Dynamis
Rivista di filosofia e pratiche educative

Le Scuole degli altri
PARTE 2

Interviste comparative sui modelli scolastici europei e oltre

N. 7 - Novembre 2024
ISSN 2785-4523 (online)

A cura di
Massimo Schiavi
Damiano Bondi

FONDAZIONE
CENTRO STUDI CAMPOSTRINI

Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative 7(2)

OPEN ACCESS ---------- **dynamis.centrostudicampostrini.it**

Copyright: © 2024 This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Sommario - 7 (2), 2024

3 *Introduzione*
Damiano Bondi

Articoli

5 *An overview of the Greek educational system: drawbacks and challenges facing the 21st Century*
Antonis Papaoikonomou

13 *Il Sistema scolastico svedese*
Gustav Borsgård e Gianluca Colella

23 *La scuola in Francia*
Giuliana Santarelli

35 *Il sistema scolastico estone*
Carmelina Maurizio

43 *Il sistema educativo svizzero*
Loredana Addimando, Wolfgang Sahlfeld, Angela Cattaneo

53 *A scuola in Cina. Note sul sistema scolastico cinese*
Maria Omodeo

Dynamis
Rivista di filosofia e pratiche educative

Fondazione Centro Studi Campostrini

OPEN ACCESS

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 ad un'analisi comparativa sul funzionamento dei sistemi scolastici extra-italiani (europei e non solo), e sui principi pedagogici e antropologici cui si ispirano. Lo scorso anno, nel numero 5 della rivista (https://dynamis.centrostudicampostrini.it/index.php/fogli/issue/view/numero5), abbiamo iniziato questo percorso di esplorazione, di cui questo numero rappresenta la seconda tappa. Come per la scorsa volta, 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'interdisciplinarità.

Iniziamo questa seconda parte dell'indagine sulle "Scuole degli altri" da un paese che ha profondamente segnato l'intera cultura Occidentale, gettando le basi della formazione umana in ogni suo stadio: la **Grecia**. Antonis Papaoikonomou ci racconta di come la scuola greca, oggi, possa e debba riuscire a far tesoro della sua preziosa eredità declinandone al contempo i principi per rispondere alle esigenze delle generazioni contemporanee. Tra i punti di forza dell'attuale sistema scolastico greco ci sono la promozione dell'inclusività e della digitalizzazione, mentre dall'altra parte la standardizzazione dei processi valutativi rischia di spostare l'attenzione dalla formazione della persona alla prestazione di attività. Un rischio simile pare prospettarsi in **Svezia**, dove, secondo l'analisi fornitaci da Gustav Borsgård e Gianluca Colella, l'eredità storica della socialdemocrazia sembra lasciare sempre più spazio all'individualismo nelle dinamiche di accesso all'istruzione e di controllo sulla stessa; tuttavia, il sistema scolastico svedese rappresenta ancora oggi un'eccellenza per quanto riguarda l'integrazione fra i vari ordini di scuola, università compresa. Giuliana Santarelli ci parla invece della realtà delle scuole in **Francia**, patria dell'istruzione pubblica nel senso moderno del termine. Attraverso una precisa ricostruzione storica delle varie fasi che hanno portato sino ad oggi, la studiosa si concentra infine sui punti di forza e di debolezza del sistema attuale, dove i capisaldi della gratuità, dell'equità e della laicità convivono con le sfide della multiculturalità e della necessità di ristabilire un rapporto costante con i genitori, quali coeducatori. Passiamo poi al piccolo stato baltico dell'**Estonia**, che da anni è nei primi posti nelle classifiche che si occupano di *education*. Carmelina Maurizio riconosce nel principio del *Lifelong learning* una guida interpretativa per comprendere le riforme e la struttura attuale del sistema estone, fondato su un approccio olistico che utilizza qualsiasi ambiente – anche quello virtuale – come potenzialmente formativo. I numerosi investimenti che l'Estonia ha fatto sull'educazione devono però necessariamente orientarsi anche verso l'inserimento e la formazione degli insegnanti, e verso una maggiore integrazione col mondo del lavoro. Alle linearità e centralizzazione della scuola estone sembra fare da contraltare la grande differenziazione che si registra in **Svizzera**, a causa anche della storia federalista

di questo paese. Loredana Addimando restituisce un quadro multipolare, in cui l'aver lasciato ad ogni cantone la giurisdizione sul proprio sistema scolastico ha portato, da una parte, a un'accentuazione delle differenze finanziare e curricolari tra i singoli cantoni, mentre, dall'altra, ad un'integrazione reale tra scuola, famiglie, mondo del lavoro ed esigenze locali, in favore di una flessibilità del percorso formativo di ogni studentessa e studente. Infine, abbiamo dedicato anche questa volta un articolo ad un sistema extraeuropeo: nel numero 5 si trattava degli Stati Uniti, in questo numero si tratta della **Cina**. Maria Omodeo ci parla di una cultura che sin dall'antichità valorizza l'educazione come principio fondamentale di una società stabile, e di come questo principio sia in vigore ancora oggi nonostante, e forse anche grazie, ai rivolgimenti politici che si sono susseguiti nello scorso secolo. Il sistema scolastico attuale, in Cina, registra punte di assoluta eccellenza e funzionalità nelle grandi città, dove il corpo docente è preparato e motivato, dove gli studenti ricevono sostegno anche al di fuori dell'orario scolastico, e dove gli investimenti in digitalizzazione e innovazione riescono a bilanciarsi con la promozione di discipline più tradizionali. Nelle zone rurali e montane, tuttavia, si registra una forte arretratezza, e il divario rischia di diventare sempre più ampio se non si mettono in atto politiche di integrazione ed equità.

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".

Dynamis
Rivista di filosofia e pratiche educative

Fondazione Centro Studi Campostrini

AN OVERVIEW OF THE GREEK EDUCATIONAL SYSTEM: DRAWBACKS AND CHALLENGES FACING THE 21ST CENTURY

Antonis Papaoikonomou

Aristotle University of Thessaloniki, University of Macedonia

OPEN ACCESS

Citation: A. Papaoikonomou (2024), *An overview of the Greek educational system: drawbacks and challenges facing the 21st Century* in "Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative" 7(2): 5-11, DOI: 10.53163/dyn.v7i7.243

Copyright: © 2024 A. Papaoikonomou. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Abstract:
This paper presents a comprehensive analysis of the Greek educational system, highlighting its structure, guiding pedagogical principles, teacher training processes, evaluation methods, and key characteristics such as inclusivity, interdisciplinarity, and digital innovation. The Greek education system is detailed from early childhood education to post-secondary education, emphasizing the influence of historical and cultural heritage on its pedagogical approaches. The process of becoming a teacher in Greece, including academic qualifications, professional training, and the societal role of teachers, is discussed. Evaluation methods at various educational stages and criteria used to assess students' skills and achievements are outlined. Additionally, the paper identifies strengths such as cultural heritage and inclusivity, as well as challenges like resource allocation and educational equity. The analysis underscores the need for continuous adaptation and innovation to meet the demands of the 21st century.

Keywords: evaluation, Greek educational system, Pedagogical Principles, Inclusive Education.

Overview of the Greek Educational System

In Greece, the structure of the education system is overseen by the Ministry of Education and Religious Affairs. The Greek education system is comprehensive and provides pathways from primary school to secondary education and beyond (Xochellis & Kesidou, 2015). An overview of the Greek educational structure is as follows:

Early Childhood Education (Ages 3-6):
- Optional Preschool: While not compulsory, many children in Greece attend preschool from the age of 3 to 6. Preschool education focuses on early childhood development, including socialization, basic numeracy, literacy, and motor skills.

Primary Education (Ages 6-12):
Primary education in Greece is compulsory for children aged 6 to 15.
- Primary School (Grades 1-6): Primary education spans six years, from grades 1 to 6. The curriculum includes subjects such as Greek language and literature, mathematics, history, geography, science, physical education, and art. The basic characteristics of primary school in Greece include an emphasis on Greek language and culture. Primary education places a strong emphasis on Greek language and culture, with students also learning a foreign language, often English. Also, the assessment in Greek primary school is primarily based on continuous evaluation by teachers, with periodic exams and standardized tests to measure student progress.

Lower Secondary Education (Ages 12-15):
At the age of 12, students transition to lower secondary education is occurred.
Lower Secondary School (Gymnasium) (Grades 7-9): Lower secondary education lasts for three years, from grades 7 to 9. The curriculum becomes more specialized, with a focus on core subjects as well as electives in areas such as technology, music, and physical education. Also, lower secondary education prepares students for upper secondary education and offers career guidance and counseling to help students make informed choices about their future paths. The assessment includes ongoing evaluation by teachers, periodic exams, and standardized tests.

Upper Secondary Education (Ages 15-18):
- Upper Secondary School (Lyceum) (Grades 10-12): Upper secondary education lasts for three years, from grades 10 to 12. Students can choose between different types of lyceum based on their interests and career aspirations, including general, technical, and vocational lyceums. The curriculum in upper secondary school becomes more specialized, with students focusing on subjects related to their chosen lyceum stream. General lyceums prepare students for university entrance exams, while technical and vocational lyceums offer specialized vocational training. Students in general lyceums prepare for university entrance exams (Panhellenic exams) at the end of grade 12. These exams are crucial for admission to higher education institutions in Greece. The assessment includes ongoing evaluation by teachers, as well as national exams administered by the Ministry of Education (Xochellis & Kesidou, 2015).

Post-Secondary Education
After completing upper secondary education, students have the option to pursue higher education at universities and technical institutions in Greece or abroad. Higher education in Greece typically includes bachelor's, master's, and doctoral programs in various fields of study. Admission to higher education institutions is based on performance in the Panhellenic exams and other criteria set by individual institutions.
Overall, the Greek education system provides a structured pathway from early childhood through secondary education, with opportunities for further study and specialization at the post-secondary level.

The main pedagogical principles

The Greek education system is guided by several pedagogical principles that reflect the country's cultural heritage, educational philosophy, and historical context (Zacharis, 2017). These principles have evolved over time and continue to shape the modern education system. Let's explore some of the main pedagogical principles and their historical background:
The first principle is the Humanism and Classical Education. Greece has a rich history of classical education dating back to ancient times. The ancient Greeks valued education as a means of personal and societal development, emphasizing the pursuit of knowledge, critical thinking, and the study of classical literature, philosophy, and arts. Humanism and classical education remain central to the Greek education system. The curriculum places a strong emphasis on Greek language, literature, history, and culture, reflecting the country's deep-rooted intellectual heritage.
The second principle is the holistic development. Ancient Greek philosophers such as Plato and Aristotle emphasized the importance of holistic education that nurtures the mind, body, and spirit. They believed in the development of the whole person, including intellectual, moral, physical, and social dimensions (Savelides et al., 2015). The Greek education system aims to foster holistic development by providing a balanced curriculum that integrates academic learning with physical education, arts, and

extracurricular activities. Education is seen as a tool for cultivating well-rounded individuals who are capable of contributing to society in various ways.

The third principle is the strengthening of the democratic Values and citizenship education. Greece is often regarded as the birthplace of democracy, with ancient Athenian democracy serving as a model for modern democratic systems. The concept of citizenship and civic participation has deep roots in Greek history and culture. The Greek education system promotes democratic values and citizenship education, aiming to instill a sense of civic responsibility, social justice, and respect for diversity. Students learn about the principles of democracy, human rights, and active citizenship through both formal instruction and experiential learning opportunities.

The fourth principle is the continuity with innovation. Throughout its history, Greece has been a hub of intellectual and cultural exchange, absorbing influences from various civilizations while also contributing its own innovations to the world. Greek education has evolved over time, blending continuity with innovation (Ierapetritis, 2017). The Greek education system values continuity with tradition while embracing innovation and adaptation to meet the changing needs of society. It seeks to preserve the cultural heritage and educational legacy of Greece while incorporating modern pedagogical approaches, technologies, and educational practices.

The fifth and last principle is the pursuit of excellence and achievement. Ancient Greece celebrated excellence in various fields, including philosophy, literature, arts, and athletics. The pursuit of excellence was considered a noble aspiration and a source of inspiration for future generations. The Greek education system emphasizes the importance of academic rigor, critical thinking, and striving for excellence in education. It encourages students to set high standards for themselves, pursue their passions, and achieve their full potential in both academic and extracurricular endeavors.

In summary, the Greek education system is guided by pedagogical principles rooted in the country's historical legacy, cultural heritage, and educational philosophy. These principles emphasize humanism, holistic development, democratic values, continuity with innovation, and a commitment to excellence and achievement. They shape the curriculum, teaching practices, and educational goals, reflecting Greece's enduring commitment to education as a fundamental pillar of society.

The current process to become teachers in Greece

In Greece, the process to become a teacher involves a combination of academic qualifications, professional training, and practical experience. The role of teachers is highly regarded in Greek society, as they are seen as central figures in the education and socialization of young people (Maria, 2018). Let's explore the process of becoming a teacher and the training they receive, focusing on both compulsory and optional aspects, as well as the societal perception of teachers.

The main academic qualifications are as follows: Prospective teachers typically pursue a bachelor's degree in education or a specific subject area, such as mathematics, language arts, or science. This degree provides a foundation in pedagogy, curriculum development, and educational theory. Upon completing their bachelor's degree, aspiring teachers must obtain teacher certification from the Ministry of Education. This certification verifies that they have met the academic requirements to teach in Greek schools (Maria, 2018). It must be noted that some bachelor's degrees include the teacher certification. In case that it is not included the aspiring teachers should obtain it from special public institutions.

As far as professional training is concerned all teachers in Greece are required to undergo pedagogical training as part of their professional development. This training covers topics such as classroom management, teaching methodologies, assessment strategies, and student-centered learning approaches. Teachers may also receive specialized training related to their subject area or grade level (Xochellis & Kesidou, 2015). This training helps them deepen their knowledge and skills in specific academic disciplines and adapt their teaching methods to meet the needs of diverse learners.

Teachers have opportunities for optional training and continuing professional development to enhance their skills and stay abreast of new educational trends and best practices. These may include workshops, seminars, conferences, and online courses offered by educational institutions and professional organizations.

Optional training may focus on relational and educational aspects of teaching, such as communication skills, conflict resolution, student engagement techniques, cultural competence, and fostering positive relationships with students, parents, and colleagues.

Role of Teachers in Society

1. Educators and Mentors. Teachers are seen as educators and mentors who play a crucial role in shaping the intellectual, social, and emotional development of students. They are respected for their knowledge, expertise, and dedication to nurturing young minds.
2. Guardians of Values. Teachers are often regarded as guardians of societal values and traditions. They instill moral and ethical principles in students, promote civic responsibility, and foster a sense of community and solidarity.
3. Agents of Change. Teachers are recognized as agents of change who have the power to inspire and empower students to reach their full potential. They challenge stereotypes, promote critical thinking, and encourage creativity and innovation.
4. Partners in Education. Teachers are valued as partners in the educational process, working collaboratively with parents, administrators, and other stakeholders to create supportive learning environments and ensure student success.
5. Role Models. Teachers serve as role models for students, embodying qualities such as integrity, compassion, resilience, and lifelong learning. They set an example for their students to emulate and aspire to (Xochellis & Kesidou, 2015).

The process to become a teacher in Greece involves academic qualifications, professional training, and ongoing professional development. Teachers receive compulsory training in pedagogy and may pursue optional training to enhance their relational and educational skills (Maria, 2018). In Greek society, teachers are highly regarded as educators, mentors, guardians of values, agents of change, partners in education, and role models, reflecting the central role they play in shaping the future of the nation.

Evaluation Process

In Greece, evaluation is indeed a crucial aspect of the educational process, serving to assess student progress, inform teaching practices, and guide educational policy. Evaluation is conducted by various stakeholders throughout the school career, including teachers, school administrators, and government agencies (Papanthymou & Darra, 2019). Let's explore how evaluation is addressed in Greece, including who conducts evaluations and the criteria used to assess students and their skills.

1. Teacher-Led Evaluation:

- Continuous Assessment: Teachers play a central role in evaluating student progress on an ongoing basis through continuous assessment. This involves observing student performance in class, reviewing homework assignments, quizzes, and projects, and providing feedback to students and parents.
- Formative Assessment: Teachers use formative assessment techniques to monitor student learning and identify areas for improvement. This may include classroom discussions, questioning techniques, peer assessment, and self-assessment activities.
- Summative Assessment: Teachers also administer summative assessments, such as end-of-unit tests, midterm exams, and final exams, to evaluate student achievement and determine grades.

2. School-Based Evaluation:

- School Administrators: School administrators oversee the evaluation process within their schools, ensuring that teachers are effectively implementing assessment practices and meeting educational objectives.
- Internal Quality Assurance: Schools may develop internal quality assurance mechanisms to review and evaluate teaching and learning processes, curriculum implementation, and overall school performance.

3. National Evaluation Framework:

- Panhellenic Examinations: At certain key stages of education, such as the end of lower secondary school (grade 9) and upper secondary school (grade 12), students take national examinations known as Panhellenic exams. These standardized exams are administered by the Ministry of Education and Religious Affairs and assess students' knowledge and skills in core subjects, including Greek language, mathematics, foreign languages, and other subjects depending on the lyceum stream.
- University Entrance Exams: The Panhellenic exams at the end of grade 12 serve as the primary criteria for admission to higher education institutions in Greece. Students' performance on these exams, along with their overall academic record, determines their eligibility for university admission and selection into specific programs of study.

Criteria for Evaluation:

1. Academic Achievement:

- Students are evaluated based on their academic performance in various subjects, including Greek language, mathematics, sciences, social studies, foreign languages, and elective courses.
- Assessment criteria may include knowledge and understanding of content, application of skills, critical thinking, problem-solving abilities, and creativity.

2. Skills and Competencies:

- Evaluation also encompasses students' acquisition of skills and competencies essential for success in school and beyond. This may include communication skills, collaboration, information literacy, digital literacy, and socio-emotional skills.
- Teachers assess students' skills through a combination of direct observation, performance-based tasks, projects, presentations, and portfolios.

3. Learning Outcomes:

- Evaluation in Greece is aligned with learning outcomes specified in the national curriculum framework. Teachers assess students' progress in achieving these learning outcomes and provide feedback to support further learning and development.
- Assessment criteria may vary depending on the specific goals and objectives of each subject area and educational level.

Evaluation in Greece involves a combination of teacher-led assessment, school-based evaluation, and national standardized examinations (Papanthymou & Darra, 2019). Teachers assess students' academic achievement, skills, and competencies based on established criteria, while national examinations provide a standardized measure of student performance at key stages of education. Evaluation serves to support student learning, inform instructional practice, and ensure accountability within the education system.

Characteristics of Greek Educational System

a. Inclusive Education:

Inclusive education in Greece aims to provide equitable opportunities for all students, regardless of their backgrounds, abilities, or learning needs. This approach recognizes the diverse strengths and challenges of students and seeks to create supportive learning environments that accommodate individual differences (Savelides et al., 2015). Inclusive education is grounded in principles of social justice, respect for diversity, and the right to education for all.

In Greece, inclusive education is supported by legislation such as Law 4485/2017, which emphasizes the right of every student to access quality education in an inclusive setting. This legislation promotes the inclusion of students with disabilities, special educational needs, and diverse learning profiles in mainstream schools. Greek schools implement various support mechanisms to ensure the success of inclusive education. This includes the provision of specialized support services, such as resource rooms, assistive technologies, and individualized education plans (IEPs) tailored to the needs of students with disabilities (Savelides et al., 2015). Teachers in Greece receive training and professional development on inclusive education practices, equipping them with the knowledge and skills to effectively support diverse learners in their classrooms. This training emphasizes strategies for differentiation, universal design for learning (UDL), and collaborative problem-solving.

Inclusive education in Greece involves collaboration among educators, parents, students, and community stakeholders. Schools work closely with families to understand students' needs and provide appropriate support, while also fostering a culture of acceptance and inclusion among students through awareness-raising activities and peer support programs. While progress has been made in promoting inclusive education in Greece, there are still challenges to address, including the need for more specialized support services, the importance of combating stigma and discrimination, and the necessity of ongoing professional development for teachers to effectively meet the needs of diverse learners (Zacharis, 2017).

b. Interdisciplinarity

Interdisciplinarity in the Greek school system emphasizes the integration of knowledge and skills across different subject areas, fostering connections between disciplines and promoting deeper understanding and critical thinking. This approach recognizes the interconnectedness of knowledge and encourages students to make meaningful connections between different fields of study.

Greek schools incorporate interdisciplinary approaches into their curriculum design, creating opportunities for students to explore complex topics from multiple perspectives. This may involve thematic units, project-based learning, or cross-curricular projects that integrate content from various subjects (Zacharis, 2017).

Interdisciplinarity often involves collaborative teaching teams composed of educators from different subject are-

as. These teams work together to design interdisciplinary units, align curriculum objectives, and facilitate cross-disciplinary learning experiences for students. Interdisciplinary learning promotes critical thinking skills by encouraging students to analyze information, synthesize ideas, and draw connections between different domains of knowledge. This approach helps students develop a holistic understanding of complex issues and prepares them to think critically and creatively in diverse contexts. Interdisciplinary learning in Greece emphasizes the real-world relevance of academic content, encouraging students to apply their knowledge and skills to solve authentic problems and address contemporary issues. This approach fosters engagement and motivation by connecting classroom learning to students' lives and interests.

While interdisciplinarity offers many benefits, it also presents challenges such as curriculum alignment, assessment methods, and time constraints. Greek schools are working to overcome these challenges by providing professional development opportunities for teachers, fostering a culture of collaboration and innovation, and integrating interdisciplinary approaches into school-wide practices and policies.

c. Digital Innovation

Digital innovation in the Greek school system harnesses technology to enhance teaching and learning experiences, promote digital literacy, and prepare students for success in the digital age. This approach recognizes the transformative potential of technology in education and seeks to leverage digital tools and resources to support student engagement, creativity, and achievement (Nikolopoulou & Kousloglou, 2019).

Greek schools integrate digital technologies into their teaching and learning practices, providing access to computers, tablets, interactive whiteboards, and educational software. Teachers use digital tools to deliver instruction, facilitate collaborative activities, and provide personalized learning experiences for students. Digital innovation in Greece emphasizes the development of digital literacy skills, including information literacy, media literacy, and computational thinking. Students learn how to critically evaluate online information, communicate effectively in digital formats, and use technology responsibly and ethically. Greek schools implement blended learning models that combine traditional classroom instruction with online learning opportunities. Blended learning allows for greater flexibility and customization, enabling students to access educational resources, participate in virtual discussions, and engage in self-paced learning activities outside of school hours. Digital innovation requires ongoing professional development for teachers to effectively integrate technology into their teaching practice. Greek schools provide training and support to teachers on digital pedagogy, educational technology tools, and best practices for online instruction, empowering educators to adapt their teaching methods to meet the needs of digital learners (Nikolopoulou & Kousloglou, 2019). Digital innovation in Greece is committed to ensuring equity and access to technology for all students, regardless of socioeconomic status or geographic location. Schools work to bridge the digital divide by providing devices and internet connectivity to underserved communities, implementing policies to promote digital inclusion, and fostering a culture of digital citizenship among students.

Inclusive education, interdisciplinarity, and digital innovation are three highly significant aspects of the Greek school system, each contributing to the holistic development of students, the enhancement of teaching and learning experiences, and the preparation of students for success in a rapidly changing world.

Modern challenges

The Greek school system possesses several strengths, but it also faces various challenges (Xochellis & Kesidou, 2015). Let's examine both:

Strengths

1. Cultural Heritage: Greece's rich cultural heritage provides a strong foundation for education, emphasizing classical education, humanism, and democratic values. This cultural legacy contributes to a robust curriculum and a deep appreciation for the arts, literature, and philosophy.
2. Inclusive Education: The commitment to inclusive education ensures that students of all backgrounds and abilities have access to quality education. Legislation and support mechanisms are in place to promote equity and inclusion within schools, fostering a sense of belonging and acceptance among students.
3. Teacher Professionalism: Teachers in Greece are highly trained professionals who are dedicated to their craft. They undergo rigorous academic preparation and receive ongoing professional development to enhance their pedagogical skills and support student learning effectively.
4. Emphasis on Holistic Development: The Greek school system places a strong emphasis on the holistic de-

velopment of students, recognizing the importance of intellectual, social, emotional, and physical well-being. Schools provide opportunities for students to explore their interests, develop their talents, and cultivate essential life skills.

5. Resilience and Adaptability: Despite facing challenges such as economic instability and resource constraints, the Greek school system has demonstrated resilience and adaptability. Educators, administrators, and policymakers work together to navigate complex issues and implement innovative solutions to improve educational outcomes.

Weaknesses

1. Resource Allocation: Limited resources, including funding, facilities, and personnel, present challenges for the Greek school system. Budget constraints can affect the quality of education, infrastructure maintenance, and access to support services for students with diverse needs.

2. Educational Equity: Disparities in educational opportunities persist, particularly between urban and rural areas and socioeconomically disadvantaged communities. Addressing these inequities requires targeted interventions, resource allocation, and policies to ensure that all students have access to high-quality education.

3. Standardized Testing Culture: The emphasis on standardized testing, such as the Panhellenic exams, can lead to a narrow focus on test preparation and rote memorization at the expense of critical thinking, creativity, and holistic learning experiences. There is a need to balance assessment practices to encompass diverse forms of evaluation that capture the complexity of student learning.

4. Teacher Workload and Support: Teachers in Greece face heavy workloads, administrative burdens, and limited support systems. Addressing teacher workload and providing adequate support, mentoring, and professional development opportunities are essential to enhance teacher well-being and retention (Xochellis & Kesidou, 2015).

5. Digital Divide: While digital innovation offers opportunities for enhanced learning experiences, the digital divide remains a significant challenge, particularly in underserved communities. Ensuring equitable access to technology and digital literacy skills is crucial to bridge the gap and promote digital inclusion for all students.

Conclusion

In conclusion, while the Greek school system has many strengths, including its cultural heritage, commitment to inclusive education, and emphasis on holistic development, it also faces challenges related to resource allocation, educational equity, standardized testing culture, teacher support, and the digital divide. Addressing these challenges requires concerted efforts from stakeholders at all levels to build a more equitable, inclusive, and resilient education system in Greece.

Bibliography

Antonoglou, L., Salta, K., & Koulougliotis, D. (2019). *Integration of web-based tools in science teaching in secondary education in Greece.* In 10th Jubilee International Conference of the Balkan Physical Union. Author(s). https://doi.org/10.1063/1.5091427

Ierapetritis, D. G. (2017). *Entrepreneurship education at school: a case study on secondary education in Greece*. World Review of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development, 13(2/3), 271. https://doi.org/10.1504/wremsd.2017.10003428

Maria, K. (2018). *Teacher Training in Secondary Education of Greece- A General Approach*. Journal of Education and Training, 5(2), 22. https://doi.org/10.5296/jet.v5i2.13048

Nikolopoulou, K., & Kousloglou, M. (2019). *Mobile Learning in Science: A Study in Secondary Education in Greece.* Creative Education, 10(06), 1271–1284. https://doi.org/10.4236/ce.2019.106096

Papanthymou, A., & Darra, M. (2019). *Student Self-Assessment in Primary and Secondary Education in Greece and Internationally.* World Journal of Educational Research, 6(1), 50. https://doi.org/10.22158/wjer.v6n1p50

Savelides, S., Mihiotis, A., & Koutsoukis, N.-S. (2015). *Crisis management for secondary education: a survey of secondary education directors in Greece*. International Journal of Educational Management, 29(1), 18–43. https://doi.org/10.1108/ijem-11-2013-0168

Xochellis, P., & Kesidou, A. (2015). *Greece. In the Education Systems of Europe* (pp. 335–354). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07473-3_20

Zacharis, K. (2017). *An Extensive Compendium on Good Practices in Secondary Education in Greece*. World Journal of Education, 7(2), 39. https://doi.org/10.5430/wje.v7n2p39

Dynamis
Rivista di filosofia e pratiche educative

Fondazione Centro Studi Campostrini

IL SISTEMA SCOLASTICO SVEDESE

Gustav Borsgård e Gianluca Colella
Dalarna University - Sweden

Abstract:
The Swedish educational system is characterized by a well-structured framework with a strong focus on inclusivity and student-centered learning. Over the course of the 20th and 21st centuries, reforms have progressively adapted the system to meet social and economic demands, emphasizing both academic and vocational preparation. Democracy, sustainability, and digital innovation are key elements integrated into all educational levels. However, recent challenges, such as the privatization of schools (friskolor) and the digitization of education, have raised concerns about potential inequalities and their impact on educational quality. Despite its strengths, the system faces issues related to increasing social disparities and standardized assessments.

