



Istruzione obbligatoria in Europa

GIACOMO ZAGARDO¹

Parole chiave:

Drop-out,
Obbligo di istruzione,
Francia,
Finlandia,
Regno Unito

In tutti i Paesi si è coscienti che le sfide più significative sul piano dell'efficacia dei sistemi educativi vanno sostenute nel passaggio da un ciclo all'altro. Il momento critico per i sistemi di istruzione riguarda, in particolare, la transizione dalla scuola obbligatoria alla secondaria superiore, segnata dagli abbandoni o dalla *truancy*: l'assenza di quei ragazzi che continuano a rimanere iscritti a scuola senza frequentare.

Una rinuncia “contro” la scuola, spesso percepita come “luogo” di un vuoto di senso; un rifiuto che deve essere considerato una vera e propria *scelta* e come tale va compreso. Ne è espressione l'alto numero di giovani che escono dai percorsi scolastici senza adeguata qualificazione, con costi, sia economici immediati che in termini di competitività del sistema e di qualità dei singoli percorsi di vita. Un fenomeno che ha indotto da lungo tempo i governi ad articolare maggiormente i rispettivi sistemi educativi negli snodi cruciali, nel tentativo di offrire strategie adeguate a ridurre i *drop out*.

Tra i Paesi che hanno lavorato in tal senso, Francia, Finlandia e Regno Unito presentano caratteristiche differenti (anche se non totalmente diverse), rivelando interessanti punti di contatto con i principali scenari dell'OCSE/CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*) sulla scolarizzazione.

¹ Ricercatore ISFOL.

Lo studio OCSE/CERI, del 2004, ha come titolo “*Schooling for Tomorrow*”. Dimostra che gli scenari possibili sono vari, ma vanno verso un ruolo alternativo delle istituzioni rispetto al modello burocratico (*Bureaucratic School System*) dei nostri giorni. Da scuole e sistemi educativi relativamente chiusi al mondo esterno e resistenti all’innovazione si passa a scuole più autonome, sul modello dell’organizzazione che apprende, motivanti la classe docente, e con nuove forme di valutazione delle competenze insegnate (*Schools as Focused Learning Organisations*). Ma un ulteriore scenario è determinato dalla già diffusa disaffezione degli utenti strategici (in primo luogo il mondo produttivo) che non incontrano più la scuola, fallita soprattutto negli aspetti educativi e attinenti le capacità metacognitive. Per altro verso, al centro del processo si trova la domanda organizzata ed esigente di genitori e studenti attraverso nuovi e differenziati *providers* che dalla società civile scendono in campo operando accanto alle scuole (*The learning Market Model*).

1. Francia: via dal modello burocratico

La Francia, storicamente, può essere considerata la madre del modello di sistema educativo burocratico e centralista. Da questo assetto, nel corso degli ultimi anni, ha tentato di deviare costruendo, innanzitutto, una maggiore articolazione dei percorsi dell’obbligo. Il viraggio verso un sistema meno monolitico si è reso, oggi, improrogabile dopo la pubblicazione dell’appassionata denuncia della Commissione Attali².

Questa ha stigmatizzato all’inizio del 2008 le modalità dell’impegno economico della Francia, che ha investito, senza gli esiti sperati, una parte considerevole e crescente della propria ricchezza sull’istruzione. Sebbene, infatti, la spesa per l’istruzione sia cresciuta di 1,8 punti dal 1980, fino a raggiungere l’attuale valore pari ad un non trascurabile 6,8% del PIL, i risultati sono stati definiti “molto deludenti”: 1) il 40 % degli alunni che terminano il ciclo di studi primari lo fa con gravi lacune; 2) secondo il *Programma internazionale di ricerca sulla lettura scolastica*, pubblicato negli Stati Uniti nel 2007, nella disciplina della lettura, i francesi sono ventisettesimi su qua-

² Nei primi mesi del suo mandato, il Presidente Sarkozy ha voluto che i problemi della scuola francese fossero studiati da una Commissione internazionale, affidata a Jacques Attali, un economista, ex consigliere di Mitterand e presidente della *Banca europea per la ricostruzione e lo sviluppo*. La Commissione, insediata il 30.8.07, era composta da 42 membri annoverando, tra gli altri, gli italiani Mario Monti e Franco Bassanini. Il 23.1.08 ha consegnato il proprio Rapporto “*Libération de la croissance française*” (“Liberazione della crescita francese”). Le 300 proposte, ambiziose e dettagliate hanno il merito di essere state formulate consensualmente da un gruppo di persone molto diverse per esperienza professionale e convinzioni politiche. Il rapporto dedica un ampio spazio alla scuola, che viene trattata nel primo capitolo, che comprende 3 grandi Obiettivi e 10 Decisioni.

ranta e, rispetto alle indagini precedenti, hanno perso posizioni; 3) in ambito scientifico, secondo l'OCSE, i bambini francesi passano dal decimo al diciannovesimo posto; 4) l'estrazione sociale non è mai stata tanto determinante nella definizione della carriera scolastica e quest'ultima, a sua volta, non ha mai avuto tanta influenza sulla carriera professionale; 5) il tasso di disoccupazione dei giovani di età compresa tra i 15 ed i 24 anni è tra i più alti dei Paesi dell'OCSE e, nel 2007, aveva raggiunto quasi il 22%, mentre dal 1980 non è mai sceso al di sotto del 15%.

Eppure nel corso dell'ultimo decennio si era dato spazio ad una costosa politica di flessibilizzazione del biennio finale del *collège*³, penultimo ed omogeneo segmento della scuola dell'obbligo, divenuto per questo unitario ma non più unico, come anche la scuola italiana ha tentato di fare in tempi recenti.

Il *collège unique*, impostato nel 1975 dall'allora Presidente Giscard d'Estaing, partiva con l'intenzione di garantire a tutti lo stesso insegnamento fino a 15 anni. Con il passare del tempo, tuttavia, un numero sempre maggiore di addetti ai lavori ha richiesto l'inserimento di più opzioni al suo interno, in modo da rispondere meglio e più precocemente alle vocazioni di buona parte degli studenti. In tal modo si sarebbero alleviate le difficoltà dei docenti a gestire classi composte di allievi ormai di livello differente e con uno scarto medio di uno-due anni di età.

È stato detto nel 2004: "Il collegio unico non è giunto a rispondere alla diversità dei profili degli allievi e a proporre a ciascuno una via di riuscita adatta. In questo modo si cristallizzano i ritardi scolastici, che prefigurano la marginalizzazione progressiva degli allievi. Bisogna sottolineare che più di un terzo dei collégiens dichiarano di annoiarsi in classe (...) mentre l'obbligo al quale sono sottoposti gli allievi, di rimanere in un modulo unico privilegiando le 'materie nobili' dell'insegnamento generale, ha avuto risultati devastanti. Un sondaggio FSU-Sofres ha rivelato che il 62% degli insegnanti non crede più al collegio unico come strumento per correggere le ineguaglianze sociali"⁴.

