utilizzato come proxy per tale segregazione scolastica. L'indice va da 0 (nessuna segregazione) a 1 (piena

segregazione). Nel complesso, l'UE ottiene un punteggio di 0,16. La segregazione è, in media, più bassa in Croazia (0,10), Finlandia (0,10) e Cipro (0,10), e più alta in Bulgaria (0,29) e Slovacchia (0,29). **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI** La rete europea di esperti in economia dell'istruzione (EENEE) ha pubblicato un **rapporto analitico del 2021** sulla segregazione scolastica che utilizza correlazioni all'interno della classe sulla base dell'istruzione dei genitori e dello stato di immigrazione, entrambi chiaramente correlati all'indicatore principale nella **figura 1**.

- 16. I dati sull'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione (capitolo 3) e sul livello di istruzione terziaria (capitolo 5) si basano su un modulo ad hoc del 2021 dell'indagine sulla forza lavoro dell'UE (IFL).
- 17. Elementi importanti che meritano ulteriore attenzione includono, ad esempio: (a) la revisione dei libri di testo e delle risorse digitali attraverso una prospettiva di parità di genere; (b) la necessità di un insegnamento sensibile al genere a partire dall'ECEC; e (c) la lotta al bullismo di genere (compreso il cyberbullismo).
- 18. Nascere in un altro paese dell'UE o in un paese extra UE sono due concetti molto diversi. Eppure la differenza è piccola in termini di abbandono scolastico (rispettivamente 21,4% contro 21,6%).
- 19. Il contesto migratorio è difficile da analizzare in modo significativo utilizzando i dati PISA che sono alla base dell'indicatore principale di equità (figura 1). Un primo problema riguarda le definizioni, con gli studenti non immigrati definiti come 'studenti la cui madre o padre o entrambi sono nati/sono nati nel paese/economia in cui lo studente ha sostenuto il test PISA, indipendentemente dal fatto che lo studente sia nato o meno in quel paese Paese o economia». Un secondo problema riguarda le piccole dimensioni del campione, in particolare per Bulgaria, Lituania, Polonia, Romania e Slovacchia. Tuttavia, anche la lingua del test parlata a casa è un indicatore imperfetto del background migratorio e potrebbe classificare erroneamente alcuni studenti.
- 20. La Commissione sta esaminando su scala più ampia gli ostacoli alla raccolta di "dati sulla parità" e sta consentendo lo scambio delle migliori pratiche. Questo per incoraggiare gli Stati membri, nel pieno rispetto dei loro contesti nazionali, a procedere verso la raccolta di dati disaggregati sulla base di tutti i pertinenti motivi di discriminazione.
- 21. Come primo esempio, l'Agenzia per i diritti fondamentali (FRA) dell'UE ha riprodotto le statistiche sull'abbandono scolastico per l' **indagine 2019 su rom e nomadi**. Più della metà dei 15-24enni intervistati completa al massimo l'istruzione secondaria inferiore in Belgio (59% dei Rom e 71% dei nomadi), Francia (84% dei nomadi), Irlanda (70% dei nomadi) e Paesi Bassi (88% di Rom e 62% di Viaggianti e Sintì).
- 22. Sebbene si tratti di un proxy semplificato, un'aggiunta importante ai dati dell'indagine sulla forza lavoro dell'UE saranno due nuove variabili biennali sulla

salute generale percepita dall'utente e sulle limitazioni autovalutate nelle attività quotidiane a causa della salute in corso (fisica, mentale o emotiva) i problemi.

- 23. **FRA** raccoglie le esperienze auto-riferite di discriminazione negli istituti scolastici (come genitore o come parte della propria istruzione).
- 24. Le quote di giovani che non vanno a scuola e i tassi netti di iscrizione rettificati sono un complemento accettato nelle misure della povertà educativa. Tali indicatori sono calcolati dalla Banca mondiale come proxy per il **disagio scolastico** e dall'UNESCO come indicatore SDG 4.1.4. Quest'ultimo è stato riportato dall'OCSE in **Education at a Glance 2021** .
- 25. Vale la pena segnalare alcune limitazioni. L'indicatore può riflettere involontariamente (per quanto trascurabile) popolazioni non residenti iscritte a programmi domestici, popolazioni residenti iscritte a programmi non domestici o istruzione domiciliare.
- 26. Ci sono una serie di caratteristiche istituzionali che tendono a stratificare un sistema educativo, che sono quindi comunemente associate alla disuguaglianza educativa. Esempi sono il monitoraggio precoce degli studenti in un sistema altamente differenziato o un eccessivo affidamento sulla ripetizione del voto. Un **rapporto Eurydice 2020** cattura molte di queste caratteristiche istituzionali. Il monitoraggio inizia già sotto i 13 anni in Germania (10), Ungheria (10), Austria (10), Cechia (11), Slovacchia (11), comunità tedesca e fiamminga in Belgio (12), Irlanda (12), Lussemburgo (12) e Paesi Bassi (12). Strutture educative parallele esistono in tutta l'istruzione generale in Lettonia, Lituania e Spagna. La ripetizione dell'anno è particolarmente frequente in Belgio, Lussemburgo, Portogallo e Spagna, tutti con almeno un quinto dei quindicenni che hanno ripetuto un anno almeno una volta.
- 27. In questa sezione, le misure di livello centrale/superiore per migliorare l'equità nell'istruzione scolastica sono tratte da un **rapporto Eurydice 2020** . Sebbene questa sia la panoramica comparativa più recente disponibile, le relazioni per paese dell'Osservatorio sull'istruzione e la formazione presentano esempi specifici per paese più dettagliati e aggiornati.
- 28. Queste misure amministrative sono legate alle politiche di ammissione scolastica o ai metodi di raggruppamento delle classi.
- 29. **Cfr. capitolo 8** .
- 30. Si veda il **rapporto Eurydice 2020** .
- 31. Si veda il **rapporto Eurydice 2020** .
- 32. Ad esempio, tempo di insegnamento ridotto, dimensioni ridotte della classe, sicurezza del lavoro o accesso a mentoring/coaching.
- 33. Ad esempio, un prossimo appuntamento preferenziale o una progressione di carriera più rapida.
- 34. Esclusa la comunità di lingua tedesca.

- 35. I dati per Germania, Cechia, Paesi Bassi e Ungheria non sono disponibili. I dati per Francia e Irlanda non sono inclusi in quanto la ripartizione per età non è disponibile.
- 36. Si veda un **rapporto Eurydice del 2022** .
- 37. Si veda un **rapporto Eurydice del 2022** .
- 38. Il 30 giugno 2022 la Commissione ha pubblicato una **panoramica delle esperienze e delle conoscenze collettive** che mira a diffondere competenze condivise, informazioni sulle buone pratiche e approfondimenti pratici a sostegno dell'inclusione dei bambini sfollati dall'Ucraina nell'istruzione.
- 39. Si veda un **rapporto Eurydice del 2022** .
- 40. Gli istituti di istruzione superiore godono di un notevole grado di autonomia e possono aver adottato misure di propria iniziativa per aiutare gli studenti rifugiati dall'Ucraina a proseguire gli studi nei loro istituti. Sebbene tali misure possano essere significative, è probabile che varino da un'istituzione all'altra e non sono considerate su larga scala.
- 41. Il 14 giugno 2022 la Commissione ha presentato **orientamenti operativi** per sostenere gli Stati membri nell'applicazione della direttiva sulla protezione temporanea in termini di accesso al mercato del lavoro, IFP e formazione degli adulti. Questa nuova guida si basa su esempi raccolti attraverso un'indagine dedicata sulle misure relative all'IFP. I **risultati** fornire una panoramica delle azioni degli Stati membri fino ad oggi, compresi esempi di buone pratiche che possono servire da ispirazione per altri. Questi includono procedure accelerate, equivalenza degli studi e procedure di convalida, piani individuali, tutoraggio e consulenza, apprendimento basato sul lavoro e lezioni preparatorie, comprese quelle sulla lingua e sulle abilità interpersonali.
- 42. In questa sezione, esempi di misure di livello centrale/superiore per migliorare l'equità nell'istruzione superiore sono tratti da un **rapporto Eurydice del 2022** . Sebbene questa sia la panoramica comparativa più recente disponibile, le relazioni per paese dell'Osservatorio sull'istruzione e la formazione presentano esempi specifici per paese più dettagliati e aggiornati.
- 43. Nessun sostegno di livello superiore nelle Comunità fiamminga e tedesca. Solo un tipo di supporto su tre nella comunità francese.
- 44. Comunità fiamminga del Belgio, Cechia, Estonia, Francia, Irlanda, Italia e Spagna.
- 45. Il sostegno finanziario per la formazione sulla diversità o l'inclusione è riportato in Austria, Comunità fiamminga del Belgio, Irlanda, Italia, Malta, Polonia, Romania e Slovenia.
- 46. Il sostegno non finanziario per la formazione sulla diversità o l'inclusione è riportato nella comunità di lingua tedesca del Belgio, in Croazia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Paesi Bassi, Spagna e Svezia.

Capitolo 2. Nei primi anni viene stabilita una parità di condizioni

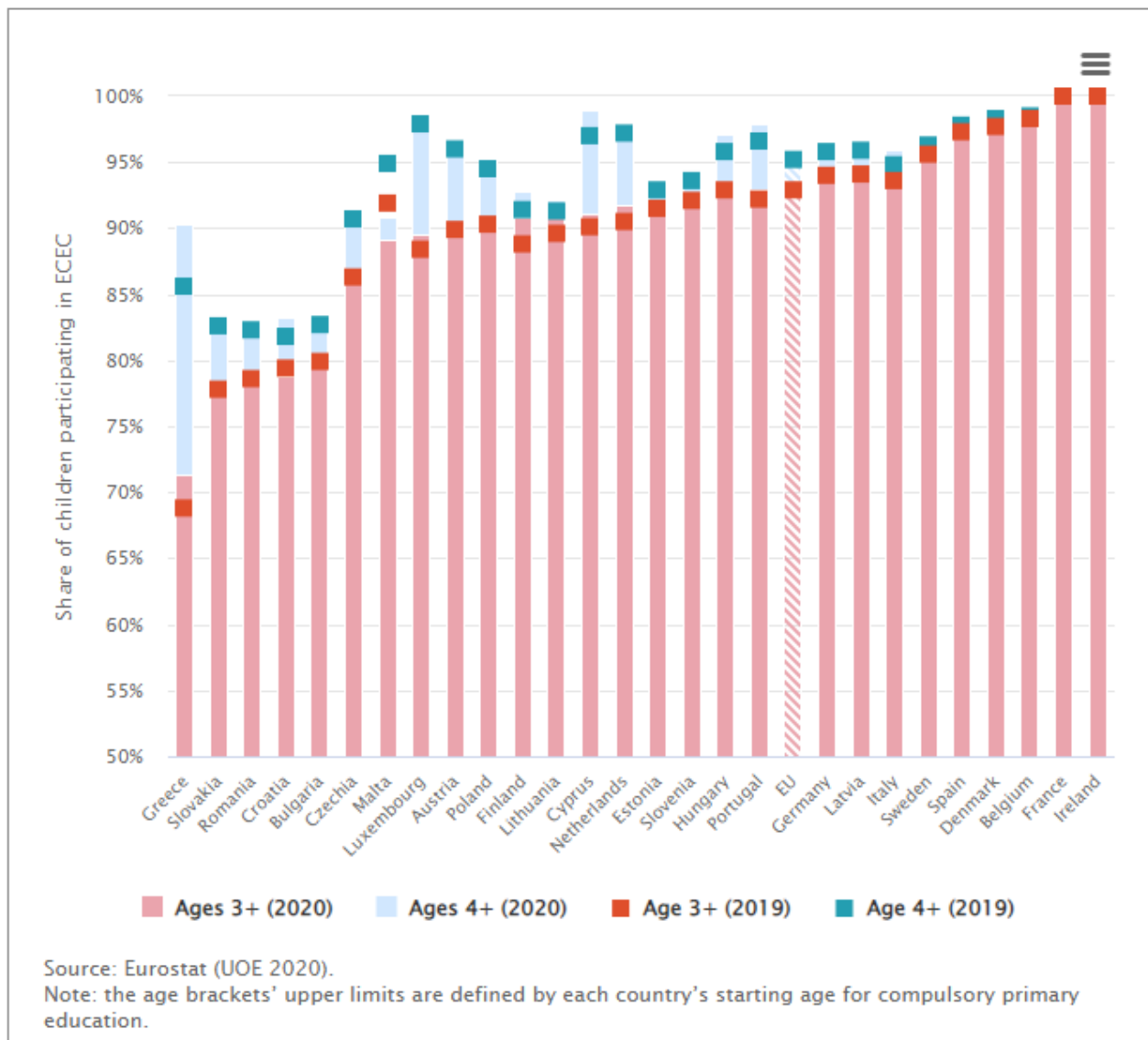
Obiettivo 2030 a livello dell'UE: "Almeno il 96% dei bambini tra i 3 anni e l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe partecipare all'educazione e alla cura della prima infanzia, entro il 2030".

2.1. I progressi futuri richiedono l'ampliamento dell'accesso e il miglioramento dell'accessibilità economica

I semi per le pari opportunità vengono gettati sul primo gradino della scala dell'istruzione, la fase dell'educazione e della cura della prima infanzia (ECEC). I vantaggi di un'ECEC di alta qualità sono stati ampiamente documentati, in particolare per i bambini vulnerabili ⁴⁷. Ampliare l'accesso all'ECEC di qualità ha il potenziale per creare condizioni di parità nell'istruzione e nella formazione. Cinque Stati membri hanno ora raggiunto l'obiettivo a livello di UE per il 2030 (Belgio, Danimarca, Francia, Irlanda e Spagna), che prevede un tasso di partecipazione all'ECEC di almeno il 96% tra i bambini di età compresa tra i 3 anni e l'età nazionale di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria ⁴⁸.

Tra il 2019 e il 2020, la media dell'UE è aumentata a malapena, passando dal 92,9% al 93,0% (figura 6). Il miglioramento più evidente è stato registrato in Grecia ⁴⁹ e Finlandia. Un modello simile è visibile nella fascia di età dai 4 anni in su, che produce quote di partecipazione all'ECEC più elevate in tutti i paesi ⁵⁰. Tutte queste cifre sono ancora precedenti alla pandemia di COVID-19 ⁵¹.

Figura 6. Diversi paesi stanno recuperando terreno rispetto ai propri tassi di partecipazione all'ECEC



Oltre al dominio di riferimento a livello dell'UE derivante dalla **risoluzione quadro strategico dell'AEA**, la garanzia europea per l'infanzia fornisce orientamenti agli Stati membri su come prevenire e combattere l'esclusione sociale dei bambini bisognosi, garantendo loro l'accesso ai servizi chiave (riquadro 5). Nel frattempo, gli obiettivi di Barcellona sostengono lo sviluppo di strutture di assistenza all'infanzia per i bambini al fine di aumentare la partecipazione dei genitori al mercato del lavoro e migliorare l'equilibrio tra lavoro e vita privata (riquadro 6). L'ampliamento dell'accesso all'ECEC a prezzi accessibili risponde a tutti questi obiettivi politici.

Gli Stati membri continuano i loro sforzi per aumentare l'accesso all'ECEC, introducendo un diritto legale o un'ECEC obbligatoria⁵². In Bulgaria, l'istruzione prescolare diventerà obbligatoria per i bambini di 4 anni nel 2023-24. La Spagna sta progressivamente aumentando l'offerta di posti pubblici nel primo ciclo dell'ECEC per soddisfare tutte le richieste che riguardano i bambini di età inferiore ai 3 anni. In Lituania, viene introdotto un

diritto legale all'istruzione prescolare per i bambini di 4 anni a partire dal 2023, bambini di 3 anni a partire dal 2024 e bambini di 2 anni a partire dal 2025. La Romania intende abbassare l'età di inizio dell'istruzione obbligatoria a 4 anni nel 2023 e a 3 anni nel 2030. Cipro prevede di introdurre l'istruzione obbligatoria per i bambini di 4 anni dal 2024.

L'accessibilità rimane un grosso problema. Nel 2016, il 29,4% di tutte le famiglie ha segnalato difficoltà nell'offrire servizi formali di assistenza all'infanzia ⁵³. Questa quota ha raggiunto il 48,3% tra le famiglie a basso reddito. Gli Stati membri continuano ad aumentare l'accessibilità economica dell'offerta ECEC. Ad esempio, il piano nazionale cipriota per la ripresa e la resilienza mira a estendere gradualmente l'istruzione preprimaria obbligatoria gratuita fino all'età di 4 anni.

Riquadro 5. Garanzia per i figli

Nel 2019, la presidente della Commissione Ursula von der Leyen **ha annunciato** la creazione di una garanzia europea per l'infanzia per garantire che ogni bambino in Europa a rischio di povertà o esclusione sociale abbia accesso ai diritti più basilari come l'assistenza sanitaria e l'istruzione. L'obiettivo della garanzia europea per l'infanzia, **adottata** dal Consiglio nel giugno 2021, è prevenire e combattere l'esclusione sociale garantendo l'accesso dei bambini bisognosi a una serie di servizi chiave: l'ECEC; istruzione (comprese le attività scolastiche); assistenza sanitaria; nutrizione; e abitativo.

Sebbene la maggior parte dei bambini nell'UE abbia già accesso a questi servizi, un accesso inclusivo e veramente universale è fondamentale per garantire pari opportunità a tutti i bambini, in particolare a coloro che subiscono l'esclusione sociale a causa della povertà o di altre forme di svantaggio. La stessa garanzia europea per l'infanzia sarà efficace solo nell'ambito di una serie più ampia di misure integrate, come delineato nel **piano d'azione del pilastro europeo dei diritti sociali**, e all'interno di un quadro politico più ampio della **strategia dell'UE sui diritti dell'infanzia**.

La **raccomandazione del Consiglio del 2021** chiede agli Stati membri di presentare piani d'azione per l'attuazione della garanzia per l'infanzia. I piani d'azione dovrebbero coprire il periodo fino al 2030 e tenere conto delle circostanze nazionali, regionali e locali, nonché delle azioni politiche e delle misure esistenti a sostegno dei bambini bisognosi. Lo scopo principale dei piani d'azione nazionali è descrivere le misure politiche nazionali e subnazionali esistenti e pianificate, che mirano a migliorare l'accesso dei bambini bisognosi all'insieme dei servizi chiave coperti dalla garanzia europea per l'infanzia.

2.2. L'ECEC inclusiva si rivolge ai bambini che ne trarranno i maggiori benefici

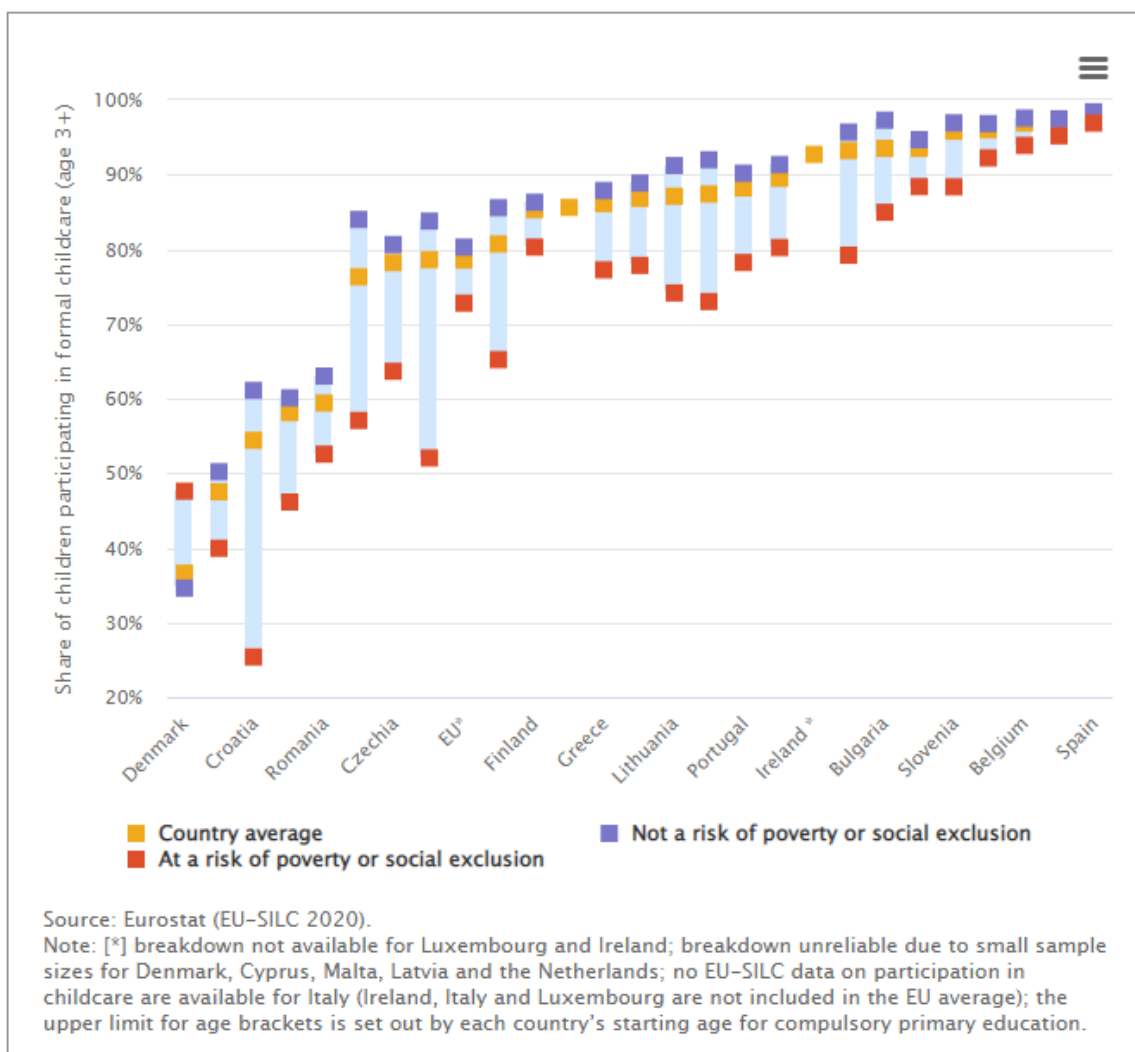
Un'ampia partecipazione all'ECEC contribuisce a un sistema di istruzione e formazione inclusivo ed equo. A livello di paese, esiste una correlazione tra il nuovo indicatore principale per l'inclusione e l'equità (capitolo 1) e la quota di partecipazione all'ECEC misurata dal rispettivo obiettivo a livello di UE. Gli Stati membri con minori differenze di

sottoperformance tra i gruppi di status socioeconomico basso e alto tendono ad avere tassi di partecipazione all'ECEC superiori o molto vicini alla media dell'UE. Al contrario, gli otto sistemi di istruzione e formazione più iniqui hanno tutti tassi di partecipazione all'ECEC inferiori alla media.

Gli otto sistemi educativi più iniqui hanno tutti tassi di partecipazione all'ECEC inferiori alla media.

Tuttavia, un ampio tasso di partecipazione all'ECEC può mascherare forti disparità dovute allo stesso status socioeconomico. L'utilizzo di una fonte di dati diversa consente di concentrarsi sui bambini a rischio di povertà o di esclusione sociale ⁵⁴. In quasi tutti i paesi dell'UE, la percentuale di bambini a rischio di povertà o di esclusione sociale che usufruiscono di servizi di assistenza all'infanzia formale è costantemente inferiore alla percentuale di bambini non a rischio (figura 7). Il divario di partecipazione è in media di 7,5 punti percentuali e varia da 1,5 punti percentuali in Spagna a non meno di 35,7 punti percentuali in Croazia ⁵⁵.

Figura 7. I bambini a rischio di povertà o esclusione sociale hanno meno probabilità di partecipare all'assistenza all'infanzia formale



Riquadro 6. Obiettivi del Barcellona

Come annunciato nel **piano d'azione del pilastro europeo dei diritti sociali**, la revisione degli obiettivi di Barcellona del 2002 fa parte della strategia europea in materia di assistenza. Gli obiettivi di Barcellona sono stati concordati per la prima volta dai leader dell'UE nel 2002 per migliorare il modo in cui l'assistenza all'infanzia è fornita in tutta l'UE e incoraggiare gli Stati membri a eliminare i disincentivi alla partecipazione dei genitori al mercato del lavoro.

La proposta di raccomandazione del Consiglio del **2022 della Commissione volta a rivedere gli obiettivi di Barcellona incoraggia gli Stati membri ad aumentare la partecipazione all'ECEC, in particolare per i bambini in situazioni vulnerabili o provenienti da contesti svantaggiati**. Tra le raccomandazioni sulle misure di accompagnamento in materia di qualità, accessibilità, personale, governance e raccolta dati, vengono proposti due nuovi obiettivi. Questi assicurano che, entro il 2030, almeno il 50% dei bambini di età inferiore a 3 anni partecipi a servizi di assistenza all'infanzia formale ⁵⁶; e almeno il 96% dei bambini di età compresa tra i 3 anni e l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria partecipa all'ECEC ⁵⁷.

Come discusso nel capitolo 1, c'è di più nell'inclusione e nell'equità che nello status socio-economico. Fornire l'ECEC ai bambini rifugiati rimane una sfida strutturale che deve essere affrontata da molti paesi dell'UE ⁵⁸. Le azioni pilota sull'inclusione dei rom hanno dimostrato che l'ECEC può superare lo svantaggio educativo che i bambini rom devono affrontare ⁵⁹. Per i bambini con bisogni educativi speciali, l'accesso a un'ECEC di qualità è fondamentale per contrastare la segregazione. Tuttavia, l'organizzazione di un'istruzione inclusiva per gruppi specifici richiede un'attenzione politica dedicata. Le valutazioni dei bisogni, insieme all'adattamento dei servizi e del sostegno, sono prerequisiti per trovare l'ambiente giusto per garantire il mainstreaming⁶⁰.

I blocchi dovuti all'offerta ECEC influenzata dal COVID-19. Nel complesso, le chiusure dell'ECEC sono state più brevi e meno estese rispetto alle restrizioni nell'istruzione primaria e secondaria, sia come riconoscimento dell'importanza fondamentale dell'ECEC per lo sviluppo dei bambini, sia per l'impossibilità di sostituire l'offerta con equivalenti online o per la necessità dei genitori di un'assistenza all'infanzia affidabile sostegno ⁶¹. Nonostante, i bambini e le famiglie svantaggiati hanno sofferto in modo sproporzionato a causa della chiusura o della limitazione dei servizi ⁶².

Quando i fornitori di servizi ECEC sono stati chiusi, politiche mirate per aumentare l'accessibilità economica, garantire l'accesso prioritario, raggiungere in modo proattivo le famiglie e costruire la fiducia con i bambini e le famiglie hanno contribuito a ridurre al minimo l'impatto del COVID-19 sull'accessibilità. Ad esempio, in Belgio (Comunità

fiamminga) e Berlino, anche durante il primo blocco del 2020, i centri sono stati tenuti aperti per i figli di genitori con lavori essenziali e per i bambini socialmente svantaggiati.

2.3. La qualità dell'offerta ECEC ha subito un duro colpo durante il COVID-19

Tra i pilastri fondamentali della qualità della fornitura di servizi ECEC (riquadro 7) vi sono i lavoratori dell'ECEC⁶³. Durante la pandemia sono cresciute la carenza di personale, la percezione di essere sottovalutati e le difficili condizioni di lavoro. Le parti interessate hanno segnalato difficoltà di reclutamento e mantenimento durante la pandemia, nonché problemi di pagamento degli stipendi a causa delle chiusure, ma anche rinnovate richieste di riconoscimento, migliori condizioni di lavoro e sviluppo professionale. Nel frattempo, i professionisti hanno segnalato un aumento dei carichi di lavoro e dei livelli di stress e una mancanza di supporto manageriale⁶⁴. Le parti interessate concordano sul fatto che il settore dell'ECEC avrebbe potuto essere meglio sostenuto dalle risposte e dalle misure politiche relative al COVID-19⁶⁵.

Riquadro 7. Cinque pilastri della qualità guidano la politica ECEC degli Stati membri

Le basi per un'ECEC di alta qualità sono l'accesso ai servizi, alla forza lavoro, al curriculum, al monitoraggio e alla valutazione, alla governance e ai finanziamenti⁶⁶. In Cechia, un emendamento del Child Group Act nell'agosto 2021 garantisce un finanziamento stabile e prevedibile per i fornitori di ECEC, stabilisce un importo massimo che i genitori di bambini piccoli dovrebbero pagare per il servizio ECEC e impone nuovi standard tecnici. Il Recovery and Resilience Fund sosterrà anche le strutture per l'infanzia, compresa la creazione di oltre 7.000 posti per bambini di età inferiore ai 3 anni e la ristrutturazione di oltre 300 strutture entro il 2025.

Nell'ambito della strategia First 5 dell'intero governo (2019-2028), l'Irlanda ha introdotto il flusso di finanziamento di base nel settembre 2022. Questo nuovo modello di finanziamento mira a migliorare la retribuzione e le condizioni per la forza lavoro dell'ECEC nel suo complesso e ad aumentare l'accessibilità economica per i genitori, oltre a garantire un reddito stabile ai fornitori. Sono state mappate azioni per rafforzare gli standard professionali per coloro che lavorano nell'apprendimento precoce e nella cura e per impegnarsi a creare una forza lavoro guidata da laureati nell'ECEC entro il 2028. Una governance più integrata sarà centralizzata in una nuova agenzia per l'ECEC contenente funzioni attualmente svolte da agenzie.

In Danimarca, uno studio di valutazione fornisce la prova che il curriculum ECEC aggiornato e modernizzato, introdotto nel 2018, è ora ampiamente utilizzato e ha fornito una direzione per il lavoro nelle strutture ECEC in Danimarca. La valutazione accenna a minori progressi per i bambini svantaggiati. Un investimento di 1,8 miliardi di DKK (242,1 milioni di EUR) all'anno dal 2024 in poi mira a migliorare il rapporto personale/bambini e a formare più personale ECEC.

Forse a causa della pandemia e di molti professionisti che abbandonano o vogliono abbandonare la professione, è ora ampiamente riconosciuto che lo sviluppo professionale e le condizioni di lavoro (compresi i salari) per tutto il personale dell'ECEC devono essere sostanzialmente migliorati ⁶⁷. Per quanto riguarda la fascia di età 3+, 19 paesi richiedono almeno un membro del personale con una qualifica di livello terziario in scienze dell'educazione, mentre in 22 paesi lo sviluppo professionale continuo (CPD) è obbligatorio o un prerequisito per la promozione ⁶⁸.

Inoltre, sono stati osservati sviluppi positivi anche durante la pandemia ⁶⁹. In diversi Stati membri, il passaggio da processi di monitoraggio "di controllo" a processi di "supporto" è stato ampiamente apprezzato dal personale ECEC durante la crisi. In Italia, ad esempio, la gestione della qualità nei centri ECEC comunali ha continuato a essere svolta internamente dai coordinatori pedagogici in un quadro collegiale. La crisi, inoltre, sembra essere stata affrontata in modo più efficace dai sistemi ECEC con finanziamenti strutturali, una buona organizzazione e una struttura integrata, senza ricorrere a misure di sostegno extra per garantire la vitalità del settore ⁷⁰. Ciò conferma che la governance e il finanziamento sono un principio importante nel **quadro di qualità dell'UE per l'ECEC** e illustra l'effetto che le misure di livello centrale/superiore possono avere sulla resilienza dei sistemi ECEC.

In poche parole

L'educazione e la cura della prima infanzia di qualità (ECEC) è un importante contributo all'equità quando può raggiungere i bambini provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati. La partecipazione all'ECEC contribuisce a migliori risultati cognitivi e migliori prospettive, in particolare per i bambini vulnerabili. Al 93,0% nel 2020, la percentuale complessiva di bambini di età compresa tra i 3 anni e l'inizio dell'istruzione primaria obbligatoria iscritti all'ECEC è rimasta stabile. Eppure i bambini provenienti da contesti svantaggiati continuano a incontrare ostacoli alla partecipazione. Diversi paesi dell'UE hanno recentemente ampliato l'accesso estendendo l'età della garanzia del posto nell'ECEC o migliorandone l'accessibilità.

Appunti

- 47. Per ulteriori informazioni, cfr. la **relazione 2022** della piattaforma europea per investire nei bambini (EPIC), la **relazione analitica 2018 della** rete europea di esperti in economia dell'istruzione (EENEE), la **revisione della letteratura 2017** dell'Agenzia europea per le esigenze speciali e l'istruzione inclusiva e un **documento di lavoro dell'OCSE del 2021**.
- 48. Per questo obiettivo a livello dell'UE, i bambini sono considerati partecipanti all'ECEC solo se sono iscritti a programmi considerati educativi secondo la classificazione internazionale standard dell'istruzione (livello 0/educazione della

prima infanzia), vale a dire intenzionalmente progettati per sostenere l'educazione dei bambini sviluppo cognitivo, fisico e socio-emotivo.

- [49](#). Sulla base di dati stimati.
- [50](#). Osservando la fascia d'età degli alunni da 0 anni in su, le quote sono in leggero aumento nella maggior parte dei paesi. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- [51](#). I dati di iscrizione 2020 rappresentano il numero di alunni iscritti all'inizio dell'anno scolastico 2019-20.
- [52](#). Si veda un rapporto Eurydice del 2022 sugli indicatori strutturali per il monitoraggio dei progressi verso gli obiettivi a livello dell'UE.
- [53](#). I dati provengono da un **modulo ad hoc EU-SILC del 2016** sull'accesso ai servizi e combinano "alcune", "moderate" e "grandi" difficoltà in relazione all'offerta di servizi formali di assistenza all'infanzia.
- [54](#). Si noti, tuttavia, che mentre la raccolta congiunta di dati UOE cattura la frequenza degli alunni a programmi con una componente educativa, l'indagine EU-SILC cattura la partecipazione all'assistenza all'infanzia formale, indipendentemente da una possibile componente educativa nel programma. Inoltre, a seconda della tempistica della raccolta dei dati EU-SILC 2020, i dati sulla partecipazione all'assistenza all'infanzia formale potrebbero essere influenzati dalla chiusura delle scuole COVID-19 in alcuni paesi. Questo non è il caso della raccolta dati UOE 2020.
- [55](#). Le disparità sono ancora maggiori nella fascia di età più giovane (fino all'età di 3 anni), con il divario medio dell'UE tra l'assorbimento tra soggetti a rischio e non a rischio di circa 31,7 punti percentuali. Per ulteriori informazioni, consultare la **revisione 2022 dell'occupazione e degli sviluppi sociali in Europa (ESDE)** .
- [56](#). La fonte è l'indagine EU-SILC (Eurostat). **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- [57](#). La fonte è la raccolta dati UOE (Eurostat) e l'obiettivo è identico all'obiettivo 2030 a livello dell'UE incluso nella **risoluzione sul quadro strategico dell'AEA** **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- [58](#). Il gruppo di lavoro sull'ECEC del quadro strategico dello spazio europeo dell'istruzione fornisce agli Stati membri un forum per l'apprendimento e la discussione tra pari. Durante il 2022, è stata prestata particolare attenzione all'inclusione dei bambini e delle famiglie ucraine nell'ECEC in tutta Europa.
- [59](#). Cfr. una **comunicazione della Commissione del 2011** sull'ECEC. Un **rapporto del 2020** dell'Agenzia per i diritti fondamentali dell'UE (FRA), basato sull'indagine del 2019 su Rom e nomadi, suggerisce che i bambini di età compresa tra 4 e 5 anni delle comunità Rom o nomadi hanno tassi di partecipazione all'ECEC bassi in modo allarmante in paesi come la Francia (32%), Belgio (70%) e Irlanda (75%).
- [60](#). Si veda una **revisione della letteratura del 2017** dell'Agenzia europea per i bisogni speciali e l'istruzione inclusiva.
- [61](#). Si veda una **pubblicazione dell'OCSE del 2021** sullo stato dell'educazione globale a 18 mesi dall'inizio della pandemia.

