

Temi commentati da Scuola 7

NOVEMBRE 2024

04 11 2024

Concorso a DS: le domande e le possibili risposte

1. *Diventare dirigenti scolastici: è fatta, o quasi! Un ragionamento sulle cinque tracce della prova scritta (Mariella SPINOSI)*
2. *Didattica digitale integrata (DDI). Un'opportunità dimenticata per migliorare l'apprendimento (Gabriele BENASSI)*
3. *Rilanciare il sistema integrato 0-6. Un'analisi a tutto campo dal convegno di Vicenza (Laura DONÀ)*
4. *Equità in campo educativo e lavorativo. Rapporto "Education at a Glance 2024" (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*

1. Diventare dirigenti scolastici: è fatta, o quasi! Un ragionamento sulle cinque tracce della prova scritta**Mariella SPINOSI**

03/11/2024

Come è noto, la prova scritta del concorso ordinario a dirigente scolastico si è svolta il 30 ottobre scorso. Anche se il MIM non ha pubblicato le 5 domande previste dal Regolamento, di fatto gli argomenti si conoscono proprio perché resi noti dagli stessi interessati.

Sembrerebbe, dunque, che i cinque temi, estratti da un repertorio di domande predisposto dal Comitato tecnico scientifico, siano i seguenti: formazione in servizio; gestione amministrativo-contabile; attività e compensi dei docenti nell'ambito del potenziamento dell'offerta formativa; permessi brevi; costituzione delle reti scolastiche.

Si presuppone, data la tipologia di concorso, che tutte le trattazioni abbiano richiesto la conoscenza del quadro normativo di riferimento e delle responsabilità dirigenziali.

L'importanza della sinossi

Più volte in questa sede, abbiamo messo in evidenza la complessità di una prova che chiede in meno di 30 minuti di portare a sintesi, e in maniera documentata, un argomento ampio e complesso. Sappiamo bene che per fare sintesi occorre molto tempo. Lo hanno detto illustri studiosi: da Blaise Pascal a Voltaire, da Mark Twain a Goethe e molti altri che hanno ragionato a lungo sull'importanza del riassunto. Perfino il filosofo tedesco, Theodor W. Adorno, ha dissertato sull'argomento nei suoi "Minima moralia" nel 1951[1].

Fare una sinossi chiara di un libro letto o di un film visto non è una operazione per tutti facile. Questo tipo di prova chiede ancora di più: il candidato deve essere in grado di scrivere un abstract di una tesi o di un saggio che non ha mai scritto, o di un libro che non ha mai potuto leggere per intero e che conosce solo per frammenti. È questa la condizione per poter superare la prova.

Vision o dettagli?

C'è da chiedersi, inoltre, quali sono le competenze attese che l'aspirante dirigente deve dar prova di possedere: avere chiara la visione e la direzione da seguire o conoscere il dettaglio delle procedure e le specificità che attengono ad ogni singolo passaggio di un processo? Nel primo caso le domande a cui un aspirante dirigente immagina di dover rispondere possono riguardare i comportamenti dirigenziali per far crescere la scuola, per migliorare gli apprendimenti degli studenti, per aumentare il livello di inclusione, per diminuire il fenomeno della dispersione, per valorizzare le professionalità... Se si chiede invece, come sembra sia accaduto in questo tornata concorsuale, come devono essere fruiti i permessi brevi del personale docente ed ATA o qual è il trattamento economico per particolari prestazioni, si rischia di inquinare la stessa funzione dirigenziale: sono questi dettagli non difficili da reperire quando servono, se però a monte si ha quella visione di scuola che guarda al futuro delle giovani generazioni.

Alea acta est

Oramai il dato è tratto ed è questa la sfida che i *decision maker* hanno lanciato a tutti i candidati che, tra l'altro, erano già stati messi a dura prova da un test preselettivo per nulla facile. Su i quasi 25.000 aspiranti dirigenti che si erano presentati alla prova preselettiva, circa 2.300 sono stati ammessi a sostenere la prova scritta, mentre i posti a disposizione sono 587. Sottraendo anche una ipotetica percentuale del 10/15% degli aventi diritto che hanno disertato la prova scritta, si può ragionevolmente pensare che un candidato su tre riuscirà a raggiungere la meta. Proviamo, allora, senza avere alcuna pretesa di esaustività, ad analizzare le cinque domande cercando di capire che tipo di selezione di norme e procedimenti il candidato abbia dovuto

effettuare e quali informazioni abbia dovuto privilegiare per riuscire a costruire un testo organico, corretto e coeso tale da farsi apprezzare dalla commissione esaminatrice.

Domanda 1: "Formazione in servizio"

Questa domanda richiama una delle più grandi responsabilità del dirigente scolastico. Egli sa che i docenti sono i principali protagonisti di un servizio qualitativamente elevato e che, per assolvere pienamente la propria funzione, devono essere in possesso di una professionalità adeguata. È pure consapevole che la formazione in servizio è diventata, con il comma 124 della legge 107/2015, obbligatoria, permanente e strutturale e che tale disposizione è stata resa operativa attraverso specifici finanziamenti, incrementati prima con il comma 125, oggi con i finanziamenti del PNRR. È una componente importante della vita della scuola e non può essere, quindi, relegata tra le attività marginali.

La prima azione istituzionale per garantire una buona formazione in servizio è quella di predisporre un "Piano annuale delle attività" in cui prevedere, seppure a grandi linee, le iniziative di formazione per il personale docente. Ciò rientra nelle responsabilità gestionali del Dirigente scolastico, ma costituisce ancor più un'azione strategica. Tale piano deve essere compilato nel rispetto delle norme e delle prerogative degli organi collegiali, e deve comprendere la predisposizione degli strumenti di presidio, di monitoraggio, di controllo e di valutazione.

Dal punto di vista contrattuale la formazione in servizio è richiamata nell'articolo 36 (CCNL 2019-2021) che è quello che disciplina attività, procedure, tempi e anche eventuali compensi.

Costruire un buon piano di formazione è una strategia efficace non solo per valorizzare e incentivare la professionalità docente, ma soprattutto per migliorare la qualità dell'offerta formativa e, conseguentemente, degli apprendimenti degli studenti. È compito del dirigente, quindi, promuovere azioni mirate partendo dal presupposto che i docenti possono sviluppare la loro professionalità attraverso modalità differenti, non solo seguendo corsi formali, ma anche partecipando alla ricerca, condividendo strumenti e strategie, documentando buone pratiche. Sul piano organizzativo il DS può individuare un docente tra i collaboratori (comma 83 legge 107/2015) cui assegnare la responsabilità di seguire tutte le operazioni e anche di supportare le esigenze personali e professionali di ciascuno. Ma non sufficiente. Per favorire il dialogo e la condivisione, potrebbe essere utile, per esempio:

- costruire un gruppo di lavoro, che seguirà personalmente, con lo scopo di discutere, programmare e definire le priorità e le attività che si intendono privilegiare;
- promuovere tra gli insegnanti la redazione di un bilancio di competenze e di un relativo piano individuale di sviluppo professionale, da cui rilevare i bisogni formativi sia a livello di singolo insegnante sia a livello di istituzione;
- presidiare, con appositi strumenti di rilevazione, la ricaduta della formazione sia a livello istituzionale (per esempio: condivisione con i colleghi), sia sulle scelte didattiche;

Il dirigente sa bene, però, che non tutti i docenti sono consapevoli di quanto sia importante lo sviluppo professionale, dovrà prestare, quindi, una particolare attenzione alle situazioni critiche. Un altro aspetto fondamentale che garantisce coerenza e significatività alle scelte effettuate è il coordinamento delle attività formative con le priorità del PTOF e del PDM.