Già nel novembre del 2003, il Ministro dell'Educazione nazionale aveva presentato al Consiglio dei Ministri una comunicazione sulla necessità di valorizzare la *voie professionnelle* per permettere a tutti gli allievi di ottenere il successo nei loro percorsi formativi. Infine, dopo che il *collège* era stato riformato più volte nella direzione di una maggiore flessibilità (*Quatrième amé-*

³ Premesso che l'obbligo di istruzione in Francia arriva fino a 16 anni e, ai 15, comporta una scelta significativa (ancora per un anno interna all'obbligo), il *collège* dura 4 anni, impegnando ragazzi dagli 11 ai 15 anni di età. È organizzato a sua volta in 3 cicli a tempo pieno: il I anno corrisponde al ciclo di consolidamento, il II e III anno al ciclo centrale, il IV anno al ciclo di orientamento. Richiede da 25 a 28 ore settimanali, il 19,3% delle quali è insegnata in gruppi.

⁴ *Avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles sur le projet de loi de Finances pour 2004, adopté par l'assemblée nationale*, Tome IV, Enseignement scolaire.

⁵ Terzo anno di *collège* in classi di "adattamento" (*quatrième aménagée*), composte per due terzi da quattordicenni, ossia in ritardo di un anno rispetto all'età teorica. L'insegnamento si basa su "des situations concrètes significatives pour les élèves".

nagée⁵, *Troisième d'insertion*⁶, CLIPA⁷, CPA⁸, UPI⁹, *Dispositifs relais*¹⁰, DP3¹¹,

⁶ Quarto anno di collège (*troisième d'insertion*), di cui più di due terzi sono quindicenni, in ritardo di un anno. La *troisième d'insertion* prepara con una *pédagogie de l'alternance*, ad accedere al liceo professionale (soprattutto al CAP) e/o all'apprendistato. I contenuti si iscrivono nel quadro degli obiettivi del collège, ma sono definiti a scuola in funzione dei singoli allievi, delle loro acquisizioni, delle loro lacune e del progetto pedagogico annuale. In ragione della stessa vocazione della *troisième d'insertion*, contenuti e progetto formativo possono fare riferimento ai CAP. Si associano lavoro collettivo e approccio individuale in un progetto interdisciplinare, sviluppando un "*parcours d'apprentissage individualisés, fondés sur une remise en confiance, sur une relation pédagogique privilégiant l'aide et l'écoute et permettant à chaque élève de découvrir ce qu'il est capable de faire*". Gli stage sono integrati al progetto pedagogico.

⁷ La *classe d'initiation pré professionnelle en alternance* (CLIPA) è pensata per allievi dai 14 fino ai 18 anni, che scelgano di acquisire una formazione pre-professionale (in ambito scolastico) attraverso l'alternanza. Gli allievi frequentano in media 25-30 ore settimanali presso un *centre de formation d'apprentis* (CFA) e, in alternanza (una settimana su due), 30-35 ore settimanali in impresa. Qui ricevono una formazione generale per facilitare l'eventualità di un rientro scolastico, un'informazione sulle professioni e sull'impresa, e un'iniziazione pre-professionale attraverso un percorso di formazione individualizzata. È previsto un *bilan des connaissances* all'inizio del percorso. L'orario dettagliato è definito di volta in volta nelle convenzioni (*convention d'éducation professionnelle*) tra CFA e impresa. Dopo il CLIPA, il rientro al collège o la prosecuzione verso una formazione professionale in ambito scolastico o per contratto di apprendistato avviene in relazione al percorso svolto, all'età e alle motivazioni dell'allievo.

⁸ La *classe de préapprentissage* (CPA), è proposta a studenti degli ultimi due anni di scolarità obbligatoria (dai 15 anni) che vogliano prepararsi ad entrare in apprendistato. La formazione impartita è in alternanza (insegnamento teorico in istituto e *stage* in azienda). La durata per anno è di 500 ore (30 ore di corso a settimana per 21 settimane). Il ritmo dell'alternanza è di una settimana in azienda e una presso il CPA. Il percorso rientra nell'ambito scolastico e, pertanto, non dà luogo a rapporti di lavoro. Gli allievi dei CLIPA-CPA entrano per l'80-90% in apprendistato o ottengono, spesso, i migliori risultati per il conseguimento dei CAP o BEP.

⁹ Le UPI (*Unités pédagogiques d'intégration*) formano alunni diversamente abili con gravi handicap attraverso percorsi personali. Le UPI sono state abrogate dalla Circolare n. 2001-035 del 21.2.01 che orientava alla creazione di dispositivi collettivi d'integrazione scolastica.

¹⁰ I quasi 350 *Dispositifs relais* (*classes et ateliers relais*) sono presenti negli istituti scolastici ed accolgono gruppi di allievi (mediamente 18), generalmente maschi (4/5 sul totale) con difficoltà sociale e scolastica (in media 1 anno e 9 mesi di ritardo), provenienti da più collegi differenti. Il fine è quello di reinserire permanentemente gli allievi in un percorso di formazione generale. Tali dispositivi si appoggiano ad un partenariato tra l'*Éducation nationale*, la *Protection judiciaire de la jeunesse*, le *collectivités locales* e associazioni senza scopo di lucro del territorio. Possono essere attuati all'interno di una scuola che ha un grosso numero di studenti in difficoltà, per evitare una ghettizzazione dei ragazzi problematici, o in locali distinti, per favorire una presa di coscienza della inaccettabilità del loro comportamento. Mediamente, i ragazzi resistono all'interno di questi dispositivi per non più di 3 mesi. Due terzi dei giovani che fanno parte dei *dispositifs relais* frequentavano regolarmente il collège, mentre un terzo è assenteista o definitivamente descolarizzato. L'*équipe* docente è formata su base volontaria da insegnanti, educatori, assistenti sociali e personale sanitario, tutti con esperienza con ragazzi in difficoltà (Circolare n. 98-120 du 12.6.98 e *convention cadre* del 14.4.06).

¹¹ Istituito a partire dall'a.s. 2004/05, il modulo di *découverte professionnelle* – DP3 si caratterizza per l'inserimento della pratica professionale sotto forma di un'opzione facoltativa di 3 ore settimanali dove obiettivi, tipo di allievi e contenuti sono differenti. Per gli allievi molto in ritardo nel percorso, la scoperta dell'attività professionale attraverso *travaux croisés* (attività organizzate attorno un tema o un progetto che attiva competenze di differenti discipline) ed un dispositivo di formazione in alternanza (insegnamento generale e attività professionale realizzati a scuola e/o in impresa) mirano a far ritrovare un soddisfacente successo. Nella *nouvelle*

DP6¹²), l'ultimo tassello in ordine di tempo è stato aggiunto dall'allora Ministro dell'educazione Gilles de Robien. Questi, nell'audizione del 21.3.05, ha affermato: "*Nous mettons donc en place une nouvelle formule d'«apprentis junior». Elle préservera des liens avec le collège, parce que le choix d'un jeune de 14 ans n'est pas irréversible. Elle garantira, évidemment, l'acquisition du socle commun de connaissances. Evidemment, ces mesures (...) ont un coût (...) il ne faut pas l'oublier*". Così la Legge 31.3.06 *Pour l'égalité des chances* ha istituito a partire dall'anno scolastico 2006/07 la *Formation d'apprentis junior*¹³, chiamata a sostituire nel tempo gli attuali CLIPA e CPA. Ma anche questa tipologia, prevista per 5.000 posti, ne ha coperti solo 3.000 suscitando un dibattito sulla sua utilità.