- 62. Cfr. una **relazione analitica** del 2021 della rete di esperti che lavora sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione (NESET) e una **relazione del 2021 della Commissione** sull'ECEC e la pandemia di COVID-19.
- 63. Il curriculum è un altro pilastro fondamentale della qualità. Il valore educativo dell'ECEC è indiscusso, con curricula ECEC o linee guida educative in atto in tutti i paesi dell'UE. Cfr. la relazione Eurydice 2022 sugli indicatori strutturali per il monitoraggio dei progressi verso gli obiettivi a livello dell'UE. Tuttavia, la componente educativa dell'ECEC è stata una vittima temporanea della pandemia. Lo sviluppo cognitivo ed educativo è stato, per un certo periodo, messo in secondo piano rispetto all'assistenza all'infanzia o alla salute. Cfr. una **relazione analitica del 2021** della rete di esperti che lavora sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione (NESET).
- 64. Leader o formatori con una chiara visione pedagogica e capacità di guida hanno permesso ai loro centri ECEC di affrontare efficacemente la natura imprevedibile della crisi. La resilienza dei fornitori di ECEC e della loro forza lavoro si è rivelata fortemente dipendente da quanto fosse coerente ed efficiente la loro leadership.
- 65. Cfr. **la relazione analitica** del 2021 della rete di esperti che lavora sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione (NESET) e una **relazione del 2021 della Commissione** sull'ECEC e la pandemia di COVID-19.
- 66. Cfr. la **raccomandazione del Consiglio del 2019** sui sistemi ECEC di alta qualità.
- 67. Le condizioni di lavoro e le competenze del personale ricevono piena attenzione nella **proposta della Commissione del 2022** per una raccomandazione del Consiglio sulla revisione degli obiettivi di Barcellona sull'ECEC.
- 68. Finlandia, Irlanda, Italia e Malta hanno introdotto o stanno lavorando all'introduzione di un requisito minimo di qualificazione per il personale che lavora con i bambini, oltre a stabilire sistemi a sostegno dello sviluppo professionale continuo. Il Belgio (Comunità fiamminga), la Bulgaria e l'Estonia hanno introdotto riforme per fornire un sistema coerente di sviluppo professionale continuo. Cfr. la relazione Eurydice 2022 sugli indicatori strutturali per il monitoraggio dei progressi verso gli obiettivi a livello dell'UE.
- 69. Si veda una **relazione del 2021 della Commissione** sull'ECEC e la pandemia di COVID-19.
- 70. Al contrario, i paesi o le regioni con sistemi ECEC frammentati e sottofinanziati, o con servizi in gran parte privati a scopo di lucro o non sovvenzionati con fondi pubblici, avevano bisogno di assistenza finanziaria di emergenza per impedire la chiusura dei centri e per garantire che il personale continuasse a ricevere i propri stipendi.

Parte 2. Il tempo dell'apprendimento

Introduzione

Il tempo per imparare continua molto dopo la fine della scuola dell'obbligo, anche se le attività di apprendimento di un quindicenne e di un 64enne hanno poco in comune. L'istruzione obbligatoria termina all'età di 15 anni in sette Stati membri ²¹, sebbene nessun quindicenne raggiunga il livello minimo di istruzione secondaria superiore. Le iscrizioni, in media, rimangono al 97,2%. A 34 anni, solo il 4,5% è ancora iscritto all'istruzione formale ²². Le attività di apprendimento si spostano verso l'apprendimento non formale per la maggior parte degli adulti sopra i 25 anni. In effetti, la maggior parte dell'apprendimento dei 25-64enni riguarda l'apprendimento non formale, che comprende tre quarti di tutta la partecipazione nel 2021 (8,0% contro un totale del 10,8%).

La parte 2 della presente relazione riguarda l'apprendimento formale e non formale per i giovani e gli adulti in tutta l'UE. Mette in mostra quattro domini target a livello dell'UE dalla **risoluzione del quadro strategico dell'AEA**. Questi riguardano il disimpegno dalla scuola prima del livello di istruzione secondaria superiore (Capitolo 3), l'esposizione all'apprendimento basato sul lavoro nell'istruzione professionale (Capitolo 4), i livelli di istruzione terziaria (Capitolo 5) e la partecipazione ad attività di apprendimento tra 25 - 64enni (capitolo 6).

Due importanti considerazioni trasversali della Parte 1 sono riprese nella Parte 2. La prima è la dimensione trasversale dell'equità. Ad esempio, nel capitolo 3, i tassi di abbandono scolastico precoce mostrano modelli di esclusione e disuguaglianza profondamente radicati. Nei capitoli 4 e 5, sono documentati notevoli divari di genere tra i settori dell'istruzione professionale e superiore, sia in termini di livelli di istruzione che di campi di studio.

Una seconda considerazione trasversale riguarda la professione docente. Nei Capitoli 1 e 2 è emerso chiaramente che l'onere della qualità e dell'equità ricade sulle spalle degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. Anche se le aspettative non sono sempre realistiche, è chiaro che la professione docente richiede una notevole quantità di sostegno di alto livello per affrontare le numerose sfide che deve affrontare. Richiede inoltre un migliore monitoraggio a livello dell'UE per consentire l'apprendimento reciproco e una migliore comprensione dei principali ostacoli e delle potenziali leve politiche (riquadro 8).

Riquadro 8. Monitoraggio della professione docente

La crisi COVID-19 sembra aver solo aumentato le pesanti richieste agli insegnanti, che dovrebbero occuparsi di insegnamento a distanza, strumenti e pratiche digitali in continua

evoluzione, superare la perdita di apprendimento e garantire un accesso equo a un apprendimento di qualità. Nel frattempo, una complessa interazione di condizioni di lavoro, sviluppo professionale, avanzamento di carriera, valutazione degli insegnanti, mobilità, benessere e fattori demografici contribuiscono tutti alla carenza di insegnanti a livello regionale, nazionale e dell'UE ⁷³.

Gli insegnanti ricevono un riconoscimento nella **Risoluzione del quadro strategico dell'AEA**, che li identifica come la spina dorsale del processo di apprendimento e uno dei principali contributori al raggiungimento dei suoi obiettivi. Una solida base di prove può aiutare a prendere le giuste decisioni politiche. Tuttavia, dal punto di vista del monitoraggio, la professione di insegnante è uno dei settori più complessi e sfaccettati dell'istruzione e della formazione. Molte sottodimensioni rilevanti per le politiche interagiscono, dal punto di vista dell'input, dell'output e dell'effetto. Aspetti come il clima scolastico, le pratiche di insegnamento e il benessere interagiscono nella loro influenza sull'acquisizione di conoscenze, abilità e attitudini da parte degli studenti.

Per strutturare il monitoraggio, la Commissione sta preparando un cruscotto che riunirà più indicatori equivalenti in diverse sottodimensioni, pur rimanendo digeribile per il dibattito politico. Concentrandosi sull'attrattiva della carriera di insegnante, lo scopo del cruscotto è assistere gli Stati membri nel monitoraggio della domanda e dell'offerta, ma anche di importanti fattori che contribuiscono come la formazione e lo sviluppo professionale, le condizioni di lavoro e il benessere emotivo degli insegnanti. Gli indicatori quantitativi e qualitativi cattureranno i fenomeni a livello centrale e dovrebbero consentire un confronto significativo a livello di UE.

Appunti

- 71. Cechia, Grecia, Croazia, Cipro, Austria, Polonia e Slovenia. Si veda il **rapporto Eurydice 2021** sull'istruzione obbligatoria in Europa.
- 72. A questa età, il livello di istruzione è diventato un arazzo di diversi livelli. In termini di titolo di studio più elevato raggiunto, in media il 20,9% dei 34enni ha conseguito almeno la laurea magistrale (o equipollente), il 16,0% ha conseguito la laurea triennale (o equipollente), il 4,6% ha una laurea breve ciclo terziario e il 4,7% ha conseguito un'istruzione post-secondaria non terziaria. Tuttavia, il 18,7% dei 34enni ha al massimo un livello di istruzione secondaria inferiore, che potrebbe non essere una base sufficiente per il loro futuro.
- 73. Per ulteriori informazioni, consultare il **rapporto Eurydice 2021** sugli insegnanti in Europa.

Capitolo 3. È necessaria una migliore reattività per le future riduzioni dell'abbandono scolastico

Obiettivo per il 2030 a livello dell'UE: "La quota di coloro che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione dovrebbe essere inferiore al 9% entro il 2030".

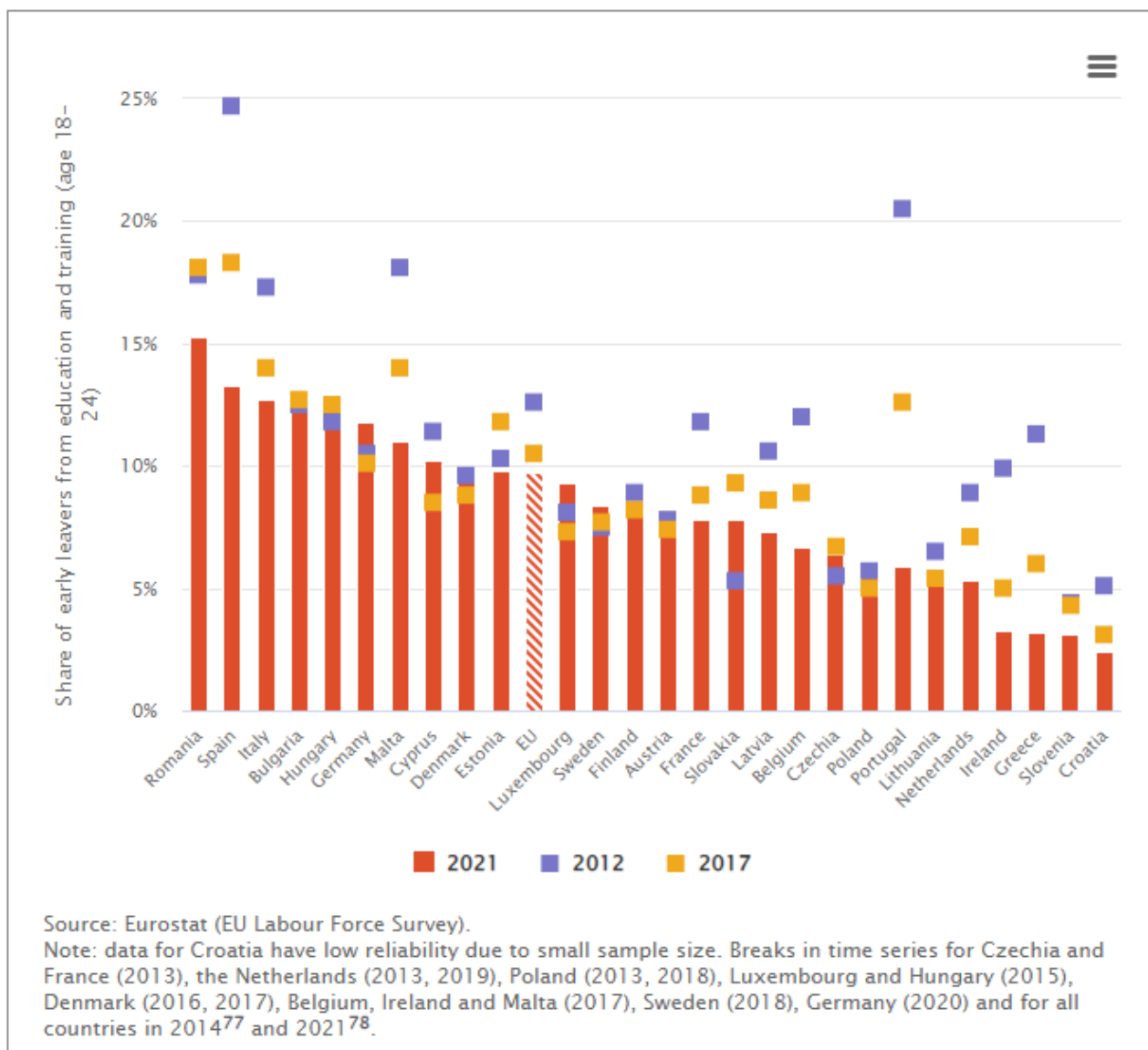
3.1. I successi passati nella riduzione dei tassi di abbandono scolastico non sono motivo di compiacimento

La percentuale di abbandoni precoci dell'istruzione e della formazione ha continuato a diminuire nel 2021, anche se il disimpegno durante la COVID-19 potrebbe ancora influire sui tassi di abbandono scolastico in futuro ⁷⁴. In media nell'UE, nel 2021 i giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni senza un titolo di istruzione secondaria superiore e non più in istruzione o formazione rappresentavano il 9,7 % della loro coorte, in calo rispetto al 10,2 % nel 2019 e al 9,9 % nel 2020 (grafico 8). Ciò corrisponde a circa 3,1 milioni di giovani.

Circa 16 Stati membri hanno tassi di abbandono scolastico inferiori al 9% (l'obiettivo per il 2030 per l'UE nel suo complesso), con i migliori risultati di Croazia (2,4%), Slovenia (3,1%), Grecia (3,2%) e Irlanda (3,3%). Cinque Stati membri mantengono tassi di abbandono scolastico del 12% o superiori ⁷⁵. È più probabile che gli abbandoni precoci siano maschi (11,4%) che femmine (7,9%) ⁷⁶ – un fenomeno che si traduce in vaste disparità di genere nell'istruzione superiore (Capitolo 5).

Gli ultimi 10 anni di progressi raccontano una storia di successo di positiva convergenza verso l'alto. I tassi medi di abbandono scolastico sono scesi di 2,9 punti percentuali rispetto al 12,6% del 2012, con riduzioni di oltre 5 punti percentuali in Portogallo (14,6), Spagna (11,4), Grecia (8,1), Malta (7,1), Irlanda (6,6) e Belgio (5,3). D'altro canto, tra il 2012 e il 2021 non sono stati osservati progressi in nove Stati membri. Tuttavia, per il 2021, solo quattro di questi paesi hanno tassi di abbandono scolastico superiore al 9% (Germania, Lussemburgo, Danimarca e Ungheria).

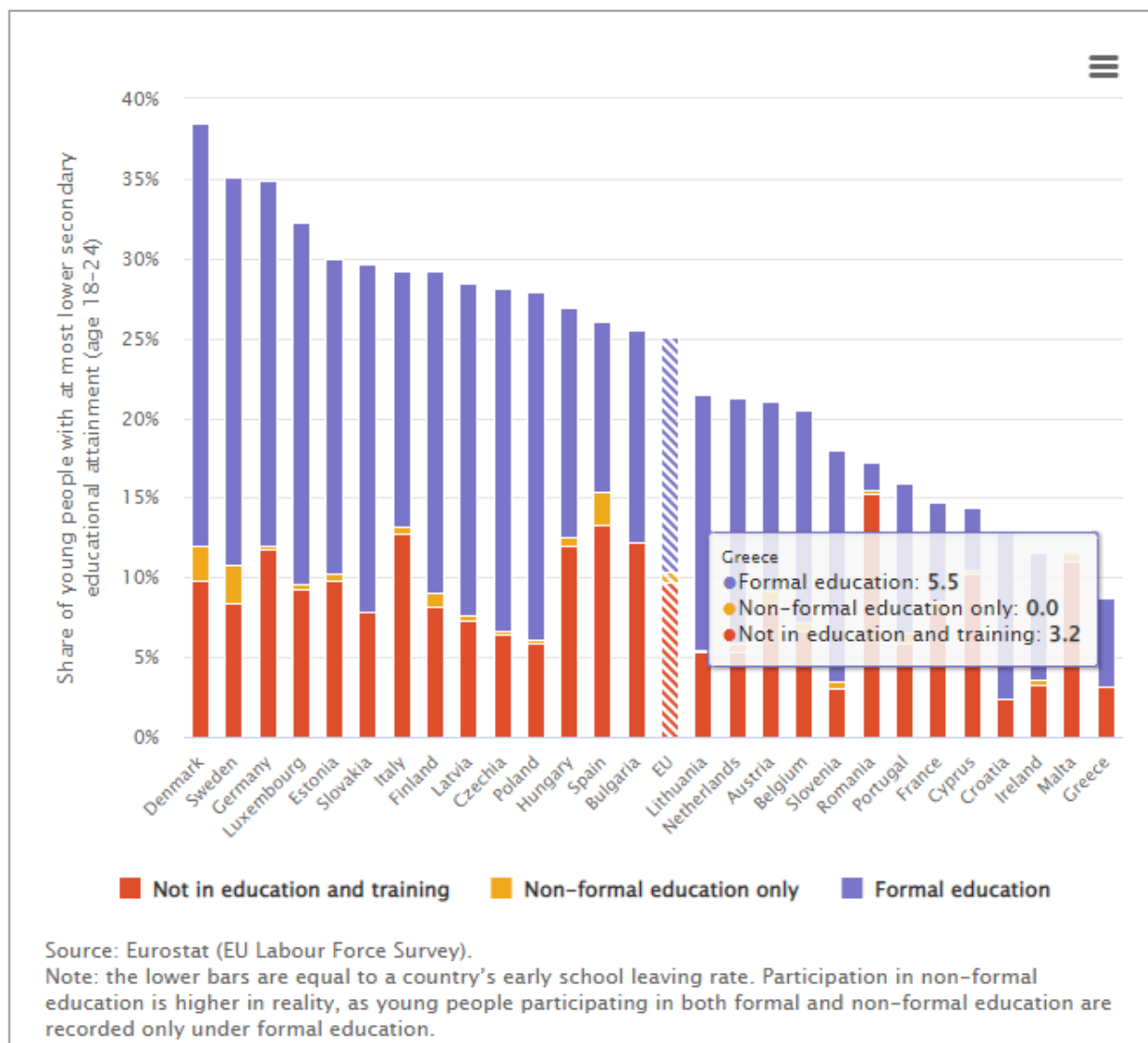
Figura 8. 10 anni di diminuzione dei tassi di abbandono scolastico illustrano una positiva convergenza verso l'alto



Il livello di istruzione secondaria superiore è stato a lungo considerato una soglia minima. Si stima che l'84,6% dei 20-24enni avesse almeno tali qualifiche nel 2021, rispetto all'82,8% di 5 anni prima. Meno dell'80% dei giovani ha già conseguito almeno l'istruzione secondaria superiore in Danimarca (75,4%), Lussemburgo (76,6%), Germania (77,1%) e Spagna (78,8%). La quota supera il 95% in Croazia (96,9%), Irlanda (96,1%) e Grecia (95,7%).

Questi due indicatori - abbandono scolastico e livello di istruzione secondaria superiore - nascondono una fascia di età in transizione, nonché strutture diverse dei sistemi di istruzione e formazione nell'UE. In primo luogo, a 18 anni tutti i giovani dell'UE hanno raggiunto la fine dell'età della scuola dell'obbligo ⁷⁹. Una media dell'82,1% partecipa ancora all'istruzione e alla formazione, ma questo tasso di partecipazione scende al 29,2% per i 24enni ⁸⁰. La quota di abbandoni anticipati passa da una media del 7,6% a 18 anni all'11,1% a 24 anni ⁸¹.

Figura 9. La maggior parte dei giovani con al massimo un livello di istruzione secondaria inferiore frequenta ancora un'istruzione formale



In secondo luogo, in alcuni paesi, ampie quote della fascia di età 18-24 combinata con al massimo un livello di istruzione secondaria inferiore sono ancora iscritte all'istruzione formale (grafico 9)⁸². Per quanto riguarda l'abbandono scolastico, al fine di rafforzare la prevenzione e l'intervento precoce (sezione 3.3), è necessario capire se i giovani rinunciano del tutto al passaggio dall'istruzione secondaria inferiore a quella superiore o se tentano l'istruzione secondaria superiore e abbandonano prima del conseguimento di qualifiche formali⁸³. Mentre i dati comparativi fanno fatica a cogliere la differenza, i registri dell'istruzione amministrativa possono fare luce a livello nazionale⁸⁴.

3.2. Il ritorno all'istruzione e alla formazione è difficile e costoso

Senza almeno un livello di istruzione secondaria superiore, i giovani affrontano un'integrazione precaria nel mercato del lavoro e uno svantaggio occupazionale che probabilmente persisterà per tutta l'età lavorativa. Con il costante aumento dei requisiti di istruzione per entrare nel mercato del lavoro dell'UE, l'esclusione sociale di coloro che

abbandonano prematuramente la scuola dovrebbe solo diventare più pronunciata. Solo il 42,3% di coloro che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione erano occupati nel 2021, mentre la restante quota desiderava lavorare (34,0%) o meno (23,7%) ⁸⁵.

La disoccupazione giovanile (fascia di età 15-29 anni), che si attestava al 13,0% in media nell'UE nel 2021, ha raggiunto il 22,4% per i giovani senza almeno un titolo di istruzione secondaria superiore ⁸⁶. Vale la pena sottolineare che i giovani sono stati i più colpiti dalla perdita di posti di lavoro a causa dell'impatto economico della crisi COVID-19, con un calo particolare per i giovani con bassi livelli di istruzione o contesti socio-economici svantaggiati ⁸⁷.

Consentire ai giovani scarsamente istruiti di riprendere l'istruzione e la formazione è particolarmente difficile e costoso. La Garanzia per i giovani rafforzata della Commissione (riquadro 9) aiuta i giovani di età compresa tra i 15 ei 29 anni che non lavorano, non studiano o non seguono una formazione (NEET) a trovare offerte di lavoro, apprendistato, formazione continua o tirocinio. Il tasso di NEET è più elevato tra i giovani con al massimo l'istruzione secondaria inferiore (15,5% rispetto a una media del 13,1%) ⁸⁸, ma un ritorno all'istruzione formale è estremamente raro. Solo il 10% circa delle offerte riguarda ogni anno la formazione continua, con l'ultimo dato al 10,2% (dati di monitoraggio 2020).

Riquadro 9. La Garanzia Giovani rafforzata

La garanzia per i giovani rafforzata è un impegno assunto da tutti gli Stati membri per garantire che tutti i giovani di età inferiore ai 30 anni ricevano un'offerta di lavoro, proseguimento degli studi, apprendistato o tirocinio di buona qualità entro un periodo di 4 mesi dall'iscrizione ai servizi pubblici per l'impiego. Tutti i paesi dell'UE si sono impegnati ad attuare la garanzia rafforzata per i giovani in una **raccomandazione del Consiglio del 2020**.

La garanzia per i giovani ha creato opportunità per i giovani e ha agito da potente motore per le riforme strutturali e l'innovazione. Di conseguenza, la maggior parte dei servizi pubblici per l'impiego ha migliorato e ampliato i propri servizi per i giovani. Una rete di coordinatori nazionali della Garanzia per i giovani garantisce un collegamento diretto tra la Commissione e le autorità che gestiscono la Garanzia per i giovani in ciascuno Stato membro.

La raccomandazione è sostenuta da ingenti finanziamenti dell'UE nell'ambito di NextGenerationEU e dal bilancio a lungo termine dell'UE. L'UE fornisce sostegno politico e attività di apprendimento reciproco per aiutare gli Stati membri a rafforzare l'infrastruttura e le misure per la garanzia rafforzata per i giovani. L'UE monitora inoltre i progressi compiuti negli Stati membri.

Consentire il ritorno all'istruzione richiede solidi partenariati tra i servizi pubblici per l'impiego e il settore dell'istruzione e della formazione. I giovani con un livello di istruzione insufficiente potrebbero non essere desiderosi di tornare all'istruzione e trarrebbero

vantaggio da un'offerta di istruzione continua più diversificata. Ad esempio, i corsi ponte o i programmi educativi della seconda opportunità possono aiutare i giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione e i giovani scarsamente qualificati a rientrare più attentamente nell'istruzione e nella formazione formale ⁸⁹. Le pedagogie dell'IFP e l'apprendimento basato sul lavoro (capitolo 4) possono essere particolarmente sensibili al (re)impegno dei giovani ⁹⁰.

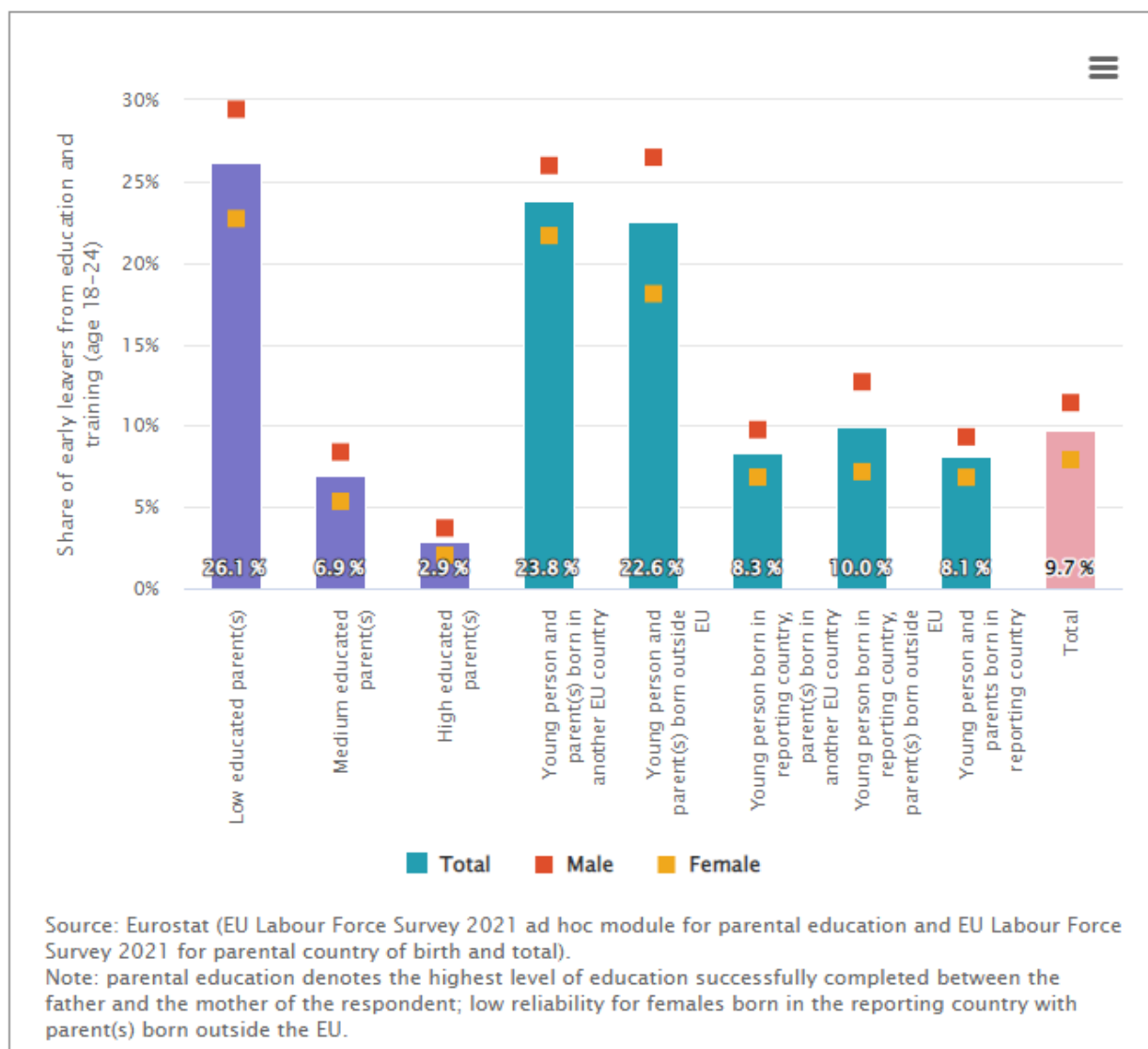
3.3.1 futuri progressi richiedono che le politiche si concentrino sui giovani a più alto rischio

La **proposta della Commissione del 2022** per una raccomandazione del Consiglio sui *percorsi verso il successo scolastico* collega l'abbandono scolastico all'indicatore di "preallarme" di scarso rendimento all'età di 15 anni (sezione 7.1). Mira a migliorare la capacità di risposta delle scuole ai bisogni dei giovani che potrebbero trovarsi in difficoltà. Tale reattività va oltre una definizione ristretta di rendimento scolastico e richiede il coinvolgimento di un'ampia gamma di attori. Questa sezione copre tre possibili lacune nella capacità di risposta delle scuole.

L'abbandono scolastico è nove volte più probabile tra i giovani i cui genitori hanno un basso livello di istruzione".

La prima sfida è la dissociazione del rendimento scolastico dallo status socioeconomico, come sottolineato nel capitolo 1. I dati ad hoc del 2021 (figura 10) confermano una notevole disparità nei tassi medi di abbandono scolastico nell'UE tra i giovani i cui genitori hanno un basso livello di istruzione (26,1%) e giovani i cui genitori hanno un alto livello di istruzione (2,9%). Ciò significa che il rischio di abbandono scolastico anticipato è nove volte superiore nel primo gruppo rispetto al secondo. Tali divari socioeconomici esistono, anche se in misura diversa, in tutti gli Stati membri per i quali la ripartizione può essere valutata in modo attendibile.

Figura 10. Nuove prove fanno luce sull'educazione dei genitori e sul paese di nascita dei genitori



In secondo luogo, nuovi dati comparativi rivelano che i figli di genitori migranti o di genitori di altri paesi dell'UE nati nel paese dichiarante non presentano tassi di abbandono scolastico sostanzialmente diversi dalla media complessiva (grafico 10) ⁹¹. Solo i migranti di prima generazione e i giovani mobili dell'UE affrontano, in media, rischi elevati di abbandono scolastico e la differenza tra i due gruppi è notevole ⁹². Le passate edizioni dell'Osservatorio sull'istruzione e la formazione hanno già stabilito che, tra i giovani nati fuori dal paese dichiarante, il numero di anni dall'arrivo è un importante fattore determinante per lo svantaggio ⁹³. In termini di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione, è necessaria un'attenzione particolare per i giovani che arrivano nel paese dichiarante durante – e soprattutto verso la fine – dell'età dell'obbligo scolastico ⁹⁴.

Riquadro 11. Esempi recenti di prevenzione e intervento precoce

I patti educativi di comunità dell'Italia sono stati introdotti nel 'Piano per la scuola' 2020-21. I patti sono accordi tra, tra gli altri, scuole, enti locali, istituzioni pubbliche e private. Inizialmente implementati in gran parte come forma di sostegno per aiutare le

scuole a riaprire in sicurezza, i patti si stanno rivelando fondamentali per combattere la povertà educativa e ridurre l'abbandono scolastico. In sostanza, i patti rafforzano il ruolo della scuola come polo sociale e comunitario e polo di apprendimento, arricchendo l'offerta formativa e le opportunità di apprendimento.

In Bulgaria, la riduzione della percentuale di abbandoni scolastici è tra le priorità del quadro strategico 2021-2030 per lo sviluppo dell'istruzione, della formazione e dell'apprendimento. Per il 2030 le autorità bulgare si sono prefissate l'obiettivo di ridurre al 7% il tasso di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione. Continua a funzionare un meccanismo di coordinamento che unisce gli sforzi di diversi ministeri e parti interessate. L'approccio coordinato è concepito per garantire il coinvolgimento dei bambini che non vanno a scuola, l'inclusione nell'istruzione obbligatoria e la prevenzione dell'abbandono scolastico.

A Cipro la Commissione ha sostenuto un progetto 2021 volto a coinvolgere nuovamente gli studenti a rischio di abbandono scolastico e a offrire nuove opportunità a coloro che hanno già abbandonato gli studi. Il progetto ha studiato le cause del disimpegno e dell'abbandono degli studenti dall'istruzione secondaria e le misure politiche che Cipro deve affrontare per affrontare queste cause. Il progetto ha informato le autorità cipriote sulla fornitura di opportunità educative eque che possono coinvolgere gli studenti in difficoltà a scuola e coinvolgere nuovamente coloro che hanno abbandonato prematuramente l'istruzione e la formazione.

In terzo luogo, i lunghi periodi di chiusura fisica delle scuole e le misure di isolamento nel periodo 2020-22 hanno esercitato un'enorme pressione sul benessere degli adolescenti, che è – tra le molte altre ripercussioni potenzialmente devastanti – fortemente associata ai risultati scolastici ⁹⁵. Le scuole e gli insegnanti si sono spesso dimostrati inadeguati per identificare tali problemi, entrare in contatto con i giovani colpiti e aiutare i giovani a ottenere il sostegno adeguato ⁹⁶. Le future edizioni dell'Osservatorio sull'istruzione e la formazione mireranno a cogliere la dimensione trascurata del benessere a scuola attraverso raccolte periodiche di dati ⁹⁷.

In poche parole

Al 9,7% nel 2021, la quota di coloro che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione continua a diminuire e rimane sulla buona strada per raggiungere l'obiettivo 2030 inferiore al 9%. Circa 3,1 milioni di giovani sono oggi esclusi dall'istruzione e dalla formazione pur avendo conseguito al massimo un titolo di istruzione secondaria inferiore, di cui solo il 42,3% è occupato. I progressi futuri potrebbero richiedere di concentrarsi nuovamente sui giovani più svantaggiati e più difficili da raggiungere. Ad esempio, i giovani i cui genitori hanno un basso livello di istruzione hanno nove volte più probabilità di abbandonare la scuola rispetto ai giovani i cui genitori hanno un alto livello di istruzione.

Appunti

- [74.](#) L'indicatore riguarda i giovani di 18-24 anni, per i quali un disimpegno dalla scuola potrebbe essersi verificato (molto) prima del 2020-21, il che significa che qualsiasi aumento di tale disimpegno durante il COVID-19 richiede tempo prima di essere pienamente riflesso in questa misura.
- [75.](#) Nella misura in cui i dati sono disponibili, le regioni con i risultati peggiori (NUTS 2) nel 2021 sono state Sud-Est (22,9%) e Centru (20,2%) in Romania, Észak-Magyarország (22,3%) in Ungheria, Yugoiztochen (21,6%) in Bulgaria e in Sicilia (21,2%) in Italia. [Monitor Toolbox] Tra questi cinque paesi con gli ultimi risultati, ci sono forti svantaggi rurali relativi in Romania (23,2% come media per le sue aree rurali), Bulgaria (23,7%) e Ungheria (19,7%). **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI** Il grado di urbanizzazione ha effetti più deboli in Spagna e in Italia.
- [76.](#) Il divario medio di genere nell'UE era aumentato nel 2020 grazie ai progressi nel 2019-20 tra le ragazze e alle cifre stabili per i ragazzi, ma è diminuito nel 2021 a causa di un progresso leggermente più consistente nel 2020-21 tra i ragazzi che tra le ragazze. Nel 2020 si sono registrati notevoli divari di genere (superiori a 5 punti percentuali) in Spagna (8,6), Portogallo (7,5), Cipro (6,6) e Italia (5,2), eppure tutti gli Stati membri, ad eccezione della Spagna, sono riusciti a ridurre il divario di genere al di sotto di 5 punti percentuali nel 2021. In Spagna, il divario del 2021 è stato - con 7,0 punti percentuali - di gran lunga il più considerevole.
- [77.](#) L'interruzione delle serie temporali del 2014 è dovuta alla nuova classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED), con modifiche effettive solo per pochissimi Stati membri. Ulteriori informazioni sulle modifiche sono disponibili [qui](#).
- [78.](#) A partire dal 2021, la nuova legislazione si applica all'indagine sulla forza lavoro dell'UE (ILF) e pertanto Eurostat contrassegna tutti i dati ILF del 2021 con "b" (interruzione della serie). Le modifiche metodologiche hanno un impatto particolare sulla situazione della forza lavoro, ma possono anche influenzare altri indicatori ILF. Ulteriori informazioni sulle modifiche sono disponibili [qui](#).
- [79.](#) Si veda il [rapporto Eurydice 2021](#) sull'istruzione obbligatoria in Europa.
- [80.](#) I dati di iscrizione sono acquisiti dalla raccolta dati UOE. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- [81.](#) **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- [82.](#) Si veda il [rapporto Eurydice 2021](#) sulla struttura dei sistemi educativi europei.
- [83.](#) Allo stesso modo, è necessario capire se i giovani si sono disimpegnati dai programmi generali o dai programmi professionali (capitolo 4). Lo School Education Gateway ospita un [Toolkit europeo per le scuole](#) per promuovere l'istruzione inclusiva e contrastare l'abbandono scolastico. Il Cedefop ospita un kit completo [di strumenti per l'IFP per affrontare l'abbandono precoce](#), che fornisce supporto sia ai responsabili politici che agli erogatori di istruzione e formazione.
- [84.](#) Cfr. la [valutazione](#) del 2019 dell'attuazione della raccomandazione del Consiglio del 2011 sulle politiche volte a ridurre l'abbandono scolastico.
- [85.](#) **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- [86.](#) **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI** [Utilizzando gli indicatori principali del quadro di valutazione sociale](#) del pilastro europeo dei diritti sociali (dati annuali 2021), lo svantaggio occupazionale connesso al mancato raggiungimento dell'istruzione secondaria superiore è altrettanto evidente tra la popolazione in generale (fascia di età 15-74). In questa fascia di età, il tasso di disoccupazione medio dell'UE per le persone con un basso livello di istruzione (13,8%) è di 6,8 punti percentuali superiore al tasso di disoccupazione complessivo

(7,0%) e il tasso di disoccupazione di lunga durata (12 mesi o più) è 3,4 punti percentuali in più per le persone con un basso livello di istruzione (6,2%) rispetto alla media (2,8%).

