

Collana della Fondazione per la Scuola  
della Compagnia di San Paolo

Fondazione per la Scuola  
della Compagnia di San Paolo

*Presidente:* Ludovico Albert

*Consiglio di Amministrazione:* Barbara Banchemo, Paola Borgna, Andrea Maccarini, Cristiana Poggio, Paola Pozzi, Marzia Sica

ANDREAS SCHLEICHER

## UNA SCUOLA DI PRIMA CLASSE

Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo

SOCIETÀ EDITRICE IL MULINO

**Copyright © 2020 Società editrice il Mulino**

Questo lavoro è pubblicato sotto la responsabilità del Segretario Generale dell'OCSE. Le opinioni e le argomentazioni qui espresse non riflettono necessariamente le opinioni ufficiali dei Paesi membri dell'OCSE.

Questo testo, così come tutti i dati e le mappe in esso inclusi, non pregiudicano lo status o la sovranità su ogni territorio, la delimitazione delle frontiere e dei confini internazionali e il nome di qualsiasi territorio, città o area.

I dati statistici per Israele sono forniti da e sotto la responsabilità delle pertinenti autorità israeliane. L'uso di tali dati da parte dell'OCSE non pregiudica lo status delle alture del Golan, della zona est di Gerusalemme e degli insediamenti israeliani in Cisgiordania secondo i termini del diritto internazionale.

Rettifiche alle pubblicazioni dell'OCSE sono rintracciabili online all'indirizzo [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e sull'insieme delle attività della Società editrice il Mulino possono consultare il sito Internet: [www.mulino.it](http://www.mulino.it)

ISBN 978-88-15-28502-7

---

Edizione originale pubblicata in lingua inglese dall'OECD, col titolo *World Class. How to Build a 21-st Century School System*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris. Copyright © 2018 OECD. Copyright © 2020 Società editrice il Mulino, Bologna, per questa edizione italiana. Traduzione di Valentina Maini e Mario Vigiak. Revisione della traduzione di Marcello Newman. Questa traduzione è pubblicata a seguito di accordi con l'OECD. Non è una traduzione ufficiale dell'OECD. La qualità della traduzione e l'aderenza al testo originale sono di responsabilità degli autori della traduzione. Nel caso di discrepanze fra il testo originale e la traduzione, dovrà essere considerata valida soltanto la versione originale dell'opera. Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere fotocopiata, riprodotta, archiviata, memorizzata o trasmessa in qualsiasi forma o mezzo – elettronico, meccanico, reprografico, digitale – se non nei termini previsti dalla legge che tutela il Diritto d'Autore. Per altre informazioni si veda il sito [www.mulino.it/fotocopie](http://www.mulino.it/fotocopie)

Redazione e produzione: Edimill srl - [www.edimill.it](http://www.edimill.it)

**Copyright © 2020 Società editrice il Mulino**

In questo libro di grande attualità e lungimiranza, uno dei massimi esperti dell'educazione sfrutta una quantità impressionante di dati, acute osservazioni e molto buon senso per indicarci la via verso un sistema scolastico che sia efficace per tutte le prossime generazioni.

– Howard Gardner, Università di Harvard, autore di *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*

Una proposta lucida e sensata riguardo alla possibilità di coniugare le nuove tecnologie con la profondità dell'apprendimento umano, affinché la nostra gioventù possa affrontare in modo ottimale le nuove sfide del XXI secolo.

– Anthony Seldon, Università di Buckingham

Nessuno conosce l'istruzione scolastica internazionale come Andreas Schleicher. Questo è un fatto. Per la prima volta ha condensato in una sola opera i risultati di un'esperienza ventennale. La lettura di *Una scuola di prima classe* dovrebbe essere obbligatoria per i rappresentanti della politica, per i leader del sistema educativo e per chiunque voglia capire come le nostre scuole possano adattarsi al mondo di oggi – e aiutare tutti i ragazzi a imparare a pensare con la propria testa.

– Amanda Ripley, autrice di *The Smartest Kids in the World*

Voglio sperare che i decisori pubblici di ogni parte del mondo leggano questo libro e prendano a cuore i suoi insegnamenti.

– Peter Lampl, Sutton Trust

*Una scuola di prima classe* è il testo sull'educazione più importante che sia stato pubblicato negli ultimi dieci anni... Una lettura d'obbligo, per chiunque sia coinvolto nell'impegno di migliorare i risultati scolastici degli studenti.

– Michael Barber, già consulente per l'istruzione presso il governo britannico

Ogni leader visionario seriamente intenzionato a migliorare l'apprendimento scolastico dovrebbe mettere il libro basato sui dati *Una scuola di prima classe: come costruire un sistema scolastico nel XXI secolo* in cima alla lista delle sue letture.

– Jeb Bush, Foundation for Excellence in Education, già governatore della Florida

[Schleicher] coglie il nocciolo di ogni questione, e ci riesce senza mai staccarsi dalla realtà concreta ed elaborando le sue proposte in accordo con un gran numero di protagonisti a ogni livello del sistema e in società eterogenee.

– Michael Fullan, *Global Leadership Director*, New Pedagogies for Deep Learning

In queste pagine scorrevoli e sintetiche [Schleicher] distrugge i falsi miti che frenano molti Paesi e descrive il cammino da seguire, non solo per costruire efficaci sistemi scolastici, ma anche per creare le coalizioni e le leadership collettive che ne permettano l'avvio.

– Wendy Kopp, Teach For All

In un momento in cui molte nazioni optano per l'isolamento anziché per l'impegno a livello internazionale, questo libro mostra come sia necessario apprendere gli uni dagli altri per riformare oggi i sistemi di apprendimento degli studenti.

– Bob Wise, Alliance for Excellent Education, già governatore della Virginia Occidentale

Un *vademecum* fondamentale e senza filtri che dovrebbe essere letto da tutti coloro che tengono al futuro dei nostri figli.

– Joel Klein, già cancelliere del Dipartimento dell'Istruzione di New York City

Chiunque sia interessato al miglioramento dell'istruzione – dai ministri ai docenti, ai genitori – dovrebbe leggere questo libro.

– David Laws, Education Policy Institute, già membro del ministero dell'Istruzione britannico

L'istruzione scolastica internazionale vista da un osservatorio privilegiato, unico, globale... [Schleicher] ci offre la prospettiva più ampia possibile, con tutta la sua competenza e il suo entusiasmo, regalandoci diverse buone ragioni per credere nel futuro dell'educazione.

– Dalton McGuinty, già governatore dell'Ontario, Canada

La mia speranza è che la lettura di questo libro possa incentivare tutti coloro che dedicano il proprio impegno all'insegnamento e all'apprendimento, in ogni area geografica e in ogni settore culturale, a lavorare e ad agire insieme, affinché l'istruzione scolastica diventi importante e significativa per le generazioni future, alle prese con un mondo che sarà diverso dal nostro.

– Heng Swee Keat, ministro delle Finanze di Singapore, già ministro dell'Istruzione

Una lettura obbligata per coloro che si augurano la costruzione di un avvenire in cui le opportunità economiche non siano soltanto per pochi

– Klaus Schwab, World Economic Forum

Il passaggio all'azione alla luce degli esiti del rapporto PISA non può essere immediato, ma questo libro è la miglior guida possibile per arrivare dove vogliamo. Le emozioni sono contagiose: preparatevi,

allora, a un cammino fatto di fervore e di risolutezza, sostenuto da una lunga serie di evidenze.

– Olli-Pekka Heinonen, Finnish National Agency for Education, già ministro dell'Istruzione finlandese

Chiudere gli occhi sull'insuccesso scolastico non è più possibile, come sostiene Schleicher in modo persuasivo, mettendo in discussione le false convinzioni, in apparenza inespugnabili, dell'autocompiacimento che contraddistingue i nostri tempi. Un libro fondamentale per tutti coloro che si occupano di politiche dell'istruzione.

– Jo Ritzen, Università di Maastricht, già ministro dell'Istruzione olandese

[Schleicher e il suo team] dimostrano che l'innovazione è realizzabile, e ciò a partire non dalle risorse investite, ma grazie al desiderio di scoprire le capacità di ogni singolo studente.

– Padre Luis de Lezama, Colegio Santa María la Blanca

Un contributo importante alle discussioni sia a livello globale sia sul piano nazionale e locale circa le finalità, la configurazione e la progettazione dei sistemi scolastici, da parte di uno che, negli ultimi due decenni, ha avuto accesso come nessun altro alla rilevazione dei dati sul campo e agli organi decisionali e politici. Non occorre concordare su ognuna delle tesi proposte per lasciarsi coinvolgere dall'analisi lucida e ben meditata che Schleicher ci offre, riguardo a fenomeni e scelte di grande complessità.

– David H. Edwards, Education International

Al centro di una società fiorente e soddisfatta c'è un sistema scolastico di successo: perciò è fondamentale capire le idee di Andreas Schleicher.

– Jim O'Neill, Chatham House and Trustee presso il SHINE Educational Trust

*Si ringrazia Maria Teresa Siniscalco per aver accompagnato il lavoro di traduzione.*

## INDICE

I.	L'istruzione scolastica attraverso gli occhi di uno scienziato	p. 17
	1. Una questione di arte, ma anche di scienza	22
	2. Le origini dell'indagine PISA	24
	3. Lo «shock PISA» e la fine dell'autocompiamento	28
	4. La posta in gioco	38
II.	Alcuni miti da sfatare	53
	1. I poveri andranno sempre male a scuola; la deprivazione è un destino	53
	2. Gli immigrati peggiorano i risultati complessivi dei sistemi scolastici	58
	3. Il successo dell'istruzione sta nella maggiore quantità di denaro disponibile	59
	4. Le classi meno numerose garantiscono sempre risultati migliori	62
	5. Più tempo sui banchi e nello studio produce risultati migliori	63
	6. Il successo scolastico dipende dal talento che si eredita	65
	7. La migliore istruzione di cui godono alcuni Paesi è dovuta alla loro tradizione culturale	68
	8. Solo i migliori laureati dovrebbero diventare insegnanti	69
	9. Selezionare gli studenti in base alle capacità è il modo migliore per innalzare i livelli di apprendimento	73

III. Alcune caratteristiche dei sistemi scolastici ad alte prestazioni	p. 75
1. Ciò che sappiamo dei migliori sistemi scolastici	75
2. Assegnano un'importanza prioritaria all'istruzione	78
3. Esprimono la convinzione che tutti gli studenti possano imparare e raggiungere buoni risultati	81
4. Si prefiggono aspettative elevate	87
5. Sanno reclutare e mantenere insegnanti di qualità	98
6. Considerano i docenti come professionisti autonomi e responsabili	117
7. Valorizzano il tempo dei docenti	123
8. Allineano gli incentivi per docenti, studenti e genitori	127
9. Promuovono la crescita di leader educativi capaci	134
10. Individuare il livello di autonomia scolastica più adeguato	137
11. Dalla responsabilità amministrativa a quella professionale	144
12. L'importanza di dare un messaggio coerente	152
13. Spendere di più o spendere meglio	155
14. Fotografia di cinque sistemi scolastici di alto livello	160
IV. Perché l'equità nell'istruzione rimane inafferrabile	175
1. La lotta per riequilibrare la partita	187
2. Il contributo delle politiche pubbliche alla creazione di un sistema più equo	196
3. Come conciliare libera scelta ed equità	211
4. Città grande, grandi opportunità educative	232
5. Forme di sostegno mirato per gli studenti immigrati	235
6. La tenace persistenza della disparità di genere nell'istruzione	244
7. L'istruzione scolastica e la lotta all'estremismo	249

V. Come realizzare una riforma scolastica	p. 257
1. Perché le riforme scolastiche sono così difficili da realizzare	257
2. I requisiti di una riforma di successo	262
3. Tanti modi diversi di avere l'approccio «giusto»	269
4. Darsi una direzione	270
5. Costruire il consenso	271
6. Chiedere l'aiuto degli insegnanti nella progettazione delle riforme	276
7. Introdurre progetti pilota e forme di valutazione permanente	278
8. Costruire capacità all'interno del sistema	278
9. Il tempismo è tutto	280
10. Rendere i sindacati degli insegnanti parte della soluzione	281
VI. E ora che cosa bisogna fare?	287
1. Preparare i giovani per un mondo incerto	287
2. L'istruzione come elemento differenziatore chiave	293
3. Lo sviluppo delle conoscenze, delle competenze e del carattere in un'epoca di accelerazioni	294
4. Il valore di avere dei valori	313
5. Il nuovo volto dei sistemi scolastici di successo	318
6. Uno studente di nuovo genere	320
7. Gli insegnanti del XXI secolo	325
8. Incoraggiare l'innovazione all'interno e all'esterno della scuola	339
9. Coltivare un'efficace leadership di sistema	343
10. Progettare un nuovo tipo di valutazione	349
11. Guardare fuori mentre si va avanti	355
Riferimenti bibliografici	361
Nota biografica	369



Agli insegnanti di tutto il mondo, che dedicano la vita – spesso  
in condizioni difficili e quasi mai con il riconoscimento che meritano  
– ad aiutare ogni nuova generazione a realizzare  
i propri sogni e a dare forma al nostro futuro.

## RINGRAZIAMENTI

Per oltre un ventennio all'OCSE ho avuto il privilegio di accompagnare i leader dei sistemi educativi nella progettazione e nell'implementazione delle politiche e delle pratiche scolastiche. Gran parte di questo libro si basa sulla disponibilità e sulla trasparenza con cui ministri dell'Istruzione, funzionari amministrativi, dirigenti scolastici, docenti e ricercatori – troppi per poterli ringraziare uno a uno – hanno voluto farmi partecipe dei propri successi e dei propri fallimenti, in veste di colleghi, esperti e amici.

Ho un profondo debito di riconoscenza anche nei confronti del mio team, che ha costruito i metodi e gli strumenti per l'analisi e la comparazione dei diversi sistemi scolastici, e dal quale continuo a imparare ogni giorno che passa.

In particolare, vorrei ringraziare Sean Coughlan, che mi ha incoraggiato a scrivere questo libro, mi ha aiutato a riordinare le idee e a redigere il manoscritto. Il capitolo sui sistemi scolastici ad alte prestazioni è stato scritto da lui.

Vorrei ringraziare inoltre Marilyn Achiron, che ha svolto la correzione delle bozze e mi ha fornito consigli e osservazioni durante tutta la preparazione del testo.

Rose Bolognini, Catherine Candea, Cassandra Davis, Anne-Lise Prigent e Rebecca Tessier hanno fornito un inestimabile sostegno nella produzione del libro. Ultimo, ma non meno importante, è il ringraziamento che vorrei rivolgere a mia moglie, Maria Teresa Siniscalco, che ha accompagnato lo sviluppo dell'opera in ogni singola fase.



L'ISTRUZIONE SCOLASTICA ATTRAVERSO  
GLI OCCHI DI UNO SCIENZIATO

Nel 2015, quasi la metà degli studenti – 12 milioni circa di quindicenni – non è riuscita a portare a termine neppure i compiti più elementari di lettura, di matematica e di scienze nel test internazionale noto come PISA (*Programme for International Student Assessment*)<sup>1</sup> – e si trattava di studenti provenienti da 70 Paesi a reddito medio o elevato. Nell'ultimo decennio non vi è stato praticamente alcun miglioramento nei risultati scolastici, nel mondo occidentale, benché le spese a favore della scuola, nello stesso periodo, siano aumentate quasi del 20 per cento. In molte nazioni la qualità dell'istruzione che uno studente acquisisce si può prevedere dal suo codice postale o da quello della sua scuola.

Sarete forse tentati di abbandonare qui la lettura e qualsiasi ulteriore riflessione sulla possibilità di migliorare l'istruzione scolastica. Impossibile, sarete già pensando,

<sup>1</sup> Questi studenti non hanno raggiunto il Livello 2 in almeno una delle scale di valutazione PISA in lettura, matematica o scienze, dove gli studenti mostrano competenze elementari nella lettura e nella comprensione di testi semplici, e padroneggiano concetti e procedure matematiche e scientifiche di base. Al Livello 1 gli studenti possono rispondere a domande riguardanti contesti familiari in cui sono presenti tutte le informazioni utili e le domande sono definite in modo chiaro. Sono in grado di identificare le informazioni ed effettuare procedure di routine secondo istruzioni dirette in situazioni esplicite. Possono eseguire azioni quasi sempre banali e reagire tempestivamente a stimoli predeterminati. Al successivo Livello 2 gli studenti sono in grado di interpretare e riconoscere situazioni in contesti che non richiedono altro che un'inferenza diretta. Possono estrapolare informazioni rilevanti da una singola fonte e utilizzare una singola modalità di rappresentazione. Gli studenti a questo livello sanno usare algoritmi, formule, procedure di base o convenzioni matematiche per risolvere problemi con numeri interi. Sono in grado di effettuare interpretazioni letterali dei risultati. Per maggiori dettagli ed esempi, cfr. OECD [2016a].

cambiare una realtà tanto grande, complessa e consolidata come quella dell'istruzione scolastica.

Ma io vorrei incoraggiarvi a proseguire. Per quale motivo? Considerate che i risultati scolastici del 10 per cento degli studenti vietnamiti ed estoni più svantaggiati sono comparativamente migliori, oggi, rispetto a quelli degli studenti del 10 per cento delle famiglie più ricche della maggior parte dei paesi dell'America Latina, e sono ormai paragonabili a quelli di uno studente medio europeo o statunitense (fig. 1.1). Considerate che nella maggior parte dei Paesi è possibile trovare livelli di eccellenza in ambito educativo in alcune delle scuole più svantaggiate. E considerate che molti dei sistemi scolastici attualmente più avanzati si sono conquistati solo di recente i posti in cima alla classifica. Perciò, si può fare.

E si deve. Senza un'istruzione adeguata le persone languiranno ai margini della società, i Paesi non potranno trarre beneficio dagli avanzamenti tecnologici e tali avanzamenti non potranno tradursi in un progresso sociale. Semplicemente, non possiamo sviluppare una politica pubblica inclusiva e coinvolgere l'intera cittadinanza se la carenza di istruzione impedisce agli individui una piena partecipazione alla vita sociale.

Ma il cambiamento può rivelarsi una strada in salita. I giovani sono meno portati a investire tempo ed energie in un'istruzione elevata se quell'istruzione viene percepita come irrilevante rispetto alle esigenze del mondo «reale». Le imprese sono meno favorevoli a investire nella formazione permanente dei propri dipendenti se quei dipendenti possono andarsene per trovare un posto migliore. E i decisori politici sono più propensi ad anteporre le materie urgenti a quelle davvero importanti – per quanto fra queste possa esserci l'istruzione, un investimento nel benessere a lungo termine della società.

Ho avuto la fortuna di poter osservare straordinarie attività di insegnamento e di apprendimento in più di 70 Paesi del mondo. Ho accompagnato vari ministri dell'Istruzione e altri leader del settore nei loro tentativi di progettare e di implementare politiche e pratiche scolastiche che fossero

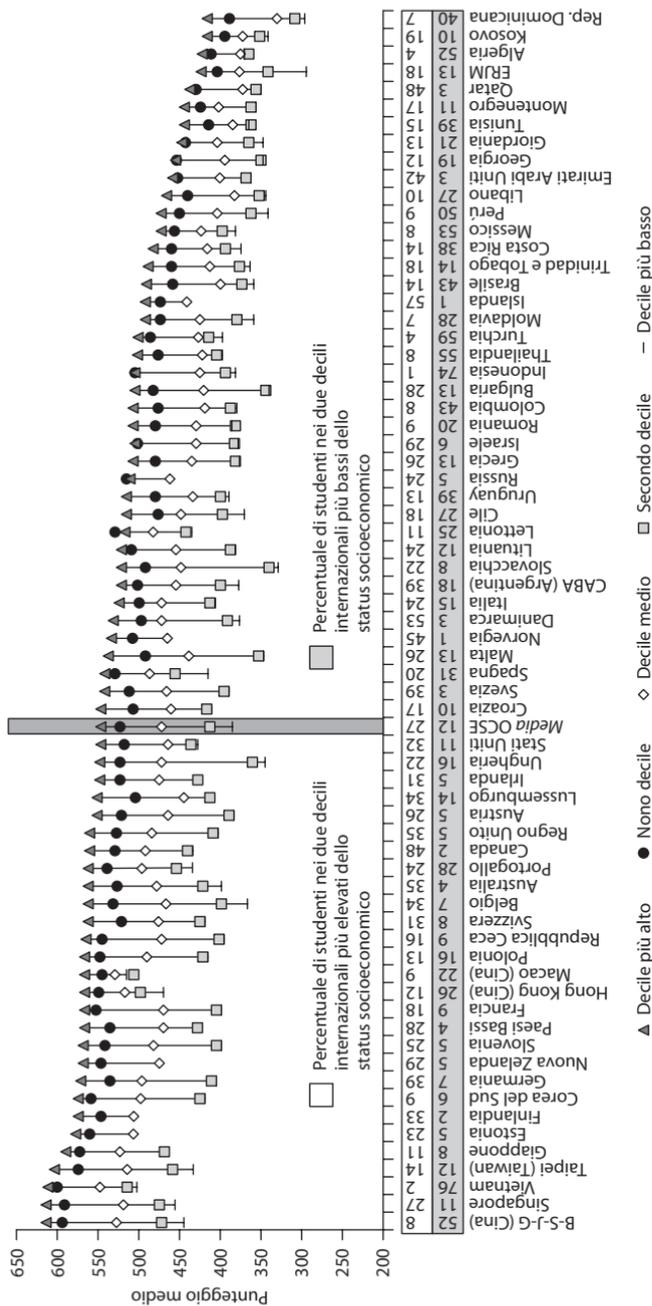


FIG. 1.1. La povertà non deve essere un destino.

La performance degli studenti in scienze in base al test PISA 2015, per decili internazionali dell'indice PISA di status socioeconomico e culturale.

Note: I decili internazionali si riferiscono alla distribuzione dell'indice PISA relativo allo status socioeconomico e culturale nell'insieme dei Paesi e delle economie partecipanti all'indagine. Sono indicati soltanto i Paesi e le economie con dati disponibili. B-S-J-G: (Cina) sta per Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Cina). CABA (Argentina) sta per Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). ERJM sta per Ex Repubblica Jugoslava di Macedonia. Paesi ed economie sono classificati in ordine decendente, rispetto al rendimento medio in scienze degli studenti nel decile più elevato in base all'indice PISA relativo allo status socioeconomico e culturale.

Fonte: OECD, PISA 2015 Database, tab. I.6.4a, <http://dx.doi.org/10.1787/888933432757>.

rivolte al futuro. Sebbene il miglioramento, nel mondo della scuola, venga più spesso annunciato che effettivamente attuato, ci sono molti successi da cui possiamo imparare. Non si tratta di copiare soluzioni preconfezionate da altri Paesi; si tratta di prendere in considerazione seriamente e spassionatamente le buone pratiche in corso nel nostro Paese e altrove per capire cosa funzioni meglio a seconda del contesto.

Ma le risposte alle sfide educative del domani non risiedono tutte nel sistema scolastico di oggi, per cui seguire il percorso degli attuali leader dell'istruzione non è sufficiente. Le sfide che abbiamo di fronte sono diventate troppo grandi per essere risolte dai singoli Paesi, ognuno per conto proprio. Ciò induce gli educatori, i ricercatori e i responsabili politici di tutto il mondo a unire le proprie forze alla ricerca di risposte migliori.

Per dirla in breve, quanto si può insegnare facilmente è ormai facilmente digitalizzato e automatizzato. Il futuro consiste nell'abbinare l'intelligenza artificiale dei computer con le competenze cognitive, sociali ed emotive e con i valori degli esseri umani. Sarà grazie alla nostra immaginazione, alla nostra consapevolezza e al nostro senso di responsabilità che potremo mettere a profitto la digitalizzazione per costruire un mondo migliore.

Gli algoritmi dei social media ci assortiscono in gruppi di individui che condividono le stesse propensioni. Creano bolle virtuali che amplificano i nostri punti di vista e ci tengono isolati dalle prospettive divergenti; fanno sì che le opinioni si uniformino, creando effetti di polarizzazione sociale. Le scuole di domani dovranno aiutare gli studenti a pensare con la propria testa e a unirsi agli altri, con empatia, nel lavoro e nella cittadinanza. Dovranno aiutarli a sviluppare uno spiccato senso del bene e del male, una sensibilità nei confronti delle richieste altrui e una percezione dei limiti all'agire individuale e collettivo. Nell'ambiente di lavoro, a casa e nella società occorrerà una comprensione approfondita del modo in cui vivono gli altri, all'interno di culture e tradizioni differenti, e del modo in cui pensano, che sia da scienziati o da artisti. Qualunque sia il compito che le

macchine toglieranno agli esseri umani, le esigenze poste al nostro sapere e alle nostre abilità di contribuire in modo significativo alla vita sociale e civile continueranno a crescere.

L'esperienza della globalizzazione e dell'era digitale è stata interessante e ha ampliato gli orizzonti a chi era in possesso delle opportune conoscenze e competenze; per gli altri, invece, che non erano altrettanto preparati, ha rappresentato lavoro precario e insicuro e un'esistenza priva di prospettive. Le nostre economie tendono sempre più verso centri regionali di produzione, fra loro collegati dalle catene globali delle reti e dei beni, ma concentrati là dove il vantaggio competitivo può costruirsi e rinnovarsi. Questo rende fondamentale la distribuzione del sapere e della ricchezza, la quale è strettamente collegata alla distribuzione delle opportunità formative.

Ma, sebbene le tecnologie digitali possano avere implicazioni destabilizzanti per la nostra struttura economica e sociale, queste implicazioni non sono predeterminate. Abbiamo la possibilità di agire, e sarà la natura delle nostre risposte collettive e sistemiche a simili persistenti turbamenti che potrà rivelarsi decisiva circa l'entità del loro impatto.

Per una trasformazione della scuola su ampia scala non abbiamo bisogno solo di una visione radicale e alternativa del possibile, ma anche di strategie intelligenti e di istituzioni dinamiche. Le scuole di oggi sono state progettate nell'era industriale, nella quale le norme prevalenti erano la standardizzazione e la conformità, e in cui era ritenuto efficace ed efficiente canalizzare gli studenti in indirizzi di studio differenti e formare gli insegnanti una volta sola per tutta la loro carriera. I programmi, che illustravano minuziosamente quanto avrebbero dovuto imparare gli studenti, venivano elaborati ai piani alti della piramide, per poi essere trasformati in materiale didattico, in contenuti formativi per il personale e in spazi di apprendimento, passando attraverso più livelli dell'amministrazione, fino ad arrivare ai docenti in aula, dove andavano rigorosamente attuati.

Questa struttura, retaggio del modello lavorativo industriale, fa sì che il cambiamento, in un mondo in costante evoluzione, sia troppo lento. I mutamenti in atto nelle

nostre società hanno ampiamente sopravanzato la capacità di risposta strutturale del nostro attuale sistema educativo. Neppure il migliore ministro dell'Istruzione possibile può soddisfare le necessità di milioni di studenti, di centinaia di migliaia di insegnanti e di decine di migliaia di scuole. La sfida consiste nel far tesoro dell'esperienza dei nostri insegnanti e dei nostri dirigenti e nell'affidare a loro la progettazione di migliori politiche e pratiche scolastiche. Questo non si otterrà semplicemente con una mobilitazione da «campagna dei cento fiori»; occorre invece un contesto facilitante costruito con cura, che possa liberare la creatività e l'ingegno degli insegnanti e delle scuole e che possa costruire capacità di cambiamento. Occorrono leader che agiscano in contrasto con strutture istituzionali troppo spesso incentrate sugli interessi e sulle abitudini dei docenti e dei funzionari, anziché degli studenti, leader che siano dediti al cambiamento sociale, creativi nei processi decisionali e disposti a sfruttare la fiducia ottenuta per realizzare riforme efficaci.

### 1. *Una questione di arte, ma anche di scienza*

Sono entrato nel mondo dell'istruzione con una prospettiva diversa da quella della maggior parte delle persone. Dopo la laurea in fisica, ho lavorato per qualche anno nel settore dell'industria medica. Per poter comunicare e collaborare fra loro al di là dei confini nazionali e culturali, i fisici si avvalgono di principi condivisi e di una prassi consolidata. Gli insegnanti, al contrario, cercano di considerare ogni alunno nella sua individualità e nutrono spesso una certa dose di scetticismo per le comparazioni, che necessariamente implicano una qualche forma di generalizzazione.

Ma la maggiore differenza che ho trovato fra la medicina e l'insegnamento consiste nel modo in cui le due professioni intendono le proprie pratiche. Chiunque acceda alla professione medica trova normale il fatto che la ricerca introduca innovazioni nella pratica lavorativa. Un medico riterrebbe di essere poco professionale se non studiasse attentamente le procedure più efficaci man mano disponibili per trattare

determinati sintomi, né gli verrebbe in mente di sviluppare un farmaco per conto proprio.

In campo medico anzitutto si misura la temperatura del paziente e poi si fa una diagnosi in cui si stabilisce quale sarà il trattamento più efficace. Nel settore dell'istruzione si tende a fornire a ogni studente lo stesso modello di lezione, si riserva a ciascuno lo stesso tipo di intervento che ricevono tutti gli altri e, di quando in quando, si determina, con una diagnosi di fine anno scolastico, il livello di efficacia raggiunto dal proprio trattamento.

Presso la Philips Medical Systems, in cui ho svolto il mio primo incarico, i miei superiori si premuravano costantemente affinché dedicassi la mia attenzione alla verifica e alla convalida di ogni sviluppo e di ogni attrezzatura medica prodotta, ben sapendo che i nostri clienti avevano facoltà di citarci in giudizio per qualsiasi eventuale difetto di lavorazione. In quello stesso periodo i responsabili delle politiche educative sovrapponevano una all'altra le riforme scolastiche, senza avvalersi di una seria sperimentazione né di una credibile certificazione di qualità, e con scarsa rendicontazione pubblica.

Ciononostante, ho trovato affascinante il mondo dell'istruzione e ho compreso il suo potere di trasformare le vite dei singoli e la società. Ho anche intravisto la possibilità di rendere il processo di riforma della scuola non necessariamente meno una questione di arte, ma sicuramente più una questione di scienza.

Sono debitore di questa intuizione a tre illustri studiosi, Torsten Husen, John Keeves e, soprattutto, Neville Postlethwaite, con il quale ho collaborato presso l'Università di Amburgo. Quest'ultimo non era soltanto un eminente pedagogista, ma possedeva anche la capacità non comune di intraprendere e di portare avanti progetti di ricerca su larga scala, mettendo insieme i migliori ricercatori al mondo per l'avanzamento degli studi sull'istruzione scolastica.

Il mio primo incontro con Neville avvenne nel 1986, quando, per pura curiosità, incappai nel suo seminario di educazione comparata. Fin dall'inizio trovai di grande ispirazione la sua disponibilità a condividere il suo sapere, le

sue esperienze e i suoi contatti e il fatto che non lasciasse nessuna domanda senza risposta, a patto che chi la poneva ci avesse già sufficientemente riflettuto.

Dopo alcune settimane Neville mi chiese che cosa avessi pubblicato e io dovetti ammettere che, di fatto, non avevo nulla da offrirgli. «Dunque», mi disse, «è ora di mettersi a lavorare al tuo primo articolo». Mi insegnò le metodologie della *cluster analysis*; mi procurò i dati da analizzare; rivide, corresse ed esaminò a fondo ogni pagina; persuase un editore a pubblicare il risultato. Appose, infine, il mio nome al prodotto finale. Chiunque conosca il mondo accademico può attestare che di solito accade l'esatto contrario.

Nel corso degli anni successivi, durante la nostra collaborazione ad Amburgo e in molte altre località, Neville è stato come un secondo padre per me. Era uno che traeva soddisfazione dal contribuire alla crescita degli altri. Anche dopo il mio passaggio dall'Università di Amburgo all'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico), a Parigi, Neville ha continuato a leggere e a commentare ogni saggio e articolo che gli inviavo.

## 2. *Le origini dell'indagine PISA*

È stata l'idea di applicare il rigore della ricerca scientifica alla politica scolastica che ha indotto l'OCSE a creare l'indagine PISA, verso la fine degli anni Novanta. Ricordo la mia prima riunione con gli alti funzionari dell'istruzione presso l'OCSE nel 1995. A Parigi sedevano intorno a un tavolo i rappresentanti di 28 Paesi. Alcuni di loro si vantavano di avere il migliore sistema scolastico al mondo – forse perché era quello che conoscevano meglio. Quando proposi un test internazionale che permettesse a ogni Paese di confrontare i risultati del proprio sistema scolastico con quelli degli altri, la maggioranza disse che non era realizzabile, che non era opportuno, oppure che non era attinente agli scopi di un'organizzazione internazionale.

Avevo mezzo minuto per decidere se contenere i danni o provare a insistere. Alla fine, passai un post-it al mio

capo, Thomas J. Alexander, l'allora direttore del settore Education, Employment, Labour and Social Affairs: «Riconosciamo di non avere un consenso unanime sul progetto, ma chiediamo ai vari Paesi di tentare uno studio pilota». L'idea dell'indagine PISA era nata – e Tom ne divenne uno dei più fervidi sostenitori.