Oggi, la maggior parte dei ragazzi che abbandonano il *collège* hanno 13, 14 o 15 anni con famiglie che presentano molto spesso difficoltà socio-economiche. Gli studiosi del fenomeno ritengono che i giovani *drop-out* non siano "contro" la scuola, quanto la subiscano dando corpo ad un "*forte senti-*

classe de troisième esistono insegnamenti obbligatori che riflettono l'acquisizione di una cultura comune ed insegnamenti facoltativi che dovrebbero permettere di rispondere meglio alle diversità degli allievi. L'opzione di 3 ore settimanali di *découverte professionnelle* mira ad offrire ai ragazzi una prima conoscenza del mondo professionale attraverso la scoperta di un ampio spettro di mestieri, dei cambiamenti a cui sono soggetti, degli strumenti professionali e dell'ambiente di lavoro. I ragazzi, provenienti da classi diverse e seguiti da un'*équipe* educativa pluridisciplinare (insegnanti, documentaristi, consiglieri di orientamento, tutor, ecc.), entrano in contatto con il mondo del lavoro attraverso ricerche, incontri con professionisti e visite di studio. Questo primo approccio al mondo professionale dovrebbe contribuire a completare la cultura generale in funzione orientativa.

¹² Il modulo di *découverte professionnelle* – DP6 (6 ore settimanali) è un'evoluzione delle *classes de troisième préparatoires à la voie professionnelle* sperimentate a partire dal 2001. Esso riguarda un pubblico di allievi volontari, scolasticamente fragili, che intendono mobilitare le loro risorse attorno ad un progetto formativo. Tale progetto riguarda soprattutto i licei professionali, ma può essere pensato all'interno del *collège*. In tal caso è necessario stabilire un partenariato tra *collège* e *lycée professionnel* sulla base di una convenzione sottoscritta da entrambi. Il modulo di 6 ore ha come obiettivo principale "*aider les élèves dans la construction de leur projet personnel et scolaire par la connaissance du monde professionnel, de ses voies de formation*" e, allo stesso tempo, quello di fare luce sulle *passerelles* offerte dal sistema educativo. Al fine di rafforzare il sistema di *passerelle* tra le *filieres*, vengono proposti moduli specifici di *adaptation* (adattamento) e di *soutien* (sostegno). Le 6 ore previste sostituiscono 3 ore facoltative e 3 obbligatorie. Un recente rapporto dell'Ispezione generale dell'educazione nazionale (IGEN, Rapport n. 2007-010 del gennaio 2007) sui moduli di *découverte professionnelle* mostra, tuttavia, le difficoltà dei progetti pedagogici personalizzati, spesso dipendenti dalla disponibilità delle risorse e superficiali nelle relazioni con il mondo professionale.

¹³ Si indirizza a ragazzi dai 14 ai 16 anni attirati da un insegnamento meno astratto e in alternanza con l'impresa, oppure con desiderio di entrare più rapidamente in una formazione professionale attraverso l'apprendistato. Viene elaborato un progetto pedagogico personalizzato dall'*équipe pédagogique*, con la partecipazione di docenti del *collège* di riferimento ed eventualmente di altri esperti (medici, psicologi, *conseiller d'orientation*...). L'*équipe* organizza gli stage in impresa e determina i contenuti e la durata degli insegnamenti teorici e pratici, tutti raccordati con lo "zoccolo comune di conoscenze". L'allievo è accompagnato nel suo percorso da un tutor e può in qualsiasi momento ritornare nel corso ordinario del *collège* o proseguire il percorso d'iniziazione se il progetto professionale non è ancora sufficiente per accedere ad un contratto di apprendistato.

mento di svalorizzazione personale”¹⁴. Il numero stabile ed ancora elevato di abbandoni dal sistema, nonostante lo sforzo di flessibilizzazione, spinge alcuni esperti, pedagogisti ed economisti a considerare *la démocratisation du système scolaire français en panne depuis dix ans*¹⁵, mentre la stessa idea della scolarità obbligatoria fino a 16 anni è messa in discussione. Il mito della scuola *unica* per tutti, sulla quale negli ultimi anni si è innestata una flessibilizzazione con ben 11 percorsi diversi (12% degli allievi frequentanti l’ultimo biennio del *collegio unico*), appare meno solido e convincente di prima. La flessibilizzazione non ha potuto abbassare il livello degli abbandoni (cresce lievemente la percentuale dei ragazzi 14enni, 15enni e 16enni che dall’a.s. 2001-02 all’a.s. 2005-06 sono rimasti fuori dai circuiti scolastici¹⁶ e rimane costante negli ultimi 15 anni la percentuale di accesso, dopo il *collège*, ai percorsi che portano al baccalaureato)¹⁷ né si sono avuti risultati esaltanti in termini di apprendimenti (in particolare secondo i risultati di PISA 2006 che, pur collocando la Francia in posizione migliore di quella italiana, ne presentano un “crollo” ancora più pesante).

Diversamente, il Quebec, con una lingua ed un sistema educativo di chiara derivazione francese¹⁸, ha avuto una collocazione tra le prime al mondo per i risultati degli alunni negli apprendimenti PISA e per il grado di soddisfazione rilevato, pur collocando la scelta ai 13 anni. Il segreto del successo canadese sta nell’aver sviluppato una politica di reale potenziamento dei dispositivi di uscite e rientri dai percorsi formativi mettendo a punto validi strumenti per i “*passaggi assistiti*”, anche durante l’anno scolastico, al fine di evitare discriminazioni sociali.

¹⁴ Maryse Esterlé Hedibel, *Les Elèves transparents*, Septentrion, 2007.

¹⁵ Eric Maurin, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, Seuil, 2007. Sciences Humaines, n. 186, Octobre 2007, p. 20.

¹⁶ Ministero dell’Istruzione Francese, *Le système éducatif, Repères et références statistiques – édition 2003 e 2007*.

¹⁷ http://www.jil.go.jp/english/documents/JILPTRNo5_moncel.pdf Ceréq, Nathalie Moncel, Recent Trends in Education and Labour Market Policy for School-to-Work Transition of Secondary Education School Leavers in France. 2006, p. 43.

¹⁸ I programmi del secondo ciclo della scuola secondaria si articolano in tre indirizzi diversi – generale, generale applicato e tecnico-professionale – richiamando la tripartizione dei licei francesi in generali, tecnici e professionali.