- 87. Per ulteriori informazioni, consultare la **rassegna 2022 sull'occupazione e gli sviluppi sociali in Europa (ESDE)** .
- 88. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 89. Per maggiori informazioni, cfr. il **documento di lavoro dei servizi della Commissione del 2020** a sostegno della sua proposta di raccomandazione del Consiglio su una garanzia per i giovani rafforzata, che trae insegnamenti da uno **studio del 2018** sulle offerte di istruzione continua.
- 90. Si veda un **documento di lavoro del Cedefop del 2022** .
- 91. Vale la pena notare che queste medie dell'UE nascondono un quadro diverso tra gli Stati membri.
- 92. Le disaggregazioni a livello nazionale spesso non sono disponibili. Tra le eccezioni, vale la pena menzionare l'Italia, Cipro e la Grecia, in quanto i giovani nati al di fuori dell'UE corrono rischi sostanzialmente più elevati di abbandono scolastico (rispettivamente 34,7%, 31,4% e 30,0%). In questo gruppo, gli uomini hanno tassi di abbandono scolastico particolarmente elevati in Grecia (45,9%) e in Italia (40,6%).
- 93. I tassi di abbandono scolastico tra coloro che sono arrivati nel paese dichiarante prima dell'inizio della scuola dell'obbligo sono risultati simili a quelli della popolazione nativa.
- 94. Un **rapporto Eurydice del 2019** si è concentrato sull'integrazione scolastica dei bambini migranti neoarrivati. Un **rapporto del 2020 dell'Agenzia per i diritti fondamentali** (FRA) si è concentrato sulla transizione dei minori non accompagnati all'età adulta.
- 95. Si veda un **rapporto dell'OCSE del 2019 che** valuta il significato della vita scolastica per la vita degli studenti.
- 96. Per ulteriori informazioni su un approccio globale alla salute mentale e al benessere, consultare **un rapporto analitico del 2021** della rete di esperti che lavora sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione (NESET).
- 97. L'obiettivo è rafforzare la base di conoscenze, tra l'altro, su misure di livello centrale/superiore per promuovere lo sviluppo di gruppi di sostegno multidisciplinari, il sostegno sociale ed emotivo ai giovani a rischio, la formazione degli insegnanti e la formazione sullo sviluppo sociale ed emotivo dei studenti e un sistema di allerta precoce più granulare.

Capitolo 4. Un panorama diversificato e in evoluzione caratterizza l'istruzione e la formazione professionale

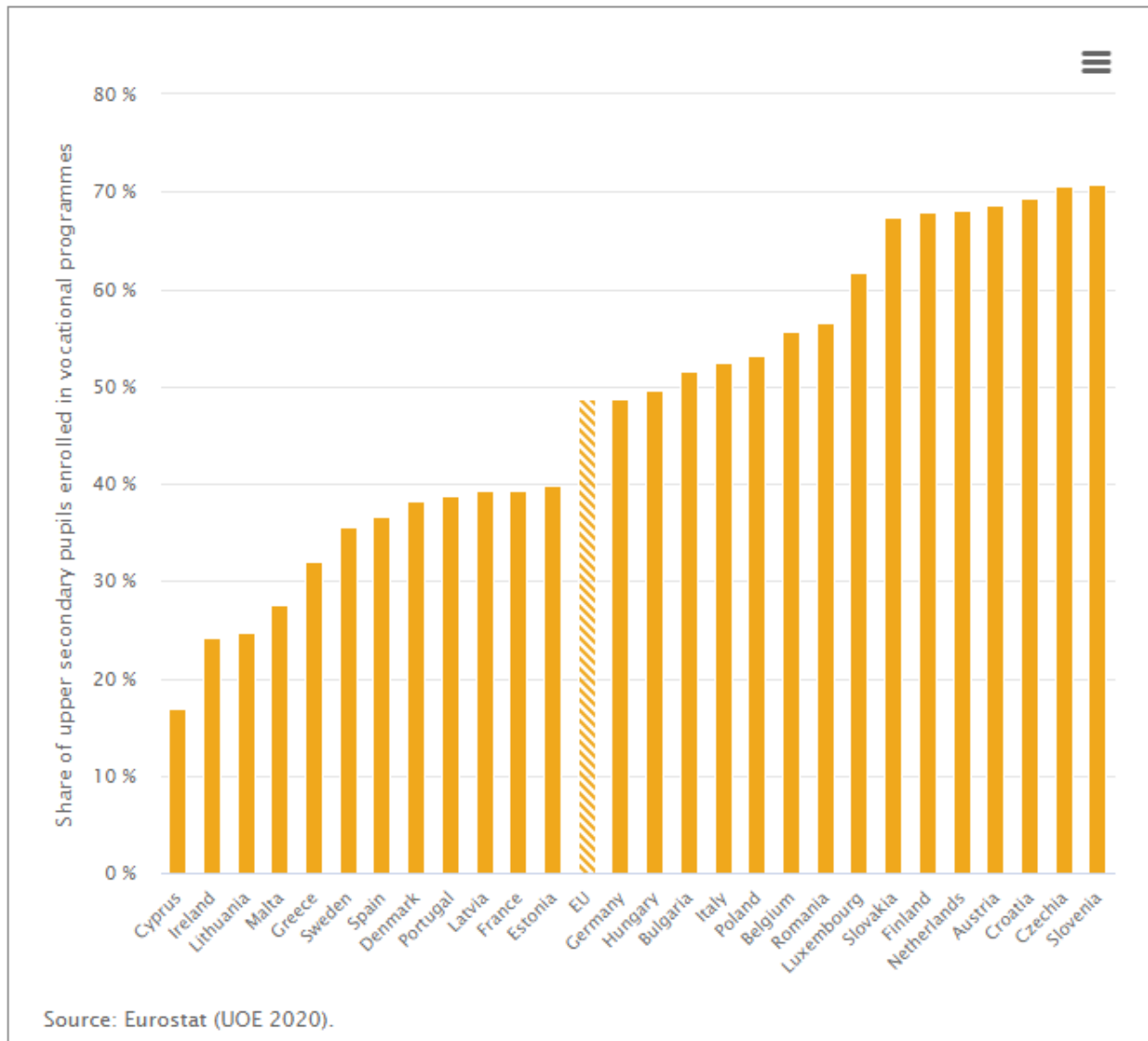
Obiettivo 2025 a livello dell'UE: "Almeno il 60% dei neolaureati dell'IFP dovrebbe beneficiare dell'esposizione all'apprendimento basato sul lavoro durante la loro istruzione e formazione professionale entro il 2025"

4.1. L'IFP e l'apprendimento basato sul lavoro forniscono competenze per oggi e per il futuro

L'istruzione e la formazione professionale (IFP) mira a dotare i giovani e gli adulti delle conoscenze, abilità e competenze richieste in occupazioni specifiche o più in generale nel mercato del lavoro. Copre un'ampia gamma di qualifiche: IFP iniziale a livello secondario, IFP continua per adulti e istruzione e formazione professionale a livelli superiori. Negli ultimi anni l'offerta di programmi di IFP è diventata più diversificata, spinta dall'importanza dell'apprendimento permanente e dalle esigenze di un mercato del lavoro in evoluzione, in particolare le transizioni verde e digitale ⁹⁸.

Quasi la metà di tutti gli alunni dell'istruzione secondaria superiore nell'UE (48,7% nel 2020) sono iscritti all'IFP (rispetto ai programmi di orientamento generale) ⁹⁹. In numeri assoluti, ciò corrisponde a oltre 8,7 milioni di studenti nei programmi di formazione professionale secondaria superiore. La percentuale di IFP nell'istruzione secondaria superiore varia notevolmente tra gli Stati membri dell'UE, da meno del 25% a Cipro, Irlanda e Lituania a oltre il 70% in Cechia e Slovenia (grafico 11) ¹⁰⁰.

Figura 11. In tutta l'UE, quasi la metà di tutti gli alunni iscritti all'istruzione secondaria superiore frequenta programmi professionali



Oltre agli alunni iscritti all'istruzione professionale secondaria superiore, nel 2020 1,3 milioni di studenti erano iscritti all'istruzione professionale post-secondaria, non terziaria, con i programmi di orientamento professionale che coprivano il 94% di tutti gli studenti a questo livello. Altri 1,3 milioni sono stati iscritti all'istruzione professionale a ciclo breve a livello terziario (il 98% di tutti gli studenti a questo livello sono in indirizzi professionali) ¹⁰¹. In effetti, l'IFP di livello superiore sta acquisendo importanza ¹⁰².

La raccomandazione del **Consiglio del 2020** sull'IFP stabilisce i principi fondamentali per garantire che l'IFP offra opportunità di apprendimento di qualità a giovani e adulti. La raccomandazione è fortemente incentrata su una maggiore flessibilità, maggiori opportunità di apprendimento basato sul lavoro e apprendistati e una migliore garanzia della qualità ¹⁰³. La raccomandazione fissa inoltre tre obiettivi a livello dell'UE da raggiungere entro il 2025: (1) almeno il 60% dei neolaureati dell'IFP beneficia di una qualche forma di apprendimento basato sul lavoro durante gli studi ¹⁰⁴; (2) almeno l'8% degli studenti IFP

studia all'estero (cfr. sezione 4.2) ¹⁰⁵; e (3) almeno l'82% dei diplomati dell'IFP è occupato (cfr. sezione 4.3).

Riquadro 12. Riflettori puntati sull'apprendistato

La raccomandazione del **Consiglio del 2018** su un quadro europeo per apprendistati efficaci e di qualità (EFQEA) mira ad aumentare l'occupabilità e lo sviluppo personale degli apprendisti e a contribuire allo sviluppo di una forza lavoro altamente qualificata e qualificata, in grado di rispondere alle esigenze del mercato del lavoro e di una società coesa.

Circa 3 anni dopo l'adozione della raccomandazione EFQEA, la Commissione ha esaminato il modo in cui gli Stati membri dell'UE avevano messo in pratica il quadro e i criteri da esso fissati. I principali risultati della **relazione** mostrano che la maggior parte degli Stati membri disponeva di criteri per l'apprendimento e le condizioni di lavoro ¹⁰⁶. Sono necessari ulteriori progressi nell'attuazione delle condizioni quadro ¹⁰⁷, in particolare il monitoraggio dei laureati. La relazione indica inoltre che il quadro sostiene gli Stati membri nel miglioramento progressivo e continuo dei loro programmi di apprendistato, anche in relazione a quei criteri che erano già parzialmente in vigore nel 2018. In conclusione, l'analisi conferma che l'EFQEA rimane uno strumento chiave per migliorare la qualità e l'efficacia degli apprendistati in tutta l'UE.

La Commissione continua ad aiutare gli Stati membri ad attuare il quadro e, più in generale, aiuta la più ampia comunità dell'apprendistato migliorando l'offerta, la qualità e l'immagine degli apprendistati, nonché la mobilità degli apprendisti, anche attraverso l' **Alleanza europea per l'apprendistato** e l' **Apprendistato Servizi di supporto**.

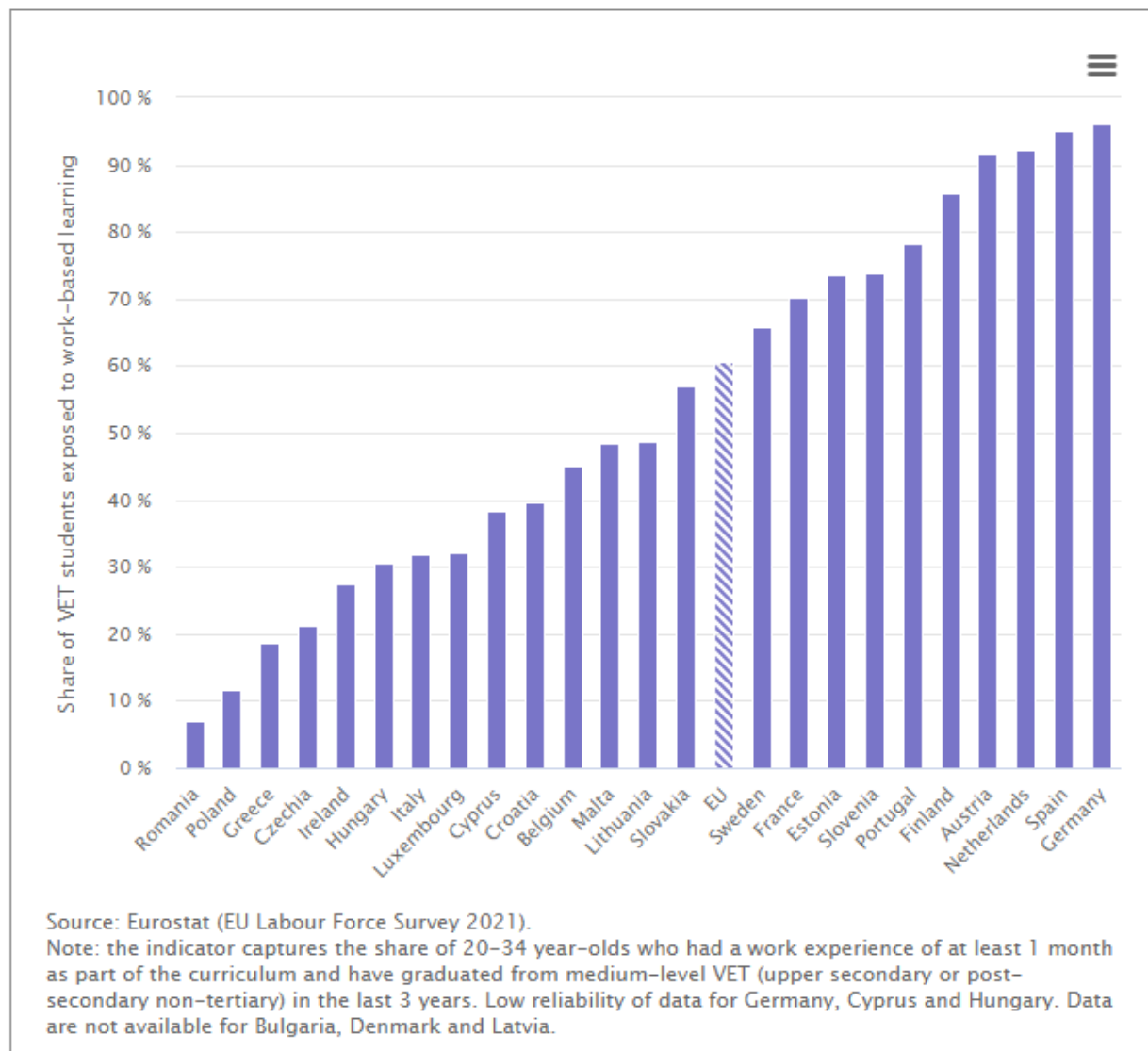
Per gli studenti dell'IFP, l'apprendimento basato sul lavoro ¹⁰⁸ è estremamente vantaggioso: fornisce loro le competenze e le conoscenze tecniche specifiche della professione prescelta, nonché competenze più generali legate al lavoro. L'apprendimento basato sul lavoro può rendere l'esperienza di apprendimento più gratificante per i giovani desiderosi di scoprire il mondo del lavoro. Le competenze dei giovani che sono rilevanti per il mercato del lavoro, così come i loro contatti con i datori di lavoro, possono agevolare le transizioni dalla scuola al lavoro.

I dati appena raccolti rivelano differenze sostanziali tra gli Stati membri in termini di esposizione dei diplomati dell'IFP all'apprendimento basato sul lavoro durante la loro istruzione e formazione professionale.

I dati appena raccolti rivelano differenze sostanziali tra gli Stati membri (grafico 12). In diversi paesi, in particolare Romania, Polonia e Grecia, l'apprendimento basato sul lavoro nell'IFP rimane piuttosto eccezionale (con meno del 20% degli studenti esposti ad esso). Al contrario, in Germania, Paesi Bassi, Spagna e Austria, oltre il 90% degli studenti dell'IFP ha acquisito

esperienza lavorativa come parte del proprio curriculum. Nel 2021 la media dell'UE si è attestata al 61%, superando quindi di poco il livello dell'obiettivo del 2025 ¹⁰⁹.

Figura 12. La partecipazione degli alunni dell'IFP e degli studenti all'apprendimento basato sul lavoro varia notevolmente tra gli Stati membri



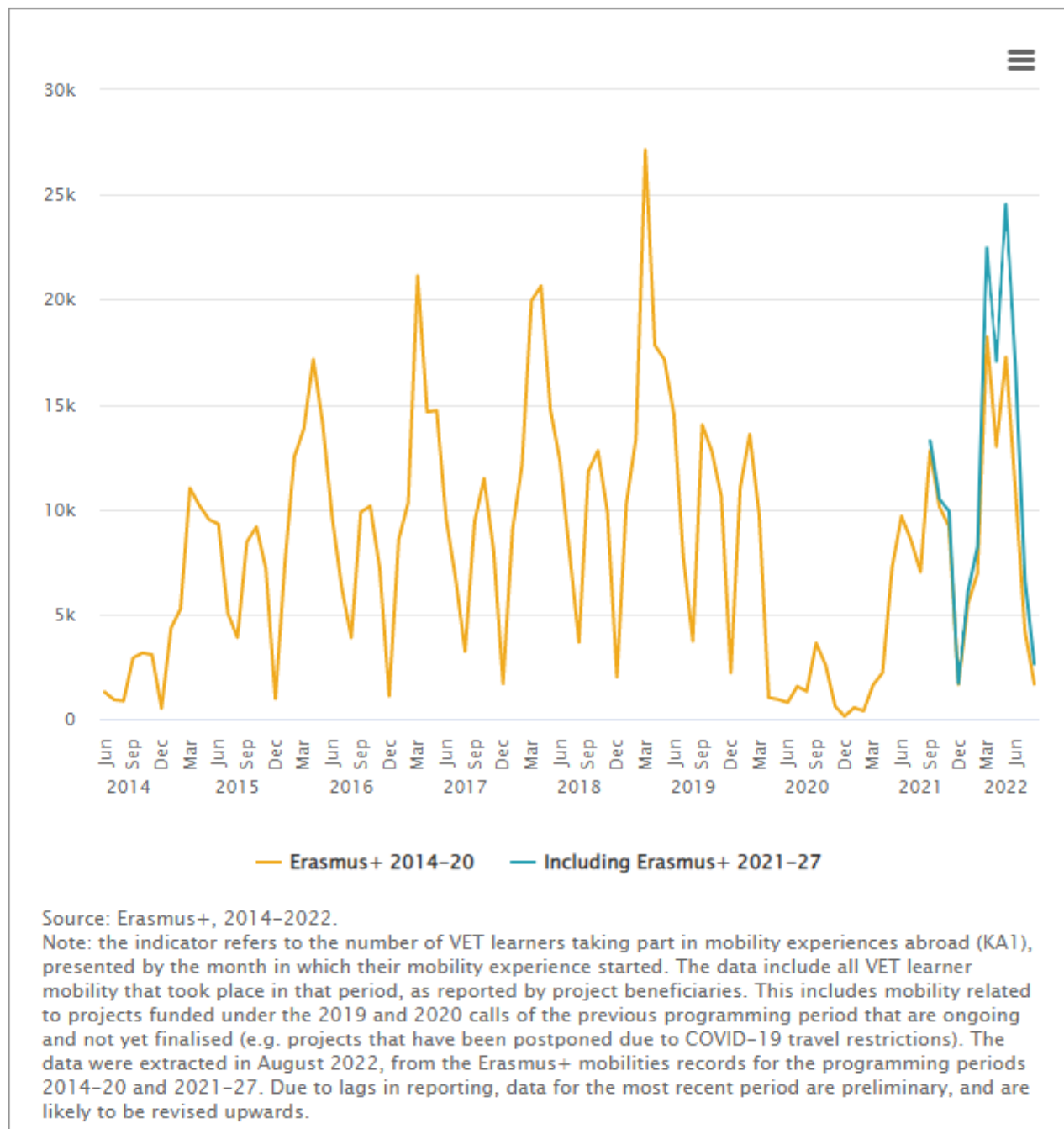
In media, quasi il 40% degli studenti dell'IFP impegnati nell'apprendimento basato sul lavoro aveva un'esperienza lavorativa retribuita, con studenti maschi pagati più spesso delle studentesse in ogni Stato membro ¹¹⁰. Tuttavia, dietro questa media ci sono grandi differenze tra i paesi (dal 94,5% in Germania al 2,3% in Italia). L'esperienza di apprendimento basato sul lavoro che si è protratta per lunghi periodi (7 mesi o più) è una pratica comune solo in pochi Stati membri, tra cui Germania, Austria e Paesi Bassi ¹¹¹.

4.2. La mobilità degli studenti IFP è stata interrotta dalla pandemia

Sostenere la mobilità dei discenti e del personale dell'IFP all'estero è stata una pietra angolare della cooperazione europea nell'IFP ¹¹². Ha fornito ai partecipanti un'ampia gamma di vantaggi personali, professionali e accademici, sia che si tratti di acquisire nuove

competenze trasferibili, aumentare la fiducia in se stessi o contribuire alla consapevolezza culturale e all'apertura mentale ¹¹³.

Figura 13. Il graduale aumento della mobilità IFP è stato interrotto dalla pandemia di COVID



Tuttavia, il COVID-19 ha sospeso la formazione pratica nella maggior parte dei settori (riquadro 13) e ha fortemente influenzato la mobilità transnazionale. Nonostante le fluttuazioni stagionali, la domanda di mobilità IFP finanziata dall'UE è cresciuta costantemente per anni fino a quando la pandemia di COVID-19 ha interrotto tutte le attività di istruzione e formazione. La figura 13 conferma questo graduale aumento dei partecipanti alla mobilità IFP nel corso degli anni e la sua interruzione all'inizio della pandemia di COVID-19 nel marzo 2020, con una certa ripresa a partire dal maggio 2021 ¹¹⁴.

Riquadro 13. L'impatto delle misure di blocco dovute al COVID-19 sull'apprendimento basato sul lavoro

L'impatto delle misure di blocco sull'apprendimento potrebbe essere stato particolarmente dannoso in alcuni settori dell'IFP. Oltre alla chiusura delle scuole, gli studenti dell'IFP sono stati spesso colpiti dalle chiusure e dai requisiti di distanziamento sociale delle imprese in cui doveva svolgersi la parte pratica dei programmi combinati scuola-lavoro. Ciò potrebbe aver comportato la cancellazione e/o il rinvio di parti sostanziali dell'istruzione sul posto di lavoro, con conseguenze negative per l'apprendimento degli studenti.

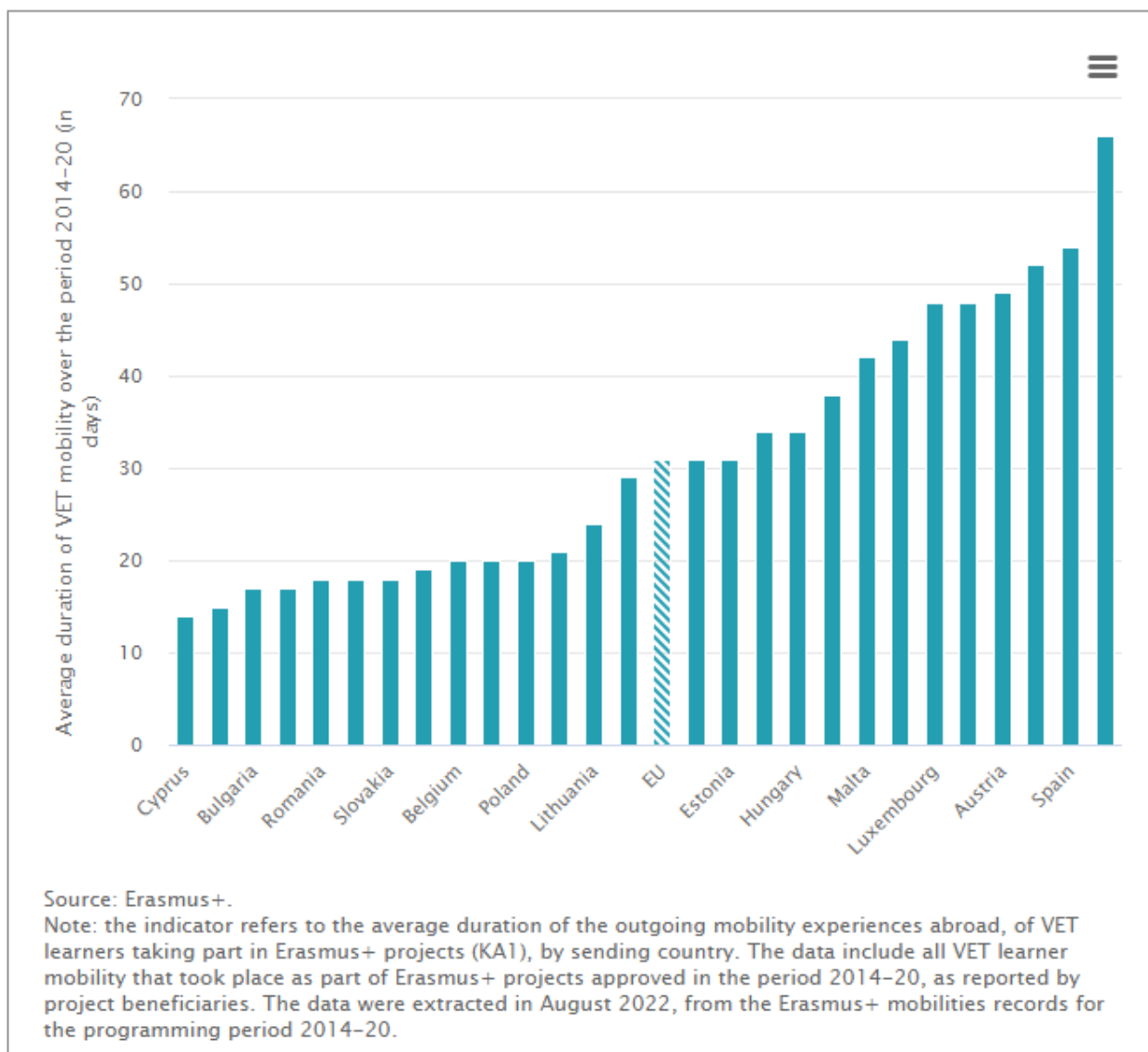
I limiti e le chiusure dell'istruzione sul posto di lavoro variavano notevolmente a seconda del settore. Ad esempio, la sanità e l'industria alimentare hanno spesso continuato i loro programmi di formazione professionale, mentre i blocchi hanno portato a lunghe interruzioni nel tempo libero e nel turismo. Di conseguenza, in alcuni paesi la partecipazione a (alcuni settori dell'IFP) è diminuita.

In Germania, il numero di nuovi apprendistati è diminuito del 9,3% nel 2020 rispetto al 2019 (da circa 510.870 a 463.331) e il 23% delle aziende tedesche ha segnalato lacune nel trasferimento delle conoscenze nell'IFP a causa della pandemia. L'Agenzia nazionale finlandese per l'istruzione ha stimato una riduzione del 4% del numero di diplomati dell'IFP nel 2021 rispetto all'anno precedente. Nei Paesi Bassi, gli studenti dell'IFP hanno avuto difficoltà a trovare tirocini e la qualità dei tirocini è stata percepita come peggiorata.

*Fonte: **Occupazione e sviluppi sociali in Europa (ESDE) revisione 2022.***

Inoltre, vale la pena considerare la durata della mobilità VET, anche se in gran parte pre-COVID. Complessivamente, dal 2014 al 2020, il tirocinio IFP medio all'estero è durato 31 giorni. La durata della mobilità degli studenti dell'IFP varia notevolmente a seconda del paese interessato (figura 14). Queste differenze di durata erano principalmente dovute a circostanze nazionali, in quanto l'offerta di sostegno fornita da Erasmus non varia da un paese all'altro. Solo il 7% degli studenti dell'IFP è rimasto all'estero per più di 3 mesi ¹¹⁵.

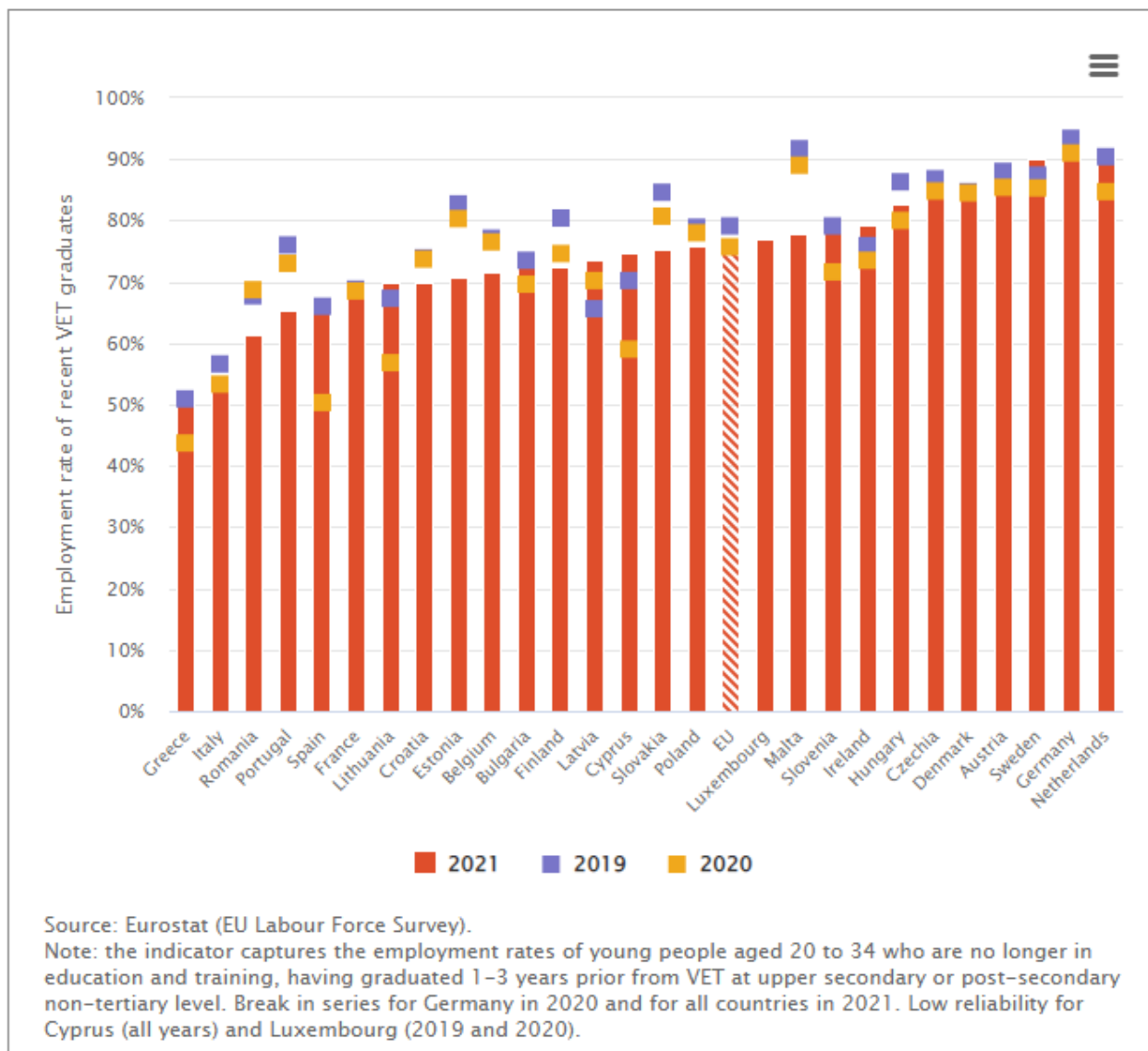
Figura 14. La durata media della mobilità IFP varia da 2 settimane a 2 mesi



4.3. L'IFP è un percorso verso il mercato del lavoro

L'occupazione dei neolaureati è un punto di riferimento importante per l'IFP, dato l'obiettivo di dotare gli studenti di competenze per occupazioni specifiche o per il mercato del lavoro in generale. Entro il 2025 l'UE ha fissato un obiettivo dell'82% per il tasso di occupazione dei diplomati dell'IFP di livello medio ¹¹⁶. Nel 2021 tale tasso si è attestato al 76,4% (Figura 15) ¹¹⁷. In termini di occupazione, i diplomati dell'IFP hanno nettamente superato i laureati dell'istruzione generale di livello medio (61,7%), sebbene siano rimasti indietro rispetto al tasso medio di occupazione dei laureati dell'istruzione terziaria (84,9%).

Figura 15. Nella maggior parte degli Stati membri, i neodiplomati dell'IFP hanno buone prospettive occupazionali



Ancora una volta, la pandemia di COVID-19 ha fortemente colpito l'occupazione dei diplomati dell'IFP ¹¹⁸. In media nell'UE, il loro tasso di occupazione è diminuito di quasi 3 punti percentuali tra il 2019 e il 2020. Le diminuzioni si sono verificate in quasi tutti gli Stati membri, ad eccezione di Romania e Lettonia. La ripresa rimane incompleta a livello dell'UE, con un aumento di 0,7 punti percentuali tra il 2020 e il 2021. La ripresa è guidata da un andamento nettamente diverso tra i paesi. In 12 Stati membri si è registrato un (continuo) calo, mentre i restanti 15 Stati membri hanno registrato un aumento ¹¹⁹.

In poche parole

Quasi la metà (48,7%) di tutti gli alunni iscritti all'istruzione secondaria superiore partecipa all'istruzione e formazione professionale (IFP). L'Osservatorio dell'istruzione e della formazione 2022 registra i progressi verso tre obiettivi chiave per il settore dell'IFP, che riguardano l'apprendimento basato sul lavoro, la mobilità e l'occupabilità dei laureati. In

termini di apprendimento basato sul lavoro, i nuovi dati raccolti rivelano grandi differenze tra i paesi. Sebbene a livello dell'UE l'obiettivo del 2025 sembri a portata di mano, l'impatto completo della pandemia di COVID-19 deve ancora essere colto. La pandemia ha inoltre interrotto un graduale aumento della mobilità degli studenti dell'IFP, con una certa ripresa a partire da maggio 2021. Inoltre, al 76,4% nel 2021,

Appunti

- 98. Si veda l' **opuscolo della Commissione del 2022** sulle competenze per oggi e per il futuro.
- 99. Nell'istruzione secondaria inferiore, i programmi orientati all'IFP rappresentano una quota relativamente piccola degli alunni iscritti: circa 393 000 alunni o il 2% della popolazione complessiva a questo livello. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 100. Gli alunni maschi costituiscono la maggioranza degli alunni dell'IFP secondaria superiore (58%), mentre a livello post-secondario non terziario, le studentesse sono più numerose (59%). Anche i campi di studio più popolari differiscono. A livello secondario superiore, il campo principale è "ingegneria, produzione e costruzione", mentre a livello post-secondario non terziario è "salute e assistenza". **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI** A livello terziario a ciclo breve, l'iscrizione è più equilibrata tra uomini (52%) e donne (48%), ma gli indirizzi di studio rimangono di genere: 'ingegneria, manifattura e costruzioni' per gli uomini; 'servizi' e 'affari, amministrazione e diritto' per le donne). **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI** Simili stereotipi di genere nella scelta degli studi si riscontrano nell'istruzione terziaria (sezione 5.2).
- 101. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 102. Nel 2022, l'OCSE, con il sostegno finanziario dell'UE, ha pubblicato un rapporto sui "**Percorsi verso le professioni**", fornendo dati comparativi e analisi sui sistemi di istruzione professionale superiore e terziaria professionale. Lo studio mostra che vi è un'ampia diversità nei programmi di IFP, compresi i programmi biennali negli istituti terziari, i diplomi di laurea professionale e gli esami professionali indipendenti progettati per migliorare le competenze dei professionisti esistenti. I programmi professionali sono talvolta l'unico tipo di istruzione terziaria direttamente accessibile dall'IFP secondaria superiore. In alcuni casi, questi programmi forniscono un ponte verso l'istruzione superiore "accademica".
- 103. La **dichiarazione di Osnabrück del 2020** sull'IFP integra la raccomandazione del Consiglio definendo azioni concrete per il periodo 2021-25 sia a livello nazionale che dell'UE.
- 104. Sancito anche nella **risoluzione quadro strategico SEE** .
- 105. L'obiettivo dell'8% di mobilità per l'apprendimento dell'IFP per il 2025 sarà misurato come la percentuale di discenti in mobilità in un anno solare, in proporzione a una coorte di diplomati dell'IFP nello stesso anno. L'indicatore si

baserà sui dati sulla mobilità provenienti dai dati Erasmus+ e sui dati sui laureati dell'IFP provenienti dalla raccolta di dati UOE.