Keywords: educational policies, school decentralization, teacher training, socio-educational integration, independent schools, national tests

Citation: G. Borsgård e G. Colella (2024), *Il Sistema scolastico svedese* in "Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative" 7(2): 13-22, DOI: 10.53163/dyn.v7i7.280

Copyright: © 2024 G. Borsgård e G. Colella. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

1.Potete descriverci qual è la struttura attuale del sistema scolastico in Svezia, dai 6 anni di età fino all'Università esclusa, specificando i diversi percorsi e le soglie relative all'obbligo scolastico?

Prima di rispondere è opportuno fare due premesse. La prima riguarda i testi fondamentali che sono alla base del sistema scolastico svedese e che menzioneremo più volte nel corso dell'intervista: a) la *Skollagen* (SFS 2010:800) 'la legge scolastica', b) il *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (ultima versione del 2022: *Lgr22*), che è un testo *grosso modo* equivalente alle *Indicazioni nazionali per il curricolo,* e c) il *Förordning om läroplan för gymnasieskolan*, del 2011 (GY11), un testo unico per le scuole superiori di secondo grado simile alle *Indicazioni nazionali per i licei* e alle *Linee guida per gli istituti tecnici.* Nel corso dell'intervista, ci permetteremo di fare anche diversi

riferimenti bibliografici utili per chi vorrà approfondire l'argomento.

La seconda premessa riguarda la *governance* degli istituti scolastici. Nel 1991, sotto il governo della coalizione liberale e moderata guidata da Carl Bildt, la responsabilità delle scuole viene decentralizzata e trasferita ai comuni, che assumono il controllo dell'amministrazione degli istituti scolastici, della gestione del personale e dell'adattamento dell'offerta educativa alle esigenze locali. Parallelamente, con l'intento di ampliare le scelte educative e incoraggiare la concorrenza tra scuole per migliorare la qualità dell'istruzione, vengono introdotte anche le *friskolor*, o "scuole indipendenti". Il sistema si basa su *voucher* scolastici (*skolpeng*), che i genitori possono usare per iscrivere i propri figli a scuole private. Queste scuole, pur finanziate con fondi pubblici, sono spesso gestite privatamente e nella maggior parte dei casi registrate come società per azioni. Tuttavia, una *friskola* può essere gestita da una cooperativa di insegnanti (*lärarkooperativ*), che di solito subentra quando un gestore privato decide di disinvestire, da un'associazione senza scopo di lucro come una fondazione o ente religioso (attualmente, in Svezia ci sono 63 *friskolor med konfessionell inrikting* 'scuole con orientamento confessionale', che rappresentano poco meno dell'1% degli studenti nel paese).

Fatte queste premesse, rispondiamo ora alla domanda. Innanzitutto, il sistema scolastico in Svezia. All'età di 6 anni, i bambini frequentano una classe preparatoria detta *förskoleklass* (*Lgr22*, p. 21–24). Questa fase, diventata obbligatoria dall'autunno del 2018, serve come transizione tra la scuola materna e la scuola primaria e prepara i bambini all'ingresso formale nel sistema scolastico vero e proprio (Ackesjö & Persson, 2019).

Dai 7 ai 16 anni, gli studenti frequentano la *grundskola* ('scuola di base'), che è obbligatoria e gratuita per tutti. Strutturalmente, è divisa in tre fasi (*stadier*):

- *Lågstadiet* (Classi 1-3, età 7-9 anni). In questa fase, l'attenzione è rivolta all'apprendimento delle competenze di base, come leggere, scrivere e matematica, insieme a un'introduzione alle scienze e alle arti.
- *Mellanstadiet* (Classi 4-6, età 10-12 anni). L'insegnamento diventa più strutturato e copre una gamma più ampia di materie, comprese lingue straniere, educazione civica, scienze, storia e geografia. Gli studenti iniziano a sviluppare competenze più avanzate in matematica e scienze.
- *Högstadiet* (Classi 7-9, età 13-16 anni). Gli studenti ricevono un'istruzione più approfondita in varie materie, come biologia, chimica, fisica e studi sociali. Alla fine della nona classe, ricevono un certificato di completamento che è necessario per accedere alla scuola secondaria superiore.

La maggior parte degli studenti sceglie di iscriversi alla *gymnasieskola*, che può essere considerata equivalente alla scuola secondaria superiore italiana. Tuttavia, le recenti statistiche dicono che circa il 15% degli studenti non possiede i requisiti necessari per continuare gli studi. La *gymnasieskola* dura tre anni e prevede diciotto programmi nazionali di cui sei sono orientati verso l'istruzione universitaria (*Högskoleförberedande program*) e dodici verso la formazione professionale (*Yrkesprogram*). Alla fine del ciclo gli studenti che completano gli studi con successo ottengono un diploma detto *gymansieexam*. Anche in questo caso, la percentuale degli studenti che non ottiene un voto finale è abbastanza alta (tra il 15% e il 20%). Va precisato che per tutti i programmi non è previsto un esame di stato finale che è stato abolito nel 1968.

Le opportunità di iscriversi a specifici programmi sono determinate dai voti finali ottenuti al termine dell'istruzione obbligatoria. I programmi preparatori per l'università sono divisi in sei indirizzi di studio: *Ekonomiprogrammet* (Programma di economia), *Estetiska programmet* (Programma artistico), *Humanistiska programmet* (Programma umanistico), *Naturvetenskapsprogrammet* (Programma di scienze naturali), *Samhällsvetenskapsprogrammet* (Programma di scienze sociali), *Teknikprogrammet* (Programma di tecnologia). Come è evidente, i sei programmi svedesi sono solo parzialmente sovrapponibili ai licei italiani. Gli studenti che completano sono generalmente qualificati per l'ingresso all'università senza ulteriori requisiti

I programmi professionali sono stati introdotti in connessione con la riforma della scuola secondaria superiore del 2011 (SFS 2010:800), che aveva l'ambizione generale di adattare l'istruzione in modi che potessero creare transizioni fluide dalla scuola alla vita lavorativa (Nylund, 2010) e offrono una formazione pratica orientata verso settori che variano dal commercio all'assistenza sanitaria. I dodici programmi, di cui non sempre è possibile offrire una traduzione italiana efficace, sono: *Barn- och fritidsprogrammet* (Programma per l'infanzia e il tempo libero), *Bygg- och anläggningsprogrammet* (Programma di costruzione e impiantistica), *El- och energiprogrammet* (Programma di

elettricità ed energia), *Fordons- och transportprogrammet* (Programma di veicoli e trasporti), *Handels- och administrationsprogrammet* (Programma di commercio e amministrazione), *Hantverksprogrammet* (Programma di artigianato), *Hotell- och turismprogrammet* (Programma alberghiero e turistico), *Industritekniska programmet* (Programma tecnico-industriale), *Naturbruksprogrammet* (Programma di agraria e risorse naturali), *Restaurang- och livsmedelsprogrammet* (Programma di ristorazione e alimenti), *VVS- och fastighetsprogrammet* (Programma di impianti idraulici e gestione di immobili), *Vård- och omsorgsprogrammet* (Programma di assistenza sanitaria e sociale). Sebbene questi programmi siano progettati per preparare gli studenti all'ingresso diretto nel mercato del lavoro, possono comunque consentire l'accesso all'università se integrati con determinati corsi opzionali. Questi corsi possono essere seguiti nelle scuole comunali per adulti denominate *Komvux* (*Kommunal vuxenutbildning*) che sono state introdotte in Svezia nel 1968. Ovviamente, il compito delle scuole *Komvux* è quello più generale di consentire agli adulti di completare l'istruzione secondaria, acquisire nuove competenze o migliorare le qualifiche esistenti e solo parzialmente quello di migliorare le opportunità di accesso all'università. Per quest'ultimo aspetto infatti ricopre più importanza l'*Högskoleprovet*, letteralmente 'Prova per l'università', un test standardizzato simile al SAT americano che si tiene due volte l'anno e composto da due parti principali: una che valuta le competenze matematiche e di logica, e un'altra che misura le abilità linguistiche e di comprensione del testo (in svedese e in inglese). Se è vero che l'*Högskoleprovet* può rappresentare una via d'accesso all'università, specialmente se combinato con altre qualifiche o esperienze rilevanti, come i corsi di formazione per adulti, va ribadito che molti studenti scelgono di sostenere questa prova per migliorare le possibilità di essere ammessi a corsi universitari con un numero limitato di posti disponibili, in particolare nelle discipline medico-scientifiche.

2. Quali sono i principi pedagogici che guidano maggiormente questo sistema, e quale ne è il background storico?

L'atto sull'istruzione obbligatoria del 1842, noto come *Folkskolestadgan*, segnò una svolta cruciale introducendo la *Folkskola* ('scuola pubblica', lett. 'del popolo'), una scuola primaria gratuita che garantiva l'accesso all'istruzione di base a tutti i bambini, indipendentemente dal loro status sociale o economico. L'obiettivo era coltivare una forza lavoro istruita e favorire l'integrazione sociale in una società in rapida industrializzazione (Westberg, Boser & Brühwiler, 2019). Nel 1905, la Svezia introdusse una riforma significativa che portò a una chiara divisione del percorso educativo in due livelli distinti: la *realskola*, o 'scuola pratica', e il *gymnasium*, o 'scuola secondaria superiore'. La *realskola* era una scuola secondaria inferiore di sei anni, progettata per fornire un'istruzione più pratica orientata alla preparazione per il mondo del lavoro. Al termine di questo percorso scolastico, gli studenti affrontavano il *realexamen*, un esame che certificava il completamento dell'istruzione e permetteva l'accesso a ulteriori studi o al lavoro. Il *gymnasium*, invece, rappresentava il livello successivo di istruzione superiore. Questo percorso educativo durava quattro anni e preparava gli studenti all'ingresso universitario, a condizione di superare una *studentexamen*, *grosso modo* equivalente a un diploma di scuola superiore. Un'importante innovazione della riforma del 1905 fu anche l'apertura delle scuole secondarie alle ragazze. Negli anni '20, le ragazze iniziarono ad essere ammesse anche al *gymnasium*, ma fu solo con la legge scolastica del 1928 che questa pratica divenne più comune e ampiamente accettata (Backman Prytz, 2014, pp. 22-26).

Un documento importante per lo sviluppo del sistema scolastico svedese dalla seconda metà del XX secolo in poi è il *Rapporto della commissione scolastica* del 1946 (1946 *års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets* utveckling) che, alla luce della Seconda Guerra Mondiale, pose grande enfasi sulla scuola come agenzia per la formazione di cittadini democratici (Linde, 2005). Nei primi anni '50, il Parlamento svedese decise di estendere l'obbligo scolastico a nove anni e avviò una fase sperimentale con la "scuola unificata" (*enhetsskola*). Questa riforma mirava a sostituire le vecchie scuole professionali (*realskolor*) con l'obiettivo di creare un sistema educativo uniforme che offrisse pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti, indipendentemente dal loro *background* sociale o dalle loro capacità (Roman, 2011).

Nel 1962, il Parlamento svedese approvò l'istituzione della già nominata *grundskola*, un sistema scolastico unificato che sostituì i precedenti percorsi educativi e rappresentò un passo significativo verso un sistema educativo più equo e inclusivo, mirato a garantire pari opportunità di apprendimento per tutti e riflettendo il principio che

l'istruzione debba essere un diritto universale accessibile a tutti. Sempre nel 1962, venne introdotto il primo *Läroplan* (*Lgr*). Da allora, è stato aggiornato in diverse edizioni per riflettere i cambiamenti sociali e le nuove esigenze educative. La prima edizione del 1962 segnò tuttavia una svolta importante nella standardizzazione dell'educazione svedese, fornendo una base comune per tutte le scuole. La seconda edizione, pubblicata nel 1980, introdusse significativi cambiamenti nella struttura e nei contenuti per adattarsi alle nuove sfide educative e alle tendenze politiche contemporanee (Borsgård, 2021, pp. 54-55).

Nel 1991 viene fondato lo *Skolverket* (agenzia nazionale per l'istruzione), l'ente governativo svedese responsabile per il sistema educativo del paese che supervisiona l'istruzione prescolare, primaria, secondaria e per adulti. Le sue principali funzioni includono lo sviluppo e l'implementazione del "curricolo", la valutazione e il monitoraggio del rendimento delle scuole e degli studenti per garantire la qualità dell'istruzione, e il supporto e orientamento per insegnanti, dirigenti scolastici e altri professionisti del settore educativo. Inoltre, al fine di garantire che il sistema educativo svedese sia di alta qualità, equo e in continua evoluzione per rispondere alle esigenze della società, lo *Skolverket* conduce ricerche sull'istruzione, promuove l'innovazione educativa e consiglia il governo svedese sulle politiche educative, implementando le decisioni politiche nel settore dell'istruzione.

Un'altra riforma importante si è avuta nel 1994 con un focus centrato sullo studente e sulla flessibilità curricolare. Mentre nell'ultima riforma del 2011 sono integrate le competenze chiave necessarie per il XXI secolo, come il pensiero critico, la collaborazione e l'uso della tecnologia, che trovano ampio spazio nel *Läroplan* che è soggetto a processi di aggiornamento continuo. Ogni edizione prevede ampie consultazioni con insegnanti, dirigenti scolastici e rappresentanti delle associazioni di genitori e studenti; tutto ciò per garantire che il curricolo risponda alle esigenze della società e del mercato del lavoro (Englund, 2005). Il curriculo è diviso in sezioni che coprono varie aree tematiche, tra cui lingua e letteratura, matematica, scienze naturali e sociali, educazione civica, educazione artistica e tecnologia. Ogni sezione stabilisce obiettivi specifici per l'apprendimento e criteri di valutazione per monitorare i progressi degli studenti.

L'apprendimento centrato sullo studente è un altro principio fondamentale. Questo approccio, influenzato da pensatori come l'americano John Dewey (1859-1952) e la svedese Ellen Key (1849-1925), sottolinea l'importanza di un'educazione che rispetti e promuova l'individualità e l'autonomia degli studenti.

L'inclusività è un altro principio chiave. Le scuole svedesi sono tenute a creare un ambiente che accolga e supporti studenti con *background* diversi, comprese le disabilità e le barriere linguistiche. Questo principio è codificato nella già nominata legge sull'istruzione, *Skollagen* (SFS 2010:800), dove si stabilisce che le scuole devono fornire il supporto necessario per garantire la piena partecipazione di ogni studente all'istruzione. Ad esempio, le scuole offrono programmi di svedese come lingua seconda (*svenska som andraspråk*) per aiutare i parlanti non nativi a raggiungere una competenza linguistica sufficiente per seguire le lezioni regolari, garantendo che tutti gli studenti possano partecipare pienamente all'istruzione e avere pari opportunità di successo accademico.

In sintesi, il sistema scolastico svedese è stato modellato da una serie di riforme legislative e da una lunga tradizione di impegno per l'equità, la partecipazione democratica, l'apprendimento centrato sullo studente e l'inclusività. Le leggi e i documenti sulle politiche educative, come la *Skollagen,* il *Lgr22*, e il *GY11* incarnano questi principi e promuovono un'educazione che mira a sviluppare non solo competenze scolastiche, ma anche il benessere e lo sviluppo personale degli studenti. Analogamente a molti altri paesi, anche la Svezia si è adattata sempre più alle tendenze transnazionali nel discorso delle politiche educative negli ultimi decenni, ovvero: l'incorporazione delle competenze chiave dell'Unione Europea nei curricula e l'influenza degli sforzi di riforma delle politiche da valutazioni su larga scala come il PISA (Wahlström & Sundberg, 2018). Specificamente, il GY11 evidenzia la necessità di una preparazione che integri prospettive etiche, ambientali, internazionali e storiche, garantendo che gli studenti sviluppino la capacità di prendere decisioni responsabili, comprendere il contesto globale, riflettere criticamente sulla storia e sul presente al fine di affrontare le sfide del futuro.

3.Potete descriverci qual è l'iter attuale per diventare insegnanti e che tipo di formazione obbligatoria o facoltativa ricevono, specialmente in merito al ruolo educativo e all'aspetto relazionale della loro professione? In generale, come è visto il ruolo degli insegnanti a livello sociale?

La formazione degli insegnanti in Svezia è un vero e proprio programma di laurea che dura dai quattro ai cinque anni e mezzo e può essere strutturato in vari modi per quanto riguarda i corsi. Tuttavia, combina sempre la conoscenza delle materie con la didattica. Il grado di integrazione della prospettiva didattica nei corsi specifici varia a seconda dell'istituzione. Nonostante ciò, tutti gli studenti sono esposti a prospettive didattiche poiché il programma, a seconda del livello scolastico di riferimento, alterna la conoscenza delle materie in due o più ambiti con ciò che viene chiamato *utbildningsvetenskaplig kärna,* letteralmente 'nucleo delle scienze della formazione'. In questo contesto vengono trattati argomenti generali riguardanti la storia, l'organizzazione e le condizioni del sistema scolastico, insieme a temi come valori, democrazia, genere e diritti umani. Inoltre, il ruolo dell'insegnante viene analizzato nelle sue dimensioni sociali e relazionali in modo più ampio. Gli studenti acquisiscono anche i principi teorici e metodologici della ricerca scientifica, preparandosi così alla redazione della tesi finale che conclude il loro percorso formativo.

Il programma di formazione per insegnanti include anche periodi di tirocinio pratico detto *Verksamhetsförlagd utbildning* (*VFU*). Durante il tirocinio, che dura diverse settimane, gli studenti sono tenuti a condurre lezioni autonomamente e a riflettere sul ruolo dell'insegnante. Tali attività vengono svolte in collaborazione con un insegnante della scuola, che funge sia da valutatore sia da mentore. La valutazione principale delle prestazioni dello studente è condotta dal supervisore del *VFU*, un docente universitario che osserva lo studente almeno una volta durante il tirocinio e conduce una conversazione riflessiva con lo studente e con il suo mentore (*trepartssamtal* 'discussione a tre'). Poiché il tirocinio dura diverse settimane e il docente universitario ha opportunità limitate di seguire gli sviluppi in classe, il tirocinante è tenuto a redigere un compito riflessivo al termine del periodo di *VFU*. Insieme alla valutazione del mentore scolastico, questi compiti riflessivi costituiscono la base per la valutazione complessiva. Di solito, chi ha completato il tirocinio ha anche l'opportunità di discutere le proprie esperienze nei *VFU* durante seminari con altri studenti. La formazione degli insegnanti include soluzioni per coloro che possiedono competenze in una o più materie, ma non hanno seguito corsi di pedagogia, offrendo un programma specifico, chiamato *Kompletterande pedagogisk utbildning* ('formazione pedagogica complementare'). Un'altra variante della formazione degli insegnanti è l'*Arbetsintegrerad lärarutbildning (AIL),* letteralmente 'formazione per insegnanti integrata nel lavoro'. In questo caso gli studi universitari sono combinati con un lavoro part-time come insegnante.

Come già indicato, la formazione degli insegnanti si conclude con la redazione di una tesi o di un progetto didattico, svolto individualmente o in coppia, su una delle materie studiate. Questo lavoro permette un'analisi più approfondita di un aspetto specifico della disciplina, attraverso uno studio empirico, che può includere interviste o sondaggi con insegnanti o studenti, osservazioni in classe o l'analisi di testi didattici. Durante la stesura, lo studente è seguito da un docente universitario. La tesi viene inoltre sottoposta a un processo di revisione, in cui gli studenti leggono e commentano criticamente e in modo scientifico i lavori dei propri colleghi. Al completamento di tutti i corsi richiesti per la loro formazione, gli studenti possono richiedere l'abilitazione per l'insegnamento (*lärarlegitimation*). Introdotta in concomitanza con le riforme del 2011 per l'istruzione primaria e secondaria, il certificato di abilitazione è fondamentale per essere riconosciuti come insegnanti qualificati, ottenere un impiego stabile e avere l'autorizzazione a valutare gli studenti. Il sistema è stato implementato come parte di una strategia mirata a migliorare la qualità e lo status della professione, in un periodo in cui veniva spesso descritta come in declino. Nel dibattito svedese, è diffusa la percezione che lo status sociale della professione insegnante abbia subito un significativo calo negli ultimi decenni (Baltzer, 2020). L'introduzione della certificazione può essere vista come un tentativo di ripristinare il controllo sulla professione, in un periodo in cui molte persone non qualificate lavoravano come insegnanti, contribuendo al basso status professionale. Questa percezione del declino è anche legata alla crescita relativamente debole degli stipendi e all'aumento dei compiti amministrativi, che sottraggono tempo alla preparazione e alla gestione delle attività didattiche (Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström, 2014). Questi fattori hanno innescato una spirale negativa, con un minor numero di studenti ad alto rendimento che sceglie i programmi di formazione per insegnanti, portando a punteggi di ammissione più bassi. Nonostante l'introduzione della certificazione, l'insegnamento nella scuola primaria e secondaria in Svezia oggi non è associato a un alto status, sollevando preoccupazioni per il futuro approvvigionamento di professionisti qualificati nel settore.

Oltre all'introduzione dell'abilitazione, il governo svedese ha proposto diverse misure per elevare lo status

della professione e renderla più attrattiva. Tra le iniziative attuali, si mira a riformare la formazione degli insegnanti, rafforzandola attraverso collaborazioni più strette tra gli istituti di istruzione superiore, al fine di migliorare la qualità dell'insegnamento. Inoltre, c'è interesse a rafforzare l'insegnamento delle conoscenze disciplinari nella formazione dei docenti, incorporando metodologie didattiche avanzate e prospettive della neuroscienza cognitiva, nel tentativo di rendere l'insegnamento maggiormente "basato sull'evidenza" (Kristersson, 2022).

4.La valutazione è un aspetto complesso e delicato del processo educativo. Come è affrontato in Svezia? Da chi, e secondo quali criteri, vengono valutati gli alunni e le loro competenze nell'arco del percorso scolastico?

Il sistema di valutazione nelle scuole svedesi è caratterizzato dall'uso di prove nazionali (*nationella prov*) che si svolgono in momenti specifici del percorso educativo degli studenti. Queste prove sono obbligatorie per tutti e mirano a valutare in modo omogeneo le competenze in diverse materie. Alla fine del primo ciclo scolastico, nell'anno 3, gli studenti affrontano prove di svedese e matematica. Al termine del secondo ciclo, nell'anno 6, oltre a svedese e matematica, vi è una prova di lingua inglese. Alla fine del terzo ciclo, nell'anno 9, gli studenti svolgeranno prove nazionali di svedese, matematica, una disciplina di scienze naturali e una di scienze sociali. Queste due ultime materie variano ogni anno. Tuttavia, permane un'enfasi particolare sulle materie chiave (svedese, matematica e inglese).
Alla fine dell'ultimo ciclo (classi 10-12), le prove nazionali riguardano solamente svedese, inglese e matematica, e sono divise in una parte scritta e una orale. La prova di svedese include la stesura di un saggio breve basato su documenti forniti, mentre la parte orale richiede una presentazione di circa cinque minuti su un tema di attualità. Queste prove sono suddivise in più sessioni che si svolgono durante l'anno scolastico, con una parte in autunno e una in primavera.
Le prove nazionali sono sviluppate da varie università svedesi che collaborano con l'agenzia scolastica nazionale, lo *Skolverket*. Le università coinvolte sono quelle di Göteborg, Stoccolma, Uppsala, Umeå e Malmö, ognuna delle quali si occupa di specifiche materie. Le prove vengono ordinate dal dirigente scolastico di ciascuna scuola, che riceve anche tutte le informazioni necessarie per la valutazione, comprese griglie e soluzioni commentate. Oltre ad assistere gli insegnanti nella valutazione, le prove nazionali servono anche a scopi valutativi, poiché i loro risultati formano la base per le statistiche compilate dallo *Skolverket* (Wetterstrand, Sundhäll & Lundahl, 2017).
Nel caso delle prove di inglese e matematica, i criteri di valutazione sono univoci, ovvero non si fa distinzione tra studenti madrelingua e studenti "nuovi arrivati" (*nya anlända studenter*). Per quanto riguarda la prova di svedese, che è uguale per tutti, al momento della valutazione si distingue tra svedese e svedese come seconda lingua (*Svenska som andraspråk*). Nel primo caso, la valutazione considera la correttezza grammaticale, lessicale e l'uso preciso della lingua. Gli studenti devono dimostrare padronanza nella scrittura, nella lettura e nella comprensione di testi letterari e informativi (a seconda del livello), e nelle abilità comunicative senza commettere errori significativi. Per gli studenti che apprendono svedese come seconda lingua, la valutazione è più flessibile e si focalizza sulla capacità di comunicare efficacemente piuttosto che sulla perfezione grammaticale. Si dà maggiore importanza alle strategie comunicative e alla comprensione, piuttosto che alla precisione linguistica. Gli studenti sono valutati anche sulla capacità di adattare il linguaggio a vari contesti e sull'uso delle risorse linguistiche disponibili per migliorare la propria competenza. Questo approccio permette di considerare le diverse competenze linguistiche degli studenti non madrelingua, valorizzando il loro percorso di apprendimento e adattandosi alle loro specifiche necessità linguistiche. Un aspetto cruciale delle prove nazionali è che i risultati devono essere considerati con particolare attenzione nella valutazione finale degli studenti. Sebbene non debbano essere l'unica base per la valutazione, hanno un peso significativo rispetto ad altri criteri utilizzati dai docenti (Larsson, 2021, p. 11–15).
Per quanto riguarda il voto vero e proprio, dalla prima alla quinta classe, ogni studente riceve una semplice valutazione in ciascuna materia per fornire un quadro chiaro dell'andamento scolastico. A partire dalla sesta classe, gli studenti ricevono voti due volte all'anno. Gli insegnanti valutano le competenze dimostrate durante il semestre e assegnano un voto finale al completamento di tutte le materie della scuola primaria, generalmente alla fine della nona classe. Questo voto finale è utilizzato per l'ammissione alle scuole superiori. La scala di valutazione ha sei livelli: A - F. I voti A - E indicano risultati sufficienti, mentre F è assegnato per risultati non

sufficienti. Nelle scuole speciali per l'infanzia e nelle scuole superiori adattate, il voto F non viene utilizzato.
La valutazione delle prove è generalmente eseguita dagli insegnanti stessi, a patto che siano qualificati per farlo. Tuttavia, lo *Skolverket* incoraggia la valutazione collegiale (se non addirittura una valutazione svolta da docenti esterni alla scuola), in cui più insegnanti discutono e valutano insieme le soluzioni degli studenti. Questa pratica aiuta a garantire una maggiore affidabilità della valutazione e riduce le variazioni tra scuole diverse.
Negli ultimi anni, molte critiche sono state rivolte al sistema di valutazione (A-F) introdotto con le riforme del curriculum del 2011, poiché si sostiene che abbia portato a criteri di valutazione più severi e a un aumento dello stress psicosociale tra gli studenti (SOU: 2020:43). Inoltre, lo *Skolverket* si sta preparando a implementare un nuovo sistema di valutazione per le scuole superiori, in cui i voti saranno assegnati non più per i singoli corsi che compongono una materia, ma per l'intera materia nel suo complesso. Questo significa che invece di ricevere valutazioni separate per ogni corso frequentato all'interno di una materia come svedese, gli studenti otterranno un voto finale unico basato sulla loro prestazione in tutti i corsi relativi a quella materia (Borsgård, 2024).

5. Scegliete alcuni temi che reputate maggiormente significativi per il sistema scolastico della Svezia, e parlatecene brevemente

Capacità individuali

Considerata l'influenza predominante dei governi socialdemocratici per gran parte del XX secolo, la Svezia è spesso riconosciuta per l'importanza attribuita a valori come la solidarietà e la coesione collettiva**.** Tuttavia, l'enfasi sull'individuo e sulle sue capacità è aumentata notevolmente a livello di politiche nel sistema scolastico svedese a partire dal secondo dopoguerra. Nella seconda metà del XX secolo, i programmi di studio svedesi per l'istruzione primaria e secondaria furono influenzati dal progressismo americano nella tradizione di John Dewey, che si concentra sulle esperienze degli studenti e sulle loro percezioni del mondo (Broady, 2011). Secondo questa pedagogia, è compito dell'insegnante consentire allo studente di collegare un obiettivo di apprendimento al proprio mondo esperienziale e concettuale attuale. L'accento posto sullo studente come individuo, e sulla sua responsabilità per il proprio apprendimento, si intrecciò anche con il discorso sull'apprendimento permanente negli ultimi decenni del XX secolo, acquisendo così una crescente importanza socio-economica (Liedman, 2008). Le riforme del 1994 dei curricoli per l'istruzione primaria e secondaria hanno rafforzato, a livello politico, la visione dello studente come individuo autonomo e proattivo, libero di plasmare la propria situazione di vita (Wyndhamn, 2013). Tale visione si è combinata con una prospettiva costruttivista sociale sull'apprendimento, rendendo lo studente significativamente responsabile della propria acquisizione di conoscenze. Al momento della successiva riforma curriculare del 2011, la Svezia, come membro dell'UE, ha tenuto conto delle competenze chiave per l'apprendimento permanente lanciate dall'Unione Europea nel 2006 (Nordin, 2012). Tra queste, vi è l'inserimento dell'imprenditorialità come ideale desiderabile per gli studenti svedesi, ideale che incarna una visione del cittadino autosufficiente, attivo e responsabile, considerato un prerequisito nella società moderna (Lindster Norberg, 2016).