Tabella 1 - Percorsi alternativi nell'ambito del Collège – a.s. 2006/07

	Studenti	Caratteristiche	Esiti	Età teorica ¹⁹	Età probabile
1) <i>Quatrième aménagée</i>	7.345	Approccio basato su situazioni concrete	<i>Troisième d'insertion</i>	13enni	14enni
2) <i>Troisième d'insertion</i>	14.316	Pedagogia dell'alternanza Stessi obiettivi del collège ma progetto pedagogico personalizzato	Soprattutto apprendistato e liceo professionale	14enni	15enni
3) CLIPA (<i>Classe d'initiation préprofessionnelle en alternance</i>) (sostituibile da <i>Apprentis juniors</i>)	1.111	Alternanza tra Centro di formazione e impresa	Rientro al collège o prosecuzione verso la FP ²⁰ sono in relazione al percorso svolto	13-14enni	15-16enni
4) CPA (<i>Classe de préapprentissage</i>) (sostituibile da <i>Apprentis juniors</i>)		Pre-apprendistato	Rientro al collège o prosecuzione verso la FP ²¹ sono in relazione al percorso svolto	13-14enni	15-16enni
5) <i>Apprentis juniors</i> (evoluzione di CLIPA e CPA)		Progetto pedagogico personalizzato in alternanza e contenuti raccordati con lo "zoccolo comune". Tutor	Rientro al collège o prosecuzione verso la FP ²² sono in relazione al percorso svolto	13-14enni	14-16enni
6) UPI (<i>Unités pédagogiques d'intégration</i>) (in estinzione)		Formazione personalizzata per alunni con gravi handicap	Rientro al collège o prosecuzione verso la FP ²³ sono in relazione al percorso svolto	11-14enni	12-15enni
7) <i>Dispositifs-relais</i>	9.388	Formazione di gruppi di alunni con difficoltà sociale e scolastica (caratteriali)	Rientro al collège	11-14enni	12 ½ - 15½
8) SECPA (<i>Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté</i>)	54.798 ²⁴	Azioni di prevenzione e di sostegno per alunni con lievi deficienze intellettive e difficoltà scolastiche durevoli	Prosecuzione verso la FP: con il CFG si ottengono crediti per un diploma professionale	11-14enni	12-15enni
9) EREA (<i>Établissements régionaux d'enseignement adapté</i>)	2.721 ²⁵	Formazione collettiva per alunni con gravi handicap	Prosecuzione verso la FP: con il CFG si ottengono crediti per un diploma professionale	11-14enni	12-15enni
10) <i>Decouverte professionnelle en troisème</i> (3 ore)	67.125	Progetto formativo in alternanza per studenti in difficoltà. Partenariato tra collège, lycée professionnel e impresa	Prosecuzione soprattutto verso apprendistato e liceo professionale	14enni	15enni
11) <i>Decouverte professionnelle en troisème</i> (6 ore)	32.619	Progetto formativo in alternanza per studenti in difficoltà. Partenariato tra collège, lycée professionnel e impresa	Prosecuzione soprattutto verso apprendistato e liceo professionale	14enni	15enni
Totale		189.423			
Studenti degli ultimi due anni del collège					
		1.557.821			
Percentuale di studenti "flessibili" nell'ultimo biennio del collège.		12,2%			

Fonte: Elaborazione ISFOL su dati MEN

¹⁹ Età dell'allievo che si scolarizza a 6 anni e percorre il sistema educativo senza ripetizioni d'anno né salti di classe. L'età espressa nella tabella si riferisce all'intero percorso delle diverse tipologie presentate e non agli ultimi due anni del *collège*.
²⁰ Attraverso il *Certificat de formation générale* (CFG) si possono ottenere crediti (*équivalences*) per la successiva acquisizione di un diploma professionale.

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

²³ Ibidem.

²⁴ Stima degli ultimi due anni di collège del percorso corrispondenti alla *quatrième* e alla *troisième*.

²⁵ Stima degli ultimi due anni di collège del percorso corrispondenti alla *quatrième* e alla *troisième*.

Tornando alla Francia, nel nuovo quadro politico venutosi a creare dopo l'elezione del Presidente Sarkozy non sono stati taciuti i punti critici di un sistema che non è più veicolo di promozione sociale dove i giovani "*se trouvaient mal à l'aise dans le cadre unique que l'on voulait imposer à tous*"²⁶. Una via di uscita sembra essere cercata dalla Commissione Attali, da una parte, nella motivazione dei docenti (incentivati con maggiori stipendi netti e incrementi salariali legati al merito) al perseguimento degli obiettivi di flessibilizzazione dei percorsi (*Decisione 5*); d'altra parte, nell'apertura alla competitività del sistema con l'introduzione del *buono scuola* e la libera scelta dei genitori (*Decisione 6*), anche verso l'*école privée*.

2. Finlandia: un miraggio troppo lontano

Il secondo scenario (2°a) dell'OCSE è, in primo luogo, quello della scuola come motrice di riforma (*Dynamic schools after reform of bureaucratic systems*), già oggi concretamente attuato, ma a determinate condizioni. Qui la scuola riesce ancora ad agire come una "*learning organization*", con innovazione, sperimentazioni, varietà di organizzazione, nuove forme di valutazione degli apprendimenti per competenze, efficacia e motivazione dei docenti (sviluppo di carriera, status sociale ed economico, lavoro di gruppo e di rete, mobilità accettata).

In sintonia con questo scenario si colloca la Finlandia, che nelle rilevazioni PISA si è sempre collocata in testa alla classifica dei Paesi OCSE. Gli esiti OCSE-PISA 2006 ci confermano l'alta collocazione dei risultati dei quindicenni²⁷, anche rispetto all'Italia, nella competenza matematica (2° posto della Finlandia e 38° dell'Italia), nella competenza letteraria (2° posto della Finlandia e 33° dell'Italia), nella competenza scientifica (1° posto della Finlandia e 36° dell'Italia). I dati sulla capacità di *problem solving* si riferiscono invece a PISA 2003 con il 2° posto della Finlandia (e il 31° dell'Italia).

I principali dispositivi della Riforma, in linea con lo scenario di trasformazione del modello burocratico della scuola finlandese, sono stati introdotti nel 1998 con la Legge quadro sull'educazione obbligatoria (*Basic Education Act* n. 628/98) e con il correlato Decreto attuativo.

La precedente legislazione, basata sulla definizione delle istituzioni educative, è stata soppiantata da una normativa più uniforme concernente obiettivi, contenuti, valutazione e livelli educativi, oltre ai diritti e doveri degli studenti. L'impianto del sistema educativo è rimasto invariato, mentre sono aumentati il decentramento amministrativo e l'autonomia delle autorità locali, degli altri enti erogatori (*education providers*) e delle scuole.

Si è passati da programmi ministeriali dettagliati, che le scuole dovevano applicare sotto stretta supervisione degli organi competenti, a scuole

²⁶ Nicolas SARKOZY, *Lettre aux éducateurs*, Impression Journaux officiels, Settembre 2007, p. 4.

²⁷ http://www.pisa2006.helsinki.fi/finland_pisa/results/2006/2006_scientific_literacy.htm.

autonome, controllate dalla comunità circostante mentre, fino a quel momento, era stata posta poca attenzione alla libertà pedagogica di scuole, alunni e docenti.

Alla fine del 2007, la rete delle 3.067 *comprehensive schools* finlandesi (121 scuole in meno²⁸ rispetto all'anno precedente, chiuse o accorpate con criteri di utilità e senza ripensamenti) interessava 570.698 studenti (-1,4% rispetto all'anno precedente). Le 6.326 ore di lezione, insegnate nei 9 anni della scuola obbligatoria (in media circa 700 ore all'anno) sono quelle minime, anche se modificabili dalle scuole in un quadro di flessibilità.