Naturalmente, l'OCSE aveva già pubblicato studi comparativi sugli esiti scolastici all'epoca, ma erano basati soprattutto su indici relativi ai livelli di scolarizzazione, che non sono sempre un buon indicatore di quello che gli individui sono in grado di fare realmente con l'istruzione che hanno ricevuto.

Il nostro scopo, con PISA, non era quello di inserire un ulteriore livello di rendicontazione proveniente dall'alto, ma di indurre le scuole e i decisori politici a rivolgere lo sguardo dall'interno della burocrazia verso l'esterno, all'insegnante più prossimo, alla scuola accanto, al Paese più vicino.

Fondamentalmente, PISA misura quello che conta. Raccolge dati di alta affidabilità e li collega con informazioni relative a risultati sociali di più ampia portata; e mette queste informazioni a disposizione degli educatori e dei responsabili politici affinché possano prendere decisioni più fondate.

L'idea innovativa alla base di PISA consiste nel verificare direttamente le competenze degli alunni, in base a parametri stabiliti a livello internazionale; nel collegare i risultati ottenuti con dati provenienti da studenti, insegnanti, scuole e sistemi, per comprendere le differenze nei risultati; e poi nello sfruttare la forza della collaborazione per intervenire su quei dati, sia creando punti di riferimento condivisi sia facendo leva sull'influenza dei pari. Oggi PISA non è soltanto un'indagine comparativa internazionale basata su test riferiti a campioni rappresentativi, dal momento che migliaia di istituti scolastici hanno spontaneamente richiesto, ognuno per conto proprio, di poter partecipare alla versione del test PISA rivolto alle singole scuole, *PISA for Schools*, al fine di capire in che posizione si trovano in un quadro internazionale.

Abbiamo cercato di rendere PISA diverso dalle valutazioni tradizionali anche in altri modi. A nostro parere, l'educazione ha a che fare con la capacità di suscitare la

passione per il sapere, stimolare l'immaginazione e formare individui in grado di prendere decisioni in modo autonomo per contribuire a dare forma al futuro. Non volevamo quindi premiare gli studenti per la loro capacità di riproporre i contenuti appresi in classe. Per andare bene in PISA gli studenti dovevano essere in grado di estrapolare da ciò che avevano imparato a scuola, di pensare in modo trasversale rispetto alle singole materie e di applicare creativamente le proprie conoscenze in situazioni non familiari. Se ci limitiamo a insegnare ai nostri figli quello che noi sappiamo, impareranno forse a memoria quanto basta per seguire i nostri passi; ma se insegniamo loro a imparare, potranno andare ovunque vorranno.

Alcuni hanno sostenuto che le nostre fossero prove ingiuste, perché mettevano gli studenti di fronte a problemi che non avevano mai affrontato in classe. Ma allora la vita stessa è ingiusta, perché la vera prova – nella vita reale – non consiste nel ricordare la lezione del giorno prima, ma nella capacità di risolvere problemi che non possiamo in alcun modo conoscere in anticipo. Il mondo moderno non ci ricompensa più solo per quel che sappiamo, ma per quanto siamo in grado di fare con quello che sappiamo.

Naturalmente, lo svantaggio di partire con uno studio pilota consisteva nel fatto che avevamo poco denaro a disposizione. Nei primi due anni, infatti, non ci fu nessun stanziamento di fondi per PISA. Ma questo si rivelò essere, probabilmente, il nostro maggiore punto di forza. Il modo in cui si procede normalmente per costruire uno strumento di valutazione prevede che si pianifichi il progetto e poi si assumano dei tecnici per svilupparlo. Questo è il modo in cui si crea un test che può costare milioni di dollari e che è proprietà di un'organizzazione – ma non delle persone delle quali c'è bisogno per riformare l'istruzione scolastica.

Noi abbiamo capovolto la situazione. Ben presto l'idea di PISA ha attratto i migliori pensatori del mondo e ha mobilitato centinaia di educatori e di scienziati provenienti da tutti i Paesi partecipanti, i quali si sono domandati che cosa avremmo dovuto aspettarci dagli studenti e come avremmo potuto verificarlo. Oggi tutto questo verrebbe

definito *crowdsourcing* (richiesta di idee e consigli agli utenti di internet da parte di un'azienda o di un privato in vista della realizzazione di un progetto o della risoluzione di un problema, *N.d.T.*); ma comunque lo si voglia nominare, creò quel tipo di appropriazione che era fondamentale per il successo dell'operazione.

Anche per un altro motivo la costruzione dal basso della comparazione internazionale si rivelò particolarmente vantaggiosa. Quando fu pubblicata la nostra prima graduatoria globale, nel 2001, e i francesi videro che il loro sistema scolastico non eccelleva, molti osservatori di quel Paese ne trassero la conclusione che doveva esserci qualcosa di sbagliato nel test. Ma Raymond Adams, il principale ideatore delle metodologie del test PISA, nonché coordinatore del PISA Project Consortium presso il Consiglio australiano per la ricerca educativa, seppe dare una risposta a tali perplessità. Egli utilizzò i quesiti del test PISA che erano stati preparati dai francesi o che da loro erano stati valutati positivamente per rilevanza culturale e curricolare e rifece la comparazione in base alla visione di quanto era ritenuto essenziale dai francesi ai fini dell'istruzione [Adams 2002]. (Ci rendemmo così conto che avremmo potuto fare altrettanto per ogni altro Paese.) Quando i nuovi esiti risultarono straordinariamente simili a quelli già pubblicati, la polemica sulla legittimità dell'approccio interculturale e sull'attendibilità del test si spense rapidamente.

Di anno in anno lo studio PISA si è affermato come un fattore influente per la riforma dell'istruzione. La valutazione triennale ha permesso ai decisori politici di ridurre il «costo» dell'azione politica, grazie al sostegno dato alle decisioni più difficili dalle evidenze empiriche. Ha anche elevato, però, i costi politici dell'inazione, rivelando aree in cui le politiche e le pratiche in uso erano insoddisfacenti. A distanza di due anni da quel primo incontro intorno al tavolo di Parigi, 28 Paesi diedero la propria adesione al progetto. Attualmente l'indagine PISA riunisce più di 90 Paesi, ovvero l'80 per cento dell'economia mondiale, in una discussione globale sull'istruzione.

### 3. *Lo «shock PISA» e la fine dell'autocompiacimento*

I primi risultati dell'indagine PISA furono pubblicati il 4 dicembre 2001 e provocarono immediatamente un acceso dibattito. Il quadro dell'istruzione emerso dai risultati del test era molto diverso da quello che tanti credevano di conoscere.

Ciò che rese l'impatto anche maggiore fu il fatto che un'organizzazione internazionale avesse reso note le informazioni raccolte in forma integrale, senza edulcorare i risultati. Avevamo fatto in modo che ciascun Paese fosse informato in anticipo dei punteggi che aveva ottenuto per poi decidere se approvarne la pubblicazione, ma che non fosse informato sulla propria collocazione in graduatoria. Ciò significava che, al momento di decidere se venire inclusi o meno nel rapporto finale, i diversi Paesi non sapevano quale livello di prestazione avessero raggiunto nel confronto internazionale.

Facemmo inoltre ricorso a codici interni per garantire l'anonimato dei dati, sia per noi che per i nostri ricercatori, in modo da essere al riparo da ogni influenza o preconetto circa la prestazione dei nostri Paesi di appartenenza e di quella degli altri.

Ma questo non fu che l'inizio. A ogni successiva edizione di PISA i risultati suscitavano sempre maggiore attenzione e un dibattito sempre più vivace. Le polemiche raggiunsero il loro apice nel dicembre del 2007, quando furono pubblicati i risultati di PISA 2006 che mostravano non soltanto la posizione raggiunta da ciascun Paese quell'anno, ma anche – grazie ai dati raccolti nei due cicli precedenti – i cambiamenti intercorsi dal 2000, anno della nostra prima rilevazione.

Se è relativamente semplice spiegare perché un Paese abbia risultati meno buoni di un altro, è molto più complicato per i responsabili politici prendere atto del fatto che le cose non sono migliorate o che il miglioramento sia stato più lento che altrove. Da qui le inevitabili pressioni politiche. Quando tenni la mia relazione informativa al nostro attuale segretario generale, Angel Gurría, appena giunto all'OCSE, nel 2006, egli vide subito le potenzialità

di PISA per il cambiamento delle politiche scolastiche e fu pronto a combattere per sostenerla.

Una delle intuizioni più importanti emerse da PISA è che i sistemi scolastici si possono modificare e migliorare. L'indagine ha messo in luce che non vi è nulla di inevitabile o di immutabile nei livelli di prestazione che le scuole raggiungono e che non c'è un legame obbligato fra disagio sociale e rendimento mediocre.

Questi risultati hanno messo alla prova ogni fatalismo. Se alcuni Paesi riuscivano ad attuare efficacemente politiche volte a innalzare i propri risultati e a ridurre l'impatto delle disuguaglianze sociali sui risultati scolastici, perché altri non avrebbero potuto fare lo stesso?

Inoltre, alcuni Paesi hanno mostrato che la riuscita dei propri studenti può diventare un esito stabile e prevedibile dell'istruzione. Si tratta di sistemi educativi in cui si può contare sul buon livello di tutte le scuole. In Finlandia, per esempio, il Paese con i migliori risultati complessivi nella prima valutazione PISA, le famiglie possono confidare in livelli di apprendimento stabilmente elevati a prescindere dall'istituto scolastico in cui decidono di iscrivere i propri figli.

L'impatto di PISA è stato naturalmente enorme quando i risultati hanno rivelato livelli di prestazioni comparativamente bassi, sia in termini assoluti sia in relazione alle aspettative. In alcuni Paesi l'indagine ha sensibilizzato l'opinione pubblica, fino a generare una forte spinta verso il cambiamento. Il maggior clamore si è avuto quando i risultati hanno smentito la percezione pubblica del sistema scolastico. Se la gente comune e i politici erano convinti che le proprie scuole fossero tra le migliori del mondo, per loro è stato un vero colpo scoprire che le comparazioni di PISA mostravano un quadro completamente diverso.

Nel mio Paese di origine, la Germania, il dibattito sulle politiche scolastiche che seguì la pubblicazione dei risultati PISA 2000 fu decisamente intenso. Di fronte a prestazioni degli studenti inferiori alle attese, i responsabili politici subirono quello che divenne noto come «shock PISA». Quello shock innescò una prolungata discussione pubblica sulle

politiche educative e sui progetti di riforma dell'istruzione che occupò per mesi le pagine dei giornali e le trasmissioni televisive.

I tedeschi davano per scontato che vi fossero pari opportunità di apprendimento nelle loro scuole, poiché erano stati fatti significativi sforzi per assicurarsi che fossero tutte adeguatamente ed equamente dotate di risorse. I risultati di PISA 2000, invece, rivelarono ampi divari nell'apprendimento, in relazione alle condizioni socioeconomiche della popolazione studentesca. L'evidenza, inoltre, di una maggiore uniformità di risultati nelle scuole in Finlandia – dove le differenze di prestazione tra scuole rendevano conto solo del 5 per cento della variabilità dei risultati degli studenti – fece una profonda impressione in Germania, dove le differenze di prestazione tra le scuole erano pari a quasi il 50 per cento della variabilità dei risultati degli studenti. In altre parole, in Germania aveva un'enorme importanza la scuola alla quale erano iscritti i propri figli.

Tradizionalmente, il sistema scolastico tedesco separa i bambini all'età di 10 anni: alcuni intraprendono un percorso accademico che li condurrà alle professioni della conoscenza, mentre gli altri sono indirizzati verso percorsi di formazione professionale che li porterà a lavorare per i professionisti della conoscenza. PISA ha dimostrato che questo processo di selezione non fa che rafforzare la struttura di classe esistente nella società. In altre parole, le analisi di PISA suggerivano che gli studenti tedeschi provenienti da contesti socioeconomici privilegiati venivano sistematicamente indirizzati verso le scuole più prestigiose a livello accademico (il *Gymnasium*, N.d.T.), che avevano esiti scolastici elevati, mentre gli studenti provenienti da contesti socioeconomici più sfavoriti venivano indirizzati verso i meno prestigiosi istituti professionali, che avevano risultati scolastici inferiori.

Per molti insegnanti ed esperti in Germania le disparità che PISA ha messo in luce non erano del tutto sorprendenti. Ma spesso si dava per scontato – e si riteneva esulasse dai poteri di intervento della politica pubblica – il fatto che i bambini svantaggiati andassero male a scuola. Quello che

è stato scioccante nei risultati di PISA è che mostravano come l'impatto della condizione socioeconomica sui risultati degli studenti e delle scuole fosse notevolmente diverso da un Paese all'altro e come alcuni Paesi apparissero capaci di intervenire per ridurre questo impatto, in modo molto più efficace rispetto alla Germania. In effetti, l'indagine PISA ha dimostrato che far meglio era possibile e ha fornito lo stimolo necessario per il cambiamento.

PISA ha aiutato a creare un atteggiamento di maggiore disponibilità in Germania nei confronti dell'evidenza empirica e dei dati. Eccezionalmente, in un Paese in cui il governo federale è solito non intervenire sull'istruzione scolastica, fu l'allora ministro federale dell'Istruzione e della Ricerca, Edelgard Bulmahn, che svolse un importante ruolo di leader, delineando una visione a lungo termine per trasformare il mondo dell'istruzione scolastica in Germania.

All'inizio degli anni Duemila la Germania ha praticamente raddoppiato la spesa federale per l'istruzione. Ma al di là del denaro, il dibattito ha stimolato tutta una serie di progetti di riforma nel Paese, alcuni dei quali si sono rivelati realmente innovativi. È stato conferito un carattere maggiormente educativo ai servizi per la prima infanzia, sono stati stabiliti degli standard nazionali per le scuole (che fino a poco prima sarebbero stati assai ardui da immaginare, in un Paese in cui l'autonomia dei *Länder* (Stati federati) era considerata una specie di santuario inaccessibile), ed è stato dato maggiore sostegno agli studenti svantaggiati, compresi gli studenti con un background migratorio. Nove anni più tardi, nel 2009, i risultati dell'indagine PISA in Germania avevano tutto un altro aspetto, con evidenti progressi sia qualitativi che in termini di equità sociale.

La Germania non è stato l'unico Paese a migliorare il proprio sistema educativo in tempi relativamente brevi. Il livello medio della performance della Corea del Sud era già elevato nel 2000, tuttavia vi era un diffuso rammarico, presso i sudcoreani, per il fatto che soltanto una ristretta minoranza avesse raggiunto livelli di eccellenza nella prova di lettura del test PISA. In meno di un decennio questo Paese è stato in grado di raddoppiare la quota degli studenti *top performers*.

Una seria ristrutturazione del sistema scolastico in Polonia ha contribuito a ridurre le differenze di risultati tra scuole, a imprimere una svolta agli istituti con i risultati più scarsi e a elevare la performance complessiva in misura equivalente a più della metà di un anno di studi. Il Portogallo è riuscito a ridare integrità al proprio sistema frammentato e a migliorarne la performance complessiva, e altrettanto hanno fatto Colombia e Perù. Anche chi sosteneva che il posizionamento di ciascun Paese in PISA riflettesse principalmente fattori sociali e culturali ha dovuto ammettere che il miglioramento nel campo dell'istruzione è effettivamente possibile.

L'Estonia e la Finlandia sono diventate le mete più ambite per gli insegnanti e per i decisori politici di tutta Europa. In questi due Paesi gli studenti cominciano la scuola a 6 anni compiuti e seguono un numero annuo di ore di lezione di gran lunga inferiore rispetto a quello della maggioranza degli altri Paesi. All'età di 15 anni, però, gli studenti di entrambi i Paesi – a prescindere dal livello socioeconomico da cui provengono – risultano tra i migliori al mondo. E, senza apprezzabili divari nella performance fra un istituto e l'altro, queste nazioni riescono a perseguire sia l'eccellenza che l'equità, nell'insieme del loro sistema scolastico.

Nelle prime edizioni di PISA, la maggior parte dei sistemi scolastici con prestazioni elevate e in rapido miglioramento si trovavano nell'Asia orientale. Questi risultati hanno messo in discussione l'opinione corrente nei Paesi occidentali che tende ad attribuire il successo di quei Paesi asiatici alla forte pressione sugli studenti o all'apprendimento meccanico, talvolta perché gli osservatori descrivono erroneamente come esercizio di ripetizione meccanica quello che invece è solo consolidamento dell'apprendimento [Chu 2017].

Per riuscire in PISA non è sufficiente un apprendimento di tipo mnemonico. Quando PISA ha introdotto la sua prima valutazione delle abilità di *problem-solving* creativo nel 2012, molti si aspettavano che queste avrebbero rovesciato la classifica, o quantomeno avrebbero relegato il punteggio dell'Asia orientale a livelli di prestazioni molto più bassi. Ma è stato Singapore ad aggiudicarsi il primo posto – una nazione che nell'arco di una sola generazione si era trasfor-

mata da Paese in via di sviluppo in una moderna economia industriale.

Quando presentai i risultati a Singapore, nel marzo del 2014, Heng Swee Keat, l'allora ministro dell'Istruzione, sottolineò quanta importanza attribuisse Singapore al pensiero critico e creativo, alle competenze relazionali ed emotive e alle qualità caratteriali nella formazione dei giovani. Sebbene la nostra immagine di Singapore possa essere ancora influenzata dal limitato impegno della società civile e dalla scarsa partecipazione politica dei suoi cittadini, l'istruzione scolastica in quel Paese è stata attraversata da una rivoluzione silenziosa, passata quasi del tutto inosservata in Occidente. Singapore oggi è all'avanguardia per la qualità delle istituzioni scolastiche e per la partecipazione degli educatori alla progettazione e all'attuazione di politiche scolastiche innovative.

Il Giappone è stato uno dei *top performers* in PISA, ma i risultati hanno messo in luce che gli studenti tendevano a fare molto bene nei compiti che richiedono la riproduzione di contenuti, mentre riuscivano molto meno bene nelle domande aperte che richiedevano l'applicazione delle conoscenze in nuovi contesti. Far comprendere ciò alle famiglie e al pubblico in generale, abituati ai questionari a risposta multipla per l'accesso alle università, è stata una vera impresa. La risposta delle istituzioni in Giappone è stata quella di incorporare domande aperte «stile PISA» nella valutazione nazionale. Questo cambiamento pare aver avuto una ricaduta nelle pratiche didattiche. Tra il 2006 e il 2009 il Giappone ha conosciuto il miglioramento più rapido nelle domande aperte tra tutti i Paesi dell'OCSE. Trovo questo miglioramento particolarmente significativo, poiché mostra come un cambiamento nelle politiche pubbliche per far fronte a un punto debole possa condurre a un cambiamento nell'ambito delle attività svolte in classe.

In Occidente perdura la tendenza a sottostimare la spinta che caratterizza l'Estremo Oriente a voler cambiare le vite dei singoli per mezzo dell'educazione. Quando ho partecipato alla conferenza dei leader della Cooperazione economica asiatico-pacifica (APEC), a Vladivostok, nel

settembre del 2012, mi sono reso conto che tutto ciò non rivestiva interesse solamente per gli educatori, ma che si trattava di un'agenda seguita con grande attenzione nei più alti livelli di governo.

Negli Stati Uniti le prime valutazioni PISA suscitavano relativamente poco interesse. La situazione è cambiata con la pubblicazione dei risultati della valutazione del 2006. L'ex governatore della Virginia Occidentale, nonché presidente dell'Alliance for Excellent Education, Bob Wise, ha indetto una conferenza con l'Associazione nazionale dei governatori, con il Council of Chief State School Officers, con la Business Roundtable e con l'Asia Society, il 4 dicembre 2007, presso il National Press Club, per presentare i risultati.

Circa due mesi dopo, nel febbraio del 2008, ho parlato di PISA al convegno invernale dell'Associazione nazionale dei governatori e ho notato un grande interesse per le comparazioni internazionali tra i leader dei vari Stati. Lo stesso mese sono stato accolto dall'ex senatore Edward Kennedy, nel suo ufficio di Washington, e gli ho mostrato come la Polonia fosse stata in grado di dimezzare la percentuale di studenti a basso rendimento nel giro di soli sei anni. Il suo sguardo si è illuminato. Il nostro appuntamento, che doveva essere di venti minuti, è durato quasi tre ore. A maggio dello stesso anno l'allora capogruppo della maggioranza al Senato, Harry Reid, e il senatore Kennedy hanno organizzato un pranzo speciale nel quale ho discusso i risultati di PISA con una ventina di senatori.

L'interesse per PISA cominciava a diffondersi. In un seminario della Commissione istruzione e lavoro della Camera dei rappresentanti, cui presenziai nella veste di esperto esterno, nell'agosto del 2009, ci sono state vivaci discussioni sull'insegnamento che gli Stati Uniti avrebbero dovuto trarre, in termini di politiche pubbliche, dai Paesi migliori in campo educativo. Un mese dopo ho accompagnato i responsabili americani della pubblica istruzione in Finlandia, a un seminario organizzato dal Council of Chief State School Officers<sup>2</sup>. Non si trattava più di una questione di

<sup>2</sup> Cfr. <https://www.ccsso.org>.

mero interesse teorico; i leader statunitensi si erano messi in viaggio per dialogare con i loro colleghi dei migliori sistemi di istruzione al mondo.

Ma è stato solo dopo la successiva edizione PISA, nel 2009, che il governo federale ha prestato davvero attenzione ai risultati, sotto la guida di Arne Duncan, segretario all'Istruzione degli Stati Uniti dal 2009 al 2015. La sua iniziativa, denominata *Race to the Top* («Corsa all'eccellenza»)<sup>3</sup>, non si proponeva soltanto di stimolare la competizione tra gli Stati federati, ma anche di indurli a guardare fuori dai propri confini, ai sistemi scolastici più efficaci a livello internazionale. Ho fatto parte del comitato consultivo di questo programma per il Massachusetts, uno Stato solitamente preso a modello per quanto riguarda l'istruzione negli Stati Uniti. Le discussioni nel comitato si sono incentrate soprattutto sul modo in cui questo Stato avrebbe potuto colmare il perdurante notevole divario fra i propri risultati e quelli dei sistemi scolastici stranieri con i risultati più elevati.

Collaborando con la commissione di convalida per gli standard educativi *Common Core*<sup>4</sup>, che cercava di elaborare un quadro di riferimento di ciò che gli studenti dovrebbero sapere anno per anno nel corso dell'itinerario scolastico, ho constatato l'impatto che la comparazione con i migliori sistemi scolastici a livello mondiale avevano sugli obiettivi di apprendimento degli studenti americani nel XXI secolo.

Come era prevedibile, l'impatto del rapporto PISA in ogni Paese del mondo è stato amplificato grazie a una notevole copertura mediatica. (La Germania creò persino un programma televisivo sull'indagine PISA<sup>5</sup>, che ebbe grande seguito di pubblico.) Questo ha trasformato un dibattito specialistico sull'istruzione in una discussione pubblica sul legame fra educazione, società ed economia.

Alcuni governi hanno utilizzato i risultati di PISA come punto di partenza di una *peer review*, per mettere a confronto le proprie politiche e pratiche scolastiche con quelle di

<sup>3</sup> Cfr. <https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>.

<sup>4</sup> Cfr. <http://www.corestandards.org>.

<sup>5</sup> *PISA – Der Ländertest*, <http://www.imdb.com/title/tt1110892>.

altri Paesi che affrontano sfide simili, ma ottengono migliori risultati. Tali *peer reviews*, ciascuna delle quali si è tradotta in una serie di specifiche raccomandazioni politiche per il miglioramento, sono diventate un marchio di fabbrica della nostra attività all'OCSE.

Il test PISA ha incentivato l'apprendimento tra pari a livello non solo dei decisori politici e dei ricercatori, ma anche – cosa forse più importante – degli operatori professionali, comprese le associazioni e i sindacati degli insegnanti.

Da ultimo, ma non meno importante, l'indagine PISA ha indotto il pubblico a pretendere servizi educativi migliori. Le associazioni dei genitori in molti Paesi hanno saputo fare la propria parte. Al di là del mio apporto alle audizioni parlamentari sul tema convocate di volta in volta in Germania, in Giappone, in Italia, in Messico, in Norvegia, nel Regno Unito, in Svezia, negli Stati Uniti e presso l'Unione Europea, ho partecipato anche a riunioni con diverse associazioni di industriali e con molti imprenditori, che non si limitavano a considerare l'istruzione come l'officina di produzione della futura manodopera per le proprie aziende, ma riconoscevano il ruolo fondamentale che l'educazione svolge nel plasmare le società in cui ciascuno di noi vive e lavora.

### 3.1. *L'aumento dei costi dell'inazione politica*

Nel 1997, quando ci imbarcammo nel progetto PISA, fui chiamato dall'ufficio del presidente del Brasile: il Paese aveva l'intenzione di aderire al nostro progetto. Si trattava del primo Stato non appartenente all'OCSE a mostrare il proprio interesse per PISA e, in un certo senso, ne rimasi molto stupito. Fernando Henrique Cardoso non poteva di certo ignorare che il suo Paese avrebbe occupato una delle ultime posizioni nella classifica globale. Ma quando gli posi la questione in seguito, disse che il maggiore ostacolo al miglioramento del sistema educativo brasiliano all'epoca non era la mancanza di risorse o di capacità, ma il fatto che gli studenti avessero buoni voti, malgrado il basso rendimento. Nessuno si immaginava che un miglioramento fosse neces-

sario o realizzabile. Il presidente Cardoso riteneva fosse importante che la gente capisse come stavano veramente le cose. Perciò il Brasile non solo pubblicò il punteggio nazionale PISA, ma fornì anche a ciascuna scuola secondaria informazioni sul livello di miglioramento necessario per raggiungere la media OCSE, nel test, entro il 2021.

Da allora il miglioramento del Brasile in PISA è stato notevole. A distanza di nove anni dalla sua prima partecipazione alle prove il Brasile si è distinto come il Paese con il più grande miglioramento nella lettura da quando la valutazione PISA è stata condotta per la prima volta nel 2000.

L'esperienza del Messico è stata analoga. Nell'indagine sulla soddisfazione dei genitori del 2007 il 77 per cento ha riferito che la qualità dei servizi educativi forniti dalle scuole dei propri figli era buona o molto buona benché, in base alla valutazione di PISA 2006, circa la metà dei quindicenni messicani fossero iscritti a istituti il cui rendimento non si discostava oppure era inferiore al livello minimo di competenza richiesto dalle prove PISA. Molti potrebbero essere i motivi di una tale discrepanza tra la qualità percepita dell'istruzione e le prestazioni nelle comparazioni internazionali. Per esempio, le scuole frequentate oggi dai giovani messicani potrebbero essere di qualità più elevata rispetto a quelle frequentate dai loro genitori.

Ma il fatto è che non è semplice giustificare un investimento di pubbliche risorse se l'esigenza di una riforma non è pubblicamente avvertita. Nel febbraio del 2008 ho incontrato il presidente del Messico allora in carica, Felipe Calderón, che stava studiando l'idea di istituire un parametro di riferimento (*benchmark*) internazionale basato su PISA per la scuola secondaria del suo Paese. Un traguardo come questo avrebbe messo in evidenza il divario tra i risultati nazionali e gli standard internazionali. I cambiamenti necessari per tentare di colmare tale divario, dagli incentivi al personale docente a un migliore accesso, all'aggiornamento professionale, sarebbero stati sottoposti a un monitoraggio accurato.

Molti Stati hanno seguito l'esempio, ponendosi obiettivi ugualmente basati su PISA. Tutto questo dimostra che i vari

Paesi non misurano più l'efficacia dei loro sistemi scolastici comparando i propri esiti scolastici unicamente con quanto è stato fatto in passato. Ora fissano gli obiettivi e misurano i loro progressi verso tali obiettivi avendo come riferimento ciò che viene raggiunto dai sistemi scolastici con i risultati più elevati al mondo.

#### 4. *La posta in gioco*

##### 4.1. *L'educazione e il benessere degli individui e delle nazioni*

La possibilità di sviluppo per la società, attraverso l'uso del sapere e delle competenze dei cittadini, è uno dei fattori determinanti per la sua prosperità. Quello che emerge dall'*Inchiesta sulle competenze degli adulti (Survey of Adult Skills)*, uno dei lavori prodotti nell'ambito dell'*Indagine internazionale sulle competenze degli adulti (PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies)*, un programma dell'OCSE germinato da PISA, mostrano che gli individui con un basso livello di competenze hanno un accesso decisamente limitato alle professioni meglio retribuite e più gratificanti. La digitalizzazione amplifica questa tendenza; con l'ascesa di alcuni settori si verifica il declino di altri. È l'istruzione scolastica a disposizione della cittadinanza che può offrire gli strumenti per ammortizzare simili shock, al fine di superarli. Quando mi incontrai con il primo ministro svedese, Stefan Löfven, nel maggio del 2016, egli si soffermò su questo punto, sottolineando che l'unica cosa che potesse indurre le persone ad accettare l'eventuale scomparsa del proprio lavoro era la certezza di possedere il sapere e le competenze necessarie per trovarne un altro oppure per crearne uno nuovo.

Se ampie fasce della popolazione adulta si ritrovano con competenze scarse, diventa più difficile migliorare la produttività e fare un miglior uso della tecnologia; e ciò pone un'ipoteca sulle possibilità di miglioramento del tenore di vita complessivo. Ma è una questione che va oltre il livello delle retribuzioni e delle opportunità lavorative. *L'Inchiesta*

*sulle competenze degli adulti* mostra che gli individui meno qualificati non sono soltanto soggetti a una maggiore precarietà in un mercato del lavoro in rapida trasformazione, ma provano anche un maggior senso di esclusione e di impotenza nei confronti dei processi politici (fig. 1.2).

I dati dell'indagine indicano inoltre che carenze di competenze si accompagnano alla tendenza a non fidarsi degli altri e delle istituzioni. Benché i nessi tra livello di istruzione, identità e disposizione a fidarsi del prossimo siano complessi, si tratta di collegamenti fondamentali, perché la fiducia è il collante della società moderna. In assenza di una piena fiducia negli altri individui, nelle pubbliche istituzioni e nella regolarità di funzionamento dei mercati, il sostegno dell'opinione pubblica a una qualsiasi politica dell'innovazione non è facile da chiedere, soprattutto quando comporta sacrifici nel breve termine, mentre i vantaggi su quello lungo non sono subito evidenti.

Ovviamente, gli insegnanti tendono a perorare la causa dell'istruzione per motivi morali, ma c'è un forte legame tra la qualità dell'educazione e la performance di un sistema economico. Non si tratta soltanto di un'ipotesi; è un dato quantificabile. Secondo le stime elaborate da Eric Hanushek, economista e ricercatore presso la Hoover Institution dell'Università di Stanford, i Paesi OCSE<sup>6</sup> dovrebbero dover sostenere un costo di 260 trilioni di dollari in termini di mancato rendimento economico, nell'arco di una generazione, quella nata nel 2018, perché i sistemi scolastici del mondo industrializzato non riescono a produrre quello che i sistemi scolastici ad alte prestazioni hanno dimostrato essere realizzabile [Hanushek e Woessmann 2015a; 2015b] (si veda il cap. 4 per maggiori dettagli). In altre parole, le carenze dei nostri sistemi scolastici provocano gli stessi effetti di una grande recessione, effetti che sarebbero permanenti.

<sup>6</sup> Nel maggio 2018 i 35 Paesi membri dell'OCSE sono: Australia, Austria, Belgio, Canada, Cile, Corea del Sud, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Grecia, Irlanda, Islanda, Israele, Italia, Lettonia, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Stati Uniti, Svezia, Svizzera, Turchia e Ungheria.

#### 4.2. *Preparare gli studenti al loro futuro, non al nostro passato*

Fin dai tempi di Confucio e di Socrate coloro che si occupano di educazione conoscono bene il duplice fine dell'istruzione: trasmettere il significato e il valore del passato e preparare i giovani alle sfide del futuro. Quando si poteva ancora supporre che quanto veniva appreso a scuola potesse valere per una vita intera, trasmettere contenuti disciplinari omogenei e sviluppare abilità cognitive di routine era giustamente ritenuto di centrale importanza per l'istruzione. Nel nostro tempo, in cui è possibile accedere ai contenuti tramite motori di ricerca e in cui i compiti cognitivi di routine sono stati digitalizzati ed esternalizzati, ci si deve occupare anzitutto di consentire a ogni individuo di diventare un soggetto in formazione continua (*lifelong learner*).

