



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA**

Corso di laurea magistrale in Culture, Formazione e Società Globale

Classe LM – 85

Tesi di Laurea

**LA SCUOLA SUPERIORE DI SECONDO GRADO NEL SISTEMA
SCOLASTICO ANGLOSASSONE E IN QUELLO ITALIANO**

UNA COMPARAZIONE EDUCATIVA

Relatrice

Prof.ssa Carla Callegari

Laureanda CLAUDIA VALZAN

Matricola 2028840

Anno Accademico 2022/2023

Sommario

Introduzione	6
Capitolo 1: Educazione Comparata	9
1.1. La comparazione in educazione	9
1.1.1. La comparazione educativa, pedagogica, internazionale e allo sviluppo .	9
1.1.2. A quale scopo comparare le scuole degli altri?	17
1.1.3. Sull'importanza del contesto	19
1.1.4. Metodo e approccio	21
Capitolo 2: Com'è cambiato il sistema scolastico in Italia e nel Regno Unito	32
2.1. Sguardo all'Italia	32
2.1.1. La scuola italiana tra XIX e XX secolo	32
2.1.2. La riforma Gentile e gli anni della dittatura (1923-1945)	39
2.1.3. Dalla Costituente agli anni Sessanta (1946-1968)	44
2.1.4. Verso la scuola di massa (1970-1990)	48
2.1.5. Dalla fine della Prima Repubblica ad oggi	51
2.2. Uno sguardo al Regno Unito	60
2.2.1. Le prime scuole private	61
2.2.2. La strada verso l'istruzione statale e la sua estensione tra XIX e XX secolo	62
2.2.3. Gli anni del dopoguerra	67
2.2.4. Una rivoluzione nell'istruzione: 1979-1997	71
2.2.5. Tendenze e linee politiche degli ultimi 15 anni	75
Capitolo 3: La scuola superiore	83
3.1. In Italia	83
3.1.1. Scuola secondaria di II grado	83

3.2. Nel Regno Unito	91
3.2.1. Secondary Education	91
3.2.2. Further Education	98
Capitolo 4: Sistema scolastico italiano e anglosassone a confronto	100
4.1. Scuola e territorio	100
4.1.1. Alternanza scuola – lavoro	101
4.1.2. Apprendistato di primo livello	106
4.2. Formazione e assunzione dei docenti	111
4.2.1. Percorso di studi	112
4.2.2. Docenti di sostegno	115
4.3. Struttura e composizione della classe, integrazione e inclusione.....	116
4.3.1. Ragazzi e ragazze con disabilità.....	116
4.3.2. Ragazzi e ragazze stranieri.....	121
4.4. Sistema di valutazione	126
4.4.1. Italia.....	127
4.4.1.1. INVALSI	128
4.4.1.2. INDIRE	129
4.4.1.3. Contingente Ispettivo	129
4.4.1.4. Il processo di valutazione.....	130
4.4.2. Regno Unito	132
4.4.2.1. Valutazione interna	133
4.4.2.2. Valutazione esterna	134
4.4.2.3. Valutazione del sistema nel suo complesso	136
4.4.2.4. Valutazione del personale docente.....	137
4.4.3. La valutazione all'interno della classe scolastica	138
Conclusioni.....	142

Bibliografia	145
Sitografia	150
Ringraziamenti	157

Introduzione

Nel presente elaborato ho deciso di mettere a confronto il sistema educativo italiano con quello anglosassone, concentrandomi particolarmente nella scuola superiore di secondo grado; in quanto ero curiosa di studiare una realtà scolastica diversa da quella in cui ho vissuto io. Inoltre, ho voluto approfondire proprio questa realtà straniera perché l'inglese è la seconda lingua che ci insegnano fin da bambini e gli insegnanti, nel mio caso specifico, si è sempre e solo accennato o spiegato superficialmente il funzionamento di questo sistema scolastico e mi ricordo che spesso pensavo a quanto fossimo diversi e a quanto meglio o peggio si stesse nella loro scuola. Quindi, si può dire che questo lavoro nasce principalmente da una motivazione mia personale e l'obiettivo che mi sono posta è quello di mettere in luce gli aspetti comuni e le diversità presenti nella nostra istruzione e in quella anglosassone per cercare di capire se ci sono punti che si possono trasferire da una realtà ad un'altra. Per far questo è necessario aver chiaro il contesto di riferimento, infatti, nel secondo e nel terzo capitolo farò un'attenta analisi dello sviluppo della scuola italiana e inglese, soprattutto quella superiore di secondo grado; mentre l'obiettivo si svilupperà all'interno del quarto capitolo. Andando a leggere, lo schema che emergerà sarà il seguente:

- Il primo capitolo descrive l'educazione comparata nel suo insieme: quando e come è nata, chi sono stati i primi comparativisti, il ruolo che ha avuto nella pedagogia e il suo sviluppo a livello internazionale. Inoltre, spiega anche lo scopo di tale disciplina, l'importanza che ha il contesto e il suo metodo operativo. Come si leggerà, l'educazione comparata non ha avuto uno sviluppo semplice ma è stata attraversata da molteplici avvenimenti e innovazioni che l'hanno resa complessa e travagliata da varie teorie e metodi. Infatti, nel primo paragrafo ho cercato di spiegare l'evoluzione di tale disciplina, partendo dalla sua preistoria, passando da Marc-Antoine Jullien de Paris, il quale ha dimostrato la scientificità dell'educazione comparata, fino al Colonialismo; per poi passare a tutto il XX secolo, il quale ha visto un'espansione degli studi comparativi sia a livello europeo che internazionale. L'educazione comparata cerca di ampliare le menti, illustrando i punti in comune e le diversità di quello che si vuole studiare e attraverso il metodo storico-comparativo vuole interpretare il passato per sviluppare meglio la progettazione pedagogica del futuro.

- Il secondo capitolo illustra la storia dei sistemi educativi italiano e anglosassone, partendo dalla fine del XIX secolo fino a raggiungere i giorni nostri per attraversare le date e gli avvenimenti più importanti che hanno cambiato la struttura e la composizione della nostra scuola e di quella inglese. Inoltre, si può notare come entrambi i sistemi scolastici si sono migliorati nel tempo fino ad arrivare alla forma che tuttora conosciamo ma non è detto che sia quella definitiva; infatti, la scuola è sempre in evoluzione e segue tutti i cambiamenti che colpiscono le nazioni a livello sociale, economico e politico.
- Il terzo capitolo si concentra specificatamente nella scuola superiore di secondo grado e mostra come questo tipo di istruzione non è uguale per tutti ma cambia a seconda del percorso di studi e lavorativo che lo studente o la studentessa vuole intraprendere. Ci sono scuole più professionali per chi vuole andare a lavorare subito dopo il diploma e altre incentrate principalmente nella formazione teorica per coloro che vogliono continuare gli studi all'università. Si noteranno delle differenze importanti tra il sistema scolastico italiano e quello inglese ma come si leggerà, le possibilità di studio messe a disposizione da entrambe le parti sono molteplici e serviranno all'alunno per cercare di realizzare e approfondire le proprie predisposizioni e gli obiettivi. Lo scopo è sempre rivolto al benessere e alla crescita scolastica e personale dello studente.
- Il quarto e ultimo capitolo invece, analizza gli aspetti che costituiscono la scuola superiore sia in Italia che nel Regno Unito e spazia dall'alternanza scuola-lavoro alla composizione della classe. Le aree che ho voluto studiare e comparare riguardano l'analisi della scuola in rapporto al territorio, quindi gli aspetti legati all'alternanza scuola-lavoro e all'apprendistato di primo livello; la formazione e l'assunzione dei docenti; la struttura della classe, concentrandomi particolarmente nell'integrazione e nell'inclusione degli alunni stranieri e con disabilità; ed infine, il sistema di valutazione, il quale si sofferma sugli organi specializzati a controllare l'andamento scolastico in tutte le zone del Paese e sugli aspetti più concreti e vicini agli alunni, come il sistema di voti. Le differenze e le similitudini serviranno a capire quanto le nostre idee sulla scuola sono distanti e vicine, con l'unico intento di non pensare che esista un sistema migliore dell'altro ma che ogni Nazione fa il possibile per garantire il meglio ai propri studenti, adattando le azioni e le politiche alla specificità del luogo e alle sue possibilità.

Capitolo 1: Educazione Comparata

1.1. La comparazione in educazione

1.1.1. La comparazione educativa, pedagogica, internazionale e allo sviluppo

In un mondo in cui le connessioni tra stati sono sempre più evidenti, l'educazione comparata rappresenta un campo di indagine e uno strumento fondamentale per l'analisi dei fenomeni educativi. Eppure, la sua espansione nell'ambiente europeo e la sua importanza accademica cambiano in modo evidente¹.

Secondo D. Phillips e M. Schweisfurth la disciplina si è rafforzata nell'ambiente anglosassone, diventando il fulcro nella formazione dei futuri docenti, mentre nel resto d'Europa è rimasto ai margini. Nei contesti in cui la comparazione educativa è più fragile, gli approcci sono anche meno efficaci perché si preferisce concentrarsi sulla sua storia piuttosto che sulla sua utilità nello studio delle difficoltà educative contemporanee².

Ma qual è l'origine di questo campo di indagine? Tracciare un quadro completo non è facile in quanto la storia dell'Educazione comparata è complessa e ha avuto uno sviluppo influenzato dai cambiamenti e dalle innovazioni degli ultimi due secoli. Innanzitutto, come afferma C. Callegari, proporre una storia dell'Educazione comparata significa “tentare di costruire una storia dell'educativo che, servendosi appunto di un metodo storico-comparativo, intende presentarsi come possibile disvelamento e interpretazione di un passato la cui conoscenza può guidare a una migliore progettazione pedagogica del futuro soprattutto a livello europeo, senza escludere però più ampie visioni mondiali”³. Prima che la comparazione educativa cominciasse ad avere una chiara organizzazione delle proprie conoscenze, troviamo viaggiatori, storiografici, missionari che descrivono la cultura di altri popoli. Pertanto, come dice W.W. Brickman, esiste una “preistoria dell'Educazione comparata”⁴: gli scritti di Erodoto, di Platone, di Aristotele e di Cicerone solo per citarne alcuni. Sono tutti lavori che hanno dato avvio ad un nuovo modo di conoscere usi, tradizioni o biografie di uomini illustri. Da rendere noto sono anche le

¹ Cfr. M.E. Mincu, *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, Mondadori, Milano 2020, p. 13.

² Cfr. D. Phillips, M. Schweisfurth, *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. Bloomsbury, London 2008, p. 3.

³ C. Callegari, *Un approccio storiografico al metodo in pedagogia comparata. Spunti di riflessione*, in M. Chiaranda (a cura di), *Storia comparata dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2010, p. 70.

⁴ W.W. Brickman, *Prehistory of Comparative Education to the End of the Eighteenth Century*, in “Comparative Education Review”, 10(1), 1966, pp. 30-47.

opere di T. Moro (“Utopia”), T. Campanella (“La Città del Sole”), Montesquieu (“Lettere persiane”) e J. Swift (“I viaggi di Gulliver”) nelle quali, attraverso la descrizione o l’invenzione mitico-utopica di altri Paesi, si cerca di fare un’analisi critica del proprio con l’obiettivo di trasformarlo in meglio.⁵ Come affermano G. Zago e C. Callegari “Una prima messa a punto di un vero e proprio metodo di comparazione sistematica è venuta a precisarsi, sul finire del Settecento, in parecchie scienze naturali, e soprattutto in quelle destinate a produrre conoscenze di tipo prevalentemente descrittive, come l’anatomia o la morfologia zoologica e botanica. Sempre dallo stesso periodo si inizia ad utilizzare il metodo comparativo anche nel campo delle scienze umane, a cominciare dall’antropologia somatica per passare all’antropologia culturale, alla linguistica, alla letteratura, allo studio storico sistematico del diritto e della religione. Gradualmente, la pratica della comparazione scientifica si intensifica e si estende a numerosi campi di ricerca, fra cui quello educativo”⁶. È nel XVIII e XIX secolo che la preistoria della comparazione educativa si fa carico di un carattere più pedagogico-scientifico anche perché tra la fine del Settecento e l’inizio dell’Ottocento gli Stati erano accumulati dalla volontà di far nascere sistemi scolastici nazionali. Anche in Italia, come ha analizzato Santamaita, “negli anni che vanno dalla Restaurazione (1815), al Risorgimento e all’Unità (1861), la scuola e la pedagogia italiane risentono degli stessi cambiamenti in corso in Europa. Se l’elaborazione pedagogica respira il clima europeo, la scolarizzazione procede più a rilento. La pubblica istruzione è più avanzata al Centro-Nord, mentre langue nel resto della penisola”⁷. Tra il Settecento e l’Ottocento ebbe inizio la trasmissione di opere che raccoglievano informazioni di stampo pedagogico-educativo sulle scuole di diversi paesi. In questa prima fase si trattava di comparazioni occasionali, cioè il risultato dell’interesse che si provava verso l’educazione delle nuove generazioni in Paesi con una cultura religiosa diversa dalla propria. In seguito, invece arriveranno delle vere e proprie comparazioni bilaterali dei sistemi d’istruzione⁸. Tra le realizzazioni, in un’ottica comparativa, abbiamo alcune esperienze educative, che hanno superato i limiti del nazionalismo e sono gli istituti educativi pestalozziani di Burgdorf (1799-1804) e di Yverdon (1805-1825). Burgdorf è stata la prima istituzione pestalozziana a voler

⁵ Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018, p. 3.

⁶ G. Zago, C. Callegari, *L’educazione comparata: una tradizione disciplinare*, in N.S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (a cura di), *Manuale di educazione comparata*, La Scuola, Brescia 2016, p. 9.

⁷ S. Santamaita, *Storia dell’educazione e delle pedagogie*, Mondadori, Milano 2013, p. 80.

⁸ Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit., pp. 4-5.

valorizzare l'internazionale ed è diventata il punto di scambio pedagogico più intenso nell'Europa di inizio secolo; mentre il secondo istituto racchiude alunni e docenti internazionali. Pestalozzi ragiona sul fatto che non si può istruire senza coinvolgere la famiglia degli alunni e proprio a Yverdon, tra i genitori, troviamo Marc-Antonie Jullien de Paris, figura che nel 1817 pubblica l'opera "Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée". Questo scritto segna la data di inizio della fase scientifica dell'Educazione comparata in quanto l'*Esquisse* rappresenta il primo tentativo di formulazione sistematica dei requisiti epistemici (oggetto, finalità e metodo) di cui deve fornirsi la comparazione in ambito educativo per acquistare scientificità⁹.

Jullien ritiene che l'educazione comparata si componga di fatti e di osservazioni, come tutte le altre scienze, ordinati in tavole analitiche che permettono la loro comparazione al fine di individuare quali sono i sistemi scolastici che avanzano, quelli che indietreggiano e quelli che restano in una situazione stabile; tutto per definire quali sono quegli aspetti educativi risultati più efficienti in modo tale da poterli trasferire da un Paese ad un altro. Di conseguenza, attraverso la raccolta e la comparazione dei dati amministrativi, didattici e giuridici dei sistemi scolastici dei Paesi studiati, è possibile individuarne sia le affinità che le diversità¹⁰. Con l'epoca del Colonialismo siamo di fronte ad una trasposizione dei sistemi scolastici nei paesi da civilizzare senza però adattarli alla nuova realtà. L'interesse a conoscere i modelli scolastici stranieri e a studiarne eventuali modi di importazione in Italia, si consolida con l'origine dello Stato Unitario e nell'ultimo ventennio dell'Ottocento il ministero della Pubblica Istruzione comincia a promuovere vari viaggi di studio; tra cui ricordiamo quelli effettuati da Gabelli e Villari, rispettivamente nel 1885, 1886 e 1887. In questi anni si sperimenta l'apertura europea all'educazione come una scelta di non ritorno e si introducono elementi nuovi di interazione e integrazione tra *natio loco* e umanità nella sua globalità. In questo periodo si ricorda lo studioso M. Sadler, il quale vuole offrire un quadro generale dei sistemi scolastici europei, americani e dell'Impero britannico e afferma che l'educazione comparata ha il compito di valutare quali norme che hanno avuto successo altrove, possono risultare compatibili con l'ordinamento inglese. Per lui la conoscenza dell'altro è utile per comprendere sé stessi e prima di trasferire aspetti da un sistema ad un altro, bisogna studiare il contesto di cui

⁹ Ivi, pp. 5-7.

¹⁰ Ivi, pp. 8-9.

fanno parte. Sadler rileva che l'educazione non si esaurisce solo nelle istituzioni scolastiche ma comprende anche le varie dimensioni che circondano una persona e che vanno dalla casa, alla chiesa, alle relazioni. Di conseguenza, quando si studiano i sistemi educativi stranieri, bisogna comprendere l'intero contesto e non solamente l'istituzione scolastica¹¹. Gli anni '30 del Novecento rappresentano un momento fertile di idee riguardanti l'educazione comparata, grazie sia al clima intellettuale che alla grossa quantità di materiale di studio prodotto dalle varie nazioni. Dagli anni '30 agli anni '50 del Novecento gli studiosi comparativisti hanno sempre più evidenziato l'esigenza di un'analisi interpretativa volta a comprendere le diverse realtà educative e tra questi esperti del settore troviamo I. L. Kandel negli USA, N. Hans in Inghilterra e F. Schneider in Germania. Nonostante le differenze, questi tre studiosi sono accomunati dal fatto di usare l'orientamento storico come procedimento metodologico nei loro studi comparati. Per Kandel, riprendendo il pensiero di Sadler, "la comprensione di un sistema educativo la si può conseguire solo analizzando e comparando i fattori che stanno alla base delle caratteristiche che lo differenziano da ogni altro sistema educativo nazionale"¹². Tra questi fattori, svolgono un ruolo importante lo Stato e i modelli culturali. Per lui il fine dell'educazione comparata è miglioristico in quanto ritiene che le ricerche internazionali effettuate con il metodo comparativo possano, oltre a migliorare il proprio sistema educativo, fondare una nuova coscienza internazionale che punti al progresso dell'umanità. Hans ritiene l'educazione di ogni Paese come il risultato di una tradizione storica, nazionale e culturale ed evidenzia l'importanza di studiare il sistema educativo di ogni singola nazione nel proprio ambiente storico e nella sua connessione con lo sviluppo del carattere e della cultura nazionali, in quanto proprio i fattori storici stanno alla base dei vari sistemi nazionali dell'educazione. Egli elenca cinque fattori: unità di razza, di religione, di lingua, unione territoriale ed autonomia politica e afferma che la personalità di ogni persona adulta si perfeziona sotto la costante influenza del retaggio, dell'ambiente e dell'istruzione. I cinque fattori elencati prima Hans li racchiude in tre sezioni: naturali (razza, lingua e ambiente), religiosi e laici¹³. Schneider invece, applica il metodo della ricerca storica all'analisi comparata dei problemi educativi di molti paesi e ne esamina il

¹¹ Ivi, pp. 9-13.

¹² P. Alberti, *Kandel e il metodo storico nell'educazione comparata*, in P. Alberti, C. Ziglio, *Concetto e metodologia dell'educazione comparata. Precedenti storici e prospettive*, La Nuova Italia, Firenze 1999, p. 19.

¹³ Cfr. C. Callegari, *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, Anicia, Roma 2006, p. 71.

carattere nazionale, la posizione geografica, la cultura, la scienza, la filosofia, la struttura sociale, l'economia, la politica, la religione, la storia e l'influenza estera e li definisce "forze formative o dinamiche" della pedagogia dei popoli¹⁴. Egli preferisce parlare di Scienza dell'Educazione comparata in quanto è determinata dall'uso del metodo comparativo, ritenuto fondamentale e il suo compito è quello di confrontare in maniera critica le situazioni rilevate dalla ricerca pedagogica internazionale¹⁵. Questi comparativisti hanno evidenziato che la ricerca educativa comparata ha bisogno di una dimensione interdisciplinare, in quanto il lavoro del ricercatore deve comprendere e interpretare i fattori presenti nei diversi sistemi educativi¹⁶. Come abbiamo visto, l'educazione comparata nel corso del Novecento si è caratterizzata da un'analisi storico-fattoriale e interpretativa; mentre, dalla seconda metà del XX secolo le cose cambiano: la tradizione storica lascia il posto negli anni '60 ad un'indagine sociologica e all'intento di voler garantire la scientificità a questo ambito di ricerca; negli anni '70 prende avvio un'analisi antropologica e la ricerca diventa qualitativa mentre dagli anni '80 si comincia a discutere su vari temi importanti come le finalità teorico-conoscitiva e miglioristica dell'Educazione comparata e la sua caratteristica di sapere teorico-pratico. In questa seconda metà del XX secolo ricordiamo C. A. Anderson, F. Hilker, G. Z. F. Bereday, H. J. Noah e M. A. Eckstein. Anderson nel 1965 fece sorgere a Chicago il *Comparative Education Center* e riteneva che per poter comparare bisognasse individuare i modelli tipologici ricorrenti, cioè quelli che determinano le realtà educative e sociali e questo lo si poteva fare attraverso il metodo evolucionistico¹⁷. Hilker introdusse il *tertium comparationis*, il quale doveva dare validità scientifica alla stessa comparazione e di conseguenza alla disciplina¹⁸. Bereday identifica quelli che secondo lui sono i quattro momenti che devono essere presenti in una trattazione comparata completa e sono: la fase descrittiva (raccolta dei dati), la fase interpretativa (analisi dei dati), la fase di giustapposizione (accostamento dei dati) e la fase di comparazione¹⁹. Noah ed Eckstein rendono più rigoroso il metodo introdotto da Bereday e basano l'indagine comparativa su un procedimento scientifico a fondamento empirico le cui fasi sono: formulazione delle

¹⁴ Ivi, p. 70.

¹⁵ Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit., pp. 16-24.

¹⁶ Cfr. C. Callegari, *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, cit., p. 68.

¹⁷ Ivi, pp. 28-29.

¹⁸ Ivi, p. 31.

¹⁹ Ivi, pp. 31-32.

ipotesi, quantificazione dei dati, controllo e teoria che conferma o meno la validità delle ipotesi elaborate e permette di arrivare alla ricerca pura²⁰. Se in questo periodo abbiamo una forte fiducia nell'educazione, con gli anni '70 questo sentimento comincia ad affievolirsi e l'educazione comparata, attraverso il metodo antropologico, punta a scoprire quegli aspetti qualitativi che determinano il fenomeno educativo e che sono incomprensibili se staccati dal contesto culturale²¹. L'analisi dell'ambiente è essenziale e grazie a questa attenzione qualitativa è stato possibile considerare le singolarità delle varie appartenenze culturali all'interno dei contesti istituzionali²². In questo decennio si sono approfonditi i legami fra le strutture di potere e la formazione della conoscenza nelle istituzioni educative e negli anni '80 l'educazione comparata viene ridotta al silenzio in quanto possibile strumento di penetrazione dei paesi più potenti per poter controllare e dirigere²³. Con le tecnologie sempre più complesse e l'influenza della globalizzazione l'educazione comparata è diventata un campo di ricerca mondiale ed è l'Asia ad offrire i modelli più interessanti²⁴.

Sull'educazione comparata ci sono varie premesse: in primo luogo si afferma che il sistema scolastico come oggetto di analisi viene indagato soprattutto su aspetti organizzativi, dinamici e con riferimento ad aspetti analitici come la formazione degli insegnanti. In secondo luogo, l'educazione comparata è contraddistinta tanto dal suo metodo, quanto dal suo approccio e di conseguenza non la si può considerare una disciplina in senso stretto ma un campo di indagine. Si ritiene che il comparativista possa conoscere tutti gli aspetti educativi di un qualsiasi paese ma invece, come nel caso dell'antropologo, deve avere una precisa e diretta esperienza in prima persona con la realtà indagata. Egli dispone di un set di abilità specifiche che gli permettono di condurre indagini in vari contesti intranazionali o transculturali anche se la vera competenza si delinea su aspetti tematici limitati e in un numero abbastanza delimitato di realtà nazionali. Siccome la ricerca comparata riguarda un oggetto d'indagine multidimensionale, l'esperto comparativista molto spesso è di formazione generalista in grado di spaziare tra vari metodi di indagine. Contemporaneamente, la sensibilità rispetto all'importanza del contesto in cui accadono i fenomeni educativi li rende anche

²⁰ Ivi, p. 36.

²¹ Ivi, p. 41.

²² Ivi, p. 47.

²³ Ivi, p. 54.

²⁴ Ivi, p. 56

culturalisti, cioè attenti ad evidenziare le differenze²⁵. Si può dire che l'educazione comparata viene ritenuta l'ambito accademico rivolto allo studio dell'educazione di altri paesi. Ciò nonostante, questo interesse verso le altre scuole è mosso da un desiderio di voler comprendere al meglio la propria, con la sua configurazione, il suo funzionamento e la sua cultura organizzativa. Lo studio dell'altro e della sua scuola prevede l'attivazione di un meccanismo di rispecchiamento e negoziazione di significati che permette l'assimilazione di una maggiore consapevolezza rispetto ai presupposti impliciti che stanno alla base delle proprie istituzioni e che molto spesso sono nascosti²⁶. L'educazione comparata ricava il proprio sapere da varie discipline: dall'antropologia alla sociologia, alla scienza politica, alla psicologia e alla storia e il suo approccio, come abbiamo letto prima, spazia tra il quantitativo e il qualitativo, tra il macro e il microsociale; tra la prospettiva scientifica e quella riformatrice²⁷.

Nel periodo del secondo dopoguerra, l'educazione comparata è stata segnata dal Positivismo e dagli studi quantitativi, e uno degli enti protagonisti di questo periodo è stato l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Questo istituto collabora con vari organismi nazionali di ricerca, agenzie governative e studiosi che lavorano per far progredire la ricerca educativa nel mondo e produce studi comparativi di alta qualità con lo scopo di offrire input validi sia al mondo della ricerca che ai portatori di interesse come gli stessi genitori²⁸. Tra le indagini più importanti abbiamo l'approfondimento sulle modalità di entrata all'istruzione nella scuola dell'obbligo e i risultati dimostrano che i Paesi con ampio reclutamento conseguono risultati migliori rispetto a quelli con sistemi selettivi. Una seconda indagine mira a valutare il rendimento degli studenti, in particolare vuole osservare quanto l'istruzione dipenda dalle caratteristiche organizzative del sistema²⁹.

Un'area interna alla comparazione educativa è quella che interessa la pedagogia (*comparative pedagogy*), cioè le dinamiche e le interazioni che accadono nel microcontesto scolastico e in particolare in quello dell'aula. Principalmente, l'obiettivo è quello di evidenziare gli scenari culturali impliciti attraverso una visione culturalista e

²⁵ Cfr. M.E. Mincu, *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, Mondadori, Milano 2020, pp. 14-15.

²⁶ Ivi, p. 15.

²⁷ Ivi, p. 16.

²⁸ Ivi, p. 17.

²⁹ Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit., pp. 38-39.

antropologica che si propone di collegare il microlivello educativo al macrolivello sociale³⁰.

Il docente Robin Alexander è uno dei maggiori sostenitori di questo ambito di indagine e lo dimostra la sua ricerca effettuata sulla cultura pedagogica della scuola primaria in vari contesti nazionali: Francia, Inghilterra, Russia, USA, India. Egli ha preso in esame le scuole, gli edifici e le persone che vi lavorano all'interno, l'idea di scuola e la dinamica che va oltre le porte istituzionali. Successivamente, si è concentrato su vari aspetti della classe come l'insegnamento, la struttura della lezione e la sua forma, l'organizzazione, i compiti, le attività, i giudizi, le *routines*, le regole, le interazioni, il tempo ed infine il tipo di prospettiva che si ha sullo stesso apprendimento. Così facendo, l'analisi della realtà scolastica ha evidenziato i valori impliciti che muovono le azioni degli attori sociali. Valori che Calvani e Trincherò chiamano "miti", cioè il fondamento culturale implicito che non si basa su evidenze empiriche. Un esempio di mito può essere, nel contesto italiano, la convinzione che la lezione frontale sia da eliminare perché inefficace o che la sanzione del gruppo sia più democratica ed educativa rispetto a quella individuale³¹.

Un altro ambito di studi riguarda l'educazione internazionale, spesso chiamata "educazione comparata ed internazionale", la quale riguarda le esperienze scolastiche in contesti geopoliticamente "periferici", o detti "in via di sviluppo"³². Secondo Phillips e Schweisfurth, l'aspetto internazionale dovrebbe abbassarsi sulle dimensioni di convergenza tra contesti nazionali³³. Ritornando alla comparazione si può dire che l'identificazione delle affinità e delle differenze attraverso lo studio di casi è un'operazione fondamentale e mentre la tradizione educativa utilizza vari modi e più immediati per evidenziarli, i modelli sociologici e della scienza politica hanno costruito delle procedure di giustapposizione. L'analisi storico-comparativa fa parte di una visione generale che mira ad orientare la spiegazione di esiti sociali importanti, come la nascita della democrazia, l'industrializzazione o i sistemi educativi³⁴.

³⁰ Cfr. M.E. Mincu, *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, cit., p. 17.

³¹ Ivi, pp. 17-18.

³² Ivi, p. 19.

³³ *Ibidem*.

³⁴ Ivi, p. 20.

1.1.2. A quale scopo comparare le scuole degli altri?

L'obiettivo principale di conoscere le scuole degli altri implica un'evoluzione di tipo culturale e addirittura interculturale, il quale richiede una buona quantità di sensibilità etnografica. Siccome è un'azione di conoscenza dell'altro sul piano educativo, l'educazione comparata servirà in primo luogo per conoscere meglio sé stessi. Cioè, l'atto di riflettere sulle modalità culturali che sostengono le altre pratiche pedagogiche, sottintende la riflessione e la consapevolezza rispetto alle proprie modalità culturali. E. J. King, attraverso il volume "Le scuole degli altri", ha reso questo argomento noto e affascinante anche ad un pubblico non accademico. In realtà, l'educazione comparata verte ad indagare in profondità le tensioni che scorrono tra società, sviluppo ed educazione e il ruolo che le singole persone rivestono in questi processi. Le "forze" che influiscono sull'educazione e sulle quali l'educazione esercita a sua volta una pressione possono portare ad alcune sfere: politica, economica, socioculturale, storica, tecnologica e ad altre. Anche la storia della pedagogia è da non sottovalutare visto che influenza la direzione degli sviluppi organizzativi e culturali dell'educazione. Di conseguenza, la comparazione si è equipaggiata e come afferma Bereday, "lo scopo intellettuale è quello di derivare lezioni dalle variazioni riscontrate nei sistemi scolastici in diversi contesti sociali"³⁵. L'idea che la comparazione individui pratiche a cui ispirarsi è ancora oggi un aspetto centrale e una grande finalità, ma siccome quello che risulta ottimale per un contesto potrebbe non esserlo per un altro, la tentazione di importare le idee senza che dietro ci sia uno studio attento e critico, si è frenata. Il "prestito educativo" per essere efficace deve considerare la funzionalità delle soluzioni e le caratteristiche fisiche e sociali di riferimento perché la valutazione di esso ha evidenziato come un preciso aspetto di un dato contesto non riproduce le stesse dinamiche anche in uno nuovo. quindi, per migliorare il sistema scolastico, l'educazione comparata deve cooperare con gli enti che sono implicati nell'ambito dello sviluppo come i ministeri dell'educazione. Inoltre, l'ambito comparativo evidenzia che i problemi di un dato contesto educativo sono comuni ad altri paesi e quindi si presentano come "problemi del mondo"³⁶. Nonostante questo, Kubow e Fossum ritengono che il termine "problema" sia ingannevole perché fa intendere

³⁵ G.Z.F. Bereday, *Comparative method in education*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1964; tr. it., *Il metodo comparativo in pedagogia*, tr. it., La Scuola, Brescia 1969, p. 11.

³⁶ Cfr. M.E. Mincu, *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, cit., pp. 21-22.

che ci sia una soluzione immediata quando in realtà, in educazione non è così. Loro suggeriscono il termine “questione” o “dilemma” in quanto suggerirebbe “una postura di apertura all’esplorazione di vari punti di vista culturali e nazionali e l’astenersi dalla prescrizione di una ricetta, metodo o tecnica uniche per affrontare le più diverse questioni educative”³⁷. È fondamentale poter guardare il contesto nella sua interezza perché vorrebbe dire poter identificare svariate interpretazioni possibili ma ancora più importante è la consapevolezza che le questioni educative non sono da vedere come statiche ma dinamiche: cambiano nel tempo in base a come i fattori interni ed esterni ai sistemi scolastici si combinino tra loro e quindi a come le definiscono. Un qualsiasi aspetto educativo può presentare varie tendenze, come ad esempio la pedagogia dell’infanzia nipponica che è stata caratterizzata dalla tendenza degli insegnanti ad usare uno stile non interventista rispetto ai conflitti dei bambini, come modalità di autoregolazione sociale e socializzazione. Ciò nonostante, non si può dire che questo approccio sia generalizzabile o visto come l’unico modo possibile³⁸. Di conseguenza, è emerso che l’uso di categorie escludenti non è la soluzione più adatta in quanto taglia fuori la complessità delle questioni educative: dire in modo netto che un sistema educativo è accentrato o decentrato è fuorviante perché gli aspetti sui quali le due categorie si possono declinare sono molti, come ad esempio il curriculum, l’organizzazione, la *leadership* scolastica, ecc. Si ha quindi delle tipologie predeterminate che si accompagnano a delle specificità con cui queste si contestualizzano in modo diverso e molto spesso si danno per scontate perché viste come le uniche possibili. Bereday invece risponde: “la conoscenza di sé stessi nata dalla consapevolezza degli altri si configura come la lezione più alta che l’educazione comparata possa offrire”³⁹. Infatti, riflettere su determinate pratiche educative presenti in dati contesti, porta a confrontarle con i paesi che non le hanno; come, ad esempio, l’uso della premiazione per incentivare la motivazione nello studente o studentessa nelle scuole inglesi o scandinave che è assente in altre dell’Europa continentale. In Italia le idee legate al sostegno del comportamento più adatto all’apprendimento non sono ben definite, anche se il curriculum nascosto prevede spesso il ricorso alla punizione di tutta la classe, come

³⁷ P. Kubow, P. Fossum, *Comparative education: Exploring issues in inter-national context*, Pearson Education, New Jersey 2007, p. 23.

³⁸ Cfr. M.E. Mincu, *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, cit., pp. 22-23.

³⁹ G.Z.F. Bereday, *Comparative method in education*, cit.; tr. it., *Il metodo comparativo in pedagogia*, cit., p. 11.

l'abbassamento dei voti di rendimento. Questa modalità, come mette in luce la ricerca *evidence – based*, risulta assai demotivante e deresponsabilizzante e la comparazione educativa vuole svelare le ragioni culturali e sociologiche che stanno al di sotto: in questo caso, una possibile forma di ugualitarismo non informato dalle forme e dagli effetti dell'equità a scuola. La comparazione vuole farci mettere in dubbio le nostre certezze e ad interrogarci su un terreno puramente culturale circa le ragioni profonde di certe pratiche sociali, sostenute quasi sicuramente da filosofie politiche orientate al collettivismo o individualismo. La comparazione va avanti per interrogativi fortemente culturali⁴⁰.

1.1.3. Sull'importanza del contesto

Uno dei massimi esperti che ha trattato in modo esemplare l'importanza del contesto in cui avvengono i fatti educativi è, come è stato scritto in precedenza, Michael Sadler. Egli è stato il primo a sostenere che quello che accade fuori dalle mura scolastiche molto spesso è più importante di quello che c'è all'interno e successivamente molti altri comparativisti hanno continuato ad affermare l'importanza del contesto, sostenendo che l'efficacia dei sistemi scolastici può venir influenzata dai processi storici, sociali, culturali, economici e anche politici. Nella scienza sociale comparata spuntano due forze ritenute fondamentali per valutare l'importanza del peso sociale e sono i sindacati e i partiti politici. Queste due forze si autoregolano in quanto i partiti sono iniziatori di riforme e cambiamenti, mentre i sindacati possono frenarli⁴¹.

Anche il mondo della scuola può rappresentare una forza che genera cambiamenti, come nel caso di sistemi fortemente decentrati i quali possono far nascere delle iniziative che vengono accolte e generalizzate dal governo centrale. È l'esempio della *Ravenswood School* nel Kent in Inghilterra dove l'innovazione locale avvenuta nel 2005, è stata successivamente diffusa dal governo centrale nella nuova logica “dal basso verso l'alto”, tipica di un sistema che è autonomo nelle scelte pratiche ma controllato al vertice⁴².

Il contesto negli studi comparativi non è semplicemente un contenitore di fattori indistinti ma va attentamente costruito dal ricercatore per far in modo che esso sia appropriato

⁴⁰ Cfr. M.E. Mincu, *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, cit., pp. 23-24.

⁴¹ Ivi, p. 24.

⁴² Ivi, p. 25.

rispetto al caso in questione, all'approccio adottato e alla metodologia prescelta. D'altro canto, se si fa un elenco indiscriminato di fattori economici, sociali o politici debolmente collegati tra di loro e con il tema in esame, l'elaborazione del contesto e la comparazione risulterebbero inefficaci perché inadatti a spiegare la questione educativa presa in considerazione. Per esempio, lo studio della formazione dei docenti nel caso inglese richiederebbe un contesto che includa sia i fattori generali come le politiche del neoliberalismo, sia quelli più particolari riguardanti lo stesso sistema scolastico inglese⁴³. L'indagine di un aspetto istituzionale o pedagogico può richiedere lo sviluppo del contesto su più livelli: da quello più immediato organizzativo, a quello pertinente al sistema scolastico stesso, al governo locale o nazionale, e addirittura in relazione a dimensioni globali come culture che si espandono sotto la guida di attori internazionali⁴⁴. Esclusi gli studi comparativi di tipo quantitativo condotti su larga scala, come quelli dell'OCSE, che tendono a concentrarsi sugli output in termini di rendimento scolastico, la maggior parte degli altri dimostra l'importanza del contesto⁴⁵.

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico è stata istituita il 14 dicembre 1960 con la Convenzione sull'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico. Entrata in vigore il 30 settembre 1961, l'OCSE ha sostituito l'Organizzazione per la cooperazione economica europea (OECE), creata nel 1948 per amministrare il cosiddetto "Piano Marshall" per la ricostruzione postbellica dell'economia europea. Dai 20 Paesi iniziali, tra cui l'Italia, Paese fondatore, oggi l'OCSE è costituita da 37 Paesi membri: Australia, Austria, Belgio, Canada, Cile, Colombia, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Gran Bretagna, Grecia, Irlanda, Islanda, Israele, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca, Repubblica di Corea, Repubblica Slovacca, Slovenia, Spagna, Stati Uniti, Svezia, Svizzera, Turchia, Ungheria. La missione dell'OCSE, all'interno del vasto panorama degli organismi internazionali, è la promozione, a livello globale, di politiche che migliorino il benessere economico e sociale dei cittadini, attraverso l'integrazione dei mercati e la realizzazione dei più alti livelli di crescita economica e di occupazione sostenibile, favorendo gli investimenti e la competitività e mantenendo al contempo la stabilità finanziaria.⁴⁶

⁴³ *Ibidem.*

⁴⁴ *Ibidem.*

⁴⁵ *Ivi*, p. 26.

⁴⁶ Agenzia per la Coesione Territoriale, *OCSE – Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico*, <<https://www.agenziacoesione.gov.it/>>, ultima consultazione: 12/12/2022.

Le teorie del metodo sociologico sono in linea con il neo-istituzionalismo storico che si concentra sui fattori storici particolarmente rilevanti, sulle ricerche che possono comprendere il contesto con la prospettiva delle reti sociali o su quelle antropologiche o sociologiche attente ai fattori locali, i quali filtrano le idee che navigano su scala globale. Di conseguenza, si potrebbe dire che a causa dell'importanza del contesto nella comprensione dei fatti educativi, l'educazione comparata faccia fatica a distinguersi dall'antropologia⁴⁷. Secondo Potts, l'esperienza diretta con i contesti studiati rappresenta un presupposto fondamentale del comparativista, anche quando l'approccio scelto non è etnografico ma sostenuto da fonti scritte, storiche o sociologiche. Pertanto, l'esperienza diretta è indispensabile per comprendere l'ambiente e quelle dinamiche che rappresentano un sistema scolastico in rapporto al suo contesto⁴⁸. Solamente la considerazione olistica dei fenomeni studiati può orientare il comparativista nella comprensione delle relazioni che giocano in campo e come afferma Steiner-Khamsi: "l'obiettivo dello studio di caso è di comprendere la rete causale di relazioni di potere all'interno di un sistema ben definito. È scontato sottolineare che l'analisi dei vari attori, luoghi, e livelli di interazione diventa essenziale, proprio perché il potere si distribuisce con modalità non uniformi all'interno del sistema stesso"⁴⁹.

Si può concludere affermando che il contesto non è mai oggettivo e non si può riprodurre in modo superficiale; al contrario, si tratta di un'operazione di attenta costruzione da parte del ricercatore che seleziona e valorizza i vari livelli contestuali per poter evidenziare il centro della comparazione⁵⁰.

1.1.4. Metodo e approccio

La storia del metodo nell'ambito educativo è stata contrassegnata da varie fasi: storica, sociologica-quantitativa, etnografica o antropologica per arrivare infine con gli studi post fondativi addirittura alla negazione dell'utilità della comparazione come metodo. La comparazione prevede l'esistenza di un dilemma o un focus, chiamato *tertium*

⁴⁷ Cfr. M.E. Mincu, *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, cit., p. 26.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ G. Steiner-Khamsi, *Comparison and context: the interdisciplinary approach to the comparative study of education*, CICE, Columbia University 2014, 16(2), pp. 34-42.

⁵⁰ Cfr. M.E. Mincu, *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, cit., p. 27.

comparationis, che possa indirizzare la descrizione dei casi scelti e portare ad un'indagine comparativa, volta a studiare le affinità e le diversità tra i fenomeni osservati o il contesto di riferimento. Nella fase "storica", cioè quella che coincide con le prime comparazioni, il metodo avanza per intuizioni e nell'identificazione di macro-fattori sociali, come ad esempio lo Stato, la cultura o fattori interni al sistema scolastico stesso come le idee pedagogiche⁵¹. Sempre in questo periodo ricordiamo Bereday ed Hilker che negli anni '60 del Novecento hanno codificato il metodo classico della pedagogia comparata che si sviluppa in quattro fasi: descrizione, interpretazione, giustapposizione e comparazione.⁵² Nella fase successiva il metodo assume prevalentemente una forma quantitativa, andando a prelevare tramite dei questionari un numero elevato di dati per poi analizzarli statisticamente. In questo modo si possono analizzare le condizioni di partenza in chiave sociologica ma non si possono studiare le modalità interne al sistema scolastico o quelle relative al contesto. Dagli anni '70 in poi, prende forma sempre di più il metodo comparativo in educazione, il quale tratta sia sulla possibilità di identificare forze sottostanti che plasmano i sistemi scolastici in vari contesti, sia sull'uso di metodi empirici derivati dalla forma quantitativa, dalla scienza politica e dalla sociologia, con lo scopo di comprendere il legame che scorre tra educazione e società. È importante ricordare che le tappe evolutive della comparazione educativa non sono precise e ben definite nel tempo e sono ancora tutt'oggi in forme aggiornate: in base allo scopo e all'utilità, i metodi possono venir ripresi e utilizzati⁵³.

Una delle migliori organizzazioni della sfera comparativa e dei suoi metodi è stata fatta da Bray e dai suoi collaboratori. Gli studiosi hanno tracciato l'uso dei metodi quantitativi e qualitativi e le unità di comparazione, identificate in: luoghi, sistemi scolastici, momenti di tempo, culture, valori, rendimento scolastico, politiche educative, curricula, organizzazioni, modi di apprendimento e innovazioni pedagogiche. Naturalmente, queste unità si possono ampliare, comparando ad esempio i sistemi di formazione dei docenti o la preparazione professionale⁵⁴. Va ricordato però che la comparazione non si concentra sugli aspetti che vengono descritti e accostati ma sul modo in cui essi si presentano. Per

⁵¹ Ivi, p. 40.

⁵² Cfr. G.Z.F. Bereday, *Comparative method in education*, cit.; tr. it., *Il metodo comparativo in pedagogia*, cit., p. 42.

⁵³ Cfr. M.E. Mincu, *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, cit., pp. 40-41.

⁵⁴ Ivi, p. 41.

Baldissera, l'approccio comparativo permette il confronto tra stati di più oggetti su una stessa caratteristica e quindi, si potrebbero anche comparare due oggetti diversi se condividono uno stesso aspetto, come ad esempio, se si vuole indagare la proprietà dell'acidità si possono confrontare una mela ad una pera. Quello che interessa alla comparazione non sono i due oggetti ma l'aspetto che li accomuna⁵⁵.

Siccome l'educazione comparata è un ambito che si forma sulla scienza politica e sulla sociologia comparata, occorre prendere in esame anche alcuni elementi propri della scienza sociale comparata. Fin dal principio, va evidenziato che la comparazione si inserisce nella scienza politica a livello di intere nazioni, non solo con lo scopo di descrivere e categorizzare, ma di sperimentare ipotesi per poter poi cooperare alla teoria politica o sociologica comparata. La maggior parte della ricerca comparativa in educazione rimane sul piano descrittivo, il quale, se fatto bene, mette le basi per le fasi successive e include degli indizi per il lavoro che verrà sviluppato in seguito⁵⁶. Un'altra operazione importante è quella di individuare delle macro tipologie: quelle più importanti sono quelle di accentramento/decentramento e selezione/compressione, con tutte le sfaccettature che esse presentano⁵⁷.