- 106. Tali criteri si riferiscono a: un accordo scritto; risultati dell'apprendimento; supporto pedagogico; una componente del posto di lavoro; retribuzione o compenso; protezione sociale; e condizioni di lavoro, salute e sicurezza.
- 107. Questi criteri includono: un quadro normativo; coinvolgimento delle parti sociali; supporto alle aziende; percorsi flessibili e mobilità; orientamento professionale e sensibilizzazione; trasparenza; e la garanzia della qualità e il monitoraggio degli apprendisti.
- 108. L'apprendimento basato sul lavoro in questo contesto si riferisce all'esperienza acquisita sul posto di lavoro (vale a dire al di là o in aggiunta all'apprendimento basato sulla scuola o alle esercitazioni pratiche presso un centro di formazione). L'esperienza lavorativa pertinente fa parte del curriculum del programma formale che porta alla qualifica VET (a differenza della maggior parte dei tirocini). All'interno di questi confini, c'è una grande varietà nell'apprendimento basato sul lavoro. L'esperienza lavorativa può svolgersi in diversi settori e tipologie di luoghi di lavoro (aziende, istituzioni governative o organizzazioni non profit), con durata variabile (da 1 mese a un anno o più). Gli studenti possono lavorare con diversi status contrattuali (ad es. apprendimento duale con contratto di lavoro, apprendistato) e condizioni (esperienza lavorativa retribuita o non retribuita). L'indicatore include tutti i diplomati IFP che hanno lasciato il programma IFP 0-3 anni fa, compresi quelli che sono ancora in fase di istruzione e formazione, per coprire la popolazione laureata nel modo più completo, garantendo al contempo la qualità e la precisione dell'indicatore.
- 109. Tuttavia, occorre cautela quando si confronta la media UE del 2021 con l'obiettivo del 2025. In primo luogo, i nuovissimi dati comportano una scarsa affidabilità dei dati per alcuni Stati membri e l'indisponibilità per altri. Potrebbero verificarsi alcune revisioni dei dati. In secondo luogo, gran parte dell'apprendimento basato sul lavoro registrato nel 2021 (esperienza lavorativa durante gli studi, laurea negli ultimi 3 anni) precede la pandemia di COVID-19. È noto che quest'ultimo ha avuto un notevole impatto negativo sull'apprendimento basato sul lavoro (riquadro 13).
- 110. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 111. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 112. Il programma Erasmus+ 2021-27 fornisce livelli di sostegno senza precedenti per gli studenti dell'IFP e la mobilità del personale, garantendo livelli di finanziamento adeguati per aiutare quasi 2 milioni di studenti dell'IFP e del personale a studiare/lavorare all'estero.
- 113. La mobilità per l'apprendimento nell'IFP aiuta anche a modernizzare i sistemi di istruzione e formazione attraverso una stretta cooperazione con i fornitori di IFP e le

imprese all'estero, fornendo nel contempo alle imprese l'accesso a discenti altamente qualificati. Beneficia la società in generale con persone qualificate che contribuiscono a livelli elevati di innovazione, crescita e coesione sociale.

- 114. Si noti che i dati si riferiscono al programma Erasmus+ 2014-20 e non comprendono ancora i dati sulla mobilità finanziata dal nuovo programma 2021-27. Tuttavia, anche se le attività di mobilità IFP hanno acquisito un nuovo slancio dall'inizio del 2021, i livelli di mobilità sono ancora molto al di sotto del livello pre-COVID-19.
- 115. Secondo un **documento del Cedefop del 2021** , la durata della mobilità tende ad essere inferiore per gli apprendisti (il 3% ha un periodo di mobilità di 3 mesi o più) rispetto ad altri studenti IFP (8,6%).
- 116. Livelli secondari superiori e post-secondari non terziari.
- 117. I risultati occupazionali dipendono da molti fattori: il contesto macroeconomico di un determinato paese, le decisioni dei laureati di riprendere l'istruzione e la formazione o di essere attivi sul mercato del lavoro, nonché il diverso impatto della pandemia di COVID-19 attraverso le occupazioni. Per ulteriori informazioni, consultare la **revisione 2022 dell'occupazione e degli sviluppi sociali in Europa (ESDE)** .
- 118. Nel contesto della pandemia di COVID-19, i tassi di occupazione sono stati volatili per i neolaureati di tutti i livelli di istruzione (dal 79,9% nel 2019 al 77,4% nel 2020 e al 78,7% nel 2021). Mentre nel 2020 il calo dei tassi di occupazione per i neolaureati IFP (-3,4 punti percentuali) è stato meno pronunciato rispetto a quelli dell'istruzione secondaria generale (-4,5 punti percentuali), questi ultimi hanno recuperato più fortemente nel 2021 (3,4 punti percentuali rispetto a 0,7 punti percentuali per l'IFP). Tuttavia, rimane un divario considerevole: nel 2021,
- 119. Tuttavia, durante la crisi indotta dalla COVID-19, i risultati relativi degli Stati membri non sono cambiati sostanzialmente: il divario tra i tassi di occupazione più alti e più bassi nel 2021 supera i 40 punti percentuali, come nel 2019. esecutori nel 2019 sono riusciti a sostenere alti tassi di occupazione.

Capitolo 5. L'espansione dell'istruzione superiore maschera disparità persistenti

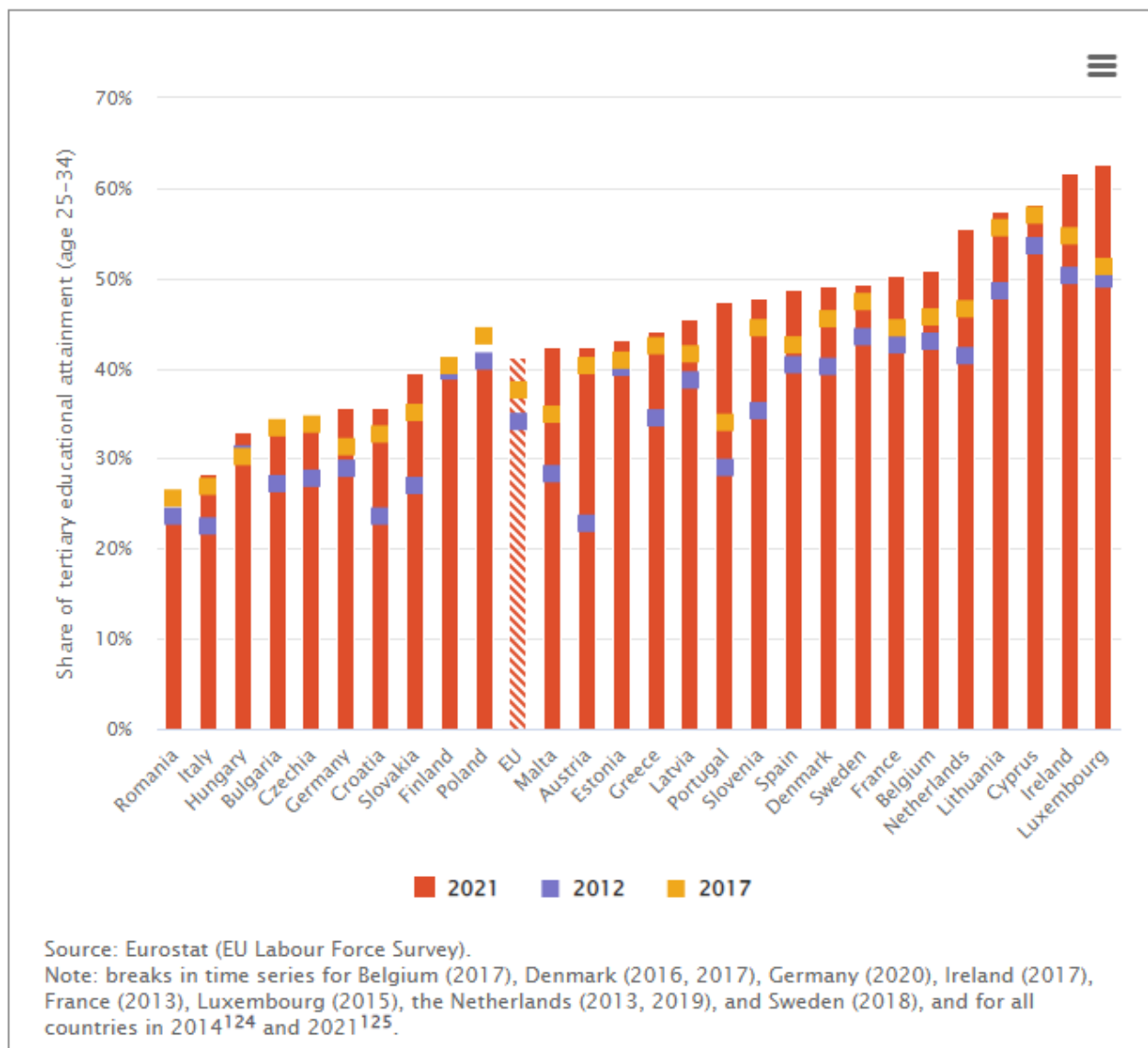
Obiettivo per il 2030 a livello dell'UE: "La percentuale di persone di età compresa tra 25 e 34 anni con un livello di istruzione terziaria dovrebbe essere almeno del 45% entro il 2030".

5.1. I progressi nel livello di istruzione terziaria sono guidati dalle giovani donne

Livelli di istruzione più elevati sono associati a tassi di occupazione più elevati, disoccupazione più bassa, migliori prospettive di lavoro e guadagni più elevati. I giovani con un livello di istruzione elevato (84,9%) avevano maggiori probabilità di essere occupati nel 2021 rispetto a quelli con un livello di istruzione medio (77,5%) e a quelli con un livello di istruzione basso (54,8%)¹²⁰. Il settore dell'istruzione superiore ha un ruolo essenziale da svolgere nella ripresa post-pandemia dell'Europa e nella formazione di società sostenibili e resilienti, di cui una cooperazione transnazionale più profonda ed efficace è un elemento chiave¹²¹.

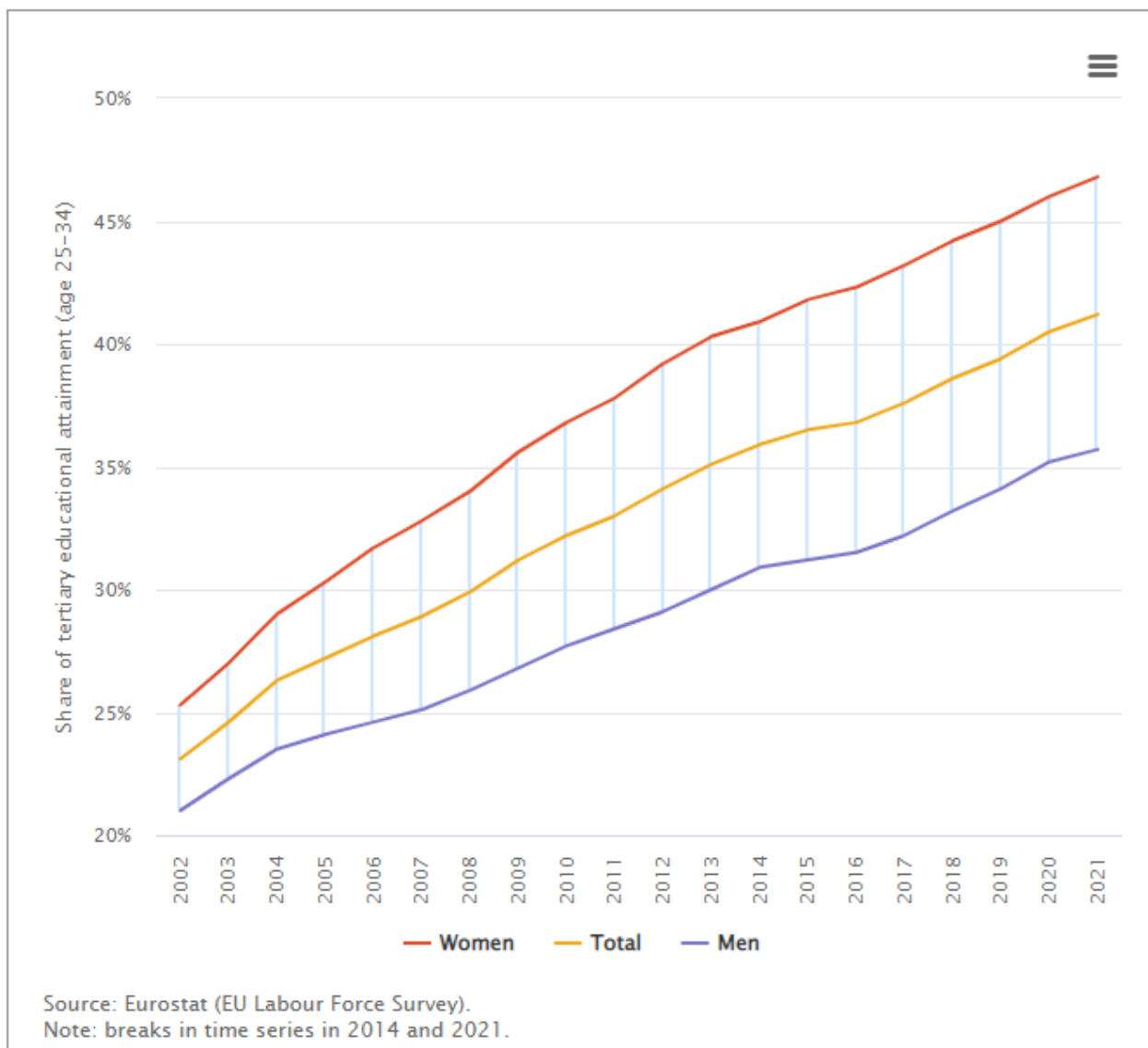
Il tasso di istruzione terziaria delle persone di età compresa tra 25 e 34 anni nell'UE si è attestato al 41,2% nel 2021. Ciò continua la crescita costante osservata nell'ultimo decennio, rispetto al 34,1% nel 2012 e al 37,6% nel 2017 (figura 16). In tutti gli Stati membri tranne tre, i tassi di rendimento sono aumentati rispetto al 2017¹²². A livello dell'UE, il tasso attuale è di 3,8 punti percentuali inferiore all'obiettivo del 45% per il 2030, con 13 Stati membri che lo superano nel 2021. I migliori risultati sono Lussemburgo (62,6%), Irlanda (61,7%), Cipro (58,3%), Lituania (57,5%) e Paesi Bassi (55,6%). Otto Stati membri devono ancora raggiungere il 40%¹²³.

Figura 16. 10 anni di espansione dell'istruzione hanno portato a quote più elevate di conseguimento del livello terziario



Vale la pena sottolineare tre dimensioni della disuguaglianza nel livello di istruzione: il divario di genere, il divario socioeconomico e l'effetto della migrazione di prima generazione e della mobilità dell'UE. In primo luogo, esiste un divario di genere considerevole e persistente nel livello di istruzione terziaria in tutta l'UE, che si è ampliato nei decenni precedenti (grafico 17) ed è ora notevole in tutti gli Stati membri ¹²⁶. Il livello di istruzione raggiunto a questo livello è molto più comune tra le donne rispetto agli uomini nella fascia di età 25-34 anni. Al 46,8%, la media UE femminile ha superato l'obiettivo ¹²⁷. Al contrario, il tasso di istruzione per gli uomini è stato del 35,7% nel 2021, 11,1 punti percentuali in meno rispetto a quello delle donne ¹²⁸.

Figura 17. Il divario di genere è aumentato da 4,3 punti percentuali nel 2002 a 11,1 punti percentuali nel 2021



La riduzione del divario di genere sarà necessaria se si vuole raggiungere l'obiettivo a livello dell'UE entro il 2030. Ciò richiederà cambiamenti istituzionali a livello terziario per garantire pari opportunità e parità di genere ¹²⁹, ma sono necessarie anche misure ai livelli di istruzione inferiori. I dati indicano che i divari di genere sono già prevalenti nell'istruzione secondaria (capitolo 3) e continuano ad ampliarsi lungo il percorso scolastico ¹³⁰. Al momento dell'ingresso nei programmi di primo ciclo, un divario di genere è già consolidato ¹³¹ e aumenta fino al completamento dell'istruzione terziaria ¹³². Inoltre, ci sono grandi differenze di genere tra i campi di studio, che saranno esaminate più in dettaglio nella Sezione 5.2.

Riquadro 14. Un osservatorio del settore dell'istruzione superiore

Nel 2023 la Commissione istituirà un osservatorio europeo del settore dell'istruzione superiore per fornire prove sui progressi compiuti nell'attuazione della strategia europea per le università. L'osservatorio riunirà il meglio degli attuali strumenti e capacità di dati dell'UE

(tra cui ETER, U-Multirank, Eurostudent ed Eurograduate) in un unico luogo, migliorandone ulteriormente l'uso e la rilevanza per i responsabili politici, le università, gli studenti e i ricercatori.

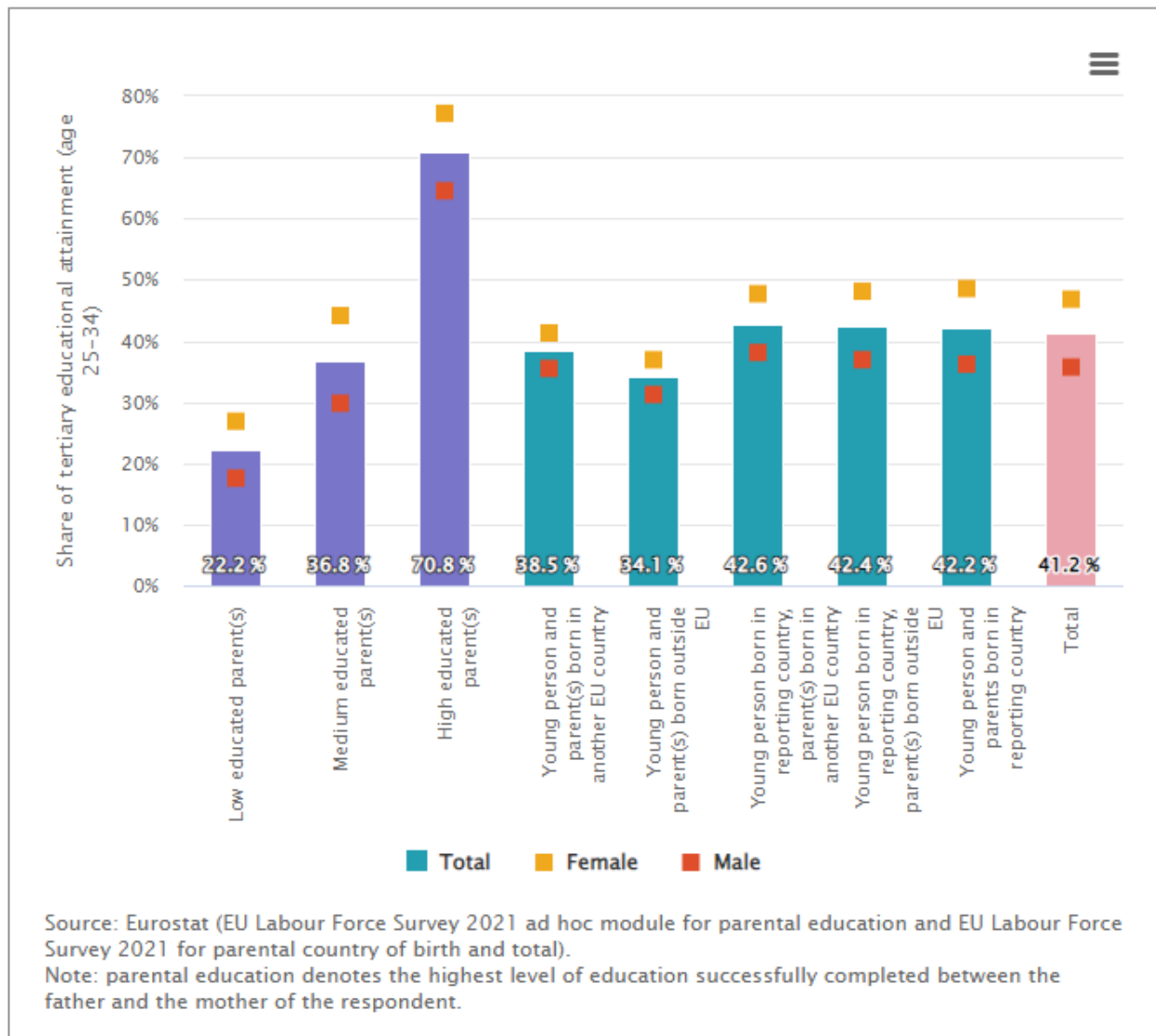
La razionalizzazione e l'aggiornamento delle fonti di dati europee esistenti consentiranno alle istituzioni e ai governi di rafforzare la loro base di conoscenze su argomenti chiave come l'inclusione, i risultati dell'apprendimento, i progressi nelle competenze digitali, verdi e imprenditoriali, il trasferimento di tecnologia, l'occupabilità, gli studenti e le esigenze del mercato del lavoro, rafforzando le carriere nel campo della ricerca, scienza aperta, ruolo delle istituzioni negli ecosistemi dell'innovazione e cooperazione transnazionale nel settore dell'istruzione superiore.

L'Osservatorio consentirà di confrontare, analizzare e mostrare le prestazioni del settore dell'istruzione superiore in vari campi, sostenendo così la trasformazione degli istituti di istruzione superiore. Basandosi sulle sinergie tra gli strumenti di dati esistenti, garantirà un monitoraggio mirato e mirato, eliminando potenziali sovrapposizioni e riducendo l'onere di raccolta dei dati per gli istituti di istruzione superiore.

I giovani i cui genitori hanno un basso livello di istruzione hanno una probabilità tre volte inferiore di conseguire una qualifica di livello terziario.

In secondo luogo, i dati ad hoc del 2021 confermano che il livello di istruzione terziaria viene spesso tramandato dalle generazioni precedenti (figura 18). I tassi medi di istruzione terziaria nell'UE sono superiori di 48,6 punti percentuali tra i giovani i cui genitori hanno un alto livello di istruzione (70,8%) rispetto a quelli i cui genitori hanno un basso livello di istruzione (22,2%). Lungi dal dissociare il rendimento scolastico e lo status socioeconomico (capitolo 1), l'educazione dei genitori si rivela un fattore determinante del livello di istruzione terziaria in tutta l'UE.

Figura 18. Nuove prove fanno luce sull'educazione dei genitori e sul paese di nascita dei genitori



In terzo luogo, nuove prove confermano che i figli di genitori migranti o di genitori provenienti da altri paesi dell'UE non presentano tassi di istruzione terziaria inferiori in media nell'UE (grafico 18) ¹³³. Un giovane nato nel paese dichiarante ha possibilità simili di ottenere un titolo di istruzione superiore se i suoi genitori sono nati in un altro paese dell'UE (42,6%), al di fuori dell'UE (42,4%) o nel paese dichiarante (42,2) ¹³⁴. Solo la migrazione di prima generazione (34,1%) e la mobilità dell'UE (38,5%) sono associate a minori probabilità di conseguire un livello di istruzione terziaria. Il divario di genere è minore tra gli ultimi due gruppi, pari rispettivamente a 5,7 e 5,8 punti percentuali.

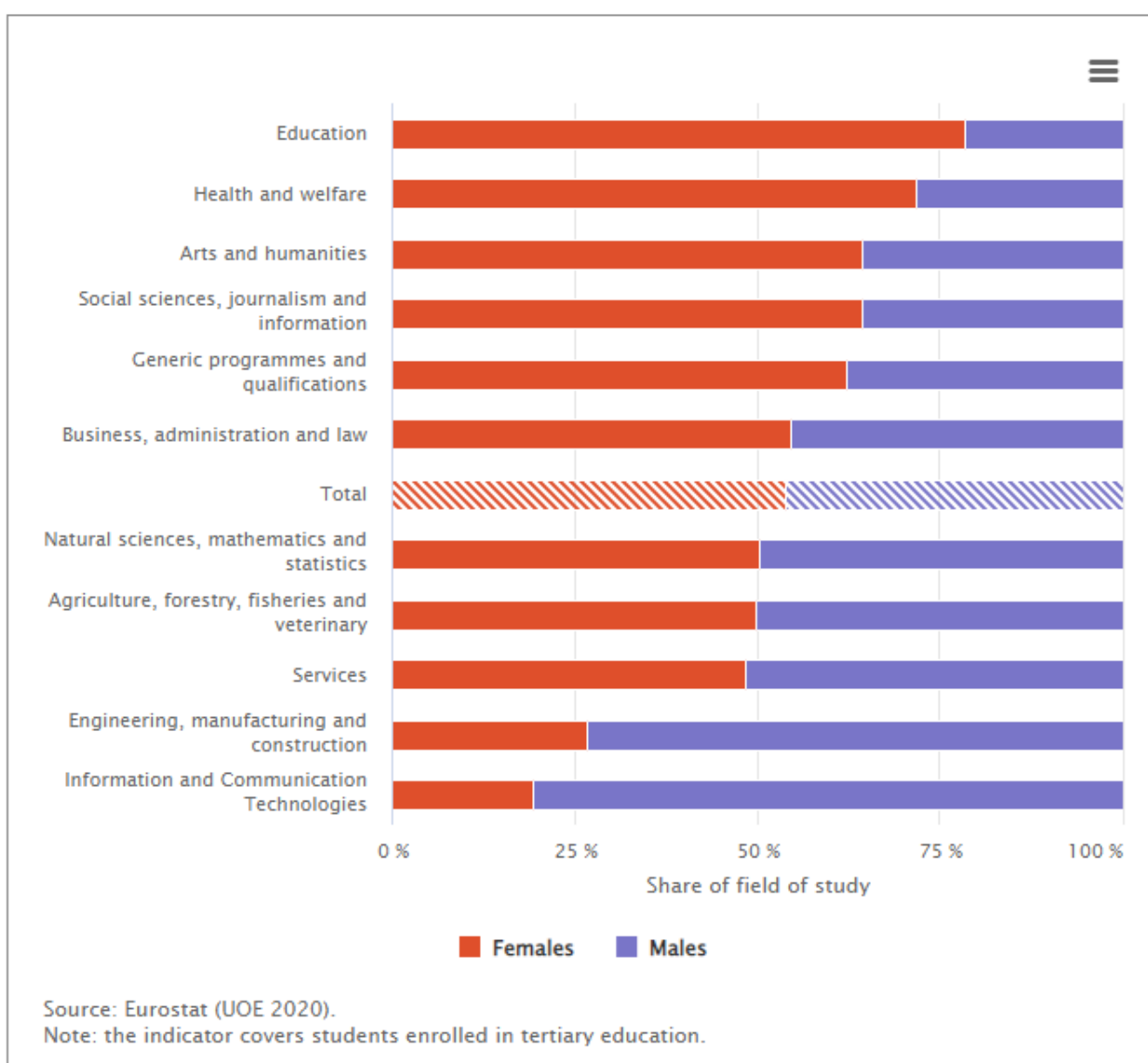
5.2. Gli stereotipi di genere persistono nella scelta degli studi

Sfidare i pregiudizi e gli stereotipi di genere durante tutto il ciclo educativo, dall'educazione della prima infanzia all'apprendimento degli adulti, può ridurre gli squilibri di genere in altri ambiti della vita ¹³⁵. I divari di genere nelle scelte educative sono significativi e, come il divario nel rendimento scolastico, persistono nel tempo. La figura 19 mostra la distribuzione

delle donne e degli uomini iscritti all'istruzione superiore nell'UE nel 2020 in ampi campi di studio.

Gli uomini sono sottorappresentati nel campo dell'istruzione (21,5%); salute e benessere (28,1%); arti e scienze umane (35,5%); e scienze sociali, giornalismo e informazione (35,6%). Ciò contrasta con l'iscrizione femminile alle discipline STEM (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica), dove le donne rappresentano solo il 31,3% degli studenti iscritti nonostante le buone opportunità occupazionali in questo ambito ¹³⁶. Svezia (37,2%), Romania (36,8%), Italia (36,2%) e Polonia (35,6%) sono gli unici Stati membri in cui le quote di iscrizione femminile alle discipline STEM superano il 35% ¹³⁷.

Figura 19. Esistono forti disparità di genere tra i campi di studio



La ricerca esistente fornisce prove di un insieme complesso di determinanti per quanto riguarda il divario di genere nelle materie STEM, evidenziando aspetti quali il contesto educativo, la struttura del mercato del lavoro e i valori culturali e le norme sociali nella società ¹³⁸. Un esempio è la persistente etichettatura delle aree di studio come "femminile"

o "maschile", che può portare a scelte di studio limitate a ciò che è "adatto" sia per le donne che per gli uomini. Ridurre queste barriere è importante per consentire a giovani donne e uomini di scegliere i propri percorsi di studio più liberamente, senza stereotipi di genere che limitino le loro possibilità (Box 15).

Riquadro 15. Affrontare gli stereotipi di genere nella scelta degli studi

Nel marzo 2022, l'Irlanda ha pubblicato raccomandazioni sull'equilibrio di genere nell'istruzione STEM, ampliando ulteriormente le azioni individuate nel suo piano di attuazione dell'istruzione STEM 2017-19. Queste raccomandazioni coprono quattro aree chiave di azione: (1) instillare un intero cambiamento culturale scolastico, per includere dirigenti ed educatori della prima infanzia, dirigenti scolastici, insegnanti, studenti e genitori/tutori; (2) fornire un sostegno efficace agli educatori e agli insegnanti della prima infanzia; (3) ampliare l'accesso degli studenti alle materie STEM; e (4) sostenere un cambiamento sociale e culturale per affrontare gli attuali ostacoli all'equilibrio di genere nelle STEM.

Il ministero estone per gli affari sociali ha commissionato uno studio sulla rappresentanza delle donne nell'istruzione TIC e nel mercato del lavoro. Lo studio ha prodotto le seguenti raccomandazioni politiche: (1) le lezioni e le attività di tecnologia dovrebbero essere indirizzate allo stesso modo a ragazzi e ragazze; (2) le TIC dovrebbero essere una parte obbligatoria del curriculum nazionale, o come materia a sé stante o integrata con altre lezioni; e (3) il mainstreaming di genere tra gli insegnanti dovrebbe essere promosso e sviluppato sistematicamente. Le raccomandazioni si sono riflesse nel curriculum aggiornato del 2022 per l'educazione tecnologica, che prevede che la divisione degli studenti in gruppi di studio sia neutra rispetto al genere e basata sugli interessi e sulle preferenze degli studenti.

In Cechia, un progetto 2004-18 chiamato *Break the Waves* (Prolomit vlny) mirava ad aumentare le pari opportunità per donne e uomini nel mercato del lavoro e nell'istruzione, affrontando la segregazione occupazionale. Il progetto è stato condotto da un'organizzazione senza scopo di lucro. Uno dei filoni di lavoro mirava a sostenere le scelte professionali non basate sugli stereotipi di genere per ragazze e ragazzi al termine delle scuole primarie e secondarie, aiutando i consulenti del lavoro e gli erogatori di istruzione a cambiare gli stereotipi di genere nelle scelte educative. Il progetto ha prodotto, tra le altre cose, un manuale sulla gestione scolastica sensibile al genere, una metodologia di verifica di genere e uno strumento per l'uguaglianza di genere per gli insegnanti.

È probabile che colmare il divario di genere nelle materie STEM favorisca la crescita economica sia attraverso una maggiore produttività che una maggiore attività del mercato del lavoro. Un esempio è la transizione digitale dell'Europa (Capitolo 8), che vede un crescente bisogno di manodopera qualificata nel settore ICT. Ciò viene affrontato attraverso un obiettivo proposto a livello dell'UE nell'ambito del **Decennio digitale** di raggiungere 20

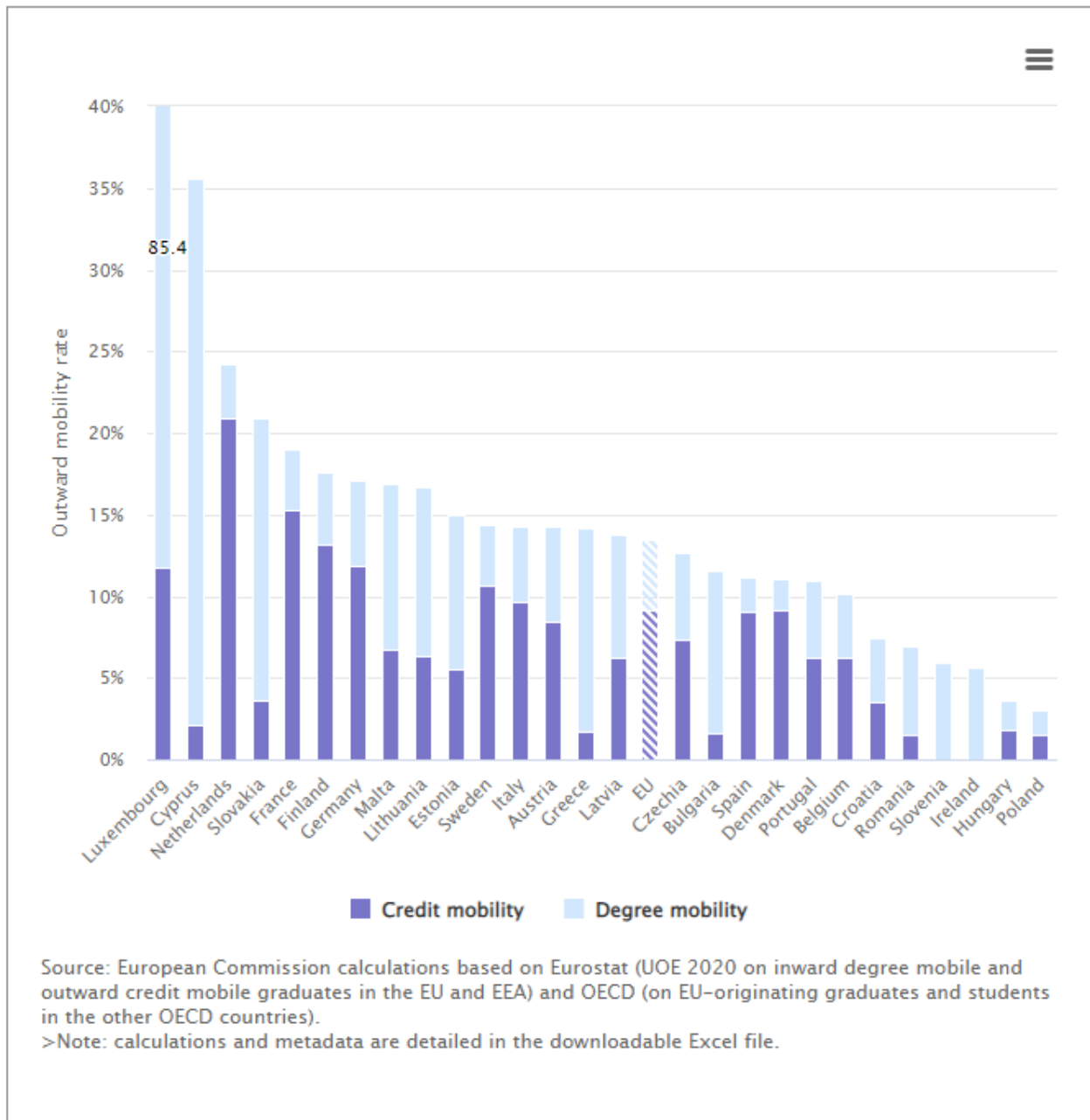
milioni di specialisti ICT occupati entro il 2030. Nel 2021, c'erano 8,9 milioni di specialisti ICT occupati nell'UE, ma solo il 19,1% di loro erano donne. Ciò è coerente in tutti gli Stati membri, nessuno dei quali ha quote di donne superiori al 30% ¹³⁹. Per raggiungere gli obiettivi del decennio digitale, l'istruzione svolgerà un ruolo centrale, con il **piano d'azione per l'istruzione digitale** 2021-27 come uno dei principali fattori abilitanti.

5.3. La mobilità per l'apprendimento rimane limitata e fortemente squilibrata

L'opportunità per i discenti di trasferirsi all'estero per studiare, così come la più ampia cooperazione transfrontaliera, sono forti motori per migliorare la qualità degli istituti di istruzione e formazione ¹⁴⁰. La mobilità è una parte essenziale dell'apprendimento permanente e un mezzo importante per migliorare lo sviluppo personale, l'occupabilità e l'adattabilità. Inoltre, la mobilità per l'apprendimento può aumentare la cooperazione tra gli istituti di istruzione e intensificare la cooperazione transnazionale ¹⁴¹.