L'apprendimento continuo (*lifelong learning*) richiede costantemente di imparare, di disimparare e di re-imparare quando si modifica il contesto. Implica processi continui di riflessione, di previsione e di azione. La riflessione serve per poter contemplare criticamente le nostre decisioni, le nostre scelte e le nostre azioni, facendo un passo indietro rispetto alle nostre conoscenze, vere o presunte che siano, e assumendo punti di vista differenti. L'anticipazione mette in moto abilità cognitive come il pensiero analitico o quello critico per cercare di prevedere ciò che occorrerà in futuro o le conseguenze di azioni intraprese oggi. Sia il pensiero riflessivo che l'anticipazione concorrono a formare la volontà di adoperarsi in modo responsabile, nella convinzione che tutti noi abbiamo il potere di influenzare e modificare il corso degli eventi. Queste sono le basi della capacità di agire. Quindi, la scuola deve costantemente aiutare gli studenti a crescere e a evolversi, per trovare il proprio posto e adattarsi in un mondo in continua trasformazione [Leadbeater 2016].

Le scuole odierne devono preparare gli studenti per un cambiamento che non è mai stato così veloce, affinché siano in grado di formarsi per lavori che non sono ancora stati creati, di affrontare sfide sociali che nessuno può prefigurare e di utilizzare tecnologie che non sono ancora

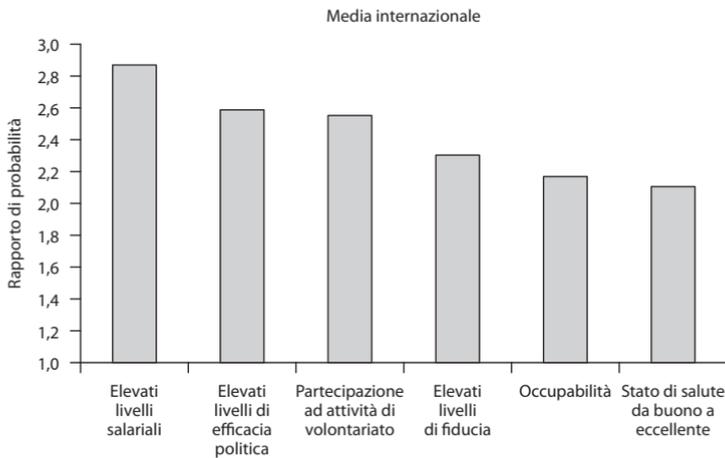


FIG. 1.2. Gli adulti altamente alfabetizzati hanno maggiori probabilità di conseguire risultati sociali ed economici positivi.

Rapporto di probabilità (*odds ratio*) a favore degli adulti che abbiano ottenuto un punteggio relativo all'alfabetizzazione di quattro quinti, con riferimento ai livelli di remunerazione, fiducia ed efficacia politica, buona salute, coinvolgimento nel volontariato e occupabilità, in confronto con quelli che ottengono un punteggio pari o inferiore a un quinto.

*Note:* I rapporti di probabilità (*odds ratio*) sono regolati in base all'età, al genere, al grado di istruzione, al background migratorio e linguistico. Per salario elevato si intende un livello di retribuzione oraria superiore alla mediana del Paese di riferimento.

*Fonte:* Survey of Adult Skills (PIAAC), 2012, 2015, tabb. A5.13 e A5.14, <http://dx.doi.org/10.1787/888932903633>.

state inventate. E devono preparare gli studenti a un mondo interconnesso in cui sappiano comprendere e tenere in considerazione diversi punti di vista e concezioni del mondo, interagire in modo rispettoso ed efficace con gli altri e comportarsi in modo responsabile per la sostenibilità e per il benessere comune.

Potenziando le doti di resilienza da un punto di vista cognitivo, emotivo e sociale, l'istruzione può aiutare gli individui, le organizzazioni e interi sistemi a mantenersi stabili e magari anche a progredire, nel mezzo di imprevedibili

sconvolgimenti. Può fornire alle comunità e le istituzioni la flessibilità, l'intelligenza e la prontezza necessarie per prosperare accogliendo cambiamenti sociali ed economici.

Naturalmente, il possesso di conoscenze adeguatamente aggiornate sarà sempre importante. Gli individui creativi o innovativi di solito possiedono competenze specialistiche in un determinato campo di conoscenza o in una qualche attività. Per quanto importante sia imparare a imparare, il nostro apprendimento riguarda pur sempre dei contenuti. Ma il successo scolastico non ha più a che fare con il saper riprodurre i contenuti della conoscenza; ha invece a che fare con il saper estrapolare e applicare in situazioni inedite le nozioni apprese. Il sapere epistemico – affine al tipico modo di pensare, per esempio, degli scienziati, dei filosofi o dei matematici – ha la precedenza sulla capacità di ricordare singole formule, nomi o luoghi. Perciò, la formazione scolastica del mondo attuale deve basarsi su determinate modalità di pensiero (fra cui la creatività, il pensiero critico, il *problem-solving* e il discernimento), su particolari metodi di lavoro (fra cui la comunicazione e la collaborazione), sulla familiarità con gli strumenti del lavoro (a partire dalla capacità di comprendere e di sfruttare il potenziale delle nuove tecnologie) e sulla capacità di vivere a pieno un mondo dal multiforme aspetto come cittadini attivi e responsabili [Griffin e Care 2015].

L'approccio convenzionale si basa spesso sull'idea di suddividere in parti minime, gestibili, i problemi da affrontare e poi di insegnare agli studenti come risolverle singolarmente. Ma le società moderne creano valore portando a convergenza ambiti del sapere fra loro diversi, stabilendo connessioni fra idee che, fino a poco prima, non sembravano avere alcuna affinità reciproca. Ciò richiede un minimo di dimestichezza e di ricettività verso saperi provenienti da campi diversi dal proprio.

Nelle scuole di oggi gli studenti apprendono soprattutto in modo individuale ed è così che vengono certificati i loro risultati alla fine dell'anno scolastico. Ma quanto più il mondo diventa interdipendente, tanto più ci occorrono

bravi collaboratori e coordinatori. L'innovazione oggi ben di rado è il prodotto di un lavoro individuale, compiuto in solitudine, ma è piuttosto il risultato del modo in cui siamo in grado di attivare, condividere e integrare le nostre conoscenze con quelle degli altri. Il benessere della società dipende in misura crescente dalla capacità di ciascuno di prender parte ad azioni collettive. Le scuole, perciò, devono migliorarsi affinché gli studenti possano approfondire la propria consapevolezza del carattere pluralistico della vita contemporanea. Ciò significa insegnare e premiare la collaborazione oltre che il rendimento scolastico individuale, mettendo gli studenti in grado di pensare in modo autonomo e di agire insieme e per gli altri.

La realtà è che gli studenti siedono per la maggior parte del tempo ciascuno dietro il proprio banco e il tempo da dedicare all'apprendimento cooperativo è piuttosto ridotto. Ciò è apparso chiaro – non senza una certa sorpresa – negli esiti della prima valutazione PISA delle abilità di *problem-solving* collaborativo, nel 2015. Nel Paese OCSE medio, meno di un quindicenne su dieci è stato in grado di eseguire compiti di *problem-solving* nei quali era richiesto di tener conto delle dinamiche di gruppo, di agire per superare gli ostacoli e di dirimere le controversie con i pari, persino quando il contenuto dei quesiti era relativamente semplice [OECD 2017h] (si veda il cap. 6 per maggiori dettagli).

Più in generale, cambiamenti nella domanda di competenze hanno assegnato un ruolo preminente a quelle sociali ed emotive. Queste ultime hanno a che fare con la realizzazione dei propri obiettivi, con le relazioni quotidiane e lavorative e con la gestione delle emozioni. Comprendono qualità caratteriali come la perseveranza, l'empatia, cioè l'assunzione della prospettiva altrui, la consapevolezza, l'etica, il coraggio e la leadership. In effetti, lo sviluppo di tratti simili rappresenta quello che contraddistingue molte scuole d'élite che ho avuto modo di visitare. Ma per la maggioranza degli studenti la formazione del carattere a scuola rimane una questione di fortuna, che dipende dal grado di priorità a essa assegnata dall'insegnante di turno, dato che vi sono davvero pochi sistemi di istruzione che abbiano

inserito integralmente finalità più generali come questa fra gli obiettivi da raggiungere per i loro alunni.

Le competenze sociali ed emotive si incrociano con il tema della diversità per varie importanti ragioni. Queste abilità possono aiutare gli studenti a vivere e a lavorare in un mondo in cui la maggioranza degli individui deve tener conto di una vasta gamma di concezioni, di prospettive, di valori e collaborare con persone di diversa appartenenza culturale, spesso colmando le distanze spazio-temporali per mezzo della tecnologia; in un mondo in cui la loro vita, fra l'altro, sarà influenzata da problemi che trascendono i confini nazionali. Saper comunicare efficacemente e comportarsi in modo appropriato all'interno di gruppi eterogenei sono le chiavi del successo in molte professioni e continueranno a esserlo in un mondo reso sempre più interconnesso dalle tecnologie. I datori di lavoro cercano sempre più di attrarre studenti che si adattino facilmente e siano in grado di trasferire le proprie competenze e conoscenze applicandole in nuovi contesti. La preparazione al lavoro in un mondo interconnesso richiede che i giovani comprendano le complesse dinamiche della globalizzazione e che siano aperti nei confronti degli altri individui, a prescindere dal loro ambiente culturale di origine.

Il confronto con prospettive e visioni del mondo differenti impone di indagare le origini e le implicazioni delle opinioni altrui, così come delle proprie. Ciò, a sua volta, comporta un profondo rispetto e un vivo interesse per l'identità degli altri, per la loro visione del mondo e per i loro punti di vista. Riconoscere la posizione o l'opinione altrui non significa necessariamente accettarla. Tuttavia, la capacità di guardare le cose da angolazioni diverse offre opportunità per approfondire e mettere in discussione i nostri stessi punti di vista e prendere decisioni più ponderate. Laddove falliamo in questo, i nostri sistemi educativi sono costruiti sulla sabbia. Il nocciolo della questione è che possiamo tentare di stabilire dei confini ma non farli valere contro la realtà dell'interdipendenza.

La difficoltà sta nel fatto che lo sviluppo di queste capacità cognitive, sociali ed emotive richiede un approc-

cio piuttosto diverso nei confronti dell'apprendimento e dell'insegnamento, oltre a docenti di una diversa caratura professionale. Laddove l'insegnamento consiste nella trasmissione di conoscenze precostituite, uno Stato può permettersi un insegnamento di bassa qualità. E quando la qualità degli insegnanti è bassa, i governi tendono a specificare loro esattamente ciò che devono fare e come devono farlo, applicando un'organizzazione industriale del lavoro per avere i risultati che vogliono. Oggi la sfida consiste nel fare dell'insegnamento una professione di lavoratori della conoscenza aggiornati che operano con un alto grado di autonomia e dentro una cultura della collaborazione. Questi docenti opereranno da professionisti competenti, educatori etici, partner nell'apprendimento, progettisti innovativi, leader trasformativi e fondatori di comunità.

Questo tipo di docenti non possono lavorare alla stregua di elementi intercambiabili, all'interno di scuole organizzate in modo taylorista, fondamentalmente legate a forme di rendicontazione amministrativa e caratterizzate da un sistema burocratico di comando e di controllo. Per attrarre gli individui di cui avrebbero maggiormente bisogno, i moderni sistemi scolastici devono abbandonare il modello organizzativo attualmente praticato nei loro istituti in favore di un sistema in cui norme di comportamento autonomo per l'esercizio della professione si sostituiscano alle forme di controllo di tipo burocratico e amministrativo. Il passato era legato al sapere accumulato; il futuro è del sapere generato dalle persone.

Quella del passato, inoltre, era una scuola segnata dalle divisioni, con insegnanti e contenuti suddivisi per materia e studenti separati a seconda della prospettiva di carriera attesa; con istituti progettati per tenere gli alunni dentro e il resto del mondo fuori; con una mancanza di dialogo con le famiglie e una certa riluttanza a collaborare con le altre scuole. Quella del futuro deve essere una scuola dell'integrazione, che metta l'accento sui rapporti di interazione fra i vari soggetti coinvolti e sulla coesione fra gli studenti. Deve essere anche una scuola interconnessa, cosicché l'apprendimento sia strettamente legato ai contesti della vita

vissuta e ai problemi del mondo attuale e pronta a valersi delle significative risorse della propria comunità. Gli spazi di apprendimento efficace creano sempre nuove sinergie e trovano sempre nuove modalità per incrementare il capitale professionale, sociale e culturale con il sostegno delle altre realtà coinvolte. Giungono a questo fine insieme alle famiglie e alle comunità, all'istruzione terziaria, alle imprese produttive e, soprattutto, alle altre scuole e ambienti educativi. Si tratta di creare partenariati di carattere innovativo. L'isolamento in un mondo di sistemi di apprendimento complessi può pregiudicare seriamente la valorizzazione di tutte le potenzialità presenti.

L'istruzione scolastica in passato era incentrata sulle materie; in futuro deve basarsi sui progetti, costruendo esperienze che aiutino gli studenti a pensare oltre i confini tra le singole discipline. Il passato era gerarchico; il futuro è collaborativo, e vede come risorse e nel contempo co-creatori sia gli insegnanti sia gli studenti.

In passato a studenti diversi veniva impartito il medesimo insegnamento. Adesso i sistemi scolastici devono cogliere la diversità con approcci differenziati all'apprendimento. Gli obiettivi del passato erano standard e conformità, con studenti istruiti per fasce di età, costretti a seguire programmi omogenei e sottoposti a valutazione tutti contemporaneamente. Il futuro dovrà basarsi sulla costruzione del sapere a partire dalle passioni e dalle capacità degli alunni, con un aiuto alla personalizzazione dell'apprendimento e delle valutazioni, attraverso modalità che promuovano l'impegno e i talenti individuali. Si tratterà di incoraggiarli a essere geniali.

I sistemi scolastici devono prendere maggiormente atto che ciascun individuo impara a modo proprio e diverso a seconda dello stadio di vita. Devono creare nuove maniere di fornire l'istruzione, che riconducano l'imparare al soggetto che apprende e siano il più possibile propizie all'avanzamento degli alunni. L'apprendimento non è un luogo, ma un'attività.

In passato, le scuole erano simili a isole da un punto di vista tecnologico, per cui l'uso dei nuovi mezzi di comunicazione era limitato al ruolo di semplice supporto per le

pratiche già esistenti, mentre gli studenti ne facevano un largo uso e consumo, in maniera di gran lunga più aggiornata e avanzata. Oggi le scuole devono sfruttare le potenzialità delle nuove tecnologie per liberare l'apprendimento dai sistemi convenzionali e mettere in connessione i discenti, tramite modalità nuove ed efficaci, con le fonti del sapere, con le applicazioni più innovative e con ciascuno dei pari.

In passato le politiche pubbliche erano focalizzate sul fornire l'istruzione; ora devono esserlo sugli esiti scolastici, spostando lo sguardo dall'alto della burocrazia all'esterno per raggiungere l'insegnante più prossimo, la scuola accanto e il sistema educativo più vicino. In passato le amministrazioni ponevano l'accento sulla gestione della scuola; ora la focalizzazione va spostata sulla leadership didattica, con dirigenti scolastici che supportano, valutano e promuovono la crescita di insegnanti di qualità e progettano spazi educativi innovativi. Il passato era consegnato al controllo della qualità; il futuro è della certificazione della qualità.

Il problema è che un tale mutamento di sistema non può venire imposto dal governo – il che porterebbe a un consenso soltanto superficiale – né può costruirsi esclusivamente dal basso.

I governi non possono creare innovazione nelle aule, ma possono sostenere e comunicare la necessità di cambiare ed esprimere al meglio una visione ispiratrice per l'apprendimento nel XXI secolo. Il governo svolge un ruolo insostituibile, di ideatore e mediatore, di stimolatore e facilitatore; può concentrare le risorse, creare un clima politicamente favorevole e introdurre sistemi di rendicontazione e reportistica che incoraggino le nuove pratiche.

Ma l'istruzione deve identificare meglio gli attori chiave del cambiamento, dar loro il suo appoggio e trovare metodi più efficaci per ampliare e disseminare le innovazioni. Ciò significa anche trovare i modi migliori per riconoscere, premiare e dare visibilità ai casi di successo, fare tutto ciò che serve affinché sia più facile per gli innovatori assumersi dei rischi e incoraggiare l'emergere di nuove idee. Il passato era «pubblico contro privato»; il futuro è «pubblico e privato», insieme.

Queste sfide sembrano sin troppo ardue, ma molti sistemi scolastici sono già sulla buona strada verso risposte innovative che siano alla loro altezza, non solo per quanto riguarda situazioni isolate e locali, ma anche in maniera sistemica.

#### 4.3. *Guardare all'esterno in cerca di ispirazione*

C'è una storiella che racconta di un guidatore che in una notte buia, al momento di dover risalire in auto, scopre di aver perso le chiavi. Le cerca sotto la luce di un lampione e quando gli viene chiesto se sia lì che gli sono cadute risponde di no, ma quello – aggiunge – è l'unico posto in cui riesca a vederci qualcosa.

Anche nell'istruzione c'è una tendenza profondamente radicata a guardare a quanto si trova a portata di mano e che si può vedere più facilmente. Potrebbe non essere il miglior posto in cui guardare, ma è lì che si trovano i problemi e le soluzioni con le quali si ha maggiore familiarità. Di frequente i progressi in questo campo vengono valutati concentrandosi sugli aspetti più facili da misurare anziché su quelli più importanti. I dibattiti sull'istruzione, inoltre, sono spesso incentrati soltanto su quanto accade nelle scuole del proprio Paese o della propria regione, piuttosto che su comparazioni con i risultati raggiunti altrove.

Mentre la globalizzazione incide profondamente sulle varie economie, sull'ambiente lavorativo e sulla vita quotidiana, l'istruzione rimane molto locale e spesso chiusa in sé stessa. I sistemi scolastici tendono a innalzare «muri» che tengono gli insegnanti, le scuole o sé stessi separati dalla possibilità di apprendere gli uni dagli altri. Il modo in cui le scuole sono organizzate e in cui vengono gestite le informazioni possono ostacolare la condivisione della conoscenza tra scuole e tra insegnanti. Mentre chi è alla guida dei sistemi scolastici può accedere ai dati sui punti di forza e di debolezza di coloro che forniscono in prima linea il servizio – dirigenti e docenti –, questi ultimi spesso non possono oppure non sanno come tradurli in pratiche più efficaci.

Barriere analoghe dividono i sistemi scolastici dei vari Paesi gli uni dagli altri, con scarse opportunità per ciascuno di guardare all'esterno, alle politiche scolastiche sviluppate e attuate oltre i loro confini. In altri termini, non si apprende un granché dalle esperienze delle altre nazioni. Ciò è particolarmente deplorabile perché nel campo dell'istruzione c'è una componente etica nella sperimentazione di politiche e pratiche alternative, dal momento che esse influenzeranno in modo concreto la vita e il futuro dei giovani.

Ecco perché le comparazioni internazionali sono così importanti. Consentono di vedere quanto è possibile fare nell'istruzione, in termini di qualità, equità ed efficienza ottenuta dai leader mondiali del settore. Consentono ai decisori politici di porsi obiettivi significativi basati su esiti misurabili e di comprendere meglio le diverse modalità in cui differenti sistemi scolastici affrontano problematiche simili. Inoltre, cosa forse ancora più importante, una prospettiva internazionale offre l'opportunità ai vari soggetti, tecnici e politici, di avere una visione più chiara del proprio sistema educativo, con maggiori informazioni sugli assunti su cui si basa, sui suoi punti di forza e di debolezza. Un sistema scolastico deve essere compreso a fondo prima di essere sottoposto a modifiche e a miglioramenti.

Le comparazioni internazionali forniscono indicazioni anche riguardo al ritmo del cambiamento nello sviluppo dell'istruzione. Prendiamo l'esempio degli Stati Uniti e della Corea del Sud. Negli anni Sessanta gli Stati Uniti avevano la più alta percentuale di giovani giunti con successo al termine delle scuole superiori<sup>7</sup>. Si trattava di una superpotenza non solo economica e militare, ma anche nell'ambito educativo, poiché aveva beneficiato del «vantaggio della prima mossa» in termini di universalità dell'accesso all'istruzione. Questo investimento nella scolarizzazione universale contribuì ad accrescere il suo successo economico.

Ma negli anni Settanta e Ottanta gli altri Paesi cominciarono a mettersi al passo. Negli anni Novanta, invece di essere al primo posto per numero complessivo di diplomati nelle

<sup>7</sup> Per i dati sui tassi storici di riuscita, cfr. Barro e Lee [2013].

scuole superiori, gli Stati Uniti si ritrovarono al tredicesimo. Sebbene rimangano ben al di sopra della maggior parte delle altre nazioni per quanto riguarda la popolazione tra i 55 e i 64 anni in possesso sia di diploma che di laurea<sup>8</sup>, la percentuale di laureati nella fascia di età inferiore è scivolata verso i valori medi. Gli Stati Uniti non hanno fatto passi indietro, ma non sono riusciti ad avanzare con sufficiente rapidità, mentre una dopo l'altra molte altre nazioni hanno superato il livello educativo medio degli studenti americani.

Per contro, negli anni Sessanta la Corea del Sud aveva un tenore di vita dello stesso livello dell'Afghanistan di oggi ed era tra i Paesi con i più bassi livelli di istruzione. Oggi ha la percentuale più elevata al mondo di adolescenti che completano con successo le scuole superiori<sup>9</sup>. La Corea del Sud si è trasformata in un'economia tecnologicamente avanzata – costruita interamente sulle fondamenta dell'istruzione. (Si potrebbe obiettare che la prestazione elevata della Corea del Sud e di altri sistemi scolastici dell'Estremo Oriente abbia avuto un costo per gli studenti, che spesso dichiarano bassi livelli di gratificazione personale. Ma secondo i risultati delle ultime rilevazioni PISA alcuni sistemi scolastici con alti rendimenti come quelli dell'Estonia, della Finlandia, dei Paesi Bassi e della Svizzera riescono a ottenere buoni esiti scolastici e nel contempo alti livelli di soddisfazione personale; una lezione per l'Estremo Oriente.)

Naturalmente, ogni valutazione internazionale ha le sue insidie. La messa a punto di un test affidabile pone importanti problemi. Gli indicatori per stabilire il successo vanno definiti in base a modalità che siano comparabili in tutti i Paesi e, nello stesso tempo, significative a livello nazionale. Le prove vanno svolte in base alle medesime condizioni per dare risultati confrontabili. In aggiunta a ciò, i decisori politici tendono ad avvalersi dei risultati in modo selettivo, spesso in appoggio alle iniziative politiche in corso e non come strumento per considerare opzioni alternative.

<sup>8</sup> Per i dati sui risultati scolastici attuali, cfr. OECD [2017a].

<sup>9</sup> Misurato in termini di tassi di conseguimento dei diplomi di scuola secondaria superiore la prima volta; per i dati, cfr. OECD [2017a].

Poco prima della pubblicazione dell'ultima valutazione PISA, nel dicembre del 2016, fui chiamato da persone di ogni parte del mondo che volevano sapere quali sarebbero state le novità più sorprendenti nelle classifiche internazionali dell'indagine. Ma in comparazioni internazionali come PISA non possono esserci delle vere sorprese. La qualità e l'equità nell'istruzione sono il risultato di politiche e di pratiche perseguite intenzionalmente, progettate accuratamente e attuate sistematicamente. Di fronte all'evidenza emersa dal test PISA circa i rapidi progressi conseguiti da alcuni sistemi scolastici, anche coloro per i quali l'istruzione può migliorare solo al ritmo delle ere geologiche o quelli per cui il posizionamento di ciascuna nazione riflette principalmente fattori sociali e culturali, sono costretti ad ammettere che migliorare i sistemi scolastici è possibile. La lezione più sorprendente di PISA è che, malgrado le numerose differenze, le scuole e i sistemi scolastici con risultati elevati condividono alcune caratteristiche che trascendono i confini culturali, nazionali e linguistici. Ecco perché studiare l'istruzione in una prospettiva globale è effettivamente proficuo.

È tempo di chiederci: che cosa possiamo apprendere dai sistemi scolastici più avanzati del mondo? Come può la loro esperienza aiutare studenti, insegnanti e leader scolastici di altri Paesi? Come possono governanti e decisori politici fare propria la lezione di Paesi che affrontano analoghe sfide per ponderare meglio le proprie scelte? Anche quando non mancano buoni esempi a livello internazionale da seguire, perché è stato così spesso difficile imparare da loro e non si è riusciti a smettere di persistere nei propri errori? Non è mai stato così urgente il bisogno di porsi simili domande – e di fornire loro delle risposte.



ALCUNI MITI DA SFATARE

Prove di valutazione internazionale come quelle del test PISA servono da specchio per fare in modo che ogni Paese veda la propria performance a confronto con quella di altri sistemi scolastici. Rivelano inoltre molti assunti fallaci che possono intralciare il cammino del miglioramento nel settore dell'istruzione.

1. *I poveri andranno sempre male a scuola; la deprivazione è un destino*

Anche se gli insegnanti delle classi di tutto il mondo si sforzano di compensare lo svantaggio in cui sono nati alcuni dei loro studenti, certuni credono che la deprivazione sia un destino. Ma i risultati PISA mostrano che questa è una premessa sbagliata – e che non c'è nulla di ineluttabile per quanto riguarda l'andare bene o male dei diversi gruppi sociali a scuola, o nella vita.

Ci sono due modi per leggere questa storia. Da un lato, in tutti i Paesi partecipanti all'indagine PISA i risultati nei test sono chiaramente correlati con il background sociale degli studenti e delle scuole; una grossa sfida per gli insegnanti e per gli istituti<sup>1</sup>. Ma, dall'altro lato, la forza del legame tra background sociale e qualità dei risultati nelle prove varia notevolmente fra un sistema educativo e l'altro – a riprova del fatto che risultati bassi non sono inevitabili per gli studenti con svantaggi. Nel test PISA 2012 il 10 per cento dei quindicenni più svantaggiati di Shanghai ha riportato risultati migliori, in matematica, rispetto al 10 per cento

<sup>1</sup> Per i dati, cfr. OECD [2016a].

degli studenti maggiormente privilegiati degli Stati Uniti e di molti altri Paesi<sup>2</sup>. Similmente, nella valutazione PISA 2015 il 10 per cento degli studenti più svantaggiati dell'Estonia e del Vietnam sono andati bene come lo studente medio dei Paesi OCSE (si veda la fig. 1.1).

Perciò, se gli studenti più poveri dell'Estonia, di Shanghai e del Vietnam raggiungono risultati pari a quelli dello studente medio dei Paesi occidentali, perché mai i giovani più poveri di questi ultimi non dovrebbero andar bene come le loro controparti di Estonia, Shanghai e Vietnam?

Ragazzi con background sociale simile possono mostrare grandi differenze di rendimento a seconda della scuola che frequentano o del Paese in cui vivono. I Paesi in cui gli studenti svantaggiati riescono sono quelli che intervengono per ridurre le disuguaglianze sociali. Alcuni di loro sono in grado di attrarre gli insegnanti con maggior talento nelle classi più impegnative e i dirigenti più capaci negli istituti più sfavoriti, fornendo ai propri educatori tutto il supporto possibile affinché possano riuscire. Stabiliscono standard di apprendimento elevati e sfidano tutti gli studenti a raggiungerli. Usano metodologie didattiche che permettono agli alunni con qualunque background di apprendere nelle maniere a loro più adatte ed efficaci.

In ogni Paese vi sono casi di eccellenza fra gli scolari, raramente però uno Stato offre la possibilità di eccellere alla maggioranza dei propri studenti. La promozione dell'equità nell'istruzione non è soltanto un imperativo di giustizia sociale ma è anche il modo per ottenere un impiego più efficiente delle risorse e la garanzia che tutti possano offrire il proprio contributo alla società. In fin dei conti, è dall'educazione che decidiamo di offrire ai giovani più vulnerabili che si capisce che tipo di società vogliamo essere.

Alcuni critici statunitensi ritengono che il valore delle comparazioni internazionali dell'istruzione sia limitato, dal momento che il loro Paese ha una quota eccezionalmente elevata di studenti svantaggiati. Ma gli Stati Uniti godono di molti vantaggi socioeconomici che altre nazioni non

<sup>2</sup> Per i dati, cfr. OECD [2013d].

hanno. È un Paese più ricco e sostiene maggiori spese per l'istruzione rispetto a molti altri; i suoi anziani hanno livelli di istruzione più elevati rispetto ai loro omologhi nella maggior parte degli altri Paesi, il che, a sua volta, porta vantaggi per la loro prole; inoltre, la percentuale dei suoi studenti svantaggiati dal punto di vista socioeconomico non si discosta troppo dalla media OCSE.

Da quanto emerge dalle indagini PISA, negli Stati Uniti lo svantaggio socioeconomico ha avuto un impatto particolarmente forte sulla performance degli studenti. In pratica, negli Stati Uniti gli esiti scolastici di due studenti con background socioeconomico diverso variavano molto di più di quanto non venisse solitamente osservato negli altri Paesi OCSE.

### 1.1. PISA: un riepilogo

Il nucleo centrale dell'indagine PISA è una serie di prove internazionalmente concordate in matematica, scienze, lettura e altri domini cognitivi a carattere innovativo, che vengono effettuate con cadenza triennale su campioni rappresentativi di studenti quindicenni provenienti da ciascuno dei Paesi partecipanti. È stata scelta l'età di 15 anni come punto di confronto perché, comunemente, è quella del completamento del ciclo di istruzione obbligatoria.

PISA è strettamente collegato al *Programma per la valutazione internazionale delle competenze degli adulti* (PIAAC), che misura abilità di base in lettura, scrittura (*literacy*), matematica (*numeracy*) e la capacità di gestire le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nella popolazione adulta con età compresa tra i 16 e i 65 anni. Mentre PISA è uno sguardo all'indietro sulla capacità effettiva dei sistemi scolastici di fornire le basi per il successo nella vita, PIAAC rappresenta uno sguardo in avanti sulla capacità della formazione iniziale di portare a conoscenze ulteriori e a risultati effettivi sul piano economico, lavorativo e sociale.

PISA valuta sia la conoscenza dei contenuti disciplinari sia la capacità degli studenti di applicare tali conoscenze in modo creativo anche in contesti non familiari.

L'impianto essenziale della ricerca è rimasto immutato fin dal suo primo avvio, nel 2000, per assicurare la compatibilità tra le diverse edizioni di PISA. Ciò consente ai diversi Paesi di mettere in relazione, nel corso del tempo, mutamenti politici e miglioramenti scolastici.

Notevole è stato l'impegno profuso per raggiungere un'adeguata ampiezza culturale e linguistica e il giusto equilibrio nei materiali per la valutazione. Sono stati applicati meccanismi rigorosi di garanzia della qualità nella progettazione dei test, nella traduzione, nel campionamento e nella raccolta dei dati.

PISA è frutto di uno sforzo collaborativo. I principali esperti dei Paesi partecipanti stabiliscono natura e portata delle valutazioni e delle informazioni di sfondo raccolte. I governi supervisionano queste decisioni sulla base di interessi condivisi, ispirati a finalità politiche pubbliche.

E qui la storia si fa interessante: i risultati PISA riguardanti gli Stati Uniti mostrano anche il modo in cui è possibile interrompere il circolo vizioso che collega disparità di rendimento a scuola, opportunità di vita diseguali e scarsa mobilità sociale.

Fra il 2006 e il 2015 il legame fra background sociale e performance degli studenti negli Stati Uniti si è attenuato più che in qualsiasi altra nazione partecipante all'indagine PISA. Mettiamola in questo modo: nel 2006 meno di uno su cinque fra i quindicenni svantaggiati degli Stati Uniti otteneva risultati eccellenti in scienze; nel 2015 quasi uno su tre. Perciò, la quota di studenti potenzialmente in grado di tradurre in realtà il sogno americano della mobilità sociale è salito di 12 punti percentuali nell'arco di un decennio. Benché negli Stati Uniti il divario nei risultati fra gli studenti, a seconda del minore o maggiore svantaggio di partenza, persista, dati simili mostrano quanto sia possibile migliorare – e in quanto poco tempo (fig. 2.1).