La comparazione nelle scienze sociali è ben distante dal rigore applicato nelle scienze naturali e non può nemmeno procedere secondo un preciso protocollo e al massimo, attraverso il procedimento deduttivo, può entrare nell'ambito quasi sperimentale quando mira a produrre delle generalizzazioni basate sull'evidenza empirica a disposizione. Nonostante sia diversa dalla sperimentazione scientifica, la comparazione permette ugualmente il controllo dei fenomeni studiati: alcuni aspetti rimangono costanti mentre si cerca di osservare le differenze. In questo caso si parla di variabili dipendenti ed indipendenti; le prime rappresentano i risultati politici, sociologici o educativi che la comparazione vuole spiegare; mentre le seconde sono quelle che chiariscono le variabili dipendenti. Fare un'inferenza significa utilizzare dei fatti noti per conoscere quelli che ancora non vediamo e la comparazione riveste un ruolo fondamentale in questo procedimento⁵⁸. È possibile individuare tre principali tipi di comparazione: quella di molti paesi, quella di pochi paesi e lo svolgimento di studi di caso, i quali, per la loro rilevanza,

⁵⁵ Cfr. A. Baldissera, *Gli usi della comparazione*, Franco Angeli, Milano 2003.

⁵⁶ Cfr. M.E. Mincu, *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, cit., pp. 41-42.

⁵⁷ Ivi, p. 42.

⁵⁸ *Ibidem*.

possono partecipare al progresso teorico dell'ambito comparativo. Il punto focale della comparazione svolta su pochi paesi, invita il ricercatore a stare molto attento quando cerca di elaborare delle inferenze anche su paesi che non sono inclusi nell'indagine. Un ricercatore impiega molti anni per studiare la storia, la politica, l'economia e i modelli culturali di alcuni paesi e quando cerca di andare a spiegare dei fenomeni significativi, lo sforzo che impiega è notevole. Nonostante ciò, questo tipo di lavoro rimane fortemente localizzato e può essere utile per individuare delle discrepanze tra le teorie e la loro applicabilità. Comparare pochi paesi rappresenta uno stile chiamato "intensivo", in cui si evitano le generalizzazioni più ampie per scandagliare le affinità e le diversità sui casi scelti e questo tipo di comparazione è anche considerata "orientata al caso" piuttosto che alle variabili. Qui il ricercatore vuole indagare nel profondo gli eventi, i processi e le variazioni all'interno di ciascun paese, anziché individuare le macro-variabili che valgono quando si lavora con un alto numero di paesi. Inoltre, comparare su un livello di astrazione così basso, permette al ricercatore di trovare in fretta l'equivalenza tra casi se i paesi in questione condividono un numero di caratteristiche⁵⁹.

Nelle scienze sociali, la ricerca comparata ha poi elaborato due diversi modelli di indagine: il *most similar systems design* (MSSD) e il *the most different systems design* (MDSD). Il primo riguarda il modello di comparazione di sistemi simili e presuppone che si scelgano casi con varie caratteristiche comuni e l'obiettivo è quello di individuare gli aspetti chiave che cambiano in paesi ritenuti analoghi tra di loro. Questo metodo viene usato spesso negli studi "per area", cioè quelli di paesi che condividono una continuità geografica che li rende versioni di uno stesso modello, come ad esempio i paesi scandinavi. Il secondo modello invece, riguarda i paesi che non condividono caratteristiche comuni, ad eccezione dell'oggetto di indagine. Questo metodo punta a identificare gli aspetti che sono simili in paesi piuttosto diversi, pur in presenza di un esito convergente. Se nel modello dei sistemi simili si poteva anche includere un caso negativo, quindi con risultato divergente, in questo modello assolutamente no in quanto i paesi diversi devono condividere un esito analogo che va poi spiegato⁶⁰.

Secondo Thomas, uno studio di caso deve includere necessariamente il soggetto, cioè il nodo centrale dell'indagine e l'oggetto, ovvero il quadro teorico. Per scegliere il soggetto

⁵⁹ Ivi, p. 43.

⁶⁰ Ivi, p. 44.

non serve considerare la tipicità del caso ma bensì la sua centralità o la sua marginalità rispetto ad altri casi e all'oggetto prescelto. Per quanto riguarda il quadro teorico invece, la sua forma non verrà delineata fin da subito ma mano a mano che la ricerca prende piede. In ogni caso, è fondamentale che l'oggetto venga abbozzato dal ricercatore prima dell'inizio dell'indagine visto che rappresenta il vero punto di interesse. Stando sempre a Thomas, gli studi di caso possono essere retrospettivi, *snapshot* oppure diacronici. L'indagine retrospettiva implica la collezione di dati rispetto ad una situazione o persona, studiandola storicamente nella sua totalità. Nello studio *snapshot* invece, il caso prevede un momento ben definito all'interno dell'arco temporale, come un giorno od un evento; mentre l'indagine diacronica punta ad evidenziare il cambiamento nel tempo⁶¹.

Un'alternativa alla ricerca comparata classica sviluppata in ambito politico e sociologico è rappresentata dal metodo chiamato *multiple case studies*, ovvero quello che tiene conto di studi di caso molteplici. Questo metodo è particolarmente adatto a quegli studi comparati che non vogliono ricercare una deduzione e prevede due percorsi logici: il primo passa attraverso una comparazione diretta, mentre il secondo può riguardare elementi interni ad uno stesso caso⁶².

Sul piano metodologico è importante ricordare:

- Fare molta attenzione alla raccolta dei dati e al loro uso, soprattutto nelle ricerche di tipo qualitativo, storico, sociologico o etnografico;
- Rispettare i codici etici organizzativi, nazionali o internazionali per lo svolgimento della ricerca empirica sul campo⁶³.

Oggi la struttura interna della disciplina storico-educativa non è più narrativa, ma è diventata interpretativa e lo storico ha cominciato ad usare dei paradigmi di ricerca che si possono applicare anche all'educazione comparata ed essi sono:

- 1) Incontro: la storia della pedagogia, quella della pedagogia comparata e l'educazione comparata appaiono come "incontro" con gli autori, le prassi

⁶¹ G. Thomas, *A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure*, in "Qualitative Inquiry", 17(6), 2011, pp. 511-521.

⁶² Cfr. M.E. Mincu, *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, cit., p. 45.

⁶³ Ivi, p. 46.

educative, le civiltà del passato e del presente. Attraverso lo studio storico di altre civiltà e luoghi, si relativizza la storia pedagogica occidentale e la si pone all'interno di un orizzonte mondiale più ampio, contribuendo a costruire una storia mondiale dell'educazione libera dai parametri culturali dell'etnocentrismo occidentale. Compiendo questa operazione si ha la possibilità di confrontarsi con l'Altro e proprio nel suo passato si vanno a ricercare le teorie e le pratiche educative di autori e le culture diverse tra loro. Il passato collabora a definire il quadro teorico-pratico entro cui si manifestano i fattori pedagogici nel corso del tempo in luoghi e culture diversi; e il suo studio ci fornisce una "conoscenza scientificamente elaborata" (indicata da Marrou⁶⁴) che ci permette di comprendere il presente in tutte le sue sfumature e di progettare il futuro considerando le migliori tradizioni pedagogiche mondiali. In questo senso l'approccio storico si avvicina a quello etnografico: la storia si occupa del tempo e l'etnografia dello spazio, ma lo scopo è lo stesso. Un esempio è la Carta del mondo di Peters come rappresentazione di un mondo "altro". Egli pubblicò la sua proiezione della mappa terrestre nel 1973 per porre rimedio alle distorsioni causate dalla proiezione di Mercatore. Le caratteristiche principali della proiezione di Peters sono: fedeltà alla superficie terrestre, proporzionalità e i colori base per ogni continente. Tutte queste caratteristiche ristabiliscono la giusta proporzione tra il Nord e il Sud del mondo, evidenziando come l'inferiorità del Sud del pianeta sia soltanto una costruzione culturale etnocentrica e non un dato di fatto. Questo paradigma presuppone inoltre, l'atteggiamento di *epokhè*: lo storico deve approcciarsi all'Altro con un atteggiamento di sospensione del giudizio. Infatti, non ci si può avvicinare all'alterità storica mantenendo le proprie credenze di uomo moderno/contemporaneo. Nella ricerca, una volta appreso e interpretato l'oggetto di studio, bisogna comprendere che quando si arriva alla comparazione è necessario comprendere ciò che si sta studiando alla luce di tutte le discipline e in maniera critica. Inevitabilmente si assiste a una espressione di giudizio, ma questo non può essere fatto nelle prime fasi.

⁶⁴ H.I. Marrou, *De la connaissance historique*, Édition du Seuil, Paris 1954; tr. it., *La conoscenza storica*, Il Mulino, Bologna 1962, p. 28.

- 2) Contestualizzazione: lo storico deve ricostruire la realtà in virtù di una teoria pedagogica, ma allo stesso tempo deve anche possedere delle competenze nell'affrontare la ricerca. Il passato deve essere ricostruito da molti punti di vista che guardino anche alle pratiche educative formali, non formali e informali e al costume educativo diffuso nella società, ponendoli sempre in relazione con la teoria. Lo studioso deve affrontare la ricerca per spiegare la realtà passata o presente e collegarla al presente e al futuro. In questo processo la dimensione storica degli eventi educativi assume una grande importanza.
- 3) Attenzione a ciò che non è immediatamente evidente: chi fa pedagogia comparata deve sempre tenere presente la distinzione tra quello che è esplicito e quello che è implicito. Tutte le costituzioni sanciscono l'uguaglianza di ogni cittadino di fronte all'educazione, senza distinzione di sesso, razza, religione. La ricerca storica considera anche l'attenzione e l'impegno scientifico verso percorsi minoritari che possono essere ripresi nel presente. Bisogna capire il presente in tutte le sue sfumature per progettare un futuro pedagogicamente consapevole. Anche la ricerca storico-comparativa può diventare un luogo di incontro che svela il nascosto e diventare fecondo per il futuro.
- 4) Ricognizione documentale a tutto campo che faccia emergere anche le fonti inusuali e realizzi poi, un'interpretazione dei documenti che si possiedono alla luce degli avvenimenti politici, economici, culturali di un determinato momento storico. Le fonti scritte e archivistiche sono affiancate da quelle iconografiche, biografiche, diari, fonti orali, ecc... e per il comparativista, l'accesso ai materiali rappresenta un momento difficile della ricerca perché spesso non sono di facile reperimento.
- 5) Interdisciplinarietà: riguarda tutta la ricerca pedagogica all'interno delle scienze dell'educazione, ma ha assunto sempre più importanza negli studi storici. Lo storico, come il comparativista, ha bisogno di competenze plurime che spesso lo portano a collaborare con altri disciplinari. Un esempio è la conoscenza delle lingue: per interpretare le fonti si devono utilizzare tutte le scienze necessarie (storia, geografia, linguistica, economia, politica, religione). Oggi la lingua comune che veicola una ricerca è l'inglese ma usare sempre la stessa lingua non

è mai positivo; infatti, nelle riviste di educazione comparata vengono accettate almeno quattro lingue che sono francese, inglese, portoghese e spagnolo.

- 6) Relazione tra pedagogia e politica che nella realtà occidentale soprattutto, è molto stretta, in quanto la politica ha influenzato la pedagogia, come ad esempio i programmi ministeriali che si applicano in tutto il territorio nazionale⁶⁵.

Proporre oggi studi storico-comparativi dell'educazione, significa provare a costruire una storia dell'educativo che tenga conto di una prospettiva europea o mondiale, nell'ottica di un confronto tra le teorie pedagogiche e di miglioramento delle prassi educative future. Allo storico comparativista è dato il compito di studiare teorie e contesti educativi con lo scopo di proporre prassi che possano migliorare la vita delle persone in prospettive aperte al reciproco rispetto, alla conoscenza e alla tolleranza delle diversità e alla solidarietà⁶⁶.

In Europa, l'uso della ricerca etnografica nell'educazione comparata, si è dimostrato abbastanza uniforme, almeno fino a quando l'impatto della critica postmodernista non lo ha frantumato in moltissime correnti eterogenee; e questa divisione ha reso molto difficile mappare la situazione odierna. Ciononostante, esistono due importanti filoni che hanno attraversato l'etnografia in educazione comparata e sono, ancora oggi, dei punti di riferimento: le etnografie multi locali, nate per comparare i dati parallelamente raccolti su più aree di studio, e le ricerche che mirano a comprendere le relazioni esistenti tra realtà appartenenti a diversi ordini di grandezza⁶⁷.

Il momento in cui in Europa si cominciò ad usare il metodo etnografico in educazione comparata, coincise con quello in cui si affermò l'etnografia dell'educazione. La prima ricerca di etnografia dell'educazione venne realizzata a Manchester nei primi anni Sessanta dagli antropologi M. Gluckmann e R. Frankenberg e dal sociologo dell'educazione A. H. Halsey per mappare e comprendere il funzionamento interno di due dei tre tipi di scuole secondarie statali: *Grammar schools* e *Secondary modern schools*⁶⁸.

Nonostante gli studi etnografici diano una comprensione di come funziona una determinata realtà educativa, la somma di tutte queste realtà locali difficilmente può

⁶⁵ Cfr. C. Callegari, *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, cit., pp. 75-85.

⁶⁶ Ivi, p. 86.

⁶⁷ Ivi, pp. 91-92.

⁶⁸ A.R. Paolone, *Osservare l'educazione. L'etnografia dell'educazione di derivazione antropologico sociale*, ETS, Pisa 2012.

restituire una visione d'insieme di educazione comparata e il problema di ciò è legato alla difficoltà di generalizzare⁶⁹. Per prevenire questo ostacolo, le ricerche locali, nel corso del loro sviluppo, non dovrebbero divergere troppo l'una dall'altra, altrimenti i dati raccolti verrebbero a trovarsi in ambiti culturali diversi tra loro. Questa separatezza sarebbe legata a confini culturali che possono essere quelli degli Stati nazione, o quelli tra le varie sfumature locali di una stessa cultura⁷⁰. Oggi, una metodologia molto usata per le etnografie multilocali, è quella indicata da Miles e Huberman, in cui l'analisi dei dati qualitativi comporta varie fasi: la prima riguarda la riduzione dei dati raccolti per evitare di venirci sommersi, attraverso scelte di campionamento. Il secondo momento coincide con l'esposizione dei dati attraverso l'uso di grafici; mentre la terza e ultima fase riguarda la conclusione e la verifica; il tutto accompagnato da un processo in cui si confermano la validità e l'affidabilità⁷¹.

Due importanti progetti europei di ricerca sono stati gli studi transculturali svolti da Webb⁷² e Osborn⁷³, nei quali si hanno problemi di traducibilità e comparabilità dei dati, resi ancor più complessi dalle differenze culturali nazionali. Il progetto di Webb è andato ad indagare la professionalità dei maestri delle scuole elementari inglesi e finlandesi in un periodo di dieci anni, includendo ventiquattro docenti inglesi e tredici finlandesi. La ricerca è partita dal fatto che chi fa politica scolastica in Inghilterra e Finlandia ha idee molto diverse sulla professionalità degli insegnanti. In Inghilterra, queste convinzioni derivano dalla necessità di alzare gli standard; mentre in Finlandia sono influenzate da una visione di empowerment dei docenti. I problemi della professionalità sono stati affrontati attraverso tre temi generali: l'impatto del curriculum e delle riforme pedagogiche, il lavoro comune, il controllo e la responsabilità e i risultati hanno dimostrato che i docenti di ogni Paese stanno cambiando la visione in merito alla propria professionalità. Per garantire la validità transculturale della ricerca, gli etnografi hanno limitato gli strumenti a interviste semi strutturate⁷⁴. L'indagine è stata fatta dai ricercatori

⁶⁹ Cfr. C. Callegari, *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, cit., p. 101.

⁷⁰ Ivi, p. 103.

⁷¹ M.B. Miles, A.M. Huberman, *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, SAGE, Thousand Oaks (California) 2013.

⁷² R. Webb, G. Vulliamy, S. Hamalainen, A. Sarja, E. Kimonen, R. Nevalainen, *A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland*, in "Comparative Education", 40(1), 2004, pp. 83-107.

⁷³ M. Osborn, *Constants and Contexts in Pupil Experience of Learning and Schooling: Comparing learners in England, France and Denmark*, in "Comparative Education", 37(3), 2001, pp. 267-278.

⁷⁴ Cfr. C. Callegari, *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, cit., pp. 107-108.

inglesi usando il software di studio dei dati qualitativi *WinMAX*, il quale permette di realizzare un unico e completo file di archivio contenente tutti i testi e le categorie, fornendo così una traccia esaustiva per le verifiche dei processi di analisi e autorizzando comunicazioni via web riguardanti il modo esatto per codificare e analizzare le varie parti delle interviste. Questo è utilissimo perché nella ricerca etnografica multi-locale, per evitare la frantumazione del progetto e le successive generalizzazioni, le varie équipes devono consultarsi costantemente per coordinarsi e organizzarsi. Esistono molti software per la ricerca qualitativa che facilitano il lavoro tra i vari team di ricercatori: *WinMAX*, *Ethnograph*, *HyperResearch*, *Folio Views*; e il programma *Atlas.ti* che agevola l'accesso ai dati scritti⁷⁵.

Oggi il ricorso alla metodologia etnografica diventa necessario perché si tratta di uno strumento capace di esplorare quelle unioni culturali e instabili che sono le relazioni nelle attuali società complesse. Per parlare di vera educazione comparata bisogna inserire i dati in un contesto di studio più ampio che includa l'analisi dei rapporti di potere e il loro effetto sulla trasformazione che le idee oggetto di *transfer* subiscono nel contesto di destinazione. Nell'attuale panorama di flussi globali, si pone il problema di mettere in relazione e comparare le realtà micro-studiate etnograficamente, con i sistemi che oggi attraversano il pianeta, con lo scopo di comprenderne i collegamenti. Attualmente in etnografia, il discorso teorico che unisce il campo metodologico, viene riformulato dal basso (quindi in una prospettiva che muove dal "micro") e una delle principali domande è come debbano essere rappresentati quei fatti del passato dati per scontati dalla meta-narrazione dell'etnografia classica. Come mostra il lavoro svolto da Willis⁷⁶, il modo per reintrodurre le prospettive macro in quelle micro, sembrerebbe collocarsi sia al livello delle metodologie di raccolta dati, sia al livello delle strategie testuali che si possono usare per scrivere un volume su base etnografica. Lo studioso propone un approccio che consiste nella costruzione del testo attorno ad un punto di ricerca scelto in modo strategico, e mantenendo l'ambiente sullo sfondo, ma senza dimenticare che esso comunque fa parte della vita culturale interna dell'oggetto di studio micro. In questo tipo di ricerche è importante evidenziare la scelta intenzionale di un determinato oggetto che consente di collegare il contesto micro alle questioni più generali dei sistemi mondiali

⁷⁵ Ivi, pp. 109-110.

⁷⁶ P. Willis, *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Columbia University Press, New York 1981.

coinvolti. Ma in un'etnografia attenta ai rapporti tra realtà micro e flussi globali, le cose vanno diversamente: in *Learning to Labor* Willis restringe l'oggetto etnografico a una località osservabile direttamente, e colloca sullo sfondo l'ordine generale, in particolare alcuni aspetti dell'ordine capitalistico mondiale.

Il lavoro di Willis costituisce ancora oggi una sorta di prototipo di notevole interesse, un punto di riferimento per formulare ipotesi sull'uso dell'etnografia in campo educativo nell'attuale contesto segnato dalla globalizzazione e dalla critica post-moderna⁷⁷.

⁷⁷ Cfr. C. Callegari, *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, cit., pp. 114-116.

Capitolo 2: Com'è cambiato il sistema scolastico in Italia e nel Regno Unito

2.1. Sguardo all'Italia

2.1.1. La scuola italiana tra XIX e XX secolo

Dopo l'Unità, l'analfabetismo rappresentava uno dei problemi più gravi per l'Italia: secondo il censimento del 1861, quasi il 75 per cento della popolazione con più di sei anni risultava analfabeta. Se si va a scomporre la realtà per aree geografiche, la situazione risultava ancora più drammatica dimostrando che tra il Nord e il Sud d'Italia ci fu uno sviluppo disomogeneo dell'istruzione, il quale aiutò ad allargare il divario tra le due aree geografiche, costituendo la manifestazione più lampante della questione meridionale. Basti pensare che già all'Unità d'Italia l'analfabetismo in Lombardia era del 53,7 per cento, mentre in Sardegna raggiungeva l'89,7 per cento. Il Sud, a causa della sua arretratezza sociale e culturale, ha sempre pagato il prezzo più alto¹. La causa di questo sottosviluppo educativo lo possiamo ritrovare nell'atteggiamento della Chiesa cattolica, che durante tutto il corso dell'età moderna, considerava deplorabile diffondere la cultura e l'istruzione di base (leggere, scrivere e far di conto) agli strati popolari, in quanto, solo le persone meritevoli per nascita e per censo, potevano accedervi per potersi poi avviare alle professioni liberali, agli impieghi amministrativi e soprattutto alla cura delle anime, nelle fila del clero. Con la Riforma invece, si diffuse la volontà di saltare la gerarchia nel rapporto tra il fedele e la Parola e voler mettere il credente in contatto diretto con la Bibbia e di conseguenza, anche il contadino, oltre al banchiere, doveva saper leggere e scrivere; ed è proprio per questo che Lutero tradusse in tedesco sia il Nuovo che il Vecchio Testamento e grazie alla lettura della Bibbia, la scolarizzazione si sviluppò con effetti importanti².

L'Unità venne realizzata dalla classe dirigente della Destra storica, la quale guidò il paese dal 1861 al 1876 e la sua politica scolastica risultò piuttosto deludente: stanziamenti esigui, inchieste sullo stato dell'istruzione interessanti ma prive di conseguenze e debole impegno contro l'analfabetismo. Nel 1865 venne divulgata la relazione del Consiglio superiore della pubblica istruzione sulle condizioni della scuola nel Regno, ricordata da

¹ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Pearson, Milano – Torino 2021, pp. 41-42.

² Ivi, pp. 42-43.

molti studiosi come la grande inchiesta del 1864. La sua stesura non fu semplice e si concluse con tre documenti dedicati all'università, all'istruzione secondaria e alla scuola elementare. La relazione fu un grande atto di coraggio perché volle mostrare le condizioni della pubblica istruzione dopo cinque anni dall'unificazione, le quali, come scrisse G. Talamo “erano tutt'altro che brillanti e spesso di una gravità eccezionale³”. La Destra lasciò la pubblica istruzione in un complesso stato di arretratezza e gli studiosi concordarono sul fatto che non fu solamente a causa del periodo storico che il nuovo Regno stava vivendo ma fu soprattutto una scelta politica, infatti, è stata rilevata una forte percentuale di insegnanti ecclesiastici, una diminuzione o stazionarietà di quelli laici e un incremento delle maestre, le quali, venivano pagate meno rispetto ai colleghi uomini e si piegavano ad andare nei luoghi dove gli altri non accettavano di insegnare. L'istruzione elementare si confermava la “grande malata” del sistema scolastico italiano: “l'affidamento della scuola elementare ai Comuni era oltremodo precario e darà risultati troppo differenziati e in troppi casi carenti, con danni per alunni non posti in condizioni di frequentare davvero e bene la scuola, e per gli insegnanti sottoposti alle prepotenze, ai favoritismi clientelari, agli abusi, allo sfruttamento da parte delle amministrazioni comunali”⁴. L'analfabetismo non era altro che una spia di ben altri problemi: mentre rispecchiava la scarsa diffusione della cultura e dell'istruzione, era strettamente collegato sia alla questione sociale, sia a quella meridionale e rappresentava una somma di tutte le difficoltà che incombevano sullo Stato unitario⁵.

La legge Casati istituì l'obbligo scolastico e nel 1872 il ministro Cesare Correnti tentò di renderlo effettivo ma incontrò varie opposizioni, soprattutto dal mondo cattolico, secondo il quale lo Stato non doveva né poteva imporre l'istruzione, in quanto, l'educazione dei bambini e delle bambine spettava per diritto alle famiglie che venivano guidate dalla Chiesa⁶. Accanto a questa forte opposizione era presente la più generale questione sociale: era difficile pensare all'istruzione del popolo se prima non si fosse riusciti ad assicurargli un'esistenza dignitosa, e quindi lo Stato non poteva sanzionare i genitori che non mandavano i figli a scuola per oggettive difficoltà economiche. Di conseguenza, il risultato fu paradossale: l'obbligo scolastico non venne reso effettivo. Nei quindici anni

³ G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960, p. 66.

⁴ G. Cives, *La scuola elementare e popolare*, in Id. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze 1990, p. 61.

⁵ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., p. 45.

⁶ Ivi, p. 46.

di governo, la Destra storica raggiunse vari obiettivi sul piano amministrativo, politico ed economico ma quello educativo gli effetti furono abbastanza deludenti e non produssero dei risultati positivi. Nonostante i ministri della pubblica istruzione fossero personaggi di primo piano della vita nazionale, è convincente la valutazione di G. Canestri, secondo cui “la politica scolastica della Destra era soprattutto preoccupata di accrescere l’efficienza dell’istruzione classica e universitaria con un interesse che tendeva a decrescere verso quella elementare, dove diminuirono gli investimenti pubblici di bilancio”⁷. Toccherà alla classe dirigente della Sinistra lanciare un segnale nuovo e manifestare la sensibilità che era mancata a quelli che si definivano gli artefici dell’Unità d’Italia.

Nel corso del 1876 la sconfitta parlamentare del governo Minghetti e la sua sostituzione con il governo Depretis determinarono il tramonto della Destra e l’avvento al potere della Sinistra, che guidò le sorti del paese almeno fino al 1887. Il nuovo programma politico diede molta importanza allo sviluppo della scuola, tanto che l’istruzione elementare gratuita, obbligatoria e laica fu uno dei punti fondamentali del programma di Agostino Depretis e della Sinistra. Tra i provvedimenti approvati in quegli anni vanno ricordate le leggi del 1876 e 1886 che aumentarono del dieci per cento le retribuzioni dei maestri e prevedevano per questo scopo l’erogazione di contributi statali a favore dei comuni; la legge Coppino; quella del 1878 che istituiva il Monte pensioni per i maestri e introduceva l’insegnamento della ginnastica nelle scuole; infine nel 1895 furono gettate le basi per la nascita dei patronati scolastici, destinati ad assistere gli alunni più poveri⁸. Nella nuova stagione politica la legge Coppino rappresentò uno dei provvedimenti di maggior rilievo in quanto mirava a rendere effettivo l’obbligo scolastico per i bambini e le bambine che avevano compiuto i sei anni di età e puniva chi cercava di evaderlo. Questa legge va ricordata anche per aver rilanciato la discussione sull’insegnamento della religione, un problema che ha accompagnato la storia della nostra scuola dalle origini fino ad oggi, con divisioni profonde. Questa non era una difficoltà solo italiana ma era presente in tutti i paesi in cui l’educazione cominciava ad essere sempre più un affare di Stato e sempre meno una prerogativa esclusiva della Chiesa; ma in Italia si faceva molto più sentire in quanto la religione cristiana era una forte presenza che determinò tutti i rami della vita

⁷ G. Canestri, G. Recuperati, *La scuola in Italia dalla Legge Casati ad oggi*, Loescher, Torino 1976, p. 22.

⁸ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 49-50.

sociale, dalla politica all'amministrazione, dall'arte alla cultura ed inoltre, proprio qui fu fondato il centro del potere temporale della Chiesa, la sede della cattedra di Pietro.⁹

Nei decenni successivi all'Unità d'Italia, l'istruzione secondaria classica conobbe vari provvedimenti normativi e regolamentari. L'educazione classica rappresentava, assieme alle università, il canale privilegiato per formare i dirigenti delle moderne società europee. Non a caso gli studenti che intraprendevano quel percorso e i loro insegnanti appartenevano in genere agli stessi gruppi sociali medio-alti, in una forte condivisione di valori e di ideali. La Legge Casati non aveva fatto altro che ordinare il corso degli studi classici: cinque anni di ginnasio, con lezioni di italiano, latino, greco, aritmetica, geografia, storia, e tre anni di liceo nei quali, oltre alla letteratura italiana, latina e greca, si insegnavano anche la filosofia, la storia, la matematica, la fisica e la chimica. Sul piano dei contenuti, negli anni successivi all'Unità si assistette ad un continuo processo di aggiustamento dei programmi degli studi classici: si voleva abbandonare la classica impostazione nozionistica a favore di una formazione pedagogicamente più riflessiva e realistica. L'asse formativo restava fortemente orientato alla retorica umanistica, con un occhio di riguardo per le conoscenze letterarie. Inoltre, si puntava sulla conoscenza della lingua e della letteratura greca e latina, intese non solo come origini storiche della lingua nazionale, ma anche soprattutto come veicoli della cultura classica, espressione di un sistema valoriale di cui si riconosceva la natura fondante della cultura italiana. La filosofia acquisiva un'importanza sempre maggiore perché le veniva riconosciuto un carattere intensamente educativo, in particolare sul piano dell'etica e della morale. L'istruzione tecnica invece, rappresentava un percorso formativo più trascurato dalle classi dirigenti postunitarie rispetto al liceo-ginnasio, in quanto era un corso di studi destinato ai giovani provenienti dai gruppi sociali medio-bassi ai quali si forniva una "conveniente cultura generale e speciale"¹⁰ (articolo 272 della legge Casati)¹¹. Quest'ultima definizione rappresenterà il problema irrisolto dell'istruzione tecnica, in quanto essa era orientata all'acquisizione di competenze pratiche (cultura speciale) nei settori della pubblica amministrazione, dell'industria, del commercio e dell'agricoltura; ma doveva anche assicurare una conveniente cultura generale a quegli stessi giovani che avevano

⁹ Ivi, pp. 50-54.

¹⁰ E. Partignani, *L'istruzione tecnica nella legge Casati (1859)*, <http://dm.unife.it/matematicainsieme/ist_tecn/pdf/Legge%20Casati.pdf>, ultima consultazione: 15/11/2022.

¹¹ Ivi, pp. 58-60.

comunque bisogno di essere educati ai valori della nuova Italia. Questo tipo di istruzione riscosse molto successo tra i giovani e le famiglie; infatti, le iscrizioni continuavano ad aumentare e le classi erano molto numerose. Di conseguenza, non era così facile riuscire ad accedervi ed inoltre, vi era il problema della scarsità degli insegnanti preparati¹².

Oltre a questo tipo di educazione, le famiglie e il mondo della produzione chiedevano una formazione che dispensasse una preparazione orientata al lavoro ma sia le scuole che gli istituti tecnici non davano una risposta. A fronte di ciò, nel 1907, si formarono le scuole professionali guidate dal Ministero dell'agricoltura, articolate in scuole industriali, artistiche industriali, commerciali e femminili. Queste scuole costituivano un vero e proprio sistema scolastico parallelo rispetto a quello gestito dal Ministero della pubblica istruzione e si distinguevano da quelle tecniche per il fatto che il loro obiettivo era quello di fornire le conoscenze, le tecniche, gli strumenti di un determinato mestiere e non si ponevano il problema di assicurare una cultura generale e formativa¹³.

Nel corso degli anni Ottanta del XIX secolo continuò a svilupparsi il dibattito sulla questione della scuola elementare e il risultato più entusiasmante fu rappresentato dai programmi redatti da Aristide Gabelli nel 1888, contrassegnati dall'impostazione laica e positivista del tempo ma sfortunatamente incontrarono varie opposizioni tra gli insegnanti e non ebbero una facile applicazione, infatti, già nel 1894, ne sorsero altri che puntarono soprattutto sull'insegnamento della religione e sul sentimento nazionale, contrassegnato dalla retorica e dal patriottismo¹⁴.

Con il nuovo secolo arrivò una nuova figura, Giovanni Giolitti, esponente di una classe dirigente più aperta ma anche più spregiudicata. Il nuovo clima comportò vari cambiamenti nella scuola elementare, uno tra tutti la legge Orlando del 1904 che comportava:

- L'innalzamento dell'obbligo scolastico a dodici anni;
- La formazione di classi miste;
- L'avvio di una serie di corsi serali e festivi rivolti agli adulti;
- L'abolizione della differenza retributiva tra i maestri che insegnavano nel corso inferiore e quelli che lavoravano alle superiori;

¹² Ivi, pp. 60-61.

¹³ Ivi, p. 61.

¹⁴ Ivi, pp. 65-66.

- L'istituzione del corso popolare: al termine della quarta elementare, gli alunni potevano scegliere se passare all'istruzione secondaria, tramite superamento di un esame, oppure frequentare una quinta e una sesta classe, al termine delle quali conseguivano la licenza di scuola primaria¹⁵.

Quest'ultimo provvedimento fu fortemente voluto dai socialisti come scuola del popolo, orientato ad impartire una cultura generale ed un primo avviamento professionale a tutti coloro che non avrebbero continuato a studiare ma allo tempo stesso rappresentava la mancanza di una scuola media, cioè di un grado di istruzione intermedio tra l'elementare e il secondario. Nel 1864, Giovanna Maria Bertini proponeva all'interno di una relazione, la creazione di una scuola media unica, gratuita e senza lo studio del latino, risultante dall'unificazione del ginnasio inferiore con il triennio della scuola tecnica. Infatti, raggruppare il dualismo ginnasio-scuola tecnica rappresentava il tentativo di superare critici dualismi come quello tra la cultura classica, umanistica, orientata al proseguimento degli studi fino all'università, e cultura tecnica, pratica, indirizzata ai mestieri intermedi; o quello tra il lavoro intellettuale e il lavoro manuale. Per questa ragione si può affermare che quelli che volevano unire le due scuole esprimevano una posizione più moderna rispetto ai loro avversari pluralisti e più attenta ai cambiamenti che l'Italia e la società stavano affrontando. Per loro la scuola doveva essere un ambiente di socializzazione e di unificazione della popolazione italiana, doveva favorire lo sviluppo del ceto medio e doveva contribuire al superamento delle differenze che esistevano tra Nord e Sud, tra borghesia e proletariato e tra laici e cattolici¹⁶.

Fin dalla nascita della scuola italiana, la questione degli insegnanti rappresentò un pesante problema. In particolare, nella scuola secondaria molti professori “erano privi del titolo di studio previsto dalla legge Casati. Erano stati reclutati in fretta al momento dell'istituzione dei singoli istituti in condizioni di fortuna, secondo le disponibilità non molto larghe che offrivano i singoli luoghi e la loro qualità era scadente¹⁷”. I maestri e i professori non stavano sullo stesso piano ma erano accumulati dal fatto di non avere una formazione professionale e una preparazione pedagogica; inoltre, in entrambi i casi si stava attuando una progressiva femminilizzazione dell'impiego. Questo perché, dal punto

¹⁵ Ivi, p. 66.

¹⁶ Ivi, pp. 66-73.

¹⁷ M. Raicich, *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, Ministero dei beni Culturali e Ambientali 1995, p. 47.

di vista delle classi dirigenti, la donna insegnante rappresentava una garanzia rispetto ai colleghi uomini; infatti, pesava di meno sulle finanze statali in quanto il suo stipendio era più basso, si occupava molto meno di politica e interpretava una moralità più sana, in quanto considerata meno esposta ai comportamenti devianti come l'alcolismo o il libertinaggio che molto spesso si attribuivano agli insegnanti maschili. I punti di contrasto tra professori e maestri erano rappresentati dall'estrazione sociale: i primi, specie se lavoravano nei ginnasi o nei licei, custodivano e rappresentavano gli stessi valori delle famiglie altolocate che mandavano i propri figli a scuola e di conseguenza, si sentivano depositari di un sapere alto e dotati di un certo prestigio. I maestri invece, erano l'esatto opposto ma tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, cominciarono a diffondersi sia sul piano quantitativo che qualitativo e cominciarono ad organizzarsi in associazioni per rivendicare i propri diritti: inizialmente puntarono al miglioramento del rapporto con i comuni per quanto riguarda gli aspetti della precarietà e del clientelismo per poi voler rivendicare delle questioni strettamente sindacali come la retribuzione, lo stato giuridico e le pensioni. Grazie a queste associazioni, riuscirono faticosamente a farsi ascoltare dall'opinione pubblica e dai governi ma finirono con l'acquisire un peso tutt'altro che marginale. Diventarono così una presenza che aveva un qualche rilievo nella comunità, anche se non godeva dello stesso rispetto riservato ai professori del liceo¹⁸.

L'associazionismo magistrale, e più in generale quello degli insegnanti, nacque dapprima su base locale, con l'organizzazione di alcune società di mutuo soccorso che perseguivano il fine di migliorare la preparazione culturale dei maestri, organizzare conferenze, istituire biblioteche magistrali e diffondere l'istruzione tra il popolo. Si trattava di una piattaforma seria, non corporativa, che mentre rivendicava i diritti della categoria si sforzava di guardare anche agli interessi del paese e già ad inizio Novecento, vantava già moltissimi iscritti, pari a più della metà dell'intera categoria magistrale. L'associazione prese il nome di Unione Magistrale Nazionale (UMN) e il primo presidente fu il cattedratico di Storia della filosofia e poi di Pedagogia, Luigi Credaro. Nel 1903 riuscì a far approvare la legge Nasi, che definendo lo stato giuridico dei maestri, li sottrasse all'arbitrio degli amministratori locali e diede loro stabilità di impiego. Successivamente la UMN volle rivendicare lo sviluppo della scuola elementare e della sua laicità e per far questo, si mise su posizioni sempre più radicali, con punte di anticlericalismo, mettendo in difficoltà i

¹⁸ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 73-77.

maestri cattolici che ne facevano parte. Per questa ragione, la parte religiosa cominciò a sentirsi sempre meno rappresentata e decise di fondare nel 1906, una propria associazione magistrale intitolata a Niccolò Tommaseo¹⁹. Per quanto riguarda gli insegnanti della scuola secondaria invece, anch'essi a partire dal 1901 ebbero una propria associazione, la Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media (FNISM) che nacque per impulso di una serie di intellettuali e uomini di scuola laica che tuttavia cercarono di mantenerla staccata dai partiti. Fu proprio Salvemini a coniare per la FNISM la definizione di “partito della scuola”, per evidenziare l'autonomia che l'organizzazione voleva garantirsi dalle forze politiche più vicine. Inoltre, la Federazione riuscì a svolgere sia la funzione di un'associazione professionale di insegnanti secondari, preoccupata dello sviluppo della scuola e della riforma delle sue strutture, sia il ruolo di organizzazione sindacale, facendosi carico di richieste e rivendicazioni relative allo stato giuridico e al trattamento economico²⁰.

In conclusione, tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento l'associazionismo degli insegnanti rappresentò una novità sia nel panorama scolastico che più in generale nella vita sociale del paese. Le diverse organizzazioni influenzarono in misura diversa la politica scolastica dei diversi governi e permisero di rappresentare una categoria che prima di allora non esisteva come forza organizzata. Dar voce significava anche dare una coscienza comune a una nuova figura intellettuale, cioè l'insegnante, che per la natura stessa del suo lavoro sembrava condannata all'isolamento individuale²¹.

2.1.2. La riforma Gentile e gli anni della dittatura (1923-1945)

“L'Italia moderna divenne adulta tra il 24 ottobre 1917, quando gli austriaci ruppero il fronte della II armata italiana davanti a Caporetto, e il 29 ottobre 1922, quando Mussolini scese da Milano a Roma in vagone letto per ricevere dal re l'incarico di formare il nuovo governo. In cinque tormentati anni si compì per il nostro Paese un processo storico rivoluzionario che legò gli esiti di una tragica e vittoriosa guerra al crollo dello Stato

¹⁹ Ivi, pp. 78-80.

²⁰ Ivi, pp. 80-81.

²¹ Ivi, p. 81.

liberale e parlamentare”²², così G. Tognon descrisse la situazione dello stato italiano nel primo ventennio del nuovo secolo.

Il Partito fascista si presentava come una formazione politica composita, un raggruppamento di squadristi locali più o meno potenti, mossi da influenze nazionaliste, repubblicane, dannunziane e fiumane, spesso in opposizione al Parlamento, allo Stato liberale, a Giolitti, al socialismo, al movimento operaio e all’idea stessa di democrazia. I primi atti del nuovo governo furono la costituzione nel gennaio 1923 della MVSN, la Milizia Volontaria per la Sicurezza Nazionale, e l’approvazione, sempre nello stesso anno, dell’insieme di provvedimenti scolastici noto come la Riforma Gentile. Con la riforma della scuola il governo Mussolini cercò di ottenere più risultati: in primo luogo volle portare la collaborazione tra il nuovo ordine e un gruppo di intellettuali prestigiosi capaci di incidere profondamente negli ambienti scolastici e nel mondo della cultura; in secondo luogo, volle acquisire il favore degli insegnanti ed infine volle proseguire l’opera di avvicinamento allo Stato della Chiesa²³.

A partire dalla metà degli anni Dieci, la scuola passò in secondo piano a causa dell’urgenza e della drammaticità della guerra e in assenza di importanti leggi, si ebbero delle novità su altri terreni, come ad esempio la crescente domanda di istruzione da parte della popolazione. Dal 1911 al 1921 l’analfabetismo scese dal 37,9 al 27,3 per cento; gli alunni delle scuole elementari crebbero del 30 per cento, quelli del liceo classico del 45 per cento e quelli degli istituti tecnici addirittura dell’80 per cento. Nello stesso arco temporale ci furono dei movimenti anche tra gli insegnanti e le loro associazioni: nel 1919 il ministro Baccelli incrementò gli stipendi dei maestri e dei professori e si assistette al primo sciopero dell’intera categoria a causa del rifiuto del governo di estendere ai maestri alcuni aumenti retributivi concessi al personale civile dello Stato. L’UMN perse una parte dei propri iscritti che fondò il Sindacato magistrale italiano con lo scopo di confluire nella Confederazione generale del lavoro (nata nel 1906 per volere del movimento socialista). Anche nella FNISM la situazione era in movimento, soprattutto per il dinamismo della corrente idealista, guidata da Giovanni Gentile. Il segnale della svolta arrivò al congresso di Pisa, quando i rappresentanti socialisti, democratici e anticlericali sconfissero la corrente idealista e liberale, i cui esponenti si unirono per fondare il Fascio di educazione

²² G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*, La scuola, Brescia 1990, p. 7.

²³ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 85-86.

nazionale. Per gli idealisti la persona è un'unione tra la parte spirituale e ideale e lo Stato è molto di più della somma dei singoli cittadini perché esso è l'eterno rappresentante della coscienza della nazione, inoltre, ordina e dirige il corpo sociale realizzando l'interesse di tutti. Alla luce di questa visione, la scuola non poteva che essere rigorosa sul piano degli orientamenti culturali e selettiva negli ordinamenti: il liceo classico era per coloro che erano destinati a diventare la classe dirigente, l'istruzione tecnica per chi intraprendeva una professione intermedia e l'istruzione elementare per il popolo. Il fatto che l'istruzione secondaria fosse frequentata da molti giovani rendeva i pedagogisti e i riformatori idealisti molto contrariati perché secondo loro era sinonimo di una scuola facile e priva di serietà e di rigore. Inoltre, secondo questa prospettiva, gli studenti non dovevano scegliere il proprio percorso di studi sulla base delle preferenze ma sull'estrazione sociale, e in questo campo lo Stato educatore doveva avere ampia possibilità di intervento. Per Gentile dovevano esserci poche scuole ma buone e per fare ciò servivano maggiore serietà negli studi, una più accurata formazione degli insegnanti, un'attenta selezione degli studenti e programmi di insegnamento più severi. Inoltre, il rigore culturale comportava una rivalutazione dell'educazione religiosa, ritenuta da Gentile una prima forma di filosofia riservata a tutti quelli che non erano destinati agli studi filosofici. Un'altra novità introdotta dagli idealisti e ben sostenuta da Lombardo Radice fu l'esame di Stato: egli riteneva che potesse rappresentare un utile strumento per dare maggiore serietà agli studi, per verificare la preparazione degli studenti ma anche l'operato degli insegnanti e per controllare le stesse scuole private, dalle quali si sperava un incremento. Oltre all'esame di Stato, l'altro asse portante della politica scolastica dei cattolici fu la libertà di insegnamento, cioè la rivendicazione di una libertà educativa nella quale poteva riconoscersi l'intera società italiana²⁴.

Nell'ottobre del 1922 Mussolini, ex maestro elementare ed ex dirigente del partito socialista, divenne primo ministro di un gabinetto di coalizione e Gentile entrò nella pubblica istruzione, appoggiato dal Fascio di educazione nazionale che raccoglieva le migliori intelligenze della pedagogia idealista e che qualche mese prima si era trasformato nel Gruppo di competenza per la scuola del Partito fascista²⁵.

²⁴ Ivi, pp. 86-90.

²⁵ Ivi, pp. 90-93.

La riforma Gentile fu costituita da un insieme di decreti adottati lungo tutto il corso del 1923 con l'intento di riorganizzare l'istruzione, nei suoi diversi ordini e gradi, e soprattutto le finalità della scuola e il suo ruolo nella società, secondo una visione classista, autoritaria e gerarchica²⁶. La durata della scuola elementare fu fissata dalla legge Orlando nel 1904 e con la riforma Gentile venne suddivisa in tre gradi: preparatorio, di durata triennale, corrispondente all'incirca alla nostra scuola dell'infanzia; inferiore, corrispondente alla prima, seconda e terza elementare; e superiore, equivalente alla quarta e alla quinta elementare. Con questo cambiamento, la scuola elementare venne portata definitivamente a cinque anni e ogni anno si concludeva con un esame svolto sotto la guida dell'insegnante e di un esaminatore scelto tra i docenti delle classi più alte; mentre al termine del ciclo inferiore e superiore, la commissione di esame era composta da tre insegnanti, tra i quali il maestro della classe esaminata²⁷.