Nel 2020 i diplomati dell'istruzione terziaria erano quasi 4,1 milioni originari dell'UE ¹⁴². Di questi, circa 550 000 hanno completato parte o tutti i loro studi all'estero. Ciò equivale a un tasso di mobilità dei laureati del 13,5%, in linea con gli sviluppi degli ultimi anni ¹⁴³. Progressi limitati possono suggerire ostacoli alla mobilità che dovrebbero essere rimossi se l'UE intende procedere verso la realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione entro il 2025 ¹⁴⁴. Un ulteriore ostacolo, ancora da riflettere pienamente nei dati sui laureati in mobilità, è la pandemia di COVID-19 ¹⁴⁵. Come è stato documentato per il settore dell'IFP nel capitolo 4, la pandemia ha avuto un impatto significativo sulla globalizzazione dell'istruzione superiore (cfr. riquadro 16).

Figura 20. Il soggiorno temporaneo all'estero rimane l'opzione privilegiata per la maggior parte dei laureati in mobilità



Un soggiorno temporaneo all'estero è stata l'opzione privilegiata per la maggior parte dei laureati in mobilità, come indicato nella figura 20. Con il 9,1%, il tasso di mobilità dei crediti era più del doppio rispetto al tasso di mobilità dei titoli (4,3%) a livello dell'UE. Il Lussemburgo (85,4%) ha registrato di gran lunga il più alto tasso di mobilità in uscita nel 2020, quasi 50 punti percentuali al di sopra del secondo tasso più alto riscontrato a Cipro (35,5%). Insieme ai Paesi Bassi (24,3%) e alla Slovacchia (20,8%), sono gli unici paesi che superano il 20% ¹⁴⁶. Nel 2020, il tasso per la maggior parte degli Stati membri era compreso tra il 10% e il 20%. Tuttavia, sei paesi devono ancora raggiungere il 10% ¹⁴⁷.

Riquadro 16. Mobilità per l'apprendimento durante il COVID-19

Il COVID-19 ha provocato grandi interruzioni nel settore dell'istruzione superiore e ha causato un'importante interruzione della mobilità internazionale degli studenti. La chiusura dei campus e le restrizioni di viaggio hanno portato al passaggio all'istruzione online sia per gli studenti nazionali che per quelli internazionali.

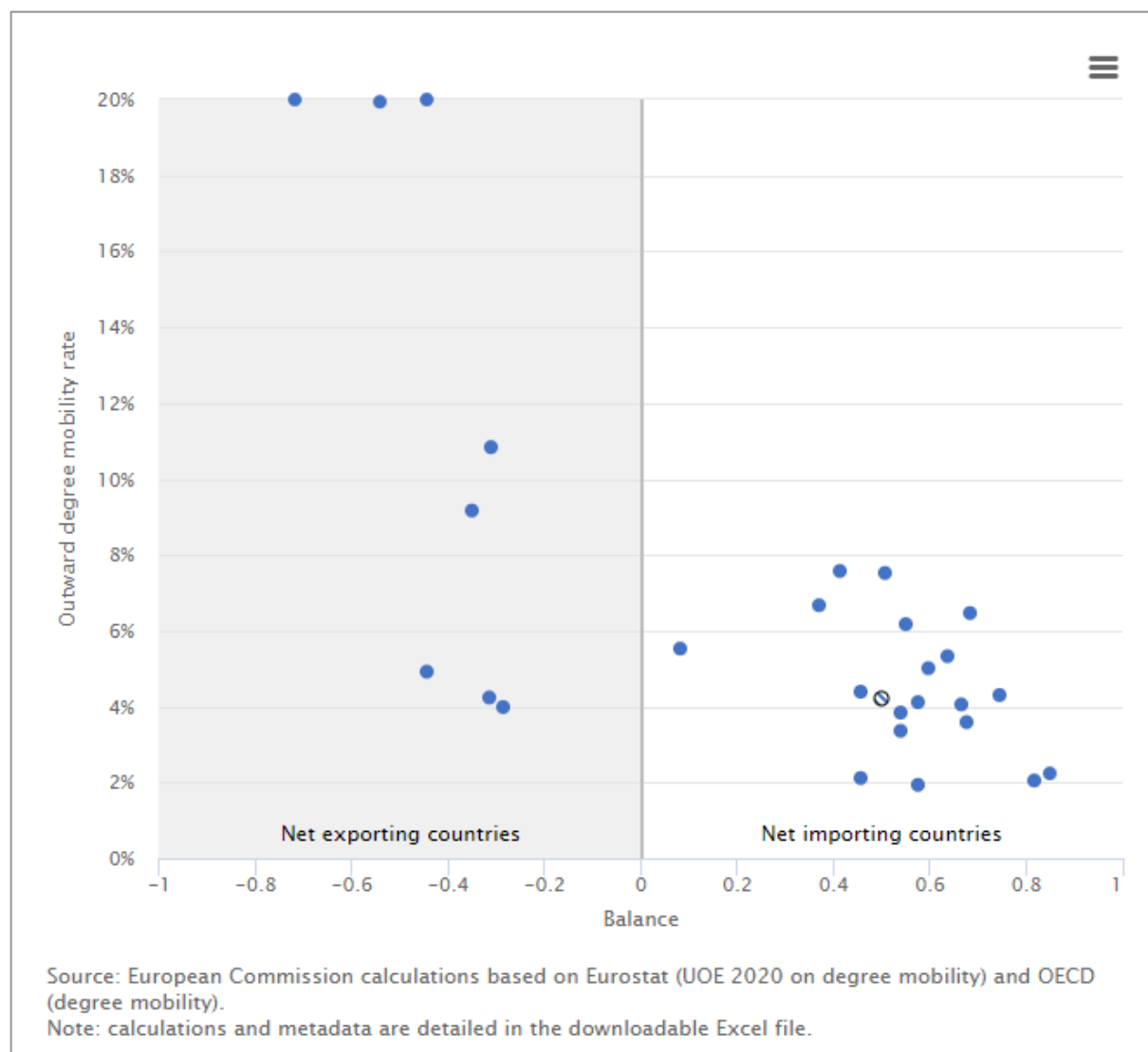
L'impatto previsto a breve termine della pandemia sulla mobilità degli studenti è una diminuzione delle iscrizioni internazionali. Un recente **studio** sulle domande universitarie di studenti stranieri nel Regno Unito ha rilevato che la pandemia ha portato a una riduzione delle domande tra l'11% e il 14% nel 2020, che non sembra essere stata guidata dalla Brexit. Questi risultati sono in linea con i cali delle iscrizioni internazionali osservati in molti altri paesi nell'anno accademico 2020-21 ¹⁴⁸.

È troppo presto per prevedere l'impatto a lungo termine della pandemia sulla mobilità internazionale degli studenti. Sebbene si prevedano cali a breve termine delle iscrizioni, non è ancora noto se la pandemia altererà la percezione dello studio all'estero a medio e lungo termine. Una rapida trasformazione del modo in cui l'apprendimento è stato organizzato durante il COVID-19 ha dimostrato che la mobilità fisica non è l'unica opzione per l'internazionalizzazione. La mobilità virtuale potrebbe raggiungere più studenti, ma potrebbe ridurre il numero di studenti che si recano all'estero.

Nel 2020 il tasso di mobilità dei titoli di studio in entrata nell'UE è stato superiore al tasso di mobilità in uscita dei titoli di studio (8,0% rispetto al 4,3%) ¹⁴⁹. Più di due laureati in mobilità su tre (70,4%) sono originari di paesi extra UE ¹⁵⁰. Stimolare la mobilità, nonché attrarre e trattenere studenti di talento (insieme ad accademici e ricercatori), può contribuire a massimizzare l'influenza globale dell'Europa per quanto riguarda i valori, l'istruzione, la ricerca e l'impatto sociale ¹⁵¹.

La figura 21 fornisce informazioni sull'equilibrio della mobilità dei titoli di studio nel 2020, compresa la mobilità sia all'interno che all'esterno dell'UE ¹⁵². È importante lottare per un equilibrio nei flussi di mobilità per ottimizzare quella che viene spesso definita "circolazione cerebrale". La Figura 21 illustra quanto sia equilibrato un sistema rispetto al suo tasso di mobilità dei gradi in uscita. Valori positivi sull'asse x indicano uno squilibrio a favore della mobilità in entrata, mentre valori negativi indicano uno squilibrio a favore della mobilità in uscita. Il paese più equilibrato nel 2020 è stato la Romania, mentre i paesi più squilibrati sono stati i Paesi Bassi e la Danimarca.

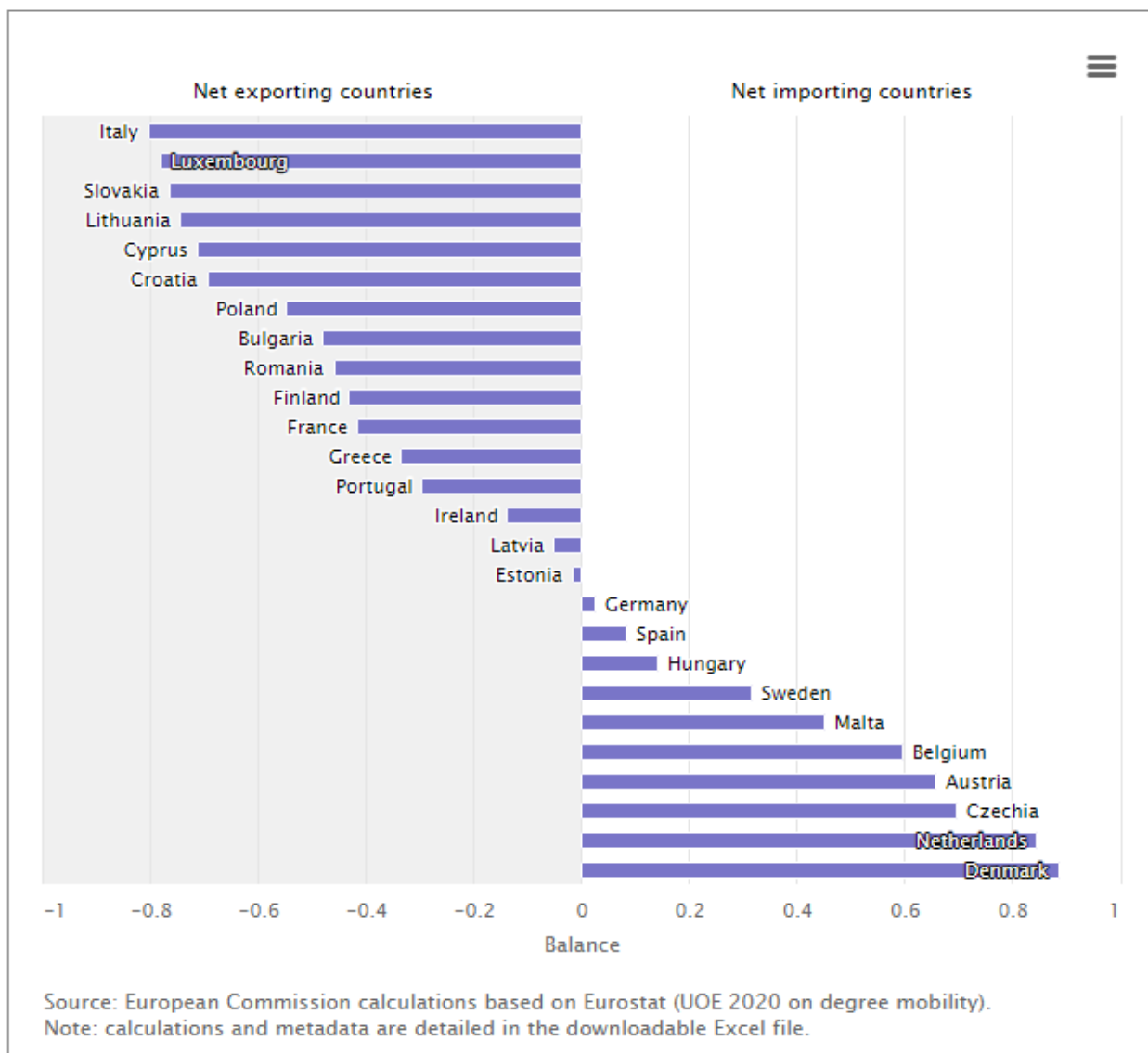
Grafico 21. La maggior parte degli Stati membri accoglie più studenti di quanti ne invia all'estero



La maggior parte degli Stati membri accoglie più studenti rispetto al numero di coloro che si recano all'estero, indicato dal gruppo a destra dell'asse x. I paesi con un saldo delle importazioni elevato tendono ad avere tassi di mobilità in uscita inferiori, anche se con sostanziali variazioni tra i paesi. Nel 2020, Danimarca e Paesi Bassi sono stati i paesi importatori netti più elevati, con squilibri di mobilità superiori all'80%. Inoltre, i tassi di mobilità in uscita in questi paesi (rispettivamente 2,1% e 2,2%) erano tra i più bassi dell'UE.

La variazione dei tassi di mobilità in uscita dei paesi esportatori netti è sostanzialmente superiore a quella osservata tra i paesi importatori netti. Lussemburgo, Slovacchia, Grecia e Cipro sono stati i paesi esportatori netti più elevati (oltre il 40%) e hanno registrato tassi di mobilità in uscita rispettivamente del 76,9%, 19,9%, 4,9% e 40,2%.

Figura 22. La mobilità dei titoli di studio all'interno dell'UE è fortemente squilibrata tra gli Stati membri



Considerando solo la mobilità dei titoli intra-UE, la rappresentazione dell'equilibrio assume una forma molto diversa (Figura 22). Nel 2020, Italia, Lussemburgo, Slovacchia, Lituania, Cipro e Croazia hanno registrato la più alta esportazione netta di studenti in mobilità dei titoli verso altri Stati membri rispetto al numero di studenti ricevuti. Anche altri 10 Stati membri hanno registrato uno squilibrio dei flussi di mobilità a favore della mobilità in uscita. In particolare, molti paesi passano dall'essere paesi di importazione netta a paesi di esportazione netta se si considera solo la mobilità all'interno dell'UE ¹⁵³.

In poche parole

Nel 2021, il 41,2% delle persone di età compresa tra 25 e 34 anni aveva una qualifica di livello terziario, mantenendo l'UE sulla buona strada per raggiungere il suo obiettivo per il 2030 di almeno il 45%. Tuttavia, decenni di espansione dell'istruzione hanno coinciso con un divario di genere sempre più ampio, raggiungendo 11,1 punti percentuali a favore delle donne. I dati suggeriscono che i divari di genere emergono molto prima dell'istruzione terziaria e si

ampliano lungo il percorso scolastico, come rispecchiato nella maggior parte dei dati su nuovi iscritti, iscrizioni e completamento. Anche la scelta degli studi mantiene un forte divario di genere e le donne rimangono sottorappresentate in discipline come le TIC e l'ingegneria. Inoltre, i tassi di istruzione terziaria sono 48.

Appunti

- 120. Si tratta della fascia di età 25-34 anni. Pur avendo un tasso di istruzione terziaria più elevato, le donne altamente istruite (82,9%) avevano meno probabilità di essere occupate rispetto agli uomini (87,9%). Se si considera il tasso di disoccupazione, che riguarda solo gli occupati, la differenza tra donne e uomini altamente istruiti è minore (0,2% a favore degli uomini nel 2021). **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 121. A tal fine, all'inizio del 2022 la Commissione europea ha adottato una **strategia europea per le università**, che è stata approvata dalle **conclusioni del Consiglio del 2022**. Incoraggiando una cooperazione transnazionale più profonda, una **raccomandazione del Consiglio del 2022** mira a costruire ponti per un'efficace cooperazione europea nel settore dell'istruzione superiore.
- 122. Fanno eccezione la Polonia (-3,0 punti percentuali), la Romania (-2,3 punti percentuali) e la Finlandia (-0,2 punti percentuali).
- 123. Guardando più da vicino questo gruppo di giovani con un livello di istruzione terziaria, il livello di master o equivalente è il più comune (44,4%), seguito da vicino dal livello di laurea o equivalente (43,5%). Inoltre, una quota notevole di questi giovani ha ottenuto il livello di istruzione più elevato attraverso l'istruzione terziaria a ciclo breve (10,6%). Il conseguimento del livello di dottorato o equivalente non è così diffuso per questa fascia di età (1,5%). In confronto, il 3,0% dei 25-64enni con un diploma di livello terziario ha qualifiche a livello di dottorato. Le quote di persone con istruzione terziaria a ciclo breve (14,1%) e titolo di studio magistrale o equivalente (45,6%) è leggermente superiore in questa fascia di età, mentre la quota di persone con titolo di laurea o titolo equivalente (37,3%) è inferiore. Il tasso complessivo di istruzione terziaria (33,4%) è significativamente inferiore rispetto alla coorte di età più giovane. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 124. L'interruzione delle serie temporali del 2014 è dovuta alla nuova classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED), con modifiche effettive solo per pochissimi Stati membri. Ulteriori informazioni sulle modifiche sono disponibili **qui**.
- 125. A partire dal 2021, all'indagine sulla forza lavoro dell'UE (IFL) si applica una nuova legislazione. Pertanto, Eurostat contrassegna tutti i dati IFL del 2021 con "b" (interruzione della serie). Le modifiche metodologiche hanno un impatto particolare sullo stato della forza lavoro, ma possono anche avere un impatto su altri indicatori IFL. Ulteriori informazioni sulle modifiche sono disponibili **qui**.
- 126. In 20 Stati membri, il tasso di istruzione terziaria per le donne nella fascia di età 25-34 anni supera il 45%. Al contrario, la coorte maschile ha raggiunto questo livello solo in sei Stati membri. Inoltre, vi sono solo sette Stati membri in cui il divario è inferiore a 10 punti percentuali. La Germania si distingue con il divario più ridotto

- (3,8). Differenze di oltre 20 punti percentuali si riscontrano in Slovenia (23,6), Slovacchia (23,0) ed Estonia (21,2).
- 127. Il valore target era già stato raggiunto dalle donne 25-34enni già nel 2019 quando il tasso ha raggiunto il 45,0%.
 - 128. La distribuzione tra i diversi livelli di istruzione terziaria differisce tra donne e uomini nella fascia di età 25-34 anni. La maggior parte delle donne con un diploma di livello terziario ha conseguito una laurea magistrale o equivalente (45,7%), seguita da laurea triennale o equivalente (43,6), istruzione terziaria a ciclo breve (9,5%) e dottorato o livello equivalente (1,3%). Il conseguimento di un livello di laurea o equivalente (43,5%) era più comune tra gli uomini con un livello di istruzione terziaria, seguito da un livello di master o equivalente (45,7%), istruzione terziaria a ciclo breve (12,1%) e dottorato o livello equivalente (1,7%). **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
 - 129. A tal fine, la Commissione, in collaborazione con le parti interessate e gli Stati membri, intende sviluppare un quadro europeo per la diversità e l'inclusione, anche per i divari di genere (cfr. la **comunicazione della Commissione del 2022** su una strategia europea per le università).
 - 130. Uno **studio del 2021** sul comportamento di genere e il suo impatto sui risultati scolastici indica un legame diretto tra il rendimento insufficiente dei ragazzi nella scuola dell'obbligo e il divario di genere nel livello di istruzione terziaria, poiché la partecipazione all'istruzione superiore dipende fortemente dai voti e dall'ottenimento di un diploma superiore titolo di studio secondario. Per una panoramica di altri fattori determinanti alla base del divario di genere individuato in letteratura, si veda un **rapporto analitico** del 2021 della Rete europea di esperti in economia dell'istruzione (EENEE).
 - 131. Nel 2020, il 54,0% dei nuovi iscritti alla laurea o a un livello equivalente erano donne, rispetto al 53,5% nel 2016. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI** Le donne superavano gli uomini sia in termini di studenti iscritti che di laureati. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
 - 132. I dati raccolti per **Education at a Glance** 2019 dell'OCSE hanno mostrato che, in media, le donne hanno tassi di completamento più elevati rispetto agli uomini nei programmi di laurea.
 - 133. Si noti che queste medie nascondono differenze sostanziali tra gli Stati membri.
 - 134. Con il 42,2%, la media per i 25-34enni nati nel paese dichiarante così come i loro genitori è ancora al di sotto dell'obiettivo per il 2030 di almeno il 45%. Ciò è diverso dall'abbandono scolastico, dove il gruppo equivalente ha raggiunto il rispettivo obiettivo per il 2030 inferiore al 9%.
 - 135. Sfidare gli stereotipi di genere, colmare i divari di genere nel mercato del lavoro e conseguire una partecipazione paritaria nei diversi settori dell'economia sono componenti centrali della **strategia per la parità di genere** 2020-25 della Commissione .

- 136. Le discipline STEM comprendono i seguenti ampi campi di studio: "scienze naturali, matematica e statistica", "tecnologie dell'informazione e della comunicazione" e "ingegneria, produzione e costruzione".
- 137. Considerando le discipline STEM costituenti, sostanziali divari di genere si riscontrano sia nell'ICT che nell'ingegneria, manifatturiero ed edilizia, con le donne che rappresentano, in media, meno di un terzo degli studenti iscritti (rispettivamente 19,3% e 26,8%). A livello nazionale, il modello è coerente, con una quota femminile inferiore al 35% in tutti gli Stati membri in entrambi i settori. Scienze naturali, matematica e statistica si differenziano dalle altre discipline STEM in quanto vi è pressoché equilibrio di genere a livello UE (50,4% a favore delle donne), ma con variazioni più marcate a livello nazionale. Cfr. anche i divari di genere nella consapevolezza dei problemi ambientali nella sezione 8.
- 138. **Si veda un rapporto analitico** del 2021 della rete europea di esperti in economia dell'istruzione (EENEE).
- 139. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 140. L'internazionalizzazione non è solo un forte motore per migliorare la qualità dei sistemi di istruzione e formazione. Può anche avere un impatto sull'economia. **Un rapporto analitico** del 2020 della rete europea di esperti in economia dell'istruzione (EENEE) esamina questo aspetto in modo più dettagliato.
- 141. Cfr. la **raccomandazione del Consiglio del 2022** sulla costruzione di ponti per un'efficace cooperazione europea nel settore dell'istruzione superiore.
- 142. Il dato dei laureati originari dell'UE è calcolato prendendo il numero dei laureati nell'UE, sottraendo i laureati originari dell'UE che si sono laureati nell'UE e sommando i laureati originari dell'UE che si sono laureati in un paese extra UE.
- 143. Le variazioni nei dati riportati rendono difficili i confronti nel tempo. L'esclusione dei paesi in cui non vengono riportati tutti i dati limiterebbe fortemente l'analisi, poiché la mobilità dei titoli in entrata è la base per il calcolo della mobilità in uscita.
- 144. Il riconoscimento reciproco dei titoli di studio dell'istruzione superiore e i risultati dei periodi di studio all'estero sono due esempi che sono stati trattati in una **raccomandazione del Consiglio del 2018**. L'ultima edizione del **Mobility Scoreboard** supporta questa nozione e fornisce informazioni su ulteriori sfide. Una panoramica approfondita è presentata nel **rapporto sull'attuazione del processo di Bologna** 2020 di Eurydice .
- 145. I dati più recenti, dal 2020, si riferiscono all'anno accademico 2019-20, che è troppo presto per valutare l'impatto completo del COVID-19.
- 146. Nel 2009 è stato adottato un **obiettivo a livello dell'UE** , che prevedeva che almeno il 20% dei diplomati dell'istruzione superiore effettuasse un periodo di studio all'estero entro il 2020.
- 147. L'Irlanda non ha comunicato i dati sulla mobilità dei crediti per il 2020, il che potrebbe comportare una sottostima del tasso in uscita.

- 148. Per maggiori dettagli, consultare una **relazione del 2021** sull'impatto del COVID-19 sull'istruzione superiore della rete di esperti che lavorano sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione (NESET).
- 149. Il tasso di mobilità in entrata per l'UE è calcolato come il numero di laureati in mobilità in entrata nell'UE diviso per il numero di laureati originari dell'UE.
- 150. La quota più alta di diplomati in mobilità proviene dall'Asia (23,3%), seguita dall'Africa (17,1%), dai Paesi europei extra UE (12,9%) e dai Caraibi, Centro e Sud America (8,5%). Le restanti due regioni, Nord America (2,4%) e Oceania (0,2%), rappresentano meno del 3% dei laureati in mobilità. I laureati da regioni di provenienza non specificate rappresentano il 5,9%.
- 151. La **strategia europea per le università** sottolinea l'importanza di favorire la mobilità tra l'Europa e le altre regioni del mondo.
- 152. I dati rappresentati in questo grafico si basano sulla mobilità degli studenti piuttosto che sulla mobilità dei laureati. Ciò aumenta la copertura della mobilità in uscita verso destinazioni al di fuori dell'Europa, che a sua volta fornisce una panoramica più sfumata dell'equilibrio della mobilità. Il saldo è calcolato come differenza assoluta (studenti in entrata meno studenti in uscita) divisa per il numero totale degli studenti in entrata (quando il saldo è positivo) o per il numero totale degli studenti in uscita (quando il saldo è negativo).
- 153. La mobilità in uscita dei titoli verso l'UE rappresenta oltre il 50% della mobilità in uscita in tutti gli Stati membri tranne sette (Francia, Lituania, Portogallo, Svezia, Danimarca, Irlanda e Malta). Al contrario, gli studenti mobili in entrata provenienti dall'UE rappresentano meno del 50% della mobilità in entrata nella maggior parte degli Stati membri. In sette paesi, la quota è inferiore al 20% (Lituania, Finlandia, Italia, Irlanda, Portogallo, Francia e Polonia). Questo è un avvertimento importante quando si valuta la mobilità all'interno dell'UE. I sistemi possono essere molto più attraenti per gli studenti stranieri di quanto suggerirebbe il saldo intra-UE (figura 22). La quota di mobilità in entrata dall'esterno dell'UE è superiore all'80% in Polonia,

Capitolo 6. Un'era di transizioni richiede lo sviluppo di competenze lungo tutto l'arco della vita

Obiettivo 2025 a livello dell'UE: "Almeno il 47% degli adulti di età compresa tra 25 e 64 anni dovrebbe aver partecipato all'apprendimento negli ultimi 12 mesi, entro il 2025".

Obiettivo 2030 a livello dell'UE: "Almeno il 60% degli adulti di età compresa tra 25 e 64 anni dovrebbe aver partecipato all'apprendimento negli ultimi 12 mesi, entro il 2030".

6.1. Aumentare la partecipazione all'apprendimento degli adulti è una priorità rinnovata

La pandemia di COVID-19 ha chiarito che tutti hanno bisogno di competenze digitali di base per lo studio, il lavoro e la vita quotidiana, mentre la transizione verde richiede nuove competenze e attitudini (cfr. capitolo 8). Nel frattempo, la carenza di competenze è diventata un appuntamento fisso nel mercato del lavoro dell'UE. Nel 2019 la carenza di manodopera ha raggiunto il livello massimo in circa la metà degli Stati membri, con un calo durante la pandemia ma un nuovo aumento nel 2021 ¹⁵⁴. **Lo riferisce** Eurofound che, in un contesto di ripresa post-pandemica e di transizione verso un'economia climaticamente neutra, i settori dell'edilizia, dell'energia, della produzione e dei trasporti avrebbero probabilmente maggiormente bisogno di ulteriore offerta di manodopera e nuove competenze.

L'intensificazione dello sviluppo delle competenze della forza lavoro esistente può svolgere un ruolo importante nell'affrontare le carenze di competenze. Pertanto, l'aumento della partecipazione all'apprendimento degli adulti è diventato una questione prioritaria ed è stato al centro di uno dei tre obiettivi principali per la politica sociale accolti con favore dai leader dell'UE nel 2021, che mira a garantire che il 60 % degli adulti partecipi all'apprendimento ogni anno entro il 2030 ¹⁵⁵. L'obiettivo per il 2025 a livello dell'UE del 47% di adulti che partecipano all'apprendimento ogni anno è diventato una pietra miliare verso il raggiungimento dell'obiettivo del 2030 ¹⁵⁶. Inoltre, gli Stati membri hanno fissato obiettivi nazionali entro il 2030 (riquadro 17).

Riquadro 17. Obiettivi nazionali per il 2030

Il raggiungimento degli obiettivi a livello dell'UE per il 2025 e il 2030 richiede misure sostenute e, in alcuni paesi, riforme radicali per aumentare la partecipazione all'apprendimento degli adulti. Il 16 giugno 2022 i ministri dell'occupazione e degli affari

sociali degli Stati membri dell'UE hanno presentato i loro obiettivi nazionali per il 2030 per (a) il tasso di occupazione; (b) ridurre il numero di persone a rischio di povertà; e (c) la partecipazione all'apprendimento degli adulti. La panoramica seguente mostra gli obiettivi nazionali per l'apprendimento degli adulti per il 2030, confrontati con una baseline del 2016 (gli ultimi dati disponibili utilizzando lo stesso periodo di riferimento di 12 mesi).

	Linea di base (2016)	Obiettivo (2030)		Linea di base (2016)	Obiettivo (2030)
Unione Europea	37.4	60.0	Lettonia	39.0	60.0
Belgio	39.4	60.9	Lituania	25.0	53.7
Bulgaria	11.8	35.4	Lussemburgo	42.6	62.5
Cechia	22.8	45.0	Ungheria	54.8	60.0
Danimarca	50.4	60.0	Malta	32.8	57.6
Germania	46.4	65,0	Olanda	57.1	62,0
Estonia	33.9	52.3	Austria	55.3	62,0
Irlanda	46.0	64.2	Polonia	20.9	51.7
Grecia	16.0	40.0	Portogallo	38,0	60.0
Spagna	30.4	60.0	Romania	5.8	17.4
Francia	48.4	65,0	Slovenia	40.3	60.0
Croazia	26.9	55,0	Slovacchia	42.6	50,0
Italia	33.9	60.0	Finlandia	51.4	60.0
Cipro	44.8	61.0	Svezia	58.8	60.0

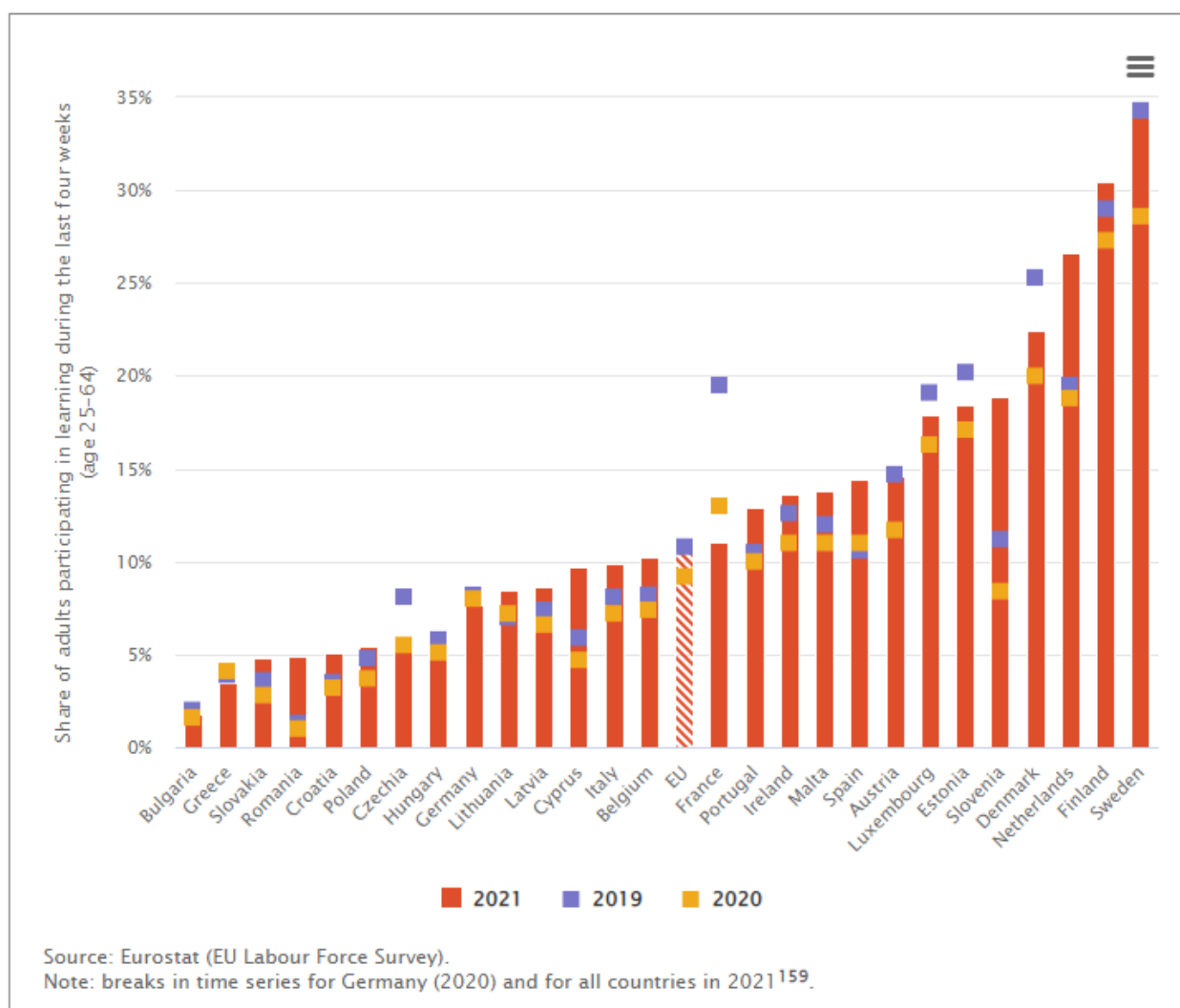
Fonte: comunicato stampa 2022 "La **Commissione accoglie con favore gli obiettivi degli Stati membri per un'Europa più sociale entro il 2030**".

La **raccomandazione del Consiglio del 2022** sui "conti individuali di apprendimento" delinea in che modo gli Stati membri possono stimolare la partecipazione all'apprendimento degli adulti colmando le carenze di sostegno e promuovendo l'integrazione del sostegno finanziario e non finanziario (riquadro 18). La **raccomandazione del Consiglio del 2022** su un approccio europeo alle microcredenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità mira ad aumentare la trasparenza in merito alla qualità e al riconoscimento dei corsi di formazione brevi, che costituiscono la maggior parte dell'apprendimento degli adulti (riquadro 19).

6.2 Vi sono segnali di ripresa in un paese caratterizzato da risultati notevolmente disomogenei

Sebbene il futuro monitoraggio dell'apprendimento degli adulti a livello di UE utilizzerà un periodo di riferimento di 12 mesi, i dati più recenti disponibili riguardano la partecipazione all'apprendimento degli adulti nelle 4 settimane precedenti l'indagine ¹⁵⁷. Nelle ultime 4 settimane tra il 2019 e il 2020 si è registrato un calo pressoché universale dell'apprendimento degli adulti (dal 10,8% al 9,1% nella media dell'UE, con cali in tutti gli Stati membri ad eccezione di Grecia, Spagna e Lituania), probabilmente a causa della salute misure introdotte a causa del COVID-19, che ha interrotto l'offerta di apprendimento, soprattutto sul posto di lavoro. Tuttavia, tra il 2020 e il 2021 è stato osservato un aumento quasi universale dell'apprendimento degli adulti (dal 9,1% al 10,8%, con aumenti in tutti gli Stati membri ad eccezione di Germania, Grecia e Francia). Ciò può essere dovuto, in parte, alla misurazione più granulare a partire dal 2021 ¹⁵⁸, o all'allentamento delle misure COVID-19, rendendo più facile per gli adulti partecipare nuovamente alle attività di apprendimento.

Figura 23. L'apprendimento degli adulti ha subito un duro colpo durante il COVID-19 ed è ripreso nel 2021



La maggior parte dell'apprendimento degli adulti nelle 4 settimane precedenti l'indagine riguarda l'apprendimento non formale, che comprende i tre quarti di tutta la partecipazione

nel 2021 (8,0% contro un totale del 10,8% ¹⁶⁰). Questa percentuale è quasi la stessa del 2019, mentre era un po' inferiore nel 2020. Gli studenti adulti seguono per lo più corsi brevi, che hanno maggiori probabilità di essere organizzati in contesti non formali ¹⁶¹. L'apprendimento non formale rappresenta meno della metà di tutto l'apprendimento degli adulti solo in un paio di paesi con un tasso di partecipazione molto basso ¹⁶². La maggior parte dell'apprendimento non formale degli adulti è legata al lavoro, ma l'1,9% degli adulti ha riferito di aver partecipato solo all'apprendimento non formale non correlato al proprio lavoro¹⁶³.

Riquadro 18. Conti individuali di apprendimento

L'obiettivo della **raccomandazione del Consiglio del 2022** sui conti individuali di apprendimento è promuovere la partecipazione degli adulti all'apprendimento attraverso un sostegno finanziario diretto e servizi complementari. Invita gli Stati membri a prendere in considerazione la creazione di conti di apprendimento individuali per incoraggiare gli adulti a partecipare alla formazione. Si consiglia a ogni adulto, lavorativo o non, di ricevere un conto personale con diritti di formazione, che può spendere durante la sua carriera in corsi di formazione rilevanti per il mercato del lavoro e di qualità, scelti da un registro di opportunità ammissibili.