Domanda 2: "Gestione amministrativo-contabile"

Sembrerebbe che la domanda sulla gestione amministrativo-contabile sia stata posta in maniera generica e non in riferimento a qualche aspetto specifico del DI 129/2018. Appartiene, quindi, alla categoria dei quesiti che apparentemente sembrano facili, ma che presentano invece molte insidie. La prima è quella di selezionare le informazioni più significative non potendo, il candidato, riassumere in poco tempo e in poco spazio tutte le indicazioni contenute nel Regolamento di contabilità.

Questo è un rischio perché nessuno garantisce che tale scelta vada a coincidere con quella che la commissione apprezzerrebbe di più.

Forse è preferibile puntare soprattutto sul Programma annuale, che è lo strumento contabile più importante, collegandolo con il PTOF e anche con la Direttiva al DSGA attraverso la quale il DS fornisce indicazioni per raggiungere gli obiettivi dell'autonomia scolastica. Non si può tuttavia omettere che il DS è responsabile della gestione dei beni che costituiscono il patrimonio delle Istituzioni scolastiche, che può trovarsi pure nelle condizioni di dover gestire aziende agrarie.

Le responsabilità del dirigente sono tutte indicate poi nell'articolo 3 e non sono altro che quelle dell'art. 25 del D.lgs. 65/2001 e del comma 78 della legge 107/2015 dove si definiscono i concetti

di gestione unitaria dell'istituzione e di legale rappresentanza, dove si parla di compiti di direzione, organizzazione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane. È all'interno di queste macro aree di responsabilità che si inseriscono poi i compiti specifici relativi alla gestione delle risorse finanziarie e strumentali.

Ricordare che il Decreto interministeriale 129/2018 nasce dalla legge 107/2015 potrebbe essere utile (ma non indispensabile) per ripensare proprio agli scopi fondamentali per cui un decennio fa si era reso indispensabile modificare il precedente regolamento. Bisognava, infatti, incrementare l'autonomia contabile, armonizzare i sistemi, semplificare gli strumenti, dematerializzare gli atti (comma 143).

A prescindere dal taglio che ognuno individua come funzionale alla domanda, il Programma annuale che il DS deve predisporre in collaborazione con il DSGA, non potrà essere ignorato. Si dovrà sicuramente accennare alla sua articolazione in "entrate" e "spese", e precisare che le "entrate" sono aggregate per fonte di finanziamento e che le "spese" per destinazione; ricordare anche che l'unità di gestione è quella dell'anno solare.

Siamo convinti che qualsiasi commissione apprezzerrebbe un richiamo al concetto di gestione unitaria e all'esercizio della leadership che il DS deve esercitare non solo con i docenti, ma con tutta la comunità professionale.

Domanda 3: "Attività dei docenti nell'ambito del potenziamento dell'offerta formativa"

Questa domanda, apparentemente semplice, può creare qualche confusione se non si conoscono bene tutti i riferimenti della legge 107/2015 e alcune norme contrattuali. In modo particolare, in riferimento alla legge 107/2015:

- il comma 5 che istituisce l'organico dell'autonomia funzionale alle diverse esigenze dell'Istituzione scolastica;
- il comma 6 che specifica come le istituzioni scolastiche devono effettuare le scelte in base a criteri;
- il comma 7 che elenca 17 obiettivi formativi prioritari tra cui il potenziamento delle competenze linguistiche, logico-matematiche, cultura musicale, metodologie laboratoriali...;
- il comma 14 (punto 2 lettera b) che mette in evidenza la coerenza del PTOF con il fabbisogno dei posti per il potenziamento dell'offerta formativa.

C'è inoltre il comma 95 che ha definito, a suo tempo (anno scolastico 2015-2016) il piano di assunzione dei docenti a tempo indeterminato, e il comma 85 che fa riferimento alla possibilità di utilizzare tale organico potenziato anche per supplenze brevi.

Le scuole, nella gestione dell'organico potenziato, in base alla situazione che di anno in anno si viene a determinare, utilizzano abbastanza frequentemente il comma 85 (supplenze brevi). Tuttavia è il comma 5 che permette di qualificare l'offerta formativa. Stabilisce infatti che detti docenti "concorrono alla realizzazione del piano triennale dell'offerta formativa con attività di insegnamento, di potenziamento, di sostegno, di organizzazione, di progettazione e di coordinamento".

In realtà il termine "potenziamento" può essere anche confuso con "ampliamento" richiamato dall'articolo 9 del DPR 275/1999. Tale termine però ha un'accezione più generale e può ricomprendere al suo interno le diverse attività che attengono specificatamente alle ore di potenziamento. Può pure essere confuso con il termine "arricchimento" che troviamo nel CCNL istruzione e ricerca 2019-2021 (in modo particolare nell'articolo 43), ma anche nel comma 2 dell'articolo 9 prima citato.

Resta il fatto che tali ore possono essere utilizzate in modi diversi e tutte determinano *potenziamento, ampliamento e arricchimento* dell'offerta formativa.

Il richiamo al trattamento economico è un dettaglio che poteva essere evitato perché fa parte di un sapere che si perfeziona in situazione, non di un presupposto per una buona governance della scuola. Certo il dirigente deve essere consapevole del bilancio complessivo della scuola, dei fondi dedicati, delle regole di gestione: è questo che permette di muoversi con disinvoltura sia ex ante, nella stesura dei documenti strategici dirigenziali, in primis, dell'atto di indirizzo, sia ex post, cioè in sede di rendicontazione. Comunque a titolo informativo per ogni ora di attività di recupero sono destinati 55 euro, per ogni ora di attività di insegnamento sono destinati 38,50 euro, mentre tutte le innumerevoli attività che migliorano la qualità della scuola vengono, in genere, compensate in maniera forfettaria in relazione alle risorse disponibili e alle priorità definite in fase di programmazione dell'azione didattico-educativa.

Domanda 4: "Permessi brevi"

La necessità di gestire la richiesta di permessi brevi costituisce una pratica quotidiana. Il dirigente scolastico, che ha la responsabilità di prendere decisioni in merito, deve partire da due presupposti: la conoscenza delle norme contrattuali e il corretto uso della discrezionalità laddove si creano le condizioni per esercitarla. Sembra che la domanda della prova concorsuale sia centrata però solo sul primo presupposto e non tanto sulla capacità di governance di questo istituto contrattuale.

Dunque, sia per il personale ATA sia per il personale docente a *tempo indeterminato* vige ancora l'articolo 16 del CCNL 2006-2009, il quale stabilisce che il dipendente ha la possibilità di usufruire di permessi brevi per esigenze personali di durata non superiore alla metà dell'orario giornaliero individuale di servizio. Per il personale docente, la durata massima è di due ore, per un totale di ore corrispondente al rispettivo orario settimanale di insegnamento. Tale richiesta non deve essere accompagnata da alcuna documentazione. Il dirigente può concederla a patto che ci sia la possibilità di sostituzione con personale in servizio, anche con corresponsione di ore eccedenti, ma non con nomina di un supplente.