Il sistema funziona, contenendo gli abbandoni sul nascere. La formazione data è solida e consente una prosecuzione ai livelli superiori. All'uscita della scuola obbligatoria, solo il 6,8% dei 16enni con licenza non porta avanti la sua formazione. Il sistema ha un buon grado di solidità, tanto che la maggior parte di coloro i quali continuano gli studi dopo l'obbligo sono in grado di proseguirli con successo fino alle soglie dell'università. Il 90% degli studenti che avevano iniziato il percorso liceale nel 2000 ha potuto conseguire la maturità alla fine del 2006. Il titolo di formazione professionale è stato, invece, conseguito dal 72% degli studenti frequentanti, nello stesso periodo, la formazione professionale. Rispetto ai dispersi del sistema (giovani 18-24enni con la sola licenza media e non più in formazione per 100 coetanei), la Finlandia presenta un'ottima *performance* con soli 8,3 dispersi su 100 coetanei, contro il 20,8 dell'Italia, il 13,1 della Francia e il 13,0 del Regno Unito²⁹.

Questo successo ha alla base, senza dubbio, molti fattori tra i quali la pedagogia dell'inclusione, la solidità dell'impianto formativo e gli stessi interessi dei ragazzi, ben supportati dal sistema socio-culturale. Tuttavia, il buon esito dei risultati è dovuto soprattutto alla positiva interazione di alcuni elementi chiave.

Il primo di essi è la *famiglia* (sistema familiare), che in Finlandia riceve numerosi aiuti per armonizzare la vita di lavoro con quella di casa. Servizi ben organizzati supportano i genitori nella cura dei bambini, aiutano le donne ad ottenere la necessaria flessibilità al lavoro e aiutano le famiglie a basso reddito e immigrate (se residenti) a partecipare alla comunità.

Sul piano del diritto alla scelta, i genitori finlandesi hanno totale ed effettiva libertà. Le scuole che hanno il "*Permesso di educazione*" possono ricevere una sovvenzione di Stato esattamente come tutte le altre scuole governative e in base agli stessi criteri di riparto. I genitori che mandano i loro figli in una scuola non governativa, pertanto, non pagano alcuna retta scolastica. Le scuole non governative sono parte attiva di un unico sistema scolastico assicurando un dinamismo e una competitività tra scuole che concorre

²⁸ Sono state 121 le *comprehensive schools* o le *comprehensive school level special education schools* chiuse o unificate con altre nel 2007. Di queste 24 erano al di sotto di 20 alunni, 65 tra i 20 e i 49 alunni e 32 con 50 alunni.

²⁹ EUROSTAT, *Key indicators on EU policy*, aggiornamento del 2.09.2007.

al successo dell'impianto educativo e del sistema Finlandia nel suo complesso.

Il secondo ambito è legato ai *servizi* e al potenziamento della dimensione educativa da parte di istituzioni sociali e culturali del territorio (sistema socio-culturale), tra le quali sono particolarmente attivi le biblioteche, che si interfacciano con il tipo di ricerche richieste dai docenti e i *clubs* di attività extrascolastiche (nuova frontiera della scolarizzazione e riferimento certo, dagli anni '70, in Scozia e, più recentemente, nelle scuole inglesi).

Sul piano delle attività extrascolastiche, le autorità locali promuovono e finanziano 570 ore ad allievo all'anno di attività extracurricolari facoltative (*before - and after -school activities*)³⁰. Esse sono gratuite o semi-gratuite. Vengono realizzate dalle stesse autorità locali o, più di frequente, da *provider* di servizi, pubblici o privati. Gli scopi e i contenuti centrali sono stabiliti dal *National Board of Education* (lo stesso che mette a punto i *curricula*) mentre gli esiti a valle sono monitorati dalle autorità locali. Le attività mirano a promuovere soprattutto l'espressività (*basic education in the arts*) e la crescita etica (*emotional and ethical growth*). In aggiunta promuovono il benessere dei ragazzi e prevengono l'esclusione.

Il terzo ambito è strettamente *scolastico* (sistema scolastico-formativo), con la presenza di metodologie e obiettivi adeguati. Per raggiungere questi obiettivi, il *mix* di crescita costante della spesa per l'istruzione e di una legislazione orientata alla centralità dell'alunno ha portato ad ottimi risultati. Sono stati dati più soldi al mondo scolastico, e ai docenti in particolare, in cambio di una professionalità votata al servizio degli studenti in senso inclusivo.

L'autonomia scolastica è stata molto sviluppata, di pari passo con la responsabilità crescente dei dirigenti scolastici. La maggior parte dei docenti sono dipendenti dell'autorità locale. Il loro reclutamento presso la scuola avviene su domanda o offerta del singolo istituto (come avviene anche nelle *Trust schools* inglesi con ottimi risultati). Il candidato viene esaminato da una commissione presieduta dal preside della scuola e scelto sulla base dei titoli accademici e professionali.

Gli insegnanti finlandesi sono in media molto più giovani rispetto a quelli italiani: al di sotto dei 44 anni sono 1 insegnante su 2, mentre in Italia solo 1 insegnante su 9 è al di sotto dei 40 anni.

A questi docenti (mediamente giovani, preparati, ben pagati e contenti del loro *status*) è stato dato più spazio per sviluppare forme di insegnamento basate sulle loro personali convinzioni pedagogiche e didattiche, mentre gli studenti sono stati aiutati a fare scelte consapevoli costruendo il percorso della loro formazione: oggi, uno studente delle scuole obbligatorie può scegliere il 10-15% del suo *curriculum*. L'offerta di corsi è diventata più ricca e flessibile, adattata alle condizioni locali e alle forze di ciascuna scuola.

³⁰ *Basic Education Act* n. 628/1998 ed Emendamento n. 1136/2003.

Inoltre, alcuni strumenti di flessibilità, presenti nel corso e alla fine del percorso di studi obbligatorio, hanno il compito di facilitare la permanenza a scuola degli studenti più fragili e di accrescere l'inclusività del sistema.

- 1) Un elemento presente nell'organizzazione scolastica finlandese è il *raggruppamento flessibile per livello* al fine di approfondire un tema. Così la classe può articolarsi in gruppi distinti. Insegnare ad un uditorio eterogeneo presuppone piccoli gruppi e rapidità, da parte della scuola, di ridefinirne la composizione. Per questo motivo il numero medio di studenti per classe, in Finlandia, è tra i più bassi al mondo (15-18 alunni), e si tende ancora a ridurlo.
- 2) Una modalità di educazione personalizzata è la *"special education"*, spesso strettamente integrata con le normali lezioni e, per natura, fortemente inclusiva. In pratica, uno studente con problemi in certe materie ha l'opportunità di studiare una o due volte a settimana in un piccolo gruppo di studenti o anche individualmente con un professore specializzato, il quale, tuttavia, può essere impegnato nell'insegnamento di lezioni normali. Quest'attenzione pedagogica non è finalizzata soltanto a studenti che hanno seri problemi negli studi: ogni studente, infatti, può chiedere uno speciale aiuto alla scuola. In Finlandia soltanto il 2% degli studenti lo fa, ritenendo di averne bisogno.
- 3) Il *Basic Education Decree* n. 852/98 regola, nell'ambito della scuola obbligatoria, anche la formazione di gruppi di insegnamento tra allievi di classi o scuole differenti o per *l'istruzione di base degli immigrati*. Argomento, quest'ultimo, particolarmente sentito in Finlandia in tempi recenti. Il numero di lezioni che può essere utilizzato durante l'anno scolastico per questo fine è di 450-500. Ogni lezione dura 45 minuti.
- 4) Gli studenti che hanno completato la scuola dell'obbligo hanno a disposizione un anno facoltativo di 1.100 ore (*Voluntary additional basic education*). Questo *"decimo grado"* è stato pensato per incoraggiare i ragazzi a continuare gli studi al livello di secondaria superiore e per irrobustire le loro basi in vista delle sfide formative ulteriori. Il titolo di studio corrispondente a questo *grado* è il certificato aggiuntivo (*Certificate of completion the additional syllabus*). Solo il 2% degli studenti sceglie di studiare nel 10° anno addizionale, contribuendo a contenere meglio lo zoccolo duro del 6,8% che non continua gli studi all'indomani della licenza.