La novità più appariscente introdotta dalla riforma Gentile all'istruzione primaria fu l'inserimento dell'educazione religiosa, a poco meno di cinquant'anni di distanza dalla legge Coppino che l'aveva ambiguamente soppressa. Questa decisione non poteva che essere il frutto di una scelta politica: acquisire il consenso delle masse cattoliche, capitalizzare il credito del pontefice e della gerarchia, evitare che il Partito Popolare facesse venir meno il suo appoggio al governo²⁸.

L'istruzione secondaria fu stata il settore più colpito dalla riforma; Gentile cominciò a definirla istruzione media e la distinse in due gradi: al primo grado appartenevano la scuola complementare, il ginnasio e i corsi inferiori dell'istituto tecnico e di quello magistrale; mentre al secondo grado spettavano il liceo, i corsi superiori dell'istituto tecnico e di quello magistrale, il liceo scientifico e quello femminile. Inoltre, questa fu la riforma più ricca di esami perché Gentile introdusse un po' ovunque quello di ammissione, di idoneità, di promozione, di licenza, di abilitazione e maturità. Questa mossa la fece con lo scopo di intensificare il controllo statale sul sistema di istruzione, inasprire la selezione, incoraggiare la concorrenza tra la scuola statale e quella privata, ed infine, accogliere le richieste del mondo cattolico²⁹.

²⁶ Ivi, pp. 94-95.

²⁷ Ivi, p. 95.

²⁸ Ivi, p. 96.

²⁹ Ivi, pp. 96-97.

Con le dimissioni volontarie di Gentile cominciò il periodo dei ritocchi, cioè l'insieme delle modifiche che i suoi successori introdussero alla sua riforma e che finirono con lo snaturare i criteri di fondo. Nel 1926 il regime creò l'Opera Nazionale Balilla (ONB) e nel 1937 la Gioventù Italiana del Littorio (GIL): si trattava di una sorta di braccio operativo del regime nei confronti dell'educazione totalitaria della gioventù di ogni sesso dagli 8 ai 18 anni. La penetrazione dell'Opera Nazionale Balilla tra le giovani generazioni fu capillare e giunse ad abbracciare un arco di attività che andava dall'educazione fisica alla formazione paramilitare, dalle colonie estive alla gestione di numerose scuole rurali e dei patronati scolastici. Oltre che ai giovani, l'iniziativa del regime si rivolgeva anche ai docenti: alla metà degli anni Venti nacque l'Associazione nazionale degli insegnanti fascisti (ANIF) che nel 1931 conflì nell'Associazione fascista della scuola (AFS) e che comprendeva tutti i docenti dalle elementari all'università. L'attenzione nei confronti dei docenti non si limitava al piano dell'associazionismo ma riguardava anche altri aspetti: fu ridefinito lo stato giuridico degli impiegati civili dello stato, con norme che consentivano il licenziamento di insegnanti e direttori per aver tenuto, dentro o fuori la scuola, comportamenti in contrasto con le direttive politiche del governo. Nel 1931 fu introdotto il giuramento di fedeltà per i professori universitari e dal 1933 l'iscrizione al Partito fascista divenne obbligatorio per accedere ai concorsi pubblici³⁰.

Nel 1938 vennero istituite le leggi razziali e presero avvio proprio dal sistema scolastico: migliaia di studenti e di insegnanti furono espulsi da tutte le scuole del regno solo perché i loro cognomi, la loro religione o i loro parenti appartenevano alla razza ebraica. Una parte della popolazione italiana fu privata da un giorno all'altro dei più elementari diritti, tantissimi bambini e ragazzi abbandonarono gli studi e molti insegnanti, studiosi e scienziati validi furono costretti ad emigrare. Nel processo di fascistizzazione della scuola si inserì l'iniziativa di Giuseppe Bottai che nel 1939 fece approvare dal Gran consiglio del fascismo la Carta della scuola. Doveva essere la riforma della riforma Gentile ma a causa dell'ingresso dell'Italia nella Seconda Guerra Mondiale, non ebbe mai un seguito. Oggi la Carta conserva un valore storico e testimonia quelle che sarebbero state l'educazione e la scuola fasciste se la guerra non avesse portato alla caduta del regime³¹.

³⁰ Ivi, pp. 104-108.

³¹ Ivi, pp. 108-110.

2.1.3. Dalla Costituente agli anni Sessanta (1946-1968)

La storia della scuola italiana nel dopoguerra iniziò quando la guerra era ancora in corso. Infatti, per quasi due anni, dall'estate del 1943 alla cessazione delle ostilità nell'aprile del 1945, il paese si trovò diviso in due, percorso da due eserciti e amministrato da tre governi italiani: la repubblica di Mussolini, il Comitato di Liberazione Nazionale Alta Italia (CLNAI) e il Regno del Sud³². In pratica quasi metà dell'Italia restò sotto la sovranità nominale di Vittorio Emanuele III, anche se di fatto era l'Amministrazione militare alleata per i territori occupati (AMGOT) a esercitare le principali funzioni amministrative³³.

All'indomani della Liberazione tutti i partiti impegnarono le proprie energie per guidare il paese nel difficile passaggio dalla guerra alla pace, dalla monarchia alla repubblica, dal vecchio Stato liberale alla Costituzione. In questa lunga transizione i primi provvedimenti relativi alla scuola furono assunti dagli Alleati e in particolare dal colonnello americano Washburne, già docente di pedagogia al *Brooklin College di New York*. Egli era convinto che la società italiana e la sua scuola dovessero ispirarsi agli stessi principi di libertà e di democrazia che regolavano la vita americana e intendeva ripristinare l'agibilità scolastica, defascistizzare e democratizzare la scuola, eliminando la retorica nazionalista, l'esaltazione dell'impero e il razzismo³⁴.

Il primo terreno di incontro e di scontro tra le forze politiche in ordine ai problemi dell'istruzione e dell'educazione fu l'Assemblea costituente, che dopo i lavori preparatori della prima sottocommissione, approvò gli articoli 33 e 34 della Costituzione.

Articolo 33:

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.

La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

³² Cfr. P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988*, Einaudi, Torino 1989, p. 15.

³³ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., p. 111.

³⁴ Ivi, pp. 111-112.

La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.

È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale.

Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato³⁵.

Articolo 34:

La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso³⁶.

I due articoli vennero inseriti nel Titolo II della prima parte della Costituzione e furono importanti per vari aspetti: in primo luogo sottolinearono il fatto stesso che la scuola era entrata nella Costituzione, sancendo i principi di fondo destinati a regolare la vita scolastica ed educativa; in secondo luogo, affermavano la libertà dell'arte e della scienza e del loro insegnamento, sottraendoli a ogni suggestione totalitaria, ed infine, venne ribadito il fatto che la scuola era aperta a tutti e che l'istruzione inferiore era obbligatoria e gratuita per otto anni³⁷.

Dal 1946 al 1951, Guido Gonella, esponente di punta del mondo cattolico, fu ministro della pubblica istruzione e fu il primo di una lunga serie di ministri espressi dal partito democratico cristiano che per quasi cinquant'anni resse le sorti del paese e della scuola. Il lavoro di Gonella produsse la stesura del disegno di legge n. 2100, "Norme generali

³⁵ Senato della Repubblica, *La Costituzione*, <<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-33>>, ultima consultazione: 05/12/2022.

³⁶ Senato della Repubblica, *La Costituzione*, <<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-34>>, ultima consultazione: 05/12/2022.

³⁷ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 116-118.

sull'istruzione" del 1951³⁸ che abbracciava tutto il sistema di istruzione e quindi aveva l'ambizione di porsi al livello della legge Casati e della riforma Gentile. La legge non ebbe il successo sperato e venne accantonata ma segnò comunque nel profondo la vita scolastica del paese a causa di varie iniziative:

- L'istituzione della scuola postelementare per permettere agli studenti in difficoltà di continuare gli studi, completando così gli anni dell'obbligo scolastico (proposta che terminò nel 1962 a causa della nascita della scuola media unica);
- Il ripristino del tirocinio nell'istituto magistrale;
- L'istituzione, nel 1948, della scuola popolare "per combattere l'analfabetismo, per completare l'istruzione elementare e per orientare alla istruzione media e professionale. La scuola è gratuita diurna o serale, per giovani ed adulti e viene istituita presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri e in ogni ambiente popolare, specie in zone rurali, in cui se ne manifesti il bisogno.³⁹";
- L'istituzione dei centri didattici nazionali di studio e documentazione.⁴⁰

Nel corso degli anni Cinquanta la società italiana fu attraversata da importanti cambiamenti e la scuola sembrava non esserne impassibile. Tra il 1958 e il 1959 la scuola media conobbe una grande crescita, arrivando per la prima volta a superare il milione di unità. Anche nella scuola secondaria ci fu un grande sviluppo, in particolare gli istituti professionali riuscirono a quadruplicare gli iscritti. Con queste cifre, il paese esprimeva una crescente domanda di scolarizzazione segnata dal mutamento in atto, tanto sul piano dello sviluppo economico, quanto su quello dell'accresciuto tenore di vita che permetteva alle famiglie di sostenere le spese per l'istruzione dei figli. Tuttavia, la crescita della scolarizzazione restava molto al di sotto delle potenzialità e delle necessità del paese. Infatti, non soltanto molti giovani restavano esclusi dal sistema formativo, ma

³⁸ Camera dei deputati, <http://legislature.camera.it/_dati/leg01/lavori/stampati/pdf/21000001.pdf>, ultima consultazione 06/12/2022.

³⁹ Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana, *Decreto legislativo del capo provvisorio dello stato 17 dicembre 1947, n. 1599, Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo*, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1948/01/27/047U1599/sg>>, ultima consultazione: 13/12/2022.

⁴⁰ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 118-124.

persistevano forti meccanismi di selezione per i quali la scelta scolastica di un ragazzo era troppo spesso influenzata dalla collocazione sociale della sua famiglia⁴¹.

Nel 1862 l'Italia vide l'approvazione della legge n. 1859, la quale fu fondamentale per il nostro sistema scolastico, in quanto stabilì la nascita della scuola media unica e recitava queste parole: "In attuazione dell'articolo 34 della Costituzione, l'istruzione obbligatoria successiva a quella elementare è impartita gratuitamente nella scuola media, che ha la durata di tre anni ed è scuola secondaria di primo grado. La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti della Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva⁴²". La nuova scuola media avrebbe avuto un carattere secondario, liberandosi dal fantasma della postelementare; sarebbe stata unica e gratuita; le sue finalità erano la formazione dell'uomo e del cittadino e l'orientamento dell'alunno nella continuazione degli studi e non avrebbe canalizzato gli studenti verso l'uno o l'altro indirizzo di scuola secondaria, in quanto l'esame di licenza media si configurava come esame di Stato con la possibilità per tutti gli alunni di continuare gli studi in qualsiasi direzione. La legge dettava norme anche per favorire la diffusione della nuova scuola e per agevolarne la frequenza: trasporto gratuito per gli alunni residenti in località prive di scuola media; contributi, libri, materiali didattici e possibilità di usufruire della mensa scolastica agli studenti appartenenti a famiglie disagiate. Inoltre, istituì la costruzione di una scuola media in ogni comune con più di tremila abitanti; fissò il tetto massimo di ventiquattro classi per scuola e di venticinque alunni per aula e formò delle classi di aggiornamento per gli alunni in difficoltà⁴³.

Grazie alla nascita della scuola media unica, l'Italia vide l'avvio di un processo di scolarizzazione di massa, che pur procedendo con grande lentezza, tra difficoltà e resistenze, rappresentò la causa di un profondo cambiamento della società italiana⁴⁴.

Dalla seconda metà degli anni Sessanta l'Italia visse un rapido processo di sviluppo produttivo e di modernizzazione sociale, il cosiddetto "miracolo economico" e anche la scuola fu coinvolta in pieno dal mutamento sociale e sottoposta a forti pressioni

⁴¹ Ivi, pp. 136-139.

⁴² Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, Istituzione della scuola media statale*, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1963/01/30/062U1859/sg>>, ultima consultazione: 15/12/2022.

⁴³ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 140-145.

⁴⁴ Ivi, pp. 146-148.

provenienti da varie direzioni. In particolare, si richiamò l'attenzione del mondo economico per il sistema formativo, il quale venne visto come una preziosa risorsa per lo sviluppo. Di conseguenza, l'accesso all'istruzione e la qualità della formazione passarono in primo piano per molti studiosi, insegnanti e famiglie e da lì a poco sia il Governo che il Parlamento, dovettero prendere atto dei forti cambiamenti che l'Italia stava attraversando e che il tempo della scuola selettiva era ormai finito⁴⁵.

2.1.4. Verso la scuola di massa (1970-1990)

Dopo gli anni Sessanta l'istruzione cessò di essere un privilegio per pochi alunni e la nascente scuola di massa cominciò ad accoglierne molti e con questo carico di aspirazioni e di aspettative, la popolazione studentesca si modificava sia sul piano quantitativo che qualitativo. Sul piano della quantità però, l'Italia era indietro rispetto ai numeri che avevano gli altri paesi europei, infatti, “nel 1975 il 62,3 per cento di tutti gli occupati non aveva alcun titolo di studio o arrivava al massimo alla licenza media, i diplomati erano solo l'11,1 per cento e i laureati il 3,8⁴⁶”. Parlare di scuola di massa non significava che tutti vi accedessero, ma solo che aumentava in modo considerevole, e per la prima volta, il numero di quanti potevano farlo. Sul piano della qualità invece, con l'ingresso sempre più massiccio nelle aule scolastiche di ragazzi provenienti da gruppi e ceti sociali fino ad allora esclusi dall'istruzione, la composizione sociale della popolazione studentesca cambiò. Nella scuola cominciò ad avanzare uno strano studente proveniente dai ceti più deboli, residente in zone svantaggiate e portava con sé culture, mentalità e linguaggi che trovavano impreparati docenti, dirigenti e amministrazione. Questa apertura dell'istruzione imponeva una vera e propria riconversione dei processi di insegnamento e apprendimento, con cambiamenti importanti nelle teorie pedagogiche e nella didattica. Da questo punto di vista, una delle denunce più forti e note resta il libro “Lettera a una professoressa” di don Lorenzo Milani e dei suoi ragazzi della scuola di Barbiana. Questo libro denunciava e documentava due fenomeni che erano in realtà sotto gli occhi di tutti:

- a) La scuola dell'obbligo che operava una forte selezione fatta da bocciature e abbandoni;

⁴⁵ Ivi, pp. 150-153.

⁴⁶ L. Benadusi, A. Gandiglio, *La scuola in Italia. Valutazioni e statistiche*, La Nuova Italia, Firenze 1978, p. 97.

- b) La selezione che aveva carattere sociale, geografico e anagrafico: colpiva maggiormente lo strano studente, quello che proveniva da una famiglia povera e disadattata.

Queste circostanze contribuirono per molti anni a una particolare torsione della scolarizzazione di massa, che era tale più in entrata, per le possibilità di accesso al sistema formativo, che in uscita, per le durature forme di selezione che restavano ancorate alla condizione sociale delle famiglie⁴⁷.

La crescita della popolazione studentesca portò con sé un forte incremento degli insegnanti: nel decennio preso in esame la scuola elementare crebbe del 21,7 per cento; quella media aumentò del 60 per cento, mentre la scuola secondaria ebbe una crescita del 25 per cento. Già dagli anni Cinquanta la via del concorso pubblico per reclutare i docenti era attraversata da “procedure disinvolute⁴⁸”, sulle quali l’espansione della scolarizzazione agì da moltiplicatore: si verificò il preoccupante fenomeno di assumere insegnanti non abilitati e non laureati. Secondo la relazione della Commissione d’indagine sulla scuola italiana, questo fatto colpì maggiormente gli insegnanti della scuola media, i quali, furono duramente colpiti dai cambiamenti legati alla scolarizzazione di massa⁴⁹. Se si guarda la condizione generale degli insegnanti, emergono due fenomeni diversi ma convergenti: da un lato c’era un reclutamento del tutto sbagliato che non considerava il merito dei docenti e dall’altro c’era un totale disinteresse per la loro formazione. Questi eventi stavano a significare che l’intero sistema scolastico stava tralasciando delle caratteristiche fondamentali per la qualità dell’istruzione: competenza, merito e professionalità⁵⁰.

Nel periodo preso in esame il sistema scolastico viveva ancora in una condizione ingessata dove la scuola era un sistema eterodiretto, del tutto privo di autonomia e tutto questo portò ad un abbandono della crescita della scolarizzazione, la quale produsse l’effetto di trascurare quei soggetti che potevano essere preziosi alleati nell’impegno educativo⁵¹.

Nel corso degli anni Settanta il nuovo sistema scolastico di massa veniva a configurarsi come un edificio più vasto e articolato rispetto alla scuola d’élite, diverso sia nella

⁴⁷ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 154-157.

⁴⁸ R. Berardi, *La scuola nella prima Repubblica. I taccuini di un ispettore centrale*, Armando, Roma 2001, p. 36.

⁴⁹ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 157-158.

⁵⁰ Ivi, pp. 160-161.

⁵¹ Ivi, pp. 161-163.

costruzione che nelle finalità; mentre gli anni Ottanta videro l'abbandono dei grandi progetti di riforma, in favore di provvedimenti più limitati, in quanto i tentativi di rinnovare la scuola secondaria e l'università avevano fallito. Nonostante questo, non mancarono delle misure importanti a favore della scuola dell'infanzia, di quella elementare e dell'università. Nel 1990 furono rinnovati gli Orientamenti per la scuola dell'infanzia che erano fermi al 1969: il nuovo documento ne ribadiva il carattere specifico e allo stesso tempo ne sottolineava la prospettiva di continuità con l'istruzione elementare, in un percorso formativo articolato e unitario per tutta l'istruzione base. La scuola elementare conobbe profonde modifiche nei programmi, infatti, quelli del 1985 raccoglievano quanto di meglio era stato elaborato negli ultimi decenni nel campo delle discipline psicopedagogiche e della ricerca didattica, realizzando un buon equilibrio tra istanze cognitive e relazionali. Il documento, inoltre, introduceva nuove materie e allargava lo spazio dedicato alle educazioni, potenziava il ruolo della programmazione educativa e didattica nella costruzione del curricolo e insisteva sull'importanza della continuità tra scuola dell'infanzia, elementare e media⁵².

Per la scuola secondaria si apriva la stagione delle sperimentazioni in quanto non ci fu una vera e propria riforma e a causa di questo gli istituti magistrali diedero vita ai licei quinquennali linguistici, pedagogici, sociali, per attirare studenti interessati ad iscriversi all'università; i tecnici e i professionali attivarono numerosi indirizzi orientati alle esigenze del mercato lavorativo, mentre i licei classici e gli scientifici si limitarono ad aggiungere qualche disciplina. Agli inizi degli anni Novanta la commissione Brocca⁵³ elaborò, su mandato del ministero, nuovi piani di studio e indirizzi per l'istruzione secondaria: un documento per più versi notevole che divenne di fatto il riferimento per i programmi di tutte le discipline insegnate nella scuola secondaria⁵⁴.

Nel corso degli anni Ottanta lasciò un segno nella scuola italiana anche la revisione del Concordato tra Stato e Chiesa, che modificava quello del 1929. Il nuovo testo venne firmato nel 1984, ratificato dal Parlamento nel 1985 e integrato nello stesso anno da una Intesa sull'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) nella scuola pubblica. Per gli alunni venne introdotta la possibilità di frequentare o meno l'ora di religione e questo

⁵² Ivi, pp. 167-175.

⁵³ Educazione&Scuola, *Le proposte della Commissione Brocca*, <https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/programmi_brocca.htm>, ultima consultazione: 20/12/2022.

⁵⁴ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 176-177.

scatenò varie polemiche e difficoltà: infatti, la scuola doveva assicurare a chi decideva di non frequentarla, un insegnamento di pari dignità culturale. L'ora alternativa era facoltativa ma al tempo stesso obbligatoria ed inoltre, se aveva un reale valore formativo, ne restavano esclusi quelli che si avvalevano dell'IRC; in caso contrario, chi non si avvaleva era costretto a seguire un'ora alternativa ufficialmente futile. Ne scaturì una grande quantità di sentenze, messe a tacere dalla decisione della Corte costituzionale che stabilì: "Per quanti decidano di non avvalersene l'alternativa è uno stato di non-obbligo. La previsione infatti di altro insegnamento obbligatorio verrebbe a costituire condizionamento per quella interrogazione della coscienza, che deve essere conservata attenta al suo unico oggetto: l'esercizio della libertà costituzionale di religione"^{55,56}.

2.1.5. Dalla fine della Prima Repubblica ad oggi

Le vicende del sistema formativo durante gli anni Novanta si svolsero in un quadro storico dominato da cambiamenti epocali: nel 1989 crollò il muro di Berlino e dallo stesso anno fino al 1992, scomparirono l'Unione Sovietica e gli stati satellite dell'Europa centro orientale, dando luogo ad altre formazioni statuali; si dissolse l'equilibrio geopolitico duale, dominato dalla contrapposizione tra Est ed Ovest, passato dalla Guerra Fredda alla coesistenza pacifica; gli USA restarono l'unica superpotenza e cominciò a farsi strada sempre di più la globalizzazione, andando a colpire sia le economie sviluppate che quelle in via di sviluppo. In Italia invece, si assistette al passaggio dalla Prima alla Seconda Repubblica: tra il 1992 e il 1994 quella parte di classe dirigente che per cinquant'anni aveva retto le sorti del Paese, venne travolta dalle inchieste penali e tra l'opinione pubblica cominciò a diffondersi un senso di anti-politica e alcuni partiti di lunga tradizione scomparirono o si trasformarono in qualcosa di nuovo⁵⁷.

Negli ultimi decenni crebbe nel nostro dibattito sulle strategie educative una serie di importanti tematiche provenienti da realtà extranazionali:

- a) L'Unione Europea stimolò gli stati membri ad un forte rilancio delle politiche di istruzione e formazione;

⁵⁵ Corte costituzionale, *Sentenza 11-12 aprile 1989*, ultima consultazione: 21/12/2022. <<https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1989&numero=203>>

⁵⁶ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 178-179.

⁵⁷ Ivi, p. 183.

- b) L'OCSE incrementò la pratica della valutazione comparativa tra i sistemi scolastici dei diversi Paesi, sottolineandone la necessità che i principi del merito, dell'efficienza e dell'efficacia presiedessero a quelle stesse politiche;
- c) L'emigrazione portò nelle scuole del Paese una grande quantità di studenti e studentesse che differivano da quelli italiani per lingua, cultura e religione.

L'Unione Europea non sottovalutò per niente l'intero settore della formazione, anzi, lo curò molto sotto vari aspetti, organizzando vari interventi come:

- a) Il *Trattato di Maastricht* (1993) che definì gli obiettivi comunitari in tema di “istruzione di qualità” e di formazione professionale ma sempre “nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri”⁵⁸;
- b) Il *Libro bianco* di Jacques Delors (1993) che definì la formazione come valorizzazione del capitale umano il cui obiettivo era “imparare ad imparare per tutto il corso della vita”⁵⁹;
- c) La *Dichiarazione di Bologna* o *Bologna Process* (1999) che fu sottoscritta da ventinove ministri dell'educazione per poter avviare un processo di armonizzazione dei sistemi universitari attraverso sei azioni:
 - 1) “Adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del Diploma *Supplement*, al fine di favorire *l'employability* dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore”;
 - 2) “Adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello. L'accesso al secondo ciclo richiederà il completamento del primo ciclo di studi, di durata almeno triennale. Il titolo rilasciato al termine del primo ciclo sarà anche spendibile quale idonea qualificazione nel mercato del lavoro Europeo. Il secondo ciclo dovrebbe condurre ad un titolo di master e/o dottorato, come avviene in diversi Paesi Europei”;
 - 3) “Consolidamento di un sistema di crediti didattici acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente,

⁵⁸ EUR-Lex, *Trattato sull'Unione Europea*, <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:11992M/TXT>>, ultima consultazione: 22/12/2022.

⁵⁹ Commissione Europea, *Crescita, Competitività, Occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro Bianco*, CECA-CE-CEEA, Bruxelles 1994, p. 140.

purché riconosciuti dalle università di accoglienza, quale strumento atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti”;

- 4) “Promozione della mobilità per gli studenti, i docenti, i ricercatori e il personale tecnico amministrativo”;
- 5) “Promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili”;
- 6) “Promozione della necessaria dimensione europea dell'istruzione superiore, con particolare riguardo allo sviluppo dei curricula, alla cooperazione fra istituzioni, agli schemi di mobilità e ai programmi integrati di studio, formazione e ricerca⁶⁰”.

d) Il *Consiglio (o strategia) di Lisbona* (2000) che fissò questi obiettivi al 2010:

- 1) Ridurre al dieci per cento il numero dei giovani che lasciano prematuramente la scuola;
- 2) Ridurre del venti per cento la percentuale di quindicenni che hanno acquisito solo il primo livello di capacità di lettura;
- 3) Portare il tasso di scolarizzazione secondaria almeno all’ottantacinque per cento;
- 4) Aumentare del quindici per cento i laureati in matematica, scienze e tecnologia⁶¹;

e) Il *programma pluriennale eLearning* (2004-2006 e anni successivi) che invitò a sviluppare e integrare le “tecnologie dell’informazione e delle comunicazioni (TIC)⁶²” nei sistemi di istruzione e formazione in Europa⁶³.

Negli ultimi decenni alcuni organismi hanno dato vita a iniziative di valutazione dei sistemi scolastici su scala internazionale e tra le più significative si ricordano quella svolta nel 1989 dell’IEA (*International Association for the Evaluation of Educational*

⁶⁰ Ministero dell’Università e della ricerca, *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore, Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore Intervenuti al Convegno di Bologna il 19 Giugno 1999*, <https://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1385Dichia_cf2.htm>, ultima consultazione: 23/12/2022.

⁶¹ European Parliament, *Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000, Conclusioni della Presidenza*, <https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm>, ultima consultazione: 23/12/2022.

⁶² EUR-Lex, *L'apprendimento on line: programma eLearning (2004-2006)*, <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11073>>, ultima consultazione: 23/12/2022.

⁶³ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 185-186.

Achievement) sull'alfabetizzazione e la lettura; e il progetto PISA (*Program for International Student Assessment*) avviato nel 1998 dall'OCSE, per la valutazione delle capacità di comprensione della lettura e delle conoscenze in matematica e scienze possedute dai quindicenni dei paesi aderenti⁶⁴.

Il sistema scolastico, come accennato, non poteva restare estraneo ai cambiamenti che negli anni Novanta avevano stravolto la vita politica italiana, né agli sviluppi della globalizzazione economica, né al delinearsi dei nuovi assetti geopolitici successivi al 1989, né al processo di integrazione europea. Se fino ad allora era legittimo lamentare la scarsa attenzione di governi e parlamentari per la direzione del sistema scolastico, dagli anni Novanta il Governo riversò un'attenzione del tutto inedita sulla scuola e sull'università⁶⁵.

Nel 1994 venne approvato il Decreto-legge n. 523⁶⁶, un provvedimento che portò varie conseguenze negative, tra cui l'abolizione degli esami di riparazione per la scuola secondaria: per gli alunni il cui profitto, durante il corso dell'anno, fosse risultato insufficiente in una o più materie potevano essere organizzati dei corsi di sostegno o di recupero; i primi per le insufficienze lievi, mentre i secondi per quelle più gravi. Da allora prese avvio la triste vicenda dei cosiddetti "debiti formativi" in forza della quale, aboliti gli esami di riparazione, si consentì a generazioni di studenti con insufficienze anche gravi di proseguire il loro corso di studi senza alcun recupero⁶⁷.

Tra il 1990 e il 2000 vennero approvate alcune importanti leggi, per iniziativa del ministro Berlinguer: l'elevamento dell'obbligo di istruzione da otto a dieci anni⁶⁸, il riordino dei

⁶⁴ Ivi, pp. 186-187.

⁶⁵ Ivi, pp. 189-191.

⁶⁶ Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Decreto-Legge 29 agosto 1994, n. 523*, <https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1994-08-31&atto.codiceRedazionale=094G0566&elenco30giorni=false>, ultima consultazione: 29/12/2022.

⁶⁷ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 192-193.

⁶⁸ Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Decreto 9 agosto 1999, n. 323*, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/09/16/099G0395/sg#:~:text=A%20decorrere%20dall'anno%20scolastico,di%20istruzione%20ha%20durata%20novennale.>>, ultima consultazione 09/01/2023.

cicli dell'istruzione⁶⁹ e la parità scolastica⁷⁰. La “legge 30” o “riforma Berlinguer” stabiliva l’obbligo scolastico dal sesto al quindicesimo anno di età e introduceva l’obbligo formativo fino al diciottesimo anno, il quale poteva essere assolto anche nei centri di formazione professionale delle regioni. Questa legge rappresentò un punto cruciale per varare una seria riforma della scuola secondaria: essa prevedeva tre anni di scuola dell’infanzia, sette anni di scuola di base (scuola elementare più scuola media) e cinque di scuola secondaria articolata in quattro aree (classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale) divise in indirizzi. Il quinquennio secondario era composto da un biennio e da un triennio spendibile anche nella formazione professionale regionale. Veniva infine introdotto un sistema di crediti per facilitare passaggi trasversali fra aree, indirizzi, formazione professionale e sistema dell’istruzione. Nonostante questa legge volesse avviare una vasta riforma del sistema scolastico, ebbe vita breve e venne sostituita dalla “legge 53” o “riforma Moratti”, la quale prevedeva l’istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema scolastico; lo sviluppo dell’alfabetismo in una lingua comunitaria e nell’informatica, secondo lo slogan governativo delle “tre i” (inglese, informatica, impresa); il diritto all’istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o fino al diciottesimo anno di età. Il sistema educativo di istruzione e formazione si articolava nel triennio della scuola dell’infanzia e in un primo ciclo che comprendeva la scuola elementare e quella secondaria di primo grado; mentre il secondo ciclo era suddiviso in due percorsi:

- a) Otto licei quinquennali (artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane);
- b) Istituti tecnici e professionali.

La riforma Moratti venne presentata come la più importante dai tempi di Gentile, in quanto vedeva una scuola secondaria duale, divisa tra un canale liceale e uno professionale, andando a riprendere l’antica separazione tra la scuola del sapere e quella del fare. La legge 53 è tuttora in vigore e ha dispiegato i suoi principali effetti:

⁶⁹ Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Legge 10 febbraio 2000, n. 30*, <[⁷⁰ Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Legge 10 marzo 2000, n. 62*, <\[55\]\(https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/03/21/000G0099/sg>, ultima consultazione: 09/01/2023.</p></div><div data-bbox=\)](https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/02/23/000G0063/sg#:~:text=Le%20province%20autonome%20di%20Trento,la%20responsabilita%20delle%20istituzioni%20scolastiche.>, ultima consultazione: 09/01/2023.</p></div><div data-bbox=)

- a) La nascita del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (2004), al fine di valutare le conoscenze degli studenti e la qualità delle scuole;
- b) La nascita dell'Agenda nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (2007);
- c) Le Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione⁷¹.

Gli ultimi mesi del 2008 fecero registrare un rinnovato fervore di interventi sul sistema scolastico, i quali iniziarono con un provvedimento di natura finanziaria che riguardava le “Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria⁷²”. Successivamente venne emanato il decreto-legge n. 137 che trattava le “Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università⁷³” e la redazione del Piano programmatico di interventi volti alla realizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali del sistema scolastico. Quest'ultimo affermava che il sistema scolastico italiano era afflitto da un'eccessiva spesa per allievo, un rapporto insegnanti/studenti decisamente più alto rispetto alla media europea, ritardi nei livelli di conoscenza, un diffuso disinteresse degli alunni verso la scuola, demotivazione e stanchezza del personale docente, privo di incentivi e riconoscimenti del merito, in un preoccupante clima di incertezza e sfiducia. Inoltre, sempre secondo il Piano, la diffusione sul territorio di piccole scuole non risultava funzionale al conseguimento degli obiettivi didattico-pedagogici e l'indicazione era quella di razionalizzare il tessuto scolastico attraverso il superamento di plessi e sedi distaccate e la soppressione di istituzioni scolastiche. Oltre a ciò, vennero assunte misure per contenere il costo dei libri scolastici, per introdurre l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione e si dettarono nuove norme sulla valutazione del comportamento e del profitto⁷⁴.

⁷¹ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 194-198.

⁷² Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Testo coordinato del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112*, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/08/21/08A05897/sg>>, ultima consultazione: 09/01/2023.

⁷³ Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Testo coordinato del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137*, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/10/31/08A08012/sg>>, ultima consultazione: 10/01/2023.

⁷⁴ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 213-216.

Drastica fu la manovra di razionalizzare l'uso delle risorse umane, che in pratica stava a significare il contenimento della spesa per il personale; infatti, come prima conseguenza di questo insieme di norme, ci fu nell'avvio dell'anno scolastico 2009-2010, un'importante riduzione di insegnanti precari e di personale ATA. Le cause di ciò furono varie, tra le quali primeggiava la vera e propria latitanza delle classi dirigenti dalla loro funzione di governo della scuola e dell'università: scarsa conoscenza di quella realtà, assenza di progettualità e inerzia nell'assumere i provvedimenti necessari. Inoltre, alla tradizionale mancanza di una visione sistemica sulla realtà dei processi formativi, si affiancarono gli effetti collaterali dell'alternanza tra gli schieramenti politici, che non consentì una continua azione riformatrice e scaricò le sue tensioni anche sulla scuola⁷⁵.

Dopo queste prime riforme che caratterizzarono l'inizio del nuovo secolo, non possiamo non citare le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, emanate con il regolamento firmato dal ministro della Pubblica Istruzione, Francesco Profumo, nel 2012. Esse soppressero e aggiornarono i provvedimenti precedenti, per poi essere a loro volta superate dal documento pubblicato nel 2018: *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*. L'elaborazione del testo del 2012 cominciò nel novembre del 2011 ed ebbe una gestazione piuttosto rapida per poi avviarsi formalmente con Mariastella Gelmini, pochi giorni prima di lasciare il dicastero di viale Trastevere, dove sarebbe presto arrivato Francesco Profumo, successore a Silvio Berlusconi in seguito a una lunga crisi del centro-destra scaturita dall'acuirsi della crisi economica e dalle ripetute pressioni della Commissione Europea e della Banca Centrale Europea. Insomma, il testo delle *Indicazioni nazionali* prese corpo nel contesto della politica dei sacrifici e delle liberalizzazioni e prima dell'approvazione definitiva, fu vagliato da una serie di passaggi formali e informali con esperti del settore ed infine sottoposto al parere degli insegnanti tramite un questionario, senza però avere un riscontro eccezionale. Rispetto ai programmi didattici, nelle *Indicazioni* prevaleva il carattere orientativo, in accordo con l'autonomia scolastica che affida allo Stato il compito di definire gli ordinamenti degli studi e le indicazioni curriculari, per lasciare invece alle singole scuole la scelta sulle proposte didattiche. Inoltre, accolsero integralmente le otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente pubblicate nel 2008,

⁷⁵ Ivi, pp. 219-225.

introdussero il profilo delle competenze dello studente al termine del primo ciclo e insistettero sulla particolare cura e attenzione, di cui la scuola doveva farsi carico, dell'integrazione degli alunni stranieri e dell'inclusione di quelli con disabilità. Queste indicazioni rappresentarono il tentativo di ritrovare e restituire un'identità alla scuola nella società complessa e della conoscenza, integrando alcune delle tendenze globali dell'istruzione, come la discussa competitività, con indirizzi di carattere pedagogico prima che normativo o esecutivo e soprattutto prima che economico e finanziario. I *Nuovi Scenari* del 2018 invece, senza modificare il documento precedente, insisterono sul legame tra la scuola ed il mondo, con un esplicito riferimento alla sostenibilità e all'agenda 2030 e dunque allo sviluppo della cittadinanza attiva, tema già presente nel testo del 2012 e protagonista anche nelle recentissime disposizioni ministeriali sull'educazione civica di giugno 2020⁷⁶.

Conclusa nel 2013 l'esperienza del governo tecnico, nel campo dell'istruzione alcune criticità rimanevano irrisolte fra cui la fluidità dei meccanismi gestionali delle scuole autonome, l'edilizia fatiscente, le performance complessivamente scadenti degli studenti e il problema del reclutamento degli insegnanti precari. Il governo guidato da Enrico Letta di fatto non influì più di tanto sulle vicende dell'istruzione del paese; mentre una risposta tentò di darla, con la cosiddetta "Buona Scuola", il governo guidato da Matteo Renzi, subentrato alla Presidenza del Consiglio nel febbraio del 2014. Egli aveva l'ambizione e la convinzione di poter interpretare meglio di altri la complessità del passaggio in cui era coinvolto il paese e di mettere in atto efficaci strategie, le quali, agirono da detonatore e accelerarono la fine del governo Letta, in favore, appunto, della sua ascesa a Palazzo Chigi. La riforma della "Buona Scuola" fu una delle chiavi di volta dell'azione del governo che Renzi guidò dal 2014 al 2016 e fu figlia del suo protagonismo, tant'è che nell'iter di elaborazione e di approvazione della legge, mise del tutto in ombra il ruolo del ministro dell'istruzione, ovvero Stefania Giannini. Il testo della riforma proponeva un modello di scuola giudicato da più parti aziendalistico in quanto subordinato alle logiche di mercato, di cui il sistema scolastico diventava ingranaggio e interprete. Inoltre, affermava che i dirigenti scolastici avrebbero dovuto avere un ampio potere discrezionale e gestionale sull'indirizzo della loro scuola e sul corpo insegnante; che gli studenti delle scuole secondarie avrebbero dovuto avere un rapporto diretto con il mondo del lavoro,

⁷⁶ Ivi, pp. 238-243.

grazie al rilancio dell'alternanza scuola-lavoro, resa obbligatoria negli istituti tecnici e professionali per un ammontare di 200 ore l'anno; e nel complesso che la competitività avrebbe dovuto animare le dinamiche dentro le scuole e fra le scuole. La riforma della "Buona Scuola" diventò legge il 13 luglio del 2015 (n. 107)⁷⁷ grazie ad una forzatura del governo, ma gli aspetti caratterizzanti ne uscirono ridimensionati: la figura del dirigente scolastico perse autonomia e si vide di nuovo costretto a condividere e a costruire gli indirizzi dell'istituto assieme al Collegio dei docenti e a chiedere l'approvazione del Consiglio di Istituto. A dicembre 2016, Renzi fu obbligato a dimettersi dopo una dura sconfitta al referendum costituzionale da lui voluto e la sua riforma venne messa a dura prova⁷⁸. Il suo incarico, su indicazione del Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, passò a Paolo Gentiloni, il quale, formò un nuovo governo che pur nella sostanziale continuità con il predecessore sul versante scolastico, impostò un rapporto diverso con i sindacati, considerato quanto la loro marginalizzazione fosse stata determinante nella fine del lavoro renziano. Questo colpì al cuore la legge 107 in quanto abolì il blocco triennale della mobilità, riducendolo ad un solo anno e concedendo pure la mobilità in un ambito territoriale interprovinciale diverso da quello assegnato, così come concesse la priorità di scelta su una singola scuola. Per quanto riguarda i decreti attuativi, è bene ricordare il numero 65⁷⁹, in quanto ambiva a concorrere alla completa trasformazione dei servizi 0-3 anni da assistenziali in educativi e introduceva il possesso di uno specifico titolo universitario per le educatrici e l'istituzione della continuità 0-6 anni⁸⁰.

In generale, la riforma della "Buona Scuola" fu deludente in quanto non coprì l'intero sistema di istruzione ma privilegiò l'intervento solo su alcuni aspetti e non tenne conto della complessità del nostro sistema scolastico e della sua storia⁸¹.

Terminato il governo Gentiloni, dalle elezioni svoltesi il 4 marzo 2018 uscì un quadro politico molto incerto che ha visto come vincitori indiscussi i Cinque Stelle, seguiti dal Partito Democratico e dalla Lega e il primo giugno dello stesso anno, nacque il primo governo presieduto da Giuseppe Conte, avvocato e professore ordinario di diritto privato

⁷⁷ Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Legge 13 luglio 2015, n. 107*, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>, ultima consultazione: 11/01/2023.

⁷⁸ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 249-259.

⁷⁹ Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65*, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>>, ultima consultazione: 11/01/2023.

⁸⁰ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 260-263.

⁸¹ Ivi, p. 264.

all'Università di Firenze, indicato dal Movimento Cinque Stelle e neofita della politica parlamentare. Nel *Contratto per il governo del cambiamento*⁸² stipulato tra Luigi Di Maio e Matteo Salvini, non mancava un passaggio dedicato alla scuola: erano presenti una grande cura e attenzione al personale e all'inclusione scolastica, mentre veniva attaccata la chiamata diretta dei docenti da parte dei Dirigenti scolastici e l'interpretazione che la legge 107 dava all'alternanza scuola-lavoro. Tuttavia, nell'estate del 2019, l'esperienza di governo Cinque Stelle/Lega si concluse e il parlamento diede vita alla maggioranza formata dal Movimento Cinque Stelle e il PD, guidata sempre da Giuseppe Conte. Il programma del nuovo esecutivo riservava alla scuola solo qualche osservazione in merito alla riduzione dell'affollamento delle aule, al diritto all'istruzione, al rafforzamento dell'edilizia scolastica, al contrasto della dispersione scolastica e del bullismo. Dopo aver iniziato a prendere le misure fra nuovi alleati e ad emanare i primi provvedimenti, il secondo Governo Conte dovette però assumere un profilo sanitario e a concentrare la sua azione principalmente per contenere la pandemia Covid-19. Alle politiche scolastiche non venne riservato molto spazio, ma la scuola in questo periodo diventò più che mai protagonista. A partire infatti dai primi di marzo del 2020, un decreto di urgenza della Presidenza del Consiglio dei Ministri stabilì la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado dell'intero paese, prima per dieci giorni e poi per tutto l'anno scolastico. Contestualmente una nota del ministro dell'istruzione autorizzò le scuole a fare didattica a distanza (DAD), partendo dalle regioni e dalle province maggiormente colpite del virus e così la scuola diventò protagonista del dibattito pubblico e della vita quotidiana, in quanto la sua chiusura forzata, obbligò i diversi attori del mondo dell'istruzione a fare i conti con il suo ruolo e il suo significato nelle loro vite e nella società. In conclusione, si può affermare che le misure imposte dal Covid-19 diedero avvio ad una ricerca di nuove strade per ridefinire l'identità della scuola⁸³.

2.2. Uno sguardo al Regno Unito

Spiegare il sistema d'istruzione nel Regno Unito (UK) è un compito quasi impossibile in quanto non ne esiste solo uno ma ve ne sono vari e tutti attualmente in vigore. Il Regno

⁸² Contratto per il governo del cambiamento, https://download.repubblica.it/pdf/2018/politica/contratto_governo.pdf, ultima consultazione: 11/01/2023.

⁸³ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 264-269.

Unito di Gran Bretagna e Irlanda del Nord venne creato nel 1920 dopo la concessione di un governo autonomo alla Repubblica d'Irlanda e così si raggrupparono sotto di esso i paesi di Inghilterra, Scozia, Galles ed Irlanda del Nord. La storia dell'istruzione nei quattro paesi è comune solo in parte: l'organizzazione dell'istruzione statale nell'Irlanda del Nord e nella Scozia è sempre stata, e rimane, del tutto distinta da quella dell'Inghilterra. L'istruzione nel Galles si è storicamente sviluppata su linee simili a quelle dell'Inghilterra, con una legislazione per lo più valida in entrambi i paesi, ma la recente tendenza alla *devolution*⁸⁴ fin dagli anni Novanta porta a sottolineare più le differenze che le somiglianze. Per esempio, mentre in linea di massima tutti i bambini britannici hanno una certa esperienza di scuola prima dei cinque anni sulla base di una frequentazione facoltativa a tempo pieno o a tempo parziale, soltanto l'Irlanda del Nord richiede effettivamente la frequenza dall'età di quattro anni. La maggior parte dei bambini britannici viene istruita in scuole statali finanziate con fondi pubblici, ma circa il 7% studia in scuole autonome (*independent schools*) dietro pagamento di rette. Queste scuole private hanno le loro storie e i loro sistemi, come quelle religiose che si rivolgono principalmente a bambini appartenenti a famiglie anglicane, cattoliche o ebraiche e si possono trovare sia nel settore statale che in quello autonomo⁸⁵.

Gli scritti sull'istruzione britannica rivelano invariabilmente un punto di vista inglese e una motivazione a ciò potrebbe essere il fatto che più dell'80 per cento della popolazione del Regno Unito risieda in Inghilterra. La maggior parte degli alunni britannici studiano in scuole ed università inglesi, dove hanno prevalentemente insegnanti che si sono formati negli stessi tipi di scuole. Si dà anche il caso che l'istruzione in Inghilterra sia stata e continui ad essere più fortemente politica e discussa di quanto avvenga altrove nel Regno Unito⁸⁶.

2.2.1. Le prime scuole private

Per secoli, l'accesso all'istruzione formale fu privilegio dei ricchi, anche se la benevolenza delle chiese offrì qualche sostegno alle masse. L'attuale elenco delle scuole istituite da più tempo nel Regno Unito comincia con quelle delle cattedrali, istituite nei

⁸⁴ UK Parliament, <<https://www.parliament.uk/site-information/glossary/devolution/>>, ultima consultazione: 13/01/2023.