Per tutto il personale (docenti ed ATA) *assunto a tempo determinato*, la questione è disciplinata nell'articolo 35 dell'attuale CCNL 2019-2021 dove si definiscono ferie, permessi e assenze per le diverse tipologie di contratto individuale. Per tutti sono comunque previsti permessi non retribuiti per la partecipazione a concorsi.

Per quanto riguarda specificatamente il personale ATA, si può fare riferimento anche all'art. 69 del CCNL 2019-2021 dove si parla di assenze per visite e prestazioni sanitarie di varia natura. Per queste esigenze sono riconosciute 18 ore in un anno scolastico comprensive dei tempi di percorrenza per raggiungere la sede e poi, di nuovo, il posto di lavoro. L'articolo regola tutte le possibili variabili tra cui quella di usufruire di permessi brevi recuperandoli in un'ottica di flessibilità. Comunque, tutta la disciplina dei "permessi a recupero" è indicata poi nell'articolo 100 (Permessi orari a recupero) e nell'articolo 101 (assenze per l'espletamento di visite, terapie, ecc.) del contratto vigente.

A fronte di una domanda così specifica, viene da chiedersi se la funzione presunta del DS sia quella applicativa di un diritto contrattuale o se invece sia quella di garantire l'esercizio di tale diritto nel rispetto della qualità organizzativa della scuola. Resta il fatto, comunque, che il personale docente ed ATA conosce bene i propri diritti e i propri doveri; sa bene, quindi, come organizzarsi quando si verifica tale esigenza, tanto che, molto spesso, la richiesta di un permesso breve è accompagnata da una proposta organizzativa che permette di evitare i possibili disservizi.

Domanda 5: "Reti di scuole"

Anche se non conosciamo come è stata articolata la domanda sulle reti di scuola, possiamo verosimilmente immaginare che si chieda al candidato di definire il ruolo del dirigente scolastico nella costituzione delle reti in relazione, ovviamente, alla normativa di riferimento.

Il candidato potrà partire, quindi, dalla legge 107/2015 che valorizza il modello collaborativo delle reti (commi 70-74) già disciplinate dal Regolamento dell'autonomia (art. 7, DPR 275/1999). Il comma 70 della legge 107/2015 specifica che sono gli uffici scolastici regionali a promuovere la costituzione di reti tra istituzioni scolastiche del medesimo ambito territoriale. Sono però gli "accordi di rete" tra autonomie scolastiche (comma 71) che definiscono le finalità, il modello di gestione e le risorse da destinare alla rete. Gli accordi di rete possono essere costituiti per finalità diverse: attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; oppure per azioni amministrative e contabili, così pure per acquisti di beni e servizi.

Il candidato potrà poi ricordare che con le Linee guida nel 2016 il Ministero ha fornito indicazioni circa la loro costituzione suddividendole in "reti di ambito" e "reti di scopo". Le prime, costituite da scuole appartenenti allo stesso ambito territoriale, hanno lo scopo di trovare la migliore soluzione agli aspetti organizzativi e gestionali comuni e condivisi. Le seconde sono costituite, invece, da scuole appartenenti anche ad ambiti diversi che si aggregano sulla base dell'individuazione di un'area progettuale comune e con precise priorità. Sono le reti di scopo quelle che fanno direttamente riferimento al Regolamento dell'autonomia.

Il dirigente scolastico è colui che firma l'accordo di rete (sia di ambito, sia di scopo), ma su delibera del Consiglio d'Istituto. È così che viene specificato nei due modelli allegati alle Linee guida del 2016.

Quali sono quindi le responsabilità del DS in questo specifico settore? Il dirigente sa che lavorare in rete consente di gestire più efficacemente la complessità, favorisce il lavoro di squadra, promuove la cultura della condivisione, aiuta a tessere relazioni professionali. È all'interno di tale consapevolezza che l'azione del dirigente scolastico può risultare strategica. Per esempio può individuare insieme alla comunità professionale le diverse 'specializzazioni' che le scuole della rete possono mettere a disposizione per potenziare l'efficacia delle azioni condivise; può sollecitare i docenti e tutto il personale ad operare nello spirito di condivisione in quanto la qualità di una scuola si misura soprattutto da quanto sa essere sorgente di pratiche virtuose; può proporre direttamente alle altre scuole del territorio accordi di rete per affrontare e approfondire temi di interesse comune.

Anche se formalmente un accordo di rete ha bisogno della sola delibera del Consiglio di Istituto, un dirigente sa bene che la sua tenuta è garantita dal livello di partecipazione e responsabilizzazione di tutta la comunità professionale.

E i criteri di valutazione?

Ora i candidati sono in attesa dei criteri di valutazione che presumibilmente, come è accaduto nei precedenti concorsi, dovranno essere indicati dalla commissione nazionale. Ma, essendo questo concorso organizzato su base regionale, potrebbe succedere che tali criteri siano demandati alle commissioni regionali.

Resta comunque il fatto che il bando è a carattere nazionale anche se il comma 5 dell'articolo 8 del Regolamento (Decreto 13 ottobre 2022, n. 194) sembra rimettere alle commissioni di nomina del Direttore generale dell'USR la responsabilità: "Il presidente della commissione iniziale coordina i lavori delle sottocommissioni e definisce i criteri generali per lo svolgimento delle attività concorsuali. La commissione definisce in una seduta plenaria preparatoria procedure e criteri di valutazione omogenei e vincolanti per tutte le sottocommissioni".

Nel concorso precedente, per esempio, furono individuati 4 criteri: innanzitutto si voleva premiare la coerenza e la pertinenza con le competenze del dirigente scolastico assegnando fino ad un massimo di 6 punti; il candidato che riusciva poi ad inquadrare bene il tema da trattare sul piano normativo poteva puntare ad avere un massimo di 4 punti; la capacità di sintesi, l'eshaustività e l'aderenza all'oggetto del quesito venivano premiate con 3 punti, così pure la correttezza logico formale. Erano dei criteri molto laschi che però orientavano verso priorità ben definite. Se tale responsabilità verrà delegata alle commissioni regionali il rischio di creare ricorsi per difformità di trattamento è reale. Le commissioni regionali potrebbero, infatti, definire criteri con priorità diverse enfatizzando aspetti differenti della professione. Ciò potrebbe, nel tempo, contribuire anche a determinare tanti profili regionali, diversi da quello nazionale.

[1] Theodor W. Adorno, *Minima moralia*, La versione italiana è stata pubblicata da Einaudi nel 1954. Qui scrive: "Non essere mai avari nelle cancellature. La lunghezza di un testo non conta, e il timore di non aver scritto abbastanza è puerile. Nulla va ritenuto degno di esistere perché c'è già, perché è già stato scritto"

2. Didattica digitale integrata (DDI). Un'opportunità dimenticata per migliorare l'apprendimento



Gabriele BENASSI

03/11/2024

Negli ultimi anni, la didattica a distanza (DAD), nata dall'urgenza pandemica, è stata criticata e abbandonata, quasi condannata all'oblio. Seppure ne siano stati evidenziati i limiti, soprattutto per il senso di isolamento e la difficoltà di coinvolgimento degli studenti, essa ha mantenuto viva in quel contesto drammatico la relazione didattica e umana tra insegnanti e alunni, in un momento di estrema difficoltà.

