

INTRODUZIONE

DAMIANO BONDI

Fondazione Centro Studi Campostrini

Sentiamo spesso dire, nel dibattito pubblico e sui social, che i sistemi scolastici degli altri paesi sarebbero superiori a quello italiano. Ma è davvero così? E soprattutto, cosa ne sappiamo realmente?

Da questi semplici interrogativi è nata l'idea di dedicare alcuni numeri di DYNAMIS, di cui questo è il primo, ad un'analisi comparativa sul funzionamento dei sistemi scolastici extra-italiani (europei e non solo), e sui principi pedagogici e antropologici cui si ispirano. Abbiamo deciso di utilizzare lo strumento dell'intervista a domande fisse ed aperte, così da favorire la possibilità di un raffronto diretto tra i diversi sistemi scolastici senza tuttavia sacrificare l'approfondimento di ogni contesto. Le domande vertono dapprima sulla storia della scuola e sui principi pedagogici ispiratori nei diversi Paesi, e si concentrano poi su alcune problematiche scolastiche che sono all'ordine del giorno in Italia, per capire come in altri Paesi sono state affrontate: tra queste, il riconoscimento sociale degli insegnanti, l'inclusività, l'innovazione digitale, la valutazione, l'interdisciplinarietà.

Circa l'interdisciplinarietà, cui abbiamo dedicato il numero precedente, ospitiamo in questo un contributo sul tema di **Giuseppe Tanzella-Nitti**, che nel testimoniare alcune buone pratiche di didattica e ricerca autenticamente interdisciplinari (tra cui l'utile piattaforma DISF Educational) ne discute anche la difficoltà applicativa nel contesto italiano, così spesso frammentato in settori scientifico-disciplinari irrelati. Se i futuri insegnanti non ricevono una formazione di tipo interdisciplinare, è difficile pretendere poi che sappiano mettere in atto strategie didattiche di questo tipo. Da questo punto di vista, fa da contraltare alla situazione italiana la **scuola tedesca**, descrittaci da **Beatrice Borri**: qui, al contrario, l'educazione "trasversale" è pienamente integrata nei curricula di studentesse

e studenti, a partire dall'ultimo triennio di qualificazione ginnasiale. D'altro canto, uno degli aspetti più critici del sistema scolastico in Germania rimane quello delle scuole speciali per le studentesse e gli studenti che presentano disabilità di diverso tipo. Da questo punto di vista, rispetto al modello completamente integrativo che abbiamo in Italia, una via di mezzo è rappresentata dalle "classi speciali" presenti nella **scuola finlandese**, di cui ci parla **Marco Braghero**. Essendo presente in quel contesto una cura estrema degli spazi di apprendimento, nonché un'ampia mobilità degli studenti all'interno dell'edificio durante le ore di scuola, l'inclusione degli alunni con disabilità all'interno della comunità scolastica è comunque favorita. Mentre il sistema finlandese rappresenta un esempio di statalizzazione dell'istruzione pubblica, garantendo in questo modo standard equi di accesso e di servizi e limitando le differenze sociali dovute a disparità educative, il sistema scolastico **olandese** si fonda invece su un'offerta quanto più ricca e diversificata possibile: come ci racconta **Annebet van Mameren**, accanto al sistema pubblico standard non ci sono soltanto le scuole confessionali, ma anche le scuole Montessori, le scuole Waldorf (ispirate a Rudolf Steiner), le scuole Dalton, le scuole Jenaplan, tutte diffuse e radicate nel territorio. Un altro aspetto che abbiamo trattato è quello della professione dell'insegnante: in Finlandia, ad esempio, l'iter per diventare insegnante è competitivo perché si tratta di una posizione economicamente e socialmente ambita, in **Spagna** invece, stando a quanto ci riportano **Pérez Hernández** ed **Enrico Bocciolesi**, la competizione è dovuta soprattutto alla scarsità di posti disponibili. Abbiamo inoltre chiesto ad **Andrea Mariuzzo** di raccontarci cosa succede nelle scuole **americane**, da un lato segnate appunto da una perdita di riconoscimento sociale della

professione di docente, e dall'altro caratterizzate da un incremento dei meccanismi di controllo dei risultati di apprendimento, per compensare gli effetti di una lunga tradizione di *progressive education* di matrice deweyana che, focalizzandosi sul *learning by doing*, rischiava però di trascurare l'acquisizione di conoscenze. Nelle scuole italiane ed europee, che tuttavia si fondano storicamente su principi pedagogici diversi, si possono certamente rintracciare questi trend progressivi verso una valutazione quantitativa e standardizzata, soprattutto in **Inghilterra**, come ci raccontano **Frances Maratos, Jo Byrd e Charlotte Mosey**.

Quello che abbiamo proposto è solo un iter comparativo tra i tantissimi che si possono fare a partire dai contributi che ospitiamo in questo numero. Lasciamo ai lettori la possibilità di tracciarne altri, speriamo fruttuosi per impostare la propria azione educativa, o almeno per parlare con maggiore cognizione di causa delle "scuole degli altri".