⁸⁵ Cfr. C. Cappa (a cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*, Anicia, Roma 2017, pp. 29-30.

⁸⁶ Ivi, p. 30.

secoli sesto e settimo, per poi passare ai primi esempi di scuole secondarie (*grammar schools*) medievali, a prestigiose fondazioni, tra le quali il *Winchester College*, fondato nel 1382 da William of Wykeham e l'*Eton College*, nato nel 1440 per volere di Henry VI. Ciascuna di queste scuole era per maschi, e anche se il termine *public schools* fa pensare ad un servizio che erogasse un'istruzione gratuita a comuni bambini, in realtà era un sottoinsieme elitario di scuole private a pagamento. A differenza di quelli maschili, gli istituti elitari per ragazze cominciarono ad apparire solo nel Diciannovesimo secolo, inizialmente nella forma di *finishing schools*, specialmente a Londra e Brighton. Queste scuole davano risalto all'etichetta delle buone maniere, alla musica, all'apprendimento del francese, piuttosto che impartire conoscenze scolastiche di alto livello. La prima scuola femminile ad offrire un curriculum che rivaleggiasse con quello delle *public schools* maschili fu la *North London Collegiate School*, fondata nel 1850 e diretta da Frances Mary Buss (1827-1894). Un'altra scuola con obiettivi simili, il *Cheltenham Ladies' College*, fu istituita tre anni dopo, ed ebbe una grandissima rinomanza dopo il 1858, sotto la direzione della suffragetta Dorothea Beale (1831-1906)⁸⁷.

Le prime università britanniche, *Oxford* e *Cambridge*, erano entrambe istituzioni inglesi medievali, ma le successive cinque ad essere fondate, erano tutte situate al di fuori dell'Inghilterra ed erano *St. Andrews*, *Glasgow*, *Aberdeen*, *Edimburgo* e *Trinity College* (Dublino). Dagli anni Trenta al diciannovesimo secolo l'Inghilterra cominciò a riguadagnare il tempo perduto, con la fondazione delle università di *Durham* e di Londra, rispettivamente nel 1832 e nel 1836, ma non si aggiunsero ulteriori istituzioni fino ad oltre mezzo secolo più tardi⁸⁸.

2.2.2. La strada verso l'istruzione statale e la sua estensione tra XIX e XX secolo

Considerando la storia dell'istruzione obbligatoria, si può notare come Inghilterra, Scozia, Galles e Irlanda rimasero indietro rispetto a Prussia, Francia ed altri paesi di primo piano che si mossero verso sistemi centralizzati di scuola elementare fin dal diciannovesimo secolo. La rete di scuole parrocchiali della Scozia aumentò costantemente durante il diciottesimo secolo, ma non sorsero scuole elementari statali in

⁸⁷ Ivi, p. 31.

⁸⁸ *Ibidem*.

Inghilterra, Scozia o Galles fino agli anni Settanta del diciannovesimo secolo. Le prevalenti dottrine economiche della prima epoca vittoriana erano all'insegna del *laissez-faire* e del *self-help*: si riteneva che uno Stato forte, centralizzato ed interventista, potesse disincentivare gli individui a lavorare sodo. La scuola di Stato veniva vista come un progetto costoso che non poteva produrre con certezza una contropartita all'investimento di capitale che comportava. C'era anche la sensazione, tra gli industriali, che una forza lavoro istruita avrebbe generato irrequietezza, anziché produrre in modo efficiente. I pensatori utilitaristici divennero entusiasti sostenitori dell'istruzione statale solo dopo aver concluso che i costi sociali e monetari per lo Stato di una popolazione non istruita, superavano quelli relativi all'istruzione⁸⁹.

Le scuole per la classe lavoratrice che si svilupparono prima del 1870 erano di diversi tipi: con l'eccezione di alcune scuole gratuite per i poveri e scuole domenicali finanziate con donazioni e lasciti, l'istruzione di base era un servizio a pagamento, al costo di pochi *pennies* a settimana. Le scuole elementari erano gestite per lo più dalle chiese, in particolare dalla *Nonconformist British and Foreign School Society* e dalla *Church of England National Society*, e da individui privati; ed alcune di esse continuarono ad operare fin all'inizio del ventesimo secolo, ben oltre il momento in cui l'istruzione statale divenne obbligatoria e gratuita, facendo pensare che alcuni genitori attribuivano a queste scuole un valore maggiore rispetto a quelle che erano fornite gratuitamente dallo Stato⁹⁰. I Membri del Parlamento cominciarono ad affrontare il tema dell'intervento dello Stato per provvedere all'istruzione solo nella prima parte del diciannovesimo secolo. Inchieste ufficiali rivelarono che il numero di scuole elementari era insufficiente per far fronte ai bisogni di una popolazione in rapida crescita, che molte delle scuole esistenti erano del tutto inadeguate e che una grandissima percentuale di bambini non riceveva alcun tipo di istruzione durante la settimana. Nel 1830, il Partito Whig, precursore dei Liberali Democratici dei giorni nostri, arrivò al governo con un programma di riforme, tra cui due riguardanti l'istruzione: la prima istituiva un sistema di scuola elementare statale per l'Irlanda, comprendente una Commissione per l'Istruzione nel governo centrale, che pagava i salari degli insegnanti, pubblicava i libri di testo e ispezionava le scuole. Il

⁸⁹ Ivi, p. 32.

⁹⁰ Cfr. P. Gardner, *The Lost Elementary Schools of Victorian England. The People's Education*, Routledge, London 1984, pp. 211-217.

secondo provvedimento, relativo all’Inghilterra, rendeva disponibile la somma di venti mila sterline come contributo straordinario per la costruzione di scuole⁹¹.

Nel 1846 venne istituito un nuovo sistema di formazione degli insegnanti, chiamato “*pupil-teacher system*”, che prevedeva un tirocinio quinquennale e per coloro che riuscivano a superare un esame era prevista la continuazione degli studi in un istituto di formazione per docenti (*teacher training college*), con lo scopo di raggiungere lo status di “insegnante qualificato”⁹².

La fine della Guerra di Crimea (1854-1856) portò con sé un clima economico e politico cupo e i critici cominciarono a mettere sempre più in discussione il fatto che la spesa pubblica per l’istruzione desse i benefici attesi. Il rapporto del 1861 della *Newcastle Commission* sottolineava che l’istruzione doveva essere nello stesso tempo valida e poco dispendiosa, e i membri della Commissione precisarono che c’erano troppi esempi di contenuti delle discipline scolastiche che i bambini della classe lavoratrice non avevano alcun bisogno di conoscere. Analogamente, si rilevava come i programmi eccessivamente elaborati per la formazione degli insegnanti dessero risalto a dei saperi superflui, producendo nei docenti della scuola elementare un senso esagerato della propria importanza. Questo tipo di ragionamento fu alla base della decisione, nel 1862, di promulgare il *Revised Code*, cioè un curriculum elementare basato sulle “tre r”: *[r]eading, w[r]iting e a[r]ithmetic* e che sarebbe stato poco dispendioso sia da fornire che da amministrare. Per monitorare le nuove disposizioni si decise d’inviare degli ispettori scolastici in ogni scuola una volta all’anno per verificare il profitto degli alunni nelle loro capacità di leggere e far di conto. Le somme di denaro assegnate alla *National Society* e alla *BFSS* dovevano essere legate ai risultati ottenuti dagli alunni in queste prove di verifica: le scuole nelle quali gli alunni conseguivano buoni risultati potevano ottenere alte somme di denaro, a differenza di quelle dove si riscontravano dei risultati inferiori. Questo meccanismo si riversò anche sugli insegnanti e sulle loro condizioni di lavoro in quanto quelli impegnati nelle scuole che ricevevano basse quantità di soldi, potevano avere una riduzione dello stipendio, la carriera bloccata o addirittura il licenziamento⁹³.

⁹¹ Cfr. C. Cappa (a cura di), *Sistemi scolastici d’Europa*, cit., pp. 32-33.

⁹² Cfr. H.C. Dent, *The Training of Teachers in England and Wales 1800-1975*, Hodder & Stoughton, London 1977, pp. 17-22.

⁹³ Cfr. C. Cappa (a cura di), *Sistemi scolastici d’Europa*, cit., p. 34.

Molte famiglie non volevano o non potevano rinunciare ai guadagni provenienti dal lavoro minorile e questo fornì il pretesto per non mandare i loro figli a scuola; infatti, la *Newcastle Commission* riferì che l'87,5 per cento della popolazione inglese in età scolare non frequentava la scuola, che la maggior parte di questi bambini era impegnata a lavorare e che di quelli che ci andavano, soltanto pochi completavano più di tre anni di scolarità. Per la prima metà degli anni Sessanta del XIX secolo il governo britannico sembrò allontanarsi dal problema dell'istruzione ma divenne sempre più evidente il declino di una politica che lasciava l'istituzione delle scuole alle chiese: in alcune aree ciascuna delle confessioni rivali istituiva dei veri e propri istituti scolastici, mentre in altre non c'erano proprio. La Prussia e gli Stati Uniti avevano ormai eclissato la produzione britannica, e, con l'estensione del suffragio maschile al settore dell'artigianato qualificato delle classi lavoratrici nel 1867, s'impose la necessità, per lo Stato, d'integrare l'esistente disponibilità delle scuole⁹⁴.

Nel 1870 il politico liberale W.E. Forster, accorgendosi delle grosse lacune, propose una legge sull'istruzione chiamata *Education Act* per Inghilterra e Galles e dopo due anni venne approvato un parallelo provvedimento legislativo per la Scozia che puntava a rendere obbligatoria l'istruzione scolastica a partire dai cinque anni. Entrambi i provvedimenti disponevano la formazione di consigli scolastici, i quali dovevano creare e sostenere i convitti scolastici. Le scuole andavano da istituti con popolazione mista e senza differenze di età e con un solo insegnante nelle aree rurali, a imponenti edifici a tre piani, con zone separate per le femmine e per i maschi, nei principali quartieri urbani. In alcune località il consiglio scolastico comprendeva semplicemente l'ecclesiastico locale, il proprietario di terre o il datore di lavoro, ma nelle città più grandi esso era formato da membri che venivano eletti in elezioni caratterizzate da una grande competizione; ed erano anche aperti alla partecipazione delle donne⁹⁵.

Tra il 1870 e il 1874 vennero istituite circa cinque mila nuove scuole elementari e nello stesso periodo cominciò ad acquisire credibilità l'idea di una frequenza scolastica obbligatoria, secondo l'esempio scozzese. Ciò fu oggetto di un provvedimento legislativo nel 1880 ma solo dopo il 1891 i dati statistici sulla frequenza migliorarono significativamente: in quell'anno le tasse scolastiche vennero abolite, allineando ancora

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ *Ivi*, p. 35.

una volta Inghilterra e Galles alla Scozia, la quale offriva un'istruzione elementare gratuita dal 1889⁹⁶.

Fin dall'inizio, alcuni consigli scolastici furono più ambiziosi di altri nel promuovere prospettive più avanzate per i bambini della classe lavoratrice, come ad esempio l'aggiunta di una classe a quella finale della scuola elementare, in modo tale che gli alunni potessero continuare con gli studi. Queste classi supplementari divennero delle vere e proprie scuole superiori distinte e venivano viste con sospetto dai ceti medi in quanto offrivano la possibilità di competere con le scuole secondarie e costituivano un'estensione non autorizzata e costosa di quanto stabilito nei provvedimenti legislativi del 1870. Questi malcontenti vennero ascoltati sia dal giudice Cockerton che dalla Camera dei *Lords* e dalla sentenza furono evidenziati due problemi: innanzitutto c'era una richiesta non soddisfatta d'istruzione post-elementare della classe lavoratrice, ed in secondo luogo l'utilità dei consigli scolastici era ormai superata. In merito a questi problemi, nel 1902 venne approvato un ulteriore provvedimento legislativo per l'istruzione che andò a sostituire i duemilacinquecento consigli scolastici con trecentovent'otto autorità scolastiche locali (*Local Education Authorities: LEAs*); ed inoltre, permise che le tasse locali si usassero per sostenere tutte le scuole confessionali⁹⁷.

Il periodo dal 1902 al 1944 fu d'importanza cruciale per l'istruzione britannica, in quanto cominciarono a mettere radici le idee continentali sull'importanza dell'apprendimento infantile attraverso il gioco e l'innalzamento dell'età di frequenza obbligatoria, significò che l'esempio di Londra di dividere le scuole elementari in sezioni riscontrò un grande successo tra le altre autorità scolastiche locali. L'*Education Act* del 1902 consentì inoltre alle *LEA* di sviluppare un nuovo tipo di *Grammar School*, allargata nella sua composizione sociale e con l'offerta di borse di studio ad alunni provenienti dalla piccola borghesia e dagli strati superiori della classe lavoratrice, solo se riuscivano a superare un esame che divenne noto come *11-plus*. Le richieste di ulteriori riforme sociali s'intensificarono durante la Prima Guerra Mondiale, con un nuovo *Education Act* approvato nel 1918, che innalzava ancora una volta i limiti dell'età scolare, questa volta fino ai quattordici anni; provvedimento che la Scozia instaurò nel 1901. Dagli anni Venti del ventesimo secolo apparì un movimento di riforma dell'istruzione che promuoveva

⁹⁶ *Ibidem*.

⁹⁷ Ivi, p. 36.

un'istruzione centrata sul gioco nei primi anni, e che distingueva tra istruzione primaria e secondaria con il passaggio dei bambini dal primo al secondo tipo di scuola all'età di undici anni. Cinque anni più tardi, un ulteriore "Rapporto Hadow" raccomandava che il curriculum della scuola primaria "dovesse essere pensato in termini d'attività ed esperienza, piuttosto che di conoscenze da acquisire e di fatti da immagazzinare"⁹⁸.

La fine del diciannovesimo secolo e l'inizio del ventesimo videro importanti sviluppi nel settore dell'istruzione superiore: innanzitutto sorsero dei *civic colleges* legati a industrie locali e molti di essi ricevettero degli statuti universitari e divennero famosi come *redbrick universities*, nome che alludeva al materiale edilizio, dal colore caldo, usato per la costruzione degli edifici nell'era vittoriana⁹⁹.

2.2.3. Gli anni del dopoguerra

Dopo lo sconvolgimento del servizio scolastico all'inizio della Seconda Guerra Mondiale, il *Board of Education* si accinse a preparare, negli anni 1940-1941, dei piani per la ricostruzione dell'istruzione post-bellica, la quale venne caratterizzata dalla divisione nelle fasi primaria, secondaria e ulteriore. Con l'*Education Act* del 1944, parallelo al *Scottish Act* del 1945, le tasse per la scuola secondaria vennero abolite nelle scuole statali e veniva ridotta l'influenza della ricchezza sulle opportunità d'istruzione. Inoltre, questo provvedimento, aprì anche a quella che alcuni commentatori hanno considerato come un'età aurea della collaborazione tra governo centrale e locale, insieme a sindacati e organizzazioni d'insegnanti. Per attuare la promessa di un'istruzione secondaria universale si chiese alle autorità locali (LEA) di presentare un piano di sviluppo al nuovo *Ministry of Education*. Rimase ferma la fiducia, espressa nel periodo tra le due guerre, di poter assegnare i bambini precisamente alla scuola giusta sulla base del test *11-plus*. In effetti, il rapporto del *Norwood Committee* sugli esami argomentò in favore di un sistema di scuola secondaria tripartito, piuttosto che bipartito, assegnando i bambini all'età di undici anni a scuole secondarie liceali (*grammar school*), tecniche o moderne. L'*Act* del 1944 non proibiva alle autorità locali d'istituire un modello non selettivo di *comprehensive schools* (scuole superiori unitarie con diverse specializzazioni), ma esso venne perlopiù interpretato come se sostenesse il sistema tripartito o quello bipartito. Si

⁹⁸ Board of Education, *Report of the Consultative Committee on the Primary School* (The Norwood Report), HMSO, London 1931, p. 140.

⁹⁹ Cfr. C. Cappa (a cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*, cit., pp. 37-38.

ritenne che le *comprehensive schools* fossero più appropriate in aree scarsamente popolate ma non vennero incoraggiate¹⁰⁰.

I discorsi ufficiali del periodo parlavano di una parità di considerazione tra scuole secondarie liceali (*grammar*), tecniche e moderne, ma la realtà era completamente diversa in quanto le scuole tecniche ebbero uno scarso sviluppo. Con due, anziché tre, tipi di scuola secondaria nella maggior parte delle località, la scelta per l'istruzione secondaria era basata sul superamento o meno dell'esame *11-plus*. Le percentuali di ragazze e ragazzi che continuavano nelle *grammar school*, più prestigiose sul piano accademico, variavano tra le *LEA* a seconda della disponibilità di posti nelle scuole. La maggior parte dei bambini, comunque, continuava nella scuola secondaria moderna, di minor prestigio, rimanendo talvolta segnata dall'esperienza di non aver superato l'esame *11-plus*. Così com'era previsto in origine, il curriculum della scuola secondaria moderna era più pratico che teorico, ma dalla fine degli anni Cinquanta cominciò ad imitare sempre di più quello delle *grammar school*: si propose per gli alunni la possibilità di rimanere a scuola oltre l'età dell'obbligo scolastico a quindici anni, con il superamento di esami per conseguire il *General Certificate of Education Ordinary Level (O-Level)*. All'incirca nello stesso periodo cominciarono ad emergere dubbi sull'accuratezza dei test psicometrici e sull'utilità dell'esame *11-plus* e la ricerca dimostrò che troppi ragazzi ancora in via di sviluppo non riuscivano a realizzare il loro pieno potenziale nelle scuole secondarie moderne. Tutti questi fattori contribuirono a determinare dall'inizio degli anni Sessanta il sorgere dal basso di una tendenza a favore dell'istruzione secondaria *comprehensive*¹⁰¹. Dopo il 1944 crebbe l'esclusività delle *public schools*, con grande frustrazione di Anthony Crosland, il quale le descrisse come "il più forte bastione rimanente del privilegio di classe, al di fuori della portata dei bambini più poveri, per quanto dotati di talento e meritevoli¹⁰²". Quando si ebbe il rapporto di un'ulteriore inchiesta, nel 1968, risultò che oltre il novanta per cento degli alunni in scuole indipendenti provenivano da ambienti familiari di professionisti o d'imprenditori¹⁰³.

Come idea, l'istruzione *comprehensive* era stata un problema per il Partito Laburista fin dalla Seconda Guerra Mondiale, in quanto, alcuni dei componenti provavano disagio

¹⁰⁰ Ivi, p. 38.

¹⁰¹ Ivi, pp. 38-39.

¹⁰² C.A.C. Crosland, *The future of Socialism*, Jonathan Cape Ltd, London 1981, pp. 260-264.

¹⁰³ Cfr. C. Cappa (a cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*, cit., p. 40.

all'idea di chiudere proprio quelle *grammar schools* che avevano fornito loro l'opportunità di superare lo svantaggio sociale. Tuttavia, dopo la schiacciante vittoria del Partito Laburista nelle elezioni generali del 1964, furono delineati dei piani per passare da un modello di scuola secondaria prevalentemente selettivo ad uno principalmente *comprehensive* nell'arco di cinque anni. Il Segretario di Stato per l'Istruzione e la Scienza, Anthony Crosland, portò avanti tale linea politica nella Circolare 10/65, anche se questa, si deve notare, sollecitava e non obbligava le autorità locali (LEA) a sottoporre piani di riorganizzazione *comprehensive* al Ministero. Inizialmente, ci fu un forte slancio di riforma, ma nelle aree urbane un rapido progresso fu spesso ostacolato da inadeguati impianti edilizi e da altri fattori. I compromessi richiesero temporanei piani *semi-comprehensive*, l'abolizione dell'esame *11-plus*, e fusioni che crearono scuole *comprehensive* non soddisfacenti, in cui i diversi tipi di scuola erano semplicemente affiancati. Per il 1969, la Scozia aveva già provveduto a una riorganizzazione *comprehensive* quasi completa, mentre l'Irlanda del Nord, con le sue tradizioni di divisioni, non aveva previsto alcun cambiamento. Per quanto riguarda l'Inghilterra e il Galles, soltanto circa venti delle cento quarantasei *LEA* non avevano risposto alla Circolare 10/65. Con le elezioni generali nel 1970, il Partito Conservatore tornò al potere e il disegno di legge venne ritirato¹⁰⁴.

Per quanto riguarda l'istruzione primaria, gli anni del dopoguerra assistettero ad una maggiore enfasi posta sulle attività pratiche da svolgersi in aula e sull'apprendimento centrato sul gioco. Il Rapporto Plowden del 1967, intitolato *Children and Their Primary Schools*, adottò un approccio centrato sul bambino, osservando, per esempio, che gli interessi propri dei fanciulli ne dirigono l'attenzione verso molti campi di conoscenza e l'insegnante è attento a fornire materiali, libri o esperienze per lo sviluppo delle loro idee. Tra le varie raccomandazioni, si ricordano:

- Un maggior contatto tra la scuola e le case dei bambini;
- L'utilizzo completo della scuola al di fuori dell'orario scolastico;
- La disponibilità in qualsiasi momento degli asili nido per tutti i bambini che abbiano raggiunto i tre anni di età;
- Un sistema a tre livelli di scuole primarie, medie e secondarie, con trasferimento a otto e dodici anni;

¹⁰⁴ Ivi, p. 41.

- Il divieto di usare le punizioni corporali nelle scuole primarie;
- La riduzione del numero dei bambini all'interno delle classi nella scuola primaria;
- L'aumento di insegnanti maschili nelle scuole primarie¹⁰⁵.

Tuttavia, questo manifesto, ebbe un'influenza sullo stile di apprendimento e di insegnamento minore di quello che si pensasse¹⁰⁶.

Un altro intervento chiave da parte di Anthony Crosland come Segretario di Stato arrivò nel 1965, quando si dissociò pubblicamente dal piano Robbins per l'istruzione superiore, annunciando il lancio di politecnici con orientamento professionale. Nel 1966, circa ventisei politecnici, molti dei quali offrivano *sandwich degrees* con la collocazione degli studenti a metà corso in ambienti industriali o commerciali, furono fondati sotto il controllo delle *LEA*. Ma, proprio come l'impegno del governo laburista per l'istruzione secondaria *comprehensive* indusse gli oppositori a lamentare l'insensata distruzione delle *grammar schools*, così anche l'espansione e la diversificazione dell'istruzione superiore vennero associate a un declino degli *standards*. La fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta coincisero con l'apice delle proteste e delle occupazioni studentesche in Gran Bretagna, e l'immagine dello studente privilegiato, mantenuto a spese pubbliche, risultò offuscata da una stampa e da media sfavorevoli. La crisi petrolifera scaturita agli inizi degli anni Settanta introdusse un clima economico più freddo per gli istituti d'istruzione superiore, per il loro personale e per gli studenti¹⁰⁷.

Una delle prime decisioni di Margaret Thatcher, Segretario di Stato per l'Istruzione del partito Conservatore dal 1970, fu quella di pubblicare una circolare, la 10/70, che revocava quella emanata cinque anni prima da Crosland. Questo emendamento stabiliva che le autorità fossero più libere di determinare il modo di provvedere all'istruzione secondaria nelle rispettive aree; infatti, la maggior parte delle *LEA* decise di procedere egualmente, e più di mille e quattrocento scuole *comprehensive* vennero istituite tra il 1970 e il 1974, molte delle quali ubicate in aree controllate dal Partito Conservatore. Un'ondata di fusioni imposte tra *grammar schools* e scuole secondarie moderne fu alla base del successo statistico del movimento per la scuola *comprehensive* e, una volta tornato al governo nel 1974, il Partito Laburista sollecitò di nuovo e più tardi obbligò quelle *LEA* che mostravano resistenza ad inviare le loro proposte di riorganizzazione.

¹⁰⁵ Rapporto Plowden, <https://wikiita.com/plowden_report>, ultima consultazione: 27/01/2023.

¹⁰⁶ Cfr. C. Cappa (a cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*, cit., pp. 41-42.

¹⁰⁷ Ivi, p. 42.

Tuttavia, la stampa e i *media* stavano cominciando ad essere sempre più scettici sull'istruzione *comprehensive*, le prospettive economiche nazionali stavano peggiorando, i livelli della capacità di leggere, scrivere e far di conto stavano calando e i resoconti giornalistici promossero l'idea che la disciplina nelle scuole era troppo permissiva e che i metodi didattici centrati sul bambino erano inefficaci.¹⁰⁸

Il clima politico alla fine degli anni Settanta non era favorevole ad una riforma scolastica: le relazioni tra il governo laburista e i sindacati peggiorarono, raggiungendo il punto più basso tra il 1978-1979. Il movimento per l'istruzione *comprehensive* si era bloccato, e persino idee che sembravano sostenute da tutti i partiti politici, come l'introduzione di un unico esame pubblico comune all'età di sedici anni, si dimostrarono difficili da attuare. Nelle scuole primarie, nel frattempo, il sostegno per un curriculum nazionale sembrava prendere corpo. Un rapporto degli ispettori di Sua Maestà dal 1978 osservava che: “In molti casi ed in diverse discipline, i bambini oscillano a caso da un lavoro ad un altro, e da una classe ad un'altra, senza alcun senso di sviluppo o di migliore comprensione. L'approccio liberale dei presidi, che lasciano ai singoli membri del personale la scelta, eccettuate le discipline fondamentali, di materiali e di programmi di lavoro, può finire, per i bambini, in una specie d'anarchia intellettuale¹⁰⁹”.

2.2.4. Una rivoluzione nell'istruzione: 1979-1997

Durante il periodo dal 1979 al 1997, i governi conservatori di Margaret Thatcher e di John Major portarono a termine una radicale revisione dell'istruzione. Uno dei più efficaci manifesti elettorali del Partito Conservatore nella campagna elettorale del 1979 attaccava gli atti ufficiali del Partito Laburista riguardanti l'istruzione, anche se essa non sembrava un tema prominente nell'agenda del nuovo governo. Con sorpresa di molti, il primo Segretario di Stato per l'Istruzione di Margaret Thatcher fu Mark Carlisle, di tendenze liberali, il quale si affrettò ad emanare, per l'istruzione, un *Act* di due pagine che annullava l'obbligo, per le *LEA*, di perseguire una riorganizzazione *comprehensive* della scuola. Un'altra legge stabiliva un “piano di posti assistiti” (*Assisted Places Scheme*) per borse di studio da assegnare a bambini dotati della classe lavoratrice, per assicurare loro posti gratuiti, o con forti sovvenzioni, in scuole indipendenti a pagamento. Un ultimo, ma molto

¹⁰⁸ Ivi, pp. 42-43.

¹⁰⁹ E. Midwinter, *Schools in Society. The Evolution of English Education*, Batsford, London 1980, pp. 142-143.

importante atto legislativo della fase iniziale della prima amministrazione di Margaret Thatcher, fu l'*Education Act* del 1981, che attuava le raccomandazioni di un'inchiesta effettuata nel 1978 sull'istruzione di bambini con bisogni speciali. Il provvedimento dava sostegno ufficiale per l'integrazione in scuole tradizionali di alunni con disabilità e di altri con particolari bisogni educativi, e fu il principale catalizzatore per un'ondata di chiusure di scuole speciali¹¹⁰.

Tra il 1981 e il 1986, la politica scolastica del Partito Conservatore assunse un più marcato carattere ideologico, sotto l'influenza del successore di Carlisle, Sir Keith Joseph, un Segretario di Stato influenzato dal pensiero di libero mercato di Hayek e di Friedman. I genitori dovevano essere trattati come consumatori dell'istruzione e per quanto possibile, autorizzati a compiere scelte tra le scuole¹¹¹.

Joseph condusse una sua crociata contro gli sprechi e l'inefficienza nell'istruzione: ordinò che si agisse sui posti in sovrappiù nelle scuole, richiese un migliore uso dei fondi in aree come la pulizia, la sorveglianza e la gestione del personale. Un *White Paper* del 1983, *Teaching Quality*, preannunciò una revisione delle modalità di formazione degli insegnanti: furono introdotti periodi più lunghi di tirocinio per i docenti e si richiese ai professori incaricati della formazione iniziale che dimostrassero una recente ed importante esperienza. Un altro *White Paper*, *Better Schools*, criticò aspramente i livelli qualitativi delle scuole statali, rivelando che queste non sono né valide come potrebbero essere, né valide come è necessario che siano per il mondo del ventunesimo secolo¹¹².

I mesi finali del periodo di carica di Joseph come Segretario di Stato per l'Istruzione furono caratterizzati da una turbolenta controversia con i principali sindacati degli insegnanti sulle retribuzioni e sulle condizioni di lavoro. Il suo successore, Kenneth Baker, si affrettò a far passare in Parlamento due importanti provvedimenti legislativi: il primo estendeva i poteri degli organi di gestione della scuola, imponendo loro di produrre un rapporto annuale per i genitori e di provvedere a un incontro all'anno con loro; mentre il secondo, avvenuto nel 1987, trattava delle retribuzioni e delle condizioni degli insegnanti. Questo secondo provvedimento concedeva ai docenti un significativo aumento degli stipendi ma toglieva loro il diritto di negoziare futuri accordi salariali, che dovevano essere, ora, di competenza del governo. Divenne anche teoricamente possibile,

¹¹⁰ Cfr. C. Cappa (a cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*, cit., p. 45.

¹¹¹ Ivi, p. 46.

¹¹² *Ibidem*.

per gli organi di gestione della scuola, usare le scale salariali nazionali in modo flessibile per compensare gli insegnanti più meritevoli e per reclutare dei candidati migliori. Inoltre, nei contratti dei docenti si specificava che cinque giorni all'anno, soprannominati "giorni Baker", dovevano essere usati per praticare il tirocinio, ciò che segnò l'inizio di una nuova era nello sviluppo professionale degli insegnanti¹¹³.

All'inizio degli anni Ottanta, Baker, come sottosegretario all'istruzione per le tecnologie dell'informazione, aveva disposto che tutte le scuole fossero fornite di *computer*. Egli era entusiasta dell'istruzione tecnica e considerava il mancato sviluppo di scuole secondarie tecniche nel periodo post-bellico come un'opportunità mancata. Ciò lo condusse, nel 1986, ad annunciare un piano di *City Technology Colleges (CTC)*, le quali dovevano essere indipendenti dal controllo delle *LEA* e potevano selezionare gli alunni sulla base delle attitudini. Fu un'iniziativa che causò una grande controversia in quanto i sostenitori delle *comprehensive schools* condannarono la re-introduzione della selezione, mentre i loro oppositori sperarono che ciò potesse segnare la rinascita delle *grammar schools*. In realtà, nessuno di questi scenari si realizzò: l'interesse del settore privato nello sponsorizzare i *CTC* si dimostrò molto limitato e appena quindici scuole di questo tipo furono create nei cinque anni fino al 1993. Diversamente da Joseph, Baker sostenne il concetto di un curriculum nazionale, che era stato a lungo pensato come un'idea della sinistra politica, piuttosto che della destra. Nell'imminenza della campagna elettorale per le elezioni generali egli rivelò ad un comitato di parlamentari, nell'aprile 1987, che vi sarebbe stato un curriculum nazionale di base, accompagnato da test per gli alunni di sette, undici e quattordici anni, perché non era più accettabile che molti bambini avessero un curriculum molto meno valido di altri solo a causa del luogo di studio o di residenza¹¹⁴. La campagna elettorale del 1987 vide Margaret Thatcher, capo del governo, promettere una rivoluzione nell'amministrazione delle scuole in quanto c'erano ancora molti errori nell'istruzione statale e dopo la sua terza vittoria, il Primo Ministro, Baker, si affrettò a introdurre proposte per una nuova struttura scolastica, offrendo solo un tempo limitato per le consultazioni. L'*Education Reform Act* che ne risultò nel 1988 introdusse un controllo centrale dell'istruzione e si trattava di un atto legislativo lungo e ad ampio raggio, la prima parte del quale specificava un curriculum nazionale di dieci materie:

¹¹³ Ivi, pp. 46-47.

¹¹⁴ Ivi, p. 47.

matematica, inglese, scienze, storia, geografia, lingue moderne, tecnologia, educazione fisica, arte e musica. Inoltre, tutte le scuole dovevano continuare l'insegnamento dell'educazione religiosa, che era già obbligatoria, e dalle scuole secondarie ci si aspettava che includessero l'educazione sessuale nell'ambito di un'educazione personale, sociale e sanitaria. L'obiettivo nel 1988 era che tutti gli alunni nel settore statale dovessero studiare le stesse materie tra i cinque e i sedici anni¹¹⁵.

L'*Education Act* del 1988 per Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord, riduceva i poteri delle *LEA* in vari modi e la *Inner London Education Authority* venne abolita del tutto. Una percentuale molto maggiore di spesa centrale per l'istruzione veniva delegata direttamente ai presidi e si dava facoltà alle scuole di decidere di non far parte del controllo delle *LEA*. A tali scuole si doveva dare lo *status* di *Grant Maintained (GM)*, ricevendo il loro sostegno finanziario direttamente dal Tesoro. A Margaret Thatcher, che dopo più di undici anni si dimise dal ruolo di Primo Ministro, nel 1990, successe il più accomodante John Major, ma i suoi Segretari di Stato per l'Istruzione, Clarke e Patten, mantennero un ritmo di riforme scolastiche che rinnovarono il conflitto con i sindacati degli insegnanti. Clarke fu particolarmente critico nei confronti dei metodi progressisti della scuola primaria, mentre Patten si rifiutò di fare ulteriori concessioni sulle valutazioni scolastiche e promulgò delle leggi per accelerare la possibilità di sottrarsi. I dati che indicavano miglioramenti nei risultati conseguiti negli esami pubblici negli anni Novanta furono accolti non come la conferma di un insegnamento migliorato, ma piuttosto come un abbassamento dei criteri di valutazione e dei livelli di classificazione. I docenti continuarono a sentirsi sotto attacco quando un'ulteriore legge introdusse un organismo d'ispezione scolastica parzialmente privatizzata, l'Ufficio per i Livelli Qualitativi nell'Istruzione (*Office for Standards in Education – Ofsted*), con il compito d'essere più energico e più critico nei confronti degli insegnanti e dei loro metodi. Venne anche introdotta una nuova impostazione per la formazione dei docenti. Con l'aumento del livello di stress degli insegnanti e delle richieste per un collocamento a riposto anticipato, le cose giunsero a un punto critico nel 1993: dopo che i principali sindacati dei docenti avevano ordinato ai loro membri di boicottare le disposizioni nazionali per gli esami, Patten nominò Sir Ron Dearing per presidiare un'inchiesta che doveva condurre ad un curriculum fortemente ridimensionato con disposizioni meno rigide per quanto

¹¹⁵ Ivi, p. 48.

riguardava le valutazioni e le relazioni. Nell'estate del 1994 Patten si dimise e il nuovo Segretario di Stato, Gillian Shephard, rimase in servizio quando il *Department for Education* venne fuso con l'*Employment Department* e ne risultarono nuovi dialoghi sul rapporto tra istruzione ed economia nazionale¹¹⁶.

Mentre il settore dell'istruzione statale aveva sperimentato una rivoluzione non ancora portata a termine durante gli anni della Thatcher e di Major, le scuole indipendenti erano state per lo più tranquille, ed erano viste spesso come esempi di eccellenza dai quali il settore statale avrebbe dovuto imparare e avrebbe dovuto seguire. Venne rilevato talvolta che la sana competizione tra le principali scuole a pagamento e la loro libertà nello stabilire per i loro insegnanti proprie scale salariali si manifestava nelle alte percentuali del loro personale in possesso di lauree conseguite ad Oxford o a Cambridge, negli eccellenti risultati d'esami e nel mantenimento di ottime tradizioni sportive e artistiche¹¹⁷. Tuttavia, dagli anni Novanta, il settore indipendente cominciò a sentire la pressione di nuove critiche. Anche se il piano dei posti assistiti stava giovando a circa trentadue mila bambini, la promessa del Primo Ministro Major di raddoppiare questa cifra, veniva condannata da coloro che facevano rilevare gli alti costi che pesavano sui contribuenti. Alcuni ricercatori avevano fatto notare che alcuni dei posti gratuiti offerti dal piano erano assegnati a ceti medi già avvantaggiati, piuttosto che a coloro per i quali era stato progettato il piano. A metà degli anni Novanta la politica dichiarata dal Nuovo Partito Laburista fu quella di innalzare i livelli delle scuole statali pubblicamente finanziate, affinché meno genitori si rivolgessero al settore a pagamento. Anche se il giovane leader del *New Labour*, Tony Blair, aveva beneficiato personalmente dell'istruzione ricevuta da una scuola privata in Scozia, egli dichiarò, durante il suo periodo come capo dell'opposizione, che la lotta di classe del Partito Laburista era giunta al termine e che il miglioramento della scuola statale era la sua missione¹¹⁸.

2.2.5. Tendenze e linee politiche degli ultimi 15 anni

Grazie in gran parte a Internet, il periodo dal 1997 al 2010 assistette a fondamentali cambiamenti riguardanti la disponibilità e la prestazione delle informazioni scolastiche. Per esempio, i genitori furono in grado di far scelte motivate per l'istruzione dei loro figli

¹¹⁶ Ivi, p. 49.

¹¹⁷ Ivi, p. 50.

¹¹⁸ Ivi, pp. 50-51.

e gli insegnanti poterono decidere se fare domanda per essere collocati in altri tipi di scuola, sulla base di classifiche del settore scolastico e dei rapporti dell'*Office for Standards in Education* sui quali venivano informati *online*; inoltre, i futuri studenti universitari potevano scegliere i loro indirizzi di studio sulla base di classificazioni della qualità e persino dell'affidabilità d'istituti e di corsi. In apparenza, il nuovo governo si dichiarò impegnato a promuovere l'apertura e l'*accountability*. Nello spazio di tre settimane dalle elezioni, Blunkett pubblicò un elenco di diciotto scuole inglesi considerate bocciate in quanto avevano ottenuto degli scarsi risultati su verifiche ed esami, erano frequentate da alunni indisciplinati e anche l'insegnamento era scadente. Il nuovo metodo *Ofsted*, soprannominato "*naming and shaming*" (nominare e coprire di vergogna), venne più tardi integrato da un "*naming and acclaiming*" (nominare e coprire di applausi), il quale evidenziava le scuole in cui si registravano dei significativi e valutabili miglioramenti. Lo stile impresso da Blair alla sua *leadership* trasformò il governo britannico e la sua politica alla fine degli anni Novanta, quando i dipartimenti governativi ingaggiarono esperti di comunicazione per proclamare ed esagerare le buone notizie, per mettere nella miglior luce possibile quelle cattive e per gestire i grossi titoli della stampa. Le scuole bocciate erano soggette ad inchieste rapidamente promosse, venivano quindi chiuse e poi riaperte con un nuovo nome e un nuovo preside. Dove un tale metodo sembrava apportare un miglioramento, questo veniva ampiamente pubblicizzato, ma c'erano anche esempi di scuole rilanciate che non riuscivano a superare le difficoltà ambientali e la passata reputazione¹¹⁹.

Lontano dallo spazzar via iniziative associate alla nuova destra, il nuovo Partito Laburista mantenne ed estese molte delle linee politiche riguardanti l'istruzione che erano state proprie del Partito Conservatore. Mentre veniva abolito il Piano dei posti assistiti, come promesso nel manifesto elettorale del nuovo Partito Laburista, il governo mantenne un vivo rapporto con il settore indipendente, consentendo alle scuole private di conservare il loro status di enti filantropici in cambio di una più forte collaborazione da creare con le scuole statali. Questa collaborazione assunse talvolta la forma di ospitalità per scuole estive d'alfabetizzazione e di un più ampio accesso consentito ad attività sportive specializzate e a programmi culturali. Seguendo l'esempio di alcuni dei suoi predecessori conservatori, Blunkett nominò personalmente un numero di consulenti che lavorassero

¹¹⁹ Ivi, pp. 52-53.

insieme ai pubblici amministratori e subì varie pressioni da parte di sindacati e associazioni d'insegnanti affinché licenziasse Chris Woodhead, un ispettore scolastico che era a capo dell'*Ofsted*. Le critiche pubblicamente rivolte da Woodhead contro metodi didattici progressisti e insegnanti incompetenti avevano offeso molti, ma la nuova amministrazione riteneva che ispezioni regolari e accurate fossero la chiave per l'innalzamento dei livelli scolastici. Conseguentemente, Woodhead venne confermato e con aumento di salario, poiché le competenze dell'*Ofsted* vennero estese fino a comprendere nuove aree, tra le quali l'ispezione dei centri di servizi per la prima infanzia, gli istituti per studenti dopo i sedici anni e le *LEA*¹²⁰.

Il professore Michael Barber, che durante gli anni Novanta era stato consulente di entrambi i partiti politici maggiori, venne nominato da Blunkett per dirigere una nuova agenzia di controllo dei livelli qualitativi e dell'efficienza delle scuole (*Standards and Effectiveness Unit*). Egli fu il principale autore di *Excellence in Schools*, un *White Paper* pubblicato dopo appena dieci settimane di vita della nuova amministrazione, che costituì la base della legge *School Standards and Framework* del 1998. Ai sensi di questa legge le scuole che avevano scelto di sottrarsi alle *LEA* persero il loro status di *grant maintained*, poiché le responsabilità di finanziamento vennero restituite proprio alle *LEA*. La legge riguardava anche un certo numero di promesse elettorali del Partito Laburista, tra le quali una riduzione nelle dimensioni delle classi negli asili infantili e un aumento delle risorse destinate a zone economicamente svantaggiate (*Education Action Zones*). Questa iniziativa venne sostituita nel 1999 da un'altra, l'*Excellence in Cities*, che forniva un sostegno destinato a circa due mila scuole in cinquant'otto delle aree più svantaggiate controllate dalle *LEA*. Il programma comprendeva una serie d'interventi per contrastare comportamenti disgregativi nelle aule e per offrire positivi modelli di ruolo al fine di innalzare l'impegno e il profitto degli alunni, specialmente tra alunni di minoranze etniche e quelli con bisogni educativi speciali¹²¹.

Il coinvolgimento del settore privato nell'istruzione statale crebbe in modo significativo durante i tredici anni del Partito Laburista al potere. Nelle scuole, nei *colleges* e negli istituti d'istruzione superiore divenne sempre più comune ingaggiare agenzie di reclutamento di dirigenti o *head hunters* che sollecitassero le domande per i posti liberi.

¹²⁰ Ivi, pp. 53-54.

¹²¹ Ivi, pp. 54-55.

Ci si rivolse a consulenti di vari tipi per quanto riguardava l'addestramento del personale, per progettare nuove infrastrutture, per consigli circa l'uso dello spazio negli edifici e la ristrutturazione degli istituti. L'iniziativa "pubblico-privato" di più alto profilo del governo laburista fu il programma "*Building Schools for the Future*" (*BFS*); il quale si propose di ricostruire o rinnovare tutte le 3.500 scuole secondarie dell'Inghilterra nell'arco di quindici anni, prevedendo che le *LEA* creassero delle cooperazioni tra pubblico e privato per gestire le questioni architettoniche, edilizie, le tecnologie informatiche e le comunicazioni¹²².

Nella prima fase della sua carriera Michael Barber era stato un alto funzionario del Sindacato Nazionale degli Insegnanti (*National Union of Teachers*) e capiva bene alcune delle frustrazioni che pativano i docenti. Un *Green Paper* del Governo, intitolato *Teachers: Meeting the Challenge of Change*, esprimeva l'impegno laburista di modernizzare la professione docente sulla base delle "nuove tre R": "*Recruitment, Retention and Rewards*" (reclutamento, permanenza in servizio e retribuzione). Nelle scuole statali la politica laburista offrì varie risorse e un ulteriore sostegno per il personale con responsabilità per le delicate esigenze dei bambini, inclusi quelli particolarmente dotati. L'Agenzia di Formazione degli Insegnanti (*Teacher Training Agency, TTA*), intanto, estese sempre di più le sue funzioni fino a definire un curriculum nazionale per coloro che dovevano provvedere alla formazione, e livelli di competenza che dovevano essere raggiunti dai tirocinanti prima che potessero conseguire lo *status* di insegnante qualificato¹²³.

All'opposizione, nel periodo dalla fine degli anni Ottanta agli anni Novanta, il Partito Laburista contrastò la politica di sviluppo dei *Grant Maintained*, dei *City Technology Colleges* e delle scuole specializzate, perché ciò avrebbe re-introdotta la "selezione dalla porta di servizio" ma a seguito della sua quarta sconfitta nelle elezioni generali, nel 1992, ci fu un ripensamento. Si cominciò a dare merito agli sforzi dei Conservatori per incrementare la scelta dei genitori e per incoraggiare la diversità nell'istruzione secondaria. Iniziò a prendere piede una strategia che avrebbe modernizzato le scuole *comprehensive*, con l'aspettativa che avrebbero fatto un più ampio uso del *setting* e del *fast-tracking*: il primo termine indicava il raggruppamento degli studenti per abilità in

¹²² Ivi, p. 55.