Per quanto rilevante, la portata dei risultati conseguiti dalla Finlandia non sembrerebbe avere, tuttavia, un'immediata trasferibilità ad altri contesti europei, a noi più vicini. Si tratta, infatti, di un Paese profondamente diverso dalla nostra realtà, dal nostro ordine e dalla nostra struttura: vastissima e, allo stesso tempo, ridotta in quanto a popolazione (il numero di abitanti eccede di poco quello della nostra Sicilia), con una densità 12 volte inferiore a quella italiana, la Finlandia è indubbiamente una terra molto ricca in quanto a ricchezza *pro capite*, con una popolazione omogenea, sia dal punto di vista economico che di cultura (quella scandinava). Presenta,

inoltre, un'incidenza degli immigrati sulla popolazione locale tra le più basse d'Europa.

In trent'anni la Finlandia ha ridotto dal 50% al 15% la quota dei 25-34enni che non possiedono titoli di istruzione post obbligatoria e terziaria, fornendo un'elevata istruzione generalizzata dei genitori degli alunni, notoriamente sicuro indicatore di successo scolastico.

Bisogna, inoltre, considerare l'età relativamente giovane della popolazione docente finlandese (ad esempio rispetto a quella dei colleghi italiani o francesi), e dunque la loro maggiore capacità di adattarsi ai mutamenti e di interpretarli, il come il docente finlandese è arrivato alla professione attraverso una robusta formazione universitaria (e tirocinio), l'ottimo *status* sociale ed economico raggiunto, la sua tendenza a rimanere nella scuola (la classe docente non è esposta, come in altri Paesi, ai fenomeni noti come *teacher exodus* e *burn out*), la sua ricorrente e approfondita formazione continua, il peso fisiologico che il sindacato ha nel determinare le politiche della scuola, giustamente centrate sulle esigenze delle famiglie.

Inoltre, va anche notato che gli atteggiamenti mentali che hanno fatto la fortuna del modello finlandese non sono soltanto ereditati dal bagaglio dei valori tradizionali, ma vengono anche intenzionalmente formati da molto tempo nella scuola, in un contesto che, nel suo insieme, la sorregge nei suoi compiti educativi.

Queste considerazioni di contesto servono anche a spiegare la minima *variazione tra le scuole* finlandesi in quanto a risultati conseguiti dagli alunni (anch'essa *predittore* di un'alta *performance* studentesca). Come acutamente osserva Vertecchi nel suo saggio "*Perché non siamo finlandesi*", frequentare una scuola dei quartieri centrali della capitale scandinava o nelle sue periferie non implica vantaggi o svantaggi dal punto di vista del risultato potenzialmente conseguibile, mentre nel nostro Paese la metà delle differenze sono spiegate dalla varianza fra le scuole³¹.

3. Il Regno Unito: prove di futuro

Anche il Regno Unito si è dimostrato insofferente verso un sistema troppo centrato sull'uniformità della scuola obbligatoria.

³¹ Vale la pena riportare il brano di Benedetto Vertecchi, "*Perché non siamo finlandesi*", tratto da "*Tuttoscuola*", XXXIV, 477, gennaio 2008: "Andare a scuola al centro di Helsinki o alla periferia di Turku non comporta alcuno svantaggio dal punto di vista del risultato potenzialmente conseguibile. In Italia, invece, una buona metà delle differenze sono spiegate dalla varianza fra le scuole: frequentare una scuola invece di un'altra modifica le opportunità di successo. Ma non è questa la sola ragione che ci impedisce (ovviamente dal punto di vista scolastico) di considerarci finlandesi: ciò che accade nella scuola può essere solo in parte considerato l'effetto dell'attività che la scuola ha esplicitamente e consapevolmente sviluppato. In una parte per nulla secondaria, i risultati dell'educazione scolastica sono da riferirsi (ancora una volta, occorre una interpretazione di sistema) alle interazioni culturali che si stabiliscono col contesto sociale. E certamente il credito di cui gode la scuola e l'attenzione verso la conoscenza e la ricerca in Italia sono ben lontani dai livelli finlandesi".

La declinante filosofia, formalmente egalitaria, delle “*comprehensive*” è sempre più insidiata dal richiamo delle “*specialist school*”, che meglio rispondono ai bisogni diversificati dei ragazzi e al loro personale successo formativo.

Già dalla metà degli anni '90 si è cominciato a derogare alla logica comprensiva per creare scuole specializzate focalizzate sulla scelta di eccellenza in un particolare indirizzo (come può essere, ad esempio, quello tecnologico), almeno per un 10% della popolazione scolastica. Una tendenza alla specializzazione confermata anche recentemente. Le critiche al modello “comprensivo” affermano che, in realtà esso livella al grado più basso e nega opportunità ai ragazzi dotati in condizione socio-economica svantaggiata. Le scuole comprensive hanno dato, secondo l'OFSTED, risultati nettamente inferiori a quelle specializzate. Le disparità tra studenti provenienti da classi sociali diverse non sono diminuite, la dispersione scolastica è rimasta elevata senza poter recuperare le insufficienze ereditate dalla primaria. Inoltre, molti studenti durante la scuola hanno perso le disposizioni ad apprendere e parecchie classi sono diventate ingovernabili. Per superare questi problemi, l'ex Governo Blair propose un nuovo modello di scuola caratterizzato dalla libertà di scelta della scuola, combinata con la specializzazione a 14 anni delle scuole secondarie (al *Key Stage 4*) e con lo sviluppo delle *Academies*³².

La via britannica per uscire dalla crisi e migliorare gli standard è favorita dalla tradizione anglosassone della scuola, più liberale e varia anche come tipologie di scuole che erogano il servizio educativo, al di là delle stesse differenze dei percorsi o dei titoli conseguiti.

Il modello tendenzialmente perseguito nel Regno Unito, in risposta ai fenomeni di abbandono e per migliorare i risultati degli studenti, oscilla tra il 2° e il 3° degli scenari OCSE/CERI.

Il secondo scenario, nella sua opzione più avanzata (2b), era improntato alle *Schools as Core Social Centres*, con obiettivi fortemente condivisi tra scuola e *community bodies* appartenenti al territorio circostante. Il modello è presente *in nuce* in Scozia dagli anni '70, con le *Community Schools* e, più recentemente, in Inghilterra con le *Extended Schools*. Queste sono scuole statali che lavorano con le Autorità locali (LAs), i *providers* del territorio e altre scuole, tramite meccanismi di cofinanziamento pubblico/privato e utilizzando prevalentemente lo *status* di *Trust*. Si tratta di scuole aperte e ubicate nel cuore delle comunità territoriali, in modo che chiunque possa accedere ai loro molteplici servizi al di fuori degli orari scolastici. Sono state istituite a partire dalle aree rurali o deprivate, dove costituiscono luoghi di incontro e socializzazione. Erogano, infatti, attività aggiuntive sia a beneficio degli alunni e delle loro famiglie che della più ampia comunità (corsi aperti ad adulti, *family learning*³³, assistenza ai bam-

³² Scuole con autonomia gestionale all'interno di un sistema statale, con un *governing body* che agisce in regime di *Trust*.