La DDI è un supporto complementare

Oggi, la didattica digitale per i docenti e per gli studenti sembra quasi un tabù, proprio perché il suo richiamo porta con sé il peso di quel periodo difficile. Eppure tutte le scuole italiane dispongono ancora di un Piano per la Didattica Digitale Integrata (DDI) predisposto e votato collegialmente e integrato al PTOF allo scopo di garantire la prosecuzione delle attività didattiche anche a distanza in situazioni emergenziali. Le Linee guida ministeriali del 2020[1], pubblicate a valle dell'emergenza pandemica, delineavano già le modalità operative e i criteri specifici per organizzare la DDI come supporto complementare alla didattica in presenza. Ma perché allora non si attiva questa risorsa in caso di chiusure per emergenze, come quelle climatiche, che fanno perdere numerosi giorni di scuola? Un esempio recente è quello di Bologna, dove a causa del maltempo si sono perse quattro giornate ravvicinate di lezione su un mese e mezzo di scuola.

Non è un'alternativa alla scuola in presenza

A livello istituzionale, la DDI viene considerata, dunque, come una possibilità complementare e non sostitutiva della didattica in presenza. Secondo le linee guida, la DDI è pensata per essere integrata al *de visu* prevedendo che le scuole siano in grado di attivarla all'occorrenza per garantire continuità in situazioni eccezionali, assicurando la mediazione didattica quotidiana. È assodato che garantire la scuola anche attraverso modalità online non significhi necessariamente proporre video lezioni frontali in maniera trasmissiva per l'intero orario scolastico. Significa, invece, prevedere attività asincrone e percorsi autonomi per gli studenti, stimolare la creatività e la collaborazione a distanza, promuovere occasioni per favorire la lettura profonda, percorsi di indagine e ricerca o attività di *problem solving*. Sono queste le attività possibili, ma devono essere predisposte in maniera accurata. Possono essere, per esempio, accompagnate da "sportelli" a distanza, possono essere sviluppate e valorizzate mediante piattaforme didattiche condivise; naturalmente tutte devono essere monitorate. È necessario cioè proporre attività a distanza che non ricalchino le modalità della presenza, ma che permettano di valorizzare e rendere prezioso quel breve tempo di distacco fisico, approfondendo magari temi di carattere trasversale, di educazione civica, ambientale, storico, scientifico... Si possono realizzare occasioni di ripasso e approfondimento, favorire la creazione di testi, immagini, video, elaborati digitali, proporre anche attività sfidanti come le *Escape room didattiche*[2] o *Game based learning* (GBL)[3].

Nello specifico, il documento ministeriale suggeriva (e suggerisce), infatti, alle scuole di organizzare le attività digitali con equilibrio tra lezioni sincrone e asincrone, in modo da preservare un contesto formativo inclusivo e personalizzato, adeguato alle esigenze degli studenti e, in particolare, degli studenti con fragilità. Per altro, la possibilità di seguire le attività didattiche anche dal proprio domicilio, è una strategia che tutte le scuole utilizzano nei confronti degli studenti costretti a rimanere a casa per condizioni di salute compromesse. Non a caso, uno degli obiettivi fondamentali della DDI è proprio l'inclusione: le scuole devono operare per rispondere ai bisogni educativi speciali degli studenti, anche garantendo la didattica in periodi di chiusure emergenziali.

È una opportunità per l'apprendimento significativo e la collaborazione

Nel modello italiano la DDI però rischia ancora di restare un rifugio sicuro, ma statico, che ripropone schemi didattici frontali, sebbene il digitale offra una vasta gamma di applicazioni per creare elaborati di qualità, come podcast, blog, video o presentazioni. La DDI dovrebbe offrire uno spazio di sperimentazione e co-creazione, in cui gli studenti possano lavorare in gruppo anche a distanza, condividendo documenti e materiali. Un insegnamento interattivo e dinamico, per esempio, potrebbe basarsi su un mix di attività sincrone e asincrone: videolezioni per introdurre i temi da trattare, esercitazioni di gruppo, laboratori a distanza, momenti di *peer learning* e *project-based learning*. In questo modo, le ore di lezione diventano parte di un percorso più ampio in cui quello che si fa in presenza può serenamente essere integrato con quello che si fa a casa in autonomia o a piccoli gruppi. Non è quindi, come spesso accade, un mero computo di ore da far corrispondere a quelle che si passa a scuola.

Le Linee guida stabilivano (e stabiliscono) che ogni scuola deve individuare piattaforme digitali e spazi di archiviazione sicuri, dove i materiali didattici e le attività proposte possano essere facilmente reperibili da parte di studenti e docenti. Suggestiscono anche l'utilizzo di repository per salvare le lezioni registrate, fornendo agli studenti uno strumento prezioso per riprendere o approfondire autonomamente le tematiche trattate in classe. Tale sistema garantisce un'accessibilità didattica che favorisce anche l'autonomia e la responsabilità dello studente nella gestione dell'apprendimento, permettendo anche lo sviluppo delle competenze digitali necessarie afferenti a tutte le aree del Digcomp 2.2[4] e riconducibili agli obiettivi di cittadinanza digitale descritti anche nelle nuove Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica[5].

È uno strumento di continuità

In un contesto culturale dove il rinvio di una partita di calcio mobilita più dibattiti e titoli sui giornali rispetto ai giorni persi di scuola, emerge la necessità di una riflessione profonda. Come mai in Italia la scuola e la continuità didattica non sono considerate mai una priorità in caso di eventi emergenziali o di elezioni? Questa domanda, più che costituire una critica, evidenzia la visione che spesso si ha dell'istruzione: un bene che può essere interrotto senza conseguenze significative. Invece la continuità didattica, oltre ad essere un diritto e un dovere, è ancora più preziosa proprio per quegli studenti maggiormente in difficoltà, con bisogni educativi e necessità maggiori. Ecco perché la DDI dovrebbe rappresentare una naturale risorsa integrativa, una possibilità pronta all'uso, organizzata preventivamente e responsabilmente dalle scuole, proprio per preservare e garantire i tempi di apprendimento a tutti gli studenti. Per le autorità dovrebbe costituire una risorsa da attivare con consapevolezza ed immediatezza nei momenti critici in cui si rende necessario prendere decisioni per la sicurezza dei cittadini e per la salute pubblica.

Certamente, l'integrazione digitale nelle scuole deve avere un approccio flessibile, deve essere ben pianificata utilizzando modalità innovative di apprendimento cooperativo, *flipped classroom* e altre strategie che puntino a stimolare il protagonismo degli alunni e ad evitare che il tempo di chiusura scolastica si trasformi in tempo perso.

Ma è anche una risorsa sottovalutata

La pandemia ci ha insegnato l'importanza della flessibilità e della resilienza nel sistema educativo. Se si ignorano le possibilità offerte dalla DDI, oggi, si rischia di trascurare un'eredità preziosa e di lasciare irrisolti molti problemi, quando invece la scuola italiana ha ancora la possibilità di affrontarli con strumenti moderni e accessibili. Il nostro sistema scolastico ha fatto un grande passo avanti con l'introduzione della didattica digitale integrata: è ora tempo di considerarla non come una minaccia, ma come un'opportunità, anche per fronteggiare le possibili situazioni critiche in modo costruttivo e proattivo. Oggi la stragrande maggioranza delle nostre scuole è assolutamente in grado di garantire in modo strutturato ed efficace la didattica digitale integrata in caso di sospensione delle attività in presenza. Tutte le scuole dispongono delle piattaforme necessarie e delle competenze didattiche e tecniche adeguate, tali da assicurare la continuità dell'apprendimento. Occorre che i sindaci ed i prefetti ne siano consapevoli e non sospendano le attività didattiche in caso di calamità, ma dispongano la chiusura delle scuole. In tal modo sarà possibile, anche sul piano normativo, attivare percorsi a distanza e considerare i giorni in cui fisicamente non si va a scuola come giorni in cui si lavora, si apprende e si dà continuità al lavoro in presenza.