¹²³ Ivi, p. 56.

singole materie, mentre il secondo favoriva gli allievi più brillanti consentendo loro di procedere più velocemente nel programma di studio. In questo modo si impediva la creazione di classi miste. Al momento delle elezioni generali del 1997, il Partito era disposto a sostenere una certa selezione sulla base delle attitudini, anche se non su quella delle abilità. Per alcuni, questo implicava che le rimanenti 166 *grammar schools* inglesi, che selezionavano interamente sulla base delle capacità, sarebbero state chiuse o sarebbero diventate più inclusive, ma Blair chiarì che le sue priorità riguardavano l'innalzamento delle prestazioni delle scuole deboli e che le *grammar schools* avrebbero continuato a rimanere aperte finché i genitori ne avrebbero fatta richiesta¹²⁴.

Rafforzando la continua richiesta d'innalzare i livelli qualitativi della scuola e del rendimento degli alunni, uno dei primi atti di David Blunket come Segretario di Stato per l'Istruzione fu quello di rivelare due obiettivi fondamentali per l'anno 2002: circa il 75 per cento degli alunni di undici anni avrebbe dovuto raggiungere un alto livello sia in matematica che in inglese. Per fare questo, Blunket chiese alle scuole primarie di programmare ogni giorno un'ora dedicata all'apprendimento della lettura e della scrittura (*literacy*) e un'ora per la matematica (*numeracy*). Di conseguenza, venne ridotto il tempo alle materie che non rientravano nelle verifiche del curriculum nazionale, come musica, arte, storia e geografia e questo si evidenziò nel rapporto annuale dell'Ispettore Capo di Sua Maestà, il quale rilevò positivamente gli effetti delle ore di *literacy* e *numeracy* sulle scuole primarie ma allo stesso tempo ne notò una riduzione del curriculum¹²⁵.

I risultati delle elezioni generali del 2010 registrarono uno scarto così ridotto tra i contendenti che la composizione del nuovo governo non divenne chiara per diversi giorni. Alla fine, si formò una coalizione costituita da conservatori e liberal-democratici sotto la guida del Primo Ministro David Cameron. Le condizioni economiche della Gran Bretagna nel 2010 erano estremamente fragili dopo la crisi economica mondiale e la decisione del precedente governo laburista d'impegnare molte centinaia di miliardi di sterline del Tesoro per salvare le banche dal fallimento. Il contesto nel quale si muovono oggi i servizi pubblici, compresa l'istruzione, è molto difficile¹²⁶.

Sotto il governo laburista, la spesa annua per l'istruzione salì da circa trenta miliardi di sterline nel 1997-1998 a più di settanta miliardi nel biennio 2009-2010 e tenendo conto

¹²⁴ Ivi, p. 57.

¹²⁵ Ivi, p. 59.

¹²⁶ Ivi, p. 65.

delle pressioni inflazionistiche, questo rappresentava un aumento significativo. Per proteggere i servizi scolastici fondamentali Michael Gove, Segretario di Stato del Dipartimento per l'Istruzione, individuò delle parti che bisognava assolutamente ridurre nel bilancio dell'istruzione. Il programma *Building Schools for the Future*, ad esempio, fu il primo a subire un grosso taglio nella spesa pubblica e successivamente vennero annunciati dei piani che avrebbero dovuto riesaminare gli *EMA (Educational Maintenance Allowances)*, sia in Inghilterra che nelle altre parti del Regno Unito, per gli alunni oltre i sedici anni, con un più mirato e meno costoso sostegno per gli studenti svantaggiati. Fin dall'inizio della crisi economica mondiale del 2008, nell'ambito dell'educazione, i discorsi sulla crescita ed espansione cedettero il passo a quelli riguardanti la sopravvivenza e il fare di più ma con meno risorse, in quanto i tagli riguardarono molti aspetti, dalla diminuzione dei sostegni economici al licenziamento degli assistenti didattici per bambini con disabilità¹²⁷.

Nonostante i grossi tagli, un elemento di continuità nelle linee politiche fu la promozione e l'aumento delle accademie; in quanto si riteneva che questo *status* sarebbe dovuto diventare la norma non solo per le scuole secondarie selettive, specializzate, confessionali ma anche per quelle primarie e speciali. Un atto legislativo riguardante le accademie (*Academies Act*) divenne legge nel luglio del 2010, accompagnato da un invito rivolto a tutte le scuole statali inglesi a indicare il proprio interesse a cambiare *status*. Inoltre, ai presidi delle accademie vennero promesse parziali libertà riguardo al *curriculum* e anche su aspetti quali la lunghezza della giornata scolastica, la retribuzione degli insegnanti, la condotta degli alunni e le sanzioni disciplinari. Le aspettative verso le accademie stavano crescendo e i politici le consideravano delle leve essenziali per alzare i livelli qualitativi dei risultati e del comportamento degli alunni, per migliorare la formazione degli insegnanti e per ridurre la burocrazia. Ciò nonostante, non era scontato che questi istituti ricevessero delle sponsorizzazioni adeguate in quanto il clima economico era difficile e le istituzioni filantropiche ci pensavano due volte prima di elargire delle grandi quantità di soldi. Inoltre, non era ancora chiaro se i genitori fossero entusiasti delle accademie tanto quanto i politici e vigeva ancora il problema che i posti disponibili nelle scuole interessate, risultavano inferiori rispetto al numero dei bambini da iscrivere. Ai sensi della *Academies Act*, i genitori che si sentivano insoddisfatti per le scuole disponibili del luogo

¹²⁷ Ivi, pp. 65-66.

di residenza potevano richiedere di istituire una loro propria scuola libera.¹²⁸ Quest'ultima rappresentava una novità voluta dal governo di David Cameron in quanto le scuole statali venivano considerate inferiori rispetto a quelle private e di conseguenza, con questa mossa, si cercò di dare una maggior varietà di corsi, di indipendenza e di creatività ad un settore che ne era scarso da anni¹²⁹. Come le accademie, anche queste scuole dovevano essere indipendenti dal controllo delle *LEA* e scegliere una specializzazione. Inizialmente le richieste erano 258 e tuttora questa politica scolastica risulta la più controversa mai perseguita¹³⁰.

Se con il governo di David Cameron si conobbe un'espansione delle scuole statali per toglierle dall'ombra di quelle private, con Theresa May le cose cambiarono. Ella infatti, salì al governo nel 2016 e fin da subito propose un'educazione basata sulla meritocrazia, la quale avrebbe dovuto dare ad ogni bambino la giusta istruzione. Questo per alcuni significò l'esaltazione di un apprendimento basato sulle abilità pratiche e professionali; mentre per altri centrato sull'eccellenza accademica. I tempi stavano cambiando, prima di tutto il Regno Unito si stava preparando ad uscire dall'Unione Europea e la Prima Ministra voleva dare al proprio paese un'educazione che lo avrebbe reso un'eccellente potenza tecnologica, in quanto i progressi scientifici si stavano intensificando e la scuola doveva seguirli con nuove conoscenze e competenze. Theresa May considerava l'istruzione la chiave che avrebbe aperto le porte ad un futuro migliore e che avrebbe consentito a tutti di acquisire le abilità necessarie per trovare un buon lavoro e vivere una vita felice e appagante. Per far questo, bisognava smettere di pensare che l'università fosse l'unica strada auspicabile e cominciare a creare un'istruzione terziaria che funzionasse per tutti i giovani; quindi, passare da un'educazione universitaria d'élite ad una aperta a tutti e dare più attenzione alle alternative professionali, in quanto il tasso di partecipazione del Regno Unito all'istruzione tecnica avanzata si era abbassato rispetto agli *standards* internazionali. Questo problema si riversava sia nell'economia in quanto alcune aziende facevano fatica ad assumere dei lavoratori qualificati, sia nella società in quanto si parlava di potenziale umano sprecato. La Prima Ministra alzò gli standard nell'istruzione primaria e secondaria, creò delle scuole gratuite e creò dei percorsi

¹²⁸ Ivi, p. 69.

¹²⁹ La Repubblica, *Londra lancia le prime 24 scuole "libere". Studi scelti da insegnanti, genitori e studenti*, <https://www.repubblica.it/scuola/2011/09/05/news/londra_lancia_le_prime_24_scuole_libere_studi_scelti_da_insegnanti_genitori_e_studenti-21266317/>, ultima consultazione: 22/02/2023.

¹³⁰ Cfr. C. Cappa (a cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*, cit., p. 70.

diversificati e accessibili per i giovani che entravano nell'età adulta e annullò l'aumento delle tasse universitarie. Il suo intento era quello di creare un sistema educativo che potesse sbloccare i talenti di tutti, andando oltre il *background* familiare e la classe sociale di appartenenza¹³¹.

Quando Boris Johnson salì al potere nel 2019, il Regno Unito si stava preparando ad uscire dall'Unione Europea e ad affrontare la minaccia della pandemia da Covid-19. Di conseguenza, la politica sull'istruzione sembrò passare in secondo piano anche se le prestazioni mediocri del sistema educativo sarebbero dovute rimanere un motivo di preoccupazione di prim'ordine. Nonostante i buoni propositi, la politica educativa di Theresa May lasciò il paese in una situazione critica: a causa dell'elevazione degli *standard* della lettura e di matematica, un bambino su quattro abbandonava la scuola elementare perché non riusciva a soddisfare tali livelli. Questo si rifletteva nell'economia del Regno Unito in quanto gli alunni che abbandonavano gli studi precocemente non riuscivano a crearsi le competenze di base per poter poi entrare nel mondo del lavoro: si stima che solo nel 2018 l'analfabetismo causò all'economia inglese una perdita di quasi 80 miliardi di sterline. Il primo febbraio del 2020 il Regno Unito uscì definitivamente dall'Unione Europea e quasi subito dopo arrivò la pandemia da Covid-19, la quale, aumentò il divario educativo tra ricchi e poveri e gli obiettivi prefissati dal Primo Ministro sembravano sempre più distanti. Un vero e proprio livellamento dell'istruzione inglese richiederà un insieme di maggiori risorse e maggior ingegno nella definizione delle politiche e una maggior enfasi nell'evitare che i più colpiti dal virus rimangano ulteriormente indietro¹³².

¹³¹ GOV.UK, *PM: The right education for everyone*, <<https://www.gov.uk/government/speeches/pm-the-right-education-for-everyone>>, ultima consultazione: 23/02/2023.

¹³² UK IN A CHANGING EUROPE, *The Johnson legacy: education*, <<https://ukandeu.ac.uk/the-johnson-legacy-education/>>, ultima consultazione: 23/03/2023.

Capitolo 3: La scuola superiore

3.1. In Italia

3.1.1. Scuola secondaria di II grado

La scuola secondaria di secondo grado cominciò a cambiare grazie al progetto Brocca che prese il nome dall'omonimo sottosegretario alla Pubblica Istruzione e si attuò a cavallo tra gli anni '80 e '90 del ventesimo secolo. Siccome il fine generale delle scuole di ogni ordine e grado era la formazione dell'uomo e del cittadino, secondo Brocca, anche la scuola secondaria superiore doveva rispondere ai bisogni educativi individuali e alle nuove esigenze di formazione poste dallo sviluppo culturale. Questo però rispettando l'età dello studente in quanto il bambino ha necessità educative, culturali e relazionali diverse dall'adolescente. La scuola secondaria superiore doveva conformarsi alle attese della fascia di età dei propri alunni, alzare il livello qualitativo e quantitativo della formazione generale, sia come apertura a molteplici istanze culturali, sia come migliore organizzazione delle conoscenze acquisite. Innalzare la qualifica significava, prima di tutto, dare ai piani di studio uno spessore tale da comprendervi l'insieme dei sistemi concettuali, simbolici ed espressivi, in modo tale che la persona potesse comprendere sé stessa e l'ambiente sociale circostante. In secondo luogo, dava ad ogni disciplina del piano di studi un'impostazione intenzionalmente culturale in modo da garantire a tutti gli insegnanti una pari e alta qualità, indipendentemente dal percorso di appartenenza. Secondo la commissione Brocca, era giunto il momento di modificare i criteri di costruzione dei piani di studio della scuola in quanto il periodo storico era cambiato e anche l'istruzione doveva adeguarsi. Per fare questo, bisognava cercare di tenere i punti di forza e cercare di eliminare quelli deboli riscontrati fino a quel momento: i primi riguardavano la ricchezza di potenzialità presenti nel piano di studio del liceo e degli istituti tecnici; mentre i secondi facevano riferimento alla mancanza, in entrambe le scuole, di componenti culturali ritenute fondamentali per la formazione dell'uomo e del cittadino. Le potenzialità presenti al liceo si focalizzavano sulle idee, sul senso della vita, sulle visioni del mondo e sul contesto storico ed erano capaci di stimolare la formazione delle convinzioni personali, dei riferimenti di valore e dei sistemi di significato; mentre quelle presenti negli istituti tecnici vertevano sugli insegnamenti teorici e pratici, capaci di aprire sia alla conoscenza efficace, quindi il saper fare, sia alla conoscenza riflessa, cioè comprendere il motivo che stava alla base dell'azione, ed infine all'atteggiamento

progettuale. Le criticità invece, si riscontravano nella mancanza nei piani di studio liceali di materie come economia, sociologia e di tipo scientifico, necessarie per comprendere la realtà circostante; e nelle scuole tecniche di indirizzi letterari, storici e filosofici. Queste considerazioni portarono ad affermare che sia nei piani di studio liceali che tecnici si sarebbero dovute inserire tutte le componenti ritenute oggi essenziali per la formazione degli adolescenti in quanto le finalità generali della scuola secondaria di secondo grado si potevano ricondurre alla maturazione dell'identità personale e sociale; alla capacità decisionale e alla pianificazione del futuro professionale alla luce di un personale progetto di vita. Questo tipo di scuola venne organizzata per durare cinque anni ed era divisa in due parti: un biennio iniziale ed un triennio finale; per far in modo che la differenziazione cominciasse in modo graduale e i ragazzi non si sarebbero visti costretti a fare scelte precoci nei primi anni dell'adolescenza. I piani di studio dei primi due anni comprendevano discipline comuni a tutti gli indirizzi, comuni solo ad alcuni e specifiche di altri; e ricoprivano in maniera abbastanza ampia i settori linguistico-letterario-artistico, storico-antropologico-sociale e matematico-scientifico-tecnologico. Nei trienni invece, gli equilibri tra i settori si differenziavano in modo più specifico in quanto si entrava nella particolarità di quel dato indirizzo di studio. Un insegnamento che si scelse di introdurre in modo uguale per tutti fu la filosofia, in quanto lo studente doveva accrescere la riflessione critica e la consapevolezza sui vari significati. Gli indirizzi previsti dal progetto della Commissione Brocca erano diciassette: classico, linguistico, socio-psicopedagogico, scientifico, scientifico-tecnologico, economico-aziendale, linguistico-aziendale, agroindustriale, biologico, chimico, costruzioni, elettronica e telecomunicazioni, elettrotecnica e automazione, informatico e telematico, meccanico, tessile ed infine territorio. Tutti questi corsi erano accumulati dalla presenza di discipline ad elevata potenzialità critica e culturale, e allo stesso modo, erano presenti le materie specifiche di indirizzo che dovevano orientare le disposizioni proprie di ciascun alunno in maniera più consapevole e ponderata. Analogamente, i contenuti presenti nel triennio furono inseriti per rinforzare le finalità culturali e professionali pensati dalla scuola, in quanto utilizzavano al massimo le sollecitazioni provenienti dai metodi e dagli oggetti di ricerca culturalmente significativi¹.

¹ Cfr. Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, LE MONNIER, Firenze 1992, pp. 9-33.

Successivamente, la scuola italiana subì un importante cambio di rotta grazie alla “legge 30” o “riforma Berlinguer” del 2000, la quale introdusse l’obbligo formativo fino al diciottesimo anno di età e articolò il percorso secondario in quattro aree: classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale. Lo scopo era quello di consolidare, riorganizzare ed accrescere le capacità e le competenze acquisite durante il ciclo primario, di sostenere e incoraggiare le attitudini e le vocazioni degli studenti, arricchire la loro formazione culturale, umana e civile, sostenendoli nella progressiva assunzione di responsabilità, e di offrire loro delle conoscenze e delle capacità utili all’inserimento nel percorso universitario o in quello lavorativo. Ogni area venne suddivisa in specifici indirizzi e venne data la possibilità, nei primi due anni, di passare da un modulo all’altro anche tra percorsi di studi diversi, mediante l’attivazione di apposite iniziative didattiche finalizzate all’acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta. Negli ultimi tre anni invece, lo studente doveva portare a termine le discipline obbligatorie, le esercitazioni pratiche e le esperienze formative ma con la particolarità di poterle svolgere anche fuori dall’Italia, con brevi periodi di inserimento nella realtà culturale, produttiva e professionale estera. Per tutti, al termine del quinto anno della scuola secondaria, era previsto il superamento dell’esame di Stato che era diverso a seconda dell’indirizzo di studio². Questa legge cercò di riprendere e aggiornare l’elaborazione dei decenni precedenti e intendeva avviare una più vasta riforma del sistema scolastico ma purtroppo ebbe vita breve. Al suo posto subentrò la “riforma Moratti”, la quale prevedeva lo studio della lingua inglese e dell’informatica già dalla scuola primaria e l’inserimento dell’alternanza scuola-lavoro nella scuola secondaria di secondo grado. Infatti, questa legge veniva anche detta la riforma delle “tre i”: inglese, informatica e impresa. Inoltre, fece sorgere il sistema nazionale di valutazione e vennero introdotte le prove INVALSI alla fine di ogni biennio. Il secondo ciclo di istruzione venne articolato nel sistema dei licei e in quello di istruzione e formazione professionale. I due percorsi, nei quali si realizzava il diritto-dovere dell’istruzione, avevano pari dignità e si prefiggevano l’obiettivo comune di promuovere l’educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il saper essere, il saper fare e l’auto riflessione critica, nonché incrementare l’autonoma capacità

² Educazione&Scuola, *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell’istruzione*, <https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/pdlrif_verdi.html>, ultima consultazione: 13/03/2023.

di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale. Il sistema dei licei durava cinque anni e veniva suddiviso in due bienni più un ultimo anno a forte carattere disciplinare. Gli indirizzi erano otto: classico, scientifico, artistico, linguistico, musicale e coreutico, scienze umane, tecnologico ed economico. Al termine del percorso era previsto l'esame di Stato, il quale dava l'accesso agli studi universitari e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica. Inoltre, l'ammissione al quinto anno prevedeva l'entrata all'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)³. Diversamente, il sistema di istruzione professionale era organizzato in quattro anni, con la possibilità, a partire dai quindici anni, di alternare periodi di frequenza scolastica a stage lavorativi. Inoltre, era incluso anche un quinto anno facoltativo che con il superamento dell'esame di Stato permetteva l'accesso all'università. In ogni caso, gli studenti potevano cambiare indirizzo all'interno dei licei e addirittura passare dal sistema liceale a quello professionale e viceversa. La riforma Moratti prevedeva che i programmi scolastici fossero omogenei su tutto il territorio nazionale ma dava la possibilità alle regioni di inserire delle materie specifiche collegate alle proprie realtà culturali e sociali. Inoltre, venne introdotta la valutazione biennale delle competenze scolastiche e per quegli studenti che non riuscivano ad ottenere il livello minimo era prevista la bocciatura. Per la prima volta si cominciò a valutare anche il comportamento; dunque, venne aggiunto il voto di condotta⁴. A differenza della legge Berlinguer, la riforma Moratti venne presentata come la più importante dai tempi di quella di Gentile in quanto organizzò un sistema secondario duale, diviso tra un percorso liceale e uno professionale; ma allo stesso tempo venne criticato perché questa dicotomia sembrava rappresentare l'antica separazione, cara alla cultura della destra, tra la scuola del sapere e quella del fare⁵.

Un importante cambiamento ci fu con l'azione politica della ministra Gelmini, la quale ridisegnò l'istruzione secondaria superiore con un taglio drastico alle sperimentazioni e con la tripartizione del ciclo in licei, istituti tecnici e professionali, di competenza statale; e istruzione e formazione professionale, di competenza regionale. I percorsi scolastici

³ Mariarosa Galli della Loggia, *Riforma Moratti*, ultima consultazione: 14/03/2023. <<https://mariarosariagallidellaloggia.com/2022/01/04/riforma-moratti/>>

⁴ La Repubblica.it, *A scuola prima dei sei anni subito lingue e informatica*, <<https://www.repubblica.it/online/cronaca/scuolariforma/scheda/scheda.html?ref=search>>, ultima consultazione 14/03/2023.

⁵ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Pearson, Milano – Torino 2021, p. 197.

secondari erano tutti quinquennali e modulati in due bienni e un quinto anno in cui era previsto il superamento dell'esame di Stato. Per gli istituti tecnici e professionali, l'articolato di legge prevede inoltre un notevole ridimensionamento dei settori e degli indirizzi. I licei diminuirono a sei: artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, scienze umane; con un monte ore settimanale che andava da 27 a 35 ore, mentre gli istituti tecnici vennero divisi in due settori, Economico e Tecnologico, e undici indirizzi, con un orario settimanale di 32 ore. Anche gli istituti professionali erano articolati in due settori, servizi e industria e artigianato, e sei indirizzi con 32 ore alla settimana. Tuttavia, come denunciavano alcuni studiosi, l'intero impianto soffriva della mancanza di un progetto culturale e pedagogico organico e rifletteva invece l'obiettivo di contenimento della spesa pubblica perseguito in accordo con il Ministro dell'Economia e della Finanza. In questi anni sembrò attuarsi il processo di licealizzazione tentato in precedenza dalla ministra Moratti, processo in qualche modo rispettato nella successiva crescita delle iscrizioni registrata dal 2014 rispetto agli istituti tecnici e professionali, i quali hanno rappresentato a lungo la scuola della classe popolare nelle secondarie. I licei in ogni modo sembravano rimanere la scelta privilegiata della classe medio-alta, in un quadro nazionale dove la provenienza familiare fa ancora la differenza nella solidità del futuro lavorativo delle persone e dove a sua volta la scuola rappresenta il luogo privilegiato per tentare la mobilità sociale. Le relazioni tra il sistema scolastico e quello economico-aziendale, non hanno però trovato la loro massima espressione negli anni in cui l'Italia è stata governata da Silvio Berlusconi; ma hanno conosciuto un ulteriore slancio dopo la fine del governo del centrodestra, capitolato nel novembre del 2011 principalmente a causa delle difficoltà di bilancio e dell'instabilità della maggioranza parlamentare, accentuate anche dalla crisi economica mondiale e dagli scandali che investirono il primo ministro. Sarà infatti con il progetto di legge varato nel 2015 dal governo di centro-sinistra guidato da Matteo Renzi, la cosiddetta "Buona Scuola", che emergeranno alcuni elementi di evidente evoluzione verso un'idea di sistema scolastico inteso a promuovere la competizione tra scuole, studenti e insegnanti; il rapporto talvolta subordinato alle logiche del mondo del lavoro e altri processi di privatizzazione dei protagonisti e delle istituzioni, dei loro ruoli e delle loro funzioni⁶.

⁶ Ivi, pp. 235-238.

Il testo della riforma renziana affermava che gli studenti delle scuole secondarie avrebbero dovuto avere un rapporto diretto con il mondo del lavoro, grazie al rilancio dell'alternanza scuola-lavoro, resa obbligatoria negli istituti tecnici e professionali per un ammontare di 400 ore nel triennio finale e di 200 ore in quello dei licei. Questa proposta uscì dall'occasionalità per diventare parte integrante dell'organizzazione scolastica grazie ad uno stanziamento di cento milioni di euro all'anno. Verrà svolta in azienda ma anche all'interno di enti pubblici, in Italia o anche all'estero, sia durante il periodo scolastico che in estate. Sarà predisposta una Carta dei diritti e dei doveri per gli alunni in alternanza, i quali potevano dare una valutazione sull'efficacia dei percorsi effettuati. Per rendere coerente la formazione con l'orientamento al futuro, una parte dei fondi che lo Stato stanziò per gli Istituti tecnici superiori sarà legata agli esiti dei diplomati nel mondo del lavoro e altri novanta milioni vennero ordinati subito per l'innovazione didattica e la creazione di laboratori territoriali, aperti anche di pomeriggio, per orientare i giovani al lavoro e da utilizzare come strumento di contrasto alla dispersione. Anche il digitale venne preso in forte considerazione, infatti, dopo i primi novanta milioni, dal 2016 ne vennero stanziati altri trenta⁷. Nel complesso, questo tipo di scuola venne giudicato da più parti aziendalistico in quanto subordinato alle logiche di mercato; infatti, se da una parte poteva avere il merito di mettere in discussione la divisione tra il braccio e la mente propria dell'impianto tradizionale della scuola italiana, dall'altra suggeriva un'eccessiva subordinazione al mondo delle imprese, tanto da farle apparire come le principali intestatarie del processo formativo⁸. Inoltre, la riforma voleva rendere il curriculum delle scuole superiori più flessibile, attivando delle materie opzionali in risposta alle esigenze degli studenti. Le competenze maturate dai ragazzi, sia in ambito scolastico che extrascolastico, come volontariato o attività sportive, saranno raccolte in un apposito curriculum digitale che conterrà le informazioni utili per l'orientamento e l'inserimento nel mondo del lavoro⁹. La riforma diventò legge il 13 luglio del 2015 grazie ad una forzatura del governo, ma gli aspetti caratterizzanti ne uscirono ridimensionati e non ebbe vita lunga. Infatti, già a dicembre 2016, il governo Renzi fu costretto a dimettersi dopo

⁷ Educazione&Scuola, *La buona scuola. Il provvedimento in sintesi*, <<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=63662>>, ultima consultazione: 15/03/2023.

⁸ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Cit., p. 254.

⁹ Educazione&Scuola, *La buona scuola. Il provvedimento in sintesi*, <<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=63662>>, ultima consultazione: 15/03/2023.

una dura sconfitta al referendum costituzionale da lui fortemente voluto, al cui esito il primo ministro aveva volontariamente ma imprudentemente legato le sue sorti politiche¹⁰. Successivamente, su indicazione del Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, salì al governo Paolo Gentiloni, il quale formò un nuovo governo che sul versante scolastico cercò di mantenere una continuità con quello precedente. I decreti attuativi relativi alla legge 107 furono otto, tra cui ricordiamo il numero 61, cioè la “Revisione dei percorsi dell’istruzione professionale nel rispetto dell’articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell’istruzione e formazione professionale”. Nello specifico, ridefinisce gli indirizzi di istruzione e formazione professionale, e annuncia il potenziamento delle attività didattiche e laboratoriali. Inoltre, stabilisce gli istituti professionali come laboratori di ricerca, di sperimentazione e di innovazione didattica. Annuncia che il modello didattico è improntato sulla personalizzazione educativa per far in modo che gli studenti e le studentesse possano migliorare le proprie prospettive di occupabilità. Lo scopo dei percorsi di istruzione e formazione professionale diventa quello di formare degli alunni capaci su arti e mestieri del *Made in Italy* per garantire loro una facile transizione nel mondo del lavoro. Identifica un profilo educativo, culturale e professionale a conclusione dei percorsi scolastici, con l’intento di contrastare le disuguaglianze socioculturali e favorire l’occupazione giovanile anche in relazione ai nuovi lavori. Inoltre, ha lo scopo di integrare varie competenze scientifiche e operative per far in modo di valorizzare la persona nel suo ruolo lavorativo; è in stretta connessione tra la scuola e il mondo del lavoro e si ispira ai modelli promossi dall’Unione Europea. I percorsi di istruzione e formazione professionale hanno una durata quinquennale e sono finalizzati al conseguimento di diplomi di istruzione secondaria di secondo grado e nell’articolo tre vengono elencati gli indirizzi di studio dei percorsi professionali, i quali sono saliti a undici e sono:

- 1) Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio e gestione delle risorse forestali e montane;
- 2) Pesca commerciale e produzioni ittiche;
- 3) Industria e artigianato per il *Made in Italy*
- 4) Manutenzione e assistenza tecnica;

¹⁰ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Cit., p. 259.

- 5) Gestione delle acque e risanamento ambientale;
- 6) Servizi commerciali;
- 7) Enogastronomia e ospitalità alberghiera;
- 8) Servizi culturali e dello spettacolo;
- 9) Servizi per la sanità e l'assistenza sociale;
- 10) Arti ausiliari delle professioni sanitarie: odontotecnico;
- 11) Arti ausiliari delle professioni sanitarie: ottico.

Nell'articolo cinque vengono riportate le caratteristiche dell'istruzione professionale che sono la personalizzazione del percorso di apprendimento, l'aggregazione delle discipline nel biennio e nel triennio, la progettazione interdisciplinare dei percorsi didattici, l'utilizzo prevalente di metodologie che prevedono esperienze di laboratorio, la possibilità di attivare percorsi di alternanza scuola-lavoro e di apprendistato, l'organizzazione per unità di apprendimento con verifica delle competenze, ed infine, la certificazione delle competenze sia per il biennio che per il triennio¹¹.

La riforma della Buona Scuola non ebbe vita lunga in quanto non tenne conto della complessità e della storia del nostro sistema scolastico e al suo posto, nel 2018, salì al potere il Movimento dei Cinque Stelle, il quale non rimase da solo e dopo varie vicissitudini si coalizzò con la Lega. Nacque così il governo presieduto da Giuseppe Conte, avvocato e professore ordinario di diritto privato all'Università di Firenze. Nel *Contratto per il governo del cambiamento* stipulato tra il Movimento Cinque Stelle e la Lega non mancava un passaggio dedicato alla scuola, infatti, il leghista Marco Bussetti, intervenne sull'alternanza scuola-lavoro cambiandone il nome in *percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*, affinché l'attenzione ricadesse sulle competenze e sulla volontà di ridurre la distanza tra il mondo della scuola e quello del lavoro. La legge di bilancio non abolì del tutto l'alternanza scuola-lavoro, ma la ridimensionò dimezzandone di fatto il monte ore, giudicato eccessivo da molti oppositori della legge 107¹². Il nuovo governo non prese altre decisioni sulla scuola secondaria di secondo grado e di conseguenza l'articolazione tra licei, istituti tecnici e professionali non cambiò: i primi sono tutt'ora divisi in sei indirizzi, mentre gli ultimi in undici. I percorsi

¹¹ CNOSFAP VENETO, *DL 61-2017 Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale*, <<https://www.cnosfapveneto.it/dl-61-2017-revisione-dei-percorsi-dellistruzione-professionale/>>, ultima consultazione: 15/03/2023.

¹² Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Cit., pp. 264-266.

liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo e critico, di fronte alle situazioni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro. Gli istituti tecnici propongono un numero limitato di ampi indirizzi, collegati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del paese; mentre quelli professionali sono incentrati al potenziamento delle attività laboratoriali¹³.

3.2. Nel Regno Unito

3.2.1. Secondary Education

L'istruzione superiore nel Regno Unito è articolata secondo un sistema tripartito che si stabilì nel 1938 e che si perfezionò nei decenni successivi e riguardava le *Grammar Schools*, le *Technical Schools*, ed infine le *Modern Schools*. Nel 1944, attraverso l'*Education Act*, questa divisione venne confermata e le *LEA* territoriali nel secondo dopoguerra proposero di estendere le *Grammar Schools* alla totalità degli studenti ma poiché non potevano accoglierli tutti, si decise di creare le *Comprehensive Schools*, le quali si occupavano dell'istruzione del 90 per cento dei giovani¹⁴. Queste scuole vennero fondate per contrastare la selettività delle *Grammar Schools* e rappresentano un modello educativo che unisce i *curriculum* dei tre tipi di istituti secondari, in modo tale da non creare degli scompartimenti separati gli uni dagli altri. Gli studenti vengono raggruppati all'interno di flussi A, B o C a seconda delle loro attitudini e abilità e questa operazione viene chiamata "tracking". Lo scopo è quello di creare un'educazione democratica, aperta a tutti, cercando di eliminare gli esami di ammissione e cercando di fornire le stesse opportunità a tutti gli studenti e studentesse¹⁵. Le *Comprehensive Schools* conobbero la loro massima espansione nel 1965 grazie alla vittoria del Partito Laburista e al Segretario di Stato per l'Istruzione e la Scienza, Anthony Crosland, il quale portò avanti la linea politica riguardante queste tipologie di scuole nella Circolare 10/65, anche se questa, di

¹³ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Scuola secondaria di secondo grado*, <<https://www.miur.gov.it/scuola-secondaria-di-secondo-grado>>, ultima consultazione: 15/03/2023.

¹⁴ Studenti, *Scuole in UK: come funziona il sistema scolastico inglese*, <<https://www.studenti.it/sistema-scolastico-in-gran-bretagna.html>>, ultima consultazione: 22/03/2023.

¹⁵ Britannica, *Comprehensive school*, <<https://www.britannica.com/topic/comprehensive-school>>, ultima consultazione: 23/03/2023.

fatto, non obbligava le *LEA* alla loro riorganizzazione ma semplicemente le sollecitava. Successivamente, con la vittoria del Partito Conservatore, il Segretario di Stato per l'Istruzione, Margaret Thatcher, pubblicò la circolare 10/70, con lo scopo di annullare quella precedente ma non ebbe successo in quanto le *LEA* non vollero bloccare i lavori cominciati su volere di Crosland e dal 1970 al 1974, vennero istituite più di 1.400 *Comprehensive Schools*¹⁶. Nonostante il grande successo statistico, i *media* e gli oppositori cominciavano ad essere sempre più scettici verso questo tipo di istruzione in quanto secondo loro abbassò il livello qualitativo della proposta educativa e negò delle opportunità agli studenti più brillanti che provenivano dalle zone svantaggiate. Infatti, le famiglie, per assicurare un'educazione *comprehensive* ai propri figli, dovevano trasferirsi nelle aree dove queste scuole erano presenti e non tutti potevano permetterselo. In questo modo, gli studenti venivano selezionati in base alle possibilità finanziarie dei propri genitori anziché sulle loro capacità intellettive. D'altro canto, i sostenitori affermavano che grazie a questo tipo di scuola tantissimi ragazzi poterono accedere ad un'educazione superiore, a differenza del sistema selettivo che garantiva un futuro scolastico d'*élite* e successivamente anche lavorativo, solamente a quegli studenti che superavano l'esame *11-plus*¹⁷. L'educazione secondaria statale era la favorita del tempo ma con il ritorno del Partito Conservatore guidato da Margaret Thatcher le cose cambiarono; infatti, con l'*Education Reform Act* del 1988 le famiglie cominciarono ad avere voce in capitolo sul tipo di educazione che volevano per i propri figli e questo scatenò una dura competizione tra le scuole statali e quelle private. Quelle che riuscivano ad alzare i propri *standards* qualitativi e le iscrizioni potevano andare avanti e prosperare, mentre quelle che non ce la facevano soccombevano per poi chiudere definitivamente. In questo modo venne tolto potere alle *LEA*, in quanto fino a quel momento erano loro che decidevano in quali scuole mandare i ragazzi e potevano controllare i bilanci. Con l'*Education Reform Act* invece, una percentuale molto maggiore di spesa centrale per l'istruzione venne delegata direttamente ai presidi e si diede la facoltà alle scuole di decidere se continuare a far parte del controllo delle *LEA* oppure rinunciare. A tali istituti si doveva dare lo *status* di *Grant Maintained* (GM), ricevendo il loro sostegno finanziario direttamente dal Tesoro. Inoltre, questa riforma specificò un *curriculum* nazionale di dieci materie che tutte le scuole, dalla

¹⁶ Cfr. C. Cappa (a cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*, Anicia, Roma 2017, pp. 41-43.

¹⁷ *Comprehensive School*, <http://www.governornet.co.uk/comprehensive-school.html#United_Kingdom>, ultima consultazione 24/03/2023.

primaria alla secondaria, dovevano rispettare. Oltre a inglese, matematica, scienze, storia, geografia, lingue moderne, arte, musica, tecnologia ed educazione fisica, gli studenti e le studentesse della scuola secondaria dovevano continuare con le lezioni di educazione religiosa e dovevano anche integrare gli insegnamenti di educazione sessuale, cittadinanza e informatica¹⁸. Successivamente, venne poi aggiornato e revisionato grazie alle leggi sull'istruzione del 2002 e del 2014, attraverso le quali si vennero a specificare delle materie obbligatorie, dei programmi di studio e delle aree per gli allievi di età compresa tra i cinque e i sedici anni. Il *curriculum* non prescrive delle ore di insegnamento ed è vincolato sia per le scuole statali (*maintained*) che per quelle private (*independent*)¹⁹.

Oggi, l'organizzazione delle materie per i ragazzi dai quattordici ai sedici anni risulta diversa, infatti, al termine del livello *key stage 4*, essi devono sostenere un esame chiamato *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), il quale permette l'accesso agli ultimi due anni di scuola superiore o al mondo del lavoro e l'insieme delle materie che sono da studiare rimane invariato sull'obbligatorietà di inglese, matematica, scienze, cittadinanza, educazione fisica ed informatica, ma rende facoltativo, a seconda della scuola, arte, design e tecnologia, le materie umanistiche e le lingue moderne, senza però dimenticare l'educazione sessuale dal punto di vista sociale e della salute e quella religiosa²⁰.

Per gran parte del ventesimo secolo, la politica del Partito Laburista si era impegnata per porre fine ai vantaggi fiscali di cui godevano le scuole indipendenti e a metà degli anni Novanta, con il giovane leader Tony Blair, cercò di innalzare i livelli delle scuole statali pubblicamente finanziate, affinché meno genitori si rivolgessero al settore a pagamento. Il miglioramento della scuola statale fu la sua più grande passione e nel suo discorso al congresso del Partito Laburista celebrato nel 1996, egli dichiarò che la più grande priorità del suo governo riguardava l'educazione in quanto fino a quel momento vigeva un sistema buono per pochi ma non per la maggioranza²¹. L'intento di Blair e del Segretario di Stato all'Istruzione, David Blunkett, era quello di modernizzare le scuole *Comprehensive*,

¹⁸ Cfr. C. Cappa (a cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*. Cit., pp. 48-49.

¹⁹ Cfr. L. Maloni, R. Seccia (a cura di), *Richiamo all'Europa. Politiche scolastiche, sistemi educativi e professionalità*. Tecnodid, Napoli 2019, p. 209.

²⁰ GOV.UK, *The National Curriculum*, <<https://www.gov.uk/national-curriculum/key-stage-3-and-4>>, ultima consultazione: 29/03/2023.

²¹ Cfr. C. Cappa (a cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*. Cit., p. 51.

facendo in modo che le classi non raggruppavano più gli studenti con livelli diversi di abilità ma operassero una sorta di divisione. Dando risalto alla politica della diversità nell'istruzione secondaria, il primo e il secondo governo di Blair, fino al 2005 circa, offrirono un sostegno attivo per la comunicazione e l'espansione delle scuole confessionali e incoraggiarono quelle secondarie a scegliere una denominazione specializzata. La popolarità di questa politica superò le aspettative: il numero delle scuole secondarie specializzate, circa duecento nel 1997, raddoppiò nell'arco di due anni e doveva ulteriormente moltiplicarsi, fino a raggiungere la cifra di 2.602 nel 2006, rappresentando più dell'80 per cento del numero totale di scuole secondarie inglesi. Il fare richiesta dello *status* di scuole specializzate offrì ai presidi l'accesso a fonti aggiuntive di finanziamento e a reti di sviluppo professionale, ed inoltre, rappresentava l'opportunità per riqualificare l'istituto. Certi titoli come "Scuola superiore di tecnologia di Green Street" (*Green Street College of Technology*) risultavano per i genitori più attraenti di quanto potesse essere una "Scuola *Comprehensive* di Green Street" (*Green Street Comprehensive School*). Da questo punto di vista, quindi, il termine "*comprehensive*", che stava già scomparendo dal discorso scolastico negli anni precedenti alla salita al potere del Partito Laburista, divenne un termine storico per indicare un esperimento fallito. Nel 2002, il Primo Ministro Blair, dichiarò che era giunto il momento di passare all'era *post-comprehensive*, dove le scuole avrebbero mantenuto il principio dell'uguaglianza tra le opportunità ma avrebbero aperto il sistema a nuove modalità d'istruzione, costruite sulle esigenze del singolo studente²². Un ulteriore impulso a diversificare l'istruzione secondaria venne dato nel 2000, con l'annuncio di un programma che prevedeva la creazione di *city Academies*, accolte come "scuole statali indipendenti" che venivano finanziate direttamente dal governo centrale ma aiutate da *sponsor* esterni. In realtà, quest'idea doveva molto all'iniziativa delle scuole *Grant Maintained* istituite nel precedente decennio su volere del Partito Conservatore e abolite successivamente da quello Laburista. Il programma era anche modellato, in parte, sull'iniziativa americana delle "*charter schools*", cioè scuole primarie o secondarie che ricevevano sia denaro pubblico che donazioni private. Il ripristino di una procedura per le scuole che desideravano sottrarsi del tutto dall'influenza delle *LEA* e discostarsi dal vincolo del *curriculum* nazionale ebbe un certo richiamo anche al di là dei distretti urbani,

²² Ivi, pp. 57-58.

e così la parola “*city*” venne cancellata dal titolo del programma. Le prime tre “*academies*” aprirono nel 2002 ed ebbero un significativo successo; infatti, nel 2010, se ne potevano contare ben 268 e un piccolo numero di queste offrivano un’istruzione completa agli studenti e alle studentesse dai tre ai diciott’anni. Al momento delle elezioni generali del 2010, ben oltre il 90 per cento di tutte le scuole secondarie inglesi risultavano affiliate allo *Specialist Schools and Academies Trust (SSAT)* e la tradizionale scuola *Comprehensive* di comunità, controllata dalle *LEA*, era ormai quasi del tutto estinta²³.

La promozione e l’aumento del numero delle accademie rappresentava l’elemento di continuità nelle varie linee politiche, infatti, questo *status* doveva diventare la norma non solo per le scuole secondarie selettive, specializzate, confessionali e di comunità, ma anche per quelle primarie; e se queste nuove scuole non avessero reso soddisfatti i genitori, essi avrebbero potuto sempre istituire una loro propria “scuola libera”. Come le *Academies*, anche le *Free Schools* dovevano essere indipendenti dal controllo delle autorità locali e godevano di certe libertà, compresa quella di scegliere una specializzazione e di non seguire il *curriculum* nazionale²⁴. Secondo il Dipartimento dell’Educazione, queste scuole sono libere di insegnare ciò che vogliono a patto che si tratti di un programma di studi equilibrato e di ampia portata; ed inoltre, per ricevere il finanziamento dal governo, sono obbligate a mantenere l’insegnamento di inglese, matematica, scienze e religione; e periodicamente subiscono il controllo da parte dell’*Ofsted*²⁵. Tra le varie tipologie di *Free Schools* troviamo la scuola secondaria e quella per gli studenti e le studentesse che hanno tra i sedici e i diciannove anni²⁶ ed attualmente, questo modello scolastico rappresenta l’esempio più controverso mai perseguito finora²⁷. Tuttora, l’educazione statale e libera dai test di ammissione forma la stragrande maggioranza degli studenti e delle studentesse dagli undici ai diciott’anni e rimane un sistema gratuito per le famiglie e sovvenzionato dal Governo²⁸. D’altro canto, il restante degli adolescenti studia ancora nelle scuole selettive, chiamate *Grammar Schools* e

²³ Ivi, pp. 58-59.

²⁴ Ivi, pp. 68-69.

²⁵ The School Run, <<https://www.theschoolrun.com/what-free-school>>, ultima consultazione: 06/04/2023.

²⁶ GOV.UK., *Free schools and UTCs: successful applications*, <<https://www.gov.uk/government/publications/free-schools-successful-applications>>, ultima consultazione: 06/04/2023.

²⁷ Cfr. C. Cappa (a cura di), *Sistemi scolastici d’Europa*. Cit., p. 70.

²⁸ Cfr. L. Maloni, R. Seccia (a cura di), *Richiamo all’Europa. Politiche scolastiche, sistemi educativi e professionalità*. Cit., p. 210.

formatesi, come abbiamo già visto, grazie all'*Education Act* del 1944. Questi istituti selezionano gli alunni all'età di undici anni attraverso l'esame *11-plus*, le cui prove riguardano il ragionamento numerico, verbale e non verbale, la comprensione, la punteggiatura e la grammatica inglese, ed infine la scrittura creativa. Il tutto per assicurarsi che quelli che accedano abbiano delle alte capacità accademiche e proprio per questo, nel corso degli anni, si è acceso un vivace dibattito tra le due fazioni politiche. Infatti, durante gli anni '50 e '60, i laburisti e gli educatori egualitari, affermavano che questo sistema rafforzasse la divisione sociale e il privilegio della classe media e nel 1965 venne presa la decisione di eliminare gradualmente questo tipo di scuola a favore di quella *Comprehensive*. Provvedimento che venne rispettato solamente nelle aree controllate dal Partito Laburista, infatti, nelle restanti zone, l'eliminazione di queste scuole avvenne molto lentamente o non avvenne proprio. Più avanti, nel 1988, il *Labour's School Standards and Framework Act*, vietò la costruzione di nuove *Grammar Schools* ma nulla impedì a quelle ancora esistenti di selezionare nuovi studenti e studentesse²⁹. Tuttora, le scuole selettive le troviamo solamente in Inghilterra e Irlanda del Nord ma le idee controverse su questo sistema scolastico rimangono, infatti, i sostenitori affermano che chi riesce a superare l'esame *11-plus*, avrà poi un futuro brillante indipendentemente dalla classe sociale di appartenenza; mentre gli oppositori dichiarano che in realtà, quelli che riescono ad accedervi sono per lo più bambini provenienti dalla classe media e che difficilmente quelli con una condizione familiare a basso reddito riescano ad entrarvi³⁰. Oltre alle *Grammar Schools*, all'interno delle scuole secondarie del Regno Unito troviamo anche le *Modern Schools* e le *Technical Schools*. Le prime rappresentano l'alternativa a tutti quei ragazzi che non riescono a superare l'esame *11-plus*; sono istituti non selettivi e professionali, quindi il loro scopo è quello di preparare gli studenti e le studentesse al mondo del lavoro. Inizialmente non seguivano le tradizionali materie d'insegnamento ma cercavano di dare all'alunno un'educazione a tutto tondo, partendo proprio dai suoi interessi. Il loro scopo era quello di tirare fuori il meglio dai ragazzi, di renderli capaci e adattabili al mondo che c'era al di fuori delle mura scolastiche; ed inoltre, volevano insegnare loro un mestiere per far in modo che una volta usciti da lì non

²⁹ BBC, *Grammar schools: What are they and why are they controversial?*, <<https://www.bbc.com/news/education-34538222>>, ultima consultazione: 20/04/2023.