In Francia, l'uso di conti di apprendimento individuali ("compte personal deformation", CPF) è aumentato rapidamente durante la pandemia, a fronte di una tendenza generale al calo della partecipazione all'apprendimento degli adulti. Il numero di corsi di formazione finanziati dal CPF è passato da 489.000 nel 2019 a 1 milione nel 2020, e poi a 2,1 milioni nel 2021. I lavoratori del settore ricettivo e della ristorazione, particolarmente colpito dalla pandemia di COVID-19, hanno registrato l'aumento più forte, suggerendo che il CPF ha consentito a molti lavoratori di utilizzare il periodo di bassa attività economica per la formazione (online). A seguito di una riforma del 2019 che lo ha reso più user-friendly, l'uso del CPF è aumentato, in particolare tra gli adulti poco qualificati, che ora sono ben rappresentati tra gli utenti CPF. La Francia ha fornito ulteriori incentivi per l'acquisizione di competenze digitali, sostenuti dal dispositivo per la ripresa e la resilienza.

I Paesi Bassi hanno introdotto budget individuali per l'apprendimento, consentendo agli adulti di richiedere un budget fino a 1 000 EUR all'anno da spendere per attività di formazione ammissibili (programma "STAP"). STAP sostituisce una detrazione dell'imposta sul reddito per le spese di formazione, dopo che una valutazione ha rilevato che questa detrazione dell'imposta sul reddito ha avuto solo un successo limitato nell'incoraggiare le persone a intraprendere una formazione aggiuntiva. Al contrario, il budget STAP è disponibile per tutti gli adulti sul mercato del lavoro olandese, indipendentemente dal fatto che il loro reddito sia sufficientemente elevato per pagare le imposte sul reddito, e non richiede prefinanziamenti da parte dei singoli. Nel primo periodo di applicazione (marzo-aprile 2022), il budget si è esaurito dopo 3 giorni:

La Grecia sta istituendo un sistema di conti di competenze permanenti con il sostegno del dispositivo per la ripresa e la resilienza, aiutando le persone a seguire una formazione che risponda alle loro esigenze individuali. L'iniziativa include un nuovo registro nazionale dei fornitori di formazione ammissibili, basato su un sistema di garanzia della qualità rivisto. Il regime fa parte di una riforma globale, che prevede anche un investimento in programmi di competenze generali per 500 000 partecipanti e mira a sviluppare competenze digitali di livello base e medio, competenze per la transizione verde e competenze di alfabetizzazione finanziaria. Un consiglio nazionale per le competenze rivedrà annualmente la strategia nazionale per le competenze.

Più donne adulte (11,6%) che uomini (10,1%) hanno partecipato all'apprendimento nelle 4 settimane precedenti l'indagine, con percentuali stabili negli ultimi anni. Questo schema si ripete in molti Stati membri, con solo poche eccezioni ¹⁶⁴. Alcuni paesi registrano una predominanza femminile particolarmente forte. Tre donne partecipano ad attività di apprendimento ogni due uomini in Danimarca (26,6% contro 18,1%) e Finlandia (35,8% contro 25,5%). La quota femminile è doppia rispetto a quella maschile in Lettonia (11,5% contro 5,5%) e Croazia (6,4% contro 3,7%).

Una maggiore partecipazione femminile si registra anche tra gli adulti disoccupati ¹⁶⁵, con il 14,3% delle donne che partecipano ad attività di apprendimento contro l'11,2% degli uomini. In totale, l'apprendimento degli adulti tra i disoccupati è aumentato a livello dell'UE al 12,7% (dal 10,5% nel 2020 e dal 10,7% nel 2019) ¹⁶⁶, probabilmente grazie alle politiche attive del mercato del lavoro che hanno risposto all'impatto della pandemia. Le differenze tra i paesi rimangono enormi, con quasi la metà dei disoccupati in Svezia che partecipano all'apprendimento rispetto a meno di 1 su 10 in altri undici Stati membri ¹⁶⁷.

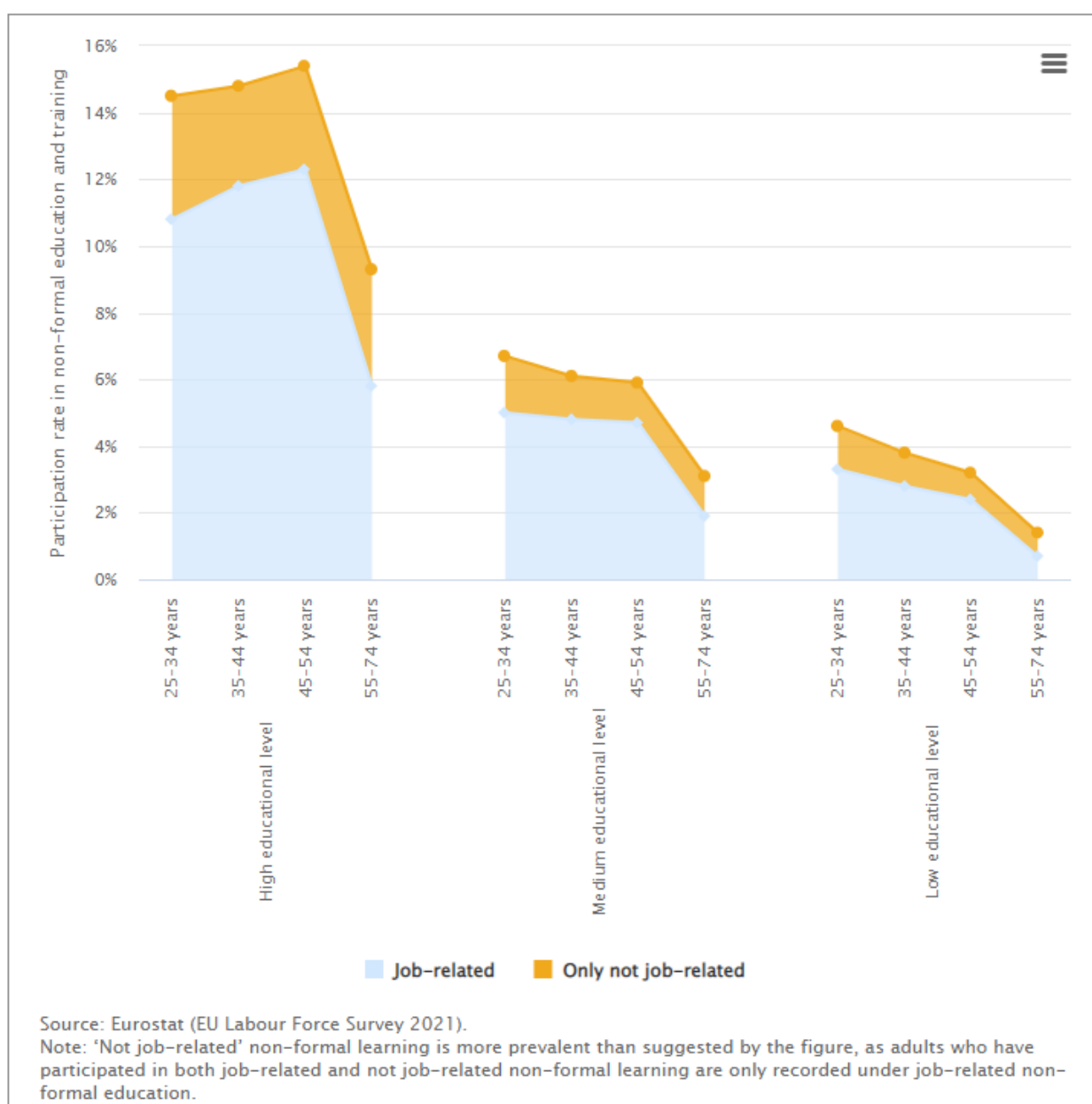
6.3. L'apprendimento degli adulti è raro tra le persone con un basso livello di istruzione e nelle zone rurali

La partecipazione degli adulti con un basso livello di istruzione rimane al di sotto della metà del tasso generale, con una media UE del 4,3%, esattamente la stessa del 2019, in ripresa dal tasso del 3,4% del 2020 ¹⁶⁸. Gli adulti con un basso livello di istruzione i cui genitori hanno un alto livello di istruzione hanno quattro volte più probabilità di partecipare all'apprendimento rispetto agli adulti con un basso livello di istruzione i cui genitori hanno anche un basso livello di istruzione (14,2% contro 3,5%) ¹⁶⁹. Ciò suggerisce che lo stato socio-economico ha una forte influenza sulla partecipazione all'apprendimento, andando oltre ciò che si riflette nel livello di istruzione formale di un adulto.

Tra gli adulti con un basso livello di istruzione, quelli i cui genitori hanno un alto livello di istruzione hanno quattro volte più probabilità di partecipare all'apprendimento.

La Figura 24 cattura l'apprendimento non formale attraverso tre livelli di istruzione. Conferma che la maggior parte dell'apprendimento non formale è legato al lavoro e sostanzialmente più diffuso tra le persone con livelli di istruzione più elevati che tra le persone con livelli di istruzione inferiori. Tuttavia, la figura 24 illustra anche come l'età influisca sui tassi di partecipazione per i tre gruppi, qui comprese le persone oltre l'età lavorativa. Mentre la partecipazione in generale diminuisce con l'età a tutti i livelli di istruzione, tra le persone altamente istruite, la partecipazione all'apprendimento non formale legato al lavoro ha un chiaro picco nelle fasce di età media, cosa che non si verifica tra le persone con media o bassi livelli di istruzione.

Figura 24. L'apprendimento non formale è condotto da persone altamente istruite di età inferiore ai 55 anni

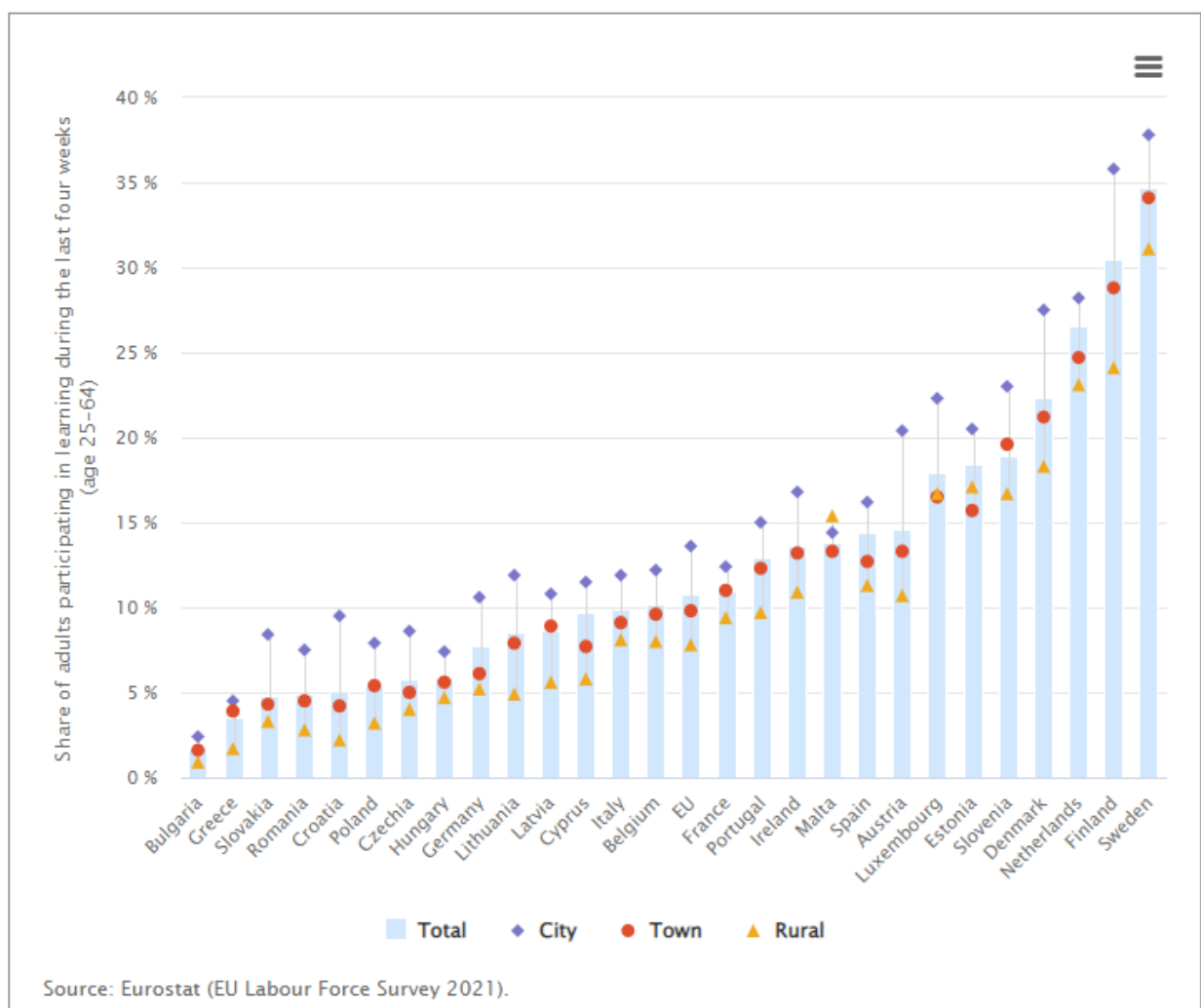


Più in generale, gli adulti più giovani partecipano all'apprendimento degli adulti formale e non formale sostanzialmente più degli adulti più anziani, con il tasso medio UE

della fascia di età 25-34 (18,2%) circa il doppio del tasso della fascia di età 45-54 (9,2%). Mentre un giovane adulto altamente qualificato su quattro partecipa all'apprendimento (24,9%), il tasso di partecipazione (8,3%) dei giovani adulti con livelli di qualificazione inferiori (da 25 a 34 anni) è inferiore al tasso (9,9%) tra quelli altamente qualificati anziani qualificati (da 55 a 74 anni).

Come si può vedere nella figura 25, la prevalenza dell'apprendimento degli adulti nelle 4 settimane precedenti l'indagine è diversa quando si vive in una città (13,6%), in una città più piccola (9,8%) o in una zona rurale (7,8%)¹⁷⁰ - che possono in parte riflettere la prossimità di opportunità formative in aree più densamente popolate. A Malta la distribuzione è equilibrata e in Estonia, Paesi Bassi e Svezia il divario è relativamente ridotto. Tuttavia, in Austria, Cipro, Cechia, Germania e Lettonia, il tasso di partecipazione nelle zone rurali è circa la metà di quello nelle città, e in altri sette Stati membri - Bulgaria, Romania, Croazia, Grecia, Lituania, Polonia e Slovacchia - è meno della metà.

Figura 25. L'apprendimento degli adulti è basso nelle zone rurali per la maggior parte degli Stati membri



La quota di apprendimento degli adulti nelle ultime 4 settimane tra i nati al di fuori del paese dichiarante (11,0%) è molto simile al tasso medio complessivo dell'UE (10,8%), con una quota

leggermente superiore per i nati in paesi non UE (11,5%) e una quota inferiore per gli adulti nati in altri Stati membri (9,8%). Nella maggior parte dei paesi, i dati sono vicini al modello medio, con solo poche eccezioni. In Lituania, la partecipazione degli adulti nati nell'UE (12,4% nel 2021) è molto più alta di quella degli adulti nati in paesi extra-UE (5,5%), mentre è vero il contrario per l'Ungheria (5,3% per i nati in altri paesi membri Stati contro l'11,6% per gli adulti nati in paesi extra UE).

Riquadro 19. Micro-credenziali

La maggior parte dell'apprendimento degli adulti assume la forma di corsi brevi e non formali, che portano sempre più all'assegnazione di micro-credenziali. La **raccomandazione del Consiglio del 2022** su un approccio europeo alle microcredenziali mira a garantire la qualità, il riconoscimento e la comprensione delle microcredenziali, facilitando la fiducia e l'apprezzamento di individui, datori di lavoro e istituti di istruzione e formazione. Le micro-credenziali hanno un enorme potenziale per dare forma a una migliore offerta di corsi di aggiornamento e riqualificazione mirati e per motivare le persone a trarne vantaggio, sapendo che le loro nuove competenze saranno certificate in un documento chiaro e credibile. Le micro-credenziali aprono la possibilità alle persone di accumulare, o "impilare", competenze diverse, che possono essere documentate e riconosciute da fornitori di formazione, datori di lavoro e settori, nonché in tutti i paesi.

In Irlanda, i certificati rilasciati dopo corsi brevi sono stati inclusi nel quadro nazionale delle qualifiche sin dalla sua istituzione nel 2003. fornitori di istruzione. In Croazia, le "micro-qualifiche" sono diventate parte dell'istruzione formale degli adulti in seguito all'adozione nel 2021 della nuova legge sull'istruzione degli adulti e le unità di risultati dell'apprendimento relativi a brevi corsi di formazione possono portare a qualifiche parziali o complete. In Spagna, la recente legislazione ha integrato una serie di micro-credenziali nell'IFP formale, che possono essere impilati e portare a un certificato VET formale. La Lettonia consente anche l'accumulo di microcredenziali per ottenere una qualifica completa o l'utilizzo come qualifiche a sé stanti. L'Estonia sta rivedendo la sua legge sull'istruzione degli adulti per regolamentare il contenuto, l'offerta, il quadro di qualità e la durata delle esperienze di apprendimento che portano all'assegnazione di micro-credenziali¹⁷¹.

In poche parole

Nel 2021, il 10,8% degli adulti di età compresa tra 25 e 64 anni ha partecipato ad attività di apprendimento formale o non formale nelle precedenti 4 settimane, mostrando una ripresa dai cali indotti dalla pandemia dell'anno precedente. Mentre l'apprendimento degli adulti nelle precedenti 4 settimane è aumentato tra i disoccupati (ora 12,7%), è ancora molto meno diffuso tra le persone con un basso livello di istruzione (4,3%) e le persone che vivono nelle zone rurali (7,8%). Questi dati si basano su una nuova definizione più granulare di apprendimento degli adulti e saranno nuovamente migliorati l'anno prossimo con l'estensione del periodo di riferimento per le attività di apprendimento a 12 mesi. È il periodo

di riferimento di 12 mesi che verrà utilizzato per gli obiettivi a livello dell'UE sia per il 2025 che per il 2030,

Appunti

- 154. Cfr. l'analisi nella **relazione comune sull'occupazione 2022** , basata sui dati dell'indagine europea tra imprese e consumatori.
- 155. Un obiettivo a livello dell'UE per il 2030 del 60% di adulti che partecipano all'apprendimento ogni anno è stato accolto con favore nella **dichiarazione di Porto** del 2021 , firmata dai leader dell'UE, e poi dal Consiglio europeo nelle sue **conclusioni del 2021** .
- 156. L'obiettivo per il 2025 del 47% di adulti che partecipano all'apprendimento ogni anno fa parte della **risoluzione sul quadro strategico dell'AEA** .
- 157. A partire dal 2022, e poi ogni due anni, l'indagine sulla forza lavoro dell'UE (LFS) includerà domande sulla partecipazione all'apprendimento nei 12 mesi precedenti (oltre alla domanda annuale sulla partecipazione nelle ultime 4 settimane, come nelle passate). Ciò sosterrà il monitoraggio dei progressi degli Stati membri verso l'obiettivo a livello di UE per il 2025, l'obiettivo a livello di UE per il 2030 e gli obiettivi nazionali per il 2030.
- 158. L'indagine sulla forza lavoro dell'UE (IFL) sta subendo modifiche nei dati annuali 2021 e 2022 che influiscono, tra l'altro, sulla misurazione dell'apprendimento degli adulti. La revisione del 2022 è dettagliata nella nota precedente. Per quanto riguarda la revisione 2021 (con dati già riportati in questo capitolo), agli intervistati viene chiesto se hanno frequentato attività di apprendimento non formale legate al lavoro, e successivamente se hanno partecipato solo ad attività di apprendimento non legate al lavoro (cioè intrapresa per motivi personali). Le nuove linee guida di attuazione chiariscono che l'apprendimento non formale include corsi didattici che includono workshop, seminari e tutorial così come lezioni private e corsi online aperti di massa. Il vantaggio di questo cambiamento è che la misurazione dell'apprendimento degli adulti dovrebbe migliorare, altrimenti gli intervistati potrebbero non aver pensato all'apprendimento non correlato al lavoro nel contesto dell'IFL.
- 159. A partire dal 2021, la nuova legislazione si applica all'indagine sulla forza lavoro dell'UE (IFL) e pertanto Eurostat contrassegna tutti i dati ILF del 2021 con "b" (interruzione della serie). Le modifiche metodologiche hanno un impatto particolare sullo stato della forza lavoro, ma possono anche avere un impatto su altri indicatori ILF. Ulteriori informazioni sulle modifiche sono disponibili **qui** .
- 160. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 161. Si veda un **rapporto Eurydice del 2021** sull'istruzione e la formazione degli adulti in Europa.
- 162. Poco più di un quarto in Bulgaria e poco più di un terzo in Grecia. Si noti che l'apprendimento non formale può essere ancora più importante quando si utilizza un periodo di riferimento di 12 mesi.

- **163. MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI** In alcuni paesi, la migliore misurazione dell'apprendimento non formale non correlato al lavoro potrebbe aver contribuito ad aumentare la partecipazione generale all'apprendimento degli adulti. Nei Paesi Bassi e in Slovenia, dove la partecipazione è aumentata in modo significativo nel 2021, la crescita è quasi interamente dovuta alla maggiore partecipazione all'apprendimento non formale e metà di essa riguarda l'apprendimento non formale non correlato al lavoro (5,4% nei Paesi Bassi e 4,8% in Slovenia). In Danimarca, l'apprendimento non formale non correlato al lavoro (9,8%) è più della metà della quota non formale (17,1%), anche se non sufficiente a riportare la partecipazione totale (22,4%) al livello del 2019 (25,3%). Un aumento dell'apprendimento non formale a Cipro (3,1% nel 2019 rispetto al 7,5% nel 2021) spiega anche il suo totale nel 2021, con uno scarso contributo dell'apprendimento non correlato al lavoro (1,2%). In Romania, anche l'impatto dell'apprendimento non legato al lavoro (0,3%) è stato minimo e la crescita complessiva è stata dovuta alla partecipazione all'apprendimento non formale prevalentemente legato al lavoro, che era la metà del suo totale nel 2020 (0,5% contro l'1,0%) e il 90% di un totale molto più ampio nel 2021 (4,4% contro 4,9%).
- **164.** Ad esempio, lo schema è capovolto a Cipro con una quota del 9,9% tra gli uomini contro il 9,5% tra le donne.
- **165. MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- **166.** La crescita dell'apprendimento degli adulti tra i disoccupati è stata sostanziale in alcuni Stati membri, come i Paesi Bassi (19,5% nel 2019 e 30,4% nel 2021) e la Slovenia (9,7% nel 2019 e 15,9% nel 2021), contribuendo ampiamente all'aumento della tassi complessivi di apprendimento degli adulti in questi paesi.
- **167.** Romania, Slovacchia, Ungheria, Croazia, Cechia, Grecia, Polonia, Lituania, Italia, Lettonia e Cipro.
- **168.** Mentre in alcuni Stati membri la partecipazione femminile è più elevata tra gli adulti con un basso livello di istruzione (Svezia, Finlandia e Danimarca), nella maggior parte dei paesi l'apprendimento degli adulti è leggermente più diffuso tra gli uomini con un basso livello di istruzione, come si evince anche dalla la media UE (4,4% uomini contro 4,2% donne). **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- **169. MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- **170. MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- **171.** Gli esempi nazionali sono tratti da una **nota informativa del CEDEFOP del 2022**.

Parte 3. Il tipo di apprendimento

Introduzione

Un'istruzione di qualità fornisce ai giovani le conoscenze, le abilità e le attitudini necessarie per prosperare nella vita e per far fronte alle varie sfide che dovranno affrontare. Le parti 1 e 2 di questo rapporto hanno già toccato una serie di importanti dimensioni dell'istruzione di qualità, come la mobilità per l'apprendimento, l'insegnamento e il modo in cui sistemi di istruzione e formazione equi alimentano un apprendimento di qualità per tutti. La parte 3 esamina i risultati scolastici ¹⁷³ come indicatore di un'istruzione di qualità e un'illustrazione del tipo di apprendimento che si cela dietro le credenziali educative, i diplomi e i certificati menzionati nella parte 2.

La parte finale di questo rapporto mira ad ampliare l'attenzione sulla lettura, la matematica e le scienze e ad ampliare la copertura ad altre competenze chiave in una prospettiva di apprendimento permanente. Tale approccio può, nel tempo, rivelare caratteristiche comuni e sinergie che possono migliorare i nostri sistemi di istruzione e formazione. La raccomandazione del **Consiglio del 2018** sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente individua otto grandi ambiti: (1) alfabetizzazione; (2) multilinguismo; (3) matematica (e scienza, tecnologia e ingegneria); (4) digitale; (5) personale, sociale e imparare ad imparare; (6) cittadinanza; (7) imprenditorialità; e (8) consapevolezza ed espressione culturale. Non tutti questi ambiti di competenza chiave si prestano facilmente a confronti tra paesi dell'UE, ma le prove quantitative e qualitative stanno migliorando ¹⁷⁴.

La Raccomandazione fa inoltre riferimento a numerosi "fattori abilitanti orizzontali" che possono favorire lo sviluppo della maggior parte, se non di tutte, le competenze chiave in un sistema di istruzione e formazione. Tali facilitatori includono l'apprendimento interdisciplinare, gli approcci scolastici integrali, la continuità del discente, la cooperazione intersettoriale, la partecipazione attiva e il processo decisionale dei discenti, l'orientamento e il sostegno per metodologie di apprendimento innovative ¹⁷⁵ e gli approcci orientati alle competenze nella formazione iniziale degli insegnanti, nella formazione professionale continua sviluppo e scambi di personale.

La **comunicazione della Commissione del 2020** sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025 prosegue il lavoro su questi "fattori abilitanti orizzontali" e introduce fattori abilitanti aggiuntivi come le microcredenziali ¹⁷⁶. La **comunicazione della Commissione del 2020 sull'agenda** europea per le competenze pone l'accento sulla transizione digitale e verde (cfr. capitolo 8), aggiungendo obiettivi sull'apprendimento degli adulti e sulle competenze digitali della popolazione adulta. L'agenda europea delle

competenze aggiunge inoltre ulteriori "facilitatori orizzontali" come i conti individuali di apprendimento ¹⁷⁷.

Riquadro 20. Perdite di apprendimento dovute alla chiusura fisica delle scuole

Sebbene non esistano prove comparabili a livello dell'UE, gli studi nazionali mostrano una grande variazione nell'impatto della chiusura fisica delle scuole sui progressi nell'apprendimento. Ciò riflette la considerevole variazione tra paesi dell'intensità della pandemia, la durata e l'estensione delle chiusure scolastiche, le diverse modalità di apprendimento a distanza o ibrido adottate, la disponibilità a passare all'apprendimento online (e la sua efficienza), nonché il tipo, la portata e i tempi delle misure adottate per mitigare la perdita di apprendimento.

L'entità della perdita di apprendimento segnalata variava in modo significativo a seconda del paese, della materia, del livello di istruzione e della durata della chiusura della scuola. Diminuzioni sono state registrate nella Comunità fiamminga del Belgio (matematica e olandese tra gli studenti della prima media), Italia (matematica tra gli studenti della scuola primaria), Paesi Bassi (matematica, ortografia e lettura tra gli studenti della quarta-settima elementare) e Germania (comprensione della lettura, operazioni e matematica tra gli studenti di quinta elementare). Altri studi nazionali hanno trovato prove meno conclusive o nessuna prova di perdita di apprendimento. Inoltre, potrebbe esserci stata una certa ripresa dell'apprendimento durante il secondo anno della pandemia di COVID-19 nei paesi che hanno registrato perdite di apprendimento nel 2020.

Alcuni studi pre-COVID-19 suggeriscono che le misure correttive potrebbero essere efficaci nell'affrontare l'interruzione dell'istruzione. In un'indagine del marzo 2021 sulla COVID-19, il 76% degli Stati membri partecipanti ha riferito di aver fornito misure correttive per ridurre la perdita di apprendimento a livello secondario superiore. Questi includevano sostegni specifici per gli studenti delle classi secondarie superiori che terminano con un esame nazionale (65% degli Stati membri) e per gli studenti di programmi con orientamento professionale (53%). Inoltre, il 71% dei paesi ha riferito di aver introdotto misure specifiche per gli studenti svantaggiati. Più del 60% degli Stati membri ha introdotto sostegni per gli studenti a rischio di abbandono scolastico o di ripetenza, nonché per gli studenti impossibilitati ad accedere alla didattica a distanza. Le azioni correttive sono state spesso precedute da una valutazione delle lacune nell'apprendimento degli studenti (71% dei paesi).

*Fonte: **Employment and Social Developments in Europe (ESDE) review 2022**.*

Appunti

- 172 Cfr. la **comunicazione della Commissione del 2020** sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025.
- 173 In una valutazione transeuropea, il rendimento scolastico è spesso misurato utilizzando valutazioni su larga scala dell'OCSE e dell'Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico (IEA).
- 174 Uno **studio del 2022** fornisce una panoramica delle principali riforme nello sviluppo delle competenze chiave in tutti gli Stati membri e un'analisi approfondita dei processi di riforma in Danimarca, Irlanda, Paesi Bassi, Portogallo e Slovacchia.
- 175 Compreso l'accesso a centri di competenza, strumenti e materiali.
- 176 Compreso l'accesso a centri di competenza, strumenti e materiali.
- 177 Cfr. la **raccomandazione del Consiglio del 2022** sui conti individuali di apprendimento. Il capitolo 6 presenta esempi nel riquadro 18.

Capitolo 7. Una politica incentrata sulle competenze chiave va oltre le competenze di base

7.1. Il rendimento insufficiente nelle abilità di base diminuisce con il tempo di insegnamento

**Obiettivo per il 2030 a livello dell'UE:
"La quota di quindicenni con scarso rendimento in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15% entro il 2030".**

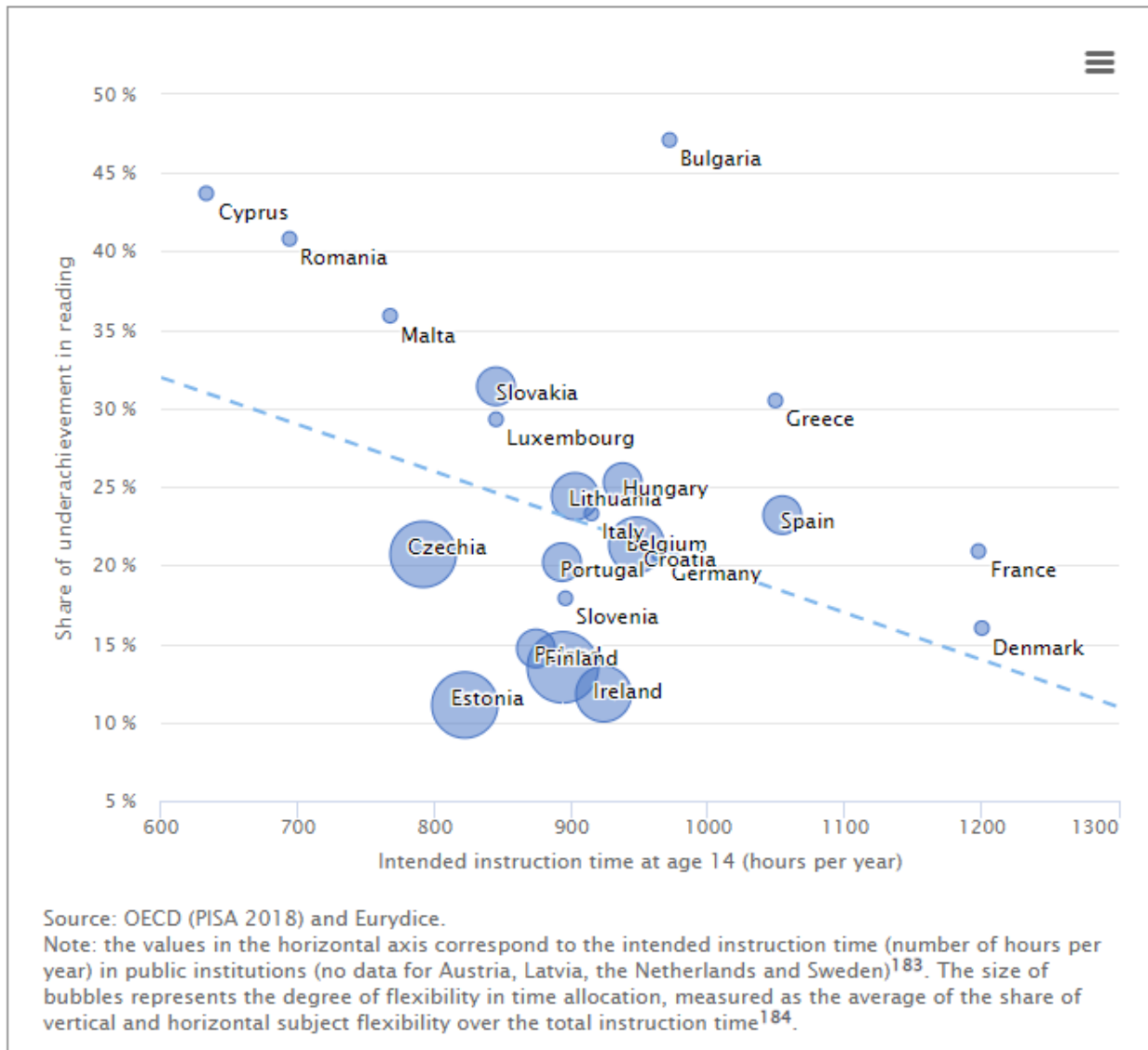
Lo scarso rendimento in lettura, matematica e scienze è rilevato dai dati del PISA dell'OCSE, con il suo ultimo round del 2018 ¹⁷⁸ ben documentato nelle precedenti edizioni dell'Osservatorio dell'istruzione e della formazione ¹⁷⁹. In tutta l'UE, le percentuali di scarso rendimento in lettura (22,5%), matematica (22,9%) e scienze (22,3%) sono tutte piuttosto lontane dall'obiettivo per il 2030 di meno del 15% e sono effettivamente aumentate rispetto al ciclo PISA del 2015.

Con PISA ampiamente considerato come il punto di riferimento per i confronti internazionali nei risultati scolastici, c'è grande interesse a vedere se il suo round del 2022 confermerà ulteriori aumenti del rendimento insufficiente o se eventuali perdite di apprendimento derivanti dalla chiusura delle scuole fisiche del 2020-21 saranno state rimediate in l'intermediario. In questa sezione, un'ulteriore analisi dei dati PISA 2018 suggerisce che il tempo di istruzione è correlato al rendimento insufficiente, il che potrebbe non essere di buon auspicio in termini di effetti del COVID-19.

L'orario di insegnamento non è il segno distintivo definitivo di un'istruzione di qualità ¹⁸⁰, tuttavia esiste una chiara associazione tra il numero di ore annuali che i quattordicenni avrebbero dovuto dedicare complessivamente alle lezioni regolari ¹⁸¹ e il tasso di scarso rendimento nella lettura ¹⁸² all'età di 15 anni (figura 26). Tre dei quattro paesi con gli ultimi risultati in termini di scarso rendimento nella lettura sono anche i paesi con il tempo di insegnamento previsto più basso all'età di 14 anni (Cipro, Romania e Malta).

Tre dei quattro paesi con gli ultimi risultati in termini di scarso rendimento nella lettura sono anche i paesi con il tempo di insegnamento più basso all'età di 14 anni.

Figura 26. Cipro, Romania e Malta potrebbero trarre vantaggio dall'aumento dell'orario di insegnamento



In Danimarca, che ha il maggior numero di ore e la più alta quota di lezioni di lingua ¹⁸⁵, il tasso di scarso rendimento è del 16,0%. In Francia, con una quota di corsi di lingua più vicina alla media UE, il tasso di scarso rendimento sale al 20,9%. Percentuali inferiori di corsi di lingua si osservano anche nei paesi con un rendimento inferiore, come la Grecia (8,1%) e la Bulgaria (9,2%).