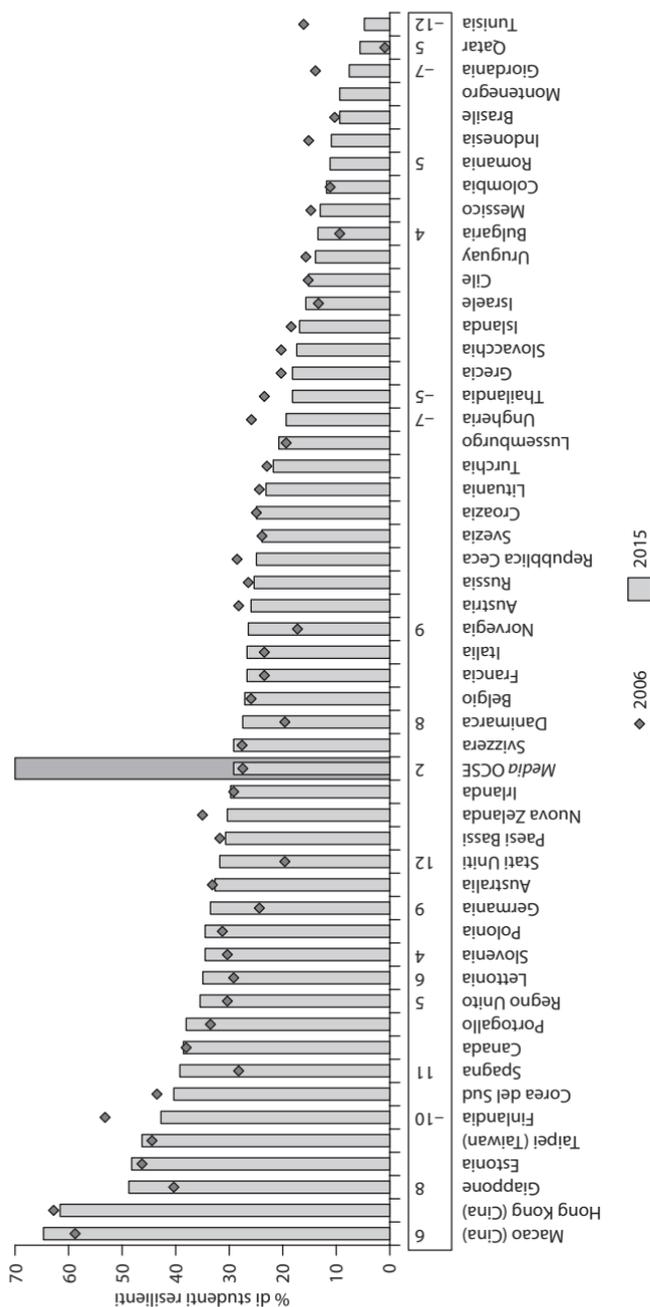


Fig. 2.1. Gli studenti svantaggiati possono battere i pronostici e porsi fra i top performers globali.

Note: Uno studente è ritenuto resiliente se appartiene al 25 per cento più basso dell'indice PISA dello status economico, sociale e culturale, ma il suo rendimento si colloca nel 25 per cento più alto degli studenti di tutti i Paesi, dopo aver tenuto conto dello status socio-economico. La differenza in termini di punti percentuali fra il 2006 e il 2015 nella quota degli studenti resilienti è indicata accanto al nome del Paese/economia. Compaiono solo le differenze statisticamente rilevanti. Paesi ed economie sono classificati in ordine decrescente rispetto alla percentuale degli studenti resilienti rilevata nel 2015.

Fonte: OECD, PISA 2015 Database, tab. I.6.7, <http://dx.doi.org/10.1787/888933432860>.

## 2. *Gli immigrati peggiorano i risultati complessivi dei sistemi scolastici*

Negli ultimi anni diverse migliaia di migranti e di richiedenti asilo – tra cui un numero senza precedenti di bambini – hanno affrontato mari in tempesta e barriere di filo spinato in cerca di salvezza e di una vita migliore in Europa. Le nostre scuole sono preparate ad aiutare gli studenti immigrati a integrarsi nelle loro nuove comunità? Riusciranno a preparare tutti gli studenti a un mondo in cui le persone siano disposte e in grado di collaborare con individui di diversa provenienza culturale? Molti reputano tutto ciò semplicemente impossibile. Ma teniamo presente quanto segue: i risultati PISA mostrano che non esiste alcuna correlazione tra la maggiore o minore percentuale di studenti con un background migratorio in un Paese e il maggiore o minore livello di performance raggiunto dalla sua popolazione studentesca (fig. 2.2). Anche gli studenti con la stessa storia e background di migrazione alle spalle ottengono risultati molto diversi tra loro da un Paese all'altro. L'istruzione che i migranti hanno acquisito prima di espatriare mantiene la sua importanza, ma il luogo in cui si insediano sembra essere molto più importante.

Per esempio, i figli di famiglie arabofone che si sono stabiliti nei Paesi Bassi hanno conseguito, in scienze, un punteggio superiore di 77 punti – equivalente a due anni di studi – a quello dei figli di famiglie della stessa origine che si erano stabiliti in Qatar, anche dopo aver tenuto conto delle differenze socioeconomiche tra loro. Hanno ottenuto anche 56 punti in più rispetto ai pari che si erano stabiliti in Danimarca.

Gli studenti nati in Cina che si trasferiscono in un altro Paese vanno meglio degli autoctoni di pari età, praticamente in ogni Paese di destinazione; ma, anche in questo caso, il Paese di arrivo conta. In Australia gli immigrati cinesi di prima generazione hanno ottenuto 502 punti, similmente ai pari australiani, ma gli immigrati cinesi di seconda generazione ne hanno ottenuti 592: oltre due anni di studi di anticipo sui pari australiani. In altri termini, e nella misura

in cui l'estrazione sociale possa riflettere adeguatamente gli effetti di coorte, questi studenti immigrati sono riusciti a beneficiare del sistema scolastico australiano maggiormente degli studenti australiani autoctoni, anche dopo aver tenuto conto del loro status socioeconomico.

In tutti i Paesi OCSE la differenza nel rendimento fra gli studenti immigrati e gli altri si è ridotto tra il 2006 e il 2015. Questo cambiamento è stato particolarmente evidente in Belgio, in Italia, in Portogallo, in Spagna e in Svizzera<sup>3</sup>.

Per esempio, gli studenti immigrati in Portogallo, in quell'arco di tempo, hanno migliorato il proprio rendimento in scienze di 64 punti – l'equivalente cioè di due anni scolastici – mentre l'avanzamento di quelli non immigrati è stato di soli 25 punti. Gli studenti immigrati in Italia in scienze sono migliorati di 31 punti e in Spagna di 23, mentre in entrambi i Paesi il rendimento di quelli non immigrati è rimasto stabile. In nessuna nazione i cambiamenti demografici all'interno della popolazione immigrata possono spiegare questi miglioramenti. Sia in Italia che in Spagna, per esempio, la quota di studenti immigrati con genitori istruiti nel 2015 era ridotta di circa 30 punti percentuali rispetto al 2006.

Questi miglioramenti mostrano che vi sono ampie possibilità di aiutare gli studenti immigrati, con adeguate politiche e pratiche educative, a realizzare a pieno il loro potenziale.

### *3. Il successo dell'istruzione sta nella maggiore quantità di denaro disponibile*

Ogni Paese deve investire nell'educazione affinché i suoi cittadini possano condurre una vita produttiva; ma stanziare più fondi per l'istruzione non significa ottenere automaticamente un'istruzione migliore.

Per i Paesi che attualmente investono una cifra inferiore a 50.000 dollari per studente in età compresa tra i 6 e i 15

<sup>3</sup> Per i dati, cfr. OECD [2016a].

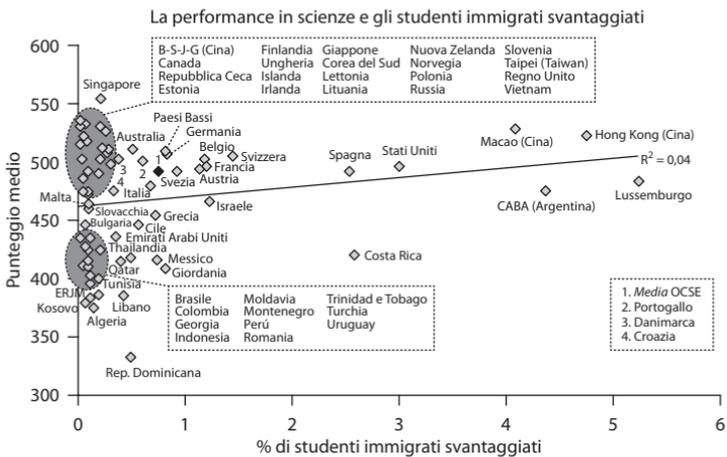
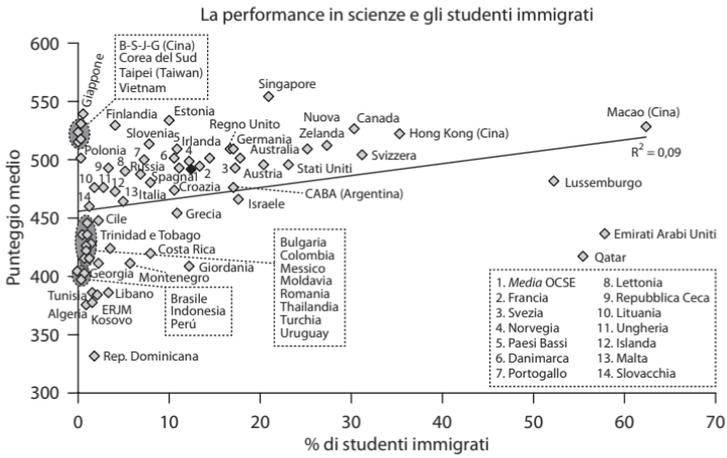


FIG. 2.2. La popolazione maggiore o minore di studenti immigrati non è correlata alla performance media di un Paese.

Fonte: OECD, PISA 2015 Database, tab. I.7.3, <http://dx.doi.org/10.1787/888933432897>.

anni, lo studio PISA indica una correlazione forte tra la spesa per alunno e la qualità dei risultati scolastici. Invece, per i Paesi che spendono più di quella cifra, ovvero la maggio-

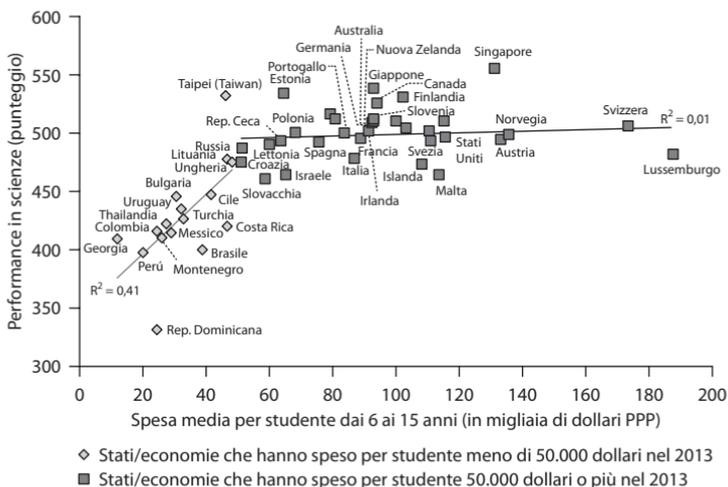


FIG. 2.3. Oltre una certa soglia non c'è relazione tra spesa per studente e rendimento medio.

*Note:* Vengono indicati solo i Paesi e le economie con dati disponibili. Una relazione significativa ( $p < 0,10$ ) è indicata dalla linea nera. Una relazione non significativa ( $p > 0,10$ ) dalla linea grigia. I dati sulla spesa sono corretti in base alle differenze a parità di potere d'acquisto (PPP).

*Fonte:* OECD, PISA 2015 Database, tabb. I.2.3 e II.6.58, <http://dx.doi.org/10.1787/888933436215>.

ranza dei Paesi OCSE, non esiste una relazione tra la spesa per studente e il rendimento medio degli alunni (fig. 2.3).

Gli alunni quindicenni dell'Ungheria, che spende 47.000 dollari per studente in età compresa tra i 6 e i 15 anni, hanno gli stessi risultati di quelli del Lussemburgo, una nazione che ne investe più di 187.000 per alunno, anche dopo aver tenuto conto delle differenze a parità di potere d'acquisto. In altri termini, benché spenda una cifra quattro volte superiore a quella dell'Ungheria, il Lussemburgo non ne ricava alcun vantaggio.

In breve, il successo non dipende solo dalla quantità di denaro che si è in grado di spendere, ma soprattutto dal modo in cui lo si spende.

4. *Le classi meno numerose garantiscono sempre risultati migliori*

Potrebbe essere politicamente vantaggioso sostenere una battaglia a favore di classi più piccole ma non c'è evidenza a livello transnazionale che la riduzione del numero di alunni per classe sia la strada migliore per innalzare i risultati. Si tratta invece di un intervento che può comportare un cattivo uso di fondi che sarebbero stati meglio spesi se allocati altrove – per esempio in aumenti di stipendio per gli insegnanti migliori.

In effetti, i sistemi scolastici con i risultati più elevati nella scala PISA tendono a scegliere come priorità la qualità degli insegnanti rispetto alla dimensione delle classi; di fronte all'alternativa tra l'opzione di avere classi più piccole e quella di investire nei propri insegnanti, scelgono quest'ultima.

Potrebbe anche darsi che ridurre le dimensioni delle classi offra nuove possibilità per una didattica diversa e più efficace, e che, a parità di altre condizioni, classi più piccole conducano a migliori risultati. Spesso, però, non è questo il modo più giusto di affrontare la questione, perché uno Stato può spendere il proprio denaro una volta sola. La riduzione degli alunni per classe comporta un'inferiore disponibilità di fondi per aumentare gli stipendi degli insegnanti, per fornire loro l'opportunità di seguire attività complementari all'insegnamento o per incrementare il tempo di apprendimento degli alunni.

Nonostante la mancanza di evidenza che dimostri i vantaggi di avere classi più piccole, molti Paesi continuano a farne una priorità. Insegnanti, genitori e responsabili politici tendono a privilegiare le classi piccole perché le considerano una chiave strategica per un'istruzione migliore e più personalizzata. Tra il 2005 e il 2014 la pressione popolare e il cambiamento della struttura demografica hanno indotto i governi dei Paesi OCSE a ridurre le dimensioni delle classi nella scuola secondaria inferiore mediamente del 6 per cento [OECD 2017a].

All'incirca nello stesso periodo, però, fra il 2005 e il 2015, gli stipendi degli insegnanti della secondaria inferio-

re, in termini reali, sono aumentati mediamente solo del 6 per cento e in un terzo dei Paesi OCSE in realtà sono diminuiti. Gli insegnanti della scuola secondaria inferiore oggi prendono solo l'88 per cento di quello che guadagnano altri lavoratori a tempo pieno in possesso di laurea<sup>4</sup>. Se gli stipendi degli insegnanti non sono competitivi, gli insegnanti non investiranno mai nella propria crescita. E anche se lo facessero, tenderebbero comunque ad abbandonare la propria professione nel momento in cui la loro competenza venisse impiegata meglio, ottenesse maggiore considerazione e venisse riconosciuta con retribuzioni più elevate altrove.

##### 5. *Più tempo sui banchi e nello studio produce risultati migliori*

I sistemi scolastici differiscono ampiamente tra loro per quanto riguarda la quantità di tempo che gli studenti spendono nell'apprendimento, in particolare dopo l'orario di lezione. In ogni Paese preso singolarmente un maggior tempo per l'apprendimento di una certa materia tende a essere correlato con migliori risultati nella stessa<sup>5</sup>. Quindi, i decisori politici e i genitori che fanno pressione per allungare le giornate di scuola non hanno tutti i torti. Quando le nazioni vengono tra loro comparate, però, il nesso si capovolge: i Paesi con più ore complessivamente di tempo-scuola e di

<sup>4</sup> Il rapporto tra i salari dei docenti e i guadagni dei lavoratori tra i 25 e i 64 anni a tempo pieno, per tutto l'anno, con un'istruzione superiore, sono calcolati sulla base dei salari medi annuali (inclusi bonus e indennità) dei docenti tra i 25 e i 64 anni. Per i dati e la metodologia, cfr. OECD [2017a].

<sup>5</sup> I dati di un'analisi PISA del 2006 mostrano che, tra le nazioni dell'OCSE, gli studenti che passano meno di 2 ore a settimana a seguire regolari lezioni di scienze a scuola tendono a ottenere 15 punti in più (in scienze) degli studenti che non seguono regolari lezioni di scienze a scuola; gli studenti che vi dedicano da 2 a meno di 4 ore a settimana tendono a ottenere 59 punti in più; gli studenti che vi dedicano da 4 a meno di 6 ore a settimana tendono a ottenere 89 punti in più; e gli studenti che vi dedicano 6 o più ore a settimana tendono a ottenerne 104 [OECD 2011a, tab. 4.2a].

studio domestico spesso vanno peggio nelle prove PISA (fig. 2.4a). Com'è possibile?

In effetti, non vi è nulla di strano. I risultati scolastici sono sempre il prodotto della quantità e della qualità delle opportunità di apprendimento. Se si mantiene invariata la qualità dell'istruzione, un incremento di tempo produce risultati più elevati. Nel momento in cui un Paese, invece, migliora la qualità dell'istruzione, tenderà a ottenere risultati migliori senza dover prolungare il tempo di apprendimento per gli studenti.

Per esempio, gli studenti del Giappone e della Corea del Sud raggiungono il medesimo punteggio in scienze; tuttavia, gli studenti giapponesi dedicano all'apprendimento circa 41 ore la settimana (28 sui banchi e 14 nello studio), considerando tutte le materie, mentre quelli sudcoreani ne spendono circa 50 (30 sui banchi e 20 nello studio).

In Tunisia e a Pechino, Shanghai, Jiangsu e Guangdong, le quattro municipalità e province cinesi che hanno partecipato alla valutazione PISA 2015, gli studenti dedicano 30 ore a settimana all'apprendimento sui banchi di scuola e 27 a quello a casa, ma il punteggio medio in scienze nelle città/province cinesi è di 531 punti, mentre in Tunisia è di 367 punti (fig. 2.4b). Questi divari potrebbero essere indicativi, fra l'altro, della qualità di un particolare sistema scolastico, così come della capacità di apprendimento degli studenti in attività informali al di fuori della scuola.

La maggioranza dei genitori vuole vedere i propri figli in scuole che diano loro le necessarie conoscenze e competenze, ma desidera anche che abbiano abbastanza tempo per partecipare ad attività extracurricolari come teatro, musica o sport, che permettano loro di sviluppare le proprie competenze sociali ed emotive, e contribuiscano al loro benessere. Si tratta sempre di una questione di equilibrio. Finlandia, Germania, Svizzera, Giappone, Estonia, Svezia, Paesi Bassi, Nuova Zelanda, Australia, Repubblica Ceca e Macao (Cina) sembrano in grado di creare un buon equilibrio fra il tempo dell'apprendimento e la performance scolastica.

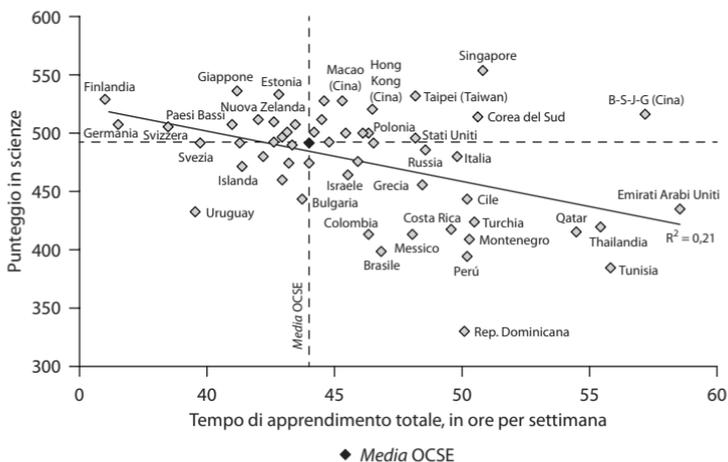


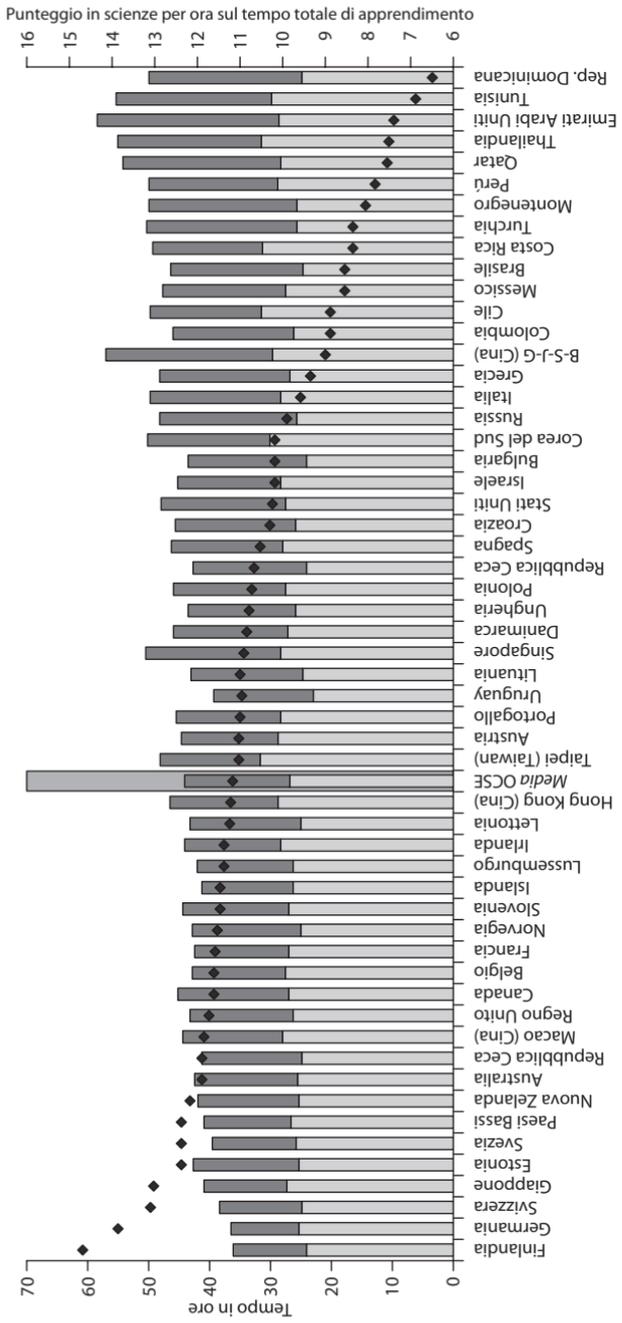
FIG. 2.4a. I paesi che dedicano più tempo all'apprendimento non sono necessariamente fra i *top performers*.

*Nota:* Il tempo totale di apprendimento si riferisce al tempo passato a scuola oppure impiegato in compiti a casa, in lezioni aggiuntive o nello studio in autonomia.

*Fonte:* OECD, *PISA 2015 Database*, figg. I.2.13 e II.6.23, <http://dx.doi.org/10.1787/888933436411>.

## 6. Il successo scolastico dipende dal talento che si eredita

Gli scritti di molti psicologi dell'educazione hanno alimentato l'idea che il successo scolastico sia anzitutto il prodotto dell'intelligenza che si eredita, non del duro lavoro. Il test PISA non verifica solo quello che i quindicenni sanno, ma chiede agli studenti anche a che cosa pensano sia attribuibile il loro successo o fallimento nel test. In molti Paesi gli studenti erano pronti a imputare colpe a chiunque, tranne che a sé stessi. Nel 2012 più di tre studenti su quattro in Francia, Paese con performance di medio livello nelle prove PISA, hanno osservato che il materiale didattico che era stato loro proposto era decisamente troppo ostico; per due su tre l'insegnante non aveva saputo catturare l'interesse degli alunni per i contenuti del test; per uno su due non



Durata prevista dell'apprendimento a scuola     
 
 Tempo dedicato allo studio dopo la scuola     
 ◆ Punteggio in scienze per ora sul tempo totale di apprendimento

FIG. 2.4b. Il rendimento degli studenti dipende sia dalla quantità sia dalla qualità del tempo di apprendimento.

*Note:* I rombi indicano i punteggi in matematica per ora sul tempo totale di apprendimento. Il tempo totale di apprendimento include le ore di apprendimento previste a scuola per tutte le materie e le ore impiegate in più rispetto all'orario scolastico previsto, compresi compiti a casa, lezioni aggiuntive e studio in autonomia.

*Fonte:* OECD, *PISA 2015 Database*, fig. II.6.23, <http://dx.doi.org/10.1787/888933436411>.

erano stati spiegati loro i concetti con la necessaria chiarezza oppure si era semplicemente trattato di sfortuna<sup>6</sup>.

I risultati sono stati piuttosto diversi per Singapore. In questo caso gli studenti ritenevano di aver fallito per non essersi impegnati abbastanza; dichiaravano di confidare nell'aiuto dei propri insegnanti per poter riuscire. Il fatto che gli studenti, in alcuni Paesi, siano fermamente convinti che la propria realizzazione dipenda più dal duro lavoro che dall'intelligenza che si eredita suggerisce come i sistemi scolastici e la società nel suo insieme possano fare la differenza per quanto riguarda l'atteggiamento degli studenti verso la scuola e la realizzazione dei propri obiettivi.

Una delle scoperte di maggior portata del rapporto PISA è che, nella maggioranza delle nazioni in cui gli alunni si aspettano di dover lavorare sodo per riuscire, praticamente tutti conseguono regolarmente prestazioni di livello elevato (si veda il cap. 3).

Una comparazione tra i normali voti scolastici e la performance degli studenti in PISA rivela inoltre che, tenuto conto della competenza di lettura degli studenti, delle loro abitudini di studio e del loro atteggiamento nei confronti della scuola e dell'apprendimento, gli studenti socioeconomicamente avvantaggiati tendono a riportare voti più alti nei compiti in classe con i propri insegnanti rispetto ai pari più svantaggiati<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Per i dati, cfr. OECD [2013b].

<sup>7</sup> La valutazione PISA ha testato gli studenti, ma ha anche chiesto loro di riferire i propri voti scolastici. In molte nazioni ed economie i voti più alti tendono a essere quelli delle ragazze e degli studenti avvantaggiati dal punto di vista socioeconomico, e sono sensibili al contesto accademico della scuola, anche dopo aver tenuto conto del rendimento, delle attitudini e dei comportamenti individuali degli studenti nei confronti dell'apprendimento. Il fatto che i voti siano influenzati da fattori non correlati al rendimento, all'impegno e alle abitudini di studio degli studenti mette in evidenza che i docenti possono premiare aspetti che reputano importanti, ma che non sono direttamente misurati da PISA e che sono strettamente correlati al background degli alunni. Gli insegnanti possono anche premiare comportamenti che sono tenuti in grande considerazione nel mercato del lavoro e in altri ambienti sociali. Poiché i voti costituiscono uno degli indicatori più affidabili e coerenti

Questa prassi può avere conseguenze ad ampio raggio e a lungo termine per due motivi: spesso gli studenti fondano le proprie aspettative in termini di studi post-diploma e di carriera futura sulle valutazioni che ricevono a scuola; i sistemi scolastici, inoltre, utilizzano i voti scolastici come criterio per selezionare gli studenti da inserire in percorsi di studio di tipo preuniversitario e, successivamente, per l'accesso all'università.

In breve, la maggioranza dei sistemi scolastici difficilmente otterranno risultati paragonabili a quelli dei Paesi con le migliori prestazioni finché non accetteranno il fatto che tutti i giovani, con i debiti sforzi e con il giusto sostegno, possono apprendere e ottenere risultati più elevati.

#### 7. *La migliore istruzione di cui godono alcuni Paesi è dovuta alla loro tradizione culturale*

Alcuni ritengono che comparare i sistemi scolastici di Paesi le cui culture sono tra loro troppo diverse sia del tutto inutile, perché le politiche e le pratiche educative si basano su norme e tradizioni diverse. Perciò, queste saranno applicabili soltanto in contesti che siano culturalmente simili oppure, se vengono adottate da Paesi con norme culturali diverse, sono destinate a produrre risultati differenti.

La cultura di appartenenza effettivamente può esercitare un certo influsso sul rendimento degli studenti. Le società influenzate dalla tradizione confuciana, per esempio, sono note per il valore che attribuiscono all'istruzione e ai risultati scolastici dei loro studenti. Molti osservatori reputano che tale tratto caratteristico offra un ampio vantaggio a questi Paesi.

Ma non tutti i Paesi che condividono quella tradizione hanno risultati elevati in PISA. La tradizione confuciana può

del rendimento e del potenziale degli studenti, le disparità sistematiche nell'assegnazione dei voti possono alimentare disuguaglianze sistematiche nelle aspettative scolastiche, come si vedrà nel prossimo capitolo. Per i dati e la metodologia, cfr. OECD [2012a].

offrire un vantaggio, non una garanzia di successo. Altri Paesi con i risultati più elevati nella scala PISA, come Canada e Finlandia, mostrano che l'istruzione non è rispettata solo nelle culture di tradizione confuciana.

L'argomento più forte contro l'idea che la cultura sia il fattore determinante per il successo è il celere miglioramento nelle prestazioni scolastiche avvenuto in luoghi molto diversi tra loro. Per esempio, il rendimento medio in scienze è aumentato in maniera significativa tra il 2006 e il 2015 in Colombia, in Israele, a Macao (Cina), in Portogallo, in Qatar e in Romania. In questo arco di tempo Macao (Cina), Portogallo e Qatar hanno ampliato la propria quota di studenti con rendimento eccellente, riducendo nel contempo quella degli alunni con rendimento basso.

Questi Paesi, con le loro economie, non hanno modificato la propria cultura o la propria composizione demografica né hanno sostituito i propri insegnanti; hanno cambiato le politiche e le pratiche educative. Considerando simili risultati, chiunque asserisca che il posizionamento dei diversi Paesi in PISA riflette per lo più fattori socioculturali deve ammettere che la cultura non è soltanto quella che viene ereditata, ma è anche quella che si può creare, tramite politiche e pratiche ben ponderate.

#### *8. Solo i migliori laureati dovrebbero diventare insegnanti*

Una delle osservazioni che ho sentito con maggior frequenza quando qualcuno tenta di spiegare gli scarsi risultati scolastici del proprio Paese è che i giovani che diventano insegnanti non sono fra i connazionali più preparati e più brillanti. I Paesi con la performance migliore – si dice – reclutano i docenti tra i migliori laureati.

Sembra credibile, dal momento che la qualità di un sistema scolastico non può mai prescindere da quella dei suoi docenti. E, sicuramente, i migliori sistemi scolastici selezionano il corpo docente con gran cura. Ma questo vuol dire che in quei Paesi i migliori laureati diventano docenti piuttosto che, ad esempio, avvocati, medici o ingegneri?

È difficile saperlo con certezza, perché non è facile ottenere evidenze comparate in merito al sapere e alle abilità degli insegnanti. Ma l'*Inchiesta sulle competenze degli adulti* ha verificato le abilità di base in lettura, scrittura e matematica della popolazione adulta – insegnanti compresi. Grazie a questi dati è possibile mettere a confronto le competenze degli insegnanti con quelle del resto dei diplomati e laureati [Schleicher 2017].

I risultati mostrano che, tra le nazioni con i dati comparabili, non c'è nessun Paese in cui gli insegnanti appartengano al 33 per cento più alto dei laureati (in base alle competenze medie in lettura, scrittura e matematica); e non c'è Paese in cui appartengano al 33 per cento più basso (fig. 2.5a). In effetti, nella maggior parte dei Paesi le competenze degli insegnanti sono pari a quelle di un laureato con votazione media. Ci sono soltanto alcune eccezioni. In Finlandia e in Giappone, per esempio, un insegnante possiede competenze matematiche mediamente superiori a quelle del laureato medio, mentre in Repubblica Ceca, in Danimarca, in Estonia, in Slovacchia e in Svezia è vero l'opposto.

Ma c'è un altro modo di vedere la questione. Mentre in ogni Paese gli insegnanti ottengono punteggi per lo più paragonabili a quelli di un qualsiasi laureato, nell'*Inchiesta sulle competenze degli adulti*, il livello delle conoscenze e delle competenze dei laureati differisce significativamente fra un Paese e l'altro – e questi divari si ritrovano anche fra gli insegnanti. I docenti in Giappone e Finlandia si piazzano in cima alla classifica in termini di competenze matematiche, seguiti dai loro colleghi fiamminghi (Belgio), tedeschi, norvegesi e olandesi. Gli insegnanti in Italia, nella Federazione Russa, in Spagna, in Polonia, in Estonia e negli Stati Uniti si ritrovano in fondo alla graduatoria delle competenze matematiche.

Una ricerca [Hanushek, Piopiunik e Wiederhold 2014] ha rilevato che c'è una correlazione positiva tra le abilità degli insegnanti e quelle dei loro alunni (fig. 2.5b). Tuttavia, in alcuni Paesi, come l'Estonia e la Corea del Sud, le conoscenze matematiche dei docenti sono nella media, mentre i loro studenti sono *top performers* nei test PISA di matematica.