³⁰ The Good Schools Guide, *What is a grammar school?*, <<https://www.goodschoolsguide.co.uk/choosing-a-school/grammar-schools/state-grammar-schools>>, ultima consultazione: 20/04/2023.

avrebbero dovuto accontentarsi di quello che la vita potesse offrire. Gli insegnanti erano convinti che l'intelletto non si formasse solamente con la lettura, la scrittura e il calcolo ma anche attraverso le materie più pratiche, in quanto promuovevano un altro tipo di intelligenza, basata sulle regole, sulla pianificazione e sulla precisione³¹. Nonostante le buone premesse e l'ottima preparazione pratica, queste scuole non ebbero un grande successo e tuttora i sostenitori si battono per farle riconoscere come un sistema valido ed efficiente e per toglierle dallo stigma di scuole di serie B e di conseguenza cercare di far risaltare lo studente tanto quanto quello che frequenta le *Grammar Schools*. È vero che la preparazione nelle due tipologie di scuola è diversa ma non per questo bisogna elogiarne una e denigrarne l'altra³².

Le seconde invece, le *Technical Schools*, erano istituti selettivi e strettamente collegati alle industrie e il loro obiettivo era quello di formare il ragazzo-cittadino capace di vivere e lavorare con le altre persone. Infatti, gli alunni venivano educati a trarre il meglio dalla vita attraverso lo sviluppo, per quanto possibile, di tutte le loro forze; e per far questo, era importante che le materie d'insegnamento proposte dal *National Curriculum* non venissero tralasciate³³. Nonostante la buona idea di fondo, questa tipologia di scuola non ebbe un gran successo e alla fine degli anni '60, gran parte delle *Technical Schools* diventarono delle *Grammar Schools* e il restante venne inglobato nell'istruzione *Comprehensive*³⁴. Tuttora nel Regno Unito troviamo, se così si può dire, gli eredi delle *Technical Schools*, identificati come *City Technology Colleges*, i quali sono istituti indipendenti, gratuiti per le famiglie, finanziati dal Governo e concentrati ad enfatizzare materie come scienza e tecnologia³⁵. Essi appartengono alla categoria delle *Academies* e sono stati promossi alla fine degli anni '80 da Kenneth Baker e Margaret Thatcher³⁶.

³¹ Ministry of Education, *The New Secondary Education*, The Whitefriars Ltd., London 1947, pp. 28-46.

³² Schools Week, Ian Widdows, founder, National Association of Secondary Moderns, <<https://schoolsweek.co.uk/ian-widdows-founder-of-the-national-association-of-secondary-moderns/>>, ultima consultazione: 21/04/2023.

³³ Ministry of Education, *The New Secondary Education*, Cit., pp. 47-48.

³⁴ Schools Week, *What happened to the old technical schools?*, <<https://schoolsweek.co.uk/what-happened-to-the-old-technical-schools/>>, ultima consultazione: 21/04/2023.

³⁵ GOV.UK., *Types of schools*, <<https://www.gov.uk/types-of-school/city-technology-colleges>>, ultima consultazione: 21/04/2023.

³⁶ Cfr. C. Cappa (a cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*. Cit., p. 69.

3.2.2. Further Education

La *Further Education* (FE) è un tipo di istruzione che viene impartita agli studenti e alle studentesse dai sedici ai diciannove anni e ha lo scopo di prepararli all'università (*Higher Education*) o di specializzarli in un determinato settore lavorativo, garantendo loro nuove qualifiche tecniche. È un tipo di educazione facoltativa, in quanto gli studenti inglesi terminano la scuola dell'obbligo proprio a sedici anni, con l'ottenimento del *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) e consente di frequentare i corsi a tempo pieno oppure di alternarli all'attività lavorativa già in corso³⁷.

In Inghilterra la *Further Education* venne stabilita dalle sezioni quarantuno e quarantasette dell'*Education Act* del 1944 e attraverso l'emendamento del 1992, venne liberata dal controllo delle *LEA*. I *colleges* che si formarono comprendevano i *General Further Education Colleges*, i *Sixth Form Colleges* e il *Tertiary Colleges*; e il finanziamento doveva essere a carico dei *Further Education Funding Councils*, i quali si trovavano in Inghilterra e in Galles³⁸. Attualmente tutti i *colleges* vengono ispezionati dall'*Ofsted* con lo scopo di controllare la qualità del servizio in quanto sono enti finanziati da fondi pubblici e nel 2020 hanno ricevuto 200milioni dal Governo di Boris Johnson per una profonda ristrutturazione³⁹.

In Irlanda del Nord la *Further Education* viene offerta attraverso sei tipi di *colleges* ed è regolamentata dal *Department for Employment and Learning*, il quale deve garantire l'erogazione di tale servizio. Gli istituti che ne fanno parte sono il *Belfast Met*, il *Northern Regional College*, il *North West Regional College*, il *SERC*, il *Southern Regional College* ed infine il *South West College*. Lo scopo dell'educazione superiore è quello di sostenere sia l'inclusione sociale che la crescita economica e attraverso i *colleges*, cerca di aiutare gli studenti e le studentesse a sviluppare il loro potenziale e a migliorare le loro aspettative di vita e di carriera. Per far questo, i *colleges* mettono in contatto gli alunni con le imprese, in modo da creare personale qualificato e sostenere l'economia regionale⁴⁰.

³⁷ GOV.UK., *Further education courses and funding*, <<https://www.gov.uk/further-education-courses>>, ultima consultazione: 22/04/2023.

³⁸ Oxford Reference, *Further and Higher Education Act 1992*, <<https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803095839655;jsessionid=E4CA159221BDED9CD3564D4A2DE3EE04>>, ultima consultazione: 22/04/2023.

³⁹ FE WEEK, *Government to "fast track" £200m of £1,5n capital budget to refurbish colleges*, <<https://feweek.co.uk/government-to-fast-track-200m-of-1-5bn-capital-budget-to-refurbish-colleges/>>, ultima consultazione: 22/04/2023.

⁴⁰ Further Education NI, <<https://furthereducationni.com>>, ultima consultazione: 22/04/2023.

L'educazione superiore scozzese mira a sviluppare delle competenze e delle conoscenze per il lavoro, lo studio prolungato e l'interesse personale e l'erogazione di tale servizio è molto flessibile in quanto si adegua alle esigenze lavorative degli studenti che oltre a studiare, hanno deciso di intraprendere una professione. Per poter accedere a questo tipo di istruzione sono richiesti, nella maggior parte dei casi, dei titoli di studio pregressi e nel caso lo studente avesse una preparazione molto bassa, il *college* metterebbe a disposizione dei programmi speciali e di sostegno⁴¹.

La *Further Education* in Galles si concentra sulla formazione e sull'educazione attraverso dei *colleges* che sono dislocati al centro delle varie comunità e hanno degli ottimi collegamenti con le industrie e le università locali. Inoltre, hanno un'eccezionale reputazione per l'integrazione sociale e accademica degli alunni internazionali⁴². Nella regione sono presenti tredici *colleges*, i quali sono legalmente indipendenti dal Governo e sono registrati come enti di beneficenza. In generale, questo tipo di istruzione è identica a quella erogata in Inghilterra e in Irlanda del Nord, mentre è simile a quella scozzese e gli obiettivi riguardano l'aumento della qualifica di tutta la forza lavoro per garantire un riscontro alle esigenze economiche che sono sempre in evoluzione; l'incremento dell'attività produttiva; la promozione dell'apprendimento permanente e l'amplificazione delle competenze⁴³.

⁴¹ *Further Education*, <<https://education.gov.scot/parentzone/learning-in-scotland/post-16-opportunities/further-education/>>, ultima consultazione: 22/04/2023.

⁴² *This is higher and further education in Wales*, <https://www.studyinwales.ac.uk/welcome/higher-education-wales>, ultima consultazione: 22/03/2023.

⁴³ Cfr. Auditor General for Wales (2021), *A picture of Higher and Further Education*, Audit Wales, Cardiff, pp. 5-8.

Capitolo 4: Sistema scolastico italiano e anglosassone a confronto

4.1. Scuola e territorio

La scuola è uno specchio concavo della società: ci restituisce ingrandite, qualche volta ribaltate, le sue potenzialità e virtù insieme alle inefficienze e ai vizi. In questa fase di fragilità dei legami civili e delle comunità primarie, a cominciare dalla famiglia, occorre ri-guardare la scuola come a un grande ed indispensabile bene comune, che può svolgere un ruolo unico nella rigenerazione dei rapporti, di ritessitura della corda che ci unisce e della fiducia civile¹. Inoltre, in un mondo in rapida evoluzione, l'istruzione e la formazione sono chiamate a svolgere un ruolo chiave per l'acquisizione di capacità e competenze utili a cogliere le opportunità che si presentano in previsione dei cambiamenti della società e del mondo del lavoro di domani. L'istruzione e la formazione sono, infatti, al centro delle politiche attive e dei programmi d'azione dell'area europea, tanto che nel giugno 2016, con la comunicazione di una Nuova Agenda di Competenze per l'Europa (*New Skills Agenda for Europe*), la Commissione e il Consiglio d'Europa hanno proposto la revisione delle precedenti raccomandazioni, già connesse tra loro in modo interdipendente in un quadro di strumenti e dispositivi atti a facilitare la trasparenza e la mobilità nazionale e transnazionale. L'aggiornamento delle raccomandazioni ha ulteriormente focalizzato l'attenzione sulla centralità di un'istruzione di qualità basata sulle capacità. In chiave europea le otto competenze per l'apprendimento permanente, per la flessibilità e l'adattabilità di fronte alle trasformazioni digitali e tecnologiche in corso, sono interdipendenti e ugualmente importanti. Rendere, pertanto, effettivo un approccio centrato sulle competenze vuol dire migliorare le abilità di base, ma anche investire in capacità più complesse le cui caratteristiche sono state rimodulate per assicurare resilienza e abilità di adattamento. Ma quali sono queste competenze? Le abilità personali e sociali comprendono le *soft skills*, ovvero le competenze trasversali e trasferibili attraverso la dimensione operativa del fare: capacità di interagire e lavorare con gli altri, capacità di risoluzione dei problemi, creatività, pensiero critico, consapevolezza e abilità di individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili per affrontare la complessità e l'incertezza dei cambiamenti, preparandosi alla natura mutante delle

¹ Cfr. O. Orlando (2016), La scuola, specchio della società, *Unità e Carismi*, 25(2015/4), pp. 14-17.

economie moderne e delle società complesse². L'alternanza scuola-lavoro serve proprio a questo, cercare di sviluppare le competenze trasversali, contribuendo ad esaltare la valenza formativa dell'apprendimento in itinere, laddove mette gli studenti nella condizione di maturare un atteggiamento di graduale consapevolezza delle proprie vocazioni, in funzione del contesto di riferimento e della realizzazione del proprio progetto personale e sociale, in una logica centrata sull'auto-orientamento³.

4.1.1. Alternanza scuola – lavoro

In Italia l'alternanza scuola-lavoro è uscita dall'occasionalità attraverso la riforma della Buona Scuola voluta dal Primo Ministro Matteo Renzi e rappresenta una modalità didattica innovativa, che attraverso l'esperienza pratica aiuta a consolidare le conoscenze acquisite a scuola e testare sul campo le attitudini di studentesse e studenti, ad arricchirne la formazione e a orientarne il percorso di studio e, in futuro di lavoro, grazie a progetti in linea con il loro piano di studio. È obbligatoria per tutti gli alunni che frequentano gli ultimi tre anni delle scuole superiori, licei compresi e identifica un cambiamento culturale che coniuga le specificità del tessuto produttivo al contesto socioculturale italiano⁴.

In Inghilterra invece, l'alternanza scuola-lavoro è stata inserita all'interno del *National Curriculum* del primo biennio della scuola secondaria superiore, coincidente con gli ultimi due anni dell'istruzione obbligatoria (*key stage 4*), nel 2004, si divide in due a seconda del periodo di svolgimento (*work-related learning* o *extended work-related learning*) e viene regolamentata dall'*Education Act* del 1996 e dallo *School Standards and Framework Act del 1998*⁵. Qui si può notare una delle prime differenze in quanto, in Italia, il periodo di svolgimento è regolamentato dalla Legge 145 del 30 dicembre 2018 e prevede, obbligatoriamente, un minimo di 210 ore di alternanza scuola-lavoro negli istituti professionali, di 150 in quelli tecnici e di 90 nei licei⁶; mentre nel Regno Unito, le

² Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*, Roma 2019, pp. 2-3.

³ Ivi, p. 8.

⁴ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Alternanza SCUOLA-LAVORO*, <<https://www.istruzione.it/alternanza/cos-e-alternanza.html>>, ultima consultazione: 07/05/2023.

⁵ EURIDICEITALIA, *Il sistema scuola-lavoro in Inghilterra*, <https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/Sistema_scuola_lavoro_Inghilterra.pdf>, ultima consultazione: 07/05/2023.

⁶ Orizzontescuola.it, <[101](https://www.orizzontescuola.it/ptco-ex-alternanza-scuola-lavoro-scarica-esempio-di-regolamento/#:~:text=La%20legge%20145%20del%2030,anche%20sull'auto%2Dorientamento.>>, ultima consultazione: 07/05/2023.</p></div><div data-bbox=)

ore possono variare a seconda della volontà dello studente e vanno da un minimo di una settimana ad un massimo di due anni⁷. Inoltre, son diversi anche i periodi di svolgimento dell'attività in quanto qua da noi la scuola superiore di secondo grado dura cinque anni per tutti gli studenti (salvo casi eccezionali), l'obbligo scolastico si esaurisce con il compimento del diciottesimo anno d'età e l'alternanza scuola-lavoro si fa nel triennio finale; mentre, la scuola secondaria inglese riguarda gli alunni che hanno un'età compresa tra i quattordici e i sedici anni e l'obbligatorietà si conclude al termine della stessa.

Nel Regno Unito, l'alternanza scuola-lavoro che avviene nella scuola dell'obbligo, comprende una vasta gamma di attività che permettono agli studenti di apprendere la pratica lavorativa, di sperimentare un nuovo ambiente diverso da quello scolastico, di sviluppare nuove competenze e di imparare attraverso le attività e le sfide proposte dai contesti di lavoro. Questo tipo di esperienza è essenziale e per alcuni studenti può svolgersi in periodi prolungati, mentre per altri in una o due settimane. Il *work-related learning* mira a rendere i giovani capaci di realizzare le loro potenzialità accademiche e professionali, applicare il loro apprendimento al contesto lavorativo, acquisire le competenze, le attitudini e i comportamenti richiesti nel luogo di lavoro, compresi quelli inerenti alla salute e alla sicurezza, essere intraprendenti e sostenere l'iniziativa altrui, sviluppare, oltre ad abilità e conoscenze, anche la motivazione per una vita adulta soddisfacente ed equilibrata, contribuendo così al benessere economico del paese e diventando cittadini responsabili⁸. Analogamente, gli obiettivi dell'alternanza scuola-lavoro in Italia puntano a dare agli studenti e alle studentesse l'opportunità di conoscere ambiti professionali, contesti lavorativi e della ricerca, utili a conseguire e integrare le competenze curricolari, al fine di motivarli e orientarli a scelte consapevoli, nella prospettiva della prosecuzione degli studi o dell'ingresso nel mondo del lavoro. Inoltre, mira a sviluppare le competenze trasversali dello studente, le quali comprendono le capacità personali, sociali e di imparare ad imparare, quelle riguardanti la cittadinanza, l'imprenditorialità e quelle in materia di consapevolezza ed espressione culturali; e lo

⁷ EURIDICEITALIA, *Il sistema scuola-lavoro in Inghilterra*, <https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/Sistema_scuola_lavoro_Inghilterra.pdf>, ultima consultazione: 07/05/2023, p. 1.

⁸ Ivi, p. 3.

mette in una condizione di ragionare sulle proprie vocazioni in riferimento al contesto in cui si trova⁹.

Il *work-related learning* prevede che gli studenti e le studentesse si recano sui posti di lavoro e svolgano una serie di compiti simili a quelli dei lavoratori, ma con particolare attenzione agli aspetti dell'esperienza più legati all'apprendimento e in generale, il periodo di esperienza lavorativa dura due settimane. L'*extended work-related learning* invece, permette ad alcuni alunni di effettuare l'alternanza scuola-lavoro in modo regolare in un periodo che va da due settimane a due anni e generalmente comprende una componente di insegnamento, anche attraverso un corso professionale o un progetto di formazione; una pianificazione della progressione del programma, con obiettivi da raggiungere concordati con il *tutor* di riferimento e un meccanismo a supporto degli studenti e degli insegnanti per collegare i progetti di alternanza scuola-lavoro alle attività scolastiche¹⁰. Analogamente, i percorsi di alternanza italiani sono parte integrante e coerente del percorso di studi e lo studente può scegliere di svolgerli presso imprese, aziende, associazioni sportive, di volontariato o presso enti pubblici e privati del terzo settore, ovvero i musei e altri istituti che operano nei settori del patrimonio e delle attività culturali, artistiche e musicali. In generale, lo studente può andare dove più preferisce a patto che le strutture ospitanti creino un ambiente di apprendimento e non un rapporto individuale di lavoro. L'alternanza può essere svolta anche durante la sospensione delle attività didattiche, secondo il percorso formativo personalizzato e anche all'estero secondo le modalità stabilite dalle istituzioni scolastiche nell'ambito della loro autonomia¹¹. Una differenza sulle modalità italiane di esecuzione è la possibilità di far svolgere l'alternanza scuola-lavoro come se fosse un'impresa formativa simulata. Essa rappresenta un'azienda virtuale animata dalle studentesse e dagli studenti, che svolge un'attività di mercato in rete (*e-commerce*) e fa riferimento ad un'azienda reale, la quale costituisce il modello da emulare in ogni fase o ciclo di vita aziendale. La metodologia didattica utilizza in modo naturale il *problem solving*, il *learning by doing*, il *cooperative*

⁹ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*, cit., p. 11.

¹⁰ EURIDICEITALIA, *Il sistema scuola-lavoro in Inghilterra*, <https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/Sistema_scuola_lavoro_Inghilterra.pdf>, ultima consultazione: 07/05/2023, pp. 4-5.

¹¹ MIUR, *Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti in alternanza*, <<https://alternanza.miur.gov.it/allegati/2017/Carta-dei-diritti-e-dei-doveri.pdf>>, ultima consultazione 08/05/2023, pp. 5-6.

learning ed il *role playing*, costituendo un valido strumento per l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Gli alunni, con questo tipo di impresa, diventano dei veri e propri giovani imprenditori e acquisiscono lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità con gli strumenti cognitivi di base in campo economico e finanziario. Inoltre, l'impresa formativa simulata può avvalersi di piattaforme informatiche al fine di costituire delle reti telematiche in grado di sostenere i percorsi formativi indirizzati alle studentesse e agli studenti delle scuole che ne fanno parte¹².

Il *work-related learning* non prevede né una certificazione obbligatoria, né una valutazione sommativa di ciò che gli studenti hanno imparato ma alcuni risultati di questo tipo di alternanza formativa possono essere valutati come parte di un *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* e di altre qualifiche. Inoltre, le scuole possono offrire una certificazione che attesti la positiva partecipazione e devono assicurare che gli studenti sappiano riflettere sulle esperienze formative vissute. Per quanto riguarda l'*extended work-related learning* invece, i programmi e i risultati ottenuti devono essere valutati e un modo per farlo è quello di definire all'inizio del progetto alcuni indicatori chiave di rendimento che possono venir utilizzati per misurare il successo del programma stesso; oppure, un secondo metodo, è quello di far nominare alle scuole un valutatore esterno che esamini il progetto. A differenza del modello inglese, l'alternanza scuola-lavoro italiana prevede obbligatoriamente la fase della valutazione, la quale permette l'accertamento di processo e di risultato ed è regolamentata dall'articolo 1 del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62. L'attenzione al processo, attraverso l'osservazione strutturata, consente di attribuire valore, nella valutazione finale, anche agli atteggiamenti e ai comportamenti dello studente. L'esperienza nei diversi contesti operativi, indipendentemente dai contenuti dell'apprendimento, contribuisce, infatti, a promuovere le competenze trasversali che sono legate anche agli aspetti caratteriali e motivazionali della persona. Nella realtà operativa delle scuole gli esiti delle esperienze dell'alternanza scuola-lavoro vengono accertati tramite strumenti ricorrenti che possono essere delle rubriche, delle schede di osservazione, dei diari di bordo, dei portfolio digitali; in coerenza al percorso svolto e alle indicazioni contenute nel Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 e nei successivi provvedimenti attuativi. In ordine ai risultati, le fasi

¹² MIUR, *L'impresa formativa simulata*, <https://alternanza.miur.gov.it/scuole_impresa-simulata.html>, ultima consultazione: 08/05/2023.

proposte dalle scuole per l'accertamento delle competenze sono strettamente correlate alle modalità di progettazione e risultano normalmente così delineate:

- Identificazione delle competenze attese al termine del percorso e dei relativi livelli di possesso;
- Accertamento delle competenze in ingresso;
- Comunicazione efficace sugli obiettivi di apprendimento da raggiungere;
- Programmazione degli strumenti e azioni di osservazione;
- Verifica dei risultati conseguiti nelle fasi intermedie;
- Accertamento delle competenze in uscita.

Anche in questo caso esistono diversi strumenti da utilizzare con efficacia, tra cui, ad esempio, i compiti di realtà, le prove esperte e il *project-work*. In tutti i casi, l'accertamento delle competenze in uscita dai percorsi deve essere operato entro la data dello scrutinio di ammissione agli esami di Stato. La valutazione finale degli apprendimenti, a conclusione dell'anno scolastico, viene attuata dai docenti del Consiglio di classe, tenuto conto delle attività di osservazione in itinere svolte dal *tutor* interno, ed eventualmente anche quello esterno, sulla base degli strumenti predisposti in fase di progettazione. Sulla base delle suddette attività di osservazione e dell'accertamento delle competenze raggiunte dagli studenti, quindi, il Consiglio di classe procede alla valutazione degli esiti delle attività dell'alternanza scuola-lavoro e della loro ricaduta sugli apprendimenti disciplinari e sulla valutazione del comportamento, il quale è collegato all'atteggiamento e all'impegno dello studente durante l'attività presso la struttura ospitante. I risultati finali della valutazione operata dall'istituzione scolastica vengono successivamente sintetizzati nella certificazione finale delle competenze acquisite dagli studenti, la quale rappresenta uno dei pilastri per l'innovazione del sistema d'istruzione e, quindi, anche per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro e ha lo scopo, dal punto di vista scolastico, di rendere trasparente la qualità dell'offerta formativa¹³.

Si può dire che la fase della valutazione, operata in Italia, è molto più complessa e articolata rispetto a quella inglese ed è addirittura regolamentata da dei Decreti Legislativi

¹³ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*, Roma 2019, pp. 24-26.

a cui tutte le scuole devono fare riferimento. Di conseguenza, non è una valutazione che cambia da scuola a scuola ma la procedura è sempre la stessa.

Altre differenze tra il nostro sistema di alternanza scuola-lavoro e quello inglese, sono la Carta dei Diritti e dei Doveri degli studenti e la questione legata alla Sicurezza e salute, i quali sono fondamentali per poter partecipare al progetto. In primo luogo, gli studenti italiani della scuola superiore di secondo grado che cominciano il programma dell'alternanza devono sottostare ad un patto educativo di corresponsabilità, di cui all'articolo 5-bis del Decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, definisce anche i loro diritti e i doveri e quelli dei soggetti con responsabilità genitoriale nel rapporto con l'istituzione scolastica e con gli enti presso i quali è svolto il percorso di alternanza. In secondo luogo, prima di cominciare il programma, gli studenti e le studentesse ricevono preventivamente dall'istituzione scolastica una formazione generale in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro ai sensi dell'articolo 37, comma 1, lettera a, del Decreto Legislativo 9 aprile 2008, n. 81, e successive modificazioni, come disciplinata dall'accordo previsto dall'articolo 37, comma 2, del medesimo Decreto Legislativo. Tale formazione è certificata e riconosciuta a tutti gli effetti ed è integrata con la formazione specifica che gli studenti ricevono all'ingresso nella struttura ospitante ed è di competenza dei dirigenti scolastici delle scuole secondarie di secondo grado¹⁴.

In sintesi, la nostra realtà di alternanza scuola-lavoro si differenzia da quella inglese per quanto riguarda la durata, gli anni di somministrazione, la valutazione con la conseguente certificazione e ammissione all'esame di Stato; mentre, si assomiglia sulle finalità e sulle modalità di esecuzione. Entrambe puntano a formare le competenze all'interno di un clima che unisce l'apprendimento alla manualità e cerca di stare al passo con le continue innovazioni tecnologiche.

4.1.2. Apprendistato di primo livello

Nel Regno Unito, l'apprendistato rivolto ai giovani comincia al termine della scuola dell'obbligo e dura fino ai diciannove anni e rappresenta uno dei percorsi attraverso cui si può raggiungere una qualificazione basata sul lavoro ed è saldamente ancorato ad un

¹⁴ MIUR, *Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti in alternanza*, <<https://alternanza.miur.gov.it/allegati/2017/Carta-dei-diritti-e-dei-doveri.pdf>>, ultima consultazione 08/05/2023, pp. 6-7.

sistema di valorizzazione delle competenze e delle certificazioni professionali, in una prospettiva di formazione continua¹⁵. In Italia invece, l'apprendistato di primo livello, anche detto "apprendistato per qualifica o diploma professionale" è un contratto rivolto a soggetti che hanno compiuto i quindici anni di età, sino al compimento dei venticinque, iscritti e inseriti all'interno di un percorso scolastico o formativo. La finalità è il conseguimento di un titolo di studio della formazione secondaria di secondo grado, ovvero per l'acquisizione della qualifica e del diploma professionale, l'ottenimento del diploma di istruzione secondaria superiore, l'acquisizione del certificato di specializzazione tecnica superiore e l'ammissione all'esame di Stato¹⁶. Qua si possono notare già le prime differenze in quanto, nel Regno Unito, l'apprendistato di primo livello comincia subito dopo la scuola dell'obbligo e dura fino ai diciannove anni, mentre in Italia riguarda gli studenti che hanno un'età compresa tra i quindici e i venticinque anni. Nel primo caso lo studente è già in possesso della qualifica di scuola superiore di secondo grado e partecipa al programma di apprendistato per inserirsi nel mondo del lavoro, mentre nel secondo caso non dispone ancora di alcune certificazioni, come il diploma, e l'apprendistato gli serve proprio per ottenerle. Analogamente, anche il modello inglese è orientato all'acquisizione di alcune qualifiche (*National Vocational Qualifications*), le quali sono indispensabili in quanto indicano il possesso di un determinato livello di competenza, di abilità e di conoscenze necessarie a ricoprire con efficacia un ruolo professionale e sono: le *Technical Knowledge qualification* (certificazioni di conoscenza tecnica), le *Functional Skills qualification* (competenze chiave che l'apprendista deve ottenere per far fronte al mondo del lavoro), le *Personal Learning and Thinking Skills* (competenze trasversali essenziali per aver successo nello studio e nel lavoro) e le *Employee Rights and Responsibilities* (conoscenze sui diritti e sulle responsabilità dei lavoratori)¹⁷.

Il modello di apprendistato attualmente vigente nel Regno Unito trae origine dal *Modern Apprenticeships*, promosso nel 1994 dal Governo ed è stato pensato per segnare una

¹⁵ *L'apprendistato in Europa: Inghilterra*, <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/Art_Scatigno_2_2013.PDF>, ultima consultazione: 09/05/2023, p. 81.

¹⁶ Ti Consiglio, *Apprendistato di primo livello 2023; cos'è, come funziona, normativa*, <<https://www.ticonsiglio.com/apprendistato-primi-livello/>>, ultima consultazione: 09/05/2023.

¹⁷ *L'apprendistato in Europa: Inghilterra*, <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/Art_Scatigno_2_2013.PDF>, ultima consultazione: 09/05/2023, pp. 87-89.

rottura con il passato, e che oggi, grazie ad un forte finanziamento governativo, e all'approvazione dell'*Apprenticeships, Skills Children and Learning Act* del 2009, mira a qualificare la professionalità dei giovani lavoratori attraverso la costruzione di percorsi formativi ad *hoc*, al termine dei quali, le competenze acquisite sono certificate all'interno di attestati rilasciati dalle *Alliance of Skills Councils*. L'apprendistato Giovani, chiamato *Young Apprenticeships*, viene ormai riconosciuto come uno degli strumenti più efficaci per formare una giovane risorsa, e, per tale motivo, esistono tre livelli di apprendistato disponibili per i ragazzi che hanno compiuto sedici anni: *Intermediate Level Apprenticeships*, finalizzato all'acquisizione di una qualifica di livello due; *Advanced Level Apprenticeships*, orientato all'ottenimento di una qualifica di livello tre; e l'*Higher Apprenticeships*, finalizzato all'apprendimento di una qualifica di livello quattro o superiore¹⁸. Analogamente, anche il modello italiano viene regolamentato da delle leggi, in particolare, fa riferimento agli articoli 42 e 43 del Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81 e il Decreto Ministeriale 12 ottobre 2015 e a differenza dell'apprendistato inglese, prevede che lo studente disponga di determinate qualifiche per poter attivare le diverse tipologie di percorso; in particolare, per accedere al contratto di apprendistato per la qualifica professionale e per il diploma di maturità, lo studente deve avere il diploma di terza media; per entrare nel contratto di apprendistato per il diploma professionale, deve disporre della qualifica professionale; per accedere al contratto di apprendistato per il diploma di istruzione professionale conseguito al termine del corso annuale per l'esame di Stato, deve avere il diploma del quarto anno di istruzione e formazione professionale; infine, per entrare nell'apprendistato per il certificato di specializzazione tecnica superiore, deve disporre del diploma professionale di tecnico o il diploma di istruzione secondaria superiore, deve essere ammesso al quinto anno dei percorsi liceali, o, avere la certificazione delle competenze acquisite nei precedenti percorsi di istruzione¹⁹. Si può dire che entrambi i programmi prevedono delle qualifiche che costringono gli studenti lavoratori ad una crescita; in quanto, per poter avanzare di livello è necessario avere la certificazione di quello precedente.

¹⁸

Regno

Unito,

<file:///C:/Users/claud/Downloads/ebook_vol_24_araya_di_stani_legas_piovesan_salimi_UK.pdf>, ultima consultazione: 09/05/2023, p. 31.

¹⁹ Ti Consiglio, *Apprendistato di primo livello 2023; cos'è, come funziona, normativa*, <<https://www.ticonsiglio.com/apprendistato-primi-livello/>>, ultima consultazione: 09/05/2023.

Una similitudine che possiamo ritrovare sia nel modello inglese che italiano è l'incentivo economico; infatti, il Regno Unito, per cercare di promuovere l'apprendistato, prevede, da una parte, di finanziare la formazione, contribuendo al 100 per cento dei costi per gli apprendisti tra i sedici e i diciott'anni; mentre dall'altra, mette a disposizione delle borse di studio del valore di £1.500,00 per singolo lavoratore qualora l'impresa non ne avesse mai assunti prima. Quest'ultimo incentivo è rivolto soprattutto alle piccole e medie imprese, al fine di rendere lo strumento dell'apprendistato particolarmente appetibile anche per loro²⁰. Analogamente, in Italia, i datori di lavoro delle piccole imprese che hanno fino a nove dipendenti e scelgono il contratto di apprendistato di primo livello per le assunzioni dei giovani, possono beneficiare di uno sgravio del 100 per cento sul pagamento dei contributi per i primi tre anni di contratto e successivamente versare il 10 per cento dell'aliquota²¹. Altre similitudini che si possono ritrovare tra l'apprendistato inglese e quello italiano sono rappresentate dalla retribuzione, dalla durata e dalla formazione. Infatti, per il primo punto, lo stipendio inglese del giovane lavoratore si basa sul salario minimo per gli apprendisti che è fissato a £2.68 l'ora²²; mentre quello italiano è stabilito secondo il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) specifico e si calcola in percentuale sulla retribuzione che percepisce chi di norma svolge le stesse mansioni, fino ad un limite di due livelli inferiori²³. In Italia quindi, lo stipendio di un apprendista può variare, mentre nel Regno Unito è fisso e regolato dal salario minimo; ma in entrambi i casi il giovane viene ricompensato economicamente. Il secondo punto di somiglianza riguarda la durata dei contratti: entrambi gli apprendistati possono durare massimo quattro anni ma quello italiano ha una valenza minima di sei mesi²⁴, mentre quello inglese di dodici²⁵. Infine, il terzo punto è rappresentato dalla formazione: sia in

²⁰ Regno Unito,
<file:///C:/Users/claud/Downloads/ebook_vol_24_araya_di_stani_legas_piovesan_salimi_UK.pdf>,
ultima consultazione: 09/05/2023, p. 32.

²¹ Ti Consiglio, *Apprendistato di primo livello 2023; cos'è, come funziona, normativa*,
<<https://www.ticonsiglio.com/apprendistato-primi-livello/>>, ultima consultazione: 09/05/2023.

²² Regno Unito,
<file:///C:/Users/claud/Downloads/ebook_vol_24_araya_di_stani_legas_piovesan_salimi_UK.pdf>,
ultima consultazione: 09/05/2023, p. 32.

²³ Ti Consiglio, *Apprendistato di primo livello 2023; cos'è, come funziona, normativa*,
<<https://www.ticonsiglio.com/apprendistato-primi-livello/>>, ultima consultazione: 09/05/2023.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Regno Unito,
<file:///C:/Users/claud/Downloads/ebook_vol_24_araya_di_stani_legas_piovesan_salimi_UK.pdf>,
ultima consultazione: 09/05/2023, p. 34.

Italia²⁶ che nel Regno Unito²⁷, l'apprendista deve svolgere delle ore di formazione sia interna che esterna all'azienda presso cui presta il servizio ed è essenziale per poter acquisire la qualifica. D'altro canto, una delle più grandi differenze è rappresentata dalla valutazione finale, la quale non è presente nel nostro modello. Il processo valutativo si articola in un insieme di fasi ed attività realizzate lungo un arco temporale definito, da soggetti che hanno dei ruoli specificamente individuati: il valutatore (*assessor*) e il verificatore interno (*internal verifier*). La prima figura è quella responsabile della valutazione e della validazione del possesso, da parte dell'apprendista, delle competenze e dei livelli di professionalità definiti negli standard nazionali; mentre la seconda è quella che deve accertare la veridicità di quello che afferma il valutatore, per assicurare qualità al processo. Per la valutazione, il sistema inglese di apprendistato, prevede l'utilizzo di appositi strumenti come il *portfolio* e l'*handbook*, i cui format sono predisposti dalle diverse società di certificazione. Nel processo complessivo le qualifiche successive conducono il candidato apprendista alla certificazione finale della qualificazione professionale, di cui è responsabile la società che verifica²⁸.

L'analisi dei sistemi di apprendistato inglese e italiano ha messo in luce degli aspetti sia comuni che distanti gli uni dagli altri. In prima battuta si può dire che entrambi i modelli conducono all'acquisizione di titoli prevalentemente professionali, attraverso una formazione che avviene sia all'interno che all'esterno dell'azienda; e sono caratterizzati da una frammentazione sia nelle tipologie che nei programmi di attuazione. Invece, una delle più grandi differenze che è emersa è quella legata alla valutazione, la quale garantisce al modello inglese un'elevata qualità. Inoltre, il nostro sistema prevede una sola tipologia di apprendistato per i giovani dai diciannove ai venticinque anni, mentre nel Regno Unito, c'è la possibilità di crescere di grado, infatti si può passare dal livello *Intermediate* a quello *Higher*.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Cfr. *L'apprendistato in Europa: Inghilterra*, <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/Art_Scatigno_2_2013.PDF>, ultima consultazione: 09/05/2023, p. 89.

²⁸ Ivi, pp. 91-92.

4.2. Formazione e assunzione dei docenti

Da ormai diversi anni, la formazione iniziale degli insegnanti si presenta come elemento di riflessione e di sviluppo per tutti i Paesi occidentali, al fine di adeguare il ruolo dell'insegnante alle esigenze di società sempre più dinamiche e complesse²⁹. Come si legge dal *report Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support* pubblicato da Eurydice nel 2018, “La figura dell'insegnante sta diventando sempre più importante nel momento in cui l'Europa affronta le sfide educative, sociali ed economiche. Le crescenti aspettative in termini di risultati degli studenti e le maggiori pressioni dovute ad una popolazione studentesca sempre più diversificata, insieme alla rapida innovazione tecnologica, stanno al contempo avendo un profondo impatto sulla stessa professione docente³⁰”. Ed è per questo, che la formazione degli insegnanti, pur con sfumature diverse nei vari Paesi a causa di specifiche scelte politiche scolastiche, culturali e sociali radicate nelle tradizioni e nei contesti nazionali, è considerata sempre più una priorità per lo sviluppo economico e sociale, e riconosciuta come fondamentale fattore strategico dalla Commissione Europea e dall'OCSE, inserita negli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Il mandato formativo ed educativo della scuola si è fatto quanto mai urgente per fronteggiare le sfide poste dalla società contemporanea, segnata da trasformazione che investono sia la conoscenza sia i comportamenti etico-sociali, in cui i giovani hanno necessità di punti di riferimento, di adulti che li aiutino a costruire in modo critico proprie chiavi interpretative della realtà. La scuola, proprio per la sua natura di agenzia formativa ed educativa, è quindi il luogo privilegiato per l'acquisizione di competenze indispensabili per affrontare con successo le diverse transizioni, dall'infanzia all'adolescenza, alla vita adulta, per offrire agli studenti gli strumenti intellettuali e culturali per partecipare attivamente alla vita democratica, per contribuire allo sviluppo della società. In questo quadro, il ruolo del docente riveste un'importanza fondamentale nell'ambito delle azioni formative ed educative che il sistema scuola è chiamato a porre in essere. Pertanto, la formazione reclama un modello articolato e integrato al tempo stesso, capace di sviluppare una

²⁹ Cfr. CUNSF (2019), La formazione dei docenti è strategica per la qualità della scuola, *RicerAzione*, 11(2), p. 229.

³⁰ Eurydice Italia, *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione, sostegno*, <<https://eurydice.indire.it/la-carriera-degli-insegnanti-in-europa-accesso-progressione-sostegno/>>, ultima consultazione: 10/05/2023.

consapevolezza teorica, storica e culturale delle finalità e delle funzioni della scuola, e del senso del suo compito formativo ed educativo. Tale modello dovrebbe costituire il quadro di riferimento per imparare ad insegnare secondo un approccio metodologico caratterizzato dalla ricerca-formazione. Il profilo dell'insegnante che la scuola dei nostri tempi richiede si configura, dunque, come l'insieme il più possibile integrato e armonico delle seguenti competenze:

- Culturale e disciplinare, basata sulla conoscenza e sulla padronanza della struttura epistemologica delle discipline di insegnamento;
- Storico-pedagogica, fondata sulla conoscenza della storia della scuola e dei suoi processi di cambiamento, nonché dei principali modelli pedagogici e didattici che l'hanno ispirata;
- Pedagogica, volta alla comprensione dell'esperienza educativa;
- Psicologica, fondata sulla conoscenza e sulla padronanza dei processi di apprendimento con riferimento alle funzioni di base attentive, percettivo-motorie, di memoria e di linguaggio;
- Didattica, centrata sulla padronanza critica di repertori, anche tecnologici, di modelli e strategie per progettare e organizzare il curriculum;
- Valutativa e auto valutativa, tesa a favorire la funzione formativa e di orientamento della valutazione;
- Organizzativa, incentrata sulla capacità di gestire risorse per raggiungere obiettivi e di progettare in team;
- Relazionale, fondata sulla capacità di porsi in ascolto degli altri, riconoscendone i bisogni, di saper dialogare instaurando un clima positivo nella promozione di apprendimenti e di aprirsi al mondo esterno della scuola;
- Riflessiva, tesa a favorire la capacità autocritica e di auto valutazione e la dimensione deontologica del lavoro scolastico³¹.

4.2.1. Percorso di studi

In Italia, per diventare docenti sono necessari il titolo di studio che permette l'accesso all'insegnamento e l'abilitazione. Chi possiede solamente i titoli può essere inserito nelle

³¹ Cfr. CUNSF (2019), La formazione dei docenti è strategica per la qualità della scuola, *RicerAzione*, 11(2), pp. 229-232.

graduatorie di Istituto di III fascia esclusivamente per incarichi di supplenza e tempo determinato, le quali hanno durata triennale e vengono aggiornate in seguito all’emanazione di appositi decreti; mentre chi possiede anche l’abilitazione all’insegnamento può essere aggiunto nella II fascia delle graduatorie di Istituto, sempre per incarichi a tempo determinato. Il requisito dell’abilitazione, inoltre, consente la partecipazione ai concorsi per titoli ed esami, dalle cui graduatorie di merito si attinge annualmente per l’immissione in ruolo a tempo indeterminato. Per la scuola secondaria di primo e di secondo grado sono necessari i titoli di studio prescritti nel Decreto del Presidente della Repubblica 19 del 14 febbraio 2016, successivamente modificato dal Decreto ministeriale 259 del 9 maggio 2017. Gli esami o crediti formativi (CFU) richiesti possono essere conseguiti durante il corso di laurea triennale, specialistica o magistrale, tramite corsi post-laurea, come scuole di specializzazione o *master* universitari o attraverso corsi singoli erogati sempre da un’università. Per l’abilitazione all’insegnamento invece, sempre per quanto riguarda la scuola superiore, si può partecipare per una sola classe di concorso anche se il titolo di laurea consente l’accesso a più classi. Il requisito di partecipazione è il possesso della laurea unita al possesso dei ventiquattro crediti formativi, i quali riguardano l’antropologia, la psicologia, la pedagogia e la metodologia. Il concorso è organizzato su base nazionale, i posti sono specifici per le singole regioni e vengono banditi in relazione al fabbisogno. I docenti dovranno scegliere una sola regione in cui concorrere e potranno scegliere una sola classe di concorso per grado, oltre che per il sostegno. Una volta passato, il candidato verrà inserito all’interno di una graduatoria di merito, la quale sarà composta da un numero di partecipanti pari ai posti messi a bando per la regione per la quale si è concorso. I vincitori accederanno al percorso annuale di formazione, dovranno restare quattro anni nella scuola dove vengono assegnati prima di richiedere il trasferimento e saranno in possesso di un contratto di lavoro a tempo indeterminato. I docenti invece, che pur avendo superato le prove, non rientrano fra i vincitori, potranno conseguire ugualmente l’abilitazione³².

Diversamente da quello che succede in Italia, il Regno Unito non prevede l’uso di graduatorie e concorsi e la persona che vuole diventare insegnante nella scuola primaria e secondaria non deve fare altro che avere lo *status* di professore qualificato (*QTS* –

³² Ministero dell’Istruzione e del Merito, *Diventare docente nella scuola*, <<https://www.miur.gov.it/diventare-docente-nella-scuola>>, ultima consultazione: 10/05/2023.

Qualified Teacher Status), il quale si ottiene dopo la laurea e attraverso varie strade. Il primo metodo prevede che la persona interessata frequenti per un anno un corso chiamato *Postgraduate Certificate in Education (PGCE)*, il quale è molto costoso ma può venire finanziato tramite borse di studio o altre agevolazioni. Un'altra strada che si può percorrere per ottenere l'abilitazione nell'insegnamento è quella più pratica, la quale pianifica un tirocinio sul campo sempre della durata di un anno e prende il nome di *School-led Teacher Training*³³. Oltre al *Qualified Teacher Status*, il candidato che vuole insegnare nella scuola secondaria, deve possedere anche il *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* di livello quattro o superiore nelle materie di inglese e matematica; e se vuole insegnare nella scuola primaria, deve averlo anche in scienze³⁴. Se invece il docente vuole insegnare direttamente nella *Further Education*, l'istruzione per i ragazzi e le ragazze che hanno tra i sedici e i diciannove anni, il *Qualified Teacher Status* non deve neanche possederlo: basta che abbia l'esperienza nel settore che vuole andare ad insegnare e frequentare i corsi di formazione continua che l'istituto mette a disposizione sul posto di lavoro. Inoltre, ha un orario molto flessibile che gli permette di svolgere la mansione a tempo pieno oppure *part-time*³⁵.