- [1] [Allegato A](#): *Linee guida per la Didattica digitale integrata*.
- [2] È un gioco virtuale o reale il cui obiettivo principale è riuscire ad evadere da una stanza entro un tempo massimo, risolvendo enigmi di vario genere. Nella didattica può essere utilizzato per coinvolgere gli studenti in un percorso immersivo. Con le *Escape Room* è possibile sviluppare diverse competenze, sia di carattere disciplinare (identificare un luogo su una mappa dopo aver decifrato le coordinate geografiche), sia trasversali (*soft skill* come: lavorare in gruppo, risolvere problemi, prestare attenzione ai dettagli, saper comunicare, resistere nelle situazioni stressanti).
- [3] Con *Game-Based Learning* si intende l'apprendimento realizzato attraverso l'uso di giochi o videogiochi che, nati come strumenti di intrattenimento, possono diventare preziosi per raggiungere obiettivi educativi.
- [4] [DigComp 2.2](#). Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini con nuovi esempi di conoscenze, abilità e attitudini.
- [5] [L'Educazione Civica](#). Un percorso per formare cittadini responsabili.

3. Rilanciare il sistema integrato 0-6. Un'analisi a tutto campo dal convegno di Vicenza



Laura DONÀ

03/11/2024

A Vicenza, dal 25 al 27 ottobre[1] l'associazione Nidi e Infanzia ha promosso, in collaborazione con il comune della città e con il Coordinamento pedagogico territoriale, il convegno nazionale sul sistema integrato 0-6. È stata l'occasione per incontrare amministratori, coordinatori pedagogici, esperti, studiosi, pedagogisti, educatrici, docenti di scuole dell'infanzia delle diverse regioni italiane e fare il punto sui servizi per lo 0-6 e sui problemi collegati allo sviluppo del sistema integrato.

Qual è il punto?

È unanimemente riconosciuto il valore della cura, intesa soprattutto come accompagnamento alla crescita e non solo come accudimento nei primi 1000 giorni di vita dei bambini e delle bambine. Allo stesso modo è da tutti riconosciuta l'importanza di garantire i diritti all'educazione e l'accesso ai servizi di qualità per la fascia 0-6. Il convegno di Vicenza è stata l'occasione per conoscere i più recenti studi delle neuroscienze sulle potenzialità dei bambini e i risultati presentati dal Gruppo di lavoro per la convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza-CRC[2].

Da angolature diverse si è riaffermato con forza quanto sia importante questo periodo di vita per lo sviluppo delle identità e delle potenzialità di ciascuno. In questa età è anche possibile garantire esiti equi, differentemente da ciò che accade poi in età più mature.

Da questa convinzione si rafforza in modo deciso la necessità di organizzare servizi e scuole dell'infanzia di qualità in tutti i territori, che siano accessibili e a basso costo, proprio al fine di intercettare tutta la popolazione infantile e fornire loro le migliori opportunità di fruizione di ambienti e di esperienze calibrate sulle necessità di ciascuno.

Il difficile confronto

Nei tre giorni di convegno sono state evidenziate le iniziative in corso nei diversi territori nazionali, in modo particolare si è parlato dei dispositivi per la governance del sistema integrato quali: i Coordinamenti pedagogici territoriali (CPT); i Poli per l'infanzia; i percorsi in continuità, le progettualità educative; il rilancio della formazione del personale tra educatrici, insegnanti e coordinatori.

È emerso che in tutte le regioni sono presenti i Coordinamenti pedagogici e che tutti stiano comprendendo quanto tali coordinamenti siano importanti per la formazione del personale e per gli scambi di esperienze tra Nidi e scuole per l'infanzia.

Uno studio, che risale a febbraio del 2023, pubblicato sulla rivista Qtimes[3], aveva cercato di censire la quantità e la tipologia di CPT nel territorio nazionale; nel corso del convegno sono stati presentati dati ed esperienze che sembrano mostrare un aumento di tali strutture, ritenute strategiche per un dialogo aperto tra i due segmenti 0-3 e 3-6.

Sappiamo, però, quanto sia difficile il confronto tra i diversi gestori del sistema pubblico e del sistema privato, tra le rappresentanze dello Stato, della Regione, dei comuni e delle associazioni, tra tutti coloro, cioè, che si occupano di questo settore.

L'importanza dei Poli

Parallelamente è stato rilevato che nei diversi territori regionali e locali, seppure in modo variegato, si stanno definendo i Poli per l'infanzia. Sono strutture deputate alla continuità dei percorsi 0-3 e 3-6 che veicolano modalità particolarmente efficaci per dare continuità e coerenza nella cura dei primi 1000 giorni di vita dei bambini.

Gli amministratori presenti al Convegno hanno messo a confronto le pratiche e le soluzioni attivate nei propri territori insieme ai dubbi, ai limiti e alle difficoltà che hanno incontrato

nell'allestire tali servizi: insieme alle molteplici regole per rendere adeguati e sicuri gli spazi hanno dovuto tenere conto anche della tutela della diversità.

C'è ancora molto lavoro da compiere perché tali strutture siano portate a buon fine e perché siano pienamente utilizzate. Ci sono, ad esempio, problemi tecnici legati ancora alla sicurezza; ci sono problemi di accreditamento e di autorizzazioni; ci sono problemi di flessibilità perché non è facile costruire contesti che devono essere condivisi da bambini di età diversa; ci sono gli spazi interni ed esterni da definire, i percorsi di ingresso e di accoglienza, i laboratori da co-gestire. Ma la strada per sostenere le nuove sfide è tracciata.

La visita della mostra dei servizi 0-6 allestita presso la Basilica Palladiana, la visita di alcuni nidi per l'infanzia, di centri infanzia e scuole dell'infanzia collocate nel comune di Vicenza hanno permesso di cogliere come si vive in queste strutture, quale impostazione pedagogica sia presente e come si lavori insieme alla progettazione e alla documentazione delle esperienze. Sono state una prova evidente del fermento e della vitalità che si trova nelle realtà educative, un segnale incoraggiante per proseguire con investimenti decisi su questo segmento.

Le conferme

Investire nella fascia 0-6 resta, dunque, una necessità proprio per contrastare la povertà infantile che risulta più alta nella fascia d'età dai 4 ai 6 anni (fonte ISTAT 2023). Prendersi carico del supporto alla genitorialità è un altro impegno importante per ridurre le disuguaglianze nei primi anni di vita dei bambini e anche per contrastare il fenomeno dello sharenting[4], cioè dell'esposizione continua ed eccessiva di foto dei minori da parte dei genitori, proprio per la loro tutela.

Particolarmente significativo è stato l'intervento di Peter Moss[5] con alcune riflessioni su come ripensare l'educazione nella crisi ambientale in cui tutti viviamo: all'educazione è affidata infatti la sfida per generare cambiamenti trasformativi e per *'preparare i giorni di domani'*.

Gli ultimi documenti, elaborati dal Ministero dell'istruzione e del merito sulle Linee Pedagogiche e sugli Orientamenti nazionali sono in sintonia con le considerazioni emerse dal convegno e rappresentano un riferimento importante per innovare le attività per l'infanzia, per valorizzare le iniziative progettuali che si stanno costruendo e realizzando nelle diverse realtà territoriali.