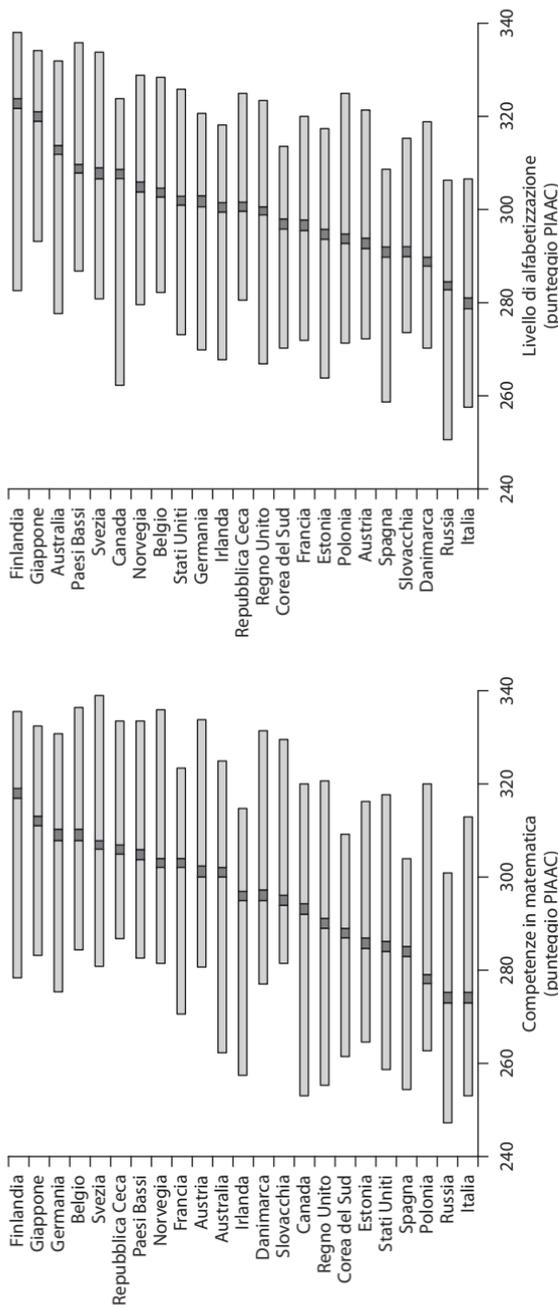


FIG. 2.5a. Gli insegnanti non hanno competenze né minori rispetto alla media degli altri laureati.

Note: Il segmento più scuro indica la mediana delle competenze cognitive degli insegnanti in una nazione. Le barre orizzontali mostrano l'intervallo del livello delle competenze cognitive di tutti i laureati (inclusi gli insegnanti) fra il 25° e il 75° percentile. Per le diverse nazioni sono riportate, rispettivamente, la capacità mediana degli insegnanti in matematica e nell'alfabetizzazione.

Fonte: Tratto da Hanushek, Piopiunik e Wiederhold [2014].

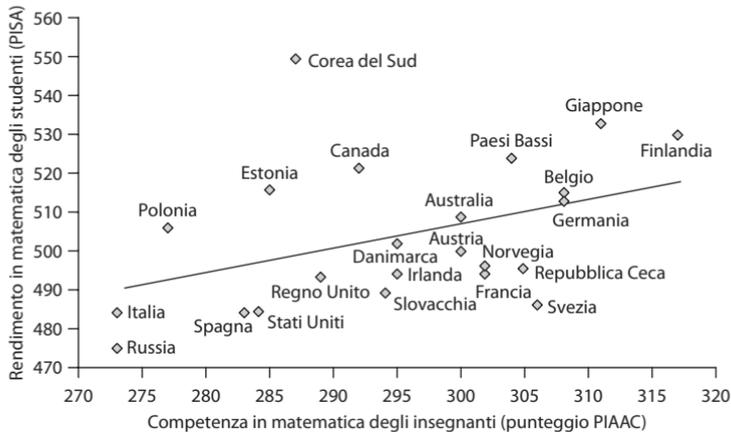


FIG. 2.5b. La performance degli studenti è correlata alla competenza degli insegnanti, ma non necessariamente dipendente da essa.

Fonte: Adattamento da Hanushek, Piopiunik e Wiederhold [2014].

Inoltre, nella maggioranza dei Paesi con la performance più elevata gli studenti ottengono un punteggio maggiore di quanto non ci si potrebbe attendere sulla base dei livelli di conoscenze e competenze mediamente posseduti dai loro insegnanti. Questo indica che altri fattori, oltre alle capacità degli insegnanti, influenzano l'alto rendimento degli studenti.

Tutto sommato, a meno che non possano permettersi di reclutare insegnanti dalla Finlandia o dal Giappone, i vari Stati dovrebbero riflettere maggiormente sulla possibilità di fare dell'insegnamento una professione prestigiosa e una scelta di carriera più invitante – sia dal punto di vista intellettuale che economico. Devono fare maggiori investimenti nella formazione e nello sviluppo dei docenti e nella creazione di condizioni d'impiego competitive. In caso contrario, rischiano di rimanere avvolti in una spirale discendente che a partire da requisiti inferiori di accesso alla professione docente può portare a un calo dell'autostima fra gli insegnanti, conducendo a una didattica più prescrittiva e quindi a una minore personalizzazione dell'istruzione, il

che indurrà i docenti di maggior talento ad abbandonare definitivamente la professione. E ciò, infine, determinerà un abbassamento della qualità del corpo insegnante.

9. *Selezionare gli studenti in base alle capacità è il modo migliore per innalzare i livelli di apprendimento*

Per secoli i pedagogisti si sono domandati come progettare un sistema educativo che potesse meglio soddisfare tutte le esigenze dei discenti. Alcuni Paesi hanno adottato un sistema scolastico inclusivo non selettivo che cerca di offrire a tutti gli studenti possibilità analoghe, affidando a insegnanti e istituti il compito di soddisfare il ventaglio completo delle capacità, degli interessi e dei background degli studenti. Altri Paesi, invece, rispondono alla diversità raggruppando e separando gli studenti, per tipo di istituto oppure per classi al loro interno, nell'intento di fornire agli allievi un servizio commisurato alle loro potenzialità educative e/o al loro specifico interesse per un particolare tipo di studi. Il comune modo di pensare dice che mentre nel primo caso viene perseguita l'equità, nell'altro vengono promosse eccellenza e qualità.

L'idea sottostante le politiche della selezione è che i talenti degli alunni si sviluppino maggiormente quando essi rafforzano reciprocamente il proprio interesse nell'apprendimento.

C'è una notevole variazione fra i Paesi riguardo al modo in cui ciascuno separa e differenzia per livelli gli studenti<sup>8</sup>. L'evidenza emersa dal PISA mostra che nessun Paese con un alto grado di selezione sulla base delle capacità, effettuata mediante separazione, differenziazione per livelli o bocciatura, fa parte dei sistemi scolastici con i risultati più elevati o fra quelli con il maggior numero di *top performers*. I sistemi con i risultati più elevati sono quelli che offrono equie opportunità di apprendimento a tutti i propri allievi.

<sup>8</sup> OECD, *PISA 2015 Database*, tabb. II.5.9, II.5.18, II.5.22 e II.5.27.

Ciò è in accordo con altre ricerche che mostrano come la scelta di restringere il ventaglio delle capacità degli studenti per tipo di istituto o di classe tramite una differenziazione per livelli non porti a risultati migliori [Slavin 1987]. Il discorso cambia per quanto riguarda la formazione di gruppi ad abilità miste o divisi per materia all'interno delle classi, che invece si sono dimostrati efficaci, accompagnati da opportune modifiche al programma e alla didattica.

Un tempo era sufficiente che pochi studenti fossero bravi a scuola, dal momento che alle società e ai sistemi economici occorreva un numero relativamente ristretto di persone istruite. Con l'aumento del costo sociale ed economico delle scarse prestazioni scolastiche, è diventato non solo socialmente ingiusto, ma anche estremamente inefficace organizzare i sistemi scolastici sulla base dell'esclusione. Equità e inclusione sono gli imperativi dei sistemi scolastici più moderni e delle loro società.

Ora che abbiamo sfatato alcuni miti sui fattori che influenzano maggiormente i risultati dell'apprendimento, è ora di analizzare ciò che rende i sistemi di istruzione ad alte prestazioni diversi da tutti gli altri.

ALCUNE CARATTERISTICHE DEI SISTEMI  
SCOLASTICI AD ALTE PRESTAZIONI

1. *Ciò che sappiamo dei migliori sistemi scolastici*

L'urgente bisogno degli amministratori pubblici di risposte immediate li fa spazientire per il passo di tartaruga con cui l'elaborazione dei dati, delle evidenze e della ricerca è costretto a muoversi. E a volte viene da pensare che per loro il termine «dato» sia solo una sorta di versione abbreviata della parola «aneddoto».

I dati raccolti nell'indagine PISA da soli lasciano spazio a molti quesiti irrisolti. I risultati fotografano la situazione dei sistemi scolastici in un certo momento sulla linea del tempo, ma non sono in grado – per loro natura – di mostrare come i sistemi scolastici siano giunti fin lì o quale ruolo abbiano assunto le varie istituzioni e organizzazioni nel percorso, se di facilitazione o di intralcio. Per di più, in effetti, i dati non dicono alcunché sui rapporti di causa ed effetto. Le correlazioni sono spesso ingannevoli: se gli uccelli cantano al sorgere del sole, e ciò avviene giorno per giorno, anno per anno, e in tante e diverse parti del mondo, non vuol dire che il sole sorge perché gli uccelli cantano.

In parole povere, sapere come agiscono i sistemi più efficaci non basta per sapere come migliorare quelli meno efficaci. È uno dei limiti maggiori di una comparazione internazionale ed è per tale ragione che devono entrare in gioco altri tipi di analisi. È lo stesso motivo per cui, fra l'altro, la rilevazione PISA non si arroga la presunzione di indicare a nessun Paese quello che occorre fare. La sua forza consiste nel mostrare a ciascun Paese quello che fanno tutti gli altri.

Ciò nonostante, ai decisori politici occorre poter compiere inferenze per trarre insegnamento dai risultati dei test internazionali.

I responsabili politici dell'educazione possono sfruttare le comparazioni internazionali così come un imprenditore cerca di condurre al successo la propria impresa: traendo ispirazione dagli altri e poi adattando gli insegnamenti ricevuti alla propria situazione. Per coloro che amministrano l'istruzione, ciò si può realizzare tramite varie forme di confronto sistematico (*benchmarking*): attraverso un'analisi dei divari che si possono riscontrare sul piano della qualità, dell'equità e dell'efficienza, in ambito educativo, tra un Paese e l'altro, e per mezzo di una valutazione circa il modo in cui queste differenze possono essere ricollegate a determinate caratteristiche dei sistemi scolastici di quei Paesi.

Uno dei principali artefici di questa impostazione è Marc Tucker, che è a capo del National Center on Education and the Economy, negli Stati Uniti, dal 1988<sup>1</sup>. Nel 2009 lui e io convocammo un gruppo di eminenti studiosi per analizzare quanto fosse possibile apprendere per gli Stati Uniti dai sistemi scolastici con le più alte prestazioni e in rapido miglioramento secondo le misurazioni PISA. La ricerca richiese la partecipazione di vari storici, responsabili politici, economisti, esperti di istruzione, cittadini comuni, giornalisti, industriali ed educatori. L'iniziativa di Tucker divenne il prototipo di una vasta gamma di apprezzati studi di valutazione che rappresentano un valido complemento ai rapporti tematici e a quelli riguardanti le politiche nazionali stilati dall'OCSE.

Qualunque studio sulla traiettoria individuale di un certo Paese verso l'eccellenza deve prendere in considerazione la sua particolare storia, i suoi valori, i suoi punti di forza e le sfide da affrontare. Gli studi comparativi di Tucker, però, hanno messo in luce un'imprevista serie di caratteristiche che tutti i sistemi ad alto rendimento si trovano a condividere.

– Come prima cosa, abbiamo appreso che, nei sistemi scolastici ad alte prestazioni, i vari leader hanno persuaso la cittadinanza che occorre investire nel futuro tramite l'educazione piuttosto che dedicare la spesa pubblica a benefici

<sup>1</sup> Cfr. <http://ncee.org>.

immediati, e che è preferibile diventare competitivi per la qualità del lavoro anziché per il costo del lavoro.

– La valorizzazione dell’istruzione è solo una parte dell’equazione. L’altra parte consiste nella convinzione che tutti gli studenti siano in grado di imparare. In alcuni Paesi gli alunni vengono suddivisi tra loro in età precoce in diverse categorie, secondo il principio che solo alcuni ragazzi siano in grado di raggiungere standard competitivi a livello internazionale. Lo studio PISA, però, mostra come questa selezione si ricollegli a significative condizioni di disparità sociale. Al contrario, in Paesi molto diversi tra loro, come l’Estonia, il Canada, la Finlandia e il Giappone, i genitori e gli insegnanti condividono la ferma convinzione che tutti gli studenti possano raggiungere standard elevati. Questa persuasione spesso si manifesta sia nel comportamento degli studenti sia in quello dei docenti. Si tratta di sistemi scolastici che sono progrediti passando dalla selezione allo sviluppo dei talenti.

– In molti sistemi scolastici si insegna in modi simili a studenti molto diversi. I migliori sistemi scolastici tendono a rispondere ai diversi bisogni degli studenti con una pratica pedagogica differenziata – senza compromettere gli obiettivi. Essi sono consapevoli del fatto che studenti ordinari possono avere talenti straordinari; e così personalizzano l’esperienza educativa in modo che tutti gli alunni possano raggiungere standard elevati. Inoltre, gli insegnanti in questi sistemi investono non solo nel profitto scolastico dei loro studenti, ma anche nel loro benessere.

– Da nessuna parte la qualità del sistema scolastico è superiore a quella dei suoi insegnanti. I migliori sistemi scolastici selezionano e formano il proprio personale docente in modo accurato. Migliorano le prestazioni degli insegnanti in difficoltà ed elaborano le loro scale salariali in modo da rispecchiare i diversi livelli di professionalità. Offrono ambienti in cui i docenti possano collaborare per creare buone pratiche e incoraggiano gli insegnanti a crescere nel loro percorso professionale.

– I sistemi scolastici migliori fissano obiettivi ambiziosi, dichiarano le proprie aspettative nei confronti degli studenti,

e mettono i propri docenti in condizione di capire come operare nel modo più efficace. Si tratta di sistemi che da criteri amministrativi di controllo e di rendicontazione sono passati a forme di organizzazione del servizio di tipo più professionale. Incoraggiano i propri insegnanti a essere innovativi, a migliorare le proprie prestazioni e quelle dei loro colleghi, a perseguire il proprio aggiornamento professionale, con conseguente miglioramento delle pratiche didattiche. Nei sistemi scolastici di eccellenza non è lo sguardo verso l'alto, all'interno dell'amministrazione, che conta. Si tratta invece di guardare all'esterno, verso il singolo docente e verso la singola scuola, creando una cultura della collaborazione e solide reti per l'innovazione.

– I sistemi scolastici migliori garantiscono un'istruzione di qualità in ogni ordine e grado di scuola, in modo che ciascuno studente possa trarre beneficio dall'eccellenza dei propri insegnanti. Per realizzare l'obiettivo, questi Paesi cercano di attrarre i migliori dirigenti scolastici nelle scuole più «difficili» e gli insegnanti di maggior talento verso le classi più «difficili».

– In ultimo, ma non per importanza, i sistemi ad alte prestazioni tendono a uniformare le proprie politiche e le proprie pratiche in ogni loro parte. Garantiscono che esse siano coerentemente adottate per lunghi periodi di tempo e fanno in modo che vengano realizzate in modo sistematico.

Sarà opportuno approfondire ciascuno dei punti sopra indicati<sup>2</sup>.

## 2. *Assegnano un'importanza prioritaria all'istruzione*

Molte nazioni affermano che l'istruzione è una priorità assoluta. Vi sono alcune semplici domande da porsi per scoprire se questi Paesi fanno seguire alle parole i fatti. Per esempio, di quale status gode la professione di docente? Quanto paga lo Stato gli insegnanti rispetto ad altri profes-

<sup>2</sup> Cfr. anche <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking> e OECD [2011b].

sionisti con pari livello di istruzione? Vorreste che vostro figlio diventasse insegnante? Quanto spazio viene dedicato dai media alla scuola e alla scolarizzazione? Infine, quando si arriva al dunque, il posto che la comunità occupa nelle classifiche internazionali è più importante quando si tratta di competizioni sportive oppure se parliamo di livelli di istruzione?

In molti dei Paesi con i risultati più elevati nella scala PISA i docenti ricevono generalmente stipendi più elevati, le credenziali scolastiche sono maggiormente apprezzate e alle attività in aula viene destinata una percentuale più alta di spesa di quanto non avvenga in molte nazioni europee e negli Stati Uniti. Paesi, questi ultimi, in cui i genitori tendono a non esortare i propri figli a optare per l'insegnamento se intravedono la possibilità che diventino avvocati, ingegneri o medici.

Il valore attribuito all'istruzione può influire sulle decisioni degli alunni in merito al proseguimento negli studi; influirà anche nel momento in cui gli studenti più capaci valuteranno la possibilità di intraprendere la carriera di insegnante. Ovviamente, dallo status riconosciuto all'educazione dipende il fatto che il pubblico tenga in considerazione il punto di vista dei professionisti dell'istruzione oppure eviti di prenderlo sul serio.

Forse non stupirà quindi che l'indagine OCSE sugli insegnanti TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) nel 2013 abbia rilevato ampie differenze fra un Paese e l'altro in merito alla percezione che i docenti hanno del valore attribuito alla loro professione. In Malesia, a Singapore, nella Corea del Sud, negli Emirati Arabi Uniti e in Finlandia la maggioranza dei docenti ha indicato di ritenere che la propria professione sia socialmente apprezzata; in Francia e in Slovacchia lo ha indicato meno di un insegnante su venti (fig. 3.1).

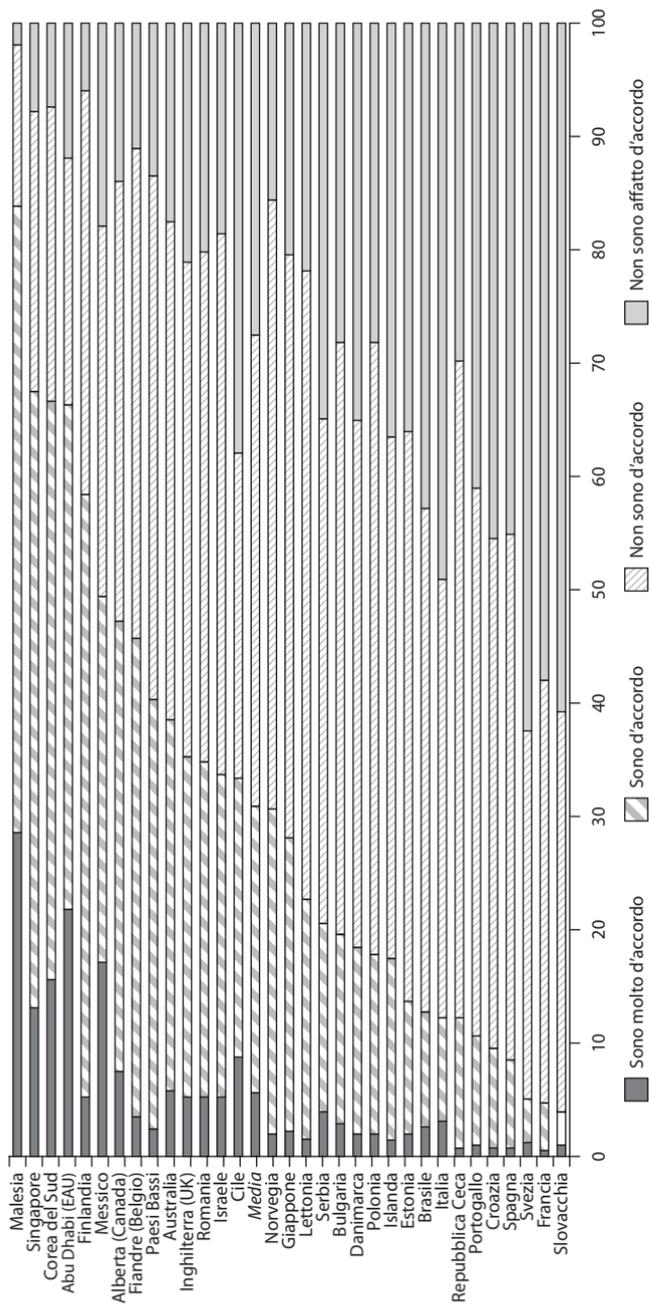


Fig. 3.1. In alcuni Paesi la maggioranza degli insegnanti ha la percezione che la propria professione non sia socialmente apprezzata.

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria che «Sono d'accordo» o «Sono molto d'accordo» rispetto alla seguente affermazione: «Penso che la professione di insegnante sia valorizzata nella società».

*Nota:* Le nazioni sono poste in ordine decrescente, in base alla percentuale di insegnanti che «Sono molto d'accordo» o «Sono d'accordo» circa il fatto che la professione d'insegnante sia valorizzata dalla società. EAU sta per Emirati Arabi Uniti.

*Fonte:* OECD, *TALIS 2013 Database*, tabb. 7.2 e 7.2.Web, <http://dx.doi.org/10.1787/888933042219>.

3. *Esprimono la convinzione che tutti gli studenti possano imparare e raggiungere buoni risultati*

Un'alta considerazione per l'istruzione è un prerequisito essenziale per costruire un sistema educativo di alto livello internazionale; la scelta di valorizzare l'istruzione, però, porta un Paese a fallire il suo obiettivo se i docenti, le famiglie e la cittadinanza tutta credono che solo una piccola parte dei loro ragazzi possa o debba raggiungere risultati scolastici elevati.

Fino a poco tempo fa in Germania si dava ampiamente per scontato che i figli dei lavoratori della classe operaia dovessero diventare lavoratori della classe operaia e non dovessero usufruire del curriculum offerto dalle scuole con materie a carattere più teorico dei licei. Il sistema educativo in molte zone del Paese separa ancora gli alunni a 10 anni di età fra coloro che si iscrivono al liceo, per prepararsi agli studi universitari, ed essere poi lavoratori della conoscenza, dagli altri, destinati ai corsi di formazione professionale che li preparano a diventare lavoratori al servizio dei primi.

I risultati PISA mostrano che questa mentalità si riflette nella percezione degli studenti circa il loro futuro nell'istruzione. Mentre soltanto un quindicenne tedesco su quattro in PISA ha dichiarato che si aspetta di andare all'università o di ottenere una qualifica avanzata (meno di quelli che lo faranno davvero), in Giappone e in Corea del Sud la quota si alza a nove studenti su dieci<sup>3</sup>.

Per contro, nei Paesi dell'Estremo Oriente *top performers* in PISA e in altri Paesi con alti risultati, compresi il Canada, l'Estonia e la Finlandia, i genitori, i docenti e il pubblico più ampio tendono a condividere l'opinione che tutti gli studenti siano capaci di ottenere risultati elevati. L'aspirazione del ministero dell'Istruzione di Singapore è che ogni alunno sia un allievo diligente, ogni docente un attento educatore, ogni genitore un valido appoggio, ogni dirigente scolastico un leader motivante e ogni scuola una buona scuola. Tutto ciò si riflette nelle convinzioni degli

<sup>3</sup> Per i dati, cfr. il quesito ST111Q01TA nel *PISA Database 2015*.

studenti. Le analisi del *Trends in Mathematics and Science Study* evidenziano che gli alunni, in molti Paesi dell'Estremo Oriente, hanno più fiducia nell'impegno che nel talento come mezzo per conseguire risultati [Martin e Mullis 2013]. Il dato è corroborato da altri studi in base a cui gli asiatici dell'Estremo Oriente sono propensi ad attribuire i propri successi e fallimenti al loro impegno in maggior misura rispetto ai loro coetanei occidentali. In effetti, gli studenti asiatici vengono esplicitamente educati all'idea che impegno e duro lavoro siano la chiave del successo [Chen e Stevenson 1995]. I docenti asiatici aiutano gli studenti non soltanto a emergere ma anche a confidare nel fatto che sono le loro abilità e il loro impegno i motivi del loro successo.

In altri Paesi, quando gli studenti sono in difficoltà, gli insegnanti rispondono abbassando gli standard. Così facendo, lasciano supporre che il cattivo rendimento sia dovuto a incapacità congenite. A differenza della mancanza di impegno, la mancanza di talento viene percepita dagli studenti come qualcosa che esula dal loro controllo, per cui saranno portati a smettere di darsi da fare. Secondo alcune ricerche, i docenti tendono a offrire più elogi, aiuto e assistenza (*coaching*) e risposte approfondite a quegli studenti che percepiscono come dotati di maggiori abilità [Good e Lavigne 2018].

Se gli insegnanti non sono convinti che i propri studenti possono crescere e svilupparsi grazie al duro lavoro, potrebbero sentirsi in colpa nel mettere sotto pressione alunni che a loro non sembrano capaci di ottenere risultati migliori. Questo è piuttosto preoccupante perché la ricerca evidenzia che quando un insegnante affida un compito troppo facile a un suo alunno per poi lodarlo eccessivamente una volta che lo ha eseguito, l'alunno può dedurre che l'insegnante lo ritenga meno capace rispetto agli altri.

Tutto ciò è importante perché fra le varie opinioni che una persona può avere di sé la più influente è quella che riguarda le proprie capacità di portare a termine un compito [Bandura 2012]. Più in generale, gli studi sul campo dimostrano che la convinzione di essere responsabili delle conseguenze del proprio agire influisce in modo decisivo

sulla motivazione [Weiner 2004], per cui gli individui saranno portati a investire maggiormente nel proprio impegno personale se reputano che ciò può condurre ai risultati prefissati.

Questo probabilmente spiega perché il *mastery learning* («apprendimento per la padronanza») è molto più diffuso e risulta più efficace in Asia orientale che non nel mondo occidentale, dove era stato ideato ed elaborato. Questa metodologia parte dall'idea che l'apprendimento sia sequenziale, e la padronanza delle conoscenze iniziali rappresenta la base su cui costruire quelle successive. Secondo lo psicologo americano John Carroll [1963], i risultati dell'apprendimento riflettono la quantità di tempo e di insegnamento necessari a uno studente per imparare, e permettono di capire se le opportunità formative e la qualità della didattica siano adatte a soddisfare i bisogni degli studenti. Per i docenti ciò comporta che non vengano modificati gli obiettivi didattici, che rimangono quindi i medesimi per tutti nell'ambito della stessa classe, ma che vada fatto tutto ciò che serve per assicurare a ogni studente l'opportunità di apprendere l'unità didattica in questione nelle maniere a lui/lei più consone. Alcuni studenti avranno bisogno di ulteriori attività didattiche, altri no; alcuni avranno bisogno di ambienti educativi che ad altri non serviranno. Alla radice di questo modo di pensare c'è la radicata convinzione che tutti gli studenti possano raggiungere gli stessi risultati e che sia compito degli insegnanti progettare spazi per l'apprendimento, all'interno o all'esterno dell'aula, concepiti per aiutare gli alunni a realizzare le proprie potenzialità. Poiché tutti gli studenti riescono a portare a termine, uno dopo l'altro, i compiti assegnati, la condizione socioeconomica ha un impatto minore sui risultati scolastici, caratterizzati inoltre da una minore variabilità – esattamente i risultati che distinguono i sistemi scolastici dell'Estremo Oriente dagli altri nel rapporto PISA.

La figura 3.2 ci offre un'ulteriore prospettiva sull'argomento. L'indagine PISA ha chiesto agli studenti di indicare in che misura ricevono sostegno dai loro insegnanti. Le risposte erano fortemente correlate all'età in cui è avvenuta la selezione che li ha condotti lungo percorsi scolastici

diversi. I Paesi in cui gli studenti hanno indicato un sostegno inferiore da parte dei docenti sono spesso quelli in cui vige una separazione precoce per abilità: Austria, Belgio, Croazia, Repubblica Ceca, Germania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Slovacchia, Svizzera, Slovenia e Ungheria. Benché le diverse sfumature di significato nelle risposte richiedano una certa cautela nelle comparazioni, si tratta di risultati in fin dei conti non così eclatanti. La separazione degli studenti per tipo di scuola consente di creare classi tendenzialmente omogenee dove è più facile insegnare e i docenti possono ritenere lecito astenersi dal prestare troppa attenzione – «empatia», «sostegno» o «cooperazione» – a ogni singolo alunno.

Singapore, il Paese collocatosi al primo posto in PISA 2015, aveva un sistema selettivo a livello di scuola elementare che fu modificato in seguito con l'innalzamento degli standard del Paese. Adesso Singapore utilizza tutta una serie di strategie per far sì che gli studenti in difficoltà siano tempestivamente identificati e valutati e sia dato loro ogni aiuto possibile per rimettersi in carreggiata. Benché i risultati emersi dalla valutazione PISA 2015 dimostrino che Singapore è ancora lontana dai livelli di equità nell'istruzione raggiunti dal Canada e dalla Finlandia, le politiche economiche e scolastiche del suo governo hanno aumentato la mobilità sociale, trasmettendo il senso di una missione collettiva e infondendo un rispetto per l'educazione che è pressoché universalmente condiviso.

In Finlandia i docenti specializzati per le attività di sostegno svolgono un ruolo simile, lavorando a stretto contatto con gli insegnanti delle classi regolari per identificare gli studenti bisognosi di aiuto supplementare e lavorando poi individualmente o in piccoli gruppi con gli studenti in difficoltà per aiutarli a stare al passo con i loro compagni. Non è demandato unicamente all'insegnante di classe il compito di identificare un certo problema per poi segnalarlo al docente di sostegno; ogni scuola inclusiva ha il proprio «gruppo di assistenza multiprofessionale per gli allievi» che tiene due incontri mensili di un paio d'ore ciascuno. Al gruppo partecipano il dirigente scolastico, il docente di

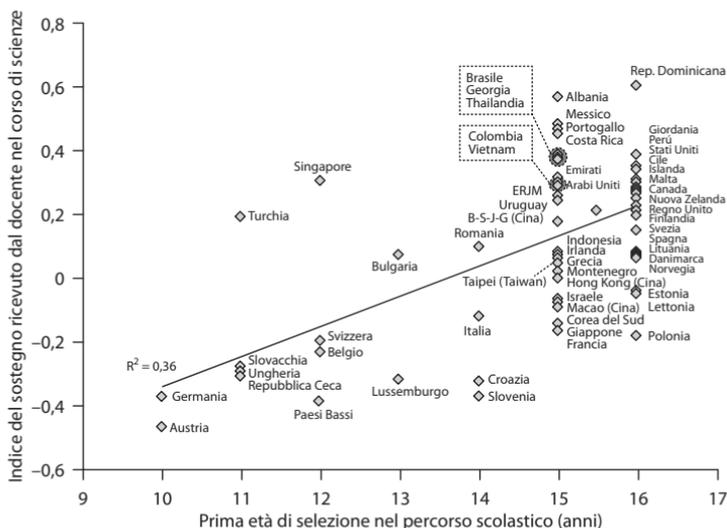


Fig. 3.2. Quanto più tardiva è la differenziazione del percorso scolastico degli studenti, tanto maggiore è la loro percezione del sostegno ricevuto da parte dei docenti.

Fonte: OECD, *PISA 2015 Database*, tabb. II.3.23 e II.4.27, <http://dx.doi.org/Danimarca/10.1787/888933435743>.

sostegno, l'infermiere della scuola, lo psicologo di istituto, un assistente sociale e il consiglio di classe dell'alunno il cui caso è di volta in volta in discussione. I genitori degli alunni in questione vengono anticipatamente informati delle riunioni che li riguardano e talvolta vengono convocati per parteciparvi.

Per prevenire l'abbandono scolastico il ministero dell'Istruzione dell'Ontario, in Canada, ha creato nelle scuole superiori un piano per la promozione del successo scolastico, la *Student Success Initiative* [OECD 2011b]. Il ministero ha usato i fondi dei distretti scolastici per assegnare al progetto un dirigente che coordinasse le varie azioni a livello locale e ha finanziato diverse riunioni tra i direttori distrettuali affinché questi ultimi potessero condividere fra loro le proprie strategie. Ogni scuola superiore ha ricevuto

le risorse sufficienti per dotarsi di un docente *Student Success* finanziato dalla provincia ed è stata tenuta a creare un team *Student Success* che identificasse gli studenti in difficoltà e progettasse interventi appropriati. Gli esiti di questa come di altre iniziative di tal genere hanno profondamente modificato il sistema scolastico dell'Ontario: nell'arco di pochi anni il tasso di conseguimento del diploma nella provincia è passato dal 68 al 79 per cento.

In molti Paesi ci è voluto tempo per liberarsi dalla convinzione che solo pochi studenti possono riuscire e per accettare l'idea che tutti gli studenti possono raggiungere obiettivi elevati. Occorre un piano concertato e versatile di elaborazione delle politiche pubbliche e di sviluppo delle capacità per realizzare un obiettivo simile. Ma uno degli schemi ricorrenti osservati fra i Paesi con i risultati più elevati è il passaggio graduale da un sistema in cui gli studenti vengono rigidamente divisi per tipo di scuola secondaria, con curricoli differenziati per livelli di abilità cognitive, a un sistema in cui gli studenti frequentano scuole secondarie i cui curricoli richiedono tutti lo stesso tipo di impegno.