Innovazione digitale

In quanto membro dell'OCSE, la Svezia mira a tenere il passo con il resto del mondo sulle questioni legate alla digitalizzazione. Un chiaro esempio di questa ambizione è l'inclusione della competenza digitale nel curriculum svedese nel 2018, lo stesso anno in cui la valutazione PISA ha iniziato a misurare l'alfabetizzazione digitale. L'integrazione della digitalizzazione e delle sue conseguenze in quasi tutte le materie scolastiche è evidente nei programmi e nei loro contenuti fondamentali, che spesso si allineano con l'enfasi sul valore della *källkritik* (valutazione critica delle fonti). Inoltre, la digitalizzazione degli esami nazionali è prevista per l'autunno del 2024 (Prop. 2017/18:14). Col tempo, la maggior parte delle componenti degli esami nazionali sarà digitalizzata, ad eccezione di quelle orali.
Tuttavia, ci sono state opinioni politiche forti riguardo alla digitalizzazione dell'istruzione scolastica svedese. Ad esempio, l'attuale Ministro delle Scuole della Svezia, Lotta Edholm, sostiene che vi siano evidenze scientifiche a favore della nozione che ambienti privi di schermi creino condizioni migliori per i bambini per sviluppare relazioni, concentrarsi e imparare a leggere e scrivere (Regeringskansliet, 2023). L'attuale governo ha inoltre collegato i deludenti risultati della Svezia nelle valutazioni PISA del 2022 all'uso diffuso degli schermi tra i bambini e i giovani, nonché all'apprendimento a distanza digitalizzato parzialmente implementato durante la pandemia di COVID-19. Nel dibattito in corso sul sistema scolastico svedese, il governo sta mostrando una

tendenza a spostarsi dalla digitalizzazione, promuovendo invece la lettura di libri stampati e cercando di ridurre l'uso di schermi e strumenti digitali nelle scuole materne svedesi.

Sostenibilità e socialità

Alcune ricerche sostengono che, sin dalla metà del XX secolo, la Svezia sia caratterizzata da un'immagine di sé come potenza morale, un eccezionalismo basato sull'idea di una politica estera solidale e sulla riconciliazione socialdemocratica tra benessere e industria (Jansson, 2018; Andersson, 2009; Dahl, 2006). La tradizione dei *läroplaner* svedese è stata influenzata sia dal progressismo americano, che ha posto l'accento sull'educazione civica, sia dalla tradizione nordica, in cui la democrazia ha svolto un ruolo di primo piano come concetto collettivo e sociale (Broady, 2011). Anche nel XXI secolo, gli studenti svedesi hanno una comprensione relativamente buona delle questioni sociali e della democrazia, secondo il test internazionale delle conoscenze ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*)
Nelle scuole svedesi, le questioni di sostenibilità sociale e democrazia occupano un posto significativo, come dimostrano gli obiettivi generali dei curricoli che mirano a educare gli studenti come cittadini. Questi obiettivi includono anche aspetti legati alla sostenibilità ambientale, riflettendo la crescente consapevolezza dei cambiamenti climatici e dell'Antropocene. Il curricolo per l'istruzione primaria include esplicitamente una prospettiva ambientale, il che significa che agli studenti dovrebbero essere offerte opportunità sia di assumersi la responsabilità per l'ambiente che possono influenzare direttamente, sia di sviluppare un approccio personale alle questioni ambientali generali e globali (*Lgr* 22, p. 9). Inoltre, l'insegnamento dovrebbe evidenziare come le funzioni sociali e i nostri modi di vivere e lavorare possano essere adattati per promuovere lo sviluppo sostenibile, sia dal punto di vista ambientale che sociale. Sebbene le questioni di sostenibilità e socialità siano chiaramente articolate e abbiano a lungo costituito una parte importante del sistema educativo svedese, ci sono state critiche secondo cui le riforme per l'istruzione primaria e secondaria del 2011, avrebbero ridotto la sua missione educativa democratica e civica a favore di questioni legate all'utilità economica e all'occupabilità (Carlbaum, 2012).

6. In definitiva, quali sono secondo voi i punti di forza e quali punti di debolezza del sistema scolastico in Svezia?

Uno dei principali punti di forza del sistema scolastico svedese è la stretta integrazione tra il mondo della scuola e quello dell'università, particolarmente evidente nella progettazione delle prove nazionali. Queste prove, elaborate da varie università e istituti di istruzione superiore in Svezia, richiedono dai 18 ai 42 mesi per essere sviluppate, con un processo di creazione rigoroso che coinvolge ampi gruppi di studenti per assicurare l'affidabilità e la validità dei risultati.
Le prove nazionali sono costruite sulla base di analisi approfondite dei piani di studio e dei programmi di corso, mirano a coprire ampiamente il contenuto del curriculum, anche se, per ragioni pratiche, non possono includere ogni singolo aspetto. La validità della valutazione è una priorità, il che significa che le prove devono misurare le competenze in modo tale da produrre risultati informativi e utili. Per garantire l'affidabilità, le prove sono testate su campioni di studenti che variano da 200 a 1000 individui; tale processo elimina la maggior parte degli errori casuali che potrebbero influenzare i risultati, assicurando condizioni uniformi per tutti.
Un elemento cruciale nel processo di sviluppo delle prove è il coinvolgimento delle scuole selezionate, che forniscono informazioni preziose sulle percezioni degli insegnanti e sulla comprensione dei materiali da parte degli studenti, oltre a dati specifici sulla difficoltà delle singole prove. Le informazioni raccolte sono utilizzate per perfezionare i test, stabilire esempi di valutazione e definire le soglie dei voti, garantendo che le prove riflettano accuratamente sia la funzione delle domande sia il loro livello di difficoltà.
La trasparenza e l'elevato standard di controllo nella creazione e somministrazione delle prove nazionali assicurano che i responsabili delle prove siano chiaramente identificabili, contrastando l'anonimato spesso presente nei sistemi scolastici di altri paesi, come l'Italia, dove può essere difficile attribuire responsabilità per eventuali errori o scelte discutibili.
Tuttavia, nonostante le buone intenzioni, i lati negativi di tali sistemi di controllo sono stati evidenziati da più ricercatori (Borsgård, 2021; Wahlström & Sundberg, 2018; Englund, 2015). La focalizzazione su esami, test e risultati misurabili ha portato a una de-enfatizzazione degli aspetti democratici dell'educazione svedese, tradizionalmente considerati cruciali, a livello politico. Come membro sia dell'OCSE sia dell'UE, la Svezia è influenzata dai discorsi di politica educativa transnazionale

che danno grande importanza alla conoscenza misurabile e all'utilità economica (Meyer & Benavot, 2013; Lawn & Grek, 2012). In questo contesto di globalizzazione delle politiche educative, la Svezia rischia di perdere elementi distintivi del suo sistema educativo, come l'importante enfasi sull'educazione alla democrazia e alla cittadinanza.
Un altro elemento del sistema scolastico svedese che spesso genera dibattito, e che è stato criticato anche dall'OCSE, sono le *friskolor* che abbiamo menzionato all'inizio. Queste scuole sono nate con l'idea che, in un sistema "competitivo", un maggiore coinvolgimento delle famiglie nella scelta della scuola avrebbe favorito una maggiore soddisfazione e partecipazione nel percorso educativo. In pochi anni, la Svezia è passata dall'avere uno dei sistemi scolastici più regolamentati al mondo uno decentralizzato, deregolamentato e soggetto alle regole del libero mercato (Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström, 2013).
Secondo un rapporto della Commissione per l'Equità (SOU 2020:46), le *friskolor* sono generalmente sovra-compensate e hanno contribuito ad aumentare la segregazione scolastica. Inoltre, una scelta scolastica illimitata potrebbe, nel peggiore dei casi, ridurre la qualità democratica del sistema educativo svedese, poiché le scuole non servono più come luoghi di incontro per diversi gruppi sociali e culturali (Ekman, 2012).
Negli ultimi anni, sono emersi scandali significativi riguardanti alcune *friskolor* gestite da società di capitale di rischio e istituzioni private. Ad esempio, nel 2013, *JB Education*, una catena di scuole indipendenti, è fallita improvvisamente, lasciando migliaia di studenti letteralmente senza scuola. *Academedia*, uno dei maggiori fornitori di istruzione privata in Svezia, è stata invece criticata per aver accumulato ingenti profitti nel 2018, mentre riduceva i costi operativi, compreso il numero di insegnanti, a scapito della qualità educativa. Anche alcune scuole confessionali sono state coinvolte in scandali e costrette a chiudere. Un esempio rilevante è la *Safirskolan* di Göteborg, chiusa nel 2020 per legami con l'estremismo religioso, ritenuti un rischio per la radicalizzazione degli studenti. Questi episodi hanno alimentato ulteriormente le critiche verso la riforma dei *voucher* e sollevato interrogativi sulla sostenibilità di un modello che, secondo molti, ha trasformato l'educazione in un investimento redditizio piuttosto che in un diritto fondamentale. Recentemente, sempre l'attuale ministro per l'istruzione pubblica del governo pur essendo di area liberale ha dichiarato pubblicamente che il sistema delle *friskolor* è stato un fallimento, evidenziando la necessità di riforme urgenti per affrontare le disuguaglianze e le inefficienze emerse negli ultimi decenni.

Bibliografia

Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2019): The schoolarisation of the preschool class: Policy discourses and educational restructuring in Sweden. Nordic Journal of Studies in Educational Policy 5(2), 127-136.

Andersson, Jenny, "Nordic Nostalgia and Nordic Light. The Swedish Model as Utopia 1930–2007", *Scandinavian Journal of History,* vol. 34, nr. 3, 2009, p. 229–245

Backman Prytz, Sara (2014), Borgerlighetens döttrar och söner : kvinnliga och manliga ideal bland läroverksungdomar, ca. 1880-1930. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Borsgård, Gustav (2021), *Litteraturens mått. Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete. [The Measurement of Literature. Political Implications of Teaching Literature as a Means of Democratic Fostering)*. Diss. Umeå University.

Borsgård, Gustav (2024), "En kommande bildning. Svenskämnet efter ämnesbetygsreformen". In *Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening?* / [ed] Anders Ohlsson, Anders Sigrell, Paul Strand & Martin Sundby, Lund: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, p. 89-103.

Broady, Donald (2011), "Skolan, medelklassen och statsprogressivismen", *Kritisk utbildningstidskrift,* nr. 142–144, p. 73–89.

Carlbaum, Sara (2012), *Blir du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971–2011*. Diss. Umeå universitet

Dahl, Ann-Sofie (2016), "Sweden: Once a Moral Superpower, Always a Moral Superpower?", *International Journal: Canada's Journal of Global Policy Analysis,* vol. 61, nr. 4, p. 895–908.

Ekman, Joakim (2012), *Framtiden och samhällets grundläggande värden. Underlagsrapport 6 till Framtidskommissionen,* Stockholm: Regeringskansliet.

Englund, Tomas (2005), *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension,* Göteborg: Daidalos.

Englund, Tomas (2014), *Forskning om medborgar- och demokratifostran. En forskningsöversikt beställd av Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet,* Stockholm: Vetenskapsrådet

GY11 = *Förordning om läroplan för gymnasieskolan*, Stockholm: Skolverket.

Jansson, David (2018) "Deadly exceptionalisms, or, Would

You Rather Be Crushed By a Moral Superpower or a Military Superpower?", *Political Geography,* vol. 64, , p. 83–91

Kristersson, Ulf. (2022). *Regeringsförklaringen 18 oktober 2022.* Regeringen. https://www.regeringen.se/4ae1e1/contentassets/d6ad6308cc984aa1903d9a542ce1421c/regeringsforklaringen-2022.pdf

Larsson, Maria (2021), *Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext. [Powerful Reading? Upper-Secondary School Teachers of Swedish on Reading Instruction in a Performative Context]* Diss. Dalarna University.

Lawn, Martin & Grek, Sotiria (2012), *Europeanizing Education. Governing a New Policy Space,* Oxford: Symposium Books.

Lgr22, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022.* Stockholm: Skolverket.

Liedman, Sven-Eric (2008), "Utbildningspolitiken går i otakt med dynamisk arbetsmarknad", *Kritisk utbildningstidskrift,* nr. 132, 4, p. 48–54.

Linde, Göran (2005), "Historien om en radikal omdaning". I *Boken om pedagogerna,* Anna Forssell (ed.), 6 uppl., Stockholm: Liber, p. 266–304.

Lindster Norberg, Eva (2016), *Hur ska du bli när du blir stor? En studie i svensk gymnasieskola när entreprenörskap i skolan är i fokus.* Diss. Umeå universitet.

Lundahl, Lisbeth, Erixon Arreman, Inger, Holm, Ann-Sofie & Lundström, Ulf (2014), *Gymnasiet som marknad,* Umeå: Boréa Bokförlag.

Lundahl, Lisbeth, Erixon Arreman, Inger, Holm, Ann-Sofie & Lundström (2013), Ulf, "Educational Marketization the Swedish Way", *Education Inquiry,* vol. 4, nr. 3, p. 497–517.

Meyer, Heinz-Dieter & Benavot, Aaron (ed.) (2013), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*, Didcot: Symposium Books.

Nordin, Andreas (2012), *Kunskapens politik. En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy.* Diss. Linnéuniversitetet.

Nylund, Mattias (2010), "Framtidsvägen. Vägen till vilken framtid för eleverna på gymnasieskolans yrkesprogram?", *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 15, nr. 1, p. 33–52.

Prop. 2017/18:14. *Nationella prov – rättvisa, likvärdiga, digitala*

Regeringskansliet, 2023: Regeringen vill ta bort kravet på digitala lärverktyg i förskolan - Regeringen.se

Román, Henrik (2011). I enhetsskolans tidevarv: Skoldebatter i fullmäktige 1950-1985. Torbjörn Nilsson (ed.). In *Stockholm blir välfärdsstad: kommunalpolitik i huvudstaden efter 1945*, Stockholm: Stockholmia.

SFS 2010:800. *Skollag.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2020:43, *Bygga, bedöma, betygsätta. Betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper,* Stockholm: Elanders.

SOU 2020:46, *En gemensam angelägenhet. vol. 1*, Stockholm: Elanders.

Wahlström, Ninni & Sundberg, Daniel (ed.) (2018), *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices. The New Meaning of Teaching,* London: Routledge,

Westberg, Johannes, Boser, Lukas & Brühwiler, Ingrid (ed.) (2019), *School Acts and the Rise of Mass Schooling*, London: Palgrave Macmillan

Wetterstrand, F., Sundhäll, M. & Lundahl, C. (2017). Att få sina bedömningar granskade. Utbildning & Demokrati, 26(2), 75–94.

Wyndhamn, Anna-Karin (2013), *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Diss. Göteborgs universitet

Dynamis
Rivista di filosofia e pratiche educative

Fondazione Centro Studi Campostrini

LA SCUOLA IN FRANCIA

Giuliana Santarelli
Università degli Studi di Bologna

Citation: G. Santarelli (2024), *La scuola in Francia* in "Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative" 7(2): 23-34, DOI: 10.53163/dyn.v7i7.283

Copyright: © 2024 G. Santarelli. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Abstract:
The Republic resonates silently: the Republic is everything, it is word, history, imagination, it is the spirit of the Nation, it is the pride of an longlasting defended identity, which lives, animates and inspires the heirs of the great revolution. The Republic is the topic that silently inspires every law and innovation. The following contribution is a summary presentation of the French school system (much more could be written): the main references come by professors from the French universities of Cergy-Pontoise and Paris 8, from web platforms, from author's research. In all the texts supporting this article, the commitment of the various legislators is clear: the French education system has the sad privilege of being frequented by bad students, those whose social environment of origin exerts a great influence on their educational path. In France, education inequalities are among the highest of all the developed countries. Good students attend classes that bring together students of average level, while weak students are schooled with others in difficulty. In this context, for the school of the Republic, it is no longer a question of excellence and effort, but of survival.

Keywords: common ground, legislation, reforms, France

Può descriverci qual è la struttura attuale del sistema scolastico in Francia, dai 6 anni di età fino all'Università esclusa, specificando i diversi percorsi e le soglie relative all'obbligo scolastico?

La costituzione del 1946, quando la Francia entrava nella fase di ricostruzione, ha sancito espressamente il diritto all'educazione nella premessa: "la Nazione garantisce l'uguale accesso del bambino e dell'adulto all'istruzione". E inoltre: "l'organizzazione dell'insegnamento pubblico gratuito e laico in tutti i gradi è un dovere dello stato". L'educazione nazionale è stata marcata da una forte centralità della sua gestione ma si è successivamente decentrata negli ultimi tre decenni a partire dal 1982. La spesa complessiva per la Nazione è una delle più alte, circa 90 milioni di euro l'anno. La legge del 2013 segna il passaggio da una gestione più o meno uniforme alla gestione

autonoma di ogni istituto scolastico. Nel sistema di istruzione francese possiamo distinguere la scuola primaria e la scuola secondaria. Nel primo rientrano la scuola materna e elementare, nella secondaria il collège, che unisce, e il lycée. L'ordinamento francese prevede l'obbligo scolastico per bambini e ragazzi nella fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni; la scelta può ricadere tra istituti pubblici -laici e gratuiti, anche nella fornitura dei libri di testo - o privati, di solito gestiti da enti cattolici. Dopo il diploma, i ragazzi possono proseguire gli studi in ambito accademico o nelle écoles. Dal momento che sul piano pedagogico il primo grado è fortemente collegato al collège, in modo che l'unità della scolarità obbligatoria cominci a prender forma, strutturalmente e in materia di risorse umane, le differenze col secondo grado, invece, sono tutte mantenute. La scuola primaria è una scuola vicino alle famiglie. I comuni hanno conservato l'incarico della costruzione delle scuole, del mantenimento e del funzionamento materiale. Altre competenze sono state loro assegnate nella legge sul decentramento in materia di orari scolastici e di organizzazione di attività parascolastiche. Si può parlare di continuità sul piano pedagogico fra scuola materna e scuola elementare, tre sono i cicli pedagogici: il ciclo degli apprendimenti primari, che comincia alla scuola materna, il ciclo degli apprendimenti fondamentali, che inizia alla sezione dei grandi alla scuola materna e prosegue fino ai primi due anni della scuola elementare, il ciclo degli approfondimenti, che inizia negli ultimi tre anni della scuola elementare e confluisce nel collège: un solco comune di conoscenze, di competenze e di cultura che deve permettere il proseguimento degli studi, la costruzione di un avvenire personale e professionale, nonché l'esercizio della cittadinanza. Il solco comune non è irrigidimento dei contenuti disciplinari ma è identificato in sette grandi competenze: la padronanza della lingua francese, il sapersi esprimere in una lingua straniera, i principali elementi di matematica, la cultura scientifica e tecnologica, la cultura umanistica, le competenze sociali e civiche, nonché autonomia e iniziativa. Dal 1996 il collège è organizzato in tre cicli, al fine di consentire l'avviamento al lycée, promuovere l'orientamento e mantenere il ponte con la scuola precedente."In ogni momento della scolarizzazione un aiuto specifico deve essere offerto agli allievi in difficoltà di apprendimento del solco comune o che manifestano bisogni educativi particolari", si danno "programmi personalizzati di riuscita educativa".

Nel 2000 si perviene a un nuovo dibattito: se le strutture per allievi in difficoltà diventano dei ghetti e delle filiere d'esclusione, allora è la pluralità dei percorsi che può rimediare. Tre livelli di risposte per rimediare alle difficoltà scolastiche:

- prendere in carico la difficoltà scolastica negli insegnamenti comuni;
- mettere in atto delle azioni specifiche nel quadro dell'autonomia per quegli allievi che non padroneggiano le competenze;
- utilizzare dispositivi più specifici.

Nel periodo 2003 – 2013 si realizzano e si mettono in pratica percorsi specifici anche attraverso un contatto col mondo del lavoro. Quello che sembra funzionare meglio è il"dispositive relais": pensato per allievi che intendono abbandonare la scuola, oppure marginalizzati, realizzato in partenariato con il ministero della giustizia, le collettività territoriali e le associazioni, esso ha per obiettivo una scolarizzazione il più possibile rapida, settimane o mesi, permettendo agli allievi di riconciliarsi con la collettività e con le regole. Altra strada percorribile è l'avvio del percorso professionale, in preparazione al liceo professionale: si tratta di un opzione di 3 ore o un modulo di 6 ore.

Erede di una grande tradizione e di una forte carica simbolica, il lycéè ha visto il suo posto e la sua missione profondamente trasformati nella seconda parte del XXº secolo. Avendo assorbito ondate successive di nuovi studenti, il lycée è oggi un luogo di tensioni sempre più forti, che obbligano a ripensare i vecchi equilibri entro nuove strade di formazione. Il baccalauréat, pensato come il coronamento prestigioso degli studi per una frazione minoritaria della classe agiata, creato nel 1808 per decreto imperiale, ha festeggiato il bicentenario e si declina ormai in numerose varietà che coprono spesso ineguaglianze di fatto. In un contesto internazionale che porta a dare la priorità allo sviluppo dell'insegnamento superiore, il lycée deve senza dubbio essere ripensato come il primo tempo di un percorso che tende a prolungarsi nella formazione post- baccalauréat. Fra tradizione e adattamento ai bisogni nuovi di una "società della conoscenza", la Francia cerca una riforma che dovrà proporre nuovi confini educativi, didattici e pedagogici. Il lycée che noi conosciamo oggi risulta da una doppia evoluzione: da una parte esso presenta differenti ordini di insegnamento che si sono sviluppati nel tempo per scolarizzare, con pratiche specifiche, un pubblico nuovo: ragazze e studenti d'origine più popolare. Dall'altra parte, il lycée perde progressivamente le classi più piccole per non ricevere gli studenti che alla fine del collège per il baccalauréat: è il passaggio a un ordine di insegnamento in senso verticale destinato a un pubblico socialmente diverso, a una successione di cicli accoglienti, in modo sempre più indifferenziato dalle proporzioni incessantemente crescenti

delle generazioni. Il lycée attuale non ha più molto a vedere con quello delle origini. L'immaginario collettivo è ancora molto legato alla tradizione: ogni cambiamento è vissuto, spesso, sull'onda della nostalgia, come la manifestazione di un declino. Il baccalauréat (dal latino medievale *bacca laurea* o dal francese medievale bachelier "giovane aspirante cavaliere", etimo incerto) è il primo grado dell'insegnamento superiore ma è percepito come il coronamento dell'insegnamento secondario, e questo valore conclusivo è carico di conseguenze. Anziché un esame viene convalidata una formazione e il percorso scolastico non è più la preparazione al baccalauréat. Bisogna aggiungere che gli insegnamenti di carattere generale sono in costante calo, mentre la progressione di baccalauréat scientifici, in economia e tecnologie, in costante aumento. Dopo il *lycée* si propongono agli studenti, oltre ai vari percorsi universitari, le grandi écoles, una specificità questa dell'insegnamento superiore francese. Il flusso più importante è costituito dalla filiera scientifica, segue quella economica e commerciale, poi letteraria.

Quali sono i principi pedagogici che guidano maggiormente questo sistema, e quale ne è il background storico?

I principi fondamentali dell'insegnamento in Francia sono affermati nell'articolo 34 della Costituzione e la legge ha stabilito, sotto la dicitura "loi de Rolland", una rosa di principi che si impongono a tutto il servizio pubblico: uguaglianza, continuità, adattabilità.
La libertà di insegnamento e l'assenza di un monopolio che ne consegue, portano alla necessità di organizzare i rapporti con le scuole private; le funzioni di controllo sono necessariamente fissate dallo Stato. Questo punto è stato oggetto di un lungo dibattito in Francia. Nel principio di uguaglianza del servizio pubblico sono contenuti i significati di continuità e adattabilità, intesi come uguale accesso all'istruzione e alla laicità della scuola pubblica. Questo principio è affermato nell'art. 1 della Costituzione: "La Francia è una Repubblica indivisibile, laica, democratica e sociale. Essa assicura l'uguaglianza d fronte alla legge di tutti i cittadini, senza distinzione di origine, di razza o di religione. Essa rispetta tutte le credenze". La fraternità può essere pensata come il legame esistente fra i membri della famiglia, essa rinvia allora alla solidarietà come dimensione affettiva, implica la tolleranza e il rispetto reciproco delle differenze.
Il XIX secolo si può definire il secolo della primaria. Napoleone l'aveva abbandonata ai religiosi, anche la Restaurazione si affida alla Chiesa che interviene su tutto il territorio con la rete dei vescovi e dei curati. La legge dell'istruzione primaria come servizio pubblico è del 1833 e obbliga i dipartimenti a creare una scuola normale con degli istitutori. Lo sviluppo dell'istruzione primaria dura per tutto il secolo, è un'opera continua su cui ogni ministro porta il suo tocco. Ma i grandi obiettivi sono l'obbligo e la laicità. Per i Repubblicani l'istruzione è un valore centrale in vista del progresso dei cittadini e dell'economia. Il suffragio universale implica che i cittadini, illuminati dall'istruzione, siano capaci di decidere in modo indipendente e razionale. I conservatori cattolici contestano questi principi e si appellano all'autorità naturale. I repubblicani separano il maestro dal curato e affermano che il catechismo si insegna fuori dalla scuola. Alla fine dell'Ottocento sono istituiti la gratuità, la laicità e gli istitutori laici. La scuola primaria nella memoria collettiva francese, è opera di Jules Ferry, la III Repubblica l'ha fondata rendendola obbligatoria per i bambini e le bambine, oltre che gratuita e laica. Nel tempo essa ha radicalmente cambiato forma e finalità: l'urbanizzazione negli anni Sessanta e la ridefinizione dei suoi contenuti negli anni Settanta, sempre adattata ai suoi tempi, la ritrae come un cantiere permanente.
Fin dal 1975 il *collège* unico, della durata di quattro anni, ha l'ambizione di dare a tutti gli adolescenti la stessa base comune di formazione generale propria della scolarità obbligatoria. Per elevare il livello generale e diminuire l'impatto delle condizioni sociali sui destini scolastici si vuole eliminare la selezione precoce. Il problema che propone il collège unico è la gestione dell'eterogeneità degli allievi che è diventata centrale a partire dagli anni Ottanta e ha suscitato dibattiti, progetti e riforme. Si prende atto del fatto che il collège non riesce a far raggiungere la formazione di base unica e prevista dagli obiettivi per il 15% degli allievi, le disparità sociali in vista della riuscita scolastica sono molto evidenti negli ambienti popolari. Inoltre numerosi insegnanti di collège non sono formati di fronte alle pesanti difficoltà che incontrano gli studenti e molti pensano che il principio del collège unico sia da abbandonare. Non è indifferente constatare che gran parte degli atti vandalici nelle scuole avvenga nel collège. Il collège del futuro non può essere né uniforme né segregativo ma diversificato, mediante una pedagogia differenziata: è l'autonomia dei collèges adattati alle realtà locali, all'interno di un contesto di decentralizzazione e un progetto di istituto. Il *collège della riuscita* necessita di una revisione dei contenuti di insegnamento e uno sforzo per precisare gli obiettivi e le conoscenze che tutti gli allievi devono possedere. La legge del 10 luglio 1989 fissa per i collèges l'obiettivo di accogliere tutti gli allievi fino

alla terza classe e di porre l'allievo al centro mediane il ricorso a pratiche pedagogiche differenziate, adatte ai ritmi, alle difficoltà e alle diversità degli allievi:personalizzazione dell'insegnamento, diversificazione dei percorsi, individualizzazione degli interventi. La riuscita di tutti gli allievi presuppone la realizzazione di una pedagogia senza procedure standardizzate. È evidente il riferimento ai ragazzi con disabilità e il modello della scuola inclusiva. Dal 2009 anche gli allievi con disabilità (*éleves handicapés*) sono ammessi al college. Sono state create delle unità delocalizzate per l'inclusione, al fine di assicurarne la scolarizzazione. Vi lavorano ausiliari della vita scolastica per accoglienza e scolarizzazione. La difficoltà riscontrata è l'assunzione con un contratto di un anno che non garantisce continuità.