Una professionalità ancora da definire

Accanto alla dimensione pedagogica che ha alimentato interventi e scambi tra i partecipanti, sono state realizzate occasioni per riflettere sulle questioni ancora aperte che devono andare nella direzione del rafforzamento del sistema integrato 0-6.

La prima questione è quella del ruolo unico delle professionalità che attengono al sistema integrato 0-6 (cioè educatori e insegnanti). È una richiesta che proviene soprattutto da coloro che gestiscono i servizi 0-3, ma anche dai docenti di scuola dell'infanzia. Ad oggi le due lauree separate per svolgere servizio nei nidi e nelle scuole dell'infanzia non vanno in questa direzione. Al netto di una certa resistenza a trovare vie per uniformare i titoli, sono presenti alcune proposte negli atenei per prevedere lauree magistrali che potrebbero consentire agli educatori dei nidi di insegnare nelle scuole dell'infanzia e in questo modo avviarsi verso il valore unico del titolo. La recente legge che ha introdotto l'ordine dei pedagogisti e degli educatori ha complicato la situazione e sta generando, se non ci saranno dei correttivi, un'ulteriore distanza tra i due ruoli. La previsione che gli educatori, per lavorare in nidi e servizi integrativi 0-6, debbano iscriversi all'Albo, genera un *'vulnus'*. L'iscrizione all'Albo sarebbe una novità assoluta in campo pedagogico: introduce un vincolo professionale non richiesto né utile per allacciare un rapporto di lavoro che non si caratterizza a carattere di impresa privata.

La questione incerta del coordinamento pedagogico

Una seconda criticità è legata alla figura del coordinatore pedagogico che esiste già nei servizi 0-3 e nelle scuole dell'infanzia paritarie, ma non è presente, né è prevista, nelle scuole statali. In realtà molti CPT sono condotti dai coordinatori pedagogici esistenti con la compresenza di docenti delle scuole dell'infanzia statali, delegati dai rispettivi Dirigenti scolastici. Questi però non sono individuati per profilo di competenza, né per titoli specifici, ma unicamente per la disponibilità e la sensibilità riconosciute dalla scuola in cui operano.

Anche in questo caso andrebbero trovate soluzioni per meglio raccordare il segmento del pubblico con le opzioni presenti nel privato e nelle scuole paritarie.

Il benchmark europeo al ribasso

La terza questione è stata oggetto di scambi e riflessioni tra il gruppo nazionale Nidi Infanzia e alcuni relatori e partecipanti. Attiene alla disposizione contenuta nel piano di Bilancio di medio termine inviata alla commissione EU da parte del Governo.

In questa legge il Governo rivede al ribasso il benchmark europeo del 33% di attivazione di nidi e servizi integrativi per l'infanzia, disconoscendo tra l'altro la recente Raccomandazione UE del 2021 che ha portato lo standard al 45% entro il 2030. La revisione appare raffinata nell'idea, ma irricevibile nella sua ricaduta perché il 33% resta il livello medio nazionale ma si fissa il benchmark regionale al 15%. Ciò significa che si rinuncia ad investire al Sud compromettendo i diritti fondamentali necessari per garantire un'educazione di qualità. Fin dai primi mesi di vita i bambini hanno il diritto ad avere accesso a luoghi educativi su misura, ad essere seguiti e accompagnati nella loro crescita in servizi dedicati indipendentemente dal lavoro dei genitori: è questa la strategia ritenuta più efficace per ridurre gli svantaggi e valorizzare le loro potenzialità. Questa scelta al ribasso per ridurre la spesa grava sulla popolazione più giovane inibisce e non supporta un incremento alla natalità che, da altre parti, si vorrebbe perseguire e blocca gli investimenti degli anni più recenti, dopo il Covid, che si sono andati a realizzare nelle Regioni con pochi servizi e con una ridotta attenzione alla cultura dell'infanzia indipendentemente dalla funzione conciliativa di servizi e scuole.

Un appello al Governo

Al termine dell'assemblea del Gruppo Nidi e Infanzia, svoltasi a margine del convegno, è stato licenziato un appello al Governo[6] letto a chiusura dei lavori del sabato. È utile farlo conoscere e diffonderlo nei territori, nelle comunità, nelle realtà dei servizi e delle scuole affinché le posizioni governative possano essere riviste proprio al fine di non rallentare l'implementazione del sistema integrato (D.lgs. 65/2017) e per non frenare il fermento che, seppure in misura diversa, è presente in tutte le aree del Paese.

[1] Cfr. L. Donà, *Sistema integrato 0-6: continuità e coerenza educativa*. XXIII Convegno nazionale promosso dal gruppo Nidi e Infanzia, in [Scuola 7-404](#) del 27.10.2024.

[2] Cfr. [13° Rapporto](#) di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 2023.

[3] C. Stringher, U. Sandre, L. Donà, *I coordinamenti pedagogici territoriali: una rassegna sistematica qualitativa e un'analisi comparativa dei modelli regionali di implementazione*, [febbraio 2023](#).

[4] Lo sharenting è la pratica dei genitori che condividono contenuti sui propri figli su piattaforme Internet. Sebbene il termine sia stato coniato solo nel 2010, lo sharenting è diventato già dagli anni 2000 un fenomeno internazionale, con una presenza diffusa negli Stati Uniti e in Europa.

[5] Peter Moss è professore emerito di Educazione della prima Infanzia presso la University College London, tra il 1986 e il 1996 è stato coordinatore di una rete di esperti della Commissione Europea che hanno lavorato su come conciliare responsabilità lavorative e familiari. Dagli anni Ottanta è vicino alla filosofia educativa di Reggio Emilia. Recentemente ha collaborato alla realizzazione di un libro sul lavoro di Loris Malaguzzi dal titolo "Loris Malaguzzi e le scuole di Reggio Emilia: una selezione dei suoi scritti e discorsi, 1945-1993".

[6] Cfr. [Comunicato](#) gruppo nazionale nidi e infanzia riguardo la legge di bilancio del 27 ottobre 2024.

4. Equità in campo educativo e lavorativo. Rapporto "Education at a Glance 2024"



Elena PEDRIALI



Chiara SARTORI

03/11/2024

Il rapporto "Education at a Glance 2024" dell'OCSE presenta un quadro completo del sistema educativo in 38 Paesi tra cui l'Italia, analizzando indicatori chiave come il tasso di partecipazione scolastica, il livello di qualifiche raggiunte, il finanziamento e l'organizzazione delle risorse educative e le condizioni lavorative degli insegnanti.