Fra i Paesi OCSE la Finlandia è stata il primo a imboccare questa strada negli anni Settanta; la Polonia quello che l'ha presa più di recente, con la riforma scolastica degli anni Duemila. Questi Paesi sono balzati al «livello successivo», pretendendo da tutti gli studenti la realizzazione degli obiettivi che in precedenza ci si attendeva fossero conseguiti soltanto da un'élite. Gli studenti che danno segni di restare indietro vengono prontamente identificati, il loro problema viene sottoposto a una tempestiva e accurata valutazione e un piano di azione adeguato viene celermente adottato. Inevitabilmente, ciò significa che alcuni studenti diventano, rispetto ad altri, destinatari di maggiori risorse; ma sono gli alunni con i bisogni maggiori che fruiscono delle maggiori risorse.

Occorre una leadership autorevole e saper comunicare in modo attento e costante per coinvolgere i genitori in questo sforzo, in particolare quelli che sono destinatari di percorsi più selettivi. Si tratta di una lezione che ho imparato nella

mia città natale, Amburgo, nel 2010. Nell'ottobre dell'anno precedente i politici di ogni schieramento presero accordi per una riforma scolastica che riducesse il grado di stratificazione del sistema scolastico e ne attenuasse l'impatto sociale<sup>4</sup>. I politici avevano compreso che questa sarebbe stata la maniera più efficace di garantire maggiori e più eque opportunità educative. I sostenitori della proposta non si erano dati abbastanza da fare, però, per convincere i genitori dei suoi vantaggi, e fece presto la sua comparsa un gruppo organizzato di cittadini contrari alla riforma, che coinvolgeva per lo più famiglie i cui figli erano negli istituti più elitari. Queste famiglie temevano di rimetterci in un sistema scolastico di tipo inclusivo. La riforma fu infine respinta con il referendum del luglio 2010.

Il punto essenziale, però, persiste: nessun sistema educativo è stato in grado di realizzare livelli di performance costantemente elevati e pari opportunità di apprendimento senza sviluppare un sistema basato sul presupposto che per tutti gli studenti è possibile realizzare obiettivi elevati – ed è necessario che li realizzino. Non credo sia esagerato sancire l'importanza che ogni studente usufruisca dello stesso tipo di insegnamento e si confronti con gli stessi obiettivi di tutti gli altri. Il rapporto PISA dimostra che ciò è possibile in ogni contesto culturale, e che i progressi verso questo risultato possono compiersi celermente.

#### 4. *Si prefiggono aspettative elevate*

L'introduzione di standard educativi ben definiti può dar luogo a un sistema scolastico con alti rendimenti perché comporta la creazione di contenuti precisi, mirati e coerenti; preserva dalle sovrapposizioni curricolari fra una classe e

<sup>4</sup> La riforma strutturale del sistema scolastico nel *Land* di Amburgo è il risultato dell'accordo del 17 aprile 2008 nell'ambito della coalizione di governo fra cristiano-democratici e verdi. È stata approvata dal Parlamento di Amburgo il 7 ottobre 2009. È stata poi modificata in maniera significativa dal voto popolare del 18 luglio 2010.

l'altra; riduce le differenze fra scuole nei modi in cui viene espletato il curriculum; e – quel che forse conta di più – incide sulle disparità sociali ed economiche.

La maggior parte dei Paesi hanno incorporato gli obiettivi educativi nei curricula e spesso anche negli esami di certificazione esterni che, nella scuola secondaria, sono comunemente usati dagli studenti come porta di accesso all'inserimento professionale, a gradi di istruzione superiori o a entrambi. Nei Paesi OCSE gli allievi provenienti da sistemi scolastici che richiedono il superamento di esami esterni ottengono un punteggio superiore di 16 punti, in media, rispetto a quelli provenienti da sistemi scolastici che non prevedono questo tipo di esami<sup>5</sup>. Gli eventuali errori nel progettare gli esami, però, possono far retrocedere i sistemi scolastici – nei casi in cui si sminuiscono il valore della valutazione e i contenuti dell'insegnamento, oppure si favorisce l'uso di espedienti: dallo studio dell'ultimo minuto (*cramming*) ai tentativi di frode o di plagio (*cheating*).

È notevole il fatto che la maggior parte dei sistemi scolastici con alti rendimenti in PISA si concentrino sull'acquisizione di abilità di pensiero complesse, di ordine superiore e, in molti di essi, sull'applicazione di tali competenze ai problemi del mondo reale. In questi casi troviamo insegnanti che cercano sempre nuove strategie per migliorare la comprensione e sollecitano il più possibile la riflessione, con domande quali: «Chi ha ragione?», «Come fai a saperlo?», «Perché ha ragione?».

La riorganizzazione delle materie tradizionali in «domini di apprendimento» attuata a Shanghai offre un esempio di questi tentativi. La Finlandia si è spinta anche più in là a questo proposito, con una programmazione didattica che attualmente è in larga parte trasversale, in quanto richiede sia agli studenti sia agli insegnanti di pensare e di operare al di là dei confini disciplinari delle singole materie<sup>6</sup>. Per questo motivo gli esami, in alcuni dei Paesi con risultati

<sup>5</sup> Cfr. OECD [2013b, fig. IV.2.6a].

<sup>6</sup> Cfr. <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>.

elevati, non si basano esclusivamente su questionari strutturati, informatizzati. Utilizzano in aggiunta il saggio breve e il colloquio orale e a volte tengono conto, in sede di valutazione complessiva, della presentazione di relazioni o elaborati che non potrebbero rientrare in una prova d'esame a durata fissa.

Nel frattempo alcuni Paesi dedicano sforzi sempre maggiori per incrementare il rigore e la comparabilità. Ho preso parte al comitato scientifico per l'introduzione di un esame unificato nelle scuole superiori del Nordrhein-Westfalen, il più popoloso dei *Länder* tedeschi, e ho potuto notare quali difficoltà responsabili politici ed esperti avessero nel passaggio dagli esami scritti interamente progettati a livello di istituto a forme di valutazione più standardizzate, senza sacrificare rilevanza e autenticità.

I diversi obiettivi della validità, della comparabilità, della rilevanza e dell'attendibilità possono sembrare difficili da conciliare fra loro a prima vista, ma vi sono stati notevoli progressi in molti Paesi verso la costruzione di sistemi di valutazione ad alta qualità che riconoscono a pieno i meriti e che mitigano contemporaneamente i rischi degli esami scolastici *high-stakes* (ad alto impatto e ricaduta).

Uno dei Paesi che mi hanno lasciato maggiormente stupefatto per la capacità di modificare la propria cultura riguardo agli esami scolastici è la Federazione Russa. Per un lungo periodo i suoi cittadini sono stati scettici sul valore dei voti e dei titoli di studio, per la frequenza riscontrata agli esami di fenomeni di frode e di infrazioni. Per oltre un decennio, però, la Russia ha lavorato strenuamente per risolvere questi problemi. Il suo esame di Stato unificato adesso offre un metodo avanzato e trasparente per valutare le prestazioni scolastiche degli allievi.

Per cominciare, la Russia non è caduta nella trappola di sacrificare la validità in nome dell'efficienza o la rilevanza in nome dell'affidabilità, ciò che comunemente accade in diversi sistemi d'esame. Non ci sono test a crocette e poche domande a risposta multipla. Al contrario, le prove sono a domande aperte e spesso prevedono saggi brevi, focalizzati sull'acquisizione di conoscenze approfondite, abilità di pen-

siero complesso, di ordine elevato e, in misura crescente, l'applicazione di queste ultime ai problemi del mondo reale.

Il maggior successo dell'esame di Stato unificato in Russia, però, consiste nell'aver ricostruito la fiducia nell'istruzione e negli esami. La fiducia non si impone per legge, né nasce per caso. La fiducia è almeno altrettanto un effetto della buona progettazione di un sistema degli esami quanto una preconditione per condurre correttamente un esame.

Quindi come ci è riuscita la Russia? Anzitutto, ha destinato i suoi investimenti all'introduzione dei più avanzati sistemi di sicurezza per la somministrazione delle prove. I fogli con le tracce vengono predisposti e stampati nella sede d'esame, in aula, sotto gli occhi degli studenti e dei commissari – e sotto l'obiettivo di una videocamera a 360 gradi che monitora e registra lo svolgimento dell'intera prova.

Al termine i fogli d'esame vengono scansionati, digitalizzati e resi anonimi, sempre alla presenza degli studenti. Nel caso delle risposte più complesse che non possono essere corrette automaticamente, esse vengono valutate a livello centrale da esperti indipendenti e appositamente formati, con verifiche approfondite a garanzia dell'attendibilità degli esaminatori. Naturalmente, vi è pur sempre una certa discrezionalità nella valutazione delle prove. Quindi, come possono gli studenti essere certi della correttezza di tale valutazione? Possono constatarlo loro stessi. I fogli d'esame debitamente corretti vengono pubblicati in rete, tutti gli studenti possono controllare i propri risultati, e hanno la facoltà di contestare le correzioni se non sono soddisfatti, cosa che una piccola percentuale di loro fa, ogni anno. Anche le scuole possono consultare e controllare le proprie statistiche. Perciò, se gli alunni, i docenti, i leader scolastici e i datori di lavoro russi attualmente nutrono una fiducia di gran lunga maggiore nel sistema scolastico e negli esami del loro Paese ciò non è avvenuto per caso.

#### 4.1. *Gli esami come passo verso le qualifiche*

Al termine degli esami i giornali in alcuni Paesi pubblicano le tracce delle prove e il ministero diffonde alcune di quelle svolte che hanno conseguito i voti più alti. In questo modo gli studenti, i genitori e tutti i docenti apprendono come è fatto un lavoro considerato di alta qualità, e gli studenti possono mettere a confronto il proprio lavoro con un chiaro esempio del tipo di lavoro che soddisfa a pieno i criteri predefiniti di valutazione.

Spesso gli esami sono collegati a sistemi di qualificazione nazionali. Nei Paesi con ordinamenti di questo tipo non si può accedere al ciclo di studi successivo o cominciare la propria carriera professionale in un determinato settore se non si è in possesso dell'apposita qualifica. In questi sistemi sono noti a tutti i requisiti per ottenere una particolare qualifica, sia in termini di contenuti disciplinari sia di livelli di prestazione previsti.

In Svezia e in altri Paesi del Nord Europa i sistemi di qualificazione sono modulari e organizzati in modo che non sia mai troppo tardi per ottenere una determinata qualifica. In questi sistemi, per una prova d'esame non riuscita non si parla di bocciatura, ma semplicemente di superamento non ancora avvenuto. Forse non è un caso che la Svezia sia anche il Paese OCSE in cui gli studenti adulti godono della maggiore libertà di scelta in materia di contenuti, di ambiente e di tempi dell'apprendimento – e ciò si ripercuote sul più elevato tasso di partecipazione a programmi di educazione formale e non formale per adulti che si registri nei Paesi aderenti all'OCSE [OECD 2017a, tab. C6.1a]. Gli svedesi adulti sono anche tra i più competenti al mondo nelle abilità di base di lettura, scrittura (*literacy*) e calcolo (*numeracy*) [OECD 2013a].

In questi sistemi, in cui non è mai troppo tardi per ottenere una qualifica, ci sono sempre esami a disposizione e gli standard non vengono mai abbassati né trascurati. Gli studenti sanno che sono tenuti a seguire corsi difficili e a studiare seriamente per ottenere la qualifica. Uno studente non può passare di livello solo perché ha lavorato il tempo

richiesto. Questo è un sistema *high-stakes* (ad alto impatto e ricaduta) per gli studenti, ma del tutto *low-stakes* (a basso impatto e ricaduta) o quasi per gli insegnanti.

Poiché gli esami di solito sono valutati da commissari esterni, l'insegnante, lo studente e i genitori si sentono tutti dalla stessa parte e accomunati dal medesimo obiettivo. Raramente i genitori ricorrono per chiedere di modificare la valutazione ricevuta dall'alunno, con il conseguente dissidio fra l'insegnante, intenzionato a preservare gli standard, e i genitori, desiderosi di garantire il miglior futuro possibile al figlio. Genitori e allievi sanno bene che né il docente né l'amministrazione possono modificare il voto e che quindi l'unico modo di migliorare per lo studente consiste nello studiare.

È vero che le prove d'esame *high-stakes* possono indurre a focalizzarsi sulla preparazione per il test a spese dell'apprendimento effettivo, a incrementare il già ampio fenomeno commerciale delle ripetizioni e delle lezioni private, per cui risultano favoriti i soggetti più abbienti, e a incentivare comportamenti scorretti (*cheating*). Questi pericoli sono concreti, ma possono essere ridotti.

Genitori ed educatori talvolta affermano che un sovraccarico di verifiche può mettere in ansia gli studenti senza migliorarne l'apprendimento. In particolare, i test standardizzati, che potrebbero determinare il futuro di uno studente – l'accesso a un certo corso di formazione o all'università, per esempio –, tendono a innescare stati d'ansia e a minare la sicurezza di sé. Tuttavia, le analisi dei dati PISA mostrano che la frequenza dei test, secondo quanto indicato dai dirigenti scolastici, non sembra essere in relazione con l'ansia dovuta all'impegno scolastico segnalata dagli studenti [OECD 2017i]. Difatti, mediamente nei Paesi OCSE gli alunni frequentanti scuole in cui si devono eseguire test standardizzati o creati dall'insegnante almeno mensilmente hanno indicato livelli di ansia da prestazione simili a quelli di alunni frequentanti scuole in cui le valutazioni sono effettuate meno frequentemente<sup>7</sup>. Anche la correlazione tra la

<sup>7</sup> Naturalmente, è possibile che l'ansia da esame venga innescata

performance degli studenti e la frequenza con cui le scuole o gli Stati li valutano è debole.

Per contrasto, i dati mostrano che è la percezione della propria esperienza scolastica ad avere una relazione più forte con la propensione all'ansia degli studenti anziché la frequenza degli esami. Per esempio, PISA mostra che gli studenti indicano di provare un minore livello di ansia quando gli insegnanti offrono loro più sostegno o adattano la lezione ai loro bisogni. Gli studenti hanno indicato livelli maggiori di ansia quando pensano che il loro insegnante li abbia trattati in maniera ingiusta, magari valutandoli più severamente rispetto ai compagni oppure quando hanno l'impressione che l'insegnante li ritenga meno intelligenti di quanto in realtà non siano.

#### *4.2. Gli esami come fattore trainante per la progettazione dei curricoli*

Gli standard educativi e gli esami sono il punto in cui comincia il sistema scolastico, non quello in cui finisce. Il fattore chiave è come tradurli in un curricolo, in materiali per la didattica e, infine, in attività didattiche vere e proprie. Mi sorprende spesso a considerare quanto siano scarse l'attenzione e le risorse che i vari Paesi dedicano al potenziamento dei loro curricoli e dei materiali didattici, al proprio allineamento con gli obiettivi e gli standard di apprendimento, con la crescita e l'aggiornamento professionale degli insegnanti e con gli esami.

Non è raro constatare il fatto che sia un esiguo numero di accademici e di funzionari a stabilire in un certo Paese che cosa impareranno milioni di studenti. Ciascuno di essi tenderà a difendere l'ambito e l'integrità della propria disciplina invece di considerare quanto gli studenti devono conoscere e saper fare per affermarsi nel mondo di domani. Studiando i curricoli nazionali di matematica per realizzare

da aspetti delle valutazioni che esulano dalla loro frequenza e che non vengono colti dai questionari PISA.

la valutazione PISA del 2003 mi sono spesso domandato perché si dedicasse tanta attenzione all'insegnamento di argomenti come la trigonometria o l'analisi matematica. La risposta non si può rintracciare nella struttura interna della matematica come disciplina, nelle progressioni degli apprendimenti più significative per gli studenti, oppure nel modo in cui si usa la matematica nel mondo di oggi. La risposta va ricercata nel modo in cui la matematica veniva usata molte generazioni addietro da persone che dovevano misurare l'estensione dei campi o eseguire calcoli avanzati che da tempo sono svolti al computer.

Poiché il tempo di apprendimento degli studenti è limitato e siamo apparentemente incapaci di abbandonare l'insegnamento di materie che probabilmente non hanno più rilevanza, i giovani rimangono prigionieri del passato e le scuole perdono l'opportunità di sviluppare preziose conoscenze, abilità e doti caratteriali che sono importanti per la realizzazione personale degli studenti nella vita.

A fine anni Novanta il Giappone ha risposto a questa situazione eliminando quasi un terzo degli argomenti presenti nel curriculum nazionale con l'intento di cedere spazio all'approfondimento e a forme di programmazione trasversale. Gli insegnanti erano tendenzialmente concordi sugli obiettivi di questa riforma, nota come *yutori kyoiku*<sup>8</sup>, ma sono stati scarsamente sostenuti dal governo e dalle autorità scolastiche locali nello sforzo di realizzarli nelle loro classi.

Inoltre, gli insegnanti della scuola secondaria, in particolare, erano restii ad abbandonare pratiche che erano già collaudate da tempo e che il sistema giapponese era abituato a ritenere fondamentali in sede di esame. Quando i risultati PISA hanno evidenziato un calo di rendimento in matematica, i genitori hanno perso fiducia nella capacità del nuovo curriculum di preparare i loro figli alle sfide della vita. Si sono perciò affidati in misura sempre maggiore alle ripetizioni private per colmare quelle che a loro parere erano gravi lacune nella preparazione dei loro figli. Non era

<sup>8</sup> Cfr. <https://asiasociety.org/global-cities-education-network/japan-recent-trends-education-reform>.

a conoscenza del grande pubblico il fatto che, tra il 2006 e il 2009, il Giappone era migliorato più rapidamente di qualsiasi altro Paese nelle abilità degli studenti di risolvere le prove aperte e non strutturate dell'indagine PISA. Erano prove mirate a sfruttare quel pensiero critico e creativo che la riforma *yutori* aveva cercato di potenziare. Ma le pressioni contrarie alla riforma aumentarono e negli ultimi anni l'aspetto contenutistico del curriculum è tornato a prevalere.

Altri Paesi hanno risposto alle nuove richieste in merito a quello che dovrebbe essere appreso dagli studenti accumulando sempre più contenuti nel curriculum, con il risultato che gli insegnanti arrancano in mezzo a una quantità enorme di contenuti per ogni materia, ma con poco approfondimento. Aggiungere nuovi materiali è un metodo semplice per mostrare che il sistema scolastico fa qualcosa per rispondere alle nuove richieste, mentre è complicato togliere del materiale da un sistema didattico.

I genitori spesso si aspettano che i figli imparino quello che hanno imparato loro, ed è probabile che una riduzione dei contenuti sia ai loro occhi equivalente a un abbassamento degli standard. Il lavoro degli insegnanti sarà più impegnativo quando il curriculum sarà meno dettagliato e meno prescrittivo, e perciò richiederà un investimento maggiore in attività volte a far sì che lo studente abbia una comprensione più approfondita degli argomenti.

Ho imparato questo di persona attraverso PISA. A seguito della crisi del 2008 i decisori politici hanno cercato di potenziare l'educazione finanziaria nelle scuole e hanno chiesto che le abilità connesse rientrassero anche in PISA. Il presupposto era che più educazione finanziaria si traducesse in una migliore performance degli studenti nell'alfabetizzazione finanziaria (*financial literacy*). Ma quando sono stati pubblicati i primi risultati [OECD 2014b; 2017e], nel 2014, mostravano che non c'era correlazione tra le abilità finanziarie degli studenti e la quantità di istruzione finanziaria a cui erano stati esposti. Il *top performer* in PISA in abilità finanziarie di base è Shanghai, le cui scuole non offrono granché di istruzione finanziaria. Il segreto del successo di Shanghai nella valutazione PISA della *financial*

*literacy* era legato al fatto che la sua scuola coltivasse la comprensione concettuale e il ragionamento complesso in matematica. Poiché gli studenti a Shanghai sono in grado di pensare come matematici e di intendere concetti come quelli di probabilità, di variazione e di rischio, non hanno avuto difficoltà a trasporre e ad applicare quanto sapevano in contesti finanziari non familiari.

Tutto ciò mette in luce quanto sia importante poter riunire le migliori menti del Paese – gli esperti del settore, ma anche i conoscitori dei metodi di apprendimento, e tutti coloro che sanno quali conoscenze vengono richieste e come vengono usate nel mondo reale – al fine di determinare e ri-esaminare con regolarità quali argomenti e in quale ordine di progressione debbano essere insegnati nelle diverse classi.

Quindi è piuttosto importante capire come gli standard educativi possono alimentare dei quadri curricolari correttamente impostati in grado di guidare il lavoro degli insegnanti e degli editori dei manuali scolastici. Esami che siano rigorosi dovrebbero focalizzarsi sulle abilità di pensiero complesso che verificano fino a che punto gli studenti abbiano raggiunto gli obiettivi previsti nel curriculum principale. Inoltre dovrebbe essere creato un sistema di livelli di ingresso, basato su questi esami, come parte di un efficiente sistema di qualificazione.

È di cruciale importanza inoltre che i sistemi scolastici vengano costruiti sulla base di quello che le scienze dell'educazione ritengono sia il modo in cui gli studenti imparano e fanno progressi, piuttosto che semplicemente sulla base delle materie disciplinari. Per esempio, nel definire il proprio curriculum Singapore è stata chiara in merito alle progressioni degli apprendimenti. Via via che passano dalla scuola primaria alla secondaria e alla post-secondaria, gli studenti dovrebbero progredire dal saper distinguere fra giusto e sbagliato al saper comprendere il concetto di integrità morale fino all'esprimere la virtù del coraggio a difesa di ciò che è giusto. Allo stesso modo, gli insegnanti dovrebbero aiutare gli studenti a passare dal saper riconoscere i propri punti di forza e di debolezza al saper confidare nelle proprie capacità adattandosi al cambiamento fino al

comportarsi in modo resiliente di fronte alle avversità. Gli studenti dovrebbero progredire dall'abilità di cooperare e di condividere con gli altri a quella di lavorare in gruppo e di trattare gli altri con empatia fino all'abilità di sapersi confrontare nel dialogo interculturale e di comportarsi in modo socialmente responsabile. Dovrebbero passare dal saper esprimere la loro vivace curiosità nella scuola primaria al saper essere creativi e desiderosi di conoscere nella scuola secondaria fino al diventare innovativi e intraprendenti al livello di istruzione terziaria. Gli insegnanti dovrebbero condurre gli alunni dall'abilità di pensare con la propria testa e di esprimersi bene a quella di saper comprendere punti di vista eterogenei e comunicare in modo efficace fino a quella di pensare in maniera critica e di comunicare in modo persuasivo. Cosa non meno importante, gli studenti dovrebbero passare dal saper essere fieri del proprio lavoro al sapersi assumere la responsabilità del proprio apprendimento fino al saper aspirare all'eccellenza.

È sorprendente che soltanto in quest'ultimo decennio le varie nazioni del mondo abbiano cominciato a muoversi verso un approccio più consapevole e sistematico alla progettazione dei curricula. Questo passo in avanti è stato in gran parte reso possibile dal lavoro di persone come Charles Fadel e del suo Center for Curriculum Redesign presso l'Università di Harvard [Fadel, Trilling e Bialik 2015]. Un'eco del cambiamento c'è stata anche nel progetto dell'OCSE per la progettazione dei curricula *Education 2030*, che è stato da noi avviato nel 2016. Dopo che per anni i vari Paesi si sono rifiutati di esaminare i curricula adottando una prospettiva internazionale (ogni Stato tende a percepire i programmi scolastici come una prerogativa della politica interna), è stato affidato all'OCSE il ruolo di timoniere nell'elaborazione di un innovativo quadro di riferimento globale per la progettazione dei curricula. È stato riconosciuto il fatto che il divario tra le attese della società nei confronti dell'istruzione e quanto viene offerto dalle nostre attuali istituzioni scolastiche va ampliandosi e che occorre concertare gli sforzi a livello internazionale per ridurlo.

## 5. *Sanno reclutare e mantenere insegnanti di qualità*

Chiediamo molto ai nostri insegnanti. Ci attendiamo che abbiano una conoscenza ampia e approfondita riguardo a ciò che insegnano e riguardo a coloro a cui si rivolgono, perché il loro sapere e ciò di cui si interessano può fare la differenza in relazione all'apprendimento degli studenti. Ciò implica un bagaglio di conoscenze professionali (per esempio, relative a una determinata disciplina, al suo intero curriculum e alle migliori modalità di apprendimento che la riguardano) e altre relative alla pratica della professione che permettono di creare quel particolare ambiente educativo che conduce a buoni risultati di apprendimento. Ciò comporta anche il possesso di abilità di indagine e di ricerca che consentano ai docenti di perseguire una formazione permanente e una continua crescita professionale. Gli studenti non saranno aperti alle possibilità dell'apprendimento permanente se non avranno vissuto un atteggiamento simile nei loro insegnanti.

Ma le nostre aspettative nei confronti degli insegnanti sono molto più elevate di quello che è contenuto nel loro profilo professionale. Ci aspettiamo che siano appassionati, compassionevoli e premurosi; che promuovano l'impegno e il senso di responsabilità degli studenti; che sappiano rispondere ai differenti bisogni degli studenti di ogni provenienza e che promuovano la tolleranza e la coesione sociale; che forniscano continuamente valutazioni e feedback agli alunni; che sappiano valorizzare le differenze individuali e favorire l'inclusione di ogni studente e che sostengano l'apprendimento cooperativo. Ci aspettiamo che gli insegnanti lavorino a loro volta in team e siano collaborativi con le altre scuole e con le famiglie, fissando obiettivi comuni, di cui pianifichino e verifichino la realizzazione.

Questi sono aspetti che rendono il lavoro degli insegnanti molto più impegnativo e diverso da quello di altri professionisti. Come afferma il capo del prestigioso National Institute of Education di Singapore, Oon Seng Tan [Tan *et al.* 2017], i docenti devono essere esperti nel multitasking, poiché rispondono a ogni diversa esigenza di molti alunni contem-

poraneamente. Svolgono il loro lavoro inoltre all'interno di dinamiche d'aula che sono imprevedibili e che non lasciano loro il tempo di riflettere su come reagire. Qualunque sia il modo in cui agisce un insegnante, anche in relazione con un solo studente, sarà sotto gli occhi di tutti i compagni e potrà così influenzare il modo in cui quell'insegnante verrà percepito a scuola da quel momento in poi.

La maggior parte degli individui ricordano almeno uno dei propri insegnanti in quanto persona sinceramente interessata alla loro vita e alle loro aspirazioni, che li ha aiutati a capire sé stessi e a scoprire le proprie passioni; che ha insegnato loro ad amare lo studio.

Considero un dato di fatto che la qualità di un sistema educativo non può mai essere superiore alla qualità dei suoi insegnanti. Perciò, attrarre, far crescere e trattenere gli insegnanti migliori è la principale sfida che devono affrontare i sistemi scolastici. Per raccogliere tale sfida, i governi possono guardare alle imprese per capire come fanno a costruire i propri team. Le aziende sanno di dover prestare attenzione al modo in cui si costituisce il bacino di reclutamento e di selezione del personale; al tipo di istruzione che ricevono i neoassunti prima della candidatura; al modo in cui vanno accompagnati (*mentoring*) e inseriti sul posto di lavoro; a quale tipo di formazione in servizio devono accedere i dipendenti; a quali elementi è composta la loro retribuzione; a come premiare i migliori *performers* e a come incrementare la performance di quelli che fanno più fatica; a come offrire opportunità ai migliori *performers* di elevare il proprio status e le proprie responsabilità.

### 5.1. Attrarre docenti di alta qualità

Una delle prime cose che ho compreso occupandomi del modo in cui i sistemi scolastici ad alte prestazioni reclutano gli insegnanti è il fatto che tendono a rendere esclusiva la professione insegnante e inclusivo l'insegnamento.

Quando un'impresa o un'organizzazione cerca personale qualificato, farà il possibile per creare un bacino di soggetti

selezionabili che appartengano al segmento della popolazione con le migliori prestazioni. La maggior parte dei settori e delle aziende si affidano quasi completamente alla scuola, all'università e a un sistema di valutazione perché quella selezione sia fatta per loro conto. È a queste opzioni che si affidano l'alta amministrazione nipponica quando sceglie di reclutare il personale presso l'Università di Tokyo o le società di Wall Street quando cercano nuovo personale fra i laureati di Harvard, di Yale e di Stanford. Essi puntano a queste istituzioni perché le reputano affidabili nel riconoscere i giovani di maggior talento, e non per via di una specifica preparazione o di particolari abilità che i loro laureati possano offrire. Poiché nessun settore economico è in grado di attingere tutto il proprio personale qualificato dai segmenti dei laureati con i risultati più elevati, essi creano strutture gerarchiche per collocare i migliori in posizioni chiave e utilizzare gli altri, che magari non saranno altrettanto bravi, in posizioni di supporto. Spesso e volentieri creano percorsi di carriera che permettano loro di sfruttare al massimo le professionalità più avanzate.

Perciò, in che modo si forma il bacino di potenziali aspiranti a un particolare lavoro a cui il mondo aziendale attinge per il suo personale? In genere, attraverso una combinazione fra lo status sociale di quel lavoro, il contributo che il candidato pensa di dare facendolo e la misura in cui quel lavoro è finanziariamente e intellettualmente gratificante.

Lo status degli insegnanti in un particolare Paese ha un profondo impatto su coloro che aspirano a entrare nella professione. Quella dell'insegnamento è un'occupazione che prevede un accesso altamente selettivo in Finlandia, con docenti molto competenti e qualificati in tutto il territorio nazionale. Poche occupazioni in questo Paese possono vantare una reputazione migliore. Nelle culture di tradizione confuciana da lungo tempo gli insegnanti godono di un prestigio sociale superiore a quello della maggioranza delle proprie controparti occidentali. In alcuni Paesi dell'Estremo Oriente lo stipendio dei docenti è stabilito per legge affinché il loro livello di retribuzione resti fra i più elevati nell'ambito del settore pubblico.

In Inghilterra il governo laburista di Tony Blair dovette affrontare una delle più gravi carenze di insegnanti della storia britannica, non appena in carica. A distanza di cinque anni c'erano otto candidati per ogni posizione aperta. Fino a un certo punto ciò dipese da un aumento degli stipendi per i neoassunti e dall'introduzione di significative modifiche nell'ambiente di lavoro dei docenti. Un sofisticato ed efficace piano di reclutamento e di comunicazione, però, ebbe un ruolo determinante nell'inversione di rotta [Barber 2008].

Singapore è degna di nota per l'approccio sofisticato con cui cerca di migliorare la qualità del bacino in cui selezionare i candidati per la formazione dei docenti. Il governo seleziona con cura gli aspiranti insegnanti e corrisponde loro una retribuzione mensile, durante il periodo di formazione iniziale, che è competitiva con quella a cui possono aspirare neolaureati in altri settori. In cambio, questi docenti in formazione dovranno impegnarsi a insegnare per almeno un triennio. Singapore regola attentamente gli stipendi di ingresso e adegua le retribuzioni per i nuovi docenti. In effetti, il Paese vuole che i suoi candidati più qualificati considerino l'insegnamento finanziariamente attraente quanto qualsiasi altra professione. Lo studio PISA evidenzia che gli istituti scolastici di Singapore hanno margini discrezionali comparativamente limitati in merito alle assunzioni. Il dirigente scolastico a cui sono assegnati i docenti-discenti, però, parteciperà alla commissione di reclutamento intervenendo in merito a queste scelte, ben consapevole del fatto che un'assunzione sbagliata può determinare quarant'anni di insegnamento di scarsa qualità. Quindi, non è in gioco soltanto la singola scuola, ma il successo del sistema.

Mentre è relativamente semplice rendere l'insegnamento invitante sul piano economico, tende a essere molto più difficile fare lo stesso su quello intellettuale. Ma è questa la chiave per attirare individui di maggior talento nella professione, in modo particolare perché molti di quelli che optano per l'insegnamento lo fanno per il bene della propria società. Le difficoltà, allora, dipendono dalle modalità organizzative del lavoro dei docenti, dalle opportunità che essi hanno per la crescita professionale e dal tipo di con-

siderazione che riceve il loro lavoro all'interno della professione e nella società in generale (si veda la fig. 3.1). Ciò detto, è significativo che la professione docente non abbia maggiori mezzi per riconoscere e premiare l'eccellenza nel suo campo a livello internazionale. Nel 2016 l'industria del cinema ha presentato per l'ottantottesima volta i suoi premi Oscar, ma era solo il primo anno in cui veniva assegnato un *Global Teacher Prize*<sup>9</sup>.

Come indicato nel capitolo 2, tuttavia, l'*Inchiesta sulle competenze degli adulti* rivela che in nessun Paese i docenti vengono scelti fra i laureati con votazione alta (si veda la fig. 2.5a). In effetti, i docenti tendono a risultare del tutto simili al lavoratore medio con diploma o laurea. Ancora più interessante è il fatto che alcuni dei Paesi in cui le competenze degli insegnanti non risultano competitive né a livello internazionale né rispetto alla media dei laureati (la Polonia è uno di questi) hanno conosciuto l'avanzamento più rapido. Questo dimostra che il reclutamento di laureati con votazione elevata è solo una componente del processo di miglioramento dell'istruzione; gli investimenti dei vari Paesi nella formazione permanente dei docenti in servizio rivestono almeno la stessa importanza.