Per facilitare la continuità scuola-collège la classe sesta è di adattamento, allo scopo di consolidare gli apprendimenti dell'école e per famigliarizzare coi metodi di insegnamento del college. Il ciclo centrale permette di approfondire e personalizzare gli apprendimenti: si tratta di un metodo interdisciplinare che può sfociare in realizzazioni, fare e saper fare. Il terzo ciclo è di orientamento, con frequenti osservazioni e scelta di insegnamenti opzionali per rispondere alle diverse esigenze e interessi, comprese ore di incontro con la vita professionale.

Da quanto esposto si possono individuare e sintetizzare alcuni principi pedagogici fondamentali che guidano le azioni dei legislatori: la continuità, la scuola di base per tutti, individualizzazione e personalizzazione degli insegnamenti e degli apprendimenti, il ruolo centrale attribuito agli allievi e la considerazione delle differenze, l'accoglimento delle istanze inclusive per agire nei confronti della diversità, l'investimento nella decentralizzazione al fine di costruire contesti più aderenti specifici e anche inclusivi ai cittadini. La storia del sistema educativo in Francia è in parte legata a quella del regime repubblicano: i principi di laicità, obbligo scolastico e di uguaglianza oggi riaffermati come altrettante missioni della scuola, sono stati proclamati nei primi anni della III^{a} Repubblica. Il riferimento al passato mostra che una tendenza sempre presente è all'opera nel sistema educativo francese: due modelli di educazione coesistono, primario e secondario, aventi ciascuno una sua propria logica e questa dualità si riscontra anche nel dibattito contemporaneo sugli effetti della democratizzazione dell'insegnamento. All'origine l'insegnamento francese era costituito da due modelli distinti, la sua storia è quella dell'unificazione.

Può descriverci qual è l'iter attuale per diventare insegnanti e che tipo di formazione obbligatoria o facoltativa ricevono, specialmente in merito al ruolo educativo e all'aspetto relazionale della loro professione? In generale, come è visto il ruolo degli insegnanti a livello sociale?

Gli insegnanti formano, per l'opinione pubblica, una categoria omogenea e monolitica che presenta alcuni fattori di unità incontestabili come formazione iniziale accademica, essenzialmente disciplinare, e identità professionale storicamente forte: carriera, passione, definizione di missione, formazione continua, presentano variazioni talmente deboli che si può parlare di profili-tipo all'interno di permanenze e cambiamento. Gli insegnanti di primo grado nella scuola pubblica presentano la caratterizzazione della femminilizzazione della professione, sempre in aumento. Ricevono aiuti dai consiglieri pedagogici scelti fra chi si distingue nel gruppo dei colleghi, psicologi scolastici e specialisti vari. Il corpo insegnanti attuale nel secondo grado pubblico aiuta i colleghi nel ruolo di consiglieri, documentalisti, insegnamenti tecnici e tecnologici. Nel secondo grado il reclutamento è nazionale, aperto a tutti i candidati in possesso dei requisiti richiesti ma esistono concorsi interni aperti a coloro che hanno tre anni di anzianità e titolari di una licenza di insegnamento, quindi esiste una doppia via di reclutamento. L'insegnamento privato obbedisce a una logica diversa: il concorso nazionale costituisce una certificazione e il reclutamento avviene attraverso la scuola o un organismo accademico. Gli insegnanti di primo grado beneficiano dopo il 1972 di un diritto di 36 settimane di formazione continua sull'insieme della carriera. I piani di formazione sono quasi sempre accademici e integrano richieste dipartimentali e stages di circoscrizione. La formazione continua degli insegnanti di secondo grado si è notevolmente sviluppata dagli anni Ottanta: nel 2011 sono state realizzate 650.000 giornate di stages per gli insegnanti del secondo grado ma attualmente si contratta per aspetti legati al budget. Per quel che riguarda il settore privato, le scuole sono direttamente responsabili della formazione dei loro docenti e la quasi totalità di questi istituti si affida a FORMIRIS (Federazione delle associazioni territoriali per la formazione e la promozione professionale nell'insegnamento cattolico), un organismo sovvenzionato dallo Stato, che assicura il quadro generale della formazione. Dopo il 1989, anno in cui si provvede alla valorizzazione della funzione insegnante, ci sono tre corpi attivi di reclutamento: professori di scuola, di *lycée professionale*, certificati di *collège*, e *lycée*, hanno una carriera identica che comporta una classe normale di 11 scatti e una fuori classe, con un avanzamento di scatto in tre ritmi. Gli insegnanti di primo grado ricevono note

dagli ispettori di circoscrizione, i colleghi del secondo grado beneficiano di due note: una pedagogica, attribuita dall'ispettore pedagogico regionale e l'altra amministrativa, data dal capo di istituto. Dalla creazione del *lycée*, siamo nel XIX secolo, la funzione dell'insegnante, strettamente gerarchizzata, è conosciuta come una corporazione pubblica. Ai professori si aggiungono i *maîtres d'ètudes* e i *maîtres d'exercices*, poi, a partire dal 1810, degli aggregati, del tipo supplenti, destinati a rilevare i professori titolari, infine degli incaricati, riconosciuti nel 1850 come un corpo permanente. A queste categorie bisogna aggiungere quelle rilevanti dei collèges comunali, quelli dell'insegnamento secondario speciale, dell'insegnamento secondario femminile, delle écoles pratiche del commercio, dell'industria e delle écoles nazionali professionali. La riforma del 1902 mette in ordine queste categorie e dal 1941 inizia il periodo di reclutamento di massa. Nel 1973, con la fine della crescita economica dei "Trenta gloriosi" i posti diminuiscono fortemente. Si può affermare che esiste un'identità ben marcata degli insegnanti e numerose specificità secondo i gradi di insegnamento. Nel primo grado, nonostante la divisione fra istitutori e professori di scuola, l'unità è prevalsa intorno a una concezione comune della professione, quella del maestro polivalente, una concezione difficile da collocare nell'esercizio di un mestiere profondamente modificato per il numero crescente di insegnanti specializzati e il ricorso frequente agli interventi esterni. Il maestro unico che da solo ha la responsabilità della sua classe è ormai una figura del passato e gli alunni che in una settimana si rapportano a una sola figura adulta sono un'eccezione. Per gli ispettori generali la polivalenza vera non è solo l'insegnamento dei contenuti disciplinari separati ma il saperli declinare dando senso agli apprendimenti, abbastanza difficile da mettere in atto, ma è una sorta di emblema identitario della scuola primaria di fronte all'insegnamento secondario. Nel secondo grado l'identità professionale dei professori è sempre fortemente marcata da un modello universitario ed elitario che procura stabilità e legittimità al di là dei cambiamenti e delle controversie. Non solo la storia dei professori del lycée è inseparabile da questo modello ma ancora oggi il professore giovane è legato allo stesso modello, che è quello disciplinare: qualifica, reclutamento, modalità di insegnamento, legittimità professionale e istituzionale. La pedagogia deduttiva universitaria, nonostante la diversificazione delle pratiche, dispone tuttora dei favori dell'insegnamento generale e resta una referenza il cui valore simbolico appare ancora superiore a quella dei metodi attivi. Sulla base di questi criteri accademici, in parte immaginari, si potrebbe dire nostalgici, i professori dei licées beneficiano di uno statuto sociale più che rispettato, di uno stile di vita confortevole che ne fa dei membri appartenenti alla borghesia. D'altro canto, l'insegnamento professionale eredita un'identità operaia sostenuta dai sindacati confederati allineati a quelli degli operai e dei professori associati alla riuscita dei ragazzi della classe popolare. La disparità fra le écoles normales nationales di apprendimento e il reclutamento dei professori sulla base del diploma universitario hanno accentuato questo dualismo. In ogni caso l'insegnamento è un mestiere da classe media e l'imborghesimento si prolunga fino ai professori di secondo grado. Diversi studi mostrano che si può raggruppare la motivazione a divenire insegnanti attorno a tre grandi poli: il gusto per una disciplina universitaria, il piacere di insegnare e lavorare con dei giovani, uno statuto socio-istituzionale sicuro.

La valutazione è un aspetto complesso e delicato del processo educativo. Come è affrontato in [nome paese]? Da chi, e secondo quali criteri, vengono valutati gli alunni e le loro competenze nell'arco del percorso scolastico?

La Francia è stato uno degli ultimi paesi europei ad aver istituito un sistema di valutazione delle scuole a livello nazionale. Sebbene la legge di orientamento sull'educazione del 10 luglio 1989 già prevedesse la valutazione del sistema educativo, in Francia non vi era mai stata una valutazione delle istituzioni scolastiche regolare e sistematica che utilizzasse un quadro di riferimento comune a livello nazionale, fino alla legge n. 791 del 26 luglio 2019, dall'ambizioso titolo *Pour une école de la confiance*. L'art. 40 della stessa ha dato avvio al processo di riforma del sistema nazionale di valutazione con l'istituzione del *Conseil d'évaluation de l'École* (CÉÉ). La valutazione in tutte le sue dimensioni, globale, partecipativa e strategica, si sta affermando nella vita quotidiana delle istituzioni scolastiche francesi, in un sistema storicamente abituato all'applicazione di direttive e controlli. La valutazione del sistema educativo francese è di tipo partecipativo ed è basata sulla piena fiducia. Poggia su due importanti organismi: la *Direction de l'Evaluation et de la Prospective et de la Performance* (DÉPP) e i "corpi ispettivi" nazionali che hanno il compito di definire il quadro metodologico, gli strumenti per l'autovalutazione e la valutazione delle istituzioni scolastiche che hanno il compito di garantire la regolarità delle valutazioni, analizzarne i risultati, definire le procedure per la loro pubblicizzazione. La finalità della valutazione è quella di migliorare il servizio pubblico di istruzione, la qualità

dell'apprendimento degli alunni e degli studenti, il loro successo formativo, la loro vita all'interno della scuola e il successivo inserimento professionale. Il CÉÉ ha optato per un ciclo valutativo quinquennale, in modo da rendere sostenibile il relativo processo di valutazione, con il 20% di tutte le scuole primarie e secondarie da valutare ogni anno, la scelta delle quali spetta al rettore.

Gli ambiti di riferimento

Dopo aver raccolto e analizzato gli esiti delle sperimentazioni attuate in vari istituti francesi e quelli provenienti dalle esperienze internazionali, si è prodotta una serie di strumenti tali da consentire l'avvio della valutazione in diversi istituti. Il quadro di riferimento della scuola primaria è abbastanza simile a quello della scuola secondaria, con un'autovalutazione seguita da una valutazione esterna e da un processo partecipativo che analizza la scuola nel contesto e a livello globale, al fine di elaborare il progetto scolastico. Le differenze risiedono nell'organizzazione scolastica e nello status giuridico, un'attenzione particolare è rivolta anche alle attività extrascolastiche, fornite dal personale comunale. L'indagine si focalizza su quattro grandi ambiti (sostanzialmente comuni alla scuola primaria e a quella secondaria):

- apprendimento, insegnamento e percorsi degli studenti;
- benessere degli studenti e clima scolastico;
- attori, strategia e funzionamento della scuola;
- scuola e relazioni istituzionali e di partenariato.

È molto importante che l'istituzione scolastica si esamini nella sua globalità, per individuare se le proprie azioni sono coerenti e pertinenti alla missione di servizio pubblico di cui è responsabile.

La valutazione interna

La valutazione interna è il punto di partenza di tutto il processo e condivide con quella esterna sia l'impianto generale sia gli strumenti. La stessa permette all'istituto di interrogarsi sulla qualità dell'istruzione impartita, degli apprendimenti degli alunni, dei loro risultati, dei loro percorsi e della loro vita scolastica ed è vissuta come una pratica totalmente partecipativa. La riflessione è inoltre orientata a individuare le azioni da intraprendere e gli obiettivi da perseguire. È interessante notare come l'impostazione culturale profonda di tale approccio integrato si rifaccia alle teorie della *Learning organization*, secondo cui, dal monitoraggio dei processi messi in campo, è possibile ottenere un *retour d'expérience*, inteso come arricchimento di conoscenze per l'organizzazione stessa. Nell'ambito delle proprie competenze, il CÉÉ ha elaborato una guida contenente le indicazioni per l'autovalutazione delle scuole che precisa gli ambiti e propone quesiti valutativi. Nel processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche, vengono messi a disposizione questionari più dettagliati ed esempi concreti finalizzati ad una analisi quanto più oggettiva possibile. Il lavoro collettivo di valutazione si concretizza in un rapporto di autovalutazione, che presenta la seguente struttura:

- organizzazione e modalità dell'autovalutazione e della valutazione esterna;
- descrizione del contesto;
- analisi delle quattro macro aree: punti di forza, punti di attenzione, margini di progresso, proposte di azione;
- bilancio globale e prospettive;
- raccomandazioni sulle misure di supporto e il follow-up;
- eventuale pagina di sintesi.

Il rapporto identifica specificità dell'istituzione, lati positivi, margini di progresso, assi strategici per gli interventi di miglioramento di competenza della scuola e dell'accademia. La dirigenza della scuola può far inserire in allegato le proprie considerazioni.

La valutazione esterna e le équipes di valutazione

La valutazione esterna completa il processo di valutazione attraverso il confronto tra il punto di vista degli attori impegnati "sul campo" e quello dei valutatori esterni. Nel rispetto dell'identità e dell'autonomia dell'istituto, la valutazione esterna va intesa come un aiuto fornito alle scuole, non comporta alcuna classificazione delle stesse e non produce alcuna valutazione del capo d'istituto. Al fine di costituire le *équipes*, i rettori delle singole accademie selezionano i valutatori esterni tra ispettori territoriali, personale di direzione, insegnanti, funzionari delle *Académies*, sulla base di criteri comuni come esperienza, capacità di ascolto ed imparzialità Nelle scuole secondarie, la valutazione esterna si articola in tre fasi:

- la preparazione della visita;
- la visita alla scuola;
- la stesura del rapporto di valutazione.

Il coordinatore della squadra di valutazione prende contatti con il capo d'istituto per definire nel dettaglio il protocollo di visita. L'*équipe* costituisce un fascicolo di valutazione esterna, comprendente il rapporto di autovalutazione e tutti quei documenti e dati che ritiene significativi. In questo modo i valutatori acquisiscono un quadro iniziale della scuola e identificano i punti di forza e di debolezza, nonché le possibili leve di miglioramento. Vengono inoltre individuati gli aspetti da approfondire *in loco*. A tal fine viene predisposta una griglia di domande, interviste e osservazioni da espletare durante la visita

che varia in base alla tipologia di istituto e alla necessità dei valutatori di approfondire gli aspetti più significativi. Tendenzialmente tre sono i giorni utilizzati durante i quali l'*équipe* conduce colloqui, individuali o collettivi, con il gruppo direttivo, gli insegnanti, gli alunni, i genitori e i partner istituzionali e privati della scuola. L'*équipe* procede poi alla stesura del rapporto di valutazione dell'istituto che, nella sua forma provvisoria, è presentato e discusso insieme alla comunità educativa della scuola ed eventualmente modificato attraverso il contributo della stessa. La versione definitiva è trasmessa al capo di istituto e al consiglio di amministrazione, nonché al rettore dell'accademia e all'ente territoriale di riferimento. Terminata la fase valutativa, la scuola non è lasciata da sola nel realizzare il piano di miglioramento che diviene successivamente un compito collettivo a cura dei vari soggetti territorialmente impegnati sul fronte educativo.

L'educazione inclusiva in Francia

In conformità con le raccomandazioni dell'Unione Europea e sotto la forte pressione delle associazioni, la legge dell'11 febbraio 2005 per l'uguaglianza dei diritti e delle opportunità, la partecipazione e la cittadinanza delle persone "handicappate" segna una nuova tappa nella volontà di favorire loro l'inclusione nella società francese. Se essa si situa in continuità con la legge di orientamento in favore delle persone "handicappate" del 30 giugno 1975, che aveva definito un insieme di diritti in un campo molto ampio (educazione, formazione, impiego, divertimento, aiuto sociale, cura, etc …), la legge del 2005 introduce cambiamenti importanti, segnando una rottura con una tradizione limitata alla protezione di queste persone. La presa in carico degli alunni "handicappati" in Francia si è realizzata al di fuori delle istituzioni scolastiche, essenzialmente all'interno delle strutture medico-sociali. È attraverso la nozione di handicap che si tiene conto delle conseguenze del danno subito dalla persona nella sua vita quotidiana, più che della natura e origine del suddetto danno, che la legge impone un nuovo punto di vista:" Costituisce un handicap, nel senso della presente legge, ogni limitazione o restrizione di partecipazione alla vita in società subita nel suo ambiente da una persona in ragione di una alterazione sostanziale, durevole o definitiva di una o più funzioni fisiche, mentali, cognitive o psichiche, di un handicap complesso, di un problema di salute invalidante" (art.2). La Legge pone il principio del diritto della persona "handicappata" e lo rende incondizionato. L' art. 11 generalizza il principio della compensazione nelle conseguenze che comporta l'handicap ("La persona "handicappata" ha diritto alla compensazione delle conseguenze del suo handicap quale che sia l'origine e la natura della sua mancanza, la sua età o il suo stile di vita".): perché ogni persona "handicappata" abbia i mezzi per realizzare il suo progetto di vita. Per legge si istituisce un luogo unico di accoglienza e di informazione della persona "handicappata", di valutazione e di presa di decisioni che la riguardano: "Al fine di offrire un accesso unico a diritti e prestazione […], così di facilitare le diversità elle persone "handicappate" e delle loro famiglie, è creata in ogni dipartimento una casa dipartimentale delle persone handicappate" (art. 64). Infine, la legge estende e rinforza il principio di accessibilità e il diritto all'educazione al lavoro o alla formazione professionale. In maniera più specifica, l'art. 19 della legge del 2005 conferma il diritto di ogni allievo ad accedere all'educazione e l'obbligo per lo Stato di garantirla. La legge del 2005 rinforza la portata della legge del 1975 (art. 4 e 5), attraverso obbligo allo Stato di mettere in atto i mezzi umani e finanziari necessari e il diritto incondizionato all'iscrizione nella scuola o nell'istituto più vicino al domicilio. Ma si tratta anche di costruire con la sua famiglia un percorso che permetta l'inserimento nella collettività e la realizzazione del progetto di vita.

L'innovazione digitale

Il piano "Informatica per tutti" del 1985 ha segnato l'ingresso dell'informatica nell'insegnamento scolastico in Francia con 11 milioni di allievi e 120.000 macchine introdotte in 50.000 istituti scolastici, un investimento considerevole di 412 milioni di euro. Se a questo si aggiunge anche l'equipaggiamento, l'attrezzatura dei formatori, allora altri 1,5 miliardi di spesa per il materiale. È del 1996 il primo esperimento di connessione a internet degli istituti scolastici, ma l'informatica pedagogica resta dominata da preoccupazioni materiali e tecnologiche. Nel 2009, la quantità di progetti messi in atto comporta l'irruzione della tecnologia nelle pratiche pedagogiche e sociali nel mondo dell'educazione: i programmi, lo sviluppo delle tecniche nell'insegnamento scolastico, le risorse per accompagnare gli insegnanti, le relazioni con gli editori, la formazione iniziale e continua del personale insegnante. Una situazione francese difficile, la Francia non emerge fra i paesi più avanzati in merito all'educazione alle tecnologie, in materia di attrezzature la Francia si trova nella media europea nei collèges e nei licées, ma è molto lontana dai migliori. La situazione è particolarmente preoccupante per quel che riguarda l'accesso ai computer, si tratta di un computer per 2,7 studenti per lycée contro uno per studente in Norvegia. Questa debolezza è soprattutto rimarcabile nella scuola primaria, dove la Francia è

sempre molto al di sotto della media europea, un computer per 9,9 allievi contro una media di uno per 6,7 e lo stesso succede per l'uso del videoproiettore, ancora assai limitato: uno per 111 allievi contro uno per 67 della media europea. In materia di connessione a internet l'accesso per i *collèges* e i *licées* resta inferiore a quello delle scuole negli altri paesi. Il periodo che va dal 2003 al 2012 è stato contrassegnato da notevoli evoluzioni, progetti e sperimentazioni, tanto che oggi possiamo affermare che alcuni divari sono stati colmati, con risultati diversi da zone a zone del territorio francese. La creazione e la generalizzazione del *Brevet* informatico e internet, integrato nel solco comune delle scuole dell'obbligo, ha portato a uniformare conoscenze e competenze, anche se la valutazione non è sempre possibile. L'intenzione di dotare ogni istituto scolastico di computer e connessioni ha comportato la pubblicazione di un catalogo nazionale e l'accompagnamento degli insegnanti, con la presenza di un referente informatico per ogni scuola, grazie a un partenariato con le collettività sociali e la formazione degli studenti a un uso responsabile.

Dopo il 2013 sono state messe in campo sperimentazioni controllate al fine di studiare gli effetti della tecnologia nelle pratiche pedagogiche e definire strategie efficaci per l'uso didattico dello strumento informatico. L'obiettivo è quello di valutare l'impatto della tecnologia nelle pratiche pedagogiche istituendo un servizio pubblico della tecnologia e dell'insegnamento a distanza, allo scopo di arricchire le modalità di insegnamento in vista di un aiuto personalizzato, favorire allievi con bisogni educativi particolari, contribuire alla formazione degli insegnanti, sostenere l'innovazione tecnologica. Allo scopo, fin dal 2003, sono stati creati organismi preposti come ESPE.

Il rapporto con le famiglie

Un tratto specifico francese riconosce da sempre l'educazione come un potere pubblico esterno ai famigliari e se i genitori sono membri della comunità educativa, come enuncia il Codice dell'educazione oggi, è per via di una disposizione regolamentare relativamente recente. Il loro ingresso nell'istituzione scolastica non è scontato ma tutti si rendono conto che, senza i genitori, la scuola non può pienamente realizzare i suoi compiti per il meglio. L'obiettivo è quello della costruzione di una coeducazione scuola/genitori, ormai definita in allegato alla legge dell'8 luglio 2013 come una delle principali leve della rifondazione della scuola. La nuova legge di orientamento e programmazione per la rifondazione della scuola della Repubblica precisa che "La promozione della coeducazione è una delle principali leve della rifondazione della scuola". Per coeducazione e rifondazione occorre trovare un'espressione chiara nel sistema educativo che si deve concretizzare in una partecipazione assidua dei genitori all'azione educativa nell'interesse della riuscita dei loro figli. Si tratta di verificare che tutti i genitori siano verosimilmente legati a un progetto educativo della scuola o dell'istituto e che si intraprendono delle azioni di istituto per rinforzare il partenariato coi genitori e le loro associazioni, anche accordando un'attenzione particolare ai genitori più lontani dall'istituzione scolastica. La prima ineguaglianza scolastica appartiene forse a questa capacità della famiglia a seguire o meno il proprio figlio. È per questo che l'Educazione nazionale mette in atto dei dispositivi di accompagnamento, specialmente in direzione dei bambini che ne hanno più bisogno. Ma i genitori non hanno solamente dei doveri, i loro diritti sono garantiti attraverso disposizioni regolamentari affinché essi possano seguire nelle migliori condizioni possibili la scolarità dei loro figli. Gli istituti devono così proporre, per i genitori degli allievi appena iscritti, delle riunioni di informazione col dirigente della scuola e il capo di istituto a ogni inizio d'anno e degli incontri regolari con le equipe pedagogiche, almeno due volte l'anno. Lo sviluppo degli strumenti informatici permette loro sempre più di consultare e di seguire in tempo reale i risultati e i comportamenti dei loro figli. Il diritto all'informazione è essenziale in termini di uguaglianza come lo intende la Repubblica, perciò l'istituzione ha una pesante responsabilità nel garantire questo diritto a ciascuno. I genitori hanno anche un diritto di partecipazione e il ruolo delle associazioni dei genitori è a questo riguardo riconosciuto come tale. Esse dispongono dei diritti di informare e di comunicare e l'istituzione mette a loro disposizione i mezzi materiali per il mandato di rappresentanza. Le elezioni dei rappresentanti dei genitori sono organizzate al più tardi alla fine della settima settimana dell'anno scolastico. Nel primo grado i genitori siedono al consiglio della scuola che vota il regolamento interno e adotta il progetto della scuola. Nel secondo grado i genitori siedono nel consiglio d'amministrazione che adotta il progetto dell'istituto, il budget e il regolamento interno.

In definitiva, quali sono secondo lei i punti di forza e quali punti di debolezza del sistema scolastico in Francia?

Nel corso di quanto scritto sono già emersi i punti di forza del sistema scolastico francese che, come molti sistemi scolastici nel mondo, ha particolari punti di forza. A questi si possono aggiungere:

- La valutazione delle competenze e non i voti:

la tendenza è di valutare i propri studenti senza l'uso

dei voti, si tenta di evitare lo spirito di competizione e di favorire l'interesse per l'apprendimento. Nel capitolo dedicato alla valutazione le parole come fiducia, condivisione, collaborazione sono ricorse spesso. Al termine del quinquennio, i bambini non devono sostenere alcun esame per proseguire con il successivo ciclo d'istruzione: i docenti dell'école elementaire trasmettono le schede di valutazione dei propri alunni agli insegnanti del collège.

- Migliori infrastrutture:

le scuole francesi si trovano in edifici moderni o ristrutturati e sono dotati della strumentazione necessaria per l'apprendimento: computer e tablet, laboratori con apparecchiature specifiche, palestre attrezzate … Il modello orario e gli spazi all'interno degli edifici sono pensati per consentire lo studio in ambienti funzionali e polivalenti e per agevolare i rientri pomeridiani.

- Approccio empirico:

le modalità di insegnamento sono decisamente più pratiche, soprattutto per quanto riguarda le materie scientifiche. Al collège, ad esempio, durante le ore di scienze, si esaminano gli organi degli animali, mentre all'università sono previsti degli stages. Si predilige un metodo che avvicina maggiormente i ragazzi al mondo del lavoro.

- Pochi compiti a casa:

i ragazzi trascorrono molte ore a scuola, motivo per cui la mole di lavoro da svolgere a casa è inferiore. Si cerca di stimolare gli studenti durante l'orario scolastico e di esaurire l'apprendimento in classe. Nell'arco di 7 giorni si svolgono circa 26 ore di lezione all'école, con chiusura infrasettimanale durante il mercoledì. Ogni anno i bambini si devono rimettere in gioco, cambiano classe e insegnanti, per incontrare così nuove possibilità di amicizia e di relazioni. Senza contare che, nel caso in cui ci siano incompatibilità caratteriali con l'insegnante di turno, si soffre per un anno soltanto.

Si riaffermano i principi:

- Educazione gratuita:

le scuole pubbliche sono gratuite, è uno dei principi della Repubblica. I ragazzi comprano solo quaderni e penne. I testi scolastici e le escursioni sono a carico della scuola, spesso pagate grazie a finanziamenti o progetti europei. Anche l'università ha costi pressoché irrilevanti, poche centinaia di euro all'anno.

- Scuola laica:

anche la laicità è un principio della Repubblica. Studiare la storia delle religioni permette di acquisire una maggiore conoscenza di altre culture e favorisce il dialogo tra di esse. Conoscere le varie confessioni consente di avere più elementi per capire la realtà sempre più multietnica in cui siamo immersi: la laicizzazione delle scuole pubbliche (praticamente i 4/5 del totale) è un retaggio della Rivoluzione Francese. Solo nel 1996 lo Stato ha provveduto all'inserimento di una materia come storia delle religioni all'interno del programma di storia.
L'ora di religione è, invece, una realtà all'interno delle scuole private appartenenti e non rientra tra le materie obbligatorie. Per gli alunni degli istituti pubblici, l'unica opportunità di apprendere i fondamenti del cattolicesimo è il catechismo, di solito organizzato il mercoledì dopo le ore 12.00: la sua frequenza regolare e assidua permette l'accesso ai Sacramenti.