³³ Corsi aperti alla famiglia come nucleo che apprende nel suo insieme.

bini piccoli, supporto per lo studio degli studenti, uso dei computer, programmi sportivi, artistici e musicali, attività teatrali e corsi estivi). In alcuni casi la scuola facilita brevi esperienze di lavoro. Possono essere gestite dagli stessi studenti anche attività non a fini di lucro. L'aiuto per lo studio comprende consigli pratici e orientamento alle metodologie dello studio. La rete di scuole e le Autorità locali danno informazioni sulle attività che hanno allestito le scuole vicine, le biblioteche e il volontariato culturale. Secondo un recente rapporto³⁴, questa formula è venuta incontro sia agli interessi dei ragazzi, che hanno potuto migliorare i loro rendimenti scolastici, sia alle esigenze della popolazione adulta, favorendone l'accesso all'apprendimento continuo. Difficoltà possono venire da una scarsa coerenza delle politiche a livello nazionale e dalla mancanza di un approccio territoriale strategico e condiviso dai diversi attori esterni alla scuola. Solo in quest'ottica la sostenibilità del progetto sarebbe assicurata perché si realizzerebbe su una più larga base di stabilità delle risorse. Sono attualmente 8.000 (1 su 3) le scuole di questo tipo che danno accesso a "servizi estesi", ma già entro il 2010 un nucleo di *extended services* dovrà essere presente in tutte le scuole.

Per altro verso, l'opzione di base del terzo scenario OCSE/CERI (3a) privilegia la ricerca di forme alternative di politiche scolastiche, innestando in sistemi già evoluti il cosiddetto *Learning Market Model*. Questo modello prevede un ruolo chiave dei differenti "clienti" come *driver* della riforma, un diverso equilibrio tra scuole governative e non, e un più forte controllo e impulso da parte dello Stato. Tendenze, peraltro, confermate proprio da un contemporaneo rapporto inglese sull'evoluzione dei sistemi³⁵ e da un'indagine dell'*Economic Research Council* sulla necessità di aprire il sistema alla competitività tra le scuole³⁶.

³⁴ Un'indagine valutativa dell'OFSTED (*Evaluation of the full service extended schools initiative*, giugno 2007) sottolinea che gli *extended services* aiutano ad accrescere l'autostima, migliorare le relazioni interpersonali, elevare le aspirazioni e favorire le migliori attitudini ad imparare. <http://www.everychildmatters.gov.uk/files/ED450720936C70378865D812AA087FF9.pdf>

³⁵ NCSL - *National College for School Leaders* (il College nazionale dei dirigenti scolastici inglesi), *Possible Futures: four scenarios for schooling 2030*, Londra, 2003. Lo studio offre quattro possibili scenari per l'istruzione del futuro per i prossimi 25 anni. Anche qui, le istituzioni educative tradizionali sembrano perdere progressivamente il monopolio a favore di altre agenzie e, contemporaneamente, assumere la funzione di parametro di riferimento per gli altri enti erogatori dei servizi educativi.

³⁶ *Economic Research Council, The Spectre at the Economic Feast: Why our schools should be privately financed*, by professor Dennis O'Keeffe, June 2007, Edited by Dan Lewis, Erc Comparative advantage series – Paper 3. Lo studio individua le cause della crisi del sistema educativo inglese nell'eccessiva presenza dello Stato nel sistema di istruzione e nel finanziamento degli istituti governativi. Il Governo dovrebbe liberare il mercato dell'istruzione aprendolo il più possibile all'iniziativa privata, ovvero promuovendo una capillare ed efficiente competizione. Ciò – si legge nella ricerca – è realizzabile attraverso una politica fiscale che incentivi e sostenga i piccoli istituti scolastici a livello di comunità, e promuova l'ingresso delle organizzazioni *no-profit* nel campo dell'istruzione. Per O'Keeffe la competizione nel sistema scolastico premia il talento e la mobilità sociale.

Nello stesso periodo venivano pubblicati il Documento Clarke³⁷ “*Five Year Strategy for Children and Learners*” (2004) e il *White Paper Kelly*³⁸ (2005) che insistevano sulla necessità di far passare lo Stato da *provider* a *commissioner*.

Nel nuovo sistema, ogni scuola deciderebbe se diventare una Fondazione (*Trust*), con la possibilità di avere nuovi partner che la sostengano, entrando nell'organo di autogoverno della scuola e contribuendo ad innalzare gli standard. Questi partner sono enti, fondazioni, gruppi di genitori o di cittadini, altre organizzazioni *non-profit*. Anche le aziende possono partecipare valorizzando il curriculum nazionale e adattandone le indicazioni “*to suit their circumstances and ethos*”. Le *Trust Schools*, definite come “*independent, non fee-charging schools*”, mirano ad immettere nel sistema educativo una concreta e diversificata iniezione di risorse (*real diversity of provision*), bilanciata dalla possibilità di accesso anche per le fasce più deboli della società (*ensure that the benefits of choice are available to all*). Ciò avvantaggerebbe soprattutto le classi povere e medie, che non hanno i mezzi per accedere alle migliori scuole non sussidiate.

Il meccanismo delle Fondazioni (*Trust*) nelle sue linee essenziali è semplice e non costituisce per il Regno Unito un'assoluta novità. Infatti potenza ed ingloba le *Specialist Schools*³⁹ e le *Academies*⁴⁰, le *Voluntary*

³⁷ Il Documento Clarke, l'allora Ministro dell'Educazione, partiva dalla constatazione che, a differenza di altre attività pubbliche come i servizi postali, il modello britannico di servizio scolastico è monolitico, con un prodotto di base e standard uguale per tutti. Pertanto, si proponevano alcune piste di azione: maggiore personalizzazione e più ampia offerta a partire dai bisogni dei ragazzi, dei genitori e degli alunni; apertura a nuovi *provider* e a nuove modalità di offerta del servizio educativo; maggiore autonomia finanziaria; più responsabilità allo staff nello sviluppare supporti di qualità per la valutazione e l'insegnamento; sinergie tra gruppi di genitori, docenti ed organizzazioni del volontariato per fornire una più ampia gamma di opportunità inclusi più alti livelli di attività sportive e culturali fuori orario come club, associazioni e attività residenziali.

³⁸ “*Higher Standards, Better Schools For All*”.