Il focus dell'edizione 2024

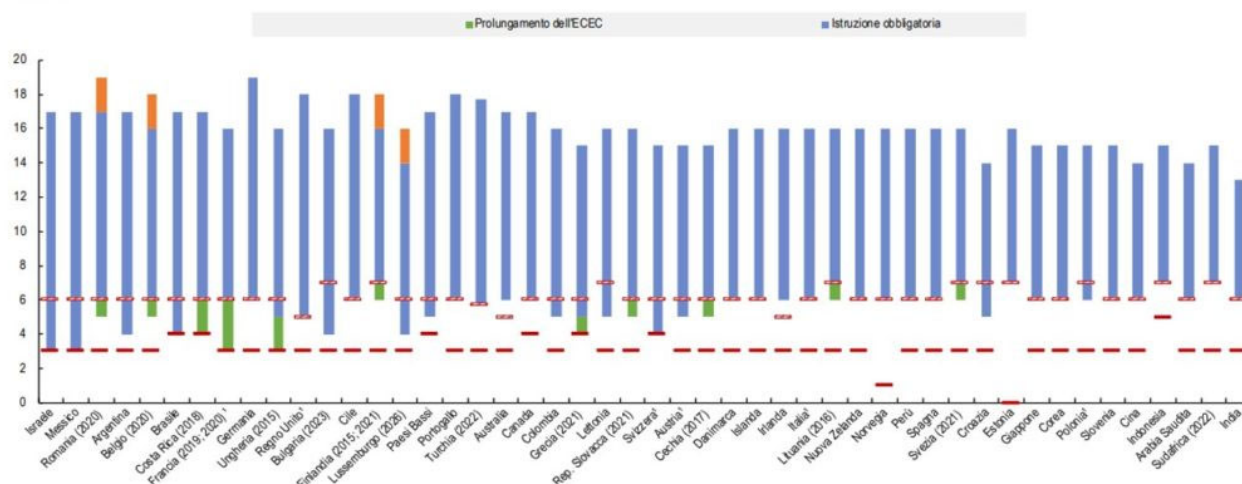
L'edizione 2024 (che fotografa però la situazione relativa al periodo 2021-2022) si concentra sul tema dell'equità. Il rapporto sottolinea che, nonostante i progressi nell'accesso all'istruzione, le disuguaglianze persistono e influenzano pesantemente i risultati educativi e sociali. Tra i principali fattori di disuguaglianza, emergono il background socioeconomico e l'accesso limitato ai servizi di istruzione prescolare, che penalizzano soprattutto i bambini provenienti da famiglie a basso reddito. Questi bambini hanno meno probabilità di iscriversi ai programmi educativi per la prima infanzia, un aspetto che contribuisce a perpetuare il ciclo delle disuguaglianze intergenerazionali. Inoltre, mentre il numero di studenti che abbandona precocemente l'istruzione è diminuito e la partecipazione complessiva è aumentata, le performance scolastiche non hanno mostrato miglioramenti proporzionati. Molti studenti, specialmente quelli provenienti da contesti svantaggiati, continuano a ottenere risultati insoddisfacenti in competenze di base come matematica, lettura e scienze. Questa disparità suggerisce che non basta garantire più anni di istruzione per ridurre le disuguaglianze, ma occorrono anche interventi qualitativi. Il rapporto mette in evidenza la necessità di politiche mirate, come l'espansione dei programmi di istruzione prescolare obbligatoria, già adottata in alcuni Paesi OCSE, per migliorare l'equità educativa e promuovere la mobilità sociale, in modo che i vantaggi di un'istruzione di qualità siano accessibili a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro origini sociali ed economiche. Sebbene la maggior parte dei bambini e dei giovani abbia accesso all'istruzione negli anni precedenti e successivi al ciclo di istruzione obbligatoria, non tutti seguono tale percorso.

L'estensione dell'istruzione obbligatoria

Nell'ultimo decennio molti Paesi hanno esteso la durata del ciclo di istruzione obbligatoria allo scopo di accrescere il numero di iscrizioni durante i primi anni di vita dei bambini o tra i giovani. L'Italia non rientra in tale gruppo. In Italia l'istruzione è obbligatoria per la fascia di età 6-16 anni, per una durata complessiva di 10 anni, che è pertanto inferiore alla media dell'OCSE, pari a 11 anni (Vedi grafico 1).

Grafico 1. Durata del ciclo di istruzione obbligatoria

In anni



Le disparità di genere

Il rapporto "Education at a Glance" dedica particolare attenzione alle differenze socio-economiche e al loro impatto sui risultati degli studenti, oltre a esplorare gli effetti della pandemia sulle disuguaglianze nell'accesso all'istruzione. Analizza altresì vari aspetti dell'istruzione nei Paesi membri, evidenziando l'accesso, la partecipazione, i finanziamenti e l'ambiente di apprendimento.

Tra i temi principali, emerge che la disparità di genere è ancora marcata: le donne rappresentano una maggioranza tra i laureati, ma guadagnano significativamente meno rispetto agli uomini, con l'Italia in evidenza per il divario più ampio nella retribuzione tra i generi. Inoltre, i dati rivelano un aumento della spesa privata nell'istruzione in alcuni Paesi, come l'Australia, mentre altre nazioni, come l'Irlanda, mostrano una bassa percentuale del PIL destinata all'istruzione. Il divario di genere sulla partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale varia notevolmente sia all'interno dell'OCSE che tra i Paesi partner. In Italia, in Polonia e in altri Paesi, la quota di uomini dai 15-24 anni con un'istruzione professionale supera di almeno l'8% quella delle donne. In miglioramento, invece, i risultati riguardanti il mercato del lavoro in quanto dal 2016, la quota di ragazzi dai 18-24 anni non occupati è scesa dal 16% al 14% in media in tutta l'area OCSE. Allo stesso tempo, la quota di adulti non occupati dai 25-34 anni senza una qualifica secondaria superiore è scesa dal 17% al 14%.

Anche le opportunità di lavoro sono migliorate: il tasso di occupazione in età compresa tra i 25 e i 34 anni senza una qualifica secondaria superiore è passato dal 59% al 61%, mentre per quelli con una qualifica post-secondaria è aumentato dal 76% al 79%. Le ragazze e le donne superano i ragazzi e gli uomini nell'istruzione tendendo ad avere punteggi più alti nelle valutazioni standardizzate. Tuttavia, nonostante il loro elevato livello di istruzione, le donne continuano a essere svantaggiate nel mercato del lavoro. Le giovani donne hanno meno probabilità di essere impiegate e il divario è particolarmente ampio per coloro che non hanno completato l'istruzione secondaria superiore. Le donne guadagnano anche meno rispetto agli uomini, con un reddito medio inferiore del 15% per coloro che non hanno una qualifica secondaria superiore e del 17% inferiore per quelle con una qualifica terziaria.

Il rapporto studenti/docenti

Il documento mette anche in luce come il rapporto studenti-insegnanti e le dimensioni delle classi varino notevolmente, con il Regno Unito che presenta una delle più alte densità di studenti per classe a livello di scuola primaria. In effetti il rapporto numerico discenti-docenti varia a seconda dei Paesi e dei diversi livelli di istruzione. In media, nell'intera area dell'OCSE, si contano, per ciascun docente, 14 discenti nelle scuole primarie, 13 discenti nelle scuole secondarie di primo grado, e 13 discenti negli istituti secondari di secondo grado. In Italia, le cifre corrispondono, rispettivamente, a 11 nelle scuole primarie, 11 nelle scuole secondarie di primo grado e 10 negli istituti secondari di secondo grado. Se, da un lato, la riduzione del numero di discenti per docente consente agli insegnanti di concentrarsi di più sulle esigenze dei singoli studenti, dall'altro comporta una spesa complessiva maggiore per le retribuzioni dei docenti, che

va ponderata rispetto ad altre priorità di spesa. Infine, l'OCSE ha posto un'enfasi crescente sull'integrazione della tecnologia digitale nei sistemi educativi, un elemento chiave per rispondere alle esigenze di una società sempre più digitalizzata.