I critici nei confronti del sistema scolastico francese sostengono che i metodi d'insegnamento sono troppo tradizionali e si punta sull'apprendimento automatico piuttosto che sulla comprensione dei contenuti. Le classi vengono organizzate secondo una schema tradizionale, con i banchi disposti in file e gli alunni passano buona parte del tempo a copiare informazioni. Il sistema francese viene anche tacciato d'inflessibilità e accusato di formare la metà delle nuove generazioni senza occuparsi delle potenzialità di ciascun alunno. Nelle scuole francesi si insiste molto sull'insegnamento della lingua (soprattutto la grammatica), l'aritmetica con metodi molto duri (che non prevedano la violenza), come per esempio compiti extra (*devoirs du soir*), che aumentano man mano che l'alunno cresce (non sono previsti alle elementari) fino a diventare una mole di lavoro abbastanza gravosa. Fu Napoleone a decidere che, in una determinata regione, gli alunni dovessero studiare la stessa materia allo stesso livello. Duecento anni dopo si avverte questo retaggio e i libri di testo sono gli stessi in tutti gli istituti del paese. Questo significa che uno studente può cambiare scuola senza accusare troppo il cambiamento.
Un altro aspetto che viene messo in discussione è l'alta competitività. In Francia, le aspettative nei confronti degli studenti da parte degli insegnanti sono generalmente alte. Proprio per questo il sistema è particolarmente duro nei confronti degli alunni non proprio brillanti. Sebbene molte scuole prevedano classi speciali per alunni con difficoltà di apprendimento, spesso vengono soppresse a causa dei tagli ai finanziamenti del governo. Il sistema francese è estremamente selettivo, con esami che separano gli studenti più dotati dagli altri all'età di 14 anni. Fin dalle elementari, i bambini sono sottoposti a esami costanti. Tuttavia, nonostante gli alti livelli, gli ultimi dati parlano di un alto numero di alunni che arrivano alle scuole medie senza saper leggere o scrivere adeguatamente.
Le dimensioni delle classi si sono ridotte negli ultimi

anni, anche se da molti sono ancora considerate troppo grandi e il numero degli insegnanti sta gradualmente diminuendo e, non di rado, si vedono classi di 50 alunni. Già Fernand Oury nel 1956 lamentava la presenza della scuola-caserma, intendendo classi di cinquanta allievi nelle scuole di città. Negli ultimi anni, è stato registrato tra gli studenti dei *lycées* un certo malcontento a proposito del sovraffollamento delle classi e la scarsità d'insegnanti. Un altro problema sempre più attuale nelle scuole pubbliche, specialmente nei *collèges*, è il diffuso assenteismo tra gli insegnanti, e i frequenti scioperi della categoria che stanno spostando sempre più studenti negli istituti privati.
È stato registrato anche un incremento nei fenomeni di bullismo e microcriminalità tra gli studenti, per questo è stata creata una help-line apposita. Nell'intento di aumentare la disciplina nelle scuole, tutti gli alunni e i rispettivi genitori sono tenuti a firmare un contratto di condotta scolastica (*contrat de vie scolaire*), che confermi la loro disponibilità a collaborare con gli insegnanti. Le disuguaglianze derivanti dall'educazione sono in Francia fra le più elevate dei paesi sviluppati. Dopo vent'anni le inchieste si succedono e i loro risultati deludono: questo sistema educativo ha il triste privilegio di appartenere alla lista dei cattivi studenti, questo o l'ambiente sociale di origine esercita la più grande influenza sui percorsi scolastici. Questo paese ha permesso che si sviluppassero degli istituti-ghetto dove non ci si mescola più, dove si impedisce agli studenti di imparare gli uni dagli altri.

Nel libro *Les innovations pedagogique et educative en reponse a la crise dell'école* gli autori sostengono che le prove che conosce la scuola (violenza, difficoltà pedagogiche, disaffezione …) sono anche occasioni di rinnovamento e di riconfigurazione per i protagonisti e le istituzioni. La crisi decanterebbe e faciliterebbe l'ideazione e la realizzazione di sperimentazioni, liberando le potenzialità creative degli insegnanti e restituendo senso al mestiere di insegnante. È un volume presentato dall'Università di Parigi Ovest Nanterre la Défense durante un convegno nel 2011 che riuniva ricercatori, insegnanti sul tema della crisi in educazione. I lavori esposti in quella sede vertevano su pratiche didattiche innovative nella classe e fuori dalla classe realizzate da gruppi di insegnanti. I contributi raccolti mostrano come, attraverso questi nuovi dispositivi, gli insegnanti inventano delle modalità di lavoro e un rapporto col proprio lavoro che prefigura un cambiamento. Alla luce di queste ricerche si identificano le condizioni per "una trasformazione a basso rumore", silenziosa?, della scuola.

Politica linguistica della Francia

Per molti la lingua d'oc e la lingua d'oil sono una reminiscenza scolastica, per me è stata una domanda che è affiorata più volte nella mia mente: che fine ha fatto la *lingua d'oc*? Spesso le strade che portano alla conoscenza seguono sentieri tortuosi ma si arriva alla meta. Il mio interesse per la Pedagogia Istituzionale mi ha fatto conoscere storie e territori dell'Occitania. L'occitano o lingua d'Oc, è una lingua galloromanza parlata in un'area specifica del sud-Europa chiamata Occitania, non delimitata da confini politici e identificata con la Francia meridionale o Midi. L'ambito di diffusione della lingua occitana copre il terzo meridionale della Francia ed è nettamente delimitato ad ovest dall'oceano Atlantico, a sudovest dai Pirenei, a sud dal mar Mediterraneo, ad est dalle Alpi (nelle Valli occitane d'Italia). È chiamata anche lingua provenzale alpina in ambito italiano poiché lingua autoctona presso le Alpi Cozie e Marittime. Esiste poi anche un'isola linguistica in Calabria, a Guardia Piemontese, nel Cosentino. Dante Alighieri descrisse le lingue occitana, francese e italiana in base alle loro rispettive particelle affermative: *òc*, *oïl* (antenato del moderno *oui*) e *sì*. Difatti, mentre i termini francesi *òc* e *oïl* derivano rispettivamente dalle locuzioni latine *hoc* ed *hoc ille, l*a parola italiana "sì" trae la sua origine dall'avverbio latino *sic* "così". Molti sostengono che questa distinzione sia di origine dantesca, mentre altri riportano che le due espressioni erano in uso già qualche tempo prima, nel XIII secolo, e Dante Alighieri, avrebbe solamente aggiunto l'espressione *lingua di sì* per riferirsi alle sole lingue dell'area italica. Fino al XX secolo, la lingua occitana non era nota con questo nome e veniva chiamata per lo più *lingua d'oc* (da cui Linguadoca) o *provenzale*. Col tempo la parola *occitano* è diventata usuale e implica una definizione linguistico-geografica estesa, mentre il termine *provenzale* oggi designa la parlata occitana in uso nella sola Provenza. Nella linguistica romanza "Lingua d'oc", "occitano" e "provenzale" sono sinonimi. L'intero movimento culturale a partire dal XIX secolo parla di *occitano* e *lingua d'oc*, entrambi impiegati in modo interscambiabile in testi amministrativi recenti. Ancora oggi l'occitano, al pari di altre lingue, non gode di alcuna forma di riconoscimento o autonomia all'interno dello stato francese e risulta pertanto in forte regresso. La politica accentratrice di Parigi, unita al secolare e diffuso prestigio della lingua francese, hanno causato grave danno all'occitano, che è stato da tempo abbandonato a favore del francese nelle città principali, mentre resiste ancora nelle aree rurali e meno densamente popolate. Oggi è in grave pericolo la sussistenza dell'occitano causa la debole

percezione di un'unità storico-linguistica occitana, sommata alla scarsa diffusione della lingua tramite i mezzi di informazione e alla scarsa considerazione da parte dei suoi stessi locutori. La *lingua d'oc* (sotto l'indicazione di provenzale) conobbe una ricchissima fioritura letteraria, culminata con la lirica dei trobadori medioevali. Durante il Medioevo, in Francia e in Italia, è stata anche una lingua amministrativa e giuridica in competizione con il latino. L'occitano era la lingua culturale del sud della Francia durante tutto il periodo medievale, in modo particolare con i trovatori, da cui la formazione della lingua d'oc viene favorita da certe circostanze che le daranno la sua originalità. Il declino dell'occitano come lingua amministrativa e letteraria durerà dalla fine del XV al XIX secolo. La rivoluzione francese confermerà questa tendenza, poiché i giacobini, per favorire l'unità nazionale, imporranno il francese come sola lingua ufficiale, il che non impedirà alla lingua d'oc di rimanere lingua parlata, se non addirittura essere utilizzata dai rivoluzionari per diffondere più efficacemente le loro tesi. L'occitano resterà per una grande maggioranza la sola lingua parlata dalla popolazione fino all'inizio del XX secolo. In quest'epoca, la scuola (prima, durante e dopo la Terza Repubblica francese) svolge un grande ruolo nella scomparsa dell'uso orale della lingua occitana. Dopo le Leggi Jules Ferry, se da un lato la scuola diventa gratuita e obbligatoria per tutti, dall'altro continua a causare un regresso importante dell'occitano tramite l'obliquità di una politica di denigrazione e colpevolizzazione delle persone che parlano lingue diverse dal francese. La repressione dell'utilizzo della lingua all'interno della scuola è molto importante e consiste principalmente nell'umiliare i cosiddetti *patoisants* dando loro un segno distintivo. Il termine *patois* è del resto contestabile poiché peggiorativo. Come obiettivo si vuole far dimenticare che l'occitano sia una vera lingua facendo credere che l'utilizzo del patois fosse *oscurantista*. I mutamenti sociali all'inizio del XIX e XX secolo sono anche all'origine del deprezzamento della lingua. Con la rivoluzione industriale e l'urbanizzazione, parlare nient'altro che l'occitano costituiva un handicap per accedere a posti importanti. Molti genitori hanno allora scelto o sono stati costretti a parlare ai loro bambini soltanto in francese. Tuttavia, per loro stessi, il francese era la lingua della scuola e dell'amministrazione, ma non era la loro lingua materna.

L'articolo 75-1 della Costituzione riconosce che "Le lingue regionali appartengono al patrimonio della Francia". Precedentemente, lo stato francese aveva modificato l'articolo 2 della Costituzione nel 1992 per affermare che "La lingua della Repubblica è il francese". Questo articolo serve (al Consiglio costituzionale, Consiglio di Stato) a favorire il francese a scapito delle altre lingue, sia straniere (notizie commerciali in francese, ecc.) che minoritarie francesi (lingue regionali). Così, la Francia ha firmato ma mai ratificato la carta europea delle lingue regionali o minoritarie dopo il parere contrario del Consiglio costituzionale. Molti politici francesi si sono sempre opposti a questa ratificazione poiché vi vedono una attentato all'identità repubblicana. Solo l'impiego del francese è permesso nei tribunali, salvo causa forza maggiore per i rari soggetti monolingui occitani. L'istituzione del Codice per l'educazione ha inoltre ridotto le possibilità offerte dalla legge Deixonne, che è stata sostituita da tale legge (vedi la politica delle lingue regionali e minoritarie (legge sulle lingue regionali, insegnamento…). In certe comunità dell'Occitania, si ritrova l'affissione bilingue che include la variante locale della lingua occitana. Nel 2005, settantottomila alunni apprendevano l'occitano nelle scuole pubbliche e duemilacento nelle scuole associative Calandretas. In questi ultimi anni, due grandi manifestazioni unitarie per la lingua occitana hanno radunato dodicimila persone a Carcassonne nell'ottobre del 2005 e ventimila a Béziers nel marzo 2007. Individui di tutte le tendenze politiche e di tutti i dialetti occitani hanno insieme reclamato in queste due occasioni un maggior riconoscimento dei poteri pubblici per la lingua occitana, una presenza amplificata dalla lingua nei media pubblici e un accesso facilitato all'apprendimento della lingua nella scuola pubblica.

Bibliografia

R. Bénévent C. Mouchet (2014) "*L'école, le désir et la loi" – Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle* ed. Chanp Social- Matrice, Nîmes

F. Dubet.& Belkacem N.V., (2024) *Le ghetto scolaire*. *Pour en finir avec le séparatisme*. Éditions du seuil et la republique des Idéès Paris

M.A. Hugon & B. Robbes (2015) *Les innovations pedagogique et educative en reponse a la crise dell'école* - Editeur **:** Pu D'artois

G. Santarelli (2020) *Pedagogia istituzionale. Dalle origini all'attualità*, Bologna BUP

C. Szymankiewicz (2013) *Le système éducatif en France*, La documentation française, Paris

Sitografia

https://www.scuola7.it/2023/329/valutazione-delle-scuole-francesi/

https://www.scuola.net/news/710/il-sistema-scolastico-francese

Dynamis
Rivista di filosofia e pratiche educative

Fondazione Centro Studi Campostrini

IL SISTEMA SCOLASTICO ESTONE

Carmelina Maurizio
Università degli Studi di Torino

Citation: C. Maurizio (2024), *Il sistema scolastico estone* in "Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative" 7(2): 35-41, DOI: 10.53163/dyn.v7i7.282

Copyright: © 2024 C. Maurizio. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Abstract:
The Estonian school system has many strengths, especially in digitization and training at all ages in Media Education, with national, constantly monitored, wide-ranging projects. The school stands as a benchmark in the social system in Estonia and ensures the achievement of good and high overall levels of education, which places the small Baltic state at the top of the world rankings of educational systems. The main features of the education system from kindergarten through the completion of compulsory education will be briefly presented, and at the same time the aspects of Estonian schooling regarding assessment, teacher training, and educational outlook provided by the Ministry of Education will be explained, together with a quick analysis of the strengths and weaknesses of the entire education system in the Baltic state.

Keywords: school system, digitalization, evaluation, teacher training, feedback

1. Può descriverci qual è la struttura attuale del sistema scolastico in Estonia dai 6 anni di età fino all'Università esclusa, specificando i diversi percorsi e le soglie relative all'obbligo scolastico? (600-1000 parole)

I livelli di istruzione nel sistema scolastico estone comprendono l'istruzione prescolare, l'istruzione di base, l'istruzione secondaria superiore e l'istruzione superiore. L'obbligo di frequenza scolastica si applica ai bambini che hanno compiuto 7 anni entro il 1° ottobre dell'anno in corso, per cui i bambini possono frequentare le scuole dell'infanzia fino a 7 anni. L'obbligo di frequenza scolastica dura fino all'acquisizione dell'istruzione di base o fino al compimento del 17° anno di età.
Ogni scuola stabilisce il proprio curriculum secondo un *Curriculum nazionale di base*, che definisce anche la lista delle materie obbligatorie (le stesse per tutti gli studenti): Lingua Madre, Lingua Straniera, Studi Naturali/Educazione Civica, Studi Naturali, Geografia,

Biologia, Chimica, Educazione Civica, Matematica, Storia, Musica, Arte e Artigianato, Arte, Educazione Fisica, Formazione Manuale/Artigianato/Economia Domestica. Gli insegnanti sono liberi di utilizzare i metodi di insegnamento e i libri di testo che preferiscono. Dal primo al sesto anno, la maggior parte delle materie sono insegnate da un solo insegnante, mentre dal settimo al dodicesimo anno ogni materia viene insegnata da un insegnante specialista[1].

Dall'anno scolastico 2024-25 i bambini di lingua diversa dall'estone che attualmente frequentano la scuola dell'infanzia o un gruppo in cui la lingua di insegnamento e di educazione non è l'estone (per esempio il russo o il tedesco) riceveranno l'istruzione primaria solo in estone[2]. Nel frattempo, nel passaggio all'istruzione primaria in lingua estone, i bambini la cui lingua d'origine non è l'estone saranno aiutati ad acquisire la lingua estone attraverso attività di apprendimento e istruzione integrate e, se necessario, attraverso attività linguistiche separate. Nel caso di attività linguistiche separate, un insegnante di gruppo o un insegnante aggiuntivo sosterrà i bambini con una lingua d'origine diversa dall'estone, se necessario, per acquisire l'estone in un piccolo gruppo, ma anche individualmente se necessario.

A livello statale, la Strategia educativa estone 2021-35[3] guida gli sviluppi a lungo termine ed è il documento che definisce gli obiettivi educativi chiave per i prossimi 15 anni. Gli standard nazionali (il curriculum nazionale per gli istituti di assistenza all'infanzia, il curriculum nazionale per le scuole di base, il curriculum nazionale per le scuole secondarie superiori, il curriculum nazionale per gli studi professionali, lo standard dell'istruzione superiore e lo standard dell'istruzione professionale) garantiscono la qualità dell'istruzione.

Il sistema educativo estone è decentralizzato: i governi locali gestiscono gli istituti di assistenza all'infanzia, le scuole di base, la maggior parte delle scuole secondarie superiori e alcune scuole di formazione professionale. Le scuole professionali sono per lo più di proprietà dello Stato e le università sono istituzioni di diritto pubblico. Metà degli istituti di istruzione superiore professionale sono di proprietà dello Stato e l'altra metà sono istituti di diritto privato. Il finanziamento degli istituti scolastici dipende dalla proprietà dell'istituto, secondo i principi stabiliti nei rispettivi atti legali.

In Estonia, l'istruzione è gratuita per legge, a meno che i genitori non optino per scuole private per i loro figli. Oltre ai servizi gratuiti, come il pranzo, i libri di testo e il trasporto scolastico, gli studenti ricevono servizi di supporto in caso di necessità.

La durata del periodo di studio è di almeno 175 giorni di lezione (35 settimane) e quattro intervalli di pausa scolastica.

Istruzione prescolare

L'istruzione prescolare viene impartita ai bambini di età compresa tra i 18 mesi e i 7 anni in istituzioni educative appositamente dedicate. In Estonia, l'educazione prescolare non è solo assistenza all'infanzia, ma anche parte dell'apprendimento con un curriculum e attività sostanziali e metodologiche.

Sebbene i bambini inizino la scuola a 7 anni, molte delle attività che in altri Paesi vengono svolte a scuola, i bambini estoni le svolgono in quella dell'infanzia in un ambiente più giocoso e rilassato. La maggior parte dei bambini sa leggere e scrivere quando inizia la prima elementare.

Istruzione di base

L'istruzione di base obbligatoria dura dal 1° al 9° anno. Ogni bambino ha il diritto di ricevere l'istruzione di base in una scuola vicina. Vengono applicati i principi della scuola inclusiva, il che significa che gli studenti con bisogni educativi speciali di solito studiano in una classe normale della loro scuola.

L'acquisizione dell'istruzione di base garantisce il diritto di proseguire gli studi per acquisire l'istruzione secondaria. Il conseguimento del diploma della scuola di base richiede che lo studente apprenda il programma di studi a un livello almeno soddisfacente e che superi tre esami di diploma della scuola di base, che consistono in lingua estone, matematica e un esame su una materia a scelta dello studente, oltre a completare un compito creativo.

Istruzione secondaria

Il programma di studio della scuola secondaria superiore si articola in corsi obbligatori e facoltativi, nell'arco di 3 anni. Per diplomarsi, gli studenti devono completare un curriculum composto da almeno 96 corsi individuali. Al termine degli studi, gli studenti devono superare tre esami di stato (estone, matematica e una lingua straniera), un esame scolastico e uno studio o un lavoro pratico. Il conseguimento dell'istruzione secondaria generale con-

1 https://www.educationestonia.org/reports/

2 https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-04/Eestikeelsele%20haridusele%20%C3%BClemineku%20juhendmaterjal%20haridusasutustele.pdf (in estone)
https://www.hm.ee/en/news/historic-moment-all-1st-graders-start-learning-estonian

3 https://www.educationestonia.org/wp-content/uploads/2022/12/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnittaud_vv_eng_0-1.pdf

sente agli studenti di proseguire gli studi presso un istituto di istruzione superiore o di ottenere una formazione professionale.

Istruzione professionale

L'istruzione professionale ha lo scopo di promuovere le conoscenze, le abilità e le attitudini, il know-how professionale e la preparazione sociale necessari per lavorare, partecipare alla vita sociale e al processo di apprendimento permanente. L'istruzione professionale è gratuita e può essere conseguita dopo la scuola di base come istruzione secondaria professionale (3-4 anni) o come formazione professionale senza istruzione generale (da 3 mesi a 2 anni e mezzo). Esiste una forte collaborazione con le aziende nello sviluppo dei programmi di studio e nella creazione di opportunità di apprendistato.

2. Quali sono i principi pedagogici che guidano maggiormente questo sistema, e quale ne è il background storico? (600-1000)

Nel 2021 il Ministero dell'Istruzione e della Ricerca estone ha pubblicato un documento "*Co-constructing the future we need now*"[4] che ha ridefinito gli aspetti pedagogici e le prospettive del sistema scolastico estone, che come è noto da anni è ai primi posti delle classifiche che si occupano di education, con un modello educativo che pone al centro lo sviluppo del singolo apprendente e punta sulla digitalizzazione della didattica.

Dal punto di vista pedagogico si far riferimento al ruolo proattivo di docenti e dirigenti, che sono responsabili della crescita del sistema, partendo dai principi che a livello europeo definiscono l'apprendimento che dura tutto l'arco della vita, *Lifelong Learning*. Pertanto, vi si legge che se gli insegnanti e i dirigenti scolastici continuano ad imparare e a crescere, questa crescita si riflette nel miglioramento degli ambienti di apprendimento cognitivi, emotivi, fisici e sociali. Questi miglioramenti dipendono in parte da una cultura scolastica incentrata sull'apprendimento che viene migliorata attraverso l'uso di approcci contemporanei ad alto impatto basati sull'evidenza.

Le parole chiave che illumineranno la pedagogia da percorrere nel sistema scolastico estone fino al 2035 saranno: flessibilità, personalizzazione e continuità. Le linee di demarcazione che impediscono la mobilità tra apprendimento formale, non formale e informale, nonché tra istruzione generale e professionale, saranno ridotte. Per rendere più flessibili le opportunità di apprendimento, la scuola estone punta ad adottare un approccio olistico all'istruzione extrascolastica, concependola come un processo che dura tutta la vita. Gli studenti possono progettare il loro percorso di apprendimento in base alle loro esigenze e capacità, ad esempio apprendendo in moduli più piccoli o brevi percorsi di apprendimento che possono essere presi in considerazione come parte del curriculum formale. L'apprendimento avverrà in un'ampia varietà di ambienti e forme: oltre alle istituzioni scolastiche, l'apprendimento si estenderà anche ai luoghi di lavoro, alle istituzioni culturali, ai centri giovanili, agli ambienti digitali, alla natura. Il sistema educativo è anche influenzato dai cambiamenti demografici, infatti il declino demografico comporta la necessità di adattare la rete scolastica, garantendo al contempo l'accesso all'istruzione obbligatoria di alto livello in tutte le regioni dell'Estonia.

Il modello pedagogico estone colloca l'istruzione e soprattutto l'apprendimento dei singoli studenti in un contesto più ampio, sia nel presente che nel futuro. Sono centrali lo sviluppo di ambienti di apprendimento fisico, cognitivo, emotivo. Alla base vi è un approccio contemporaneo all'insegnamento, con lo sviluppo del singolo allievo al centro del modello, per cui l'intera cultura scolastica deve sostenere l'apprendimento dei singoli studenti. La cultura scolastica è considerata quindi un atto di co-costruzione, la scuola stessa deve operare all'interno del più ampio contesto sociale ed essere in grado di contribuire ad affrontare le nuove sfide e richieste del mondo reale. Nel presente, gli studenti devono essere aiutati a raggiungere gli obiettivi fondamentali legati alle conoscenze della materia (cioè conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori). Gli studenti devono sviluppare un'ampia gamma di capacità di apprendimento, comprese quelle collaborative e di autoregolazione. In definitiva, l'istruzione deve condurre gli studenti a un senso di benessere.

3. Può descriverci qual è l'iter attuale per diventare insegnanti e che tipo di formazione obbligatoria o facoltativa ricevono, specialmente in merito al ruolo educativo e all'aspetto relazionale della loro professione? In generale, come è visto il ruolo degli insegnanti a livello sociale?

Gli obiettivi strategici della politica degli insegnanti sono stati specificati nella Strategia educativa estone 2021-2035 che sottolinea la necessità di garantire un numero sufficiente di insegnanti competenti e motivati, docenti universitari, specialisti di supporto e dirigenti scolastici.

In Estonia viene attuato un piano d'azione per gli insegnanti (2022) per migliorare le condizioni di lavoro, la

4 https://www.educationestonia.org/wp-content/uploads/2021/09/Estonia_Co-constructing-the-future-we-need-now_2021.pdf

formazione e la progressione di carriera, riguarda anche gli specialisti di sostegno, i dirigenti scolastici e i manager scolastici. Lo sviluppo della qualità della leadership e della cultura organizzativa è considerato fondamentale per migliorare la reputazione della professione di insegnante, portare nuovi insegnanti nelle scuole e garantire loro la sicurezza del posto di lavoro.
Nelle università per la formazione degli insegnanti sono stati aperti nuovi posti di studio per gli insegnanti e gli specialisti di sostegno ed è stato lanciato un programma di borse di studio per gli studenti di formazione degli insegnanti e degli specialisti di sostegno. La formazione iniziale degli insegnanti avviene a livello di istruzione superiore nelle università. Gli insegnanti di materie e classi delle scuole di istruzione generale sono formati a livello di laurea magistrale; gli insegnanti di scuola dell'infanzia e gli insegnanti professionali a livello di laurea triennale.
La formazione iniziale degli insegnanti delle istituzioni di assistenza all'infanzia si svolge generalmente nel primo ciclo dell'istruzione superiore, ma le università offrono anche programmi di master per la formazione di specialisti dell'educazione prescolare. Chi ha completato gli studi di laurea magistrale può insegnare a bambini con bisogni speciali, fornire ai colleghi una consulenza professionale a gestire istituzioni di assistenza all'infanzia.
Gli insegnanti generalisti, gli insegnanti specialisti delle scuole di base e delle scuole secondarie superiori, gli insegnanti di materie di istruzione generale nelle scuole professionali e gli insegnanti di educazione speciale sono formati nel secondo ciclo dell'istruzione superiore. Gli insegnanti generalisti sono formati secondo i curricula integrati di lauree (5 anni).
Una volta terminato il percorso formativo gli insegnanti possono passare alla fase di inserimento. Durante l'anno di inserimento all'insegnante junior viene fornito un supporto per l'adattamento all'istituzione e all'organizzazione educativa, le competenze professionali acquisite durante la formazione iniziale vengono ulteriormente sviluppate e l'insegnante junior riceve il sostegno di un mentore per risolvere i problemi che possono sorgere a causa della mancanza di esperienza.
Un ulteriore prerequisito per l'ammissione è il superamento di test attitudinali per insegnanti. Non sono stati stabiliti formati uniformi per i test attitudinali e criteri uniformi per la valutazione delle attitudini professionali. Si viene ammessi alla formazione degli insegnanti nelle università sulla base del merito, che viene calcolato tenendo conto della media dei voti di uno studente candidato in un precedente periodo di studi e dei risultati del test attitudinale professionale. L'attitudine professionale viene valutata sulla base di un saggio e sulla base di una discussione o di un lavoro di gruppo.
La soglia di ammissione dipende dal rapporto tra il numero di coloro che desiderano studiare e il numero di posti disponibili e dal livello degli studenti candidati.
I programmi di formazione degli insegnanti sono redatti sulla base della Legge sull'istruzione superiore, dello Standard dell'istruzione superiore e dei Requisiti quadro per la formazione degli insegnanti. Secondo lo standard dell'istruzione superiore, gli obiettivi e i risultati di apprendimento dei programmi di studio dell'istruzione superiore devono corrispondere ai requisiti e alle tendenze della legislazione internazionale, che regola la rispettiva professione e, se esiste uno standard professionale, tenere conto dell'acquisizione e dell'implementazione delle conoscenze e delle competenze descritte in esso.
Le competenze descritte negli standard di qualifica professionale per gli insegnanti, gli insegnanti di educazione speciale e gli insegnanti professionali sono prese come punto di partenza nello sviluppo dei curricula di formazione degli insegnanti.
Lo standard professionale per gli insegnanti delle istituzioni di assistenza all'infanzia si colloca al sesto livello professionale. La struttura di questo standard è simile a quella degli insegnanti e si basa sulle specificità del lavoro dell'insegnante di scuola materna.
L'attività principale di un insegnante di educazione speciale consiste nel sostenere e dirigere gli studenti con bisogni educativi speciali in collaborazione con altri specialisti. Lo standard del settimo livello professionale che costituisce la base del curriculum di educazione speciale comprende sette competenze obbligatorie.
Un insegnante professionale insegna materie specialistiche in una scuola professionale e i requisiti per la sua formazione e le sue qualifiche sono inferiori a quelli richiesti agli insegnanti di materie di istruzione generale. Un insegnante professionale che insegna solo competenze professionali pratiche e impartisce lezioni pratiche non è tenuto a conseguire un'istruzione superiore.
Gli standard professionali per gli insegnanti sono stati sviluppati nell'ambito del sistema professionale estone, fornendo una descrizione dei livelli conforme a quelli specificati nel quadro europeo delle qualifiche.
I requisiti quadro per la formazione degli insegnanti stabiliscono requisiti speciali per gli insegnanti degli istituti di istruzione superiore che forniscono istruzione in campo didattico: un'esperienza di insegnamento professionale o correlata alla materia di almeno tre anni in un istituto di istruzione del livello educativo corrispondente

e l'insegnamento di una materia specifica o di studi professionali nella misura di almeno 100 ore accademiche in un istituto di istruzione del livello educativo corrispondente ogni tre anni.
La formazione degli insegnanti si conclude alle condizioni e secondo le procedure stabilite per il completamento del corrispondente livello di istruzione superiore. Ai diplomati della formazione degli insegnanti viene rilasciato un diploma che certifica il completamento del programma di studi insieme a un libretto accademico.
La strategia estone per l'istruzione 2021-2023 sottolinea la necessità di creare opportunità flessibili per la formazione degli insegnanti e per l'accesso alla professione.
Sono stati sviluppati programmi di formazione in servizio e di riqualificazione per alleviare la carenza di insegnanti in alcuni settori (ad esempio, gli insegnanti STEM), per dare agli insegnanti esistenti che non soddisfano i requisiti di qualificazione l'opportunità di ottenere qualifiche e per attirare persone provenienti da altri settori verso la professione di insegnante. I programmi nazionali Noored Kooli (Teach First), Tagasi kooli (Back to school) e Edumus portano nelle scuole specialisti di altri settori per alleviare la carenza di insegnanti.