³⁹ Le *Specialist schools* (dal 1997 passate in 10 anni da 228 a circa 2.799) sono per lo più *State schools* (scuole governative sotto la responsabilità delle LAs) che fanno domanda per ottenere uno *specialist status*, specializzandosi in uno o due tra dieci settori: *arts, business & enterprise, engineering, humanities, languages, mathematics & computing, music, science, sports and technology*. Offrono un'educazione specifica e bilanciata rispetto al *National Curriculum*. Godono per il 10% anche del supporto economico del settore privato (*companies, individuals, trusts, foundations*), in cambio di *governors* nel *governing body*. I contributi sono deducibili e danno luogo a particolari agevolazioni. Gli alunni di queste scuole hanno conseguito i migliori risultati in matematica, inglese, scienza e ICT. Si prevede che in tempi brevi ogni scuola secondaria abbia le sue specializzazioni, potendo selezionare fino al 10% degli studenti per abilità e attitudini. Sono centrali rispetto all'obiettivo governativo di ampliare la possibilità di scelta degli studenti, migliorando gli standard. Molti *sponsor* hanno usato il loro apporto per introdurre progetti di alternanza formativa con la propria azienda come *partner*.

⁴⁰ Le *Academies*, rette con fondi pubblici, sono scuole di eccellenza con autonomia gestionale e sono *companies limited by guarantee* con un *governing body* che agisce in regime di *trust*. Sono fondate da *sponsors* commerciali o religiosi o associazioni *no-profit* che stringono un accordo con il DCSF e la LA. Insieme acquistano le strutture mentre il *Department* paga i restanti costi di gestione. In cambio di un investimento del 10% nei costi di capitale dell'Accademia, lo

*Aided*⁴¹ e le *Voluntary Controlled Schools*⁴² (che erano già fondazioni, alle quali il nuovo regime richiede oggi alcuni ulteriori adempimenti, negando loro la possibilità di consorziarsi con fondazioni di tipo diverso) per approdare a un'estensione del modello delle *Foundation schools*, già presente da alcuni anni nel panorama educativo britannico.

La decisione di diventare *Trust* è libera e vista come modalità in più per superare una situazione di difficoltà e migliorare i risultati della scuola⁴³. I partner possono essere vari, ma tutti sottomessi al regime di *Trust*. Le imprese, ad esempio, non possono disporre a loro uso della scuola pur esplicando un ruolo, definito, di promozione e impulso all'interno del *governing body*.

La parola *Trust* significa "affidamento", ed è proprio sulla fiducia che si basa questo innovativo strumento di origine anglosassone, che sta vivendo in Europa un grandissimo sviluppo sulla scia delle infinite possibilità di utilizzo. Per *Trust* si intendono i rapporti giuridici istituiti da una persona, il *Settlor* (disponente) qualora dei beni siano posti sotto il controllo di un *Trustee* (gestore) nell'interesse di un beneficiario o per un fine determinato. In pratica il *Settlor* cede il possesso dei propri beni e istituisce il *Trust* attribuendo la proprietà degli stessi al *Trustee*: figura chiave che, oltre a divenire

sponsor entra nei processi della scuola incluso i curricula, l'indirizzo specialistico, l'"ethos", con il potere di nominare membri (*governors*) nel *governing body* dell'istituto. Le Accademie sono frutto dello sforzo governativo di promuovere migliori scuole specialmente nelle aree più arretrate (prendendo il posto delle istituzioni scolastiche che hanno dimostrato scarsi risultati) e possono selezionare fino al 10% degli studenti per attitudini. I costi di un'*Academy* sono mediamente più alti di quelli delle *Maintained schools* ma i risultati sono migliori. Nel 2007 sono state istituite 48 Accademie, diventate 83 nel 2007, mentre ne sono state previste 200 per la fine del 2010.

⁴¹ Le *Voluntary-aided schools* sono finanziate ma non possedute dalle LAs. Un *governing body* assume il personale rispettando l'*ethos* della scuola e stabilisce i criteri di ammissione. Le strutture sono generalmente possedute da un'associazione senza fini di lucro (spesso da una comunità religiosa) e il *governing body* contribuisce ai costi di mantenimento. Obbligatoriamente, nel *governing body* ci sono quattro gruppi di *stakeholders*: genitori, corpo scolastico (*school staff*), autorità locali, e *foundation governors* (garanti dello spirito fondante dell'istituzione, i quali mantengono la maggioranza). Le scuole devono adottare il *National curriculum* ma, se c'è una comunità religiosa fondante, questa può insegnare la propria fede.

⁴² Le *Voluntary-controlled schools* sono gestite dalle LAs che stabiliscono le procedure di ammissione e assumono il personale. Le strutture sono generalmente possedute da un'associazione senza fini di lucro (talvolta da una comunità religiosa) che nomina alcuni dei membri del *governing body*. Devono adottare il *National curriculum* e insegnano il manuale di educazione religiosa concordato a livello locale, che mantiene un approccio multi-etnico.

⁴³ Lo scorso mese di aprile, il Ministero dell'Istruzione inglese ha annunciato che altre 115 scuole si sono aggiunte alle 42 attualmente presenti nel *Trust Schools Programme*, con la previsione di ulteriori 390 istituti vicini ad ottenere lo status di *Trust*. Questo successo parte da un'intuizione dell'allora Segretario di Stato Ruth Kelly, la quale aveva individuato in questa formula un possibile potenziamento nell'organizzazione delle scuole. Dopo le prime contestazioni (costate, tra l'altro, la guida del Dicastero), la formula si è rivelata un veicolo di diffusione delle buone pratiche, e una leva per migliorare i risultati, tanto che, oggi, lo scopo dichiarato dall'attuale Ministro in carica è quello di raggiungere il 30% in più di studenti che conseguano qualifiche e votazioni elevate (almeno 5 GCSEs – certificato generale di educazione secondaria – con una votazione di A*-C).

l'effettivo proprietario, assume funzioni di gestione. Il *Trustee* dispone dei beni secondo l'atto di *Trust*, ma è comunque obbligato dalla legge a gestirli solo nell'interesse dei beneficiari individuati o dello scopo determinato dal *Settlor*.

Una volta accettato lo status di *Trust School*, le strutture scolastiche passerebbero dalle *Local Authorities* alla proprietà delle stesse scuole che rileverebbero anche l'assunzione di tutto lo staff scolastico⁴⁴. Un cambiamento verso liberalizzazione⁴⁵ e autonomia, bilanciato dai più forti controlli ispettivi da parte delle autorità pubbliche e, per altro verso, dalle azioni di informazione e orientamento alla scelta delle migliori scuole per genitori e ragazzi.

A mettere il suggello alla vocazione liberista del sistema educativo britannico rimangono le parole dell'ex Primo Ministro "Labour" Tony Blair che, in anni lontani dall'attuale crollo di consenso del suo partito, aveva avuto il coraggio di sostenere: *"Le esperienze internazionali suggeriscono che le risorse governative che seguono l'alunno (fair funding which follows the pupil), assieme ad una buona informazione e al sostegno ai genitori, svolgono un'importante funzione nel portare a successo le scelte educative"*⁴⁶.

Una *vision* già condivisa da alcuni degli Stati che presentano le migliori performance PISA 2006: Finlandia, Svezia, Irlanda, e – dopo Attali – anche dalla Francia.

⁴⁴ Attualmente, però, i docenti rimangono dipendenti dalle Autorità locali.

⁴⁵ La promozione della liberalizzazione era stata annunciata anche nel manifesto del Partito laburista del 2005: *"Britain has a positive tradition of independent providers within the state system (...) we will welcome them into the state system, subject to parental demand, fair funding and fair admissions"* (Britain Forward Not Back, Labour Party manifesto, 2005).

⁴⁶ *Higher Standards, Better Schools For All*, Introduzione del Primo Ministro Tony Blair, p. 6.