## 5.2. *Formare docenti di alta qualità*

Quali sono gli insegnanti efficaci? Gli studiosi di scienze dell'educazione Thomas L. Good e Alyson Lavigne [2018] tratteggiano alcune caratteristiche rivelatrici: sono quelli che ritengono gli studenti capaci di apprendere e sé stessi di insegnare; quelli che dedicano la maggior parte del tempo trascorso in aula alle attività didattiche; quelli che gestiscono in modo organizzato le classi e sfruttano al massimo il tempo di apprendimento degli studenti; quelli che svolgono il curriculum a un ritmo elevato e a piccoli passi; quelli che utilizzano metodologie didattiche e tecniche attive di insegnamento; quelli, infine, che non cessano di insegnare finché

<sup>9</sup> Cfr. <http://www.globalteacherprize.org/about>.

i loro studenti non raggiungono una completa padronanza dei propri mezzi.

Come è possibile, però, formare insegnanti simili? Mi servirò di un'analogia tratta dal mondo naturale: le rane depongono numerose uova nella speranza che qualche girino sopravviva e subisca la metamorfosi che darà luogo alla generazione successiva di rane; le anatre depongono poche uova, le proteggono e le scaldano finché si schiudono e poi difendono gli anatroccoli anche a costo della vita. In un certo senso, queste due filosofie di riproduzione si riflettono nei diversi approcci alla formazione dei docenti nei vari Paesi. In alcune nazioni essa è accessibile a tutti, ma spesso diventa l'ultima opzione a cui ricorrere, peraltro con un elevato tasso di abbandono. In altre nazioni è estremamente selettiva. In quest'ultimo caso le risorse vengono destinate anzitutto a sostenere quelli che sono stati ammessi al percorso per diventare insegnanti eccellenti.

Molti sistemi scolastici a performance elevata sono passati dal reclutare gli insegnanti tramite numerosi enti di formazione specializzati, di scarso prestigio e con livelli di ingresso relativamente bassi, al reclutarli tramite pochi istituti formativi superiori, di elevato prestigio e con livelli di ingresso relativamente alti. Rendendo più arduo l'accesso alla professione docente, questi Paesi dissuadono i giovani scarsamente qualificati dal diventare insegnanti. Comprendono che giovani capaci che potrebbero ottenere altre occupazioni di status superiore non perseguiranno una professione che la società percepisce di facile accesso e perciò attraente per individui cui non sarebbe possibile entrare in professioni più impegnative.

La Finlandia ha trasformato la formazione degli insegnanti in uno dei corsi universitari più prestigiosi. Ogni anno ci sono solitamente più di nove candidati per ogni posto disponibile nei corsi per diventare insegnanti; coloro che vengono respinti possono pur sempre diventare avvocati oppure medici. I candidati vengono valutati sulla base dei voti riportati nelle scuole superiori e del punteggio ottenuto all'esame di ammissione. La selezione più severa però avviene successivamente. Una volta che i candidati abbiano superato

la prima scrematura basata sul controllo delle credenziali scolastiche, vengono sottoposti a osservazione nella simulazione di un'attività didattica e poi convocati a sostenere un colloquio. Soltanto i candidati con una spiccata attitudine per l'insegnamento oltre che con una solida preparazione accademica verranno ammessi.

Una combinazione fra una maggiore selezione in ingresso e una maggiore autonomia e controllo dei docenti nelle classi e delle condizioni di lavoro ha contribuito a elevare lo status della professione. Quella dell'insegnamento è attualmente una delle carriere più ambite fra i giovani finlandesi. I docenti finlandesi si sono conquistati la fiducia dei genitori e della società in generale, non da ultimo mostrando di poter aiutare praticamente tutti gli studenti a raggiungere il successo scolastico.

I sistemi scolastici ad alto rendimento lavorano inoltre per passare dai propri iniziali corsi di formazione per docenti a un modello mirato alla preparazione non tanto di bravi accademici quanto soprattutto di professionisti calati nei contesti scolastici, per cui i docenti anticipano il proprio ingresso nelle scuole, vi trascorrono più tempo e ottengono un supporto maggiore e di migliore qualità durante l'intero processo. Questi corsi in particolare puntano ad aiutare i docenti a sviluppare abilità relative all'individuazione precoce e accurata degli studenti in difficoltà e al conseguente adeguamento della didattica. Fanno sì che i futuri insegnanti attingano con fiducia a un ampio repertorio di pratiche didattico-pedagogiche innovative, che siano esperienziali, partecipative, ricche di immagini e basate sulla ricerca.

In alcuni Paesi la formazione iniziale dei docenti include una preparazione mirata alle abilità di ricerca. Ci si attende che gli insegnanti utilizzino abilità simili nel loro percorso personale di apprendimento permanente, per poter mettere in discussione le opinioni comuni del proprio tempo e contribuire al miglioramento della propria pratica professionale. La ricerca è parte integrante del lavoro di insegnante. In Finlandia ogni docente termina la propria formazione iniziale con una tesi di laurea magistrale di tipo sperimentale. Poiché la Finlandia è all'avanguardia

nella progettazione dei curricula a sostegno della creatività e dell'innovazione, il lavoro dei docenti ha molte attrattive tipiche delle attività professionali legate alla ricerca, allo sviluppo e alla progettazione.

Una delle maggiori sfide per il futuro consisterà nel considerare gli insegnanti più per il loro specifico sapere e saper fare che per i loro precedenti nel percorso di accesso al titolo professionale. Seguo il movimento Teach For All da qualche tempo con grande interesse. Lo scopo delle organizzazioni che fanno parte di questa rete è di ingaggiare i più promettenti leader del futuro in ogni campo, accademico o professionale, affinché operino come insegnanti per almeno un biennio in scuole con grave carenza di risorse e diventino promotori a lungo termine della qualità e dell'equità nell'istruzione.

Poco dopo essere diventato membro del comitato direttivo di questo network, mi sono recato a Londra, al convegno annuale del partner inglese Teach First nel 2012, per tenere una conferenza su «Come trasformare 10.000 classi». Ho ascoltato numerose storie personali di individui che avevano lasciato carriere avviate al successo professionale nel proprio campo per entrare a far parte del corpo docente in modo da poter incidere positivamente nella vita dei minori svantaggiati. Ancora più strabilianti erano le vicende di alcuni giovani che avevano ideato e avviato corsi di formazione intensivi per circa 400 docenti ogni anno in Nigeria – un Paese praticamente privo di enti nazionali di formazione dei docenti. Una partecipante venuta dalla Cina ha raccontato la propria esperienza di collaborazione con alcuni enti locali del suo Paese per creare competenze formative di cui vi è assoluto bisogno nelle aree rurali più remote.

Wendy Kopp, che ha fondato la partner statunitense Teach For America oltre due decenni fa, ha rievocato le varie tappe evolutive di Teach For All, di cui era stata cofondatrice nel 2007. Quello che era partito come un esiguo gruppo di imprenditori sociali di una manciata di Paesi accomunati da un forte impegno per l'equità scolastica oggi è una rete globale composta da 47 organizzazioni partner indipendenti le quali operano per sviluppare una leadership

che contribuisca a garantire l'istruzione ai minori più vulnerabili. L'associazione partner più consolidata nella rete, Teach For America, vanta oggi una comunità complessiva – gli «ex alunni» – composta da più di 50.000 insegnanti, in attività e non, oltre l'80 per cento dei quali continua a operare nelle istituzioni scolastiche o in comunità carenti di risorse. I suoi oltre 6.500 membri attualmente in servizio nel proprio biennio di docenza arrivano a coprire circa 400.000 studenti in tutti gli Stati Uniti, mentre gli altri «ex alunni» lavorano per promuovere più duraturi cambiamenti nei propri ruoli di docenti, di dirigenti scolastici, di direttori di ufficio scolastico, di responsabili politici o di imprenditori sociali. L'inglese Teach First, seconda partner in ordine di tempo di Teach For All, attualmente ha sul campo più di 2.500 insegnanti, che coprono più di 165.000 studenti. Circa il 70 per cento dei 7.000 membri del Teach First continuano a lavorare nel campo dell'istruzione, e l'organizzazione è stata accreditata come uno degli attori chiave nella trasformazione delle scuole pubbliche di Londra. In tutta la rete Teach For All vi sono organizzazioni che nascono e si espandono in ogni parte del mondo. Più di 5.000 insegnanti e 6.000 «ex alunni» sono attivi al di fuori degli Stati Uniti e del Regno Unito.

I detrattori di queste organizzazioni sostengono che non c'è alternativa al tradizionale percorso degli studi universitari, dell'abilitazione e della successiva carriera nelle aule, e in questo c'è del vero. Ma quei detrattori forse semplicemente sottovalutano il potenziale di creatività nel campo dell'istruzione che questa combinazione di talento, passione ed esperienza esprime.

Il fatto che questi programmi risultino oggi tanto attraenti da riuscire a reclutare i candidati con le migliori qualità, anche laddove lo status complessivo della professione di insegnante è in declino, non ha bisogno di commenti. Queste organizzazioni coniugano esiti scolastici elevati con un sistema di attività di sostegno in cui gli insegnanti operano insieme per la creazione di buone pratiche. Offrono anche dei percorsi di carriera intelligenti per la crescita professionale dei docenti, nel ruolo di insegnanti o di dirigenti,

in ambito scolastico oppure in altre aree, nelle politiche pubbliche o nel settore delle imprese sociali. Quello che più mi colpisce è la visione di trasformazione sociale che c'è dietro tutto questo lavoro – dalla leadership dei docenti all'organizzazione di comunità. Ovviamente, Teach for All non fornisce un'alternativa alla formazione tradizionale degli insegnanti; molti dei suoi docenti, però, sono diventati indispensabili innovatori, capaci di cambiare le regole del gioco nella professione docente.

### *5.3. Aggiornare le competenze degli insegnanti*

Se si vuole che le scuole supportino un apprendimento più efficace per gli studenti, occorre anzitutto domandarsi come creare migliori opportunità di apprendimento per gli insegnanti. I buoni insegnanti, però, come possono diventare eccellenti in base a modalità sistematiche e ripetibili in tutte le scuole?

Lo sviluppo della professionalità docente si concentra soprattutto nella formazione pre-servizio: le conoscenze e le abilità che gli insegnanti acquisiscono prima di cominciare a svolgere il proprio lavoro. Allo stesso modo, la maggior parte delle risorse per lo sviluppo professionale degli insegnanti tende a essere destinata all'abilitazione. Considerati però i rapidi cambiamenti nell'istruzione e le lunghe carriere di molti insegnanti, la crescita professionale dei docenti deve essere vista in termini di apprendimento permanente, con la formazione iniziale come base dell'apprendimento continuativo e non come culmine dello sviluppo professionale. Si pensi alle sfide che i docenti affrontano per via delle innovazioni tecnologiche e dei nuovi media o a quelle che fronteggiano gli insegnanti europei per via dei recenti flussi migratori in entrata. Nessun programma di formazione iniziale dei docenti avrebbe potuto prevedere sfide simili decenni fa, quando gli insegnanti di oggi sono andati a scuola.

L'ex primo ministro dell'Ontario Dalton McGuinty mi spiegò, nel 2010, che, invece di aspettare la prossima generazione di insegnanti, aveva deciso di investire nelle scuole

e nei docenti già presenti, affidandosi al loro impegno a favore dell'innovazione e sostenendo la loro crescita. Ciò ha comportato un notevole rafforzamento delle capacità presenti nelle scuole, e incontri trimestrali fra i presidi e i rappresentanti sindacali dei docenti, le organizzazioni dei direttori distrettuali e le associazioni dei dirigenti scolastici per discutere l'andamento dei processi di riforma in atto.

Anche altre nazioni hanno fatto significativi investimenti nello sviluppo professionale degli insegnanti. I docenti a Singapore sono autorizzati a usufruire di 100 ore di permesso all'anno per l'aggiornamento professionale, per tenersi al passo nel proprio campo e migliorare la pratica professionale. Le reti degli insegnanti e le comunità di apprendimento *learning communities* dei docenti incoraggiano l'apprendimento *peer-to-peer*. L'Accademia degli insegnanti di Singapore è stata aperta nel settembre 2010 per offrire ulteriori stimoli ai docenti affinché condividano regolarmente le loro buone pratiche. La consueta lamentela per cui la formazione degli insegnanti non fornirebbe abbastanza occasioni ai neoassunti di sperimentare le attività con gli studenti direttamente in classe, nella fase iniziale, è ben nota anche a Singapore. Crea molte difficoltà, disturba le lezioni ed è piuttosto costoso portare ogni anno una coorte di 2.000 nuovi insegnanti nelle classi.

Quindi, che cosa si può fare? Occorre forse seguire l'esempio degli Stati Uniti e di alcune zone d'Europa in cui la formazione degli insegnanti viene definita da una miriade di scelte di autorità locali che non hanno idea di come esse influenzano la qualità dell'insegnamento a livello nazionale e generale? Oppure seguire le università più prestigiose che dedicano sedi alla formazione dei docenti a beneficio di piccoli gruppi, ben selezionati, mentre tutto intorno a loro gli standard nazionali non fanno che affondare? Singapore tenta di fare sperimentazione con approcci piuttosto diversi. Oltre a moduli sulla pratica dell'insegnamento che vanno dalle 10 alle 22 settimane, il suo National Institute for Education utilizza la tecnologia digitale per portare direttamente le classi nella formazione pre-servizio, con accessibilità in tempo reale a un certo

numero selezionato di classi del Paese. Il National Institute for Education realizza anche un'impressionante quantità di progetti di ricerca educativa basata sulle classi, per aiutare i docenti a personalizzare le esperienze di apprendimento, gestire la crescente diversità presente nelle loro classi, i diversi stili di apprendimento, e a tenere il passo con le innovazioni nei curricula, nella pedagogia e nello sviluppo delle risorse digitali.

A Shanghai ogni docente deve dedicare un minimo di 240 ore nell'arco di un quinquennio allo sviluppo professionale. In Cina, però, non costituisce un'eccezione. Sono professore ospite presso l'Università Normale di Pechino, l'istituzione più importante nel Paese per la formazione dei docenti. Ogni volta che vi tengo una lezione, sono profondamente colpito dalla professionalità degli insegnanti e dalla loro dedizione al miglioramento continuo, così come dal loro profondo interesse per le pratiche di insegnamento in uso negli altri Paesi.

Un aggiornamento professionale efficace deve essere continuo e deve poter includere formazione, pratica e feedback, e tempo sufficiente per l'approfondimento (*follow up*). I migliori programmi formativi coinvolgono i docenti in attività di apprendimento simili a quelle che essi dovranno proporre ai loro studenti.

Spesso, però, il punto decisivo non riguarda la quantità di corsi frequentati dai docenti in servizio; sono i sottesi percorsi di carriera e il rapporto che sussiste fra questi ultimi e il tempo in cui gli insegnanti lavorano insieme in una forma di organizzazione sociale che richiede e offre al tempo stesso nuove conoscenze e competenze che possono fare la differenza. I migliori programmi formativi incoraggiano il formarsi di comunità di docenti capaci di apprendere insieme, attraverso le quali essi possono condividere la propria *expertise* e le proprie esperienze. Vi è un crescente interesse riguardo ai diversi modi per costruire un sapere cumulativo in tutti gli ambiti della professione, per esempio rafforzando le connessioni fra la ricerca e la pratica e incoraggiando lo sviluppo delle scuole come organizzazioni capaci di imparare (*learning organisations*).

David Hung, del National Institute for Education di Singapore, ha riscontrato che cambiare le credenze degli insegnanti rappresenta la leva più importante per poter cambiare l'istruzione [Hung, Tan e Koh 2006]. Egli descrive questa sfida come un passaggio, nell'istruzione, dalla trasmissione del sapere alla sua co-creazione, dalla ricezione di concetti astratti tramite i libri di testo all'apprendimento esperienziale, dalla valutazione sommativa al monitoraggio formativo. Questo spesso richiede di trasformare la paura di fallire nella voglia di tentare. Insegnanti con un senso di autoefficacia molto alto o molto basso tenderanno a non usare le nuove abilità che hanno appreso, mentre quelli moderatamente sicuri delle proprie capacità potrebbero essere più disponibili a usarle. L'autoefficacia, a sua volta, è correlata alle modalità in cui il lavoro viene organizzato: quanto più gli insegnanti osservano altre classi, si impegnano nello sviluppo professionale e sperimentano approcci di insegnamento collaborativi, tanto più percepiscono sé stessi come insegnanti efficaci (fig. 3.3) [OECD 2014c].

Ciò nonostante, si sa stranamente poco circa le modalità con cui gli insegnanti perseguono l'apprendimento nel corso della loro carriera. Questa è la motivazione che mi ha spinto a dar voce agli insegnanti tramite la prima indagine TALIS. Quando i risultati di questa indagine furono pubblicati, nel 2009 [OECD 2009], essi evidenziavano il fatto che i docenti dichiaravano livelli di partecipazione piuttosto bassi alle varie tipologie di attività di aggiornamento professionale che sono solitamente considerate come le più efficaci. La successiva indagine TALIS del 2013 [OECD 2014c] ha dimostrato anche che in tutti i Paesi gli insegnanti si coordinano e si impegnano spesso in scambi di tipo informale, mentre le tipologie di attività di sviluppo professionale che sono più strettamente correlate all'efficacia dei docenti, come l'osservazione in classe, le lezioni osservate (*lesson study*) o l'insegnamento cooperativo (*team teaching*) sono ancora scarsamente diffuse (figg. 3.3 e 3.4).

L'evidenza emersa dal rapporto TALIS indica che le attività di aggiornamento professionale che incidono maggiormente nelle pratiche didattiche dei docenti sono quelle

che avvengono a scuola e quelle che permettono di lavorare in gruppi cooperativi. I docenti che lavorano con un alto grado di autonomia professionale e in una cultura collaborativa – caratterizzata da livelli elevati sia di cooperazione che di leadership didattica – hanno indicato sia di partecipare di più alle attività di aggiornamento professionale che si tengono scuola sia che quelle attività hanno un maggiore impatto sul loro insegnamento [*ibidem*].

Mettere tutto questo in pratica non è facile. C'è spesso tensione fra la collaborazione dal basso, direttamente gestita dai docenti, e processi di trasformazione guidati, sistemici. In molte scuole i docenti apprezzano l'opportunità di lavorare insieme, ma non sfruttano al meglio queste occasioni. D'altra parte, tentativi di orientare eccessivamente la collaborazione professionale vengono visti male dagli insegnanti.

Effettivamente, costruire una cultura collaborativa nella scuola è più facile a dirsi che a farsi. Andy Hargreaves, direttore di dipartimento presso la Lynch School of Education dell'Università di Boston, ha spesso richiamato l'attenzione sulla difficoltà di costruire culture collaborative nelle scuole e di estenderle al di là dell'entusiastica adesione di pochi istituti e distretti scolastici particolarmente ben gestiti [OECD 2013c]. Egli sostiene che l'approccio adottato da alcuni sistemi scolastici equivale a una «collegialità forzata», cioè a una collaborazione imposta dall'alto che, colmando l'agenda collegiale di disposizioni riguardo a ciò che va fatto e con chi, inibisce ogni forma di intraprendenza professionale dal basso e di collaborazione vera e propria.

Una diversa politica, però, può contribuire a stimolare una collaborazione genuina, avviando strategie per sviluppare leadership che creino e supportino comunità di apprendimento (*learning communities*); elaborando indici di collaborazione professionale per i processi di ispezione e di accreditamento scolastico; collegando l'impegno effettivamente riscontrato nelle comunità di apprendimento professionale (PLC, *professional learning communities*) a retribuzioni commisurate ai risultati e a indicatori di competenza; mettendo a disposizione fondi per l'avvio dell'autoapprendimento all'interno dei singoli istituti e in rete con altri. Strutture e percorsi che

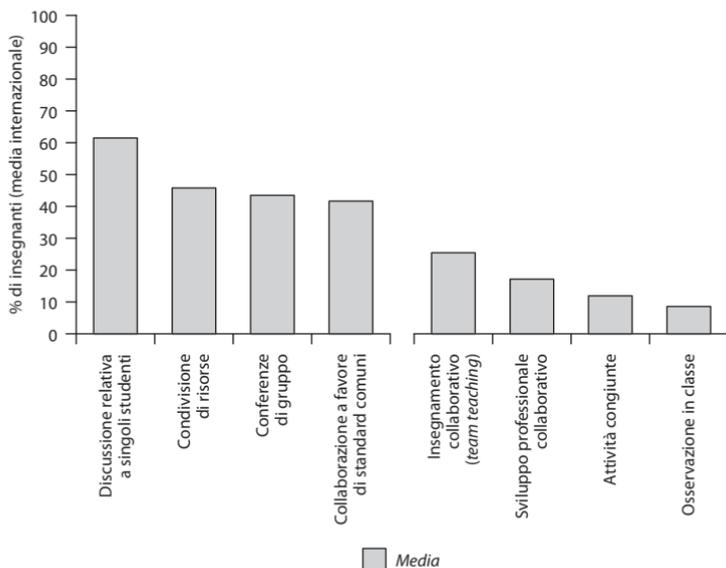


FIG. 3.3. Lo scambio informale di informazioni fra docenti è molto più diffuso rispetto a una profonda collaborazione professionale.

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria che hanno dichiarato di partecipare a determinate attività almeno una volta al mese.

Fonte: OECD, *TALIS 2013 Database*, tab. 6.15.

consentano di favorire la cooperazione tra docenti, in cui sia ricompresa la possibilità di offrire tempo e opportunità per i tirocini formativi, sono necessarie per promuovere l'efficacia collettiva degli insegnanti. Tali attività possono includere progetti di ricerca intrapresi da docenti, reti collaborative fra insegnanti, attività di osservazione tra pari e pratiche di *mentoring* o di *coaching*. Sostenendo le condizioni e le attività più strettamente correlate allo sviluppo professionale degli insegnanti, i decisori politici possono incrementare le probabilità che anche gli studenti vengano influenzati positivamente.

In Finlandia i docenti sono incoraggiati a contribuire alla ricerca sulle pratiche di insegnamento efficace per tutta

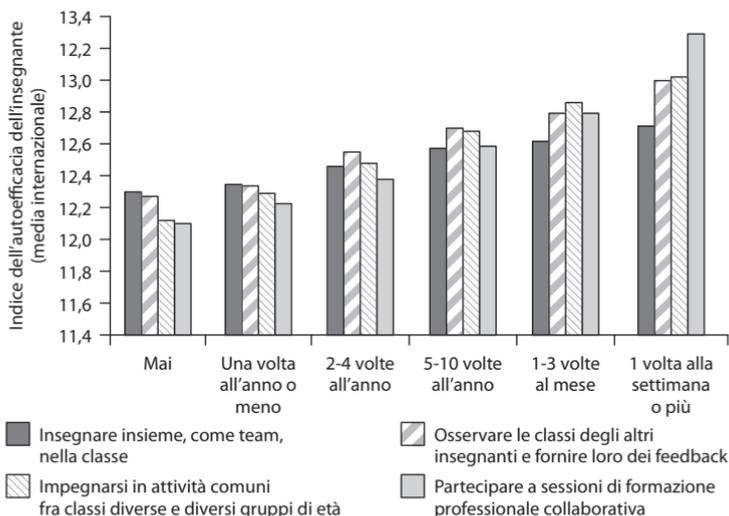


FIG. 3.4. Il senso di autoefficacia dei docenti è correlato alla collaborazione con i propri colleghi.

*Note:* Quanto maggiore è la frequenza delle occasioni di collaborazione di vario genere tra insegnanti, tanto maggiore è l'efficacia da loro percepita.

*Fonte:* OECD, *TALIS 2013 Database*, tab. 7.10, <http://dx.doi.org/10.1787/888933042295>.

la carriera. Anche il sistema di formazione docenti cinese mette in risalto l'importanza della ricerca, e il miglioramento dell'intero sistema viene affidato a progetti di ricerca condotti da insegnanti. Sono sempre rimasto colpito dalla mole di ricerche intraprese dai docenti in Cina e dalla facilità con cui essi ottengono finanziamenti dal governo per questa attività. Per avere successo i docenti devono mostrare di saper riprodurre i loro risultati in altre scuole con altri docenti. Zhang Mingxuan, ex direttore di una scuola sperimentale di Shanghai e poi presidente della principale università per la formazione docenti della stessa città, mi ha spiegato in che modo le scuole ottengono borse di ricerca per la sperimentazione di nuovi programmi o politiche pubbliche e

per la loro verifica in altre scuole. I docenti più esperti in quelle scuole vengono poi impegnati come co-ricercatori per misurare l'efficacia delle nuove pratiche.

Anche in altre parti dell'Asia vi sono Paesi che sfruttano al massimo i docenti con i rendimenti più elevati. Le autorità scolastiche spesso identificano i migliori insegnanti e li sgravano in parte dai loro obblighi didattici cosicché possano tenere lezioni ai propri colleghi, fornire illustrazioni pratiche e assistere altri docenti a livello locale, regionale o anche nazionale. Nelle scuole i migliori insegnanti normalmente guidano il processo di pianificazione delle lezioni. I docenti esperti sono invitati anche ad accompagnare e a guidare gli insegnanti alle prime armi e a svolgere un ruolo chiave nell'analisi dei motivi per cui certi studenti mostrano difficoltà nell'apprendimento.

Questo tipo di politiche e pratiche influenza la qualità del corpo docente in quanto tale. Per esempio, la tradizione giapponese del *lesson study* prevede che gli insegnanti lavorino insieme per migliorare la qualità delle loro lezioni. I docenti le cui pratiche non sono altrettanto buone quanto quelle dei colleghi più esperti hanno la possibilità di imparare dai loro pari. Poiché la struttura di carriera della professione prevede opportunità per gli insegnanti di seguire un percorso con livelli crescenti di prestigio e di responsabilità, diventa fruttuoso, per un buon insegnante, scegliere di migliorarsi ulteriormente.

Singapore incoraggia la crescita dei docenti tramite il suo *Enhanced Performance Management System*. Il sistema, che fu integralmente attuato per la prima volta nel 2005, fa parte dei meccanismi premiali e di carriera, secondo il *Piano di carriera e di sviluppo professionale del servizio dell'istruzione*. Questa struttura consta di tre componenti: un piano di carriera, un riconoscimento economico tramite bonus premiali e un sistema di valutazione. Il piano riconosce che gli insegnanti hanno aspirazioni diverse e prevede per loro tre percorsi: il *Teaching Track*, ovvero la carriera di docente, che consente agli insegnanti di rimanere nelle classi e avanzare al grado di docente magistrale; il *Leadership Track*, ovvero la carriera di dirigente, che offre agli insegnanti

l'opportunità di ricoprire posizioni direttive e manageriali nelle scuole e nelle varie sedi ministeriali; il *Senior Specialist Track*, ovvero la carriera di docente esperto specializzato, una carriera didattico-specialistica avanzata nel corso della quale gli insegnanti si uniscono al quartier generale del ministero per prendere parte a un «nucleo di insegnanti maggiormente inclini a occuparsi di aree più specialistiche nel cui ambito conoscenze e competenze avanzate sono di essenziale importanza per spianare la strada al campo dell'istruzione e mantenere Singapore in una posizione d'avanguardia», secondo il governo di Singapore.

L'*Enhanced Performance Management System* è un sistema basato sulle competenze, e descrive accuratamente le conoscenze, le abilità e le caratteristiche professionali appropriate per ogni percorso. Le procedure e i processi coinvolti prevedono pianificazione della performance, *coaching* e valutazione. Nel processo di pianificazione della performance il docente comincia l'anno scolastico con un'autovalutazione e definisce i propri obiettivi per l'insegnamento, per le innovazioni didattiche, per i miglioramenti nella scuola e per la crescita professionale e personale. Il docente incontra il proprio valutatore, che solitamente è il capo dipartimento, per una discussione circa l'individuazione degli indicatori e dei *benchmarks* della performance. Il *coaching* nella performance si svolge tutto l'anno scolastico, in particolare durante l'esame ufficiale a metà anno, quando il valutatore incontra l'insegnante per discutere i progressi compiuti e le eventuali esigenze emerse.

Nella valutazione della performance che si svolge a fine anno scolastico il valutatore conduce il colloquio di esame e confronta la performance ottenuta con quella programmata. Il punteggio assegnato alla performance influisce sul bonus premiale assegnato per il lavoro svolto annualmente. Durante la fase di valutazione della performance le decisioni in merito alle promozioni al livello successivo vengono assunte in base al «potenziale stimato attuale». La decisione in merito al potenziale di un docente viene presa in accordo con il personale esperto che ha lavorato con lui. Ci si basa sulle osservazioni, sulle discussioni con il docente, sul portfolio

delle evidenze e sul contributo dell'insegnante alla scuola e alla comunità.

Anche questa è un'area in cui lo scambio di esperienze a livello internazionale può enormemente arricchire le politiche e le pratiche dell'educazione. Nel 2014 l'allora sottosegretaria all'Istruzione del Regno Unito, Liz Truss, una ex docente di matematica, rimase impressionata dalla performance elevata di Shanghai in questa materia nelle prove PISA. Si recò in visita a Shanghai, dove fu colpita dalla didattica della matematica che ebbe modo di osservare sul posto e dai programmi *teacher-to-teacher* e *school-to-school* attivi nella provincia. Avviò quindi una collaborazione con i cinesi per la creazione di un programma di mobilità per docenti tra la Cina e l'Inghilterra<sup>10</sup>. Nel quadro dei Maths Hubs governativi, una rete nazionale di centri di eccellenza per lo studio della matematica, l'iniziativa fu concepita per diffondere le migliori pratiche didattiche ed elevare gli standard educativi in matematica.

La proposta fu accolta con perplessità in un primo tempo. Ebbi modo di constatarlo di persona quando fui intervistato dalla BBC insieme al leader della National Union of Teachers (uno dei maggiori sindacati di docenti del Regno Unito, *N.d.T.*) in occasione del lancio del programma. Il rappresentante del sindacato sollevò la solita questione se quello che funziona in un certo Paese in un determinato ambito culturale possa essere trasferito in un contesto diverso. Io ribattei che i cinesi avevano trascorso mille anni della propria storia a perfezionare i metodi di insegnamento della matematica, e domandai se non c'era nulla da apprendere per l'Inghilterra dalla loro esperienza. Non mi parve di averlo convinto.

Poco tempo dopo il programma decollò. Una cinquantina di docenti di matematica con una buona conoscenza dell'inglese in arrivo dalla Cina furono dislocati in oltre 30 centri di eccellenza per lo studio della materia, i cosiddetti Maths Hubs, in tutta l'Inghilterra. Essi illustrarono i propri

<sup>10</sup> Cfr. <https://www.gov.uk/government/news/network-of-32-maths-hubs-across-england-aims-to-raisestandards>.

metodi di insegnamento, dalla didattica per il potenziamento e la valorizzazione delle eccellenze alle attività di sostegno agli alunni in difficoltà con rapporto di uno a uno. Tennero lezione quotidianamente con compiti a casa e relativi feedback formativi. Gli insegnanti cinesi tennero anche lezioni magistrali per le scuole locali e offrirono una formazione sul campo strettamente disciplinare per gli insegnanti. A loro volta, i principali docenti inglesi di matematica di ciascuno dei centri Maths Hubs andarono a lavorare nelle scuole in Cina. Il programma suscitò notevole attenzione in entrambi i Paesi, mettendo in luce fino a che punto i docenti sono disposti e in grado di imparare da un altro sistema culturale, quando viene data loro l'opportunità di farlo e quando si ha il coraggio di abbattere determinati steccati ideologici<sup>11</sup>.

6. *Considerano i docenti come professionisti autonomi e responsabili*

Il concetto di «professionalità» storicamente si riferisce al livello di autonomia e di regolamentazione interna di cui godono i membri di una particolare professione. Nell'Europa del XVIII e del XIX secolo la distinzione fra professioni e comuni occupazioni si basava sul fatto che l'esercizio della professione richiedeva conoscenze specifiche, un codice deontologico ufficiale e un'autorizzazione emessa dallo Stato per svolgere le attività a essa connesse. Nel corso del tempo la nozione tradizionale di professione si è ampliata, e i docenti universitari, così come quelli delle scuole secondarie superiori, sono stati riconosciuti come specialisti nel settore dell'educazione.

Nel XX secolo la professionalità dell'insegnamento è stata contrastata dalla crescente standardizzazione dei curricula e, contestualmente, dall'emergere di un'organizzazione industriale del lavoro. L'espansione delle opportunità di istruzione in tutto il mondo nel corso dell'ultimo secolo

<sup>11</sup> Cfr. anche <http://www.bbc.co.uk/programmes/b06565zm> e <https://m.youtube.com/watch?v=DYGxAwRUpaI>.

ha portato non solo a un aumento del numero dei docenti, ma anche a curricoli e programmi maggiormente strutturati ed elaborati.