4. La valutazione è un aspetto complesso e delicato del processo educativo. Come è affrontato in Estonia? Da chi, e secondo quali criteri, vengono valutati gli alunni e le loro competenze nell'arco del percorso scolastico?

Le indicazioni per una valutazione coerente e condivisa sono indicate nel documento "*Voluntary, yet attractive and powerful low stakes assessment* "[5]. Le scuole estoni utilizzano pratiche di valutazione formativa e sommativa[6]. Gli insegnanti sono tenuti a fornire regolarmente agli studenti un feedback orale e scritto in base ai risultati di apprendimento attesi e le scuole forniscono un feedback sommativo scritto almeno due volte all'anno. I test standardizzati e le valutazioni sono basate su progetti che alla fine della scuola di base mirano a fornire un feedback anche ai genitori, alle scuole e allo Stato per informarli sulla progressione degli studenti. Per ottenere il diploma di scuola secondaria superiore, gli studenti devono completare un lavoro di ricerca e sostenere esami nazionali in lingua estone, matematica e una lingua straniera. Gli alunni vengono valutati durante l'intero anno scolastico attraverso test scritti e orali e lavori pratici. Di regola, gli alunni possono passare all'anno successivo a condizione che siano stati valutati in tutte le materie e non abbiano nessuna insufficienza. In realtà, gli insegnanti possono, per legge, far passare un alunno all'anno successivo anche se ha ottenuto 1 o 2 voti insufficienti. Per completare la scuola di base, gli alunni devono superare 3 esami finali definiti a livello centrale, in seguito ai quali ottengono il certificato di fine istruzione obbligatoria.
In generale, i piani di valutazione della scuola estone adottano una visione ecosistemica in quanto la valutazione non è vista solo come uno strumento di apprendimento per gli studenti, ma anche come un mezzo di apprendimento per il sistema istruzione. In effetti, il Ministero dell'Istruzione sta utilizzando strumenti di valutazione formativa, tra cui le indagini, per spingere gli attori dell'istruzione ad assumersi una maggiore responsabilità personale e collettiva per il proprio sviluppo a lungo termine e per il miglioramento della scuola, investendo meno tempo e attenzione nei controlli esterni.
Una delle principali innovazioni adottate in Estonia è stata la creazione a livello nazionale di una serie di strumenti di valutazione, in gran parte volontari, privi di punteggio, ma ricchi di feedback. Questi test basati sulle competenze, integrati da indagini, cercano di dare un contributo sostanziale alla costruzione di una cultura della valutazione per l'apprendimento. I dati che emergono da questi strumenti di valutazione sono destinati a sostenere un approccio basato sull'evidenza e incentrato sul miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento. Le prove diventano la base per i rapporti di feedback degli insegnanti e, in alcuni casi, degli studenti, che si concentrano su ciò che gli studenti sanno e possono fare e su come colmare il divario tra questo e ciò che devono ancora sapere e imparare a fare. Lo scopo ultimo dei test è formativo sia per gli studenti che per gli insegnanti.
In linea di principio, la consapevolezza da parte degli insegnanti dei punti di forza e delle esigenze di sviluppo degli studenti, combinata con i relativi consigli sulle strategie didattiche, dovrebbe portare a un miglioramento dell'insegnamento sia dei singoli studenti che dei gruppi e, in ultima analisi, a un miglioramento dell'apprendimento degli studenti. È importante notare che i rapporti di feedback degli studenti hanno il potenziale di aumentare la consapevolezza dei loro punti di forza e delle loro esigenze di sviluppo. Poiché le relazioni degli studenti propongono strategie concrete per migliorare l'apprendimento, dovrebbero consentire agli studenti di assumere un maggiore controllo del proprio apprendimento.
Per legge, i test non possono essere utilizzati per creare voti o come base per prendere decisioni sul futuro percorso formativo di uno studente. Il loro scopo è invece

5 https://www.educationestonia.org/innovation/assessment/

6 https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/estonia/assessment-general-upper-secondary-education

quello di promuovere l'uso della valutazione come potente mezzo per sostenere l'apprendimento degli studenti e degli insegnanti.
TALIS - *Teaching and Learning International Survey*[7], è una ricerca internazionale dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) che esamina aspetti importanti dell'attività professionale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, gli orientamenti pedagogici, le pratiche didattiche e l'interazione all'interno della scuola con i colleghi. Si svolge ogni cinque anni e coinvolge quasi 50 Paesi ed economie. I dati TALIS per l'Estonia suggeriscono alcuni progressi nell'incorporazione di pratiche di valutazione formativa, con margini di miglioramento.
Nell'ultima indagine, quella del 2018, circa il 77% degli insegnanti estoni ha riferito di somministrare "spesso" o "sempre" le proprie valutazioni; un aumento di 21,6 punti percentuali tra il 2013 e il 2018 (media OCSE: 77%). Tuttavia, gli insegnanti estoni sono meno propensi a fornire un feedback scritto sul lavoro degli studenti, oltre al voto (42,1%), e meno propensi a lasciare che gli studenti valutino i propri progressi (27,8%) rispetto alle rispettive medie OCSE del 57,5% e del 41%.

5. Scelga uno tra questi temi che reputa maggiormente significativi per il sistema scolastico dell'Estonia, e ce ne parli brevemente.

innovazione digitale

Per dieci anni, il programma estone chiamato *ProgeTiger*[8] ha insegnato agli studenti fin dalla più tenera età la programmazione e la robotica, formando al contempo un gruppo di educatori che li aiutano lungo il percorso. Sebbene la tecnologia sia cambiata rapidamente nell'ultimo decennio, i responsabili del programma sostengono di apportare costantemente miglioramenti che consentiranno a ProgeTiger di raggiungere i suoi obiettivi per gli anni a venire.
L'IA è stata inclusa nei materiali didattici del programma per diversi anni e gli argomenti rilevanti sono stati discussi nei workshop del programma. ProgeTiger dall'anno scolastico 2023-24 organizza per gli studenti diversi materiali didattici in pillole, come video con elementi interattivi, incentrati su argomenti quali il modo in cui l'IA sta cambiando l'istruzione, come l'intelligenza artificiale aiuta gli scienziati e i dilemmi etici dell'intelligenza artificiale.
Gli insegnanti estoni sono formati in educazione digitale e sicurezza su internet. Il paese si è posto l'obiettivo di digitalizzare tutto il suo materiale didattico già a partire dal 2015. È arrivato primo in Europa nel test PISA 2018, che misura i risultati educativi degli adolescenti in tutto il mondo, e ha attribuito questo successo in parte alla sua strategia digitale.
Sono stati creati dei quadri di competenza digitale per gli insegnanti e gli studenti e sono ampiamente utilizzati, integrati da strumenti di autovalutazione, e diverse iniziative di sviluppo professionale.
Il lavoro di sviluppo delle competenze digitali è coordinato dalla task force sulle competenze digitali e dal *National Education and Youth Board of Estonia – Harno, qu*esto gruppo si incontra mensilmente per adattare, convalidare e pilotare le strutture di competenza digitale e i rispettivi strumenti di valutazione per vari contesti educativi.
Due volte all'anno, questo gruppo riferisce al *Digital Competence Council* (l'organismo che rappresenta i principali stakeholder) e *Harno* usa questi quadri di competenza digitale per progettare e fornire uno sviluppo professionale continuo pertinente per gli insegnanti e definisce i risultati di apprendimento previsti per gli studenti per tutte le fasi chiave dell'apprendimento.
Le competenze definite servono come obiettivi sia per gli insegnanti che per gli studenti e i quadri di tali competenze sia degli insegnanti che degli studenti offrono punti di riferimento integrati e comuni per analizzare e sostenere lo sviluppo di quelle digitali.

6. In definitiva, quali sono secondo lei i punti di forza e quali punti di debolezza del sistema scolastico in Estonia?

L'Estonia è il quinto paese dell'Unione Europea che investe in formazione dopo Danimarca, Svezia, Belgio e Finlandia e anche l'unica economia emergente che ha sfondato il muro del 6% del Pil investito in istruzione.
Partendo da alcuni dati oggettivi, come per esempio i risultati PISA, tra i punti di forza del sistema dell'istruzione estone c'è sicuramente l'innovazione digitale. La capillarità della formazione dei docenti a tutti i livelli, il forte interesse del Ministero dell'Istruzione per promuovere la Media Education sono punti di forza evidenti a livello non solo europeo ma globale del sistema scolastico estone[10]. Questo determina nel corso dell'arco della vita

7 https://www.invalsi.it/invalsi/ri/talis.php?page=talis_it_00

8 https://e-estonia.com/a-decade-on-estonias-progetiger-is-gearing-up-to-teach-ai-to-students/

9 https://harno.ee/en

10 https://www.educationestonia.org/analysis-of-estonian-education-system/

e durante quello degli studi delle giovani generazioni un costante adeguamento della scuola alla società, con un potenziamento funzionale del digitale, coerente con lo sviluppo economico e culturale del Paese.

Tra i punti di debolezza e criticità, che vengono definiti nel dettaglio nel documento *Education Strategy* 2021-2035, c'è la necessità di garantire nei prossimi 10 anni un numero sufficiente di insegnanti, docenti universitari, specialisti di sostegno e dirigenti scolastici competenti e motivati, per garantire che gli ambienti di apprendimento siano diversificati e l'apprendimento sia incentrato sullo studente, inoltre l'aumento degli stipendi degli insegnanti deve rimanere una priorità nazionale, così come la formazione iniziale degli insegnanti e le opportunità di sviluppo professionale devono rimanere a un livello elevato.

Un'area di miglioramento è anche il rapporto con il mondo del lavoro. Secondo l'analisi del già citato documento *Education Strategy 2021-2035* Il contributo dei datori di lavoro all'istruzione professionale e superiore, nonché alla formazione in servizio, è inadeguato, per cui sempre meno persone proseguono gli studi dopo aver terminato la scuola secondaria generale. Il potenziale della popolazione sul mercato del lavoro non viene sfruttato a causa degli alti tassi di abbandono dell'istruzione professionale e superiore, nonché delle scuole secondarie superiori per adulti. La percentuale di persone senza qualifiche professionali e con un basso livello di istruzione è elevata.

Dynamis
Rivista di filosofia e pratiche educative

Fondazione Centro Studi Campostrini

IL SISTEMA EDUCATIVO SVIZZERO

Loredana Addimando - Università Telematica Pegaso

Wolfgang Sahlfeld - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Angela Cattaneo - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Abstract:
The Swiss education system reflects the federal structure of the country, characterized by significant decentralization, with 26 distinct educational systems governed by individual cantons. Education is compulsory from ages 4 to 15, while post-compulsory education includes vocational training, high schools, and other educational institutions. Vocational training is often organized through a dual system that combines theoretical instruction with practical experience in businesses. The Swiss education system ensures a high level of permeability, allowing students to transition between academic and vocational paths. Teacher education is decentralized, with significant differences in training paths and social prestige across the cantons. Despite the complexity, the Swiss system excels at balancing federal and cantonal sovereignty, ensuring flexibility and high-quality education aligned with labor market needs.

Keywords: decentralization, permeability, differentiation, inclusion, dual system

OPEN ACCESS

Citation: L. Addimando, W. Sahlfeld, A. Cattaneo (2024), *Il sistema educativo svizzero* in "Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative" 6(1): 27-38, DOI: 10.53163/dyn.v6i6.232

Copyright: © 2024 L. Addimando, W. Sahlfeld, A. Cattaneo. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

1. Può descriverci qual è la struttura attuale del sistema scolastico in Svizzera, dai 6 anni di età fino all'Università esclusa, specificando i diversi percorsi e le soglie relative all'obbligo scolastico?

Il sistema educativo svizzero è un riflesso della complessa struttura federale del paese, caratterizzato da una notevole decentralizzazione e sovranità cantonale in materia di istruzione. Questa configurazione ha portato alla creazione di 26 sistemi scolastici differenti all'interno della Confederazione, come sancito dall'articolo 62, comma 1, della Costituzione federale che stabilisce che "Il settore scolastico compete ai Cantoni". Sebbene questa complessità possa apparire opaca agli osservatori esterni, essa risponde a una logica storica e politica ben definita.

Il percorso educativo obbligatorio in Svizzera si compie tra i 4 e i 15 anni e inizia con la scuola dell'infanzia, generalmente della durata

di due anni, seguita da nove anni di scuola dell'obbligo. Questo periodo si suddivide in due cicli principali: la scuola elementare e la scuola media. La gestione delle scuole elementari può essere di competenza cantonale o comunale, a seconda delle regolamentazioni specifiche di ciascun Cantone.

La scuola media presenta una notevole variabilità tra i Cantoni. Alcuni adottano un modello di scuola unica con diverse opzioni curriculari, mentre altri prevedono scuole differenziate. Quest'ultima struttura comprende solitamente una scuola propedeutica al liceo e altre orientate verso scelte professionali future, con possibilità di mobilità orizzontale e verticale tra i vari percorsi educativi.

Il settore post-obbligatorio, che racchiude scuole professionali e licei, include una varietà di opzioni: formazioni in azienda supportate da scuole professionali (sistema duale), scuole professionali, licei e altre istituzioni prevalentemente orientate alla formazione professionale. La filosofia del sistema educativo svizzero viene spesso descritta con la metafora del "paesaggio" o dello "spazio", che riflette l'eterogeneità armonica e la coesistenza di una molteplicità di attori. Tra questi figurano la Confederazione, i Cantoni, i comuni e vari stakeholders. Un ruolo fondamentale è svolto dalla Conferenza intercantonale dei Direttori di Pubblica Educazione (CDPE) e dalla Segreteria di Stato per la ricerca e l'innovazione (SEFRI) nel campo della formazione professionale (Criblez, 2008).

La comprensione del quadro normativo del sistema scolastico svizzero richiede un apprezzamento delle interazioni tra leggi federali, ordinanze federali e concordati intercantonali, che forniscono un quadro generale all'interno del quale operano le legislazioni cantonali. Ad esempio, le condizioni-quadro per il curricolo della scuola dell'obbligo sono stabilite da un accordo intercantonale noto come Concordato HarmoS, concluso nel 2008. Tuttavia, non tutti i Cantoni ad oggi hanno aderito a questo concordato, lasciando di fatto incompiuta la possibilità di equiparare analiticamente tutti i percorsi di scuola media.

La formazione professionale è regolata da leggi federali che coinvolgono tutte le organizzazioni del mondo del lavoro nel sistema duale. Il sistema duale prevede che gli studenti dividano il loro tempo tra la scuola e l'azienda, che conclude con loro un contratto di lavoro (cosiddetto contratto di tirocinio). In genere, passano uno -due giorni della settimana in un istituto di formazione professionale, dove ricevono istruzione teorica, e gli altri giorni in un'azienda, dove lavorano seguiti da un formatore e applicano ciò che hanno imparato in un contesto lavorativo reale. Questo modello permette agli studenti di acquisire sia competenze teoriche che pratiche. Alla fine del percorso conseguono un titolo che autorizza all'esercizio della professione su tutto il territorio svizzero.

In parallelo a una formazione professionale o in percorsi successivi a una formazione già completata, si può conseguire una maturità professionale, che permette l'accesso diretto alle Scuole Universitarie Professionali (SUP), mentre per l'accesso alle Alte scuole pedagogiche e alle Università, inclusi i due Politecnici federali, è necessaria una maturità liceale. Attraverso percorsi chiamati "passerelle" è tuttavia possibile il passaggio tra i curricoli di formazione generale e i percorsi universitari di formazione professionale e viceversa, mantenendo il principio di permeabilità.

Le leggi federali, dunque, regolano questa integrazione tra formazione scolastica e aziendale, definendo standard, diritti e doveri sia per gli apprendisti che per le aziende coinvolte. Il coinvolgimento delle organizzazioni del mondo del lavoro è cruciale perché garantisce che la formazione risponda alle esigenze del mercato del lavoro e che gli studenti acquisiscano competenze rilevanti e aggiornate, con una revisione quinquennale dei regolamenti per ciascuna professione. La duplice legislazione, federale per le professioni e intercantonale per le scuole di maturità liceale o commerciale, spiega l'esistenza di diversi tipi di maturità: professionali, specializzate e liceali.

Storicamente, il sistema educativo svizzero è il risultato di un delicato equilibrio tra le sovranità cantonali e la necessità di standard educativi nazionali. Fin dalla nascita dello Stato federale nel 1848, c'è stata una tensione in tal senso. Non sorprende, quindi, che il primo referendum legislativo nella storia svizzera, tenutosi nel 1882, riguardasse la proposta di istituire un segretario di Stato per monitorare i sistemi scolastici cantonali, proposta che fu respinta per resistere a qualsiasi forma di centralismo politico. Nel 1897, i Cantoni istituirono la CDPE per coordinare le loro politiche educative e limitare il trasferimento di competenze legislative alla Confederazione.

Durante il Novecento, la legislazione nazionale sulle professioni, essenziale per il funzionamento del mercato del lavoro, ha stabilito una serie di condizioni-quadro per la formazione professionale, tra cui norme sull'età minima (15 anni) per l'ingresso nel mondo del lavoro, competenze richieste ai formatori professionali, definizione delle conoscenze e competenze necessarie al termine della formazione e regole per il funzionamento del sistema duale. Anche il riconoscimento nazionale dei titoli di maturità liceale è stato possibile grazie alla competenza federa-

le sulle professioni, permettendo alla Confederazione di legiferare sui titoli d'accesso agli studi di medicina, influenzando aspetti curricolari senza compromettere la sovranità cantonale.
Verso la fine del XX secolo, sotto la pressione degli attori economici e in linea con i principi del liberalismo economico, è nato il sistema delle maturità professionali e delle Scuole universitarie professionali. Tuttavia, il principio di sussidiarietà rimane fondamentale in un sistema altamente interconnesso e coordinato.
Nel 2008, l'inserimento nella Costituzione federale di articoli sullo "spazio formativo svizzero" ha sancito il principio della leale collaborazione tra Confederazione e Cantoni. Il sistema scolastico svizzero è un esempio complesso e dinamico di governance educativa che bilancia la sovranità cantonale con la necessità di standard nazionali. Questa struttura decentralizzata, supportata da una forte collaborazione tra vari livelli di governo e stakeholders, permette al sistema educativo svizzero di adattarsi efficacemente alle esigenze del mercato del lavoro e di garantire una formazione di alta qualità per tutti i giovani.

2. Quali sono i principi pedagogici che guidano maggiormente questo sistema, e quale ne è il background storico?

Il sistema educativo svizzero, con la sua caratteristica decentralizzazione, può essere proficuamente interpretato attraverso la lente del costruttivismo sociale (Vygotskij, 1962), una teoria psicologica e pedagogica che enfatizza il ruolo delle interazioni sociali e culturali nella costruzione della conoscenza. Secondo questa teoria, l'apprendimento è un processo intrinsecamente sociale. Questo si riflette nel sistema svizzero, dove l'educazione è il risultato di una complessa rete di interazioni tra cantoni, comuni e altre entità locali, ciascuno dei quali contribuisce con la propria prospettiva culturale e storica alla formazione degli studenti.
La scuola dell'obbligo, che inizia a 4 anni e termina a 15, rappresenta un percorso educativo che non solo mira all'acquisizione di competenze disciplinari, ma anche alla socializzazione e allo sviluppo delle competenze civiche. John Dewey (1916) sostiene che l'educazione dovrebbe preparare gli studenti a partecipare attivamente nella società democratica e tale auspicio è trasversalmente presente nel sistema educativo svizzero che è stato capace di coniugare istruzione e sviluppo civico, promuovendo un equilibrio tra competenze accademiche, abilità pratiche e partecipazione attiva alla vita comunitaria. La variabilità tra i cantoni in termini di modelli scolastici riflette la nota teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner (1983), secondo cui gli studenti hanno diversi tipi di intelligenza e apprendono in modi diversi. Questa teoria si riflette nel sistema educativo svizzero in molti modi, ad esempio, attraverso la diversificazione dei programmi scolastici e delle metodologie didattiche adottate. I percorsi differenziati offerti nei vari cantoni permettono agli studenti di sviluppare le loro potenzialità in maniera più personalizzata, favorendo l'integrazione di approcci che valorizzano le intelligenze linguistiche, logico-matematiche, musicali, spaziali, corporee e interpersonali, adattando così l'insegnamento alle esigenze e inclinazioni individuali. Nel contesto del settore post-obbligatorio, la struttura del sistema duale rimanda, tra gli altri, alle evidenze di ricerca di Donald Schön (1983) sul tema della "riflessione nella pratica". Gli studenti, divisi tra formazione teorica e applicazione pratica in azienda, non solo acquisiscono competenze tecniche, ma sviluppano anche la capacità di riflettere sulle loro esperienze lavorative, migliorando continuamente le loro competenze.
Il sistema educativo in Svizzera è modellato da una complessa rete di attori che esercitano una diretta o indiretta influenza sul suo funzionamento. Questo sistema non è semplicemente il risultato di decisioni pedagogiche, ma è profondamente radicato in una cultura politica che privilegia il federalismo, il liberalismo economico e la democrazia semi-diretta in tuti gli ambiti, non solo nelle politiche educative. Quest'ultima si manifesta nella possibilità di indire referendum legislativi in qualsiasi momento del processo decisionale. Di conseguenza, non è semplice individuare un corpus univoco di principi pedagogici, poiché molte decisioni sono fortemente influenzate da motivazioni politiche e contestuali. Nonostante ciò, è possibile individuare alcune tendenze regionali che rispecchiano le diverse culture linguistiche e politiche del paese.
Nei Cantoni latini (Ticino, Vaud, Ginevra, Vallese, Friburgo e Giura), l'approccio educativo nei primi anni di scolarizzazione tende ad essere più integrativo e inclusivo. Questo riflette le influenze delle culture francofone italiane, che storicamente hanno enfatizzato l'inclusività nell'educazione, cercando di integrare gli studenti con diverse abilità o esigenze speciali all'interno delle classi regolari. Ad esempio, in Ticino, c'è una lunga tradizione di inclusione scolastica.
Al contrario, nei Cantoni di lingua tedesca, si osserva una dominanza di curricoli più selettivi, dove gli studenti vengono indirizzati verso percorsi educativi differenziati

in base alle loro prestazioni. Inoltre, in questi Cantoni, per gli studenti con bisogni educativi speciali, si tende a favorire approcci segregativi, separandoli dal percorso educativo principale.
Questa differenza si riflette chiaramente nei dati disponibili: "nel Canton Ticino, dove esiste una Scuola media unica, la percentuale di studenti inseriti in scuole speciali tra le più basse del paese. Al contrario, in molti Cantoni della Svizzera tedesca, meno del 20% degli studenti consegue una maturità liceale. Ciò è dovuto alle politiche educative cantonali che impongono regole selettive di accesso agli studi liceali, spesso anticipando la selezione alla fine delle scuole elementari, cioè intorno agli 11-12 anni" (Zanolla 2023; p.90).
A livello storico, il sistema educativo svizzero eredita una lunga tradizione di pensiero pedagogico che risale a figure come Johann Heinrich Pestalozzi, Padre Grégoire Girard, Edouard Claparède e Jean Piaget. Questi educatori del XIX e XX secolo hanno contribuito a formare l'idea di una scuola popolare di base che includesse nel suo insegnamento e nei suoi obiettivi le competenze sociali (la cosiddetta educazione civica), le abilità manuali e un'attenzione alle esigenze del mondo del lavoro (vedi Sahlfeld et al., 2016). Questa tradizione ha avuto un'influenza duratura sul sistema educativo svizzero, contribuendo a radicare l'idea che l'educazione debba essere accessibile a tutti e preparare gli studenti a essere membri attivi e produttivi della società. Inoltre, la Svizzera ha sempre dimostrato una notevole capacità di accogliere e integrare influenze pedagogiche esterne (Hofstetter et al., 2017), pur mantenendo un equilibrio con le proprie tradizioni e sistemi. A causa della condivisione di lingue con i paesi vicini, le diverse regioni linguistiche della Svizzera hanno spesso recepito stimoli pedagogici provenienti dall'estero. Un esempio di questo è la pedagogia graduale (Stufenpädagogik) di Karl Ziller, che ha avuto origine in Germania ma è stata adottata in Svizzera alla fine del XIX secolo, influenzando sia il Canton Grigioni, parzialmente italofono, sia il Canton Vaud, francofono (Sahlfeld et al., 2016). Un altro esempio significativo è l'influenza della pedagogia di Maria Montessori, che è stata accolta inizialmente nel Canton Ticino negli anni '20, diventando la teorica dominante nella regione. Successivamente, la pedagogia montessoriana si è diffusa anche nella Svizzera tedesca e romanda, dimostrando la permeabilità del sistema educativo svizzero alle idee innovative (Sahlfeld & Vanini, 2018). Questo spirito di apertura ha reso la Svizzera un caso di grande interesse per gli studi storici sull'educazione, specialmente per quanto riguarda i transfer culturali e i *border studies*, ovvero l'analisi delle dinamiche educative e culturali che attraversano i confini linguistici e nazionali.

3. Può descriverci qual è l'iter attuale per diventare insegnanti e che tipo di formazione obbligatoria o facoltativa ricevono, specialmente in merito al ruolo educativo e all'aspetto relazionale della loro professione? In generale, come è visto il ruolo degli insegnanti a livello sociale?

Il percorso per diventare insegnante in Svizzera varia notevolmente da un Cantone all'altro, riflettendo la diversità culturale e politica del paese. Il prestigio e il ruolo sociale degli insegnanti sono anch'essi influenzati da variabili regionali e dal mercato del lavoro. Ad esempio, attualmente si registra un forte fabbisogno di insegnanti in molti Cantoni della Svizzera tedesca, dove la carenza di personale docente è acuta. In altre regioni, come i Cantoni latini, persistono invece ragioni culturali legate al prestigio del titolo accademico, che influenzano la percezione sociale del ruolo dell'insegnante.
In Svizzera, i curricoli di formazione degli insegnanti sono di competenza cantonale, ma esiste un sistema intercantonale di riconoscimento dei titoli basato su regolamenti stabiliti dalla Conferenza dei Direttori cantonali della Pubblica Educazione (CDPE). Questo sistema garantisce una certa uniformità nella qualità della formazione, pur consentendo differenze regionali. Un aspetto peculiare del sistema svizzero, che può risultare difficile da comprendere per chi proviene da altri contesti educativi come quello italiano, è che il titolo di docente può essere rilasciato non solo da università, ma anche da scuole universitarie specializzate esclusivamente nella formazione degli insegnanti. La maggior parte dei docenti si forma nelle Alte scuole pedagogiche, istituti che sono evoluti dalle tradizionali scuole magistrali. Tuttavia, esistono anche curricoli di formazione per insegnanti presso alcune università, come l'Università di Ginevra, rinomata per la sua facoltà di scienze dell'educazione, o l'Università di Zurigo, dove la formazione degli insegnanti liceali è gestita dalla facoltà di lettere e dal Politecnico federale per i docenti di educazione fisica.
Vi sono anche modelli ibridi, come le Alte scuole pedagogiche integrate in Scuole universitarie professionali, presenti in Ticino e nella Svizzera nordoccidentale, o presso università, come a Friburgo. Inoltre, alcune scuole private o istituti gestiti da consorzi di più Cantoni, come la scuola intercantonale di pedagogia speciale HfH, partecipano alla formazione dei docenti.