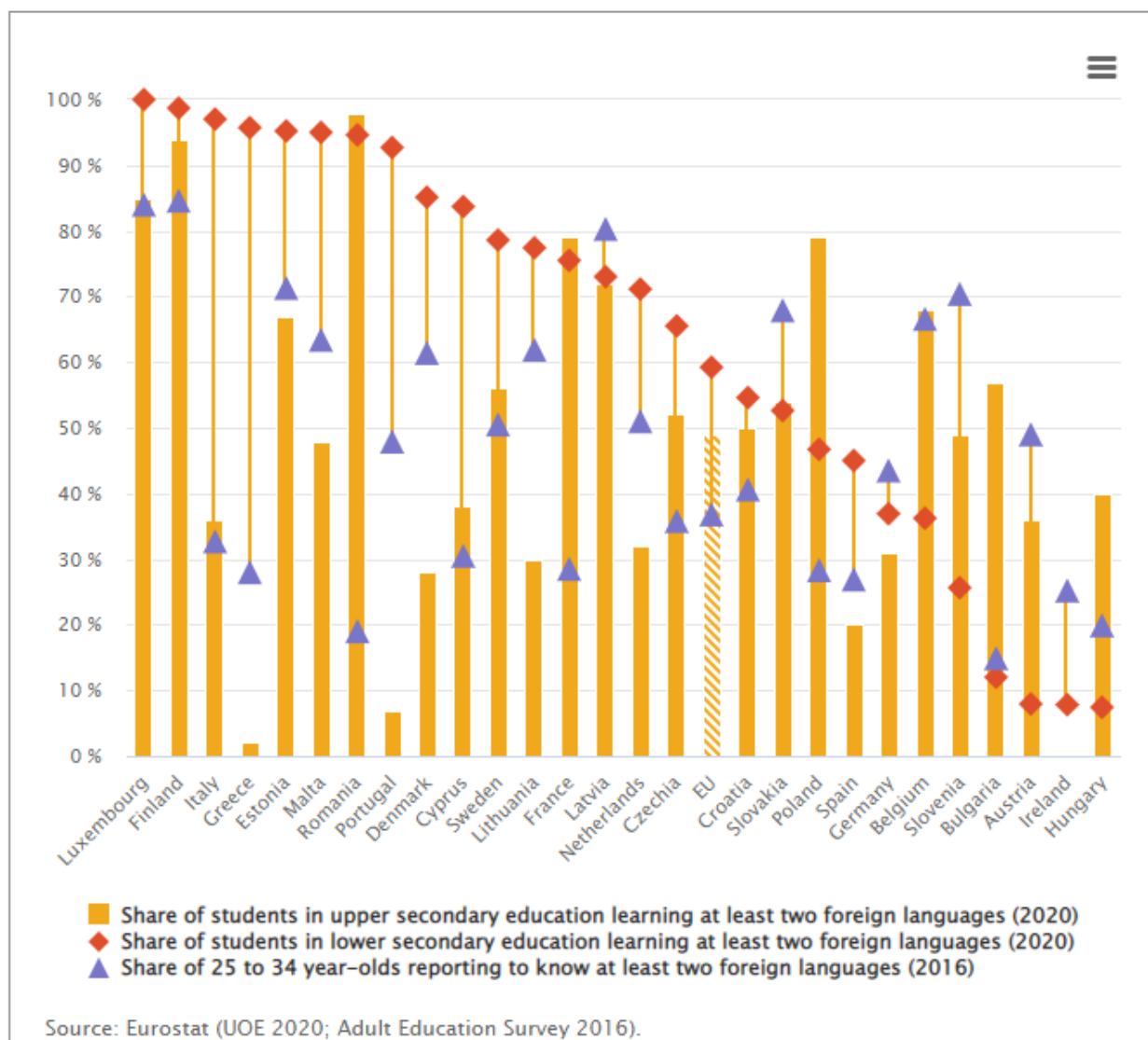
Inoltre, esiste un gruppo di paesi (Estonia, Finlandia, Cechia, Irlanda e Belgio) in cui i tassi di scarso rendimento sono inferiori alla media dell'UE, mentre né l'orario di insegnamento né la percentuale di lezioni di lingua sono fuori dal comune. Questi paesi condividono un diverso grado di flessibilità nell'assegnazione dell'orario di insegnamento (come illustrato dalla dimensione della bolla nella figura 26), sia che si tratti di "flessibilità verticale" ¹⁸⁶, come in Estonia, Cechia, Finlandia, o di "flessibilità orizzontale" ¹⁸⁷ in Belgio e Irlanda ¹⁸⁸. Questi risultati suggeriscono che un grado più elevato di autonomia scolastica potrebbe fungere da leva per affrontare il rendimento insufficiente ¹⁸⁹.

7.2. Il multilinguismo potrebbe essere in aumento

Il motto dell'UE "uniti nella diversità" simboleggia il contributo essenziale della diversità linguistica. Le lingue uniscono le persone, rendono accessibili altri paesi e le loro culture e rafforzano la comprensione interculturale. Le competenze linguistiche svolgono un ruolo fondamentale nel promuovere l'occupabilità e la mobilità ¹⁹⁰. Eppure troppi europei lasciano ancora la scuola senza una conoscenza pratica di una lingua straniera. Per questo motivo, l'UE ha posto come priorità il miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue ¹⁹¹.

Nel 2016 il 78,7% dei giovani adulti (25-34 anni) dichiarava di conoscere almeno una lingua straniera ¹⁹², ma solo il 36,8% ha dichiarato di conoscere più di una lingua straniera, quest'ultima abbastanza stabile nel tempo ¹⁹³. Le prove suggeriscono che la competenza tra i giovani adulti potrebbe aumentare in futuro con l'invecchiamento delle coorti più giovani. Nell'istruzione primaria, una forte maggioranza di alunni è in contatto con una lingua straniera (86,1% nel 2020). Inoltre, la quota di studenti della scuola secondaria di primo grado che studia più di una lingua straniera è aumentata negli ultimi anni, passando dal 46,3% nel 2015 al 59,2% nel 2020 (Figura 27) ¹⁹⁴.

Figura 27. L'esposizione dei giovani in età scolare alle lingue straniere è di buon auspicio per il miglioramento della competenza multilingue tra i giovani adulti



La percentuale di studenti che continuano a studiare una seconda lingua straniera nell'istruzione secondaria superiore (49,0% in tutta l'UE nel 2020) tende ad essere inferiore rispetto all'istruzione primaria e secondaria inferiore. Notevoli eccezioni sono Bulgaria, Ungheria, Polonia e Belgio, dove la quota dall'istruzione secondaria inferiore a quella superiore aumenta di oltre 30 punti percentuali, seguita da un aumento di oltre 20 punti percentuali in Austria e Slovenia.

Circa il 60,0% degli studenti iscritti ai programmi generali dell'istruzione secondaria superiore conosce in media almeno due lingue straniere nell'UE, rispetto a solo il 35,1% degli studenti dei programmi professionali. Questo modello si osserva in tutti i paesi ad eccezione dell'Italia, dove gli studenti dell'istruzione professionale hanno maggiori probabilità di apprendere una seconda lingua straniera rispetto ai loro coetanei dell'istruzione generale (48,1% rispetto al 24,7% nel 2020).

Riquadro 21. Competenza imprenditoriale

La competenza imprenditoriale si riferisce alla capacità di agire su opportunità e idee e di trasformarle in valori per altre persone. Si fonda su (1) creatività, (2) pensiero critico e problem solving, (3) iniziativa, (4) perseveranza e (5) capacità di lavorare in modo collaborativo per pianificare e gestire progetti di interesse culturale, sociale o valore finanziario.

Secondo il **Global Entrepreneurship Monitor (GEM)** del 2021, la formazione fornita nell'istruzione primaria e secondaria in tutta l'UE è ancora insufficiente per quanto riguarda la creazione o la gestione di piccole e medie imprese (con le uniche eccezioni di Finlandia e Paesi Bassi). A livello post-secondario e terziario, la situazione migliora e si possono aggiungere altri cinque Stati membri all'elenco (Spagna, Francia, Lituania, Germania e Lussemburgo).

Il quadro europeo delle competenze imprenditoriali (**EntreComp**) è un quadro di riferimento che spiega cosa si intende per mentalità imprenditoriale. EntreComp offre una descrizione completa delle conoscenze, abilità e attitudini di cui le persone hanno bisogno per essere imprenditoriali e per creare valore finanziario, culturale o sociale per altre persone. EntreComp comprende tre aree chiave con 15 competenze imprenditoriali, definite attraverso i risultati dell'apprendimento: ciò che uno studente conosce, comprende e può fare. I risultati dell'apprendimento sono mappati su otto diversi livelli di progressione, dal principiante all'esperto.

EntreComp può essere utilizzato in vari modi, tra cui: (1) sostenere la politica e la pratica per sviluppare le capacità imprenditoriali; (2) valutare le capacità imprenditoriali; e (3) aiutare a formare educatori, formatori e insegnanti. EntreComp può essere utilizzato in tutti i settori ed essere uno strumento chiave utilizzato per la collaborazione e il lavoro di sviluppo da parte di educatori, formatori, datori di lavoro, organismi professionali e responsabili politici.

Per quanto riguarda le effettive lingue studiate, nella scuola primaria la lingua preferita rimane l'inglese (84,1%), e in misura minore il francese (5,5%) e il tedesco (3,4%). Queste sono anche le principali lingue studiate nell'istruzione secondaria inferiore (98,3%, 30,6% e 21,4%, rispettivamente), con l'aggiunta dello spagnolo (17,7%). L'istruzione secondaria superiore presenta un modello simile, anche se leggermente più equilibrato, per inglese (88,1%), francese (18,9%), tedesco (20,0%) e spagnolo (18,0%)¹⁹⁵.

La Commissione sta rafforzando il ruolo centrale del multilinguismo: (1) collaborando con gli Stati membri e con i principali esperti nell'insegnamento delle lingue per modernizzare l'insegnamento delle lingue; e (2) rafforzare la base di conoscenze per la politica linguistica, in collaborazione con la rete Eurydice ed Eurostat, nonché con partner esterni come l'UNESCO, l'OCSE e il Consiglio d'Europa¹⁹⁶. Ad esempio, i risultati dell'indagine sull'istruzione degli adulti del 2022 forniranno informazioni preziose, in particolare per i gruppi di età più giovani (a partire dai 18 anni).

Fondamentalmente, rimane la questione se le politiche linguistiche, i programmi di studio, l'istruzione e l'apprendimento possano effettivamente portare gli studenti a diventare competenti nelle lingue straniere. Il prossimo ciclo PISA includerà un modulo opzionale ¹⁹⁷ per valutare la conoscenza della lingua inglese degli studenti di 15 anni.

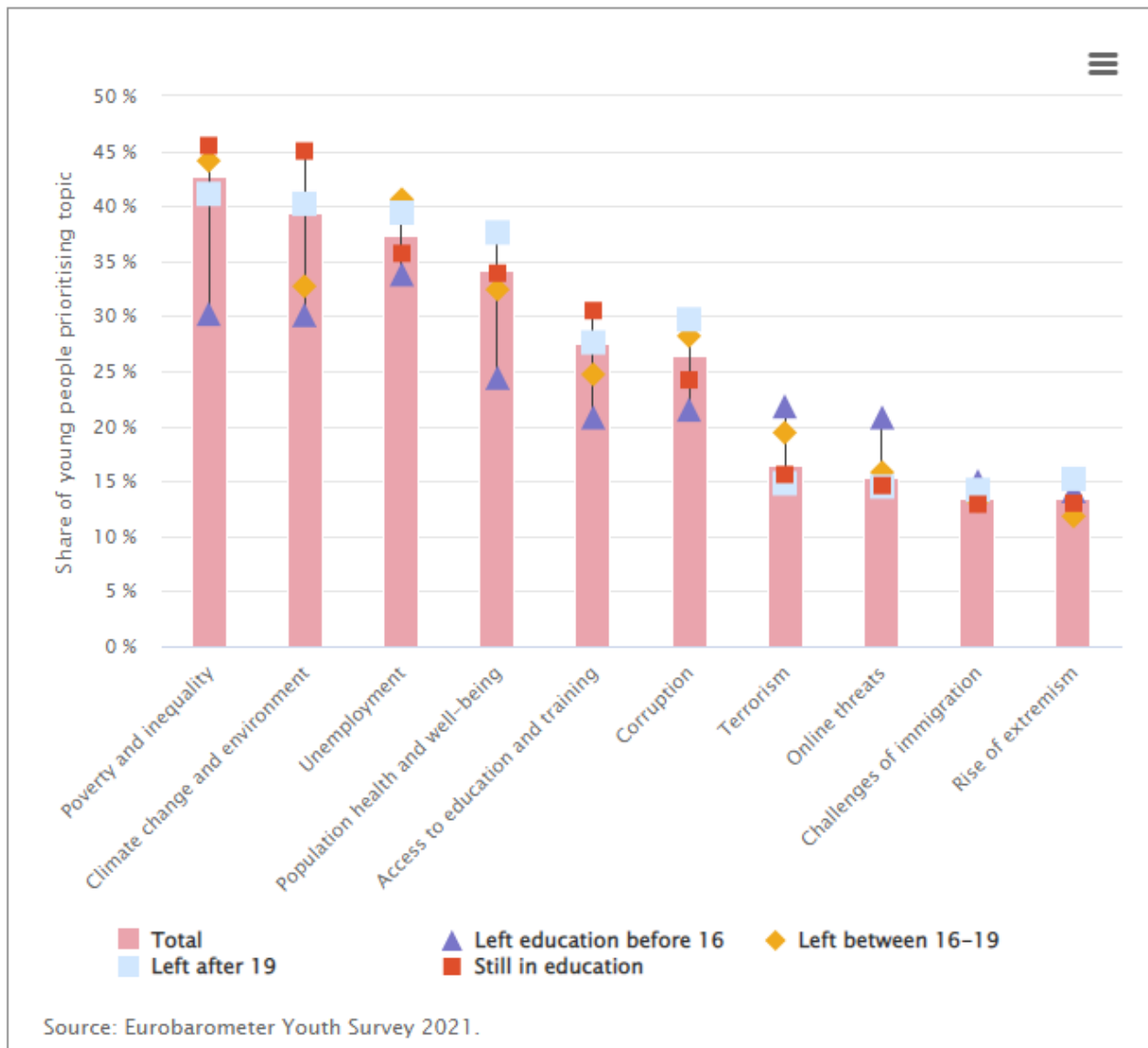
7.3 Gli atteggiamenti di cittadinanza evolvono con l'istruzione

La competenza di cittadinanza è la capacità di agire come cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, sulla base della comprensione dei concetti e delle strutture sociali, economiche, legali e politiche, nonché degli sviluppi globali e della sostenibilità. L'istruzione svolge un ruolo essenziale nell'insegnamento dei valori fondamentali e nella promozione dell'inclusione sociale al fine di rafforzare la coesione sociale e la partecipazione democratica ¹⁹⁸.

La **risoluzione del Parlamento europeo del 2022** sull'attuazione di azioni di educazione alla cittadinanza richiedeva lo sviluppo di obiettivi UE tangibili e misurabili in materia di educazione alla cittadinanza. I risultati dell'edizione 2022 dello studio internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza (**ICCS**) ¹⁹⁹, la cui pubblicazione è prevista per il 2023, forniranno una solida base per informare tali obiettivi tangibili e misurabili dell'UE in materia di educazione alla cittadinanza. Nel frattempo, un'indagine Eurobarometro sui **giovani del 2021** fa luce su vari atteggiamenti di cittadinanza e suggerisce come tali atteggiamenti evolvono man mano che i giovani progrediscono attraverso il sistema di istruzione e formazione.

Osservando i risultati dell'indagine sui giovani, l'assegnazione di priorità a varie questioni civiche ²⁰⁰ rivela chiare differenze in base all'età in cui gli intervistati hanno lasciato il sistema educativo (figura 28), che potrebbe essere considerata una proxy del livello di istruzione ²⁰¹. I giovani che si sono allontanati prematuramente tendono a dare meno priorità a questioni come affrontare la povertà e la disuguaglianza, migliorare la salute e il benessere delle persone e combattere il cambiamento climatico, rispetto a quelli con un livello di istruzione superiore o ancora nel sistema educativo. Infatti, i giovani che hanno lasciato prima dei 16 anni indicano, in media, la disoccupazione come priorità numero uno. I giovani con livelli di istruzione più elevati o ancora nel sistema educativo attribuiscono minore rilevanza a questioni come il terrorismo o le minacce online. Al contrario, tendono a dare la priorità a questioni civiche come la protezione dei diritti umani e della democrazia, la libertà di parola e la parità di genere ²⁰².

Figura 28. Le priorità dei giovani passano dalla disoccupazione alla disuguaglianza e al cambiamento climatico quanto più a lungo trascorrono il tempo nell'istruzione



La competenza di cittadinanza ha forti legami con altri domini di competenza, il che è particolarmente evidente alla luce della transizione verde e digitale (capitolo 8). In primo luogo, la sostenibilità è un'importante sottodimensione della competenza di cittadinanza e una chiara priorità civica per i giovani (figura 28). In secondo luogo, nell'ambito del **piano d'azione per l'istruzione digitale** 2021-27, la Commissione ha lavorato a linee guida per insegnanti ed educatori per affrontare la disinformazione, una questione civica che ha acquisito notevole slancio negli ultimi anni ²⁰³.

Riquadro 22. Competenza personale, sociale e imparare ad imparare

La competenza chiave personale, sociale e imparare ad imparare è la capacità di riflettere su se stessi, gestire il tempo e le informazioni in modo efficace, lavorare con gli altri in modo costruttivo, rimanere resilienti e gestire il proprio apprendimento e la propria

carriera. Include la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, imparare a imparare e sostenere il proprio benessere fisico ed emotivo.

LifeComp è un quadro concettuale, che la Commissione ha sviluppato per stabilire una comprensione condivisa sulla competenza chiave personale, sociale e imparare a imparare. LifeComp descrive nove competenze strutturate in tre aree di competenza interconnesse (personale, sociale e imparare a imparare). Queste nove competenze sono: (1) autoregolamentazione, (2) flessibilità; (3) benessere; (4) empatia; (5) comunicazione; (6) collaborazione; (7) mentalità di crescita; (8) pensiero critico; e (9) gestire l'apprendimento. Il quadro concettuale può essere utilizzato come base per lo sviluppo di curricula e attività di apprendimento.

In poche parole

Il fatto che il rendimento insufficiente nelle competenze di base sia associato a una riduzione del tempo assegnato all'istruzione potrebbe significare cattive notizie per le perdite di apprendimento che potrebbero essere derivate dalla chiusura fisica delle scuole. Tuttavia, ci sono altre competenze chiave oltre a lettura, matematica e scienze che non dovrebbero essere trascurate in un mondo post-COVID-19. L'Osservatorio dell'istruzione e della formazione 2022 esamina i dati più recenti sui settori di competenza chiave come il multilinguismo e la cittadinanza. In primo luogo, quasi due terzi degli studenti della scuola secondaria inferiore ora imparano almeno due lingue straniere, rafforzando la comprensione interculturale. In secondo luogo, in termini di coscienza civica,

Appunti

- 178. Il PISA è attualmente condotto ogni 3 anni. La prossima raccolta di dati è stata posticipata al 2022 a causa della pandemia di COVID-19. I risultati saranno pubblicati entro la fine del 2023.
- 179. Si noti che PISA 2018 costituisce la base per il nuovo indicatore a livello di UE sull'equità nell'istruzione (capitolo 1).
- 180. Il tempo che gli studenti dedicano all'apprendimento ha una più ampia varietà di caratteristiche (lezioni regolari, doposcuola, tutoraggio privato) ed è fortemente influenzato da fattori come le pratiche di insegnamento.
- 181. L'orario di insegnamento previsto (sull'asse x) varia da 600 a 1 200 ore all'anno, sebbene per la maggior parte dei paesi i valori si concentrino tra 800 e 1 000 ore. Corrispondono al tempo di insegnamento previsto nelle istituzioni pubbliche.
- 182. Un'associazione simile vale per gli altri domini: matematica e scienze.
- 183. Cfr. gli **indicatori di sistema PISA 2018**.
- 184. Si veda il **rapporto Eurydice 2018** sull'orario di insegnamento annuale raccomandato. I dati del 2017-18 vengono utilizzati per confrontare i dati PISA del 2018.
- 185. Calcoli della Commissione europea (Centro comune di ricerca) della quota media nazionale di periodi di lezione di lingua a settimana, derivati dal questionario di base

dello studente PISA 2018, che vanno dall'8,1% in Grecia al 19,6% in Danimarca (la media dell'UE è dell'11,6%) .

- 186. La flessibilità verticale si riferisce alla capacità delle scuole e/o delle autorità locali di distribuire l'orario di insegnamento di una materia a più di un anno. Consulta il **rapporto Eurydice 2021** sull'orario di insegnamento annuale raccomandato.
- 187. La flessibilità orizzontale si riferisce alla capacità delle scuole e/o delle autorità locali di assegnare l'orario di insegnamento a un gruppo di materie all'interno di un anno specifico. Consulta il **rapporto Eurydice 2021** sull'orario di insegnamento annuale raccomandato.
- 188. L'Irlanda stava introducendo la flessibilità verticale.
- 189. La quantità di ore di insegnamento nell'istruzione primaria potrebbe anche influenzare i risultati nelle fasi successive dell'istruzione. La Bulgaria e la Romania sono tra i paesi con il minor numero di ore di insegnamento previsto nell'istruzione primaria. Consulta il **rapporto Eurydice 2021** sull'orario di insegnamento annuale raccomandato.
- 190. Il multilinguismo migliora anche la competitività dell'economia dell'UE. Ad esempio, le scarse competenze linguistiche possono far perdere alle imprese contratti internazionali e possono ostacolare la mobilità delle competenze e dei talenti.
- 191. Cfr. la **raccomandazione del Consiglio del 2019** su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue, ribadita nell'ambito del settore prioritario 1 nella **risoluzione sul quadro strategico dell'AEA** .
- 192. Tra questi, il 64% ha dichiarato buono o competente il proprio livello nella lingua straniera più conosciuta. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 193. La media UE ha reso il 35,2% nel 2007, il 37,0% nel 2011 e il 36,8% nel 2016. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 194. La situazione varia notevolmente da un paese all'altro.
- 195. Il follow-up 2023 del **rapporto Eurydice 2017** sull'insegnamento delle lingue a scuola in Europa fornirà una panoramica della partecipazione all'apprendimento delle lingue straniere e del contesto e dell'organizzazione dell'insegnamento delle lingue straniere. Un'analisi degli approcci e delle strategie innovative per l'insegnamento delle lingue nell'UE (Germania, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Finlandia e Svezia) è disponibile in una **relazione del 2020** della rete di esperti che lavorano sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione (NESET) .
- 196. Il Consiglio d'Europa e il suo **Centro europeo delle lingue moderne** si concentrano sulla promozione dell'innovazione nell'insegnamento delle lingue. Poiché molti sistemi educativi non utilizzano metodi di valutazione comuni, gli sforzi per migliorare l'insegnamento delle lingue dovrebbero essere coordinati con lo sviluppo di moderne metodologie di valutazione. Ad esempio, l'iniziativa "**collegare i programmi di studio, i test e gli esami di lingua al quadro comune europeo di riferimento (RELANG)**" si concentra sull'aiutare le autorità educative a collegare gli esami di lingua ai livelli di competenza definiti nel **quadro comune**

europeso di riferimento per le lingue (QCER). Un altro filone di questa cooperazione sviluppa **il sostegno alle aule multilingue**, per aiutare i giovani migranti a integrarsi ed eccellere a scuola.

- 197. La **valutazione della lingua straniera PISA 2025** valuterà la lettura, l'ascolto e la conoscenza della lingua inglese. La Commissione ha sostenuto lo sviluppo del quadro di valutazione e prevede di cofinanziare i costi internazionali degli Stati membri associati alla partecipazione al modulo opzionale, attraverso il programma di lavoro Erasmus+ 2023.
- 198. Cfr. la **raccomandazione del Consiglio del 2018** sulla promozione dei valori comuni, dell'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento. Il Consiglio d'Europa ha sviluppato un **quadro di riferimento delle competenze per la cultura democratica**, da adattare per l'uso nelle scuole primarie e secondarie e negli istituti di istruzione superiore e di formazione professionale in tutta Europa.
- 199. L'ICCS è svolto dall'Associazione internazionale per la valutazione dei risultati educativi (IEA) e misura, tra le altre cose, la conoscenza, la comprensione concettuale e le competenze degli studenti dell'ottavo anno nell'educazione civica e alla cittadinanza.
- 200. Parte del progetto Eurobarometro condotto dal Parlamento europeo, questa indagine sui giovani è stata condotta nel giugno 2021 e si è rivolta ai giovani di età compresa tra 16 e 30 anni in tutta l'UE. Agli intervistati (18 156 in totale) è stato chiesto di selezionare tre questioni a cui dare priorità, tra le seguenti: (1) lotta al cambiamento climatico e protezione dell'ambiente; (2) migliorare l'accesso all'istruzione e alla formazione; (3) affrontare la povertà e la disuguaglianza; (4) lotta alla disoccupazione/mancanza di posti di lavoro; (5) migliorare la salute e il benessere della popolazione; (6) affrontare le minacce informatiche/online (hacking, ransomware, furto di identità); (7) affrontare le sfide dell'immigrazione; (8) affrontare l'ascesa dell'estremismo; (9) lotta al terrorismo; e (10) affrontare la corruzione finanziaria/politica.
- 201. Le differenze nella Figura 28 sono molto più evidenti rispetto a quando si confrontano i gruppi di età (16-19, 20-24, 25-29).
- 202. I collegamenti tra istruzione e cittadinanza attiva/impegno civico sono approfonditi in una **relazione ad hoc del 2018** della rete di esperti che lavora sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione (NESET).
- 203. Le linee guida sono accompagnate da una **relazione** che fornisce approfondimenti su come l'istruzione e la formazione possono dotare i giovani delle competenze necessarie per affrontare questioni come la disinformazione, facendo riferimento anche a buoni esempi negli Stati membri.

Capitolo 8. Un focus sulle competenze digitali e di sostenibilità riguarda gli studenti di tutte le età

Obiettivo a livello dell'UE: "La quota di studenti di terza media con scarso rendimento in alfabetizzazione informatica e informatica dovrebbe essere inferiore al 15% entro il 2030".

8.1. Gli Stati membri stanno cercando di tenere il passo con una transizione digitale accelerata

Tutti i settori dell'istruzione e della formazione, dall'educazione della prima infanzia fino all'apprendimento degli adulti, hanno un ruolo da svolgere nell'affrontare i più recenti requisiti di competenza. Oggi, essere competenti digitalmente è necessario per partecipare alla vita democratica, al lavoro e all'apprendimento permanente. Eppure, nel 2021, si presumeva che il 46 % degli adulti dell'UE (età 16-74 anni) e il 29 % dei giovani (età 16-24 anni) avessero un livello insufficiente di competenze digitali ²⁰⁴. In una società guidata dalla tecnologia in cui queste competenze sono un requisito generale nella vita quotidiana e nella maggior parte delle professioni e dei settori, tutti i cittadini dell'UE dovrebbero avere il diritto di acquisire competenze digitali di base ²⁰⁵.

Per sostenere i sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri affinché si adattino in modo sostenibile ed efficace all'era digitale, il **piano d'azione per l'istruzione digitale** 2021-27 stabilisce due aree prioritarie: (1) promuovere lo sviluppo di un ecosistema di istruzione digitale ad alte prestazioni e (2) migliorare le capacità e le competenze digitali per la trasformazione digitale.

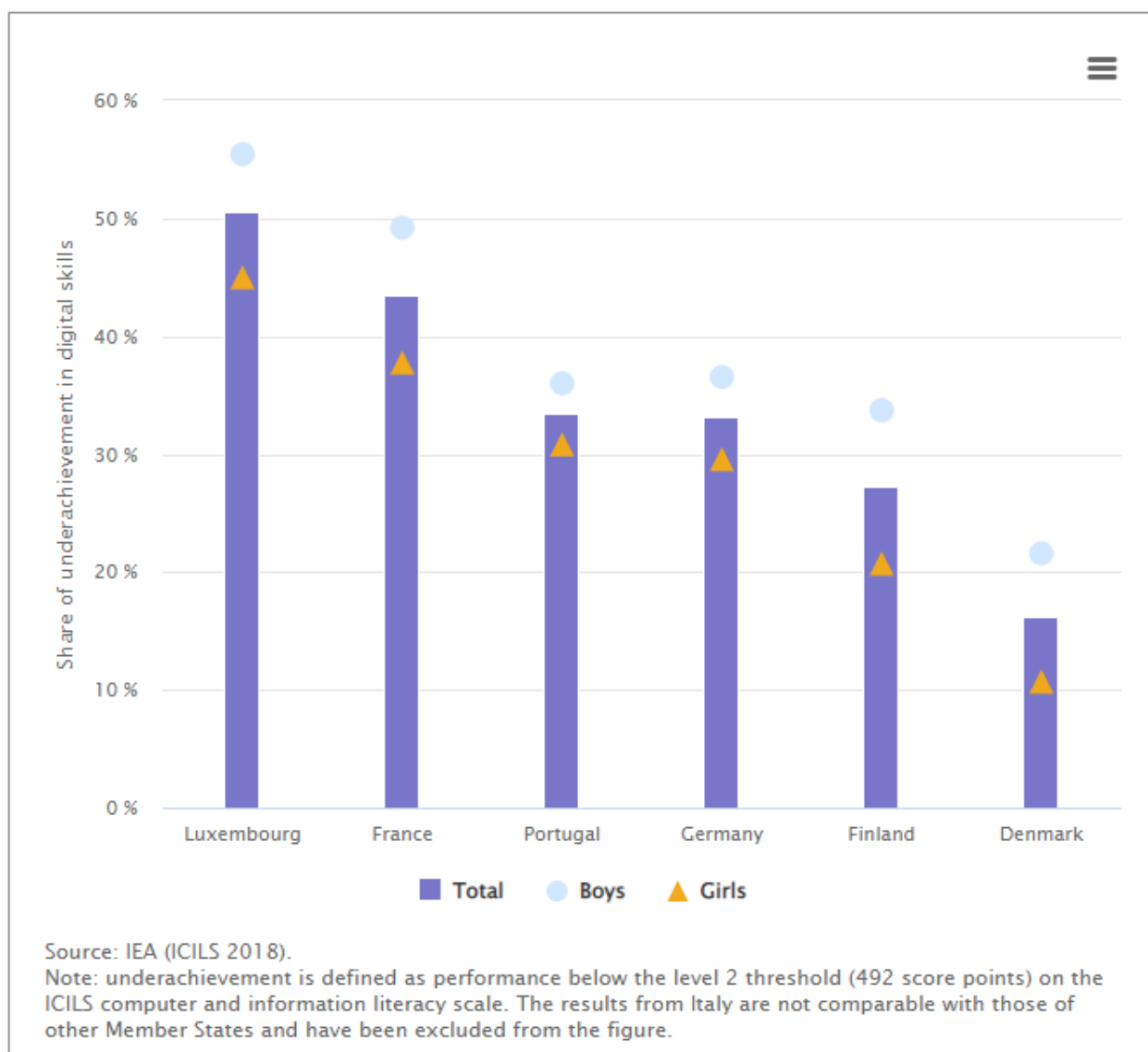
La pandemia di COVID-19 ha accelerato la transizione digitale, ma ha anche richiamato l'attenzione sulle lacune preesistenti nelle competenze digitali e ha messo in luce nuove disuguaglianze emergenti nell'UE. Con l'accelerazione della trasformazione digitale, è essenziale che i sistemi di istruzione e formazione si adeguino di conseguenza. Riconoscendo la necessità di dotare i giovani in una fase iniziale delle competenze necessarie per essere preparati all'era digitale, è stato fissato un obiettivo ambizioso a livello di UE per ridurre il rendimento insufficiente nelle competenze digitali ²⁰⁶.

Prima della pandemia, in media più di uno studente su tre negli Stati membri che partecipavano all'International Computer and Information Literacy Study (ICILS) otteneva risultati inferiori alla soglia di scarso rendimento. Inoltre, come illustrato nella figura 29, l'ICILS ha evidenziato un divario di genere a favore delle ragazze con rendimento medio, con

una percentuale più elevata di ragazzi con risultati insufficienti ²⁰⁷. Il divario di genere è coerente in tutti i livelli di competenza in ICILS, ad eccezione del livello più alto ²⁰⁸. Nonostante i risultati migliori dei ragazzi durante la scuola dell'obbligo, sono relativamente poche le donne che hanno scelto di proseguire gli studi e la carriera nei settori legati alle TIC (cfr. capitolo 5).

Nonostante i risultati migliori dei ragazzi nelle competenze digitali durante l'istruzione obbligatoria, sono relativamente poche le donne che scelgono di proseguire gli studi e la carriera nei settori correlati alle TIC.

Figura 29. I ragazzi hanno maggiori probabilità di ottenere risultati insufficienti nelle competenze digitali rispetto alle ragazze



La maggior parte degli Stati membri ²⁰⁹ avvia l'insegnamento obbligatorio delle competenze digitali a scuola nell'istruzione primaria ²¹⁰. In 13 Stati membri, l'insegnamento obbligatorio delle competenze digitali inizia già in prima elementare ²¹¹. A questo livello, l'approccio più

comune consiste nell'insegnare la competenza digitale come materia interdisciplinare ²¹². Tuttavia, è comune che diversi approcci coesistano all'interno dello stesso sistema educativo. Ciò si riscontra anche nell'istruzione secondaria inferiore, dove la tendenza generale è quella di insegnare le competenze digitali come materia obbligatoria a sé stante, mentre molti sistemi educativi consentono più di un approccio.

Sebbene la maggior parte dei sistemi educativi imponga risultati di apprendimento specifici per la competenza digitale ²¹³, la sua valutazione nelle prove nazionali è ancora rara nell'istruzione primaria e secondaria inferiore. Solo tre sistemi educativi (Francia, Malta e Austria) valutano le competenze digitali degli studenti attraverso specifiche prove nazionali relative ai risultati dei singoli studenti ²¹⁴. In Danimarca e Francia, la competenza digitale è valutata attraverso prove nazionali non specifiche, anche se solo nell'istruzione secondaria inferiore. I restanti sistemi si basano su prove a campione ²¹⁵, non testano le competenze digitali attraverso prove nazionali ²¹⁶, o non organizzano prove nazionali in alcuna area di competenza ²¹⁷.

Un fattore abilitante chiave per un'istruzione e una formazione digitali efficaci riguarda gli insegnanti e i formatori che sono sicuri e qualificati nell'uso della tecnologia digitale per supportare il loro insegnamento e una pedagogia adattata (Box 23). Prima della pandemia di COVID-19, solo il 37,5 % degli insegnanti della scuola secondaria inferiore nell'UE riteneva di essere ben o molto ben preparato a utilizzare le tecnologie digitali per l'insegnamento ²¹⁸. Attualmente, solo 15 sistemi educativi includono le competenze digitali specifiche degli insegnanti per tutti i profili degli insegnanti come componente obbligatoria nei curricula della formazione iniziale degli insegnanti per l'istruzione primaria e secondaria inferiore ²¹⁹. In altri tre sistemi (Lettonia, Lussemburgo e Malta), le competenze digitali sono obbligatorie solo per alcuni profili di insegnanti.

Riquadro 23. Le competenze digitali e l'importanza di una distribuzione più equa degli insegnanti

I dati di **TALIS** 2018 mostrano che l'istruzione e la formazione pre-servizio degli insegnanti è uno dei principali motori dell'adozione della tecnologia digitale da parte degli insegnanti per le loro attività di insegnamento. Gli insegnanti possono integrare la tecnologia nel loro insegnamento solo se acquisiscono essi stessi competenze digitali di base e sono sufficientemente competenti da adattare l'uso della tecnologia al proprio insegnamento. Tuttavia, avere insegnanti qualificati è solo una parte dell'equazione. Se sono distribuiti in modo diseguale tra le scuole, ciò potrebbe portare ad un aumento del divario nei risultati.