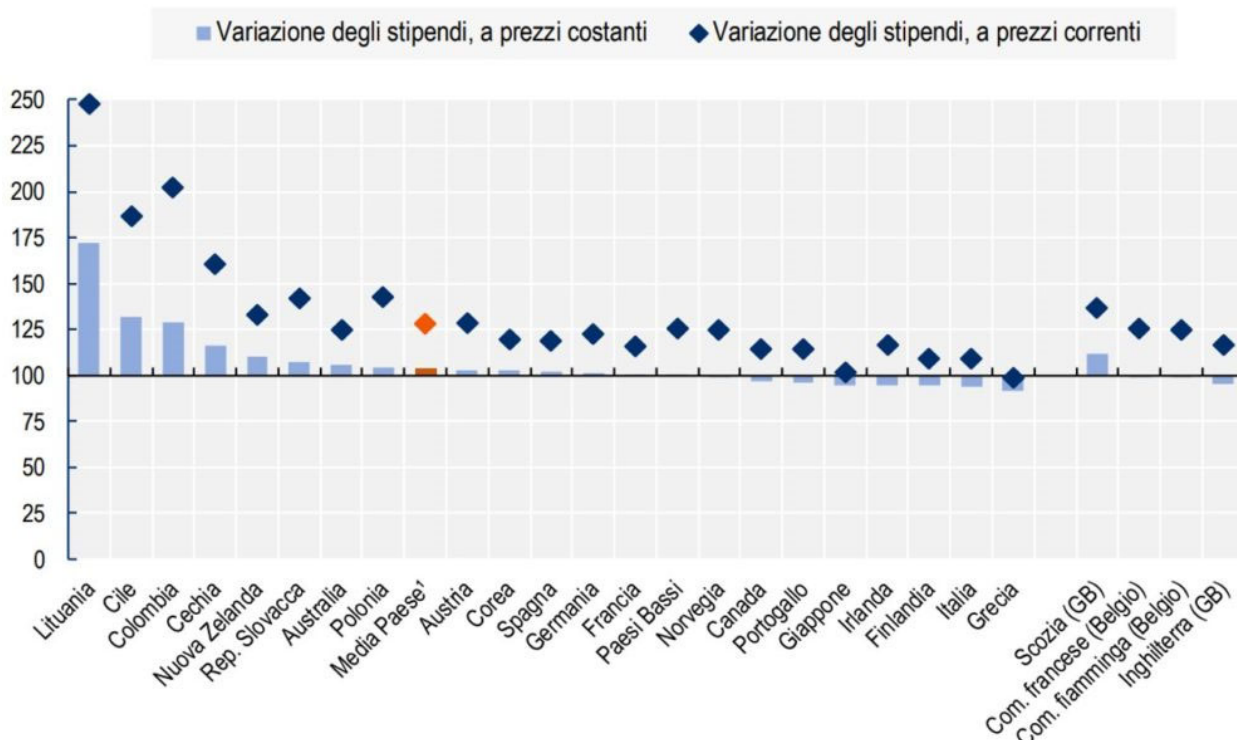
Il sistema educativo italiano

Il rapporto "Education at a Glance 2024" per l'Italia evidenzia alcuni aspetti chiave del nostro sistema educativo, mettendo in risalto sia progressi che sfide rispetto alla media OCSE. Si è registrata, per esempio, una diminuzione del numero di giovani che non studiano né lavorano (NEET), con un calo più rapido della media OCSE, soprattutto tra le donne. Inoltre, la frequenza delle donne nell'istruzione terziaria è aumentata. Tuttavia, l'Italia mostra ancora lacune nella formazione STEM, in particolare per le donne, e presenta un divario nella frequenza dei servizi per la prima infanzia. Per risolvere questa disparità, il governo, come è noto, ha intrapreso iniziative con finanziamenti nazionali e del PNRR, proprio per aumentare la partecipazione dei bambini di famiglie a basso reddito agli asili nido.

In Italia, l'istruzione terziaria (università) vede una partecipazione più bassa rispetto alla media OCSE, con una percentuale inferiore di giovani adulti che ottengono lauree rispetto ad altri paesi. Le sfide maggiori riguardano anche il finanziamento, che in Italia rimane sotto la media OCSE, soprattutto relativamente all'investimento pro-capite per studente.

Il rapporto sottolinea anche le difficoltà nel reclutamento e nella formazione continua degli insegnanti italiani, evidenziando come la professione sia spesso percepita come poco attraente a causa delle condizioni lavorative e per salari molto più bassi rispetto ad altri Paesi OCSE. Forse anche a causa del numero ridotto di studenti per insegnante, i salari dei docenti italiani sono scesi del 6% in termini reali dal 2015 al 2022, a differenza di un aumento medio del 4% nei Paesi OCSE[1]. Tuttavia, si attendono miglioramenti con i recenti adeguamenti contrattuali del 2024 (Vedi grafico 2).

Grafico 2. Variazione degli stipendi tabellari dei docenti di scuola secondaria di primo grado tra il 2015 e il 2023



Il rapporto rileva che i docenti italiani in media sono più anziani: il 53% ha oltre 50 anni rispetto al 37% della media OCSE. Specificatamente, i docenti over 50 nell'istruzione primaria sono il 57%, nella scuola secondaria di primo grado sono il 48%, mentre nella scuola secondaria di secondo grado sono il 54%.

La disparità nei risultati accademici in base alla provenienza socioeconomica è più marcata, ciò sta ad indicare una necessità crescente di politiche di inclusione e di supporto personalizzato per studenti svantaggiati.

Accesso all'istruzione e qualità dell'istruzione

In conclusione, l'Education at a Glance 2024 dell'OCSE evidenzia progressi e sfide nel campo educativo. Sebbene l'accesso all'istruzione sia aumentato a livello globale e il tasso di abbandono scolastico sia in diminuzione, il rapporto sottolinea che l'ampliamento della partecipazione non è sempre accompagnato da un miglioramento delle competenze di base in lettura, matematica e scienze. Molti studenti, nonostante trascorrono più anni nel sistema educativo, non registrano miglioramenti significativi nei risultati di apprendimento, secondo i dati del PISA. Questo squilibrio tra accesso e qualità dell'istruzione solleva questioni sul valore effettivo del tempo trascorso a scuola.

Permangono le disuguaglianze

Un altro tema cruciale è l'ineguaglianza di accesso all'educazione prescolare, che penalizza soprattutto i bambini di famiglie a basso reddito. La differenza di opportunità si manifesta lungo tutto il percorso educativo, ostacolando la mobilità sociale e perpetuando disuguaglianze intergenerazionali. La percentuale di laureati tra i figli di genitori senza diploma è solo del 19%, contro il 72% tra i figli di laureati. Infine, il rapporto evidenzia l'importanza di investimenti nell'educazione prescolare per ridurre le disuguaglianze, dato che questa fase è essenziale per colmare i divari di sviluppo. A fronte di queste sfide, alcuni paesi dell'OCSE stanno abbassando l'età di inizio della scuola obbligatoria per includere la scuola dell'infanzia, una politica che ha dimostrato effetti positivi sull'equità educativa. Per migliorare la situazione, il rapporto suggerisce interventi per garantire una qualità di apprendimento più alta, soprattutto nelle fasce di popolazione più vulnerabili, e per promuovere politiche che supportino una maggiore equità di accesso e di risultati nell'intero ciclo educativo.

[1] Vedi di P. Mazzoli, *Chi ha ragione sulla retribuzione dei docenti italiani? Valditara e Schleicher la raccontano diversamente*, in [Scuola7-402](#) del 13 ottobre 2024.