Un caso specifico è rappresentato dai docenti delle scuole professionali. Essendo la formazione professionale di competenza federale, la loro formazione è affidata a un istituto universitario federale, con sede in ciascuna delle tre regioni linguistiche.
In questo contesto istituzionale complesso, emergono alcune tendenze fondamentali nel dibattito attuale sulla formazione degli insegnanti in Svizzera. I vari sistemi cantonali producono insegnanti generalisti per la scuola dell'obbligo, cioè docenti capaci di insegnare diverse materie, specialmente nelle scuole elementari e dell'infanzia. Questi insegnanti si formano in genere attraverso una laurea triennale presso un'Alta scuola pedagogica. Vi sono poi semi-generalisti, che sono docenti abilitati a insegnare un gruppo specifico di materie, e disciplinaristi, che si specializzano in una singola disciplina come educazione fisica, musica o educazione visiva. Il dibattito sull'opportunità di affidare l'insegnamento nelle scuole elementari a generalisti oppure disciplinaristi è stato recentemente oggetto di approfondimento nella *Rivista svizzera di Scienze dell'educazione* (RSSE 44/1, 2022).
Per i docenti del settore medio, la formazione può seguire due principali percorsi: un modello consecutivo, che prevede un Bachelor universitario seguito da un Master in formazione all'insegnamento, oppure un modello integrato, che consiste in un programma quinquennale presso un'Alta scuola pedagogica e sbocca in certi casi sulla formazione di docenti semi-generalisti.
Per i docenti liceali, che sono esclusivamente disciplinaristi, viene richiesto un Master nella loro disciplina di insegnamento e una formazione all'insegnamento in un'Alta scuola pedagogica o all'Università.
Il sistema intercantonale di riconoscimento dei titoli da parte della CDPE assicura che vi sia una certa omogeneità nella qualità della formazione degli insegnanti. Ogni curricolo di formazione deve includere un numero specifico di crediti ECTS in formazione disciplinare, didattica disciplinare, scienze dell'educazione e formazione pratica. Questo sistema permette una flessibilità che consente a ciascuna scuola di formazione di adattare il proprio piano di studi alle esigenze locali, pur mantenendo standard comuni.
Il riconoscimento reciproco dei titoli garantisce anche la mobilità geografica degli insegnanti, facilitando il loro spostamento tra diversi Cantoni all'interno di un mercato comune del lavoro, il che è di grande importanza in assenza di un sistema scolastico unificato. La formazione attuale ha radici profonde, ma nella sua forma attuale risale al 1995 con la raccomandazione dell'ottobre 1995 "Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes *écoles* pédagogiques", quando la CDPE propose una riforma radicale dei sistemi cantonali. Fino agli anni '80, gli insegnanti si formavano infatti in seminari pedagogici (detti anche scuole normali o magistrali), poi trasformati in scuole post liceali e, successivamente, in Alte scuole pedagogiche seguendo il sistema di Bologna (Tettenborn & Tremp, 2019). Oggi, tutti gli insegnanti possiedono dunque un diploma universitario, ma con un percorso formativo non equiparabile ad altri paesi europei.

4. La valutazione è un aspetto complesso e delicato del processo educativo. Come è affrontato in Svizzera? Da chi, e secondo quali criteri, vengono valutati gli alunni e le loro competenze nell'arco del percorso scolastico?

La valutazione è un aspetto cruciale e delicato del processo educativo, e in Svizzera è affrontata con una combinazione di metodi tradizionali e innovativi, volti a garantire la qualità dell'istruzione e a promuovere il miglioramento continuo. Il sistema educativo svizzero ha sviluppato nel tempo una cultura della valutazione scolastica che riflette un equilibrio tra l'adozione di pratiche moderne e il rispetto delle tradizioni educative consolidate.
La Svizzera aderisce sin dall'inizio al progetto PISA (*Programme for International Student Assessment*), che rappresenta uno degli strumenti principali per valutare le competenze degli studenti a livello internazionale. Inoltre, la Svizzera ha promosso il progetto di Verifica delle Competenze Fondamentali (VECOF), specificamente rivolto agli studenti delle scuole dell'obbligo. Queste valutazioni si inseriscono in una tradizione di monitoraggio che risale all'ultimo quarto dell'Ottocento, quando la Confederazione introdusse le "prove pedagogiche delle reclute" durante la visita di leva, utilizzando i risultati per stimolare una sana competizione tra i Cantoni. Questo approccio ha permesso di migliorare gradualmente i sistemi educativi regionali, creando un contesto di emulazione virtuosa.
La valutazione degli studenti nelle scuole dell'obbligo si basa sui piani di studio regionali, formulati nell'ambito del Concordato HarmoS. Questi piani di studio sottolineano l'importanza della "valutazione per l'apprendimento" e promuovono un insegnamento basato sulle competenze. L'approccio per competenze è progettato per valutare non solo la conoscenza dei contenuti, ma anche la capacità degli studenti di applicare tali conoscenze in contesti diversi, sviluppando così competenze trasversali essenziali per il loro futuro.

A partire da settembre 2024, entrerà in vigore un nuovo piano quadro nazionale per gli studi liceali, stabilito dalla Conferenza dei Direttori cantonali della Pubblica Educazione (CDPE). Questo nuovo piano si concentrerà maggiormente su interdisciplinarità, competenze trasversali, digitalizzazione, competenze tecnologiche, educazione civica e promozione dello sviluppo sostenibile. L'obiettivo è fornire agli studenti una formazione completa che li prepari sia per gli studi universitari sia per un ruolo attivo e consapevole nella società. Il nuovo piano manterrà una struttura flessibile, permettendo agli studenti di scegliere materie opzionali, pur garantendo una solida base di conoscenze attraverso materie obbligatorie.

La valutazione nei percorsi della formazione professionale in Svizzera è regolata a livello nazionale dall'Ordinanza sulla Formazione Professionale (OFP). Questa normativa assegna la responsabilità della valutazione a diversi attori, tra cui l'autorità federale, la Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI), le organizzazioni del mondo del lavoro (OML), le scuole professionali e le commissioni professionali specifiche per ogni settore. Ogni professione è regolata da un'ordinanza specifica che descrive dettagliatamente le modalità di formazione, i requisiti per le qualifiche professionali e i criteri di valutazione. Questo sistema è stato progettato per garantire che la formazione professionale di base sia equa e conforme agli standard di qualità nazionali, rispondendo così alle esigenze del mercato del lavoro e delle diverse professioni.

Il dibattito sulla valutazione scolastica in Svizzera è stato fortemente influenzato dalla ricerca in scienze dell'educazione, con accademici come Marcel Crahay e Philippe Perrenoud che hanno avuto un ruolo chiave nel promuovere la riflessione sulla valutazione scolastica. La loro influenza ha contribuito a situare la cultura della valutazione scolastica svizzera all'interno delle correnti educative europee, con un approccio moderato e privo di estremismi. Questo equilibrio riflette un impegno costante nel migliorare la qualità dell'istruzione, rispettando al contempo le tradizioni locali e le specificità culturali del sistema educativo svizzero.

Dal monitoraggio delle competenze fondamentali degli studenti delle scuole dell'obbligo, all'introduzione di nuovi piani di studio per gli studi liceali, fino alla regolamentazione dettagliata della formazione professionale, la Svizzera adotta un approccio alla valutazione che combina tradizione e innovazione, garantendo un'istruzione di alta qualità e in linea con le esigenze contemporanee. Il processo di valutazione in Svizzera è articolato e sfaccettato, influenzato dalle ricerche accademiche e adattato alle specificità locali, coinvolge una molteplicità di attori e si basa su criteri rigorosi e ben definiti e rappresenta un modello equilibrato di valutazione educativa in Europa (Petrovic, et al.2019).

5. Scelga tre tra questi temi che reputa maggiormente significativi per il sistema scolastico della Svizzera, e ce ne parli brevemente.

Educazione inclusiva

L'educazione inclusiva in Svizzera è un tema di grande rilevanza e riflette le differenze culturali e politiche tra i vari cantoni. In cantoni come il Ticino, prevale un approccio integrato e inclusivo, che mira a ritardare il più possibile la selezione degli studenti in base ai risultati scolastici (Cottini et al., 2015). Questo modello cerca di includere tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro abilità o necessità educative speciali, in un ambiente educativo omogeneo e collaborativo.

Al contrario, nei cantoni di lingua tedesca si tende a privilegiare percorsi educativi più selettivi, che orientano e separano gli studenti già a partire dal livello secondario di primo grado (circa 12 anni). Questo approccio è più competitivo e orientato alla performance, con una maggiore enfasi sulla preparazione per percorsi accademici o professionali specifici.

Un elemento distintivo del sistema svizzero è il principio di permeabilità. Questo principio consente agli studenti di passare da un percorso educativo all'altro, anche in caso di insuccesso in un percorso intrapreso. Esistono numerose "passerelle" che permettono il passaggio tra formazione generale e formazione professionale, garantendo così una notevole flessibilità e adattabilità del percorso educativo. In questo contesto, il sistema offre anche percorsi di formazione professionale meno esigenti per i giovani con difficoltà scolastiche, con l'obiettivo di portare il 95% dei giovani venticinquenni a ottenere un diploma professionale o di maturità.

Capacità individuali

Il sistema educativo svizzero è progettato per massimizzare le capacità individuali degli studenti, combinando l'istruzione teorica con l'esperienza pratica attraverso il sistema duale. Questo approccio, scelto dal 70% degli studenti, permette loro di apprendere direttamente sul campo, applicando immediatamente le conoscenze acquisite in aula. Questa combinazione di studio e lavoro favorisce lo sviluppo di competenze specifiche e trasversali, permettendo agli studenti di esplorare e valorizzare

i propri talenti in un contesto lavorativo reale. La flessibilità del sistema svizzero è un altro elemento distintivo: gli studenti che scelgono un percorso professionale non vedono limitate le loro opportunità future, ma possono a determinate condizioni (es. conseguimento di una maturità professionale) continuare gli studi, accedendo a qualifiche superiori e accademiche, specialmente attraverso le Scuole universitarie professionali (SUP). Questo garantisce un percorso di carriera che si adatta alle esigenze e alle ambizioni personali. Tuttavia, il sistema deve affrontare sfide significative, come la disponibilità limitata di posti di tirocinio e la gestione degli scioglimenti anticipati dei contratti di tirocinio, che possono ostacolare il completamento della formazione. Nonostante queste criticità, la Svizzera continua a innovare, migliorando l'integrazione tra scuole e imprese e concentrandosi sulle competenze trasversali essenziali per il successo lavorativo. In questo modo, il sistema svizzero rimane un modello efficace nel valorizzare le capacità individuali e nel preparare una forza lavoro altamente qualificata e flessibile.

Interdisciplinarità

L'interdisciplinarità è un elemento cruciale nel sistema educativo svizzero perché risponde alla necessità di preparare gli studenti a un mondo caratterizzato da complessità e interconnessione. Questo approccio non solo arricchisce l'esperienza educativa, ma rende l'apprendimento più rilevante e applicabile a situazioni reali. Fin dai livelli più bassi dell'istruzione, come nelle scuole dell'obbligo, l'interdisciplinarità si manifesta attraverso l'integrazione di competenze trasversali e obiettivi educativi che vanno oltre le singole materie. Ad esempio, temi come l'educazione alla cittadinanza e lo sviluppo sostenibile vengono trattati non come argomenti isolati, ma come componenti di un apprendimento più ampio e collegato.

Nel contesto della scuola secondaria e delle formazioni professionali, l'interdisciplinarità si concretizza ulteriormente attraverso l'integrazione di competenze tecnologiche e digitali con altre discipline. Questo è particolarmente evidente nei percorsi di maturità e nelle formazioni duali, dove gli studenti sono incoraggiati a sviluppare un pensiero critico e sistemico. In un'economia sempre più digitale e globalizzata, questa capacità di collegare conoscenze diverse e di applicarle in modo coerente è fondamentale per il successo sia accademico che professionale. L'importanza dell'interdisciplinarità nel sistema educativo svizzero risiede quindi nella sua capacità di preparare gli studenti non solo per le sfide accademiche, ma anche per un ruolo attivo e consapevole nella società. Le recenti iniziative educative, come i programmi di educazione alla sostenibilità, riflettono questa direzione, dimostrando come l'integrazione di diverse discipline possa formare cittadini globali pronti ad affrontare le sfide complesse del futuro.

6. In definitiva, quali sono, secondo lei, i punti di forza e quali punti di debolezza del sistema scolastico in Svizzera?

Uno dei principali punti di forza del sistema educativo svizzero è il coinvolgimento diretto di vari attori nel processo educativo, inclusi i datori di lavoro, le famiglie e le istituzioni locali. Questo approccio partecipativo garantisce che le formazioni offerte siano di alta qualità e strettamente allineate con le esigenze del mercato del lavoro. In particolare, il sistema di formazione professionale duale è altamente apprezzato a livello internazionale per la sua capacità di combinare teoria e pratica, offrendo agli studenti una preparazione che li rende immediatamente operativi nel mondo del lavoro.

La permeabilità del sistema rappresenta un ulteriore punto di forza significativo. Le numerose "passerelle" tra i vari percorsi formativi permettono agli studenti di adattare il loro percorso educativo alle loro esigenze e ambizioni in modo flessibile. Questo sistema flessibile non solo facilita il passaggio tra formazione generale e professionale, ma anche tra diversi livelli di istruzione, consentendo agli studenti di riprendere o cambiare percorso senza dover ricominciare da zero.

Un altro aspetto positivo è l'elevata qualità dell'istruzione offerta in Svizzera, resa possibile da un sistema di governance condivisa tra Confederazione, Cantoni e stakeholder locali. Questo sistema garantisce un costante adattamento dell'istruzione ai bisogni del mercato del lavoro e alle nuove sfide globali, come la digitalizzazione e la sostenibilità.

Eppure, la complessità del sistema educativo svizzero può rappresentare una significativa sfida, soprattutto per gli studenti e le famiglie meno informate. La varietà dei percorsi e la struttura molto articolata del sistema, con le sue numerose opzioni e percorsi di carriera, possono risultare difficili da comprendere e percorrere. Questa complessità può portare a un accesso ineguale alle opportunità educative, in particolare per coloro che non dispongono delle risorse necessarie per orientarsi efficacemente nel sistema.

La decentralizzazione del sistema scolastico svizzero consente ai cantoni di rispondere efficacemente alle specifiche esigenze culturali, linguistiche ed economiche di ogni realtà regionale o addirittura locale. Tuttavia, essa genera anche delle differenze finanziarie e curricolari che possono diventare problematiche, specialmente nelle regioni linguisticamente omogenee, dove un semplice trasloco da un Cantone all'altro può causare cambiamenti drastici nell'istruzione dei figli. Un'altra criticità è la lentezza dei processi decisionali a livello cantonale, legata alla democrazia semi-diretta. Questo sistema, che consente attraverso referendum e iniziative popolari di sviluppare un dibattito politico partecipativo e ottenere un consenso popolare tramite votazioni, spesso rallenta l'implementazione di riforme necessarie per affrontare le nuove esigenze educative, come l'introduzione di nuovi curriculi scolastici.

Riferimenti bibliografici

Blömeke, Sigrid e Paine, Lynn. *Teacher Education Across Europe: Current Trends and Practices.* Berlin: Springer, 2019.

Claparède, Édouard. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale.* Paris: Alcan, 1911.

Cottini, Lucio e Morganti, Annalisa. *Evidence-Based Education e Pedagogia Speciale: I Modelli e gli Interventi Efficaci per l'Inclusione.* Roma: Carocci Editore, 2015.

Crahay, Marcel, e Perrenoud, Philippe. *Les Réformes Éducatives en Suisse.* Paris: Harmattan, 2020.

Criblez, Lucien (a cura di). *Bildungsraum Schweiz: Historische Entwicklung und Aktuelle Herausforderungen.* Bern: Haupt, 2008.

Dewey, John. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* New York: Macmillan, 1916.

Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books, 1983.

Grunder, Hans-Ulrich. "Scuole Magistrali." *Dizionario Storico della Svizzera* (DSS), 9 agosto 2012. https://hls-dhs-dss.ch/it/articles/028711/2012-08-09/.

Helbling, Marc, e Stojanovic, Nenad. "Federalism and Education in Switzerland." *Journal of Political Research* 2021.

Hofstetter, Rita, e Schneuwly, Bernard. *Éducation et Pédagogie en Suisse: Une Histoire des Institutions et des Idées du Moyen Âge à nos Jours.* Zürich: Seismo, 2017.

Petrovic, Dusan Stefan, e Waldis, Michael. *Evaluation and Quality Assurance in Swiss Education: An Analysis of Policies and Practices.* Cham: Springer, 2019.

Piaget, Jean. *La Naissance de l'Intelligence Chez l'Enfant.* Paris: Delachaux et Niestlé, 1936.

RSSE (Rivista svizzera di ricerca in educazione). *Insegnanti di Scuola Primaria e le Loro Specializzazioni. Rivista Svizzera di Ricerca in Educazione* 44, no. 1 (2022).

Sahlfeld, Wolfgang, e Vanini, Alina. "La Rete di Maria Montessori in Svizzera." In *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 2018.

Sahlfeld, Wolfgang, et al. "Federalismo: Motore di Innovazione e Transfert Pedagogici? Il Caso della Svizzera." In *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 2016.

Schön, Donald A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books, 1983.

Tettenborn, Annette, e Tremp, Peter (a cura di). *Pädagogische Hochschulen in Ihrer Entwicklung: Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung*

und Berufsbezug. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, 2019.
Vygotsky, Lev S. *Thought and Language.* Translated by Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar. Cambridge: MIT Press, 1962. (Original work published 1934).
Zanolla, Giovanna. *Scuola a Tutto Campo: Indicatori del Sistema Educativo Ticinese.* Locarno: SUPSI-DFA, 2023.

Riferimenti normativi e basi legali consultabili online

Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione SEFRI. "La SEFRI." Accessed September 13, 2024. https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/it/home/la-sefri/la-sefri.html.
Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione SEFRI. "Basi legali per la formazione professionale e il settore universitario e maturità." Accessed September 13, 2024. https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/it/home/la-sefri/basi-legali.html#161465394.
Conferenza Svizzera delle Direttrici e dei Direttori Cantonali della Pubblica Educazione (CDPE). "La CDPE." Accessed September 13, 2024. https://www.edk.ch/it/la-cdpe.
Conferenza Svizzera delle Direttrici e dei Direttori Cantonali della Pubblica Educazione (CDPE). "Rapporto sul Sistema Educativo Svizzero." Accessed September 13, 2024. https://www.edk.ch/it/temi/monitoraggio.
Ufficio Federale di Statistica. "Transizioni e Percorsi nell'Ambito della Formazione." Accessed September 13, 2024. https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/formazione-scienza/transizioni-percorsi-ambito-formazione.html.

Dynamis
Rivista di filosofia e pratiche educative

Fondazione Centro Studi Campostrini

A SCUOLA IN CINA
Note sul sistema scolastico cinese

MARIA OMODEO

Università degli Studi di Siena

Abstract:
Education in China has been considered one of the fundamental values of human society since ancient times, and the national school system reflects this conception, focusing more on comunity thano on individuals.

Keywords: China, school, community, discipline, teachers

OPEN ACCESS

Citation: M. Omodeo (2024), *A scuola in Cina. Note sul sistema scolastico cinese* in "Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative" 7(2): 53-60, DOI: 10.53163/dyn.v7i7.284

Copyright: © 2024 M. Omodeo. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

1. Può descriverci qual è la struttura attuale del sistema scolastico in Cina, dai 6 anni di età fino all'Università esclusa, specificando i diversi percorsi e le soglie relative all'obbligo scolastico? (600-1000 parole)

L'educazione in Cina è considerata uno dei valori fondamentali della società umana, fin dall'antichità, e il sistema scolastico nazionale riflette tale concezione. Ricevere un'istruzione ai massimi livelli garantisce in prospettiva uno status sociale elevato ed una buona reputazione per tutta la famiglia, così i genitori fin dal momento in cui un bambino o una bambina viene al mondo concentrano tutti i loro sforzi perché riceva un'educazione completa, ricca di stimoli, in grado di aprire più strade possibili in futuro.

L'educazione pre-scolastica, non obbligatoria, quasi tutta privata, è molto apprezzata nelle città ma poco presente nelle campagne, viene per lo più frequentata per due anni, anche se stanno rapidamente aumentando anche gli asili nido.

La scuola elementare ha una durata di sei anni, è obbligatoria, comincia a sei anni, anche se nelle campagne non è raro che inizi a sette anni se la famiglia ha problemi nel raggiungere la scuola.

La scuola media inferiore ha una durata di tre anni, e completa il ciclo dell'istruzione obbligatoria di nove anni, frequentata da ragazzi e ragazze fra i dodici e i quindici anni.

La scuola media superiore ha anch'essa una durata di tre anni, non è

obbligatoria.
La legge che definisce i nove anni della scuola dell'obbligo è del 1986, e i dati ufficiali internazionali riportano un tasso di alfabetizzazione della popolazione fra i 15 e i 24 anni che raggiunge il 98,8%, anche se la realtà dei fatti mostra grandi disomogeneità territoriali, come vedremo[1].
La scuola elementare ha un tasso di iscrizioni molto elevato, attorno al 99%, pur con differenze consistenti nella qualità dell'insegnamento fra scuole urbane e scuole rurali. La lingua di insegnamento è la lingua cinese nazionale (*putonghua*). Le materie fondamentali sono: cinese, matematica, scienze, musica, arte, informatica, educazione fisica, lingua inglese e nelle zone in cui sono presenti forti minoranze linguistiche si insegnano anche le lingue locali (anche se in modo disomogeneo). Alle medie, a queste materie si aggiungono storia, geografia, educazione morale e politica.
La giornata è scandita da ritmi che alternano momenti intensi di lezioni e brevi attività di rilassamento che predispongono alunni e alunne a concentrarsi di nuovo: alle 7,30 si scaldano corpo e mente con varie attività sportive (che in molte scuole culminano con l'alzabandiera nel campo sportivo), alle 8 iniziano le lezioni, di durata variabile fra i 45 minuti dei primi anni delle elementari e i 50 minuti per i più grandi. La fine di ogni lezione è scandita da una breve pausa, con attività rilassatorie sul posto per una decina di minuti, come il massaggio oculare per garantire la salute degli occhi, ginnastiche per le spalle che consolidano una buona postura, ecc. Le lezioni propriamente dette sono di solito 3 la mattina e 2 il pomeriggio, inframmezzate da attività sportive e artistiche, da una lunga pausa pranzo, da studio e lettura individuali.
La maggior parte delle scuole organizzano poi sessioni di studio pomeridiane, durante le quali alunni e alunne svolgono i compiti assegnati, con l'aiuto di insegnanti, spesso anche fino a tarda sera. Quando le scuole non riescono ad organizzare questo servizio, i genitori, preoccupati di non riuscire a seguire figli e figlie in modo adeguato per far loro raggiungere risultati eccellenti, li iscrivono a scuole serali che li aiutano nel difficile compito di acquisire una buona metodologia di studio, consolidare quanto studiato nell'orario curriculare, raggiungere risultati scolastici eccellenti.
Nel pomeriggio, per almeno un paio d'ore, si svolgono di solito anche attività integrative che alunni e alunne scelgono come hobby, sulla base dell'offerta della singola scuola, in ambito artistico, creativo, sportivo, artigianale, musicale, di ricerca scientifica, o – dove c'è – coltivano l'orto della scuola, il giardino, ecc.. Anche il week end ruota attorno alla scuola: il sabato e la domenica per almeno mezza giornata, o anche per l'intera giornata, alunni e alunne possono portare avanti una o più attività, per le quali vengono rilasciati crediti che possono poi aiutarli a ottenere borse di studio per le scuole superiori, o ad accedere a scuole e università più prestigiose.
Le scuole di solito hanno grandi strutture sportive all'aria aperta e coperte, teatro, aule dedicate ad attività d'ogni genere, cosicché per garantirsi un maggiore contatto con il territorio, in orari extracurriculari sono aperte al quartiere: anche genitori, nonni e in generale chi vive nella zona possono usufruire di impianti sportivi e aule, sale da ballo, ecc. per sé o per insegnare a bambini e ragazzi ciò che sanno fare, con una proficua interazione intergenerazionale.
Per i nove anni dell'obbligo, alunni e alunne non sostengono alcun esame – anche se il sistema delle verifiche in corso d'anno non si ferma mai – fino al nono anno, quando devono superare l'esame di licenza media indispensabile per accedere alla scuola superiore.
Le scuole superiori sono sostanzialmente di due tipi: quelle di stampo simile ai licei italiani, che preparano alle università, e quelle simili agli istituti tecnici e professionali italiani che preparano all'ingresso nel mondo del lavoro o in accademie tecniche e professionali per proseguire le specializzazioni.
A determinare se un ragazzo o una ragazza potrà frequentare la scuola superiore che vorrebbe, sono sostanzialmente il punteggio dell'esame di licenza media e i crediti acquisiti durante l'iter scolastico degli anni precedenti ed è frequente che i diretti interessati si candidino in più scuole per avere maggiori opportunità di scegliere e di essere selezionati.
Alle materie già avviate nella scuola di base, alle superiori si aggiungono materie relative alle singole specializzazioni: chimica, fisica, robotica, una seconda lingua, e così via. La scansione delle giornate rimane anch'essa simile a quella delle elementari e medie, ma l'impegno scolastico e la pressione aumentano ancora, in modo sempre più pervasivo.
Gli anni della scuola obbligatoria sono praticamente gratuiti per le famiglie, anche se ci sono costi previsti per le attività extracurriculari e per il vitto (e frequentemente l'alloggio, dato che molte scuole sono strutturate come college); la scuola superiore può invece essere anche piuttosto cara, a seconda del suo prestigio, e ciò fa capire quanto sia importante già per i bambini e le bambine raccogliere crediti e premi che garantiranno loro borse di

1 Dati UNESCO: unesco.org/sdg4education2030/fr/knowledge-hub/china-country-profile

studio una volta giunti alle superiori.

2. Quali sono i principi pedagogici che guidano maggiormente questo sistema, e quale ne è il background storico? (600-1000)

Non è facile sintetizzare i principi pedagogici del sistema scolastico cinese, che assieme a quello indiano è quantitativamente il più vasto del mondo (108.272.033 alunne e alunni iscritti alle scuole primarie, 102.196.690 alle scuole secondarie)[2].

Questi dati e una Legge nazionale per un'istruzione di qualità confermano l'enorme investimento che il Governo cinese dedica al mondo dell'istruzione, tanto più rilevanti se si tiene conto del fatto che nel secondo dopoguerra gli analfabeti costituivano l'80% della popolazione cinese e che ancora nel 1990, i dati del 4 Censimento Nazionale riportavano 182 milioni di analfabeti.

L'analfabetismo di ritorno – soprattutto nelle aree rurali e montane remote, spesso abitate da minoranze etniche, è rapido e sempre molto consistente. Tale complessità contribuisce a incentivare politiche governative per uniformare l'offerta formativa delle scuole e ad investire sull'educazione per gli adulti, e tuttavia le caratteristiche socio economiche estremamente ineguali esistenti in Cina si riverberano anche nel mondo della scuola, per cui esistono grandi differenze fra scuole modello e scuole comuni, anche all'interno di aree geografiche vicine fra loro.

La rapida transizione della Cina verso l'economia di mercato iniziata negli anni '80 ha determinato nuove esigenze di formazione e nuovi rapporti fra scuola e mondo del lavoro, portando alla promulgazione della Legge del 1995 che prevedeva un maggiore decentramento nella gestione e nei finanziamenti degli istituti scolastici e un aumento della loro indipendenza nel creare legami con settori produttivi.

Tale trend nell'aumento dell'autonomia locale o dei singoli istituti rispetto ai programmi fissati a livello nazionale, in questi ultimi anni è stato accelerato da esigenze regionali e locali, ma l'insegnamento centrato sul singolo alunno o alunna è per ora sperimentato solo in alcune scuole chiave.

Tutti i cicli di istruzione prevedono lezioni per cinque giorni la settimana, da lunedì a venerdì, da inizio settembre a fine giugno, con due periodi di vacanze lunghe, uno invernale in occasione del capodanno cinese (fra fine gennaio e fine febbraio) e uno estivo fra luglio e agosto. L'anno scolastico prevede 34 – 35 settimane di lezioni frontali, scandite in modo molto preciso per quanto riguarda le principali materie e 4 o 5 settimane dedicate ad attività diverse (comunitarie, legate alle arti tradizionali, sportive…) o dedicate al ripasso e agli esami. Eccezioni notevoli riguardano le scuole delle aree rurali, che possono presentare un orario organizzato in base alle necessità dei lavori agricoli.