Gli insegnanti efficaci non lavorano necessariamente nelle scuole che ne hanno più bisogno, il che può dar luogo a disuguaglianze socio-economiche nel rendimento degli studenti. Questo è uno dei risultati di un **rapporto OCSE del 2022**. Inoltre, come menzionato nel riquadro 1 all'inizio di questo rapporto, le prime prove suggeriscono che le

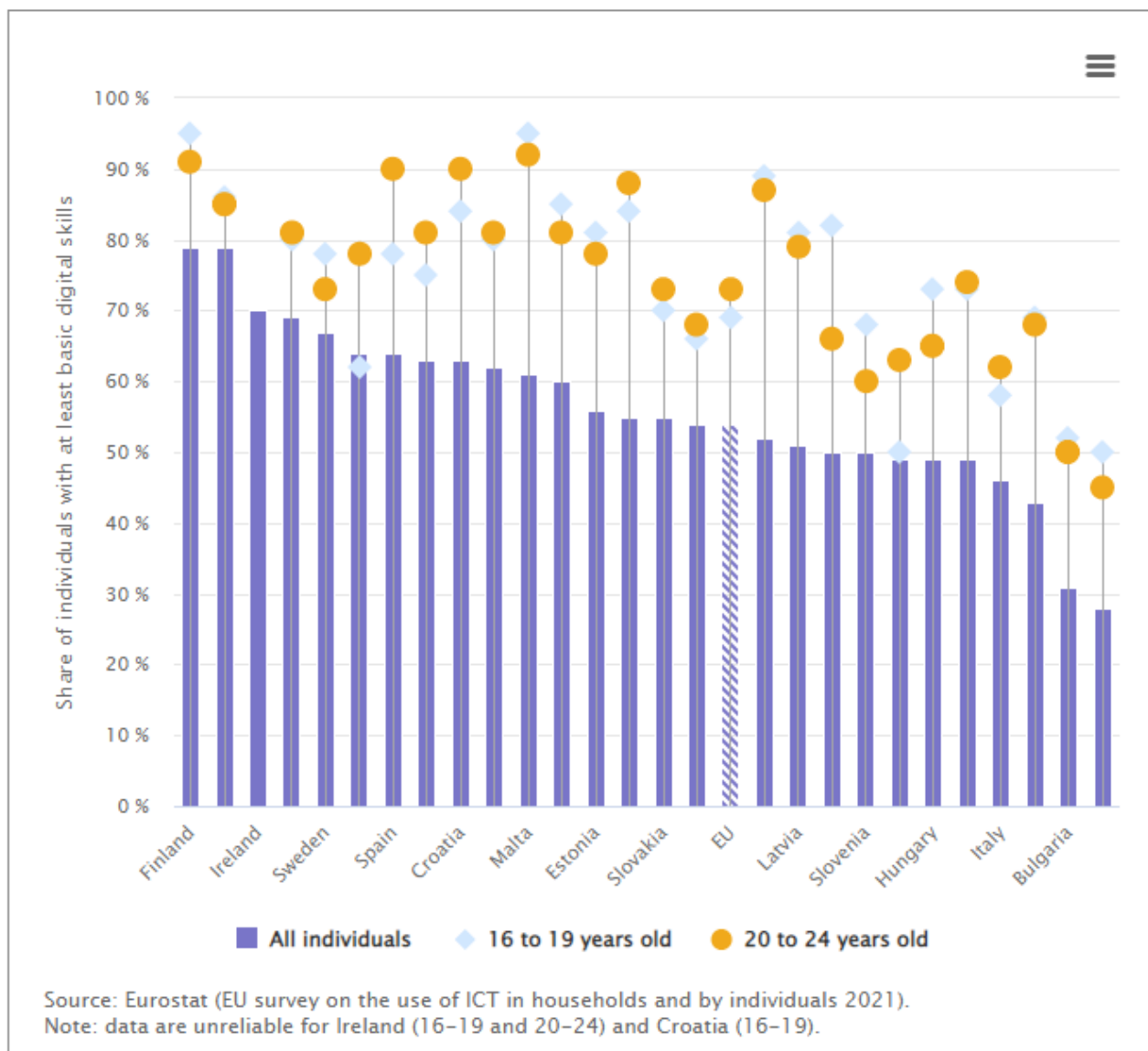
perdite di apprendimento dovute alla pandemia di COVID-19 erano più evidenti tra gli studenti svantaggiati rispetto a quelli provenienti da contesti più ricchi. L'accesso ineguale a infrastrutture digitali di buona qualità, attrezzature e insegnanti che sono stati formati e si sentono in grado di utilizzare le TIC sono probabilmente fattori determinanti.

I requisiti di livello centrale/superiore per nominare un coordinatore scolastico digitale ²²⁰ e stabilire un piano per il digitale scolastico ²²¹ non sono comuni negli Stati membri. Le azioni in queste aree sono spesso lasciate alla discrezione dei dirigenti scolastici, il che implica che le pratiche variano e non tutte le scuole beneficiano di tali azioni. Allo stesso modo, i criteri relativi all'educazione digitale nella valutazione esterna della scuola non sono diffusi. Nei 23 Stati membri in cui la valutazione esterna delle scuole è obbligatoria ²²², solo 13 hanno criteri specifici relativi all'educazione digitale ²²³.

8.2. L'apprendimento degli adulti sarà necessario per raggiungere gli obiettivi del decennio digitale

Guardando oltre l'istruzione obbligatoria, questa sezione affronta le competenze digitali della popolazione adulta ²²⁴. Nel 2021, il 54% dei 16-74enni ha dichiarato di possedere almeno competenze digitali di base, gli uomini (56%) più frequentemente delle donne (52%) ²²⁵. Questo è un po' lontano dalle ambizioni dell'UE per il **decennio digitale**, con almeno l'80% della popolazione che dichiarerà competenze digitali di base entro il 2030 ²²⁶. La figura 30 mostra che i Paesi Bassi (79%), la Finlandia (79%) e l'Irlanda (70%) sono i paesi con i migliori risultati nell'UE. Sette Stati membri devono ancora raggiungere il 50% ²²⁷.

Figura 30. Nessuno Stato membro raggiunge l'obiettivo a livello dell'UE di almeno l'80% delle persone di età compresa tra 16 e 74 anni che dichiarano competenze digitali di base



Confrontando il livello di competenze digitali della popolazione in generale con quello dei giovani, è evidente un divario di età nelle competenze digitali a livello dell'UE. Tra i 16 e i 19 anni, l'età approssimativa nelle ultime fasi dell'istruzione secondaria superiore, la quota che dichiara di avere almeno competenze digitali di base era del 69% nel 2021, 15 punti percentuali in più rispetto alla popolazione generale. Nella fascia di età 20-24 anni, quando molti accedono per la prima volta all'istruzione superiore, la quota sale al 73% ²²⁸. Rispecchiando i risultati della valutazione basata su test delle competenze digitali in ICILS, il 72% delle donne di età compresa tra 16 e 24 anni dichiara di possedere almeno competenze digitali di base, rispetto al 70% degli uomini di età compresa tra 16 e 24 ^{anni229}.

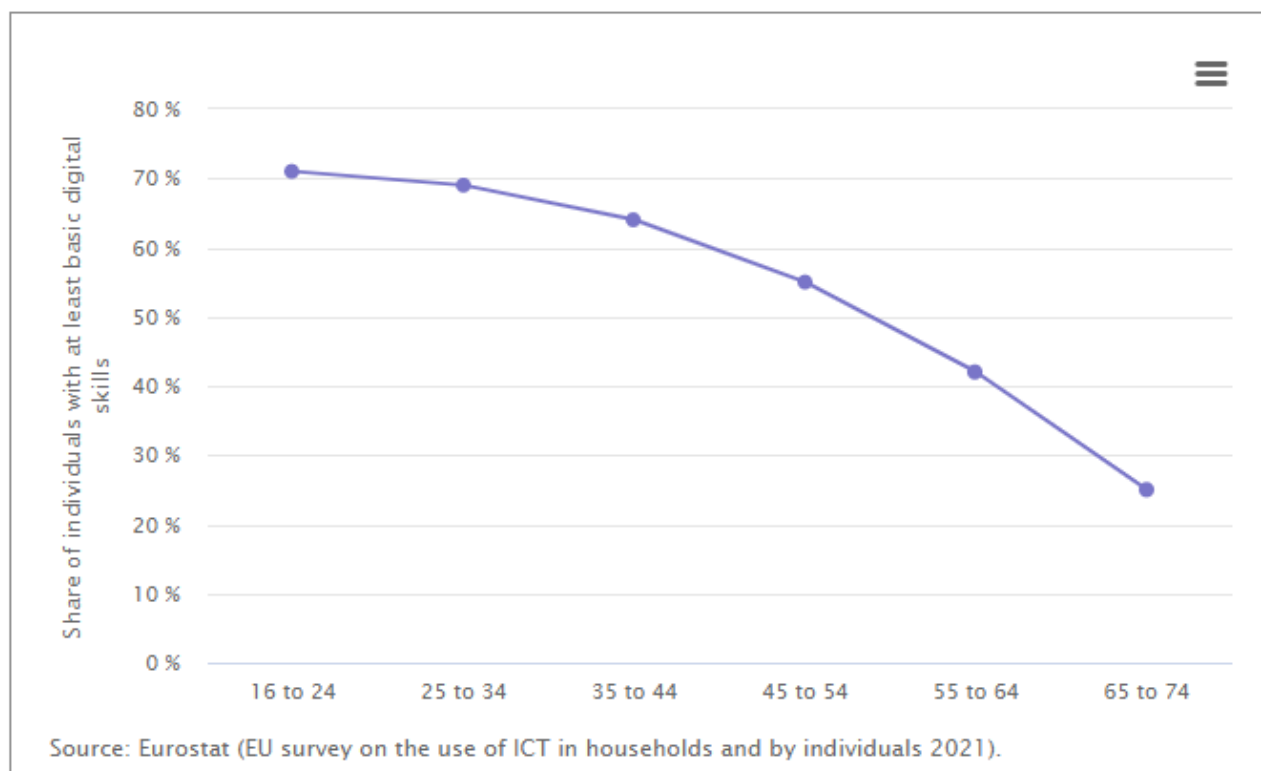
Riquadro 24. Dialogo strutturato con gli Stati membri sull'istruzione e le competenze digitali

Il dialogo strutturato con gli Stati membri sull'istruzione e le competenze digitali realizza l'azione 1 del **piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-27** e mira ad aumentare la visibilità politica e gli impegni in materia di istruzione e competenze digitali. Il dialogo strutturato si è svolto per tutto il 2022 sotto forma di discussioni bilaterali e a livello dell'UE con gli Stati membri. Ha riunito diversi filoni politici in un approccio integrato, cercando di sfruttare al massimo le sinergie tra diversi settori politici: istruzione, digitalizzazione, lavoro e finanza. Il dialogo ha beneficiato anche del coinvolgimento del settore privato, delle parti sociali e della società civile.

Il dialogo ha consentito alle autorità degli Stati membri e ad altri partecipanti di condividere esperienze, migliori pratiche e storie di successo, traendo al tempo stesso insegnamenti dalle reciproche iniziative meno riuscite. I risultati del dialogo confluiranno nelle azioni future a livello dell'UE in materia di istruzione e competenze digitali, comprese le prossime proposte di raccomandazioni del Consiglio sui fattori abilitanti per l'istruzione digitale e sul miglioramento del modo in cui le competenze digitali sono fornite nei programmi di istruzione e formazione.

Man mano che le coorti più giovani invecchiano, ci sarà un aumento naturale dei livelli complessivi di competenze digitali della popolazione generale, come suggerito dalla Figura 31. Tuttavia, questo aumento da solo non sarebbe sufficiente per raggiungere le ambizioni del Decennio digitale. Vi sono anche altri notevoli divari che devono essere affrontati, come un marcato divario urbano-rurale ²³⁰ e un marcato svantaggio tra i migranti ²³¹.

Figura 31. C'è un forte effetto di coorte nel livello percepito di competenze digitali tra i 16-74enni



Aumentare l'apprendimento degli adulti (capitolo 6) è fondamentale per colmare il divario di competenze digitali. Sfortunatamente, il fatto che l'apprendimento degli adulti sia meno diffuso tra le persone con livelli di istruzione inferiori non è di buon auspicio per la transizione digitale, poiché sono queste persone che avranno maggiormente bisogno di tale miglioramento delle competenze. In effetti, esiste un forte legame tra il livello di istruzione e il livello di competenze digitali percepito dagli individui ²³². A livello dell'UE, gli adulti con un livello di istruzione basso (32%) sono in netto svantaggio rispetto a quelli con un livello di istruzione medio (50%) e alto (79%).

8.3. I divari di genere e socio-economici sono replicati nelle aree di competenza della sostenibilità

L'istruzione e la formazione possono contribuire a realizzare un mondo ambientalmente sostenibile, circolare e climaticamente neutro ²³³. Sostenere la transizione verde è uno degli obiettivi chiave dei **piani per la ripresa e la resilienza** e il coordinamento delle politiche a livello di UE viene ora coordinato attraverso diverse iniziative ²³⁴. La sostenibilità è molto importante per i giovani: un Eurobarometro del maggio 2022 suggerisce che la povertà e la disuguaglianza, così come la protezione dell'ambiente e la lotta al cambiamento climatico sono le massime priorità tra i giovani di oggi (sezione 7.3) ²³⁵.

Gli studenti devono attingere a diverse competenze interconnesse per vivere, lavorare e agire in modo sostenibile. L'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile richiede approcci interistituzionali, revisione dei programmi di studio, dei programmi e degli

ambientali di apprendimento ²³⁶. Il lato positivo è che uno degli effetti positivi della pandemia di COVID-19 è il suo potenziale di trasformazione dell'istruzione. Ad esempio, sembra aver aperto lo spazio per riprogettare i curricula e le strategie nell'insegnamento della sostenibilità negli istituti di istruzione superiore ²³⁷. La **Strategia Europea 2022 per le Università** sostiene il settore dell'istruzione superiore nell'adottare approcci interistituzionali per raggiungere la transizione verde e lo sviluppo sostenibile.

Box 25. Competenze di sostenibilità secondo GreenComp

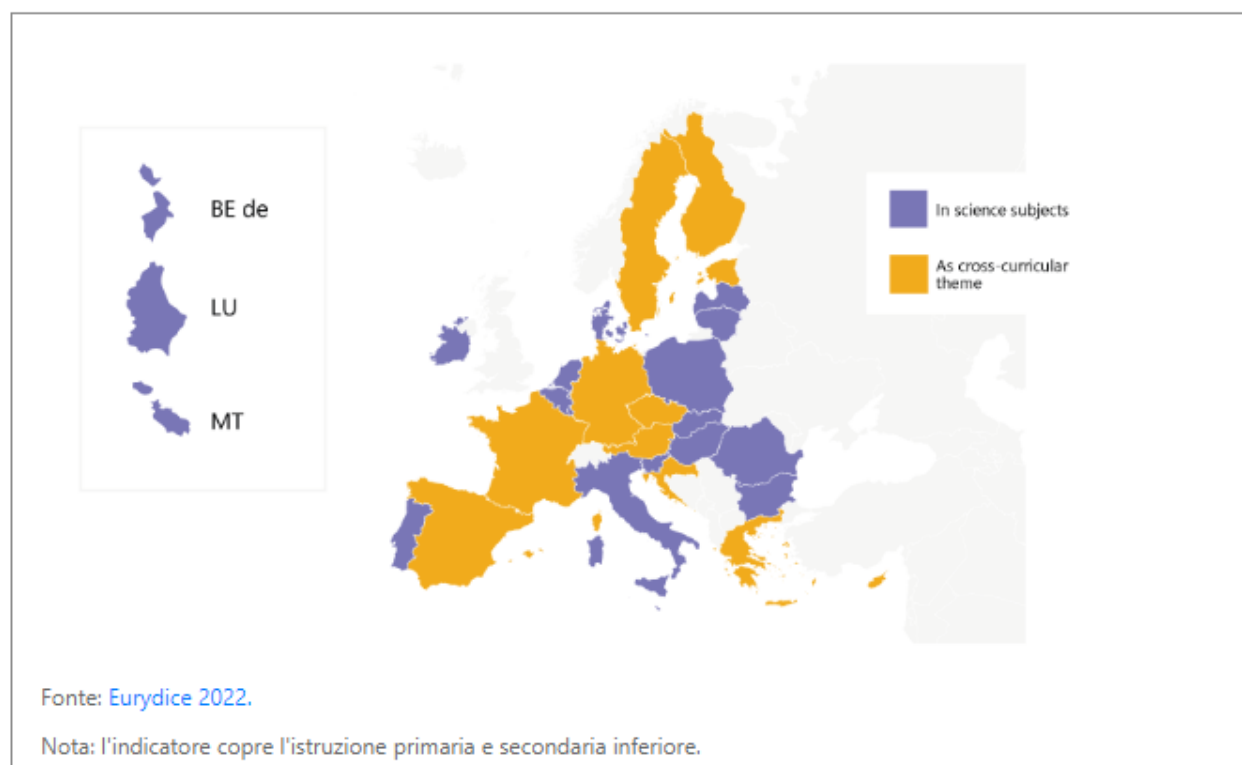
La Commissione ha sviluppato un quadro di riferimento europeo delle competenze in materia di sostenibilità – **GreenComp**. Definisce la sostenibilità come "dare priorità ai bisogni di tutte le forme di vita e del pianeta assicurando che l'attività umana non superi i confini planetari". Le competenze di sostenibilità sono definite come quelle che autorizzano "i discenti a incarnare valori di sostenibilità e abbracciare sistemi complessi, al fine di intraprendere o richiedere azioni che ripristino e mantengano la salute dell'ecosistema e migliorino la giustizia, generando visioni per futuri sostenibili".

Il quadro si concentra sullo sviluppo di conoscenze, abilità e atteggiamenti di sostenibilità per gli studenti in modo che possano pensare, pianificare e agire tenendo presente la sostenibilità. GreenComp si compone di 12 competenze organizzate in quattro aree: (1) incarnare i valori della sostenibilità (valutare la sostenibilità, sostenere l'equità e promuovere la natura); (2) abbracciare la complessità nella sostenibilità (pensiero sistemico, pensiero critico e inquadramento dei problemi); (3) immaginare futuri sostenibili (alfabetizzazione al futuro, adattabilità e pensiero esplorativo); e (4) agire per la sostenibilità (agenzia politica, azione collettiva e iniziativa individuale).

GreenComp può servire a una vasta gamma di scopi, tra cui la revisione dei curricula, la progettazione di programmi di formazione degli insegnanti, lo sviluppo di politiche, la certificazione, la valutazione e il monitoraggio e la valutazione.

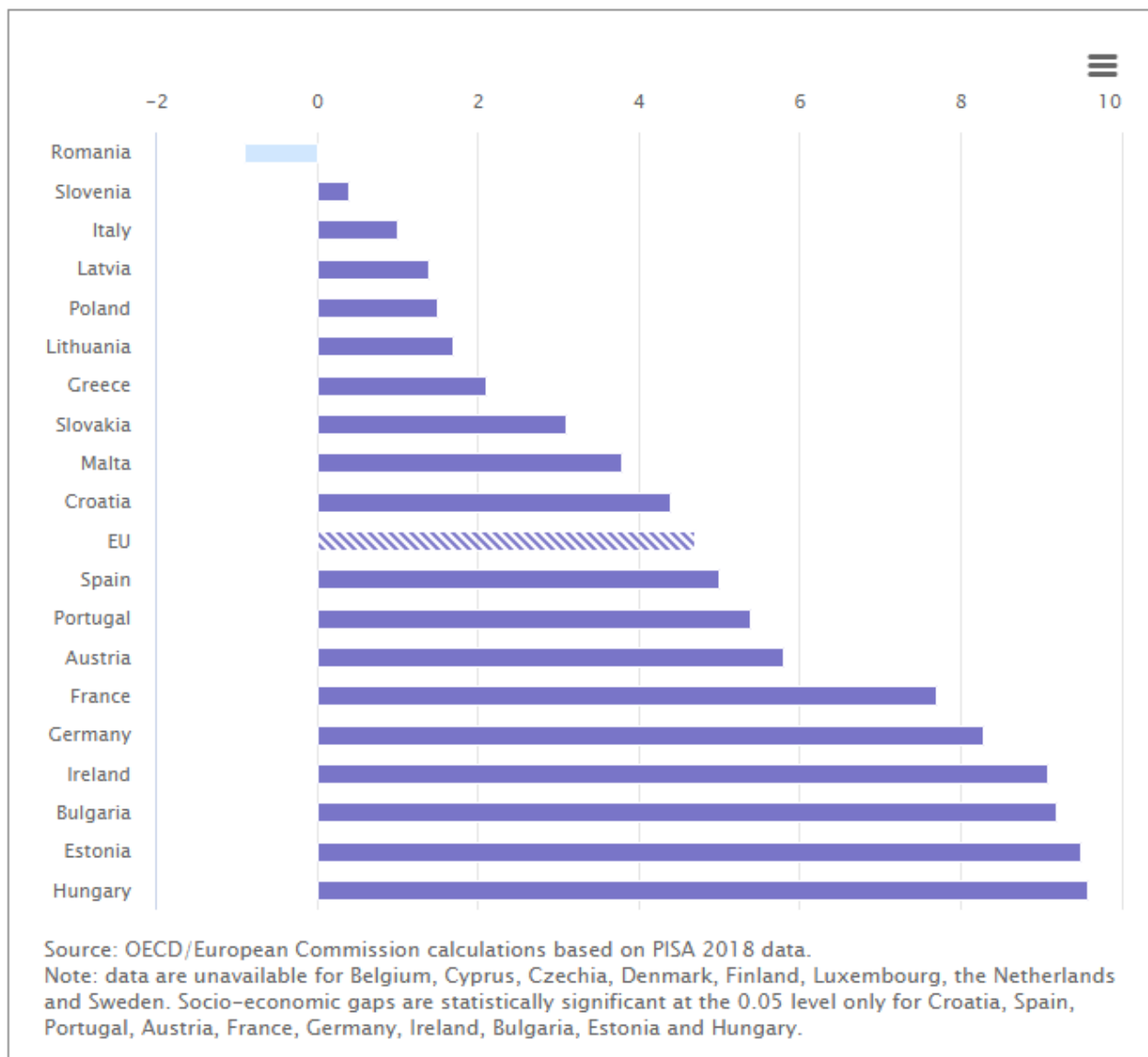
Nell'istruzione scolastica, i temi della sostenibilità ambientale costituiscono una parte obbligatoria dei curricula ²³⁸. Nell'istruzione primaria, i bambini spesso studiano la natura e la necessità di prendersi cura dell'ambiente nella materia scientifica integrata, oppure ne discutono nelle aree di apprendimento che coprono gli aspetti sociali e ambientali. Nella scuola secondaria di primo grado, l'apprendimento dei temi della sostenibilità ambientale avviene attraverso lezioni di biologia, geografia, fisica e chimica. I temi della sostenibilità ambientale sono inclusi nelle materie scientifiche in tutti gli Stati membri. Inoltre, sono trattati come tema interdisciplinare in poco meno della metà degli Stati membri (grafico 32).

Figura 32. La sostenibilità ambientale è un tema trasversale in poco meno della metà degli Stati membri



Inoltre, le prove dimostrano che forti disparità di genere e socio-economiche permeano la conoscenza e gli atteggiamenti ambientali. Secondo una **relazione del 2022 della Commissione e dell'OCSE** ²³⁹, gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati hanno meno probabilità di preoccuparsi dell'ambiente o di essere consapevoli dei problemi ambientali rispetto ai loro coetanei provenienti da contesti socioeconomici avvantaggiati. Hanno anche livelli più bassi di risultati nelle scienze e si impegnano meno in comportamenti a favore dell'ambiente (Figura 33).

Figura 33. L'impegno in attività di protezione ambientale è più diffuso tra i giovani provenienti da contesti socioeconomici avvantaggiati in diversi Stati membri



Mentre i ragazzi sembrano più consapevoli dei problemi ambientali come le scorie nucleari, l'aumento dei gas serra nell'atmosfera, l'uso di organismi geneticamente modificati e le conseguenze del disboscamento delle foreste per altri usi del suolo, le ragazze hanno riferito livelli più elevati di consapevolezza della scarsità d'acqua, dell'inquinamento atmosferico e estinzione di piante e animali ²⁴⁰. Quando si esaminano le aree di contenuto scientifico, i ragazzi hanno ottenuto risultati migliori nelle aree fisiche, terrestri e scientifiche e le ragazze hanno ottenuto risultati migliori in biologia. Questi risultati sembrano rispecchiare gli stereotipi di genere nella scelta degli studi STEM (Sezione 5.2), con le donne che hanno maggiori probabilità di conseguire lauree in "biologia e scienze correlate" (un sottocampo del più ampio campo "scienze naturali, matematica e statistica") rispetto ad altri studi STEM campi.

In poche parole

La promozione delle competenze digitali e di sostenibilità può beneficiare della loro integrazione nell'istruzione obbligatoria come materie interdisciplinari. Beneficerà anche dell'aumento della fiducia e delle competenze degli insegnanti. Tuttavia, garantire una competenza di base nelle competenze digitali e di sostenibilità ha implicazioni particolari per l'apprendimento degli adulti, assicurandosi che i discenti che hanno già lasciato i sistemi di istruzione e formazione formale non perdano le opportunità offerte da una doppia transizione accelerata. Inoltre, va sottolineato che questi domini di competenza sono contrassegnati dalle stesse disuguaglianze che permeano l'insieme dell'istruzione e della formazione. Ad esempio,

Appunti

- 204. Percentuali combinate per le categorie "scarso", "ristretto", "limitato" e "nessuna competenza" dall'indicatore delle **competenze digitali 2.0**. Si tratta di un indicatore composito che cattura l'utilizzo di Internet o di software autodichiarato (dai 16 ai 74 anni) in cinque aree specifiche (alfabetizzazione informativa e dei dati; comunicazione e collaborazione; creazione di contenuti digitali; sicurezza; e risoluzione dei problemi). Si presume che le persone che hanno svolto determinate attività abbiano le competenze corrispondenti. A causa di una revisione della metodologia di indagine prima della raccolta dei dati del 2021, i risultati non sono comparabili nel tempo. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 205. Percentuali combinate per le categorie "basso", "ristretto", "limitato" e "nessuna competenza" dall'indicatore di competenze digitali 2.0. Si tratta di un indicatore composito che cattura l'utilizzo di Internet o di software autodichiarato (dai 16 ai 74 anni) in cinque aree specifiche (alfabetizzazione informativa e dei dati; comunicazione e collaborazione; creazione di contenuti digitali; sicurezza; e risoluzione dei problemi). Si presume che le persone che hanno svolto determinate attività abbiano le competenze corrispondenti. A causa di una revisione della metodologia di indagine prima della raccolta dei dati del 2021, i risultati non sono comparabili nel tempo. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 206. I dati per misurare i progressi compiuti verso il raggiungimento dell'obiettivo provengono dall'International Computer and Information Literacy Study (ICILS), condotto ogni 5 anni dall'Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico (IEA). Lo studio si rivolge agli studenti dell'ottavo anno di scuola e utilizza valutazioni basate su computer per testare la competenza degli studenti nell'alfabetizzazione informatica e informatica. I risultati più recenti risalgono al 2018 e il prossimo ciclo è previsto per il 2023 con risultati che dovrebbero essere pubblicati alla fine del 2024.
- 207. Cfr. anche **Compass Brief dell'AIE del 2021 e nota strategica** della Commissione del 2019.
- 208. Non vi è stata alcuna differenza o una lieve differenza a favore delle ragazze negli Stati membri partecipanti. In punti percentuali, le maggiori differenze sono state

riscontrate in Finlandia (1,5) e Francia (1,4), seguite da Germania (0,3) e Lussemburgo (0,3). In Danimarca (0,0) e Portogallo (0,0) non sono state riscontrate differenze evidenti. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**

- 209. Le leve politiche catturate in questa sezione si basano su una raccolta di dati sperimentali del 2022 da parte della rete Eurydice. Gli indicatori selezionati riguardano l'istruzione primaria e l'istruzione secondaria inferiore (generale). L'anno scolastico di riferimento è il 2021-22. Cfr. la **relazione Eurydice 2022** sugli indicatori strutturali per il monitoraggio dei progressi verso gli obiettivi a livello dell'UE.
- 210. Fanno eccezione Cipro e Malta, dove l'insegnamento obbligatorio delle competenze digitali non viene introdotto fino alla scuola secondaria inferiore (seconda classe). Anche se non obbligatoria, la competenza digitale è affrontata come materia interdisciplinare a livello primario in entrambi i paesi (e integrata in altre materie obbligatorie a Cipro). In Belgio, Germania, Irlanda, Paesi Bassi e Slovenia, le autorità educative di livello superiore non hanno stabilito una classe iniziale obbligatoria per l'insegnamento delle competenze digitali per tutti gli studenti.
- 211. Danimarca, Estonia, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Polonia, Portogallo, Finlandia e Svezia.
- 212. Gli approcci curriculari alla competenza digitale possono includere l'insegnamento attraverso un argomento interdisciplinare, una materia separata o diverse altre materie (approccio integrato). Le competenze digitali sono insegnate come materia obbligatoria a sé stante dalla prima elementare in quattro Stati membri (Grecia, Lettonia, Polonia e Portogallo).
- 213. I sistemi educativi hanno modi diversi di affrontare la competenza digitale in termini di contenuto curricolare e risultati di apprendimento, ma gli Stati membri tendono a includere risultati di apprendimento espliciti in tutte e cinque le aree di competenza digitale come definite dal **quadro europeo delle competenze digitali**. Ciò è coerente con una precedente scoperta del **rapporto Eurydice del 2019** sull'educazione digitale a scuola.
- 214. Invariabilmente, questi test si svolgono nell'istruzione secondaria inferiore.
- 215. Nella Comunità fiamminga del Belgio (istruzione secondaria inferiore), Cechia, Estonia, Francia (istruzione primaria), Lussemburgo e Finlandia, le competenze digitali sono valutate attraverso test a campione che mirano a monitorare la qualità del sistema educativo piuttosto che misurare il conseguimento livelli dei singoli studenti.
- 216. Comunità francese del Belgio, Bulgaria, Danimarca (istruzione primaria), Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta (istruzione primaria), Paesi Bassi, Polonia (istruzione secondaria inferiore generale), Portogallo, Romania, Slovenia, Slovacchia e Svezia.
- 217. Comunità tedesca del Belgio, Comunità fiamminga del Belgio (istruzione primaria), Grecia, Croazia, Cipro, Austria (istruzione primaria) e Polonia (istruzione primaria).
- 218. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**

- 219. Comunità francese del Belgio, Bulgaria, Cechia, Danimarca, Estonia, Irlanda, Spagna, Francia, Italia, Cipro, Lituania, Ungheria, Polonia, Romaniaa e Svezia.
- 220. La nomina di un coordinatore digitale è solo un requisito di livello centrale/superiore in 10 sistemi educativi dell'UE (Comunità fiamminga del Belgio, Spagna, Francia, Italia, Cipro, Lussemburgo, Malta, Austria e Slovenia).
- 221. La creazione di un piano digitale scolastico è solo un requisito di livello centrale/superiore in quattro paesi (Irlanda, Francia, Italia e Portogallo), ma fa parte del piano di sviluppo scolastico in altri cinque paesi (Spagna, Lettonia, Lituania, Lussemburgo e Austria).
- 222. Bulgaria, Lussemburgo, Austria e Finlandia non utilizzano la valutazione esterna delle scuole.
- 223. Comunità fiamminga del Belgio, Cechia, Germania, Estonia, Irlanda (istruzione secondaria inferiore generale), Spagna, Francia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romaniaa e Svezia.
- 224. La principale fonte di dati utilizzata in questo capitolo è il **Digital Skills Indicator 2.0** . Per ulteriori dettagli, si veda la nota di apertura di questo capitolo.
- 225. Se si considerano solo gli individui in forza lavoro (occupati e disoccupati), la quota sale al 62%. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 226. Questo è uno dei due target del Decennio Digitale riguardanti le competenze digitali. Il secondo obiettivo prevede che entro il 2030 nell'UE dovrebbero esserci 20 milioni di specialisti ICT occupati, con convergenza tra donne e uomini. Gli obiettivi del decennio digitale sono delineati in una **comunicazione della Commissione del 2021** . L'obiettivo dell'80% è menzionato anche nel **piano d'azione del pilastro europeo dei diritti sociali** . Per un'analisi delle disparità di genere nelle TIC, vedere il capitolo 5.
- 227. I dati del 2021 non sono confrontabili con i dati degli anni precedenti a causa di un cambiamento nella metodologia di indagine. Dal 2021 in poi, gli individui devono possedere competenze in un ulteriore quinto dominio, la "sicurezza", per essere classificati come dotati di competenze digitali di base. Per una valutazione più completa dei progressi dell'UE in materia di competenze digitali, cfr. l' **indice dell'economia e della società digitale (DESI) 2022** .
- 228. Questo è alla pari con le persone classificate come "studenti", dove il 77% ha dichiarato di avere almeno competenze digitali di base nel 2021. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 229. Ciò contrasta con la popolazione adulta, dove c'è un piccolo divario di genere a favore degli uomini. È interessante notare che non vi è alcun divario nella fascia di età 25-54 anni, con divari presenti solo nella fascia 16-24 anni (a favore delle donne) e nella fascia 55-74 anni (a favore degli uomini). Un quadro diverso emerge quando si prendono in considerazione competenze digitali più avanzate (sopra quelle di base). Più donne che uomini dichiarano di avere competenze digitali di base superiori

nella fascia di età 16-25 anni, mentre è il contrario per le fasce 25-55 e 55-75. **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**

- 230 La percentuale a livello di UE di adulti che dichiarano almeno competenze digitali di base è superiore di 15 punti percentuali nelle città (61%) rispetto alle zone rurali (46%). **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 231. A livello dell'UE, la quota di persone nate in loco che dichiarano almeno competenze digitali di base (55%) è superiore rispetto alla popolazione nata all'estero (49%). Tra questi ultimi, c'è una marcata differenza tra la mobilità dell'UE (53%) e la migrazione (46%). **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 232. I giovani (16-24 anni) sono meno svantaggiati, indipendentemente dal livello di istruzione. Il divario tra i giovani con un livello di istruzione basso (64%) e quelli con un livello di istruzione medio (73%) è di 9 punti percentuali nel 2021. Anche se i giovani con un livello di istruzione basso stanno meglio rispetto a quelli con un medio livello di istruzione nella popolazione in generale, sono ancora in notevole svantaggio rispetto ai loro coetanei con livelli di istruzione più elevati. Ciò è evidenziato dalla notevole distanza che li separa dai giovani altamente istruiti (89%). **MONITORARE LA CASELLA DEGLI STRUMENTI**
- 233. Il settore dell'istruzione e della formazione ha un ruolo ampiamente riconosciuto nel rispondere agli obiettivi generali della transizione verde definiti nella comunicazione del 2019 sul **Green Deal europeo** e la **strategia per la biodiversità per il 2030**.
- 234. Esempi di spicco sono la **raccomandazione del Consiglio del 2022** sull'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile, la **raccomandazione del Consiglio del 2022** sull'assicurare un'equa transizione verso la neutralità climatica, l'**agenda europea delle competenze** (in particolare l'azione 6), la **coalizione sull'educazione per il clima** e un **programma europeo quadro delle competenze in materia di sostenibilità** (Box 25).
- 235. Inoltre, **un'indagine paneuropea del 2021** dell'Ufficio europeo dell'ambiente suggerisce che il cambiamento climatico è una priorità assoluta per molti giovani europei (46%), che considerano il cambiamento climatico e il degrado ambientale come le questioni più importanti che il mondo deve affrontare, anche nel bel mezzo della pandemia di COVID-19. Si veda anche l'esito finale della **Conferenza sul futuro dell'Europa**, comprese 49 proposte. In particolare, la proposta 6 mira ad aumentare la conoscenza, la consapevolezza, l'educazione e il dialogo su ambiente, cambiamento climatico, uso dell'energia e sostenibilità. La Proposta 46 sull'educazione include l'apprendimento della sostenibilità ambientale e la sua connessione con la salute, la biodiversità e tutte le questioni ecologiche.
- 236. Cfr. la **raccomandazione del Consiglio del 2022** sull'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile.
- 237. Si veda un **rapporto analitico del 2022** della Rete europea di esperti in economia dell'istruzione (**EENEE**).

- 238. Si veda un **rapporto Eurydice del 2022** sull'apprendimento della matematica e delle scienze nelle scuole. Cinque argomenti vengono utilizzati per rendere operativo il modo in cui la sostenibilità ambientale è inclusa nei curricula: riciclaggio; fonti energetiche rinnovabili e non rinnovabili; inquinamento dell'aria, del suolo e delle acque; biodiversità; ed effetto serra. I Paesi Bassi sono l'unico Stato membro che non ha menzionato nessuno degli argomenti selezionati nel proprio curriculum, ma la tutela dell'ambiente è una parte obbligatoria dell'istruzione primaria e secondaria inferiore e, inoltre, le scuole godono di un elevato livello di autonomia.
- 239. Il **rapporto** confronta il comportamento ambientale, la consapevolezza e gli atteggiamenti degli studenti di 15 anni con il loro background socio-economico, le conoscenze scientifiche, le competenze globali, le capacità collaborative di risoluzione dei problemi e le capacità finanziarie. Adatta GreenComp (Box 25) a vari cicli di dati PISA. Il PISA Science Expert Group sta attualmente sviluppando il PISA 2025 Science Framework, che include un focus sulla competenza climatica.
- 240. La valutazione delle disparità di genere si basa su PISA 2015.

Dettagli della pubblicazione

- **Numero di catalogo** NC-AJ-22-002-EN-Q
- **ISBN** 978-92-76-54154-7
- **DOI** 10.2766/239886