Mettendo a confronto i due sistemi, si possono notare le seguenti differenze: in Italia, oltre al completamento della formazione iniziale, il candidato deve superare anche un concorso, mentre nel Regno Unito è solamente richiesta la conferma delle competenze professionali dopo il completamento della formazione iniziale³⁶. Il primo prevede la combinazione tra il concorso e le graduatorie, mentre il secondo è un metodo aperto. Qua da noi, se una persona vuole diventare insegnante, può percorrere una sola strada; mentre in Inghilterra e Galles, esiste la formazione basata sul lavoro, la quale offre ai laureati la possibilità di insegnare mentre lavorano come docenti non abilitati. Questi programmi, in realtà, a seguito delle riforme intervenute tra il 2010 e il 2017, sono diventati tradizionali e prendono il nome di *Troops to Teachers*, *Future Teaching Scholars*, *Researchers in*

³³ Gazzetta del lavoro, *Come diventare professore nel Regno Unito*, <<https://www.gazzettadellavoro.com/come-diventare-professore-nel-regno-unito/116640/>>, ultima consultazione: 10/05/2023.

³⁴ GOV. UK., *How to become a teacher*, <<https://getintoteaching.education.gov.uk/is-teaching-right-for-me/qualifications-you-need-to-teach>>, ultima consultazione: 10/05/2023.

³⁵ GOV.UK., *Teach in further education*, <<https://getintoteaching.education.gov.uk/become-a-further-education-teacher>>, ultima consultazione: 10/05/2023.

³⁶ Cfr. Eurydice (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, European Commission, <<https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Teaching-Careers-in-Europe.pdf>>, pp. 34-35.

*Schools: Maths and Physics Chairs e Graduate Teacher*³⁷. Un altro aspetto che differisce tra le due nazioni è la nomina dei docenti nell'istruzione primaria e secondaria generale, infatti, in Italia avviene tramite il reclutamento da parte delle autorità educative e delle scuole, in quanto, quest'ultime, possiedono delle graduatorie interne; mentre nel Regno Unito sono gli insegnanti che presentano la domanda direttamente all'istituto educativo³⁸. In generale mi sento di dire che il modello di reclutamento italiano risulta molto più complesso e lungo rispetto a quello inglese e che difficilmente un giovane laureato riesce ad accedere alla cattedra a tempo indeterminato. L'insegnante italiano, rispetto a quello inglese, vive molto di più nella precarietà e il fatto che le leggi cambiano spesso non aiuta di certo la situazione.

4.2.2. Docenti di sostegno

Nel Regno Unito la formazione degli insegnanti che lavorano con i bambini con disabilità (*SEND – Special Educational Needs and Disabilities*) è solitamente supplementare ad un percorso universitario e all'esperienza già maturata in campo educativo; infatti, non è essenziale ottenere una certificazione in più rispetto al *Qualified Teacher Status*. D'altro canto, sono obbligatorie le qualifiche specifiche per insegnare ad alunni con disabilità uditiva, visiva o multisensoriale. In questo caso, l'insegnante deve frequentare dei corsi *extra* presso delle strutture riconosciute dal Segretario di Stato per ottenere la qualifica in disabilità sensoriale (*MQSI – Mandatory Qualification in Sensory Impairment*). Gli enti deputati ad offrire i percorsi formativi per ottenere tale titolo, sono generalmente le università più qualificate nella ricerca educativa speciale, come quelle di Birmingham, Leeds, Manchester, Hertfordshire, Edinburgh e Liverpool³⁹. In generale, il docente inglese, a meno che non debba lavorare con alunni aventi disabilità sensoriali, non è tenuto ad avere delle qualifiche in più rispetto a quella obbligatoria per l'insegnamento e sta a lui decidere se perfezionarsi in questo ambito delicato dell'educazione oppure no. In Italia invece, la qualifica per diventare insegnanti di sostegno è obbligatoria e si ottiene tramite un percorso post-laurea scelto dal Ministero dell'Istruzione e del Merito chiamato TFA, il quale significa letteralmente Tirocinio Formativo Attivo. I requisiti necessari e

³⁷ Ivi, pp. 37-38.

³⁸ Ivi, 41.

³⁹ GOV.UK., *Mandatory qualifications: specialist teachers*, <<https://www.gov.uk/guidance/mandatory-qualifications-specialist-teachers>>, ultima consultazione: 10/05/2023.

obbligatori per poter accedere al corso per quanto riguarda la scuola secondaria di primo e di secondo grado sono l'abilitazione specifica sulla classe di concorso scelta, la laurea magistrale o a ciclo unico o il diploma di secondo livello dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica. Inoltre, il candidato dovrà essere in possesso dei ventiquattro crediti formativi acquisiti in forma curriculare, aggiuntiva o extra curriculare nelle discipline antropologiche, psicologiche, pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche. Una volta che la persona dimostra di avere tutti i requisiti può accedere al corso TFA, il quale però è dato dal superamento del concorso che verrà bandito da ciascuna università e la prova di ammissione è composta da un test preliminare, una o più prove scritte e una prova orale⁴⁰ e ha l'obiettivo di andare a verificare la padronanza, da parte del candidato, delle competenze didattiche diversificate in funzione del grado di scuola, delle abilità su empatia e intelligenza emotiva, delle competenze su creatività e pensiero divergente e delle abilità organizzative e giuridiche correlate al regime di autonomia delle istituzioni scolastiche⁴¹.

Si può notare che tra il sistema italiano e quello inglese esiste una grande differenza: da un lato abbiamo un insegnante che può scegliere se prendere o meno la qualifica in più per il sostegno, mentre dall'altro, abbiamo un docente che è obbligato ad averla. Questo, a mio parere personale, evidenzia che lo Stato italiano cerca di assicurare all'alunno con disabilità una figura qualificata che lo possa educare e sostenere all'interno del percorso scolastico; in quanto, essendo caratterizzato da una condizione fisica o intellettuale o sensoriale più delicata, è giusto che venga seguito da un'insegnante esperto e certificato.

4.3. Struttura e composizione della classe, integrazione e inclusione

4.3.1. Ragazzi e ragazze con disabilità

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità costituisce un punto di forza della scuola italiana, che vuole essere una comunità accogliente nella quale tutti gli alunni, a prescindere dalle loro diversità funzionali, possano realizzare esperienze di crescita individuale e sociale⁴². Il diritto allo studio degli alunni con disabilità si realizza, secondo

⁴⁰ L'Orientamento, *TFA sostegno 2020, le novità nel Decreto Scuola*, <https://asnor.it/it-schede-16-tfa_sostegno_2019>, ultima consultazione: 10/05/2023.

⁴¹ Università degli Studi di Padova, <https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2023/LineeGuida_2019.pdf>, ultima consultazione: 10/05/2023.

⁴² MIUR, *Alunni con disabilità*, <<https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>>, ultima consultazione: 11/05/2023.

la normativa vigente, attraverso l'integrazione scolastica, che prevede l'obbligo dello Stato di predisporre adeguate misure di sostegno, alle quali concorrono a livello territoriale, con proprie competenze, anche gli enti locali e il Servizio Sanitario Nazionale. La comunità scolastica e i servizi locali hanno pertanto il compito di prendere in carico e di occuparsi della cura educativa e della crescita complessiva della persona con disabilità, fin dai primi anni di vita. Tale impegno collettivo ha una meta ben precisa: predisporre le condizioni per la piena partecipazione della persona con disabilità alla vita sociale, eliminando tutti i possibili ostacoli e le barriere, fisiche e culturali, che possono frapporsi tra la partecipazione sociale e la vita concreta delle persone con disabilità⁴³. L'Italia possiede una legge per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità già dal 1992 (n.104) ed inoltre, è stato il primo paese, a livello internazionale, ad adottare le indicazioni che sono promosse dall'ICF (*International Classification of Functioning, disability and health*) all'interno di un programma ministeriale e questo ha destato un forte interesse da parte dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). Adottando l'ICF come base per la nostra politica e come misura di salute, funzionamento e disabilità, l'Italia vuole sottoscrivere una visione inclusiva, umanistica ed equa di salute, in cui si accetta il diritto delle persone con disabilità ad essere parte naturale della società stessa⁴⁴. Il MIUR mette in atto varie misure di accompagnamento per favorire l'integrazione come i docenti di sostegno, il finanziamento di progetti e attività, le iniziative di formazione degli insegnanti di sostegno e del personale curricolare, nonché di quello amministrativo, tecnico ed ausiliare; ed inoltre, anche il territorio cerca di dare il proprio contributo attraverso vari gruppi di supporto come ad esempio il GLO, Gruppo di Lavoro per l'Inclusione, il cui scopo è quello di mettere a punto il Piano Educativo Individualizzato (PEI), che determina il percorso formativo dell'alunno con disabilità e garantisce un intervento adeguato allo sviluppo delle sue potenzialità. L'integrazione avviene all'interno di una classe comune, pertanto la presa in carico e la responsabilità educativa dell'alunno con disabilità spettano a tutto il Consiglio di Classe, di cui fa parte il docente per le attività di sostegno. Non a caso, il DPR 970/1975 con cui è stata istituita giuridicamente questa figura professionale, lo definisce un insegnante specialista, dunque

⁴³ MIUR, *Alunni con disabilità*, <https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/famiglie/alunni_disabili.html>, ultima consultazione: 11/05/2023.

⁴⁴ Cfr. O.M.S. Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erikson, Trento 2008, p. 6.

fornito di precisa formazione, che, insieme ai docenti curricolari e sulla base del Piano Educativo Individualizzato, definisce le modalità di integrazione dei singoli alunni, partecipandovi attivamente⁴⁵. Oltre al docente di sostegno, anche le altre figure professionali che girano attorno allo studente con disabilità hanno determinati compiti; primo tra tutti, l'insegnante di classe ha piena responsabilità educativa e didattica verso tutti gli alunni delle sue classi, compresi quindi quelli con disabilità. Deve contribuire alla programmazione e al conseguimento degli obiettivi prefissati ed è chiamato a valutare i risultati del suo insegnamento. Poiché l'alunno con disabilità segue dei percorsi di apprendimento personalizzati, i reali compiti del docente di classe vano necessariamente definiti nel quadro di un Piano Educativo Individualizzato. Il Dirigente Scolastico è responsabile dell'organizzazione dell'integrazione degli alunni con disabilità e della vigilanza sull'attuazione di quanto deciso nel Piano Educativo Individualizzato. Ha inoltre il compito di promuovere e incentivare attività diffuse di aggiornamento e di formazione, di valorizzare progetti che attivino strategie orientate a potenziare il processo di inclusione, di presiedere il GLO d'istituto, di indirizzare in senso inclusivo l'operato dei singoli Consigli di Classe, di coinvolgere attivamente le famiglie, di curare il raccordo con le diverse realtà territoriali, di intraprendere le iniziative necessarie per individuare e rimuovere eventuali barriere architettoniche. Ai collaboratori scolastici è affidata la cosiddetta assistenza di base degli alunni con disabilità e sono comprese anche le attività di cura alla persona, uso dei servizi igienici e igiene personale dell'alunno con disabilità. In una scuola inclusiva l'assistenza di base è parte fondamentale del processo di integrazione scolastica e attività interconnessa con quella educativa e didattica. Se coinvolto in questo modo, il collaboratore scolastico partecipa al progetto educativo e collabora con gli insegnanti e la famiglia per favorire l'integrazione scolastica. Altre figure professionali e messe a disposizione dagli Enti Locali sono gli operatori di assistenza e gli addetti alla comunicazione. I primi si occupano principalmente degli alunni con disabilità fisica e conseguenti problemi di autonomia; mentre i secondi gestiscono la disabilità sensoriale. Entrambi seguono solamente l'alunno con disabilità e non hanno alcuna competenza sul resto della classe⁴⁶.

⁴⁵ MIUR, *Alunni con disabilità*, <https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/famiglie/alunni_disabili.html>, ultima consultazione: 11/05/2023.

⁴⁶ MIUR, *Alunni con disabilità*, <<https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>>, ultima consultazione: 11/05/2023.

Al contrario, il sistema inglese sembra essere più fragile per quanto riguarda questo aspetto, in quanto, come visto nel paragrafo precedente, i docenti non hanno l'obbligo di qualificarsi per il sostegno, se non quelli che devono seguire gli alunni con disabilità sensoriale; e l'integrazione non avviene necessariamente nelle classi comuni come succede qua in Italia. Infatti, nel Regno Unito esistono ancora le scuole speciali, cioè luoghi creati apposta per l'educazione dei bambini e dei ragazzi con disabilità, ma se da un lato, il loro scopo è quello di offrire maggior supporto all'educazione e alla crescita di questi alunni, dall'altro potrebbero creare e incentivare l'esclusione sociale, la quale può portare all'abbandono scolastico. Nel dettaglio, queste scuole hanno classi numericamente inferiori rispetto a quelle classiche, per far in modo che il lavoro si concentri sulle esigenze individuali dell'alunno e sui suoi obiettivi. Inoltre, l'insegnamento e la valutazione sono strettamente abbinati agli stili di apprendimento e ai punti di forza degli alunni, il personale ha generalmente un'ottima preparazione e comprensione sulle loro esigenze, i progressi vengono monitorati con molta attenzione, ci sono dei forti legami con le famiglie e la terapia è integrata con il lavoro di insegnanti, assistenti tecnici e figure specifiche come il logopedista e il fisioterapista. La maggior parte delle scuole speciali segue il *National Curriculum*, il quale però viene adattato alle necessità dei bambini con disabilità e possono essere gestite dalle autorità locali, di volontariato, di beneficenza oppure da privati⁴⁷. Per entrare è necessario che le famiglie ottengano il certificato *ECHP (Education, Health and Care Plan)* che è un documento legale redatto tra l'Autorità locale per l'istruzione, la sanità e l'assistenza sociale e la famiglia di un bambino o di un giovane che ha un'età compresa tra i sedici e i venticinque anni. Questo certificato identifica i bisogni e stabilisce il tipo di supporto che deve avere l'alunno con disabilità e si ritrova sia in Galles che in Irlanda del Nord, mentre in Scozia prende il nome di *Co-ordinated support plan*. Lo scopo è quello di fornire un supporto chiaro e strutturato alle eventuali difficoltà del bambino con disabilità e identificare quello che la scuola deve mettere a punto per aiutarlo. Inoltre, il fatto che sia legalmente vincolato, obbliga l'autorità locale a finanziare qualsiasi aiuto *extra* identificato come necessario all'educazione e al supporto dell'alunno⁴⁸. La normativa vigente fa riferimento

⁴⁷ The Good Schools Guide, *Special Schools*, <<https://www.goodschoolsguide.co.uk/special-educational-needs/schools-and-sen/special-schools>>, ultima consultazione: 11/05/2023.

⁴⁸ The Good Schools Guide, *ECHPs and how my child can get one*, <<https://www.goodschoolsguide.co.uk/special-educational-needs/your-rights/getting-an-ehcp>>, ultima consultazione: 11/05/2023.

al *Children and Families Act* del 2014 e prevede un modello di integrazione che è simile in tutto il Regno Unito, se non che la Scozia, include tra i bisogni educativi speciali anche le “esigenze di sostegno aggiuntivo” e i fattori che influenzano l’apprendimento come il bullismo, il lutto, l’affidamento o l’essere un genitore adolescente⁴⁹. Inoltre, questa legge ha voluto dare più spazio di parola direttamente agli adolescenti con disabilità, in quanto, una volta finita la scuola dell’obbligo, le autorità locali, dove possibile, dovrebbero relazionarsi direttamente con loro anziché con i genitori⁵⁰.

Comparando i due sistemi di integrazione degli alunni con disabilità si possono notare delle grandi differenze, una tra tutte è rappresentata dal docente di sostegno che nel sistema italiano è obbligato ad avere la qualifica e segue personalmente lo studente con difficoltà all’interno della classe; mentre nel sistema inglese può farne a meno, in quanto, l’alunno con disabilità viene inserito all’interno delle classi ordinarie e se non riesce a seguire, l’insegnante con i genitori possono fare domanda del certificato *ECHP* e provare a richiedere maggior supporto alle autorità locali oppure sperare di entrare nelle scuole speciali. Quest’ultime, a mio avviso, rappresentano un’opzione che può sia dare dei grossi benefici agli studenti con disabilità e alle loro famiglie, sia generare dei danni, in quanto, raggruppandoli tutti assieme all’interno della stessa struttura, possono nascere delle situazioni di esclusione sociale. I bambini o i ragazzi normodotati non condideranno la scuola con persone che potrebbero essere differenti da loro e di conseguenza non conosceranno il bello della diversità. Gli aspetti in comune invece, riguardano il fatto che l’educazione delle persone con disabilità viene supportata e monitorata da una grande équipe, la quale va dall’insegnante, al Coordinatore dei Bisogni Educativi Speciali, al Dirigente scolastico, alle autorità locali e al personale specialistico e sanitario. Sia in Italia che nel Regno Unito, lo studente con disabilità viene inserito all’interno di una grande rete che non si ferma al solo aspetto scolastico e didattico ed inoltre, deve seguire un piano educativo personalizzato, per far in modo che gli obiettivi da raggiungere siano specifici per la sua disabilità. Questo però, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, comporta che lo studente non ottenga il diploma di maturità come i suoi compagni

⁴⁹ BBC, *What is the provision for children with special needs?*, <<https://www.bbc.com/news/education-36425292>>, ultima consultazione: 11/05/2023.

⁵⁰ Department for Education, *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*, <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf>, ultima consultazione: 11/05/2023.

ma semplicemente un attestato che certifichi i crediti formativi raggiunti⁵¹. Docente di sostegno o meno, entrambi i sistemi cercano di dare il miglior supporto possibile alle famiglie e agli studenti con disabilità, per far in modo che la loro crescita ed educazione risulti la più completa possibile.

4.3.2. Ragazzi e ragazze stranieri

L'educazione interculturale si preoccupa di farsi carico del sistema delle relazioni in cui il soggetto appartenente ad una società multiculturale e pluri-etnica vive immerso. Essa cerca di risolvere in positivo il conflitto attraverso punti di contatto, analogie, convergenze tra le culture, perché, in una società che risponde a questa tipologia, l'esperienza del conflitto è quotidiana e comporta un disastro psichico e di paure profonde di cui non si vorrebbe nemmeno prendere coscienza in quanto implicano lo sforzo di ridefinizione delle reciproche identità. La pratica interculturale implica l'apertura alle differenze di ogni tipo e una coscienza della specificità di chi interviene e ci invita ad una messa in discussione sia delle premesse metodologiche, sia dei modi di fare, perché implica il rispecchiamento negli occhi altrui: essere disposti ad accogliere significa anzitutto dotarsi di criteri e strumenti conoscitivi e operativi atti ad accompagnare il pluralismo linguistico e a rivedere l'organizzazione scolastica sia negli aspetti istituzionali che in quelli relazionali. Accoglienza intesa quindi come disponibilità a fare della scuola uno spazio di incontro, di condivisione e di crescita per tutti, attraverso una progettazione mirata che favorisca la partecipazione degli studenti e delle loro famiglie al processo educativo per l'acquisizione di competenze in grado di reggere l'impatto con la complessità⁵². Nella scuola di oggi occorre adottare un approccio interculturale, il quale rappresenta una metodologia che cerca di mettere insieme organicamente, nel suo modo di ricerca e di integrazione del reale, casi psicologici, antropologici, sociali, storici, politici e culturali⁵³. Inoltre, cerca di delineare le strategie migliori dal punto di vista dell'organizzazione e delle finalità perché soggetti che fanno riferimento a origini e

⁵¹ MIUR, *Alunni con disabilità*, <<https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>>, ultima consultazione: 11/05/2023.

⁵² Cfr. R. Biagioli, *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*, Edizioni ETS, Pisa 2008, pp. 9-10.

⁵³ Cfr. R. Biagioli, *Educare all'interculturalità*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 24.

culture diverse possano imparare a comunicare tra di loro indipendentemente dalle differenze di lingua, comportamenti e credenze⁵⁴.

In Italia, la tutela del diritto di accesso a scuola del minore straniero trova la sua fonte normativa nella legge sull'immigrazione n. 40 del 6 marzo 1998 e nel decreto legislativo n. 286 del 25 luglio dello stesso anno, il quale riunisce e coordina gli interventi in favore dell'accoglienza e inclusione degli immigrati, ponendo particolare attenzione all'integrazione scolastica. Successivamente, la legge n. 189 del 30 luglio 2002 ha confermato le procedure di accoglienza degli alunni stranieri a scuola. Il quadro normativo, imperniato sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, regolato dal DPR n. 275/99, ha consentito e consente di affrontare tutti gli aspetti connessi con l'integrazione degli stranieri, con soluzioni flessibili adattate al particolare contesto in cui opera ciascuna scuola. La legge di riforma dell'ordinamento scolastico, n. 53/2003, contiene poi elementi idonei allo sviluppo delle potenzialità di tutti gli allievi attraverso la personalizzazione dei piani di studio per la costruzione di percorsi educativi e didattici adeguati a ciascuno studente. Così l'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti⁵⁵. Gli studenti stranieri che intendono proseguire gli studi presso le nostre istituzioni e che sono ancora in età di obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente a quella dell'età anagrafica, salvo che il collegio docenti non decida diversamente tenendo conto dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno, dell'accertamento di competenze, di abilità e dei livelli di preparazione, del corso di studi e del titolo eventualmente conseguito nel Paese di origine. Qualora invece, gli studenti stranieri non sono più soggetti all'obbligo scolastico secondo l'ordinamento italiano, e devono iscriversi nella scuola secondaria di secondo grado, devono richiedere l'equipollenza al diploma di licenza conclusiva del primo ciclo di istruzione, se cittadini comunitari, e il Consiglio di Classe dell'istituzione scolastica presso cui aspirano ad iscriversi, valuterà se accettare o meno

⁵⁴ Cfr. R. Biagioli, *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*, cit., p. 55.

⁵⁵ MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890>, ultima consultazione 12/05/2023, pp. 3-4.

la richiesta, inserendo eventualmente il superamento di prove integrative⁵⁶. L'iscrizione costituisce per tutte le famiglie, sia italiane che straniere, un importante momento per effettuare una scelta pienamente rispondente alle esigenze formative dei propri figli. Per i minori con cittadinanza non italiana, in base a quanto previsto dall'articolo 45 del DPR n. 349/1999, le procedure di iscrizione possono intervenire in corso d'anno o al momento in cui l'alunno arriva in Italia. Per gli studenti già inseriti nel sistema scolastico italiano invece, che devono frequentare le prime classi della scuola primaria, secondaria di primo grado e di secondo grado, le iscrizioni vengono effettuate nei tempi previsti delle circolari ministeriali, solitamente nei mesi di gennaio e febbraio per la frequenza dell'anno scolastico successivo⁵⁷. Per favorire uno sviluppo positivo del processo di apprendimento per tutti e garantire un'inclusione efficace degli alunni stranieri, è necessario programmare, in anticipo rispetto al momento delle iscrizioni, il flusso delle domande, realizzando delle azioni mirate, in cui siano coinvolti gli Uffici Scolastici Regionali, gli Enti locali e le istituzioni scolastiche. A tal fine, la circolare ministeriale n. 2/2010, ha previsto di fissare dei limiti massimi di presenza di studenti stranieri nelle singole classi, soprattutto se hanno un basso livello di conoscenza della lingua italiana. Essa prevede che il numero degli alunni con cittadinanza non italiana presenti in ciascuna classe non possa superare, di norma, il 30 per cento del totale degli iscritti, al fine di realizzare un'equilibrata distribuzione degli studenti stranieri tra gli istituti dello stesso territorio⁵⁸. In questi anni di pratiche ed esperienze di inserimento scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana, inizialmente inseriti in classe subito dopo il loro arrivo, le scuole e gli insegnanti hanno cercato di mettere a punto delle modalità organizzative di intervento, materiali didattici, tracce di programmazione per rispondere in maniera sempre più efficace soprattutto ai bisogni linguistici più immediati propri di chi si trova a dover imparare l'italiano come una seconda lingua. Entro questa prospettiva, è oggi giunto il momento di qualificare l'intervento didattico specifico rivolto agli alunni non italofoni per meglio accompagnare e sostenere lo sviluppo linguistico degli alunni stranieri, e per consentire loro di impadronirsi in modo pieno e ricco della lingua e delle

⁵⁶ MIUR, *Studenti stranieri: inserimento nelle scuole italiane*, <<https://www.miur.gov.it/studenti-stranieri-inserimento-nelle-scuole-italiane>>, ultima consultazione: 14/05/2023.

⁵⁷ MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890>, ultima consultazione 12/05/2023, p. 9.

⁵⁸ Ivi, p. 11.

sue funzioni: narrare, descrivere, argomentare; in parallelo ad una continua riflessione sulla lingua che ne permette il pieno controllo. Questa prospettiva appare decisiva soprattutto nelle classi della scuola secondaria in cui l'apprendimento dell'italiano come L2 è diventato cruciale ai fini dell'inserimento positivo e di una storia di buona integrazione. Per rispondere ai bisogni linguistici degli alunni stranieri, l'esperienza dimostra che sono necessari tempi, strumenti e risorse di qualità. In particolare, nella prima fase, un intervento efficace dovrebbe prevedere circa 8/10 ore settimanali dedicate all'italiano L2 per una durata di circa 3/4 mesi. Dunque, per imparare rapidamente la lingua italiana, l'alunno straniero deve, prima di tutto, essere inserito nella classe di appartenenza ma lo strumento essenziale per realizzare una partecipazione attiva è costituito dai laboratori linguistici che restano l'anello decisivo di tutto il sistema dell'integrazione. Questi laboratori possono anche essere collocati entro moduli di apprendimento da ricavare all'interno della scuola stessa, grazie all'avvio di un tempo dedicato entro le prospettive di apertura pomeridiana o nel corso delle mattine⁵⁹.

Analizzando la politica d'integrazione inglese, si possono notare vari aspetti che somigliano e differiscono da quella italiana. Il Regno Unito, a differenza dell'Italia, non prevede l'inserimento degli alunni stranieri all'interno di classi ordinarie e non prescrive, né raccomanda dei criteri per determinare la classe scolastica nell'istruzione primaria e secondaria in generale, come l'età o documenti o qualifiche che certificano i risultati ottenuti dall'alunno nel proprio paese d'origine. A parte la Scozia, nei restanti Paesi non esistono delle normative a livello centrale relative all'inserimento dei bambini e dei giovani migranti neoarrivati nelle scuole⁶⁰.

Indipendentemente dal fatto che venga fornito sostegno all'apprendimento nelle classi preparatorie o in quelle ordinarie, le autorità di livello centrale/superiore possono definire uno specifico periodo di tempo in cui gli studenti migranti neoarrivati ricevono ulteriore attenzione all'inizio della loro carriera scolastica nel paese d'arrivo. Tale assistenza potrebbe aiutare notevolmente gli studenti a familiarizzare con il sistema, imparare quello che ci si aspetta da loro e conoscere i loro compagni e l'ambiente scolastico in generale. Solitamente è destinato agli studenti che hanno bisogno di aiuto con la lingua o le lingue

⁵⁹ Ivi, pp. 16-17.

⁶⁰ Commissione Europea, *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa*, <https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integrazione_studenti_migranti.IT_.pdf>, ultima consultazione: 14/05/2023, p. 78-85.

di istruzione e si concentra sull'apprendimento delle stesse: in Italia può durare da sedici a ventiquattro settimane, in Inghilterra e in Irlanda del Nord può arrivare addirittura a tre anni; mentre in Galles e in Scozia non ha un periodo definito. Tutti gli studenti che studiano in Inghilterra e in Irlanda del Nord e hanno una lingua diversa dall'inglese e che si iscrivono al sistema d'istruzione per la prima volta, sono idonei a ricevere sostegno linguistico e vengono monitorati e valutati nei primi tre anni di scolarizzazione. Dopo la fine di questo periodo, le scuole devono valutare le competenze degli studenti nella lingua del paese ospitante rispetto al quadro comune europeo di riferimento per le lingue per dimostrare che continua a sussistere la necessità di ulteriori finanziamenti. Tale valutazione aggiuntiva viene effettuata annualmente per tutto il tempo in cui l'ulteriore sostegno viene considerato necessario. La Scozia e il Galles invece, non riconoscono gli studenti migranti neoarrivati come uno specifico gruppo *target* e il loro sistema di sostegno generale mira a soddisfare i bisogni individuali di tutti gli studenti. Pertanto, essi, nei criteri relativi al sostegno offerto agli studenti, considerano anche gli ulteriori bisogni derivanti dal fatto di provenire da un contesto migratorio, come quelli di sostegno socio-emotivo. Inoltre, possono ricevere l'assistenza linguistica per accedere al curriculum per tutto il tempo di cui hanno bisogno⁶¹.

Una solida conoscenza della lingua di istruzione costituisce un prerequisito per il successo di qualunque studente e, poiché la lingua di istruzione è raramente la prima lingua o quella parlata a casa dagli studenti migranti, essi hanno solitamente bisogno di un sostegno linguistico più forte rispetto ai loro coetanei nativi. La "dimensione linguistica" rappresenta una caratteristica costante delle politiche e misure educative per facilitare l'integrazione degli studenti migranti e include l'insegnamento della lingua di istruzione non soltanto come materia separata, ma anche come elemento trasversale insegnato in tutto il curriculum, abbracciando anche l'insegnamento della lingua parlata a casa dagli studenti migranti. Quasi tutti i sistemi d'istruzione hanno emanato delle normative di livello centrale/superiore sull'insegnamento della lingua di istruzione in classi supplementari in uno o più livelli di istruzione, durante l'orario scolastico. Soltanto l'Inghilterra, a differenza dell'Italia, del Galles e dell'Irlanda del Nord, non dispone di normative su tale tema; mentre in Scozia, la responsabilità di decidere se offrire o meno

⁶¹ Ivi, pp. 87-89.

l'insegnamento della lingua d'istruzione in classi supplementari e quando organizzarlo, viene delegata alle autorità locali o alle scuole⁶².

Un'altra similitudine che possiamo ritrovare tra i due sistemi, specificatamente tra Italia e Scozia, è rappresentata dal limite delle dimensioni delle classi, la quale fa parte delle misure di sostegno all'apprendimento offerte nelle sezioni ordinarie all'interno dell'istruzione primaria e secondaria. Inoltre, possiamo ritrovare anche il sostegno all'apprendimento individualizzato, il quale è presente in tutto il Regno Unito. L'unica differenza è che, in Italia, queste misure sono destinate ai soli studenti migranti; mentre nel Regno Unito si applicano a tutti gli studenti, inclusi quelli stranieri⁶³.

Concludendo posso affermare che la modalità di integrazione degli studenti stranieri all'interno del sistema italiano sembra risultare più completo e articolato, in quanto quasi tutti gli aspetti sono regolamentati da precise normative. Un punto in comune invece, è rappresentato dal sostegno allo studente immigrato: entrambi si raccomandano un'attenta inclusione, non solo per quanto riguarda la lingua ma anche per gli aspetti che riguardano il contesto e la vita in generale.

4.4. Sistema di valutazione

Le recenti riforme dei sistemi scolastici nei Paesi dell'Unione Europea indicano nella valutazione l'elemento di sistema determinante per il miglioramento dell'insegnamento, per il riconoscimento del merito, per l'incentivazione premiale, per lo stimolo all'impegno professionale costante, per il contrasto a condotte dispersive e per garantire l'effettività del diritto allo studio. Il processo valutativo è assegnato ad appositi apparati di controllo scientifico anche denominati sistemi o servizi nazionali di valutazione, con un elevato grado di indipendenza dal decisore politico che individua gli obiettivi da perseguire, provvede alle necessarie risorse finanziarie, dispone le nomine dei vertici e la rendicontazione dei risultati al Governo centrale e alla collettività. Il quadro puntuale di conoscenza del servizio dell'istruzione è un utile strumento al decisore politico oltre che per apprezzare la qualità dell'istruzione erogata anche per rimodulare, se occorre, le politiche scolastiche e predisporre, di conseguenza, le necessarie riforme in rispetto al principio di distinzione tra il livello dell'indirizzo politico e quello propriamente

⁶² Ivi, pp. 97-98.

⁶³ Ivi, pp. 102-103.

gestionale. È compito dello Stato dotarsi di un idoneo sistema di accertamenti scientifici per conoscere la qualità del servizio dell'istruzione pubblica erogata, al fine di rettificare politiche insufficienti o di migliorare le azioni intraprese. La valutazione della scuola e nella scuola è quindi una funzione statale con caratteri di servo-struttura per il mantenimento del sistema scolastico ed appartiene alle norme generali dell'istruzione e di conseguenza rientra nella legislazione esclusiva dello Stato⁶⁴.

4.4.1. Italia

La valutazione nel sistema scolastico assume oggi sempre più un'importanza fondamentale perché legata ad una situazione sociale, politica e lavorativa estremamente dinamica e complessa, caratterizzata da una domanda formativa individuale e collettiva eterogenea, con risorse limitate, con necessità di rendicontazione sociale e di assicurare qualità ed equità ai servizi forniti. Risulta quindi essenziale una valutazione di sistema che, nell'ambito delle istituzioni scolastiche autonome, possa monitorare le attività ed i risultati in apporto a *standard* definiti a livello nazionale ma anche con raffronti internazionali⁶⁵. Con l'entrata in vigore dell'autonomia, al tradizionale sistema unico di vigilanza scolastica, a livello centrale, è subentrato un duplice sistema di controllo della qualità delle prestazioni e del funzionamento del sistema scolastico in rapporto agli *standard* nazionali. La valutazione esterna svolta da organismi nazionali si combina con l'autovalutazione di istituto tesa a determinare il grado di raggiungimento degli obiettivi che essa stessa si è prefissata. Ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione del sistema educativo, al suo interno è stato istituito un articolato Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), il quale, regolato dal DPR 28/03/2013, n. 80, viene articolato su tre livelli rappresentati da: INVALSI, INDIRE e contingente ispettivo. Alla base del Sistema Nazionale di Valutazione non sussiste nessuna volontà sanzionatoria ma vi è esclusivamente l'intento di attivare dei processi di automiglioramento della qualità dell'apprendimento, della didattica e dei comportamenti professionali degli insegnanti⁶⁶.

⁶⁴ Cfr. M., Ferrari, M., Morandi, M., Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2018, pp. 115-116.

⁶⁵ Cfr. L., Sotis, *Il sistema nazionale di valutazione scolastica in Italia. Funzioni e caratteristiche*, Stamen, Roma 2015, pp. 9-10.

⁶⁶ Cfr. Concorsi Scuola, *Legislazione scolastica. Manuale di preparazione ai concorsi a cattedra*, Edizioni Simone, Napoli 2020, pp. 124-125.

4.4.1.1. INVALSI

L'INVALSI è un ente di ricerca con personalità giuridica ed autonomia amministrativa⁶⁷ ed opera insieme alle istituzioni scolastiche e formative, nonché le regioni, le province ed i comuni in relazione ai rispettivi ambiti di competenza: tali soggetti attivano le opportune procedure atte a favorire l'interoperabilità tra i loro sistemi informativi al fine di poter scambiare dati ed informazioni riguardanti i sistemi di istruzione⁶⁸. L'INVALSI, che è soggetto alla vigilanza del MIUR, si occupa di:

- Assicurare il coordinamento funzionale del sistema nazionale di valutazione;
- Proporre i protocolli di valutazione e il programma delle visite alle istituzioni scolastiche e formative da parte nei nuclei di valutazione esterna;
- Definire gli indicatori di efficienza e di efficacia in base ai quali il Sistema Nazionale di Valutazione individua le istituzioni scolastiche e formative che necessitano di supporto e da sottoporre prioritariamente a valutazione esterna;
- Mettere a disposizione delle singole istituzioni scolastiche e formative strumenti per la realizzazione delle azioni inerenti al procedimento di valutazione;
- Definire gli indicatori per la valutazione dei dirigenti scolastici;
- Curare la selezione, la formazione e l'inserimento in un apposito elenco degli esperti dei nuclei per la valutazione esterna;
- Redigere un periodico rapporto sul sistema scolastico e formativo tale da consentire anche una comparazione su base internazionale;
- Partecipare alle indagini internazionali⁶⁹.

Questo ente elabora le prove INVALSI, attraverso le quali le istituzioni scolastiche sono obbligate a periodiche rilevazioni nazionali sugli apprendimenti e sulle competenze degli studenti. Introdotte per la prima volta nell'esame di Stato dell'anno scolastico 2007/2008, le prove sono ora obbligatorie e consistono in test standardizzati, ovvero uguali per tutti gli studenti delle scuole italiane. Lo scopo del test è quello di tracciare un quadro di riferimento statistico sui livelli di apprendimento in Italia, nelle aree disciplinari dell'italiano e della matematica e nella lingua inglese. A tal fine, le prove sono anonime: ogni alunno viene identificato da un codice alfanumerico e solo i professori coinvolti e

⁶⁷ Cfr. M., Falanga, L., Treccani, *Manuale di normativa scolastica*, Scholé, Brescia 2020, p. 106.

⁶⁸ Cfr. Concorsi Scuola, *Legislazione scolastica. Manuale di preparazione ai concorsi a cattedra*, cit., p. 125.

⁶⁹ Cfr. M., Falanga, L., Treccani, *Manuale di normativa scolastica*, cit., p. 106.

incaricati di seguire i test conoscono a quale nominativo corrisponde il codice. Anche gli esiti vengono restituiti alle scuole in forma anonima e privata; solo il Dirigente Scolastico e il referente per la valutazione possono accedere alla visualizzazione completa dei dati. Le prove vengono somministrate nelle classi II e V della scuola primaria, nella classe III della secondaria di primo grado e nelle classi II e V della scuola secondaria di secondo grado. In particolare, dall'anno 2019/2020, per quanto riguarda la scuola superiore, i risultati dei test eseguiti dalle quinte classi, non condizioneranno il voto finale dell'esame di Stato conclusivo⁷⁰.

4.4.1.2. INDIRE

L'INDIRE, Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa, è l'ente di ricerca più antico del Ministero dell'Istruzione e concorre a realizzare gli obiettivi del Sistema Nazionale di Valutazione attraverso il supporto alle istituzioni scolastiche nella definizione e attuazione dei piani di miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dei risultati degli apprendimenti degli studenti. A tal fine, cura il sostegno ai processi di innovazione centrati sulla diffusione e sull'utilizzo delle nuove tecnologie, attivando coerenti progetti di ricerca tesi al miglioramento della didattica, nonché interventi di consulenza e di formazione in servizio del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario e dei dirigenti scolastici, anche sulla base di richieste specifiche delle istituzioni scolastiche⁷¹. Inoltre, l'Istituto, ha competenze in materia di sviluppo della dimensione di collaborazione internazionale delle istituzioni scolastiche ed universitarie, sostenendo la crescita della dimensione europea del sistema di istruzione e formazione nazionale, dando ai docenti e agli studenti l'opportunità di collaborare con realtà analoghe di altri Paesi⁷².

4.4.1.3. Contingente Ispettivo

Il contingente ispettivo contribuisce all'attività di valutazione e a realizzare gli obiettivi del Sistema Nazionale di Valutazione partecipando ai nuclei di valutazione esterna delle

⁷⁰ Cfr. Concorsi Scuola, *Legislazione scolastica. Manuale di preparazione ai concorsi a cattedra*, cit., pp. 126-127.

⁷¹ Cfr. M., Falanga, L., Treccani, *Manuale di normativa scolastica*, cit., pp. 106-107.

⁷² Cfr. Concorsi Scuola, *Legislazione scolastica. Manuale di preparazione ai concorsi a cattedra*, cit., p. 129.

istituzioni scolastiche. Ciascun nucleo è costituito da un dirigente tecnico del contingente ispettivo e da due esperti⁷³. Inoltre, è caratterizzato da autonomia e indipendenza e lo scopo è quello di valutare le scuole e i loro Dirigenti⁷⁴.

4.4.1.4. Il processo di valutazione

Il procedimento di valutazione si svolge attraverso quattro fasi:

1. L'autovalutazione delle istituzioni scolastiche
2. Le azioni di miglioramento
3. La valutazione esterna
4. La rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche⁷⁵.

Il primo passo del processo di valutazione delle istituzioni scolastiche è l'autovalutazione che si effettua attraverso la compilazione del Rapporto di autovalutazione (RAV), il quale ha lo scopo di fornire una descrizione della scuola e del suo funzionamento ed è il punto di partenza per l'individuazione delle priorità di sviluppo su cui fondare il Piano di miglioramento. Il RAV deve essere compilato da tutte le istituzioni scolastiche, sia statali che paritarie ed è curato dal Dirigente Scolastico, il quale è il responsabile della gestione del processo di miglioramento. Prevede cinque sezioni:

- Contesto e risorse: la scuola esamina il contesto socioeconomico in cui opera, le opportunità che esso offre e i punti di debolezza. In questa fase vengono evidenziati la popolazione scolastica, il territorio e il capitale sociale, le risorse economiche e materiali e quelle professionali;
- Esiti degli studenti: in cui sono analizzati i risultati scolastici degli alunni, con particolare attenzione a quelli attinenti alle prove standardizzate, il raggiungimento delle competenze-chiave europee e di cittadinanza;
- Processi messi in atto dalla scuola: in cui si analizzano le pratiche educative e didattiche attuate nella scuola, lo stato degli ambienti di apprendimento, eventuali metodologie innovative, i metodi relazionali, i processi di inclusione e differenziazione, quelli di continuità e di orientamento, nonché le pratiche gestionali e organizzative della scuola;

⁷³ Cfr. M., Falanga, L., Treccani, *Manuale di normativa scolastica*, cit., p. 107.

⁷⁴ Cfr. Concorsi Scuola, *Legislazione scolastica. Manuale di preparazione ai concorsi a cattedra*, cit., p. 125.

⁷⁵ Cfr. Arduini, G., *La valutazione come sistema*, Anicia, Roma 2020, pp. 89-90.

- Processo di autovalutazione: cioè i metodi utilizzati per effettuare l'autovalutazione e le persone coinvolte;
- Individuazione delle priorità: ovvero, l'individuazione dei traguardi che si intendono raggiungere e gli obiettivi di processo con l'elaborazione del Piano di miglioramento⁷⁶.

Una volta chiuso e pubblicato il RAV, la fase successiva prevede la formulazione e l'attuazione del Piano di miglioramento (PDM), che indica il percorso che la scuola intende affrontare per raggiungere i traguardi relativi alle priorità indicate nel Rapporto di autovalutazione. Fondamentale per l'attuazione del PDM è il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica, che deve essere resa partecipe degli obiettivi e dei traguardi che la scuola si è prefissata. L'INDIRE fornisce un modello di Piano di miglioramento basato su due tipi di interventi: le pratiche educative e didattiche e le pratiche gestionali ed organizzative. Esso è suddiviso in quattro sezioni:

1. Scelta degli obiettivi di processo più utili alle priorità individuate nel Rapporto di autovalutazione;
2. Individuazione delle azioni da mettere in atto per raggiungere gli obiettivi prefissati;
3. Pianificazione degli obiettivi di processo;
4. Valutazione, condivisione e diffusione del lavoro svolto dal Nucleo interno di valutazione⁷⁷.

La terza fase prevede la valutazione esterna, la quale è affidata alla Conferenza per il coordinamento funzionale del Sistema nazionale di valutazione, organismo di coordinamento tra i tre enti che concorrono al processo valutativo (INVALSI, INDIRE, Corpo ispettivo) che ha la funzione di adottare i protocolli di valutazione e il programma delle visite delle scuole, formulare proposte in merito all'individuazione delle priorità strategiche della valutazione. La valutazione esterna delle scuole è finalizzata:

- Al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti;

⁷⁶ Cfr. Concorsi Scuola, *Legislazione scolastica. Manuale di preparazione ai concorsi a cattedra*, cit., pp. 130-131.

⁷⁷ Ivi, pp. 132-133.

- Alla riduzione della dispersione e delle differenze tra scuole e aree geografiche;
- Al rafforzamento delle competenze di base degli alunni;
- Alla valorizzazione degli esiti a distanza.

È affidata ai Nuclei di valutazione esterna (NEV) costituiti da ispettori (dirigenti tecnici) che ne assumono il coordinamento e da esperti in materia di valutazione esterna dei sistemi scolastici e/o delle organizzazioni complesse (iscritti in appositi albi). Gli esiti di essa dovrebbero fare da stimolo per attivare una riflessione all'interno della scuola e individuare le priorità sulle quali orientare il miglioramento⁷⁸.

La quarta e ultima fase riguarda la rendicontazione sociale, a cui sono vincolate tutte le scuole e consiste nella pubblicazione (diffusione dei risultati raggiunti) attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza, sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza. È inevitabile per la rendicontazione sociale il rispetto e l'attuazione delle precedenti tre fasi del procedimento valutativo; dal Rapporto di autovalutazione, dal Piano di miglioramento e dagli elementi forniti dai nuclei di valutazione, sono tratti utili elementi per la stesura della rendicontazione sociale. Gli aspetti inerenti a questa fase sono la rappresentazione dell'identità della scuola, delle finalità e dei valori di riferimento, del contesto sociale e territoriale, del rapporto della scuola con le istituzioni del territorio, le risorse umane, strumentali e finanziarie, dei risultati educativi ottenuti e degli obiettivi di miglioramento. La logica della rendicontazione sociale mira a responsabilizzare le istituzioni scolastiche sull'utilizzo delle risorse pubbliche in rapporto agli esiti scolastici⁷⁹.

4.4.2. Regno Unito

Sullo sfondo di una struttura di rendicontazione i cui soggetti destinatari sono, in primo luogo, gli studenti, le famiglie, la comunità sociale e le agenzie, il sistema di valutazione inglese, definito dall'*Education Act* emanato nel 1992, si articola in un ciclo di ispezioni gestito da un'autorità indipendente dal Ministero dell'Educazione, l'*Office for Standards in Education* (OFSTED). L'azione di controllo si rivolge a tutte le scuole finanziate con

⁷⁸ Ivi, p. 135.