I compiti a casa rappresentano un carico enorme, ma negli orari extracurriculari citati, entra in gioco l'accompagnamento più individualizzato o a piccoli gruppi, da parte dei docenti che aiutano a svolgerli.

Le classi sono spesso formate da più di 40 alunni e alunne, anche perché il personale insegnante è numericamente ancora insufficiente, e tale numero nelle classi di scuole superiori arriva anche a una cinquantina di studenti. I programmi sono nazionali ma presentano variazioni in relazione ai diversi regimi orari ed ai modelli localmente adottati. La lingua cinese e la matematica occupano un posto di rilievo all'interno del curriculum, arrivando ad occupare da sole anche il 40% dell'orario alle elementari ed alle medie ed oltre il 50% in alcuni indirizzi di scuole superiori. Molto peso hanno anche le scienze (fisica, chimica, biologia, geologia), una lingua straniera, di solito l'inglese, e in certe scuole una seconda lingua straniera. Seguono poi storia, geografia, politica, musica, disegno, arti ed educazione fisica. In qualche scuola si offrono anche corsi di tipo tecnico o professionale oppure altre attività extracurricolari. Attraverso le verifiche formative mensili ed un test-esame a metà dell'anno, vengono programmati gli interventi di recupero. Una verifica-esame a fine anno misura i livelli di competenza in cinese e matematica, sui cui risultati alcune scuole scelgono di ridisegnare le composizioni delle classi, dividendo gli studenti fra più bravi e meno bravi: la scuola cinese è infatti molto meritocratica e selettiva. Al termine delle medie i ragazzi e le ragazze si possono iscrivere alle scuole superiori, dopo severissimi esami di ammissione.

Le decisioni ministeriali in merito alla didattica ed ai curricoli hanno un valore direttivo determinante in tutti i campi dell'istruzione, lasciando alle singole scuole margini soprattutto per quanto riguarda l'offerta formativa extracurriculare. Gli studenti delle secondarie a loro volta godono di un margine del 25% di insegnamenti che possono scegliere a completamento del percorso obbligatorio costituito dalle materie sopra elencate.

In una situazione così complessa, con classi numerose, e con una lingua scritta che pone di fatto maggiori difficoltà di apprendimento della letto-scrittura rispetto alle

2 Dati UNESCO 2023: unesco.org/sdg4education2030/fr/knowledge-hub/china-country-profile e del *China Statistical Yearbook 2023*, https://www.stats.gov.cn/sj/ndsj/2023/indexeh.htm.

lingue alfabetiche, le metodologie didattiche sono quindi molto legate alla trasmissione del sapere, con minore importanza data ad aspetti quali la creatività, la socializzazione, lo sviluppo dello spirito critico, ecc..
Anche i valori della società cinese (a partire da quelli tradizionali d'ispirazione confuciana fino a quelli attualmente centrali per il Partito Comunista Cinese al governo), si riflettono su metodologie e contenuti della scuola cinese: valori quali collettività, disciplina, rispetto delle regole e delle gerarchie sono alla base dell'educazione del buon cittadino e della buona cittadina. L'individualità e il nucleo familiare sono unità meno importanti rispetto a quelle del collettivo, del sociale; il bene individuale è in tale concezione strettamente legato al bene della comunità umana di cui è parte (e viceversa); di conseguenza l'emulazione, la ricerca della perfezione individuale – raggiungibile attraverso la ripetizione anche ossessiva di ogni singola pratica, come nella scrittura dei caratteri cinesi – serve a migliorare se stessi, emulando e superando i più bravi, oltre i propri limiti e con una grande importanza attribuite allo sviluppo di tecniche che favoriscono la capacità di memorizzare quanto studiato. Si tratta certo di un sistema altamente meritocratico, competitivo, che dà grande rilevanza a metodologie spesso poco apprezzate nelle scuole italiane, ma che sono funzionali da una parte a garantire accesso e successo per l'istruzione universale e dall'altra a sviluppare autonomia nello studio e capacità di rispondere in prospettiva anche alle esigenze del mercato del lavoro.
Al tempo stesso, in questi ultimi anni si stanno moltiplicando le scuole pilota, che sperimentano metodologie d'avanguardia che pongono al centro la creatività, l'espressione individuale, lo sviluppo di talenti individuali, soprattutto in aree urbane: ad esempio nella Provincia orientale a sud di Shanghai, il Zhejiang (da cui proviene oltre l'80% degli alunni/-e con ascendenti cinesi d'Italia), in molte scuole, da quella dell'infanzia dove una precoce autonomia viene giocosamente insegnata a bambini e bambine fino alle superiori dove molte attività pomeridiane sono organizzate per favorire l'espressione creativa di ognuno e ognuna, passando da una forte internazionalizzazione dei curricula promossa in tutte le scuole anche attraverso reti di scambi con scuole del resto del mondo e l'incentivazione dello studio facoltativo di più lingue.

3. Può descriverci qual è l'iter attuale per diventare insegnanti e che tipo di formazione obbligatoria o facoltativa ricevono, specialmente in merito al ruolo educativo e all'aspetto relazionale della loro professione? In generale, come è visto il ruolo degli insegnanti a livello sociale?

La figura dell'insegnante in Cina è socialmente riconosciuta come molto importante. Ogni anno, poco dopo l'inizio delle attività scolastiche, il 10 settembre, viene celebrata a livello nazionale in ogni scuola "La giornata degli insegnanti", per ringraziarli del grande contributo che danno alla società. Il Governo cinese nei decenni passati ha avuto grandi problemi nel reperire un numero di insegnanti qualificati adeguato al numero di studenti e di scuole del proprio vasto territorio, ma negli ultimi anni il personale formato a livelli molto alti sta aumentando a tal punto che un contingente di circa 500.000 nuovi insegnanti entrano annualmente nel mondo della scuola; nel 2023 gli insegnanti nelle scuole di ogni grado erano circa 18,92 milioni[3].
Per promuovere un aumento anche numerico di insegnanti ben preparati e motivati, il Governo cinese negli ultimi anni ha lanciato varie campagne di grande risonanza, di cui la più recente, a fine agosto 2024 è la pubblicazione delle "Opinioni del Comitato Centrale del Partito Comunista Cinese e del Consiglio di Stato per valorizzare lo spirito dell'educatore e rafforzare la costruzione di un corpo docente di alta qualità e professionalità per la nuova era": questo documento stabilisce obbiettivi formativi perché entro 3-5 anni si costituisca un corpo docente di alta qualità e avvenga la "creazione di un ambiente sociale che attribuisca il massimo rispetto agli insegnanti e la massima importanza all'educazione". All'inizio di settembre 2024 sono già iniziati lotti formativi per insegnanti d'eccellenza nelle scuole dell'obbligo, enfatizzando percorsi su intelligenza artificiale e interdisciplinarietà, e con corsi in campi quali scienze, tecnologia, ingegneria e matematica.
I dirigenti scolastici in Cina hanno un enorme prestigio e potere decisionale, fra cui quello di selezionare il personale docente da assumere: ciò determina grandi campagne d'immagine delle singole scuole e offerte di stipendi al rialzo per accaparrarsi insegnanti con curriculum d'eccellenza.
Ma soffermandoci su come avviene la formazione degli insegnanti, il percorso è in genere così strutturato: innan-

3 *Statista* 2024

zitutto chi aspira a diventare un insegnante deve essere laureato nella materia che intende insegnare e aver seguito corsi universitari specifici per la formazione degli insegnanti, fra le quali spiccano per importanza le Università Normali. I futuri insegnanti quindi affiancano allo studio delle materie che insegneranno quello della pedagogia e delle metodologie didattiche. Gli aspiranti insegnanti devono poi ottenere una certificazione ufficiale (Teacher Qualification Examination), che varia a seconda del livello a cui intendono insegnare e superare un esame nazionale, con prove scritte sulla didattica e sulle materie da insegnare. Di norma è richiesta anche una valutazione psicologica.
Completa gli studi degli aspiranti insegnanti un periodo di tirocinio presso una scuola per sviluppare competenze pratiche e adattarsi (o imparare ad adattarsi) all'ambiente scolastico. Anche una volta che hanno cominciato a lavorare, gli insegnanti devono frequentare corsi di aggiornamento per migliorare le loro competenze pedagogiche, rimanere al passo con le frequenti riforme educative e le nuove indicazioni ministeriali o dei governi locali, con le innovazioni tecnologiche.
Gli insegnanti ottengono poi scatti di carriera, che sono legati alla loro anzianità e al giudizio della scuola e delle famiglie dei loro studenti. Chi ha un alto numero di studenti e studentesse con risultati scolastici scadenti o addirittura negativi viene ritenuto responsabile di questo fallimento e può addirittura rischiare il posto di lavoro, motivo per cui a parte gli orari delle lezioni ogni insegnante moltiplica i suoi sforzi per fare in modo che tutto il gruppo classe raggiunga ottimi risultati.
Anche in questo contesto, l'emulazione degli insegnanti modello e la competizione sono all'ordine del giorno: sulla app da noi nota come we chat, molto diffusa in Cina, vengono postate "storie esemplari" di insegnanti che hanno vinto concorsi nazionali, svolto attività di volontariato nelle scuole più disperse del Paese, che hanno fatto donazioni per aiutare scuole di campagna a rischio di chiusura, che hanno portato avanti sperimentazioni innovative di didattica, ecc.

4. La valutazione è un aspetto complesso e delicato del processo educativo. Come è affrontato in Cina? Da chi, e secondo quali criteri, vengono valutati gli alunni e le loro competenze nell'arco del percorso scolastico?

Compiti in classe, interrogazioni, esami sono lo spauracchio di tutti gli studenti e studentesse anche in Italia, ma nessuna esperienza è traumatizzante quanto il *gaokao*, ovvero l'esame unificato nazionale cinese per l'ammissione alle università. Può sembrare incoerente cominciare a parlare della valutazione nelle scuole cinesi partendo da quello che di fatto è un esame che si sostiene dopo quello della maturità, ma in realtà chiunque entra in prima elementare in Cina già sa che i dodici anni di scuola che ha davanti hanno come obbiettivo finale quello del successo al *gaokao*. Un po' tutta la sua vita scolastica sarà condizionata dall'idea che deve prepararsi a quella terribile prova.
Istituito nel 1952, tre anni dopo la fondazione della Repubblica Popolare Cinese, il *gaokao* per certi aspetti ricordava il sistema degli esami imperiali che erano storicamente la porta d'ingresso per diventare funzionari della dinastia di turno e che erano stati aboliti nel 1905 durante la fase di decadenza dell'ultima dinastia. Il gaokao fu poi nuovamente abolito nel 1966, con l'inizio della Rivoluzione Culturale lanciata da Mao Zedong e ripristinato nel 1977, un anno dopo la morte di Mao e la fine della Rivoluzione Culturale.
Anche se da più parti il *gaokao* è contestato per i pesanti effetti collaterali che ha sui ragazzi, in particolare depressione, a causa della pressione psicologica che esercita, soprattutto durante gli ultimi anni del percorso scolastico, tuttavia ancora oggi viene visto dalle famiglie come inevitabile per garantire il successo e la felicità futura di figli e figlie. Solo chi ottiene i punteggi più alti potrà infatti accedere alle università più prestigiose che garantiscono l'accesso a posizioni lavorative migliori e la competizione aumenta con l'aumentare dei tassi di disoccupazione.
Dal 2014 le autorità cinesi, preoccupate per le conseguenze psicologiche del sistema, cercano di adottare misure per porre un freno a tale pressione. In particolare, oggi gli alunni devono frequentare i nove anni dell'obbligo nelle scuole elementari e medie più vicine a casa, mentre fino a pochi anni fa c'era una rincorsa ad iscriverli nelle scuole classificate di livello più alto. I genitori, consapevoli che una scuola superiore di primo livello era indispensabile per ottenere punteggi migliori al *gaokao*, cercavano di creare contesti favorevoli a far superare ai figli gli esami di terza media con il massimo dei punteggi e a farli frequentare le scuole medie di livello più alto, a cui si poteva accedere solo provenendo da scuole elementari di primo livello e con il massimo dei punteggi. Addirittura c'erano scuole elementari a cui si potevano iscrivere solo bambini che avessero buoni punteggi all'esame d'ingresso e che avessero frequentato almeno due anni di scuola dell'infanzia, meglio se d'eccellenza.
Il primo grande cambiamento è quindi quello di dover frequentare la scuola più vicina a casa; per evitare che tale regola andasse a vantaggio delle scuole private, non molto numerose, le autorità hanno stabilito che a queste

ci si possa iscrivere solo attraverso un sorteggio (anche se certamente non manca chi cerca vie traverse per favorire i propri figli). L'altro grande cambiamento è stato l'abolizione degli esami per tutto il periodo dei nove anni dell'istruzione obbligatoria. Chi fallisce all'esame di terza media, può ritentare l'anno successivo, ma almeno negli anni precedenti la pressione si alleggerisce un po', anche se fra le famiglie permane la corsa a far frequentare ai figli doposcuola che aiutano a studiare, a fare i compiti, a migliorare l'inglese, e così via.

Le scuole organizzano comunque verifiche periodiche, che coinvolgono tutti gli alunni in contemporanea, bloccando la didattica per alcuni giorni, utili per abituare fin da subito a quello che sarà il *gaokao*. Si tratta di prove scritte, per lo più a scelta multipla, che prevedono punteggi da 0 a 100, che alla lunga andranno ad influire sul voto dell'esame finale di terza media.

Un sistema di verifiche così meritocratico, rigido, in classi formate anche da 45 - 50 alunni, può far pensare che gli insegnanti non possano formarsi un'idea precisa delle caratteristiche di ogni singolo alunno e agire di conseguenza, ma non è così. La lettura in coro dei primi anni delle elementari fa sì che tutti gli alunni si abituino a sentire e a far sentire la propria voce in classe; la maestra quando spiega lascia in sospeso la prosecuzione delle frasi in modo che siano i bambini stessi a completarle, e dallo sguardo di ognuno vede quando si sente pronto a rispondere e fa attenzione a far esprimere tutti, fosse anche per poche parole. Ciò garantisce che ognuno, ogni giorno, dica qualcosa, senza lo stress che anche dalle nostre parti accompagna le interrogazioni. I compiti per casa, le esercitazioni in classe, gli esercizi anche in ambiti meno curriculari vengono tutti sempre corretti e premiati per quanto possibile con fiocchini, nastrini, stelline, che motivano e gratificano i bambini, aumentando la loro sicurezza in se stessi. Non a caso, gli adolescenti di Shanghai, Hong Kong, Macao hanno ottimi punteggi nell'indagine internazionale promossa dall'OCSE nata per valutare con periodicità triennale il livello di istruzione degli adolescenti dei principali paesi industrializzati nel Programma per la Valutazione Internazionale dello Studente (PISA - Programme for International Student Assessment)[4].

Esiste tuttavia un grande divario qualitativo fra le scuole delle grandi città come Shanghai, Pechino, Hangzhou, e le aree rurali o montane e di conseguenza c'è una grande disparità fra le speranze di accesso alle più prestigiose università del Paese per chi è cresciuto in un'area o in un'altra della Cina. Caso ancora più complesso è quello delle minoranze etniche, che rappresentano circa l'8-9% della popolazione complessiva: esistono strumenti per compensare in parte le maggiori difficoltà nel poter accedere a percorsi di istruzione di qualità, dovute al fatto che vivono in zone rurali remote, lontane dai centri urbani in cui si concentrano gli investimenti sull'istruzione, con redditi estremamente bassi. Per loro sono previste misure compensative: a parità di punteggio all'esame gaokao, i ragazzi delle minoranze passano davanti ai coetanei della maggioranza Han, ad esempio, ma si tratta di misure per ora poco più che palliative.

Mi preme qui inserire una osservazione sulla valutazione degli alunni sinodiscendenti fuori dalla Cina: in Nord America e Nord Europa le loro performance scolastiche sono in linea con i coetanei autoctoni, sia quando arrivano direttamente da scuole cinesi, sia quando vanno da sempre a scuola nel nuovo paese d'immigrazione familiare. In Italia e più in generale nei paesi dell'Europa centro-meridionale, invece, il tasso di insuccesso e abbandono scolastico fra gli alunni sinodiscendenti continua ad essere molto elevato (anche se si contano sempre più numerose eccellenze e un aumentato numero di ingressi nelle università). Come sottolinea il sinologo Brigadoi Cologna, ciò è dovuto al fatto che nella migrazione verso il nostro Paese si ripresenta il problema del divario socio-economico sopra descritto e qui la maggioranza non è stata in grado di superare tale gap[5].

5. Scelga tra questi temi quelli che reputa maggiormente significativi per il sistema scolastico della Repubblica Popolare Cinese, e ce ne parli brevemente: Il rapporto con le famiglie

Il ruolo giocato dai genitori è centrale, soprattutto perché i lunghi anni della "politica del figlio unico"[6] hanno influenzato in modo profondo le aspettative di ogni famiglia nei confronti dell'istruzione dei propri figli. Ad incidere sullo sviluppo emotivo dei bambini è in gran parte quella che è stata definita la sindrome "4-2-1": quattro nonni e due genitori che colmano di attenzioni e aspettative il loro unico figlio o figlia, formando una generazione di bambini troppo viziati, che trovano difficoltà nel socializ-

4 OECD (2020), *Benchmarking the Performance of China's Education System, PISA*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/4ab33702-en

5 Brigadoi Cologna Daniele (2016), "*Se in Italia gli alunni cinesi non sono i primi della classe*", in *Orizzonte Cina*, vol. 7, n. 2, pp. 8-10 https://www.iai.it/sites/default/files/orizzontecina_16_02.pdf

6 Rigida politica di controllo delle nascite attuata dal governo cinese per contrastare l'incremento demografico, iniziata di fatto nel 1980 e ammorbidita nel 2015: oggi si potrebbero avere anche due o tre figli per nucleo familiare, ma l'incremento demografico cinese è rimasto fra i più bassi al mondo.

zare e confrontarsi con i coetanei e nel relazionarsi con i valori di una società basata sui principi di collettività, altruismo, rispetto. Al tempo stesso, nonni e genitori finiscono per caricarlo di aspettative e sono impazienti di vedere i risultati, spingendoli ad impegnarsi in corsi di danza, musica, pittura, calligrafia, sport.
In alleanza con i genitori, la scuola insegna ai bambini i valori dell'autocontrollo e del comportamento corretto e li spinge a coltivare i loro talenti senza aspettare che imparino da soli giocando e sbagliando. In passato, con più figli, i genitori si limitavano a sperare che uno di loro diventasse economicamente stabile, mentre con un unico discendente il successo non può essere lasciato al caso, e ciò determina una pressione fin dall'infanzia. Moltissime scuole secondarie, ma anche elementari e addirittura asili, sono strutturati come collegi dove i bambini si fermano a dormire, di solito dal lunedì mattina al venerdì sera, per garantire un accompagnamento in questo percorso di crescita: anche se non mancano certo i genitori che criticano i rischi che un controllo troppo rigido faccia perdere ai bambini vivacità, curiosità e creatività, molte famiglie scelgono questa soluzione auspicando che i propri figli ricevano qui la migliore educazione, cura e alimentazione possibile e soprattutto che possano sperimentare una socializzazione altrimenti impossibile senza fratelli e sorelle. In un ambiente controllato l'educazione e il rispetto delle regole diventeranno naturali per loro e potranno costruirsi così una identità sociale e da buoni cittadini.

6. In definitiva, quali sono secondo lei i punti di forza e quali punti di debolezza del sistema scolastico in Cina?

Ho cercato di tratteggiare un quadro del sistema scolastico cinese che tenesse conto di quanto riportato in letteratura sull'argomento e di quanto ho potuto vedere sul campo in numerose visite a scuole modello delle aree economicamente più avanzate della Cina costiera e a piccole scuole fatiscenti delle aree occidentali della campagna remota o di montagne poco accessibili. Cercando la sintesi ho sentito il rischio e il peso di generalizzazioni difficili ma inevitabili, delle situazioni d'eccellenza e di quelle più danneggiate da problemi economici e di marginalità geografica e sociale, che coesistono nelle loro contraddizioni anche in luoghi vicini fra loro. Lo sviluppo più che rapido di un Paese con una popolazione così vasta, che ha visto nella sua storia recente grandi capovolgimenti anche nel mondo della scuola e della cultura, impone mille cautele.
C'è però un elemento macroscopico nelle sue dimensioni, sotteso a tutto ciò che possiamo analizzare nei trend di miglioramento qualitativo della scuola in Cina di cui bisogna tenere conto: gli ultimi decenni sono caratterizzati da flussi di centinaia di milioni di persone che dalle aree rurali si spostano verso i grandi centri urbani, portando con sé il bisogno di trovare casa, lavoro, di accedere ai servizi, di garantire scuola e cure ai figli – sia che li abbiano portati con sé, sia che li abbiano affidati a nonni, zii o altri componenti della comunità della campagna da cui provengono, (anche se il loro numero si sta pian piano riducendo, sono decine di milioni i cosiddetti left-behind children ed è facile intuire la portata psicologica su di loro determinata dal crescere lontani dai genitori). Nei primi anni delle grandi migrazioni interne, chi non aveva il permesso di spostarsi (*hukou*), non aveva neppure il diritto di far frequentare ai figli la scuola nella città d'arrivo, ma la solidarietà di base si è mossa subito: ad esempio, a Pechino gli studenti e le studentesse delle facoltà di sociologia venivano indirizzati in massa a lavorare sul campo per costituire scuole, mense, asili, accanto alle zone in cui si erano stabiliti – spesso in situazioni di grande rischio abitativo – le famiglie dei nuovi arrivati[7]. Le esperienze pilota, sotto la supervisione di pedagogisti e sociologi, erano spesso caratterizzate da grande innovatività, diventando istituzioni stabili, in grado di rispondere ad esigenze sempre crescenti e in continuo mutamento, tanto che i dati odierni sopra citati sembrano rassicurare sul fatto che quasi tutti coloro che sono in età dell'obbligo scolastico hanno un posto a scuola.
Una delle città maggiormente interessata da quella che è stata definita la "floating population" – "popolazione fluttuante" è Shanghai, che fra i suoi oltre 24 milioni e mezzo di abitanti conta circa 4 milioni di alunni e alunne di tale componente della popolazione. Come si usa fare in Cina[8], il sistema scolastico di Shanghai è il polo pilota nazionale, assieme alla vicina provincia Zhejiang, su cui sono stati concentrati investimenti e sperimentazioni, per poi basare lo sviluppo dell'intero sistema d'istruzione sul suo modello. Quando, nel 2009, gli studenti e le studentesse delle scuole di Shanghai hanno raggiunto nell'indagine internazionale P.I.S.A. la posizione più alta

7 Sabrina Ardizzoni, "*Istruzione ineguale: le scuole dei bambini migranti a Pechino*", in: Marigo Marco e Omodeo Maria (a cura di), *Diecimila caratteri. Il sistema scolastico in Cina*, Quaderni Cospe, Firenze, 2014, scaricabile on line da: http://cooperativa-tangram.org/wp-content/uploads/2014/11/diecimila-caratteri.pdf

8 *The system that developed in the 1950s of setting up "key" urban schools that were given the best teachers, equipment, and students was reestablished in the late 1970s. The inherently elitist values of such a system put enormous pressure on secondary-school administrators to improve the rate at which their graduates passed tests for admission into universities. [...]* David N. Keightley, Ernest P. Young, *Encyclopaedia Britannica on line* (Aug 28, 2024)

in tutte le discipline[9], questo elemento assieme al tasso di accesso quasi totale alle scuole superiori ha destato un rinnovato interesse internazionale per il sistema e le metodologie didattiche in Cina. Molti sono gli elementi che determinano questa situazione d'eccellenza, a partire da quelli sopra descritti sulla motivazione del corpo docente e la sua qualificata formazione anche in campo pedagogico, sul sostegno anche in orari non scolastici ad ogni alunno e alunna per accrescere autonomia e sicurezza in se stessi, a cui si aggiungono l'alleanza con le famiglie, i grandi investimenti in strutture scolastiche sempre rinnovate, una didattica al passo con i tempi (robotica, intelligenza artificiale, creatività) e al tempo stesso collegata alle arti tradizionali, l'internazionalizzazione dei curriculi, l'attenzione ai singoli e l'inclusione anche di chi vive situazioni di maggiore svantaggio.

Fa da contraltare a questo incredibile successo qualitativo la situazione delle scuole di zone rurali e montane. Fino ad alcuni anni fa i governi locali un po' spingevano perché le famiglie mandassero figli e figlie nei collegi delle città più vicine, un po' lasciavano che i paesini più intraprendenti si gestissero da soli scuoline con insegnanti volontari, di solito in pensione, a cui le famiglie pagavano uno stipendio in natura composto da vitto e alloggio. Quando negli scorsi anni i governi locali aumentavano la pressione affinché bambini e bambine venissero mandati in scuole o collegi cittadini, per le famiglie più povere la situazione diventava insostenibile, tanto che si formavano piccoli accampamenti vicino alle scuole dove le nonne preparavano i pasti per i nipoti, o si incontravano lunghe file di bambini e bambine che ogni giorno facevano chilometriche trasferte a piedi per raggiungere le scuole, oppure aumentava il numero di adulti che migrava per pagare gli studi ai figli.

Ma forse a disequilibrare il successo scolastico (e quindi la successiva possibilità di trovare un lavoro per migliori condizioni socio economiche) ancor più dei problemi economici è l'ineguale qualità dell'istruzione fra aree urbane e campagne remote. In questo entrano in gioco la diversità nella qualità della formazione degli insegnanti (meno del 15% delle scuole primarie rurali hanno insegnanti laureati, ad esempio) e la maggioranza degli insegnanti di campagna vorrebbe trasferirsi in città dove contano di trovare migliori condizioni lavorative e stipendi più alti. In contrasto a questa tendenza, il governo ha avviato politiche ad hoc per migliorare le strutture scolastiche di campagna e le condizioni di lavoro degli insegnanti, garantendo anche corsi d'aggiornamento attraverso il National Teacher Training Program, lanciato nel 2010 – che non ha però sortito l'efficacia auspicata – e altre azioni di mutuo insegnamento quali l'invio di insegnanti esperti da scuole cittadine per brevi periodi in scuole di campagna per tenere lezioni assieme e discutere delle metodologie più adatte per contesti tanto diversi e con tipologie di alunni tanto diverse[10].

Per accelerare i tempi della riqualificazione di queste scuole, tenendo conto anche del fatto che spesso hanno un numero di alunni molto limitato, e che in percentuale molto alta si tratta di left-behind children che crescono separati dai genitori emigrati nelle metropoli, le autorità cercano ora in modo ancora più determinato di forzare le famiglie a superare i propri timori di perdita di coesione sociale e identitaria e a iscrivere i figli in scuole già attrezzate delle città vicine, garantendo un'istruzione di qualità per tutti[11].

L'obiettivo delle amministrazioni cinesi è che per osmosi le differenze economiche fra le ricche aree costiere e le aree occidentali più povere si livellino ed in effetti il gap fra città e campagna in questi ultimi tempi, grazie alle rimesse degli emigrati interni e agli investimenti governativi, è avvenuto un certo miglioramento nelle condizioni di vita e di conseguenza è in corso un primo, cauto, flusso di rientro nelle aree rurali. Un simile percorso di miglioramento qualitativo di tutte le scuole sul modello di quelle di Shanghai è l'obiettivo dei pedagogisti impegnati nel successo delle riforme e dei grandi investimenti ministeriali.

9 https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-what-students-know-and-can-do_9789264091450-en.
É interessante confrontare i risultati dell'indagine PISA del 2009 con le linee guida del Governo Cinese degli anni seguenti. Si veda in particolare '*Providing the right skills to all*', OECD (2015), *OECD Economic Surveys: China 2015*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/eco_surveys-chn-2015-en.

10 Wang Min, Scott Rozelle, *Teaching training among rural and urban in-service teachers in central China,* Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2023 (Stanford Center on China's Economy and Institutions)

11 Forse chi legge ricorda il film del 1999 *Non uno di meno* del regista Zhang Yimou, che narra le vicende di una ragazzina di appena 13 anni che fa da supplente al maestro costretto ad allontanarsi dalla sua piccola scuola. Suo incarico principale è evitare che anche uno solo degli alunni lasci la scuola. Anche il principale programma di alfabetizzazione universale è ispirato al titolo del film, quasi uno slogan.