⁷⁹ Ivi, p. 109.

fondi statali: scuole dell'infanzia, scuole primarie, scuole secondarie, scuole per alunni con bisogni educativi speciali. Le ispezioni avvengono con cadenza triennale e sono essenzialmente finalizzate ad accertare la qualità del servizio educativo, della cura e dell'assistenza. Il sistema di controllo del servizio scolastico, che ha per oggetto il personale e le azioni organizzative e formative, prevede la valutazione: del personale docente, dei singoli istituti scolastici, dei progetti e dei processi organizzativi ed educativi. Nell'affiancare alla logica *top-down* quella *bottom-up*, elemento tipico del sistema autonomistico inglese, la valutazione dell'istruzione è scandita da un'azione esterna e da una interna. Grande valenza è attribuita all'autovalutazione e all'impiego dei risultati valutativi per la rimodulazione delle scelte progettuali: è in questa prospettiva che vengono a coesistere forme di valutazione più strutturate e di tipo quantitativo, con altre modalità più qualitative e processuali, come i rapporti dell'OFSTED o i processi messi in atto nell'autovalutazione, in cui rientrano, ad esempio, il monitoraggio delle prestazioni a tutti i livelli nella scuola e l'analisi del livello di raggiungimento degli standard di apprendimento previsti dai criteri nazionali⁸⁰.

4.4.2.1. Valutazione interna

L'autovalutazione condotta da ciascun istituto è considerata, in riferimento all'ampia autonomia riconosciuta ad ogni singola scuola nel sistema inglese, come una prerogativa indispensabile per la verifica della qualità dei servizi attuati. L'autovalutazione, quale leva per i processi di miglioramento, rappresenta un riferimento importante per la capacità gestionale delle istituzioni scolastiche: la verifica del grado di raggiungimento degli obiettivi progettuali perseguiti dalle scuole, è realizzata attraverso forme sistematiche di monitoraggio e di valutazione attuate secondo alcuni passaggi segnalati dall'OFSTED:

- Monitoraggio delle prestazioni della scuola a tutti i livelli;
- Analisi del livello di raggiungimento degli *standard* di apprendimento previsti, con riferimento a dati comparativi riferiti a scuole similari;
- Valutazione della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento ed altri aspetti del servizio scolastico per l'individuazione dei punti di forza e debolezza relativamente ai criteri stabiliti a livello nazionale;

⁸⁰ Cfr. G., Moro, S., Pastore, A.F., Scardigno, *La valutazione del sistema scuola. Contesti, logiche, modelli e principi operativi*, Mondadori, Milano 2015, p. 50.

- Progettazione degli interventi necessari ad affrontare le debolezze;
- Definizione chiara degli obiettivi e dei traguardi di miglioramento;
- Promozione di un processo formativo più efficace, comprensivo di iniziative di cambiamento e di supporto⁸¹.

La responsabilità dell'intero percorso di autovalutazione così come della gestione dei processi di miglioramento, è affidata allo *School Governing Body* e al capo di istituto di ciascuna scuola, i quali sono tenuti ad elaborare e pubblicare i traguardi annuali relativi alle prestazioni degli alunni e, pertanto, a valutare la propria azione soprattutto in termini di miglioramento dei risultati di apprendimento. Prima dell'ispezione la scuola elabora un rapporto autovalutativo basato sui criteri indicati dall'OFSTED, e integrato da un rapporto di autoverifica sul funzionamento amministrativo, redatto dallo *School Governing Body*. Questi materiali, insieme ad altre informazioni, sono utilizzati dagli ispettori dell'OFSTED. Nei periodi di intervallo tra le ispezioni, spesso le scuole impiegano i criteri elaborati dall'autorità valutativa come base per attuare i percorsi di valutazione interna e l'OFSTED, a sua volta, supporta questo processo fornendo un sistema di raccolta dati, materiali e indicazioni di lavoro via *internet*. Tali azioni autovalutative, che comunque non rappresentano un obbligo per le scuole, sono abbastanza diffuse, anche in vista dell'aggiornamento periodico del piano di miglioramento dell'istituto, che definisce le priorità per l'azione e stabilisce le modalità di implementazione⁸².

4.4.2.2. Valutazione esterna

Periodicamente, tutte le scuole soggette a finanziamento statale sono sottoposte a ispezione e la frequenza di tali controlli dipende dagli esiti delle stesse. Ogni ispezione è effettuata da un *team*, di cui fa parte un *Lay Inspector*, senza esperienza diretta nella gestione di una scuola e un *Ispettore registrato* che ne assume la guida garantendone l'adeguatezza in rapporto ai requisiti previsti dalla legge e l'adattamento alle condizioni contestuali della scuola. Le ispezioni avvengono secondo una struttura elaborata dall'OFSTED, che specifica i criteri di giudizio e fornisce indicazioni su come adattare tale struttura ai diversi tipi di scuola. Già dal 1992, in realtà, l'OFSTED ha reso pubblici

⁸¹ Ivi, p. 51.

⁸² *Ibidem*.

gli *Inspection Frameworks*, i quadri di riferimento che specificano cosa è oggetto di controllo da parte degli ispettori durante le visite e quali sono i criteri di qualità relativi alle caratteristiche di un'istruzione considerata di "buona qualità" dall'opinione comune.

I giudizi ispettivi si basano pertanto sulle seguenti fonti di informazione:

- Analisi delle evidenze documentali (dati di prestazione degli alunni, rapporto autovalutativo, piano di sviluppo, prospetti orari, rapporto di monitoraggio dell'autorità locale, questionari alle famiglie);
- Osservazione di lezioni;
- Analisi dei lavori degli studenti;
- Discussione con gli studenti;
- Discussione con gli insegnanti, rappresentanti dello *School Governing Body*, genitori e altri soggetti applicati nel lavoro della scuola.

Nello specifico, infatti, le ispezioni riguardano:

- La qualità dell'istruzione impartita dalle scuole;
- Il grado di cui essa soddisfa i bisogni diversi degli studenti;
- Gli standard educativi raggiunti dalla scuola;
- La qualità della *leadership* e del *management* della scuola;
- Lo sviluppo spirituale, morale, sociale e culturale degli studenti della scuola;
- Il contributo della scuola al benessere degli studenti e alla promozione della coesione sociale⁸³.

Il prodotto dell'ispezione di sostanza in un rapporto scritto, la cui diffusione e pubblicazione è affidata allo *School Governing Body* e in incontri di restituzione con il capo di istituto e lo *School Governing Body*. Il giudizio conclusivo informa la scuola sulla presenza di punti di debolezza particolari tali da richiedere misure speciali in relazione ai livelli di prestazione dei propri studenti e agli *standard* previsti a livello nazionale. I risultati delle ispezioni contribuiscono all'elaborazione del rapporto annuale presentato agli organi parlamentari da parte dell'*Ispettore Capo di Sua Maestà*⁸⁴.

⁸³ Ivi, p. 52.

⁸⁴ *Ibidem*.

4.4.2.3. Valutazione del sistema nel suo complesso

Diversi i soggetti istituzionali preposti dalla valutazione complessiva del sistema di istruzione. L'*Education and Skills Select Committee* si occupa, ad esempio, di esaminare la spesa, l'amministrazione e la politica del *Department for Education and Skills* e degli enti pubblici ad esso associati, inoltre, sceglie i suoi temi di indagine, richiede prove scritte alle parti interessate ed effettua sessioni di confronto pubblico. Normalmente ogni indagine è documentata in un rapporto di pubblico accesso, in relazione al quale il governo risponde entro due mesi. Comitati specifici, preposti alle questioni valutative operano anche all'interno della *Camera dei Lord* o possono essere costituiti in seno al parlamento. L'OFSTED, invece, è un ente non responsabile nei confronti del Parlamento ma completamente distinto dal *Department for Education and Skills* e la sua guida è affidata all'*Ispettore Capo di Sua Maestà*, cui spetta il compito di produrre un rapporto annuale sullo stato del sistema scolastico. In esso sono presenti la sintesi delle attività di ispezione condotte, il livello di raggiungimento degli *standard* di qualità dell'educazione e le raccomandazioni. Altra prerogativa dell'OFSTED è lo svolgimento di indagini focalizzate su un insieme di problematiche educative; l'analisi identificativa delle tendenze; la valutazione degli effetti delle politiche educative e l'approfondimento dei temi posti all'attenzione delle visite ispettive⁸⁵.

Gli enti pubblici non dipartimentali, come il *QCA-Qualification and Curriculum Authority*, ad esempio, sono inoltre preposti alla valutazione del sistema d'istruzione e sono investiti della responsabilità di promuovere la qualità e la coerenza tra i diversi settori del sistema educativo, si occupano del monitoraggio dei *curricula* scolastici e della valutazione della loro appropriatezza e rilevanza in rapporto ai cambiamenti dei bisogni individuali e sociali. La *Commissione di Controllo* è, infine, l'ente pubblico indipendente responsabile della spesa pubblica da parte dei governi locali; accerta che le prestazioni delle LAS (*Local Authorities*) attraverso il CPA (*Comprehensive Performance Assessment Programme*), che riguarda anche il settore dei servizi all'infanzia e alla gioventù⁸⁶.

⁸⁵ Ivi, p. 53.

⁸⁶ *Ibidem*.

4.4.2.4. Valutazione del personale docente

Come disposto dal regolamento educativo del 2001, successivo alle disposizioni relative agli insegnanti e ai capi delle istituzioni scolastiche, le procedure di valutazione dei docenti rappresentano un obbligo professionale. Il loro adempimento avviene secondo modalità e forme scelte e dichiarate da ciascuna istituzione scolastica, sulla base delle linee-guida e degli strumenti elaborati dal *Department For Education And Employment*. Le linee guida sottolineano l'impegno a condividere, monitorare e rivedere gli obiettivi con ogni insegnante; definiscono inoltre un calendario di attività collegate al ciclo di progettazione scolastica ed una documentazione *standard* da impiegare con tutti gli insegnanti della scuola. Il fine ultimo è riuscire ad offrire ai docenti un'opportunità di discussione professionale con il capo di istituto circa il lavoro svolto o lo sviluppo professionale incoraggiando così la condivisione di buone pratiche all'interno della scuola. Il ciclo di gestione della prestazione professionale prevede tre stadi:

- Progettazione per discutere e documentare con ciascuno insegnante le priorità e gli obiettivi professionali e per stabilire quali progressi monitorare;
- Monitoraggio per documentare il processo e le eventuali azioni di supporto attraverso il ricorso di più metodi, tra cui anche le osservazioni in classe;
- Revisione per ricalibrare gli obiettivi e gli *standard*, riconoscere forze e identificare eventuali aree di sviluppo⁸⁷.

Entro dieci giorni dal "colloquio valutativo", deve essere presentata una documentazione del percorso svolto comprensiva dei bisogni di formazione e di sviluppo. La documentazione sarà funzionale all'assunzione di decisioni circa eventuali promozioni, variazioni di salario, provvedimenti disciplinari o dimissione dell'insegnante. Inoltre, dal settembre 2005 è stato avviato un processo di validazione (*Light Touch Validation – LTV*) finalizzato a verificare che i sistemi di gestione del personale siano conformi alle indicazioni fornite e siano applicati dalle scuole in modo sistematico⁸⁸.

Analizzando la valutazione nel sistema scolastico italiano e inglese, si possono notare sia dei punti in comune che delle differenze. Entrambi prevedono una valutazione tesa al miglioramento e che si compone di vari organi ispettivi, i quali hanno il compito di andare

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ *Ibidem*.

a controllare l'operato degli insegnanti e l'apprendimento degli alunni, i cui *standard* vengono elaborati a livello nazionale. Inoltre, sono presenti una componente interna, legata all'autovalutazione, e una esterna, effettuata da un *team* di esperti, ed entrambe collaborano per elaborare dei piani di miglioramento della qualità dei servizi scolastici. Le rilevazioni sono periodiche e uno dei fini ultimi, oltre al perfezionamento del sistema scolastico in tutti i suoi aspetti, è quello di rispettare le aspettative sociali, culturali e professionali. La scuola è uno dei beni primari e di conseguenza la società si aspetta il meglio per i ragazzi e le ragazze che la frequentano. Il sistema italiano prevede che la valutazione venga fatta in tutte le scuole; invece, nel Regno Unito vengono ispezionate solo quelle che si appoggiano ai fondi statali; inoltre, a differenza nostra, l'organo valutativo principale, l'OFSTED, è autonomo dal controllo del Governo ma risponde a Sua Maestà; mentre il nostro Sistema Nazionale di Valutazione è vigilato dal Governo e dal Ministero dell'Istruzione e della Ricerca. Un'altra differenza la possiamo notare sull'obbligatorietà dell'autovalutazione, infatti, se in Italia risulta essere obbligatoria, nel Regno Unito è facoltativa, anche se l'OFSTED incoraggia molto la collaborazione tra i processi interni e quelli esterni, infatti, gli ispettori basano il loro giudizio sulla qualità della *leadership* e la gestione della scuola tenendo conto anche della coerenza di questo rapporto e l'adeguatezza alle azioni previste in termini di pianificazione, coordinamento ed efficacia⁸⁹.

4.4.3. La valutazione all'interno della classe scolastica

In Italia, la valutazione degli studenti nella scuola secondaria di secondo grado ha per oggetto il loro processo formativo, il comportamento e i risultati dell'apprendimento. Tali valutazioni devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento delineati nel Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), con le Indicazioni nazionali per i licei e con le Linee guida per gli istituti tecnici e professionali che definiscono il relativo curriculum, e con i piani di studio personalizzati. Il collegio dei docenti di ogni scuola definisce nel PTOF anche le modalità e i criteri per garantire che la valutazione avvenga in modo omogeneo, trasparente ed equo. Anche il comportamento viene valutato e fa riferimento allo sviluppo delle competenze di cittadinanza, in base a quanto stabilito nello 'statuto

⁸⁹ Cfr. Agnelli, G., *La valutazione della scuola. A cosa serve e perché è necessaria all'Italia*, Laterza, Bari 2019, pp. 117-118.

delle studentesse e degli studenti’, dal ‘Patto educativo di corresponsabilità’, firmato dagli studenti e dalle famiglie al momento dell’iscrizione e dai regolamenti di ciascuna scuola. Gli insegnanti sono responsabili delle valutazioni periodiche e finali, così come della verifica delle competenze acquisite al termine dell’istruzione obbligatoria e durante il corso di studi. La valutazione periodica si svolge al termine di ogni trimestre o quadrimestre, a seconda della suddivisione dell’anno scolastico stabilita a livello di singolo istituto; mentre per valutazione finale si intende quella che si svolge al termine di ciascun anno scolastico durante gli scrutini finali e in occasione dell’esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione, che si svolge alla fine del quinto anno di studi. La valutazione che si dà alla fine delle prove svolte in aula è in decimi: il voto minimo per dimostrare di aver appreso l’argomento è sei, mentre quello massimo è dieci, e a differenza di questo, il risultato finale che si consegue al termine dell’esame di Stato è espresso in centesimi; il minimo per venir promossi è sessanta mentre il massimo è cento, a cui si può aggiungere l’eventuale lode. Durante il triennio finale lo studente acquisisce dei crediti, i quali derivano dalla media dei voti e dalla partecipazione ad attività extrascolastiche e il punteggio massimo a cui può aspirare è di quaranta punti. Per quanto riguarda le due prove scritte e il colloquio invece, la valutazione per ciascuno è di venti punti⁹⁰.

Se fino a qualche anno fa la valutazione nel sistema scolastico inglese prevedeva i voti in lettere, dal 2017 questo cambiò; infatti, anche il Regno Unito adottò i voti espressi in decimi. Il passaggio però non fu uniforme in tutto il paese: l’Irlanda del Nord passò ufficialmente al sistema numerico dopo due anni rispetto all’Inghilterra ma mantenne anche la votazione in lettere, aggiungendo i livelli G e C*, mentre il Galles utilizza ancora i voti in lettere, che vanno dal minimo rappresentato dalla lettera U al massimo identificato dalla A*⁹¹. Il nuovo sistema di valutazione numerica prevede che gli alunni possano prendere come voto più basso l’uno e come voto più alto il nove e a differenza nostra, il dieci non esiste e la soglia della sufficienza è più bassa, infatti, si posiziona tra il quattro, *standard pass*, e il cinque, *strong pass*⁹². Il cambiamento avvenne come parte

⁹⁰ MIUR, *Valutazione*, <<https://www.miur.gov.it/valutazione>>, ultima consultazione: 16/05/2023.

⁹¹ BBC, *GCSE grades 2022: the 9-1 boundaries explained*, <<https://www.bbc.com/news/education-48993830>>, ultima consultazione: 16/05/2023.

⁹² Il giornale di Londra, *GCSE, studenti inglesi alle prese con i nuovi voti “italiani”*, <<https://www.londraitalia.com/cronaca/gcse-studenti-inglesi-voti-italiani20170824/>>, ultima consultazione: 16/05/2023.

della revisione del curriculum del 2014, quando il Segretario all'Istruzione era Michael Gove; il quale decise di rendere le qualifiche più impegnative, con esami sostenuti dopo due anni di studio. L'obiettivo tutt'oggi perseguito è quello di raggiungere *standard* più elevati e di conseguenza, formare dei giovani che hanno più possibilità di successo nella Gran Bretagna del ventunesimo secolo e di competere con i migliori sistemi educativi del mondo⁹³. Come in Italia, i voti vengono standardizzati su dei modelli per garantire equità e chiarezza e vanno ad analizzare l'apprendimento dello studente e della studentessa. Un aspetto diverso però, è rappresentato dall'esame di maturità, il quale è presente solo da noi e si svolge al termine del quinto anno della scuola secondaria di secondo grado ed è uguale per tutti gli istituti, tranne che per la seconda prova scritta che si basa sull'indirizzo di studio che lo studente ha intrapreso. Inoltre, l'esame di Stato rappresenta il vincolo per ottenere il diploma e per accedere ai corsi universitari ed è un requisito che oggi giorno la stragrande maggioranza delle aziende richiede per venire assunti.

Analogamente, lo studente inglese, per poter entrare all'università, deve prima sostenere l'esame *General Certificate of Education Advanced Level*, noto come *A-Level*, il quale viene sostenuto al termine della *Further Education*, quindi dopo la fine dell'obbligo scolastico. In questi due anni gli studenti devono scegliere tre o quattro materie d'insegnamento, alle quali devono riservare uno studio più approfondito rispetto a quello effettuato per l'esame GCSE, con lo scopo di prepararsi al meglio in vista del percorso universitario che vorranno intraprendere. Il risultato di questo esame è fondamentale per poter accedere all'università ed è per questo che gli studenti cercano di fare il meglio possibile: le *High School* non prevedono il diritto automatico di iscrizione e sono sempre a numero chiuso; di conseguenza, per poter accedere, è necessario superare brillantemente l'esame *A-Level*⁹⁴.

A differenza del Regno Unito, i risultati dell'esame di maturità, nella maggioranza dei casi, non sono vincolanti per accedere all'università, in quanto, esistono sia corsi a numero aperto che non prevedono alcuna selezione e corsi a numero chiuso che richiedono il superamento di un esame specifico per ogni facoltà.

⁹³ HM Government, *GCSEs are changing*, <<https://newgcse.campaign.gov.uk/>>, ultima consultazione: 16/05/2023.

⁹⁴ *Scuola superiore in Inghilterra: come funziona? Struttura e punti chiave*, <<https://www.iviaggiditels.it/scuola-superiore-inghilterra/>>, ultima consultazione: 16/05/2023.

Un'altra diversità che si può osservare è la questione delle bocciature, infatti, è una caratteristica propria del nostro sistema e coinvolge principalmente gli studenti e le studentesse della scuola superiore di secondo grado, i quali possono rischiare di ripetere l'anno a causa delle troppe insufficienze nelle materie scolastiche, del voto di condotta inferiore a sei o per colpa delle troppe assenze. Nel 2022 il partito di Giorgia Meloni assieme al Ministro dell'Istruzione, Patrizio Bianchi, avevano ipotizzato di eliminare questo sistema per assomigliare alla scuola anglosassone, la quale prevede un meccanismo di certificazione degli alunni sulla base del livello raggiunto⁹⁵. Gli alunni inglesi, infatti, fin dalla scuola primaria, non vengono mai valutati sulla base di verifiche o interrogazioni ma acquisiscono una qualifica che dimostra il livello guadagnato. Non so se questo modello in Italia possa avere successo in quanto la mentalità è completamente diversa: se gli studenti avessero la possibilità di copiare non ci penserebbero due volte a farlo e lo studio è quasi sempre finalizzato al voto che si prenderà alla verifica o interrogazione. Togliere la bocciatura, a mio parere, vorrebbe dire incentivare gli alunni a non studiare, in quanto, sono pochi quelli che lo fanno per il puro piacere di apprendere nozioni e insegnamenti nuovi. D'altro canto, i voti e le bocciature possono essere pericolosi per quegli studenti che hanno poca autostima o che non sanno distinguere il risultato ottenuto dalla persona che sono. Don Milani affermava che non esistono studenti tagliati per una o per un'altra materia, tutti devono avere il diritto di terminare la scuola e tutti devono essere messi nelle condizioni di poter studiare qualsiasi cosa; e questo deve arrivare dal lavoro dell'insegnante, il quale non deve arrendersi davanti allo studente in difficoltà ma continuare ad insistere per portarlo agli esami finali⁹⁶. Da un lato mi trovo d'accordo con il pensiero di don Milani ma dall'altro non tanto in quanto la bocciatura, presa dal punto di vista oggettivo, è un'altra possibilità che si dà allo studente o alla studentessa di ripetere quello che non sono riusciti ad apprendere durante l'anno. Se invece si prende dal punto di vista soggettivo, può rappresentare una grossa sconfitta e un modo per sentirsi inferiori a chi invece è stato promosso.

⁹⁵ Money.it, *Scuola, addio alle bocciature per gli studenti? Ecco come stanno davvero le cose*, <<https://www.money.it/scuola-stop-bocciatura-studenti-Meloni-Bianchi-Sasso>>, ultima consultazione: 17/05/2023.

⁹⁶ Cfr. L., Milani, *Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano 2017, p. 67.

Conclusioni

Considerando gli elementi analizzati nel quarto capitolo e riguardando l'obiettivo posto all'inizio del seguente elaborato, mi sento di affermare che è molto difficile pensare ad un *transfer* tra il sistema educativo italiano e quello anglosassone, in quanto le scuole prese in esame e le normative che le governano sono molto distanti le une dalle altre.

In primo luogo, il sistema scolastico inglese è governato dall'autonomia, infatti, tutte le scuole, anche se vengono finanziate con i soldi del Governo, sono indipendenti tra di loro e gestiscono privatamente alcuni aspetti come la retribuzione degli insegnanti o la durata della giornata scolastica. L'unico vincolo che hanno è quello di seguire il *National Curriculum* e di preparare gli alunni al conseguimento dell'esame che pone il termine alla scuola dell'obbligo, cioè il *General Certificate of Secondary Education*, il quale si svolge al termine del *key stage 4*, all'età di sedici anni. Già in queste righe si possono notare le prime grandi differenze; infatti, la maggior parte delle scuole italiane sono gestite direttamente dallo Stato, il quale decide, ad esempio, il salario degli insegnanti e il loro monte ore settimanale, il *curriculum* che i vari indirizzi devono osservare, l'organizzazione degli esami di Stato e il totale delle ore che gli studenti e le studentesse devono seguire.

In secondo luogo, il sistema anglosassone prevede un'organizzazione della carriera scolastica abbastanza diversa dalla nostra: la scuola primaria, suddivisa in *key stage 1* e *key stage 2*, comincia a cinque anni e termina a undici; la scuola secondaria, inizia a undici anni e finisce a sedici ed è composta da un *key stage 3*, che comprende gli studenti da undici a quattordici anni, ed un *key stage 4*, che racchiude le età che vanno da quattordici a sedici. Dopodiché, lo studente, con il conseguimento del *General Certificate of Secondary Education*, esce ufficialmente dalla scuola dell'obbligo per entrare nella *Further Education*, la quale dura due anni e prepara lo studente alla vita lavorativa, attraverso l'apprendistato, oppure a quella universitaria. In quest'ultimo caso, l'alunno deve frequentare dei corsi che lo allenano al conseguimento del *General Certificate of Education Advanced Level*, il cui risultato è determinante per l'accesso o meno all'università. Lo studente italiano invece, deve affrontare in ordine, la scuola primaria, quella secondaria di primo grado ed infine quella secondaria di secondo grado e le comincia rispettivamente all'età di sei anni, undici e quattordici. Se da un lato possiamo notare delle similitudini nell'età con cui gli alunni iniziano i diversi gradi di istruzione,

dall'altro l'organizzazione risulta veramente diversa. Infatti, l'età dell'obbligo non si esaurisce a sedici anni come nel Regno Unito ma va avanti fino ai diciotto e la scuola secondaria di secondo grado non trova una vera e propria comparazione con quella inglese, in quanto, il biennio che per gli inglesi rappresenta la *Further Education*, per noi è ancora a tutti gli effetti scuola superiore e si caratterizza da insegnamenti, verifiche ed esami obbligatori.

Detto questo, proviamo a vedere quali elementi spiegati all'interno del quarto capitolo si potrebbero trasferire da un sistema scolastico all'altro.

Gli aspetti che si ritrovano quasi uguali tra la scuola italiana e quella anglosassone sono l'alternanza scuola-lavoro e il sistema di valutazione, i quali, condividono gli stessi obiettivi e le stesse modalità di esecuzione. Infatti, il primo punta a sviluppare le competenze trasversali dello studente inserendolo all'interno di un nuovo contesto sociale-lavorativo; mentre il secondo è teso al miglioramento grazie alla forte collaborazione tra la valutazione interna e quella esterna, le quali avvengono tramite ispezioni periodiche. Di conseguenza, qua il *transfer* non è necessario in quanto i due aspetti sono quasi equivalenti, se non per delle sfumature come il monte ore diverso all'interno dell'alternanza scuola-lavoro e dal fatto che l'OFSTED è autonomo dal Governo inglese, mentre i nostri sistemi di ispezione dipendono dal Ministero dell'Istruzione.

Anche l'apprendistato di primo livello risulta un elemento che condivide più aspetti comuni che differenze, infatti, l'obiettivo è quello di formare una giovane risorsa che possa immettersi nel mondo lavorativo e allo stesso tempo, prevede una formazione interna ed esterna per cercare di formarla al meglio possibile. Inoltre, entrambi inseriscono degli incentivi economici per aiutare l'assunzione degli apprendisti da parte delle aziende e includono una retribuzione mensile. Anche in questo caso, il *transfer* non lo ritengo necessario perché i due sistemi condividono molte similitudini e di conseguenza quello che abbiamo qua, lo possiamo ritrovare anche nel Regno Unito.

Invece, gli elementi su cui si può ipotizzare un *transfer* sono la formazione degli insegnanti e l'integrazione degli alunni con disabilità.

Nel primo caso, il docente italiano, prima di riuscire ad ottenere il tanto ambito posto indeterminato, deve ottenere la laurea magistrale, l'abilitazione all'insegnamento, partecipare e superare il concorso e sperare di essere tra i primi della graduatoria per poter essere chiamato dalle scuole. Se questo non fosse possibile, potrebbe lavorare come supplente ma questo vorrebbe dire vivere nella precarietà. A differenza, il docente inglese, per diventare tale, deve partecipare ad un corso per ottenere il *Qualified Teacher Status* e successivamente fare domanda nelle singole scuole. Considerando il periodo di forte instabilità e di mancanza di insegnanti all'interno delle nostre scuole, non sarebbe sbagliato cercare di alleggerire tutte le procedure che una persona deve fare prima di realizzare il suo sogno. Con questo non voglio dire di togliere il titolo di studio o l'abilitazione ma cercare di velocizzare il processo di assunzione in modo che la persona non rimanga nell'incertezza per molto tempo.

Nel secondo caso, un elemento che cercherei di trasferire al Regno Unito, riguarda la qualifica obbligatoria per educare e seguire tutti gli alunni con disabilità e non solamente quelli con deficit sensoriali. L'insegnante che intende seguire questa tipologia di alunni ha il dovere professionale e morale di formarsi, in quanto sono persone più fragili e necessitano del dovuto sostegno. Un altro aspetto che non condivido nella gestione degli alunni con disabilità inglesi è l'esistenza delle scuole speciali, in quanto creano divisione ed esclusione sociale. Non metto in dubbio l'efficienza di tali istituti ma secondo me è giusto che la scuola, in quanto tale, debba cercare di offrire a tutti i suoi alunni il meglio possibile, e questo riguarda anche la presenza di insegnanti di sostegno qualificati, come succede qua in Italia. Inoltre, se i bambini normodotati e quelli con disabilità crescono in due ambienti diversi non potranno mai conoscersi e apprezzare la diversità dell'altra persona. A mio avviso l'insegnante di sostegno rappresenta una ricchezza che il sistema scolastico inglese dovrebbe imparare a sfruttare e formare meglio, per dare la possibilità ai bambini con disabilità di crescere in un ambiente vario, stimolante e che sostenga la sua crescita ed educazione.

Bibliografia

Agnelli, G., *La valutazione della scuola. A cosa serve e perché è necessaria all'Italia*, Laterza, Bari 2019.

Alberti, P., *Kandel e il metodo storico nell'educazione comparata*, in Alberti, P., Ziglio, C., *Concetto e metodologia dell'educazione comparata. Precedenti storici e prospettive*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

Arduini, G., *La valutazione come sistema*, Anicia, Roma 2020.

Auditor General for Wales (2021), *A picture of Higher and Further Education*, Audit Wales, Cardiff.

Baldissera, A., *Gli usi della comparazione*, Franco Angeli, Milano 2003.

Benadusi, L., Gandiglio, A., *La scuola in Italia. Valutazioni e statistiche*, La Nuova Italia, Firenze 1978.

Berardi, R., *La scuola nella prima Repubblica. I taccuini di un ispettore centrale*, Armando, Roma 2001.

Bereday, G.Z.F., *Comparative method in education*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1964; tr. it., *Il metodo comparativo in pedagogia*, tr. it., La Scuola, Brescia 1969.

Biagioli, R., *Educare all'interculturalità*, Franco Angeli, Milano 2005.

Biagioli, R., *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*, Edizioni ETS, Pisa 2008.

Board of Education, *Report of the Consultative Committee on the Primary School (The Norwood Report)*, HMSO, London 1931.

Brickman, W.W., *Prehistory of Comparative Education to the End of the Eighteenth Century*, in "Comparative Education Review", 10(1), 1966.

Callegari, C., *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, Anicia, Roma 2006.

Callegari, C., *Un approccio storiografico al metodo in pedagogia comparata. Spunti di riflessione*, in Chiaranda, M., (a cura di), *Storia comparata dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2010.

Canestri, G., Recuperati, G., *La scuola in Italia dalla Legge Casati ad oggi*, Loescher, Torino 1976.

Cappa, C., (a cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*, Anicia, Roma 2017.

Cives, G., *La scuola elementare e popolare*, in Id. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

COMMISSIONE EUROPEA, *Crescita, Competitività, Occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro Bianco*, CECA-CE-CEEA, Bruxelles 1994.

Concorsi Scuola, *Legislazione scolastica. Manuale di preparazione ai concorsi a cattedra*, Edizioni Simone, Napoli 2020.

Crosland, C.A.C., *The future of Socialism*, Jonathan Cape Ltd, London 1981.

CUNSF (2019), *La formazione dei docenti è strategica per la qualità della scuola*, *RicerAzione*, 11(2).

Dent, H.C., *The Training of Teachers in England and Wales 1800-1975*, Hodder & Stoughton, London 1977.

Eurydice (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, European Commission.

Falanga, M., Treccani, L., *Manuale di normativa scolastica*, Scholé, Brescia 2020.

Ferrari, M., Morandi, M., Falanga, M., *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2018.

Gallo, L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018.

Gardner, P., *The Lost Elementary Schools of Victorian England. The People's Education*, Routledge, London 1984.

- Ginsborg, P., *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988*, Einaudi, Torino 1989.
- Kubow, P., Fossum, P., *Comparative education: Exploring issues in inter-national context*, Pearson Education, New Jersey 2007.
- Maloni, L., Seccia, R., (a cura di), *Richiamo all'Europa. Politiche scolastiche, sistemi educativi e professionalità*. Tecnodid, Napoli 2019.
- Marrou, H.I., *De la connaissance historique*, Édition du Seuil, Paris 1954; tr. it., *La conoscenza storica*, Il Mulino, Bologna 1962.
- Midwinter, E., *Schools in Society. The Evolution of English Education*, Batsford, London 1980.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, SAGE, Thousand Oaks (California) 2013.
- Mincu, M.E., *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, Mondadori Education S.p.A., Milano 2020.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*, Roma 2019.
- Ministry of Education, *The New Secondary Education*, The Whitefriars Ltd., London 1947.
- Moro, G., Pastore, S., Scardigno, A.F., *La valutazione del sistema scuola. Contesti, logiche, modelli e principi operativi*, Mondadori, Milano 2015.
- O.M.S. Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erikson, Trento 2008.
- Orlando, O. (2016), La scuola, specchio della società, *Unità e Carismi*, 25(2015/4).
- Osborn, M., *Constants and Contexts in Pupil Experience of Learning and Schooling: Comparing learners in England, France and Denmark*, in "Comparative Education", 37(3), 2001.

Paolone, A.R., *Osservare l'educazione. L'etnografia dell'educazione di derivazione antropologico sociale*, ETS, Pisa 2012.

Phillips, D., Schweisfurth, M., *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. Bloomsbury, London 2008.

Piarulli, L., Saba., G.L., Spano, I., *Prof... quanto mi ha dato? Etica e pedagogia della valutazione scolastica*, Golem, Torino 2021.

Raicich, M., *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, Ministero dei beni Culturali e Ambientali 1995.

Santamaita, S., *Storia dell'educazione e delle pedagogie*, Mondadori, Milano 2013.

Santamaita, S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Milano – Torino 2021.

Sotis, L., *Il sistema nazionale di valutazione scolastica in Italia. Funzioni e caratteristiche*, Stamen, Roma 2015.

Steiner-Khamsi, G., *Comparison and context: the interdisciplinary approach to the comparative study of education*, CICE, Columbia University 2014, 16(2).

Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, LE MONNIER, Firenze 1992.

Talamo, G., *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960.

Thomas, G., *A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure*, in “Qualitative Inquiry”, 17(6), 2011.

Tognon, G., *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*, La scuola, Brescia 1990.

Webb, R., Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E., Nevalainen, R., *A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland*, in “Comparative Education”, 40(1), 2004.

Willis, P., *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Columbia University Press, New York 1981.

Zago, G., Callegari, C., *L'educazione comparata: una tradizione disciplinare*, in Barbieri, N.S., Gaudio, A., Zago, G., (a cura di), *Manuale di educazione comparata*, La Scuola, Brescia 2016.

Sitografia

file:///C:/Users/claud/Downloads/ebook_vol_24_araya_di_stani_legas_piovesan_salimi_UK.pdf, ultima consultazione: 09/05/2023.

http://dm.unife.it/matematicainsieme/ist_tecn/pdf/Legge%20Casati.pdf, ultima consultazione: 15/11/2023.

<http://legislature.camera.it/dati/leg01/lavori/stampati/pdf/21000001.pdf>, ultima consultazione 06/12/2022.

http://www.governornet.co.uk/comprehensive-school.html#United_Kingdom, ultima consultazione 24/03/2023.

<https://alternanza.miur.gov.it/allegati/2017/Carta-dei-diritti-e-dei-doveri.pdf>, ultima consultazione 08/05/2023.

https://alternanza.miur.gov.it/scuole_impresa-simulata.html, ultima consultazione: 08/05/2023.

https://asnor.it/it-schede-16-tfa_sostegno_2019, ultima consultazione: 10/05/2023.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf>, ultima consultazione: 11/05/2023.

https://download.repubblica.it/pdf/2018/politica/contratto_governo.pdf, ultima consultazione: 11/01/2023.

<https://education.gov.scot/parentzone/learning-in-scotland/post-16-opportunities/further-education/>, ultima consultazione: 22/04/2023.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:11992M/TXT>, ultima consultazione: 22/12/2023.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11073>, ultima consultazione: 23/12/2022.

<https://eurydice.indire.it/la-carriera-degli-insegnanti-in-europa-accesso-progressione-sostegno/>, ultima consultazione: 10/05/2023.

https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integrazione_studenti_migranti.IT_.pdf, ultima consultazione: 14/05/2023.

<https://feweek.co.uk/government-to-fast-track-200m-of-1-5bn-capital-budget-to-refurbish-colleges/>, ultima consultazione: 22/04/2023.

<https://furthereducationni.com>, ultima consultazione: 22/04/2023.

<https://getintoteaching.education.gov.uk/become-a-further-education-teacher>, ultima consultazione: 10/05/2023.

<https://getintoteaching.education.gov.uk/is-teaching-right-for-me/qualifications-you-need-to-teach>, ultima consultazione: 10/05/2023.

<https://mariarosariagallidellaloggia.com/2022/01/04/riforma-moratti/>, ultima consultazione: 14/03/2023.

<https://newgcses.campaign.gov.uk/>, ultima consultazione: 16/05/2025.

<https://schoolsweek.co.uk/ian-widdows-founder-of-the-national-association-of-secondary-moderns/>, ultima consultazione: 21/04/2023.

<https://schoolsweek.co.uk/what-happened-to-the-old-technical-schools/>, ultima consultazione: 21/04/2023.

<https://ukandeu.ac.uk/the-johnson-legacy-education/>, ultima consultazione: 23/03/2023.

https://wikiita.com/plowden_report, ultima consultazione: 27/01/2023.

<https://www.agenziacoesione.gov.it/amministrazione-trasparente/altri-contenuti/anticorruzione/ocse-organizzazione-per-la-cooperazione-e-lo-sviluppo-economico/#:~:text=lo%20Sviluppo%20Economico-.OCSE%20%E2%80%93%20Organizzazione%20per%20la%20Cooperazione%20e%2>

0lo%20Sviluppo%20Economico,Cooperazione%20e%20lo%20Sviluppo%20Economico, ultima consultazione: 12/12/2022

<https://www.bbc.com/news/education-34538222>, ultima consultazione: 20/04/2023.

<https://www.bbc.com/news/education-36425292>, ultima consultazione: 11/05/2023.

<https://www.bbc.com/news/education-48993830>, ultima consultazione: 16/05/2023.

<https://www.britannica.com/topic/comprehensive-school>, ultima consultazione: 23/03/2023.

https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/Art_Scatigno_2_2013.PDF, ultima consultazione: 09/05/2023.

https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/Art_Scatigno_2_2013.PDF, ultima consultazione 09/05/2023.

<https://www.cnosfapveneto.it/dl-61-2017-revisione-dei-percorsi-dellistruzione-professionale/>, ultima consultazione: 15/03/2023.

<https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1989&numero=203>, ultima consultazione: 21/12/2022.

<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=63662>, ultima consultazione: 15/03/2023.

https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/pdlrif_verdi.html, ultima consultazione: 13/03/2023.

https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/programmi_brocca.htm, ultima consultazione: 20/12/2022.

https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm, ultima consultazione: 23/12/2022.

<https://www.gazzettadellavoro.com/come-diventare-professore-nel-regno-unito/116640/>, ultima consultazione: 10/05/2023.

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1994-08-

[31&atto.codiceRedazionale=094G0566&elenco30giorni=false](#), ultima consultazione: 29/12/2022.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1948/01/27/047U1599/sg>, ultima consultazione: 13/12/2022.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1963/01/30/062U1859/sg>, ultima consultazione: 15/12/2022.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/09/16/099G0395/sg#:~:text=A%20decorrere%20dall'anno%20scolastico,di%20istruzione%20ha%20durata%20novennale,> ultima consultazione 09/01/2023.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/02/23/000G0063/sg#:~:text=Le%20provincie%20autonome%20di%20Trento,la%20responsabilita%20delle%20istituzioni%20scolastiche,> ultima consultazione: 09/01/2023.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/03/21/000G0099/sg>, ultima consultazione: 09/01/2023.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/08/21/08A05897/sg>>, ultima consultazione: 09/01/2023.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/10/31/08A08012/sg>, ultima consultazione: 10/01/2023.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>, ultima consultazione: 11/01/2023.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>, ultima consultazione: 11/01/2023.

<https://www.goodschoolsguide.co.uk/choosing-a-school/grammar-schools/state-grammar-schools>, ultima consultazione: 20/04/2023.

<https://www.goodschoolsguide.co.uk/special-educational-needs/schools-and-sen/special-schools>, ultima consultazione: 11/05/2023.

<https://www.goodschoolsguide.co.uk/special-educational-needs/your-rights/getting-an-ehcp>, ultima consultazione: 11/05/2023.

<https://www.gov.uk/further-education-courses>, ultima consultazione: 22/04/2023.

<https://www.gov.uk/government/publications/free-schools-successful-applications>, ultima consultazione: 06/04/2023.

<https://www.gov.uk/government/speeches/pm-the-right-education-for-everyone>, ultima consultazione: 23/02/2023.

<https://www.gov.uk/guidance/mandatory-qualifications-specialist-teachers>, ultima consultazione: 10/05/2023.

<https://www.gov.uk/national-curriculum/key-stage-3-and-4>, ultima consultazione: 29/03/2023.

<https://www.gov.uk/types-of-school/city-technology-colleges>, ultima consultazione: 21/04/2023.

https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/Sistema_scuola_lavoro_Inghilterra.pdf, ultima consultazione: 07/05/2023.

<https://www.istruzione.it/alternanza/cos-e-alternanza.html>, ultima consultazione: 07/05/2023.

https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/famiglie/alunni_disabili.html, ultima consultazione: 11/05/2023.

<https://www.iviaggiditels.it/scuola-superiore-inghilterra/>, ultima consultazione: 16/05/2023.

<https://www.londraitalia.com/cronaca/gcse-studenti-inglesi-voti-italiani20170824/>, ultima consultazione: 16/05/2023.

<https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>, ultima consultazione: 11/05/2023.

<https://www.miur.gov.it/diventare-docente-nella-scuola>, ultima consultazione: 10/05/2023.

https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890, ultima consultazione 12/05/2023.

<https://www.miur.gov.it/scuola-secondaria-di-secondo-grado>, ultima consultazione: 15/03/2023.

<https://www.miur.gov.it/studenti-stranieri-inserimento-nelle-scuole-italiane>, ultima consultazione: 14/05/2023.

<https://www.miur.gov.it/valutazione>, ultima consultazione: 16/05/2023.

https://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1385Dichiarazione_cf2.htm, ultima consultazione: 23/12/2022.

<https://www.money.it/scuola-stop-bocciatura-studenti-Meloni-Bianchi-Sasso>, ultima consultazione: 17/05/2023.

<https://www.orizzontescuola.it/ptco-ex-alternanza-scuola-lavoro-scarica-esempio-di-regolamento/#:~:text=La%20legge%20145%20del%202030,anche%20sull'auto%2Dorientamento.>, ultima consultazione: 07/05/2023.

<https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803095839655;jsessionid=E4CA159221BDED9CD3564D4A2DE3EE04>, ultima consultazione: 22/04/2023.

<https://www.parliament.uk/site-information/glossary/devolution/>, ultima consultazione: 13/01/2023.

<https://www.repubblica.it/online/cronaca/scuolariforma/scheda/scheda.html?ref=search>, ultima consultazione 14/03/2023.

https://www.repubblica.it/scuola/2011/09/05/news/londra_lancia_le_prime_24_scuole_1ibere_studi_scelti_da_insegnanti_genitori_e_studenti-21266317/, ultima consultazione: 22/02/2023.

<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-33>, ultima consultazione: 05/12/2022.

<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-34>, ultima consultazione: 05/12/2022.

<https://www.studenti.it/sistema-scolastico-in-gran-bretagna.html>, ultima consultazione: 22/03/2023.

<https://www.studyinwales.ac.uk/welcome/higher-education-wales>, ultima consultazione: 22/03/2023.

<https://www.theschoolrun.com/what-free-school>, ultima consultazione: 06/04/2023.

<https://www.ticonsiglio.com/apprendistato-primario/>, ultima consultazione: 09/05/2023.

https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2023/LineeGuida_2019.pdf, ultima consultazione: 10/05/2023.

Ringraziamenti

Al termine di questo elaborato, vorrei ringraziare di cuore tutte le persone che mi sono state vicine durante il mio percorso universitario e che mi hanno dato la forza di continuare e assaporare tutte le gioie e le difficoltà che lo hanno attraversato.

Innanzitutto, ringrazio la mia relatrice, la professoressa Carla Callegari, per avermi seguita, corretta e consigliata in ogni fase della realizzazione del presente elaborato.

Ringrazio i miei genitori, Alessandra e Franco, i quali non hanno mai smesso di credere in me e mi hanno sempre sostenuto con tanto amore e determinazione. A loro devo tutto e non potrei desiderare una mamma e un papà migliori; sono il mio più grande esempio di vita.

Ringrazio il mio fidanzato Edgar per avermi ascoltata e sopportata in qualsiasi momento del mio percorso di studi e per essere la persona più buona e paziente che abbia mai conosciuto. In lui vedo il mio presente e il mio futuro.

Ringrazio mia nonna, i miei zii e i miei cugini che sono stati presenti nella mia vita e che continueranno a farlo con tanto amore e allegria.

Ringrazio la mia migliore amica che è con me dalla prima elementare e tutti quelli che sono arrivati dopo, per le risate, gli abbracci e i momenti passati insieme.

Infine, vorrei ringraziare me stessa, per la determinazione, la dedizione e la voglia di non accontentarmi mai.