All'inizio di questo secolo c'è stata una nuova focalizzazione sulla professionalità docente come chiave strategica per la riforma dell'istruzione. Poiché l'incremento della qualità degli insegnanti ha cominciato ad apparire come un fattore fondamentale per il successo scolastico degli allievi, il tema della loro professionalità ha acquisito maggiore rilevanza. In effetti, il possesso di un vasto e organico insieme di conoscenze professionali che sono proprie del mestiere di insegnante e di cui ogni docente si sente responsabile e garante, insieme all'impegno per un aggiornamento professionale continuo, vengono oggi generalmente considerati come elementi essenziali per migliorare la performance e l'efficacia degli insegnanti. La professionalità dei docenti varia in maniera significativa da un Paese all'altro (fig. 3.5), e questa variazione spesso riflette differenze culturali e storiche, nonché disparità nelle priorità politiche nazionali e locali.

In alcuni Paesi gli educatori pensano che l'insegnamento sia interamente responsabilità del singolo insegnante nel *sancta sanctorum* della sua classe; questa concezione, però, porta a una professione priva di pratiche generalmente accettate. La sfida consiste nel passare da un sistema in cui ogni docente sceglie il proprio approccio a uno nuovo in cui ciascuno si basa sulle pratiche concordemente approvate dall'intera categoria. Non si dovrebbe usare la libertà per giustificare le proprie idiosincrasie. Quello che sembra più importante in questo contesto è che la professionalità e l'autonomia professionale non giustificano la possibilità per gli insegnanti di fare ciò che credono o sentono di dover fare in una certa situazione, ma piuttosto di fare quello che sono pienamente consapevoli di dover fare, in base alla loro conoscenza approfondita della pratica professionale.

Come mostrano i dati emersi dal rapporto TALIS, quando i docenti vengono valutati sulle loro competenze professionali di base, sulle loro capacità decisionali in merito alle loro attività e sulle opportunità di cui godono in termini di mobilità e di supporto, risulta che essi han-

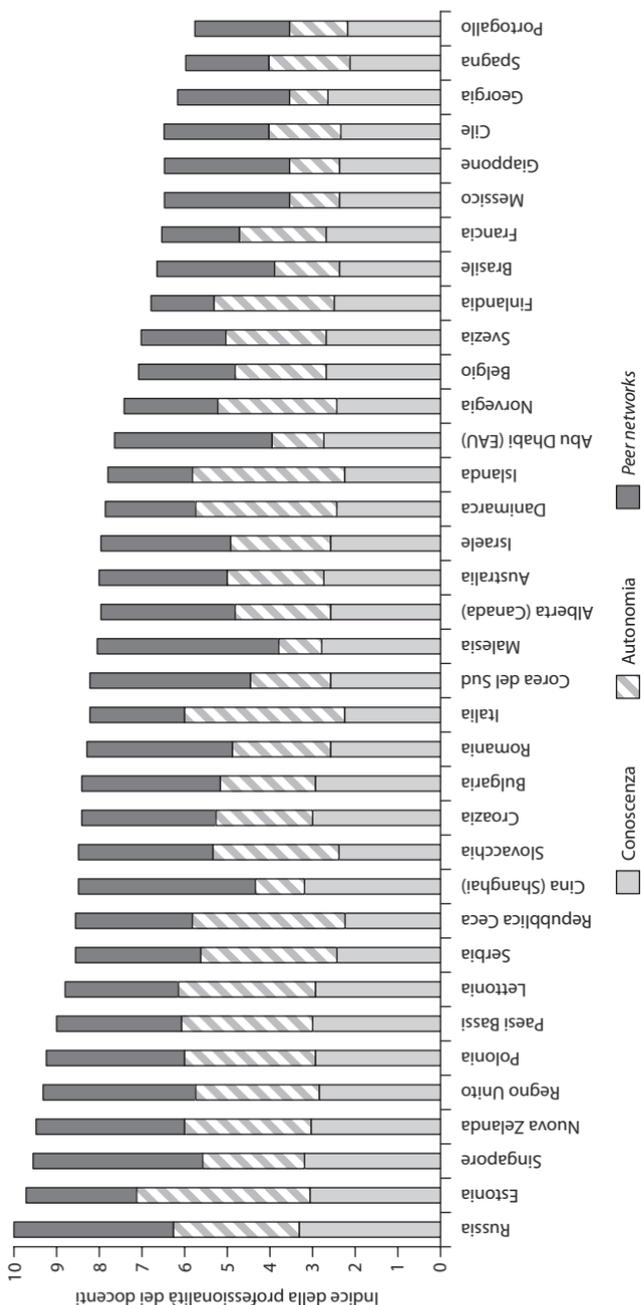


Fig. 3.5. La professionalità dei docenti e le sue componenti differiscono notevolmente da Paese a Paese.

Note: Per conoscenza si intende la competenza necessaria per l'insegnamento; l'indice include: l'istruzione formale dell'insegnante e la sua possibilità di avere incentivi allo sviluppo professionale (per es., se può partecipare ad attività formative durante l'orario di lavoro) e di partecipare a corsi di aggiornamento professionale. Per autonomia si intende il potere decisionale dei docenti con riferimento a diversi aspetti del proprio lavoro; l'indice include il potere decisionale rispetto a: contenuto dell'insegnamento, offerta di corsi, pratiche disciplinari, valutazioni e materiali. Per *peer networks* si intendono le opportunità di scambio delle informazioni e di sostegno reciproco necessario a mantenere alti standard di insegnamento; l'indice include: partecipazione a programmi di inserimento, programmi di affiancamento (*mentoring*) e/o a network di insegnanti, con feedback da osservazioni sul campo.

Fonte: OECD [2016].

no ancora molte sfide da affrontare. Raramente i docenti esercitano il controllo sui propri standard professionali che comunemente hanno altre categorie di professionisti e raramente operano con lo stesso grado di autonomia e nello stesso tipo di cultura professionale collaborativa che per i membri di altre professioni della conoscenza sono un dato di fatto. Le evidenze mostrano anche, però, che quando i docenti tengono lezione in compresenza, effettuano sedute di osservazione nelle classi di altri insegnanti e prendono parte a corsi di formazione a carattere cooperativo, essi registrano una maggiore soddisfazione rispetto al proprio percorso professionale e provano un maggior senso di efficacia nelle proprie attività didattiche (si veda la fig. 3.4).

Può essere istruttivo rivolgersi ai sistemi scolastici con alti rendimenti per capire quale aspetto assume la professionalità docente sul campo. Curiosamente, c'è altrettanta variabilità di approccio verso la professionalità docente tra i maggiori *performers* di quanta ve ne sia nel resto del mondo. Hong Kong, per esempio, ha introdotto livelli di autonomia per i docenti maggiori rispetto a quelli dei Paesi vicini. I funzionari scolastici e i docenti a Hong Kong sono dotati della più completa libertà nella personalizzazione del curriculum, dei materiali e delle metodologie didattiche. Questo livello di ampiezza e di profondità dell'autonomia ha promosso e rinforzato negli insegnanti l'autostima sul lavoro e la motivazione personale allo sviluppo professionale. Il governo non interferisce nella gestione della scuola neppure per quanto riguarda gli istituti con bassi livelli di rendimento; si affida invece al potere decisionale dell'amministrazione scolastica e dei docenti.

Al contrario, a Shanghai l'amministrazione municipale progetta le politiche da seguire, gestisce gli istituti e opera attivamente per migliorare l'istruzione. I docenti sono preparati in modo rigoroso e completo nei corsi di formazione pre-servizio e in successive attività periodiche di aggiornamento professionale. Sono tenuti ad adeguarsi agli standard e agli approcci curriculari delineati dal governo, e in genere hanno margini interpretativi ristretti riguardo agli obiettivi curriculari.

Gli insegnanti e i leader scolastici di alto profilo rappresentano la pietra angolare del sistema educativo di Singapore e vengono identificati come uno dei motivi principali delle sue prestazioni elevate. Singapore ha sviluppato un sistema onnicomprensivo di selezione, formazione, remunerazione e sviluppo professionale dei docenti e dei dirigenti scolastici, sviluppando così notevoli capacità da giocare in prima linea. Gran parte dell'aggiornamento si basa sulla formazione calata nel contesto scolastico, condotta da consulenti e da formatori che affrontano problematiche concrete o propongono l'introduzione di nuove pratiche. Ciò conferisce agli insegnanti una maggiore autonomia per quanto riguarda lo sviluppo professionale e facilita una cultura dell'eccellenza da parte dei docenti stessi. L'Australia, il Canada, la Finlandia e i Paesi Bassi perseguono strategie simili e sono noti anche per lo spazio di manovra che accordano ai loro docenti ai fini della personalizzazione dell'insegnamento.

Queste differenze rispetto al grado di autonomia di cui gli insegnanti vengono dotati suggeriscono che l'impatto che essa può esercitare dipende dal contesto. Nei Paesi in cui le modalità della selezione e della formazione degli insegnanti creano un personale docente adeguatamente preparato e indipendente, l'autonomia consentirà alla creatività e all'innovazione di esprimersi a pieno; in altri casi l'autonomia potrebbe semplicemente ampliare gli effetti di uno scarso buon senso e di decisioni sbagliate.

I casi della Finlandia e dell'Ontario forniscono un esempio del modo in cui sistemi precedentemente centralizzati hanno spostato l'enfasi sulla valorizzazione dell'insegnamento; sull'attenzione e la cura da dedicare all'implementazione, così come sulle opportunità per i docenti di collaudare nuove idee e di apprendere dai propri colleghi; sullo sviluppo di una strategia integrata e di un insieme di aspettative sia per gli insegnanti sia per gli alunni; e sull'impegno di ottenere l'appoggio dei docenti nel processo di riforma.

Anche altri Paesi hanno ri-bilanciato i propri sistemi per accordare una maggiore discrezionalità ai dirigenti scolastici e ai dipartimenti di istituto – un fattore che, quando si combina con una cultura della collaborazione e

della rendicontazione, appare strettamente correlato con la performance scolastica [OECD 2016b].

In alcuni Paesi una significativa discrezionalità viene accordata al dipartimento di istituto, preso nel suo insieme, e ai suoi singoli componenti; in altri, maggiore discrezionalità viene accordata alle scuole che vanno bene e minore a quelle in difficoltà. In certi Paesi il dirigente scolastico è poco più di un docente coordinatore; in altri le autorità scolastiche si rivolgono costantemente al dirigente per impostare la direzione da seguire e per gestire l'organigramma di istituto. Ma comune a tutti è il grado in cui questi Paesi si vanno allontanando da una gestione di stampo burocratico delle scuole per avvicinarsi a forme di organizzazione del lavoro che somigliano maggiormente a quelle in uso nelle società di professionisti.

In molti casi questi Paesi sono giunti alla conclusione che i provvedimenti dettati dall'alto fossero insufficienti per conseguire radicali e durevoli mutamenti nelle pratiche correnti, perché le riforme si concentravano su aspetti completamente estranei al nucleo pedagogico centrale dell'insegnamento e dell'apprendimento; perché le riforme presupponevano che i docenti fossero in grado di attuare cose che in realtà non sapevano fare; perché troppe riforme reciprocamente contrastanti chiedevano ai docenti di fare troppe cose contemporaneamente; oppure perché insegnanti e scuole non erano persuasi della bontà delle strategie di riforma intraprese. In risposta a ciò, la politica pubblica si è focalizzata sulla creazione di forti istituzioni sociali in grado di connettersi profondamente con la società, invece di pensare che il governo potesse interagire direttamente con scuole, insegnanti e altri portatori di interessi.

A un estremo dello spettro i sistemi basati sulla responsabilizzazione estone e finlandese sono interamente costruiti dal basso verso l'alto. Gli aspiranti docenti vengono selezionati anche in base alla capacità di esprimere con convinzione la propria adesione alla *core mission* dell'istruzione pubblica. La preparazione che ricevono è concepita al fine di costruire un senso di responsabilità individuale per l'apprendimento e il benessere di tutti gli studenti sotto la

loro tutela. Il livello ulteriore di responsabilizzazione spetta alla scuola. Di nuovo, la fiducia che la comunità più ampia estende alle proprie scuole sembra generare un forte senso di responsabilità collettiva per il successo scolastico di ogni singolo studente. Sebbene ogni scuola comprensiva in Finlandia faccia riferimento a un ente municipale, le autorità variano notevolmente in relazione alla qualità e al grado di controllo che esercitano. Sono responsabili dell'assunzione del dirigente scolastico, solitamente con un contratto di sei o sette anni, ma la responsabilità a livello quotidiano della gestione scolastica è affidata agli insegnanti e ad altri professionisti dell'istruzione, così come la responsabilità di assicurare i progressi degli alunni.

### *7. Valorizzano il tempo dei docenti*

Una delle scoperte più impressionanti della valutazione PISA del 2015 è stato il legame debole fra il rapporto numerico alunni/insegnanti e le dimensioni delle classi nelle scuole (fig. 3.6). Sembra intuitivo che un maggior numero di docenti in proporzione al numero degli studenti comporti un minor numero di alunni per classe, ma questo è tutt'altro che evidente nei dati. Per quanto riguarda gli studenti quindicenni, il Brasile e il Giappone hanno circa 37 alunni per classe, ma il Brasile ha un docente ogni 29 studenti mentre il Giappone uno ogni 11. Invece, negli Stati Uniti e in Vietnam vi sono circa 15 studenti per docente, ma il numero di alunni per classe in Vietnam è quasi il doppio di quello degli Stati Uniti.

Quello che può sembrare un incidente statistico ha molto a che fare invece con il tipo di politica adottata da ciascun Paese. Mentre i docenti in Brasile e negli Stati Uniti hanno poco tempo da dedicare ad attività che esulino dall'insegnamento, i loro pari in Giappone e in Vietnam possono dedicare molto tempo ad attività diverse dall'insegnamento in aula, lavorando con singoli alunni, con i genitori e, cosa ancora più importante, con altri docenti.

Si potrebbe inoltre ritenere che classi più numerose diano agli insegnanti poco spazio per dedicarsi alle esigenze dei

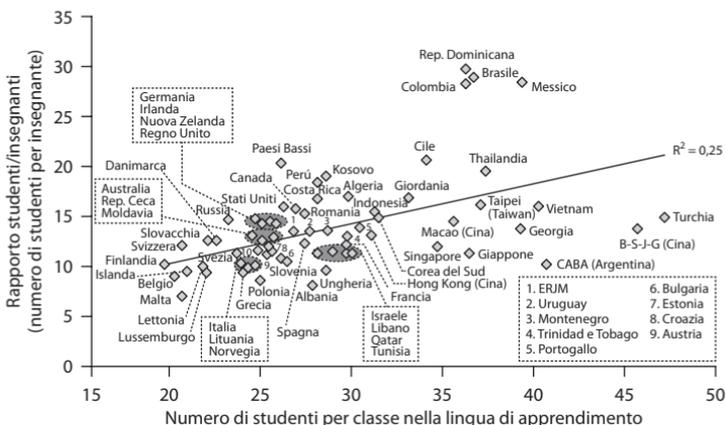


FIG. 3.6. Il rapporto fra il numero degli studenti e quello degli insegnanti non varia significativamente in classi di dimensioni diverse.

Fonte: OCSE, PISA 2015 Database, tab. II.6.26, <http://dx.doi.org/10.1787/888933436320>.

singoli studenti; ma il livello di sostegno dei docenti indicato dagli studenti in PISA non sembra correlato alle variazioni del numero di alunni per classe [OECD 2016b]. In effetti, ho osservato molte classi in Giappone in cui si faceva poca spiegazione frontale, ma in cui gli insegnanti stimolavano dibattiti focalizzati sulla comprensione concettuale e sui principi sottostanti il *problem-solving*, con modalità che includevano sia gli studenti più brillanti sia i meno attivi della classe.

In tal modo gli insegnanti giapponesi possono sfruttare al massimo il tempo in cui si trovano a contatto con ciascuno degli studenti delle proprie classi. Gli alunni non si distraggono facendo altro quando l'insegnante si occupa di un singolo gruppo di allievi. Fra l'altro, un docente giapponese a Fukushima ha stigmatizzato come me il fatto che le classi tendevano a diventare troppo piccole per poter ricavare dagli alunni un ventaglio di soluzioni abbastanza ampio a un dato problema – un aspetto fondamentale per condurre una lezione efficace.

Il sistema educativo finlandese persegue finalità analoghe, ma con strategie diverse. Le scuole finlandesi dedicano circa un terzo dell'orario scolastico all'apprendimento fuori dalla classe, fornendo così ai docenti ampie opportunità di sostenere chi rimane indietro e di coltivare i talenti. In Finlandia l'insegnamento ad alunni con bisogni speciali non è sinonimo di istruzione per alunni con difficoltà di apprendimento. Piuttosto, virtualmente ogni studente diventa un alunno con bisogni speciali a un certo punto del suo percorso scolastico, semplicemente perché la scuola riconosce di poter fare qualcosa di più per lui/lei, oltre all'insegnamento in aula.

In classe si dà notevole importanza all'apprendimento autoregolato e all'autovalutazione da parte degli studenti. Quando gli studenti si iscrivono alla scuola secondaria superiore dovrebbero essere in grado di progettare il proprio programma in base al quale, prescindendo da una struttura per gradi, ogni studente segue il proprio ritmo di apprendimento individuale.

A Shanghai la parte del curriculum relativa all'apprendimento basato sulla ricerca richiede agli studenti di identificare dei temi di ricerca a partire dalla propria esperienza, con il sostegno e la guida dei docenti. Lo scopo è di sviluppare la capacità degli alunni di imparare a imparare, di pensare in modo creativo e critico, di partecipare alla vita sociale e di promuovere il benessere collettivo. Infatti, un cambiamento significativo realizzato a Shanghai, in base allo slogan «restituire il tempo in aula agli studenti», è stato quello di incrementare le loro attività in classe rispetto all'esposizione dei contenuti da parte del docente<sup>12</sup>. Questo ha comportato un cambiamento fondamentale nella percezione di quello che si intende per insegnamento efficace, in passato definito come una serie di presentazioni ben progettate svolte dagli insegnanti. Le esercitazioni video che mostrano esempi di insegnamento efficace un tempo si concentravano sulle

<sup>12</sup> Cfr. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performingcountries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems>.

attività degli insegnanti; oggi le lezioni adottate come modello vengono filmate con più videocamere, una delle quali registra le attività degli alunni. I docenti sono valutati a seconda della durata da loro assegnata alla partecipazione degli studenti e della buona predisposizione delle attività condotte successivamente dagli studenti.

In Paesi tanto diversi come Finlandia, Giappone e Shanghai il lavoro di ogni insegnante è esaminato dagli altri docenti della scuola. Nessuna classe è proprietà esclusiva del suo docente.

### 7.1. *Una lezione di apprendimento creativo da Hiroshima*

Quando il preside Kadoshima passò in auto accanto a un palazzo di uffici, sulla strada che ci portava alla sua scuola, a Hiroshima, mi spiegò che quello era stato il luogo in cui sua nonna e due suoi zii erano bruciati vivi, come la maggior parte degli altri abitanti della città, 69 anni prima. Tutto ciò che rimase di loro, mi disse, era un'ombra sul pavimento.

Ma quello stesso giorno del 2014 un gruppo di studenti si trovava nel cortile della scuola secondaria superiore Hiroshima Nagisa. Quel che sembrava un gioco casuale faceva in realtà parte di un programma attentamente pianificato e strutturato per sequenze, progettato per aiutare gli studenti a sviluppare i cinque sensi, la propria identità e la propria capacità di lavorare in gruppo.

In una classe dopo l'altra ho osservato un gran numero di vivaci interazioni sia fra gli studenti sia fra loro e gli insegnanti. Ho incontrato Rudyard Brettargh, australiano, e Olen Peterson, statunitense, che tenevano in collaborazione una lezione di inglese, mostrando agli studenti che non c'è un solo modo bensì molti modi di esprimersi in una data lingua.

Molti approcci pedagogici della scuola prevedevano esperienze sul campo oltre allo studio teorico. In una classe ho incontrato un gruppo di studenti intenti a cucinare l'*onomiyaki*, il piatto tipico di Hiroshima. Ogni studente

preparava la pietanza a modo suo – e imparava dagli errori via via commessi.

Il preside Kadoshima mi mostrò alcune foto delle numerose visite d'istruzione che i suoi studenti avevano fatto in altri Paesi, o presso realtà produttive e altre località del Giappone. Durante questi viaggi gli studenti venivano a conoscenza delle forze economiche, sociali e politiche globali che stavano plasmando le loro vite. Una fotografia mostrava un gruppo di studenti dall'aria esausta, distesi sopra un ponte al sorgere del sole. Avevano camminato per 44 chilometri tutta la notte, mi spiegò Kadoshima. Lo scopo dell'esercitazione era quello di rafforzare la loro resilienza e insegnare loro che stare al mondo significa mettersi alla prova, fallire, cercare di adattarsi, imparare ed evolversi.

#### 8. *Allineano gli incentivi per docenti, studenti e genitori*

Per comprendere il motivo per cui gli individui agiscono in un certo modo occorre domandarsi quale tipologia di incentivi abbiano per agire così. Chiederci se gli incentivi che agiscono sugli studenti, sui genitori e sugli insegnanti in certi Paesi portano a prestazioni elevate con maggiori probabilità rispetto a quelli che agiscono in altri Paesi può fornirci importanti elementi per comprendere perché alcuni Paesi si trovano più in alto nelle classifiche dell'educazione rispetto agli altri.

Nelle nazioni con prove d'esame *high-stakes* (ad alto impatto e ricaduta), per cui gli studenti non possono accedere alla fase successiva della loro vita – che si tratti di lavoro o di istruzione terziaria – senza aver dimostrato di essere sufficientemente qualificati, gli studenti fanno quello che devono fare per realizzare i propri sogni e si sobbarcano l'impegno richiesto. In altri termini, il sistema degli esami offre agli studenti un forte incentivo a darsi da fare nello studio. E, come mostrano i risultati PISA ottenuti da Paesi come Estonia, Finlandia, Paesi Bassi e Svizzera, studiare sodo e andare bene a scuola non è necessariamente in contrasto

con un forte senso di appartenenza alla scuola e un alto livello di benessere scolastico.

Quali sono le tipologie di incentivi che inducono gli insegnanti a lavorare sodo? Negli ambienti di lavoro industriali, caratterizzati da monotonia e rigidità, l'amministrazione premia chiunque abbia risultati che superino le aspettative. I lavoratori sono in competizione fra loro. Coloro che provano astio per il collega che mostra rendimenti superiori prima o poi tenderanno a emarginarlo. Negli ambienti di lavoro professionali il successo di tutto il gruppo dipende dalla capacità di sfruttare al massimo i risultati di ciascuno dei suoi membri, quindi i lavoratori tendono a collaborare.

Nella scuola l'ambiente si crea anche per effetto dell'influenza dei genitori. In molti Paesi, sia in Europa che in Asia, taluni insegnanti vengono designati come docenti con esplicito obbligo di continuità su una determinata classe. Questi ultimi seguono gli studenti per diversi anni. Si assumono una certa responsabilità nei confronti degli alunni della loro classe e instaurano uno stretto rapporto non solo con gli studenti, ma anche coi genitori. Sia in Asia che in Europa è normale che lo scambio delle informazioni tra insegnanti e genitori avvenga tramite i social network. Non si tratta soltanto di un mezzo efficace per rendere partecipi i genitori, ma, aspetto forse più importante, anche per offrire loro una forma di rendicontazione, in una modalità che agli insegnanti stessi appare appropriata.

I genitori, in questi sistemi, tendono a percepire un forte legame con i docenti di classe dei propri figli. In una serie di gruppi di discussione (*focus groups*) condotti in Danimarca dal Centro nazionale per l'educazione e l'economia, ad alcuni genitori venne chiesto che cosa accadeva quando ai loro figli veniva assegnato un docente di classe con un livello di competenza inferiore. Era un problema? I genitori risposero che i vantaggi del sistema del docente di classe erano preponderanti rispetto agli svantaggi.

C'è un altro vantaggio, di evidenza meno immediata, in questo sistema. Un docente in servizio presso una determinata classe per un anno soltanto potrebbe ritenere che, per quanto possa dedicare tutto l'impegno possibile agli

studenti a cui è stato assegnato, non potrà fare più di tanto in un solo anno per intervenire sui problemi che gli studenti hanno eventualmente ereditato dagli insegnanti degli anni precedenti, così come poco potrà fare per proteggerli dai colleghi che negli anni successivi possano rivelarsi meno competenti.

Ma nel sistema del docente di classe l'insegnante dell'anno prima è esattamente lo stesso, così come quello che verrà dopo. In questo sistema non c'è modo per il docente di classe di sottrarsi alle proprie responsabilità riguardo a quello che ne è dello studente. Per una questione di orgoglio professionale, e come conseguenza della stretta e prolungata vicinanza con gli studenti e dello sviluppo di un forte senso di responsabilità nei loro confronti, è naturale per il docente aprire un dialogo con i loro genitori. È normale per questi insegnanti anche coordinarsi con i docenti specializzati, e consigliare gli studenti e far loro da guida nei percorsi di crescita.

### 8.1. *Concentrarsi sul benessere degli studenti*

PISA è noto soprattutto per i dati relativi ai risultati scolastici, ma nel 2015 abbiamo preso in considerazione anche la soddisfazione per la propria vita degli studenti, il loro rapporto con i pari, con insegnanti e genitori, e il loro uso del tempo libero<sup>13</sup>. I risultati mostrano che vi sono grandi differenze fra gli studenti, sia da Paese a Paese sia all'interno di ciascuno di essi, per quanto riguarda la qualità di vita, la motivazione al successo, l'ansia da prestazione scolastica, le aspettative per il futuro e l'esposizione ad atti di bullismo a scuola o a forme di discriminazione da parte dei docenti. Gli studenti di alcuni dei Paesi che occupano i primi posti nella graduatoria PISA in scienze e in matematica hanno dichiarato livelli di soddisfazione per la loro vita comparativamente bassi; Estonia, Finlandia, Paesi Bassi e Svizzera, invece, sembrano in grado di conciliare i buoni

<sup>13</sup> Per i dati di riferimento di questo paragrafo, cfr. OECD [2017f].

risultati scolastici con alti livelli di soddisfazione personale degli studenti. È invitante l'idea di attribuire gli scarsi livelli di soddisfazione per la propria vita fra gli studenti in Asia orientale o anche altrove a un carico di studio particolarmente elevato, ma i dati non mostrano alcuna relazione fra la quantità di ore dedicate dai ragazzi allo studio e la loro soddisfazione per la propria vita. E sebbene spesso gli educatori sostengano che l'ansia si manifesti come reazione naturale a un sovraccarico di verifiche, la loro frequenza non è correlata con i livelli di ansia indicati dagli studenti.

Ma ci sono altri fattori che influenzano il benessere degli studenti, e molti di questi sono correlati agli insegnanti, ai genitori e alle scuole.

Anzitutto, PISA rileva che una grave minaccia al sentimento di appartenenza degli studenti alla propria scuola è la percezione di avere relazioni negative con i propri insegnanti. Gli studenti più felici tendono a indicare relazioni positive con i propri docenti, e gli studenti delle scuole «più felici» (istituti in cui la soddisfazione per la propria vita degli studenti è sopra la media del Paese) hanno indicato di ricevere molto più sostegno dai docenti di quanto indicato dagli studenti delle scuole «meno felici».

In media nei Paesi OCSE gli studenti che hanno indicato che il proprio docente è disponibile ad aiutarli e si interessa del loro apprendimento hanno anche 1,3 volte di probabilità in più rispetto agli studenti che hanno indicato il contrario di provare un sentimento di appartenenza alla propria scuola. Invece gli studenti che hanno indicato trattamenti discriminatori da parte dei propri docenti hanno 1,7 volte di probabilità in più di indicare di aver provato un senso di esclusione a scuola. Questo è importante. Gli adolescenti stringono forti legami sociali; apprezzano la fiducia, la cura e il sostegno altrui. Gli adolescenti che sentono di appartenere alla comunità scolastica hanno maggiori probabilità di avere risultati migliori e di essere più motivati.

Ci sono grosse differenze anche fra un Paese e l'altro riguardo a questi indicatori. In media tre studenti su quattro hanno indicato di sentire di appartenere alla propria scuola; in alcuni dei sistemi scolastici con i risultati più elevati,

come Corea del Sud, Estonia, Finlandia, Giappone, Paesi Bassi, Singapore, Taiwan e Vietnam, la percentuale è persino maggiore. Ma in Francia solo due studenti su cinque hanno indicato questa risposta.

Naturalmente, la maggioranza degli insegnanti ritiene importante avere una relazione positiva con i propri alunni; ma alcuni di loro potrebbe non avere una preparazione adeguata per affrontare allievi e classi particolarmente difficili. Una gestione efficace della classe consiste in qualcosa che va molto al di là del saper istituire e imporre regole, premi e incentivi per ottenere disciplina; richiede l'abilità di creare un ambiente educativo che permetta di facilitare e sostenere l'impegno attivo degli studenti nell'apprendimento, di incoraggiare la cooperazione e di promuovere comportamenti diretti a beneficiare gli altri. Una maggiore attenzione per la gestione della classe e della relazione con gli alunni nei corsi di aggiornamento professionale può dotare gli insegnanti degli strumenti necessari per entrare maggiormente in sintonia con i propri studenti. Gli insegnanti dovrebbero anche poter disporre di tempo sufficiente per condividere informazioni circa i punti di forza e di debolezza degli alunni, in modo da trovare l'approccio migliore per aiutarli a sentirsi parte della comunità scolastica.

Mentre non è la frequenza delle verifiche a influire sul grado di benessere degli studenti, la percezione delle verifiche come qualcosa di minaccioso ha un'evidente influenza sul livello di ansia che gli studenti provano per le verifiche stesse. In media nei Paesi OCSE il 59 per cento degli studenti ha indicato di essere preoccupato per la difficoltà delle prove e il 66 per cento teme di prendere voti bassi. Circa il 55 per cento degli studenti ha indicato di provare molta ansia durante le verifiche, anche quando hanno una buona preparazione.

Ancora una volta, i risultati dello studio PISA suggeriscono che il contributo dei docenti, su questo fronte, è decisivo. Anche tenendo conto delle prestazioni degli studenti, del genere e dello status socioeconomico, gli studenti che indicano di avere insegnanti che adattano la lezione ai bisogni e alle conoscenze della classe hanno meno probabilità

di dichiarare di provare ansia prima di una verifica per la quale sono preparati oppure di sentire la tensione durante lo studio. Gli studenti hanno minori probabilità di indicare di provare ansia quando il loro insegnante (in questo caso quello di scienze) fornisce loro un sostegno individualizzato quando si trovano in difficoltà.

Per contro, una relazione negativa tra docente e alunno sembra minare il senso di sicurezza di quest'ultimo e condurre a una maggiore ansietà. Mediamente, a livello internazionale, gli studenti hanno il 62 per cento in più di probabilità di affermare di sentire la tensione durante lo studio, e il 31 per cento in più di probabilità di dichiarare di provare ansia prima di una verifica, se percepiscono che il loro insegnante li ritenga meno intelligenti di quanto in realtà non siano. Un'ansia di questo genere potrebbe essere una reazione da parte degli studenti, ma anche una loro interpretazione degli errori che commettono – oppure di quelli che temono di commettere. Gli studenti rischiano di interiorizzare gli errori come prova del fatto che non sono abbastanza intelligenti.

Perciò i docenti devono saper aiutare gli studenti a sviluppare una corretta comprensione dei propri punti di forza e di debolezza e una chiara consapevolezza di quello che possono fare per superare o mitigare i propri limiti. Per esempio, valutazioni più frequenti che partano da obiettivi più facili e che aumentino gradatamente i livelli di difficoltà possono servire a costruire un buon senso di autoefficacia, così come possono essere utili opportunità per gli studenti di verificare le proprie abilità in test formativi *low-stakes*, prima di affrontare una verifica finale importante di tipo sommativo. Va notato che in ogni Paese, le ragazze hanno indicato un'ansia collegata alle attività scolastiche maggiore di quella indicata dai ragazzi, e l'ansia per lo studio, i compiti e le verifiche è correlata negativamente alle prestazioni. Il timore di sbagliare in una verifica spesso condiziona i risultati delle ragazze più brave che tendono a «soffocare» quando sono sotto pressione.

Anche i genitori hanno un ruolo fondamentale. Gli studenti i cui genitori hanno indicato di «passare del tempo

chiacchierando» con i propri figli, di «consumare il pasto principale della giornata» a tavola con loro o di «discutere [il loro] andamento scolastico ogni giorno o quasi ogni giorno» assieme a loro hanno una probabilità tra il 22 e il 39 per cento in più di indicare livelli elevati di soddisfazione per la propria vita. «Passare del tempo a chiacchierare con i propri figli» è il comportamento genitoriale maggiormente correlato con il benessere degli studenti. E sembra incidere anche sui risultati. Gli studenti i cui genitori hanno indicato di «passare il tempo [con loro] chiacchierando» erano due terzi d'anno scolastico in anticipo nella performance in scienze. Anche dopo aver tenuto conto dello status socioeconomico, questi studenti erano comunque in anticipo di un terzo di anno scolastico rispetto agli altri. I risultati sono analoghi se prendiamo in considerazione i genitori che hanno indicato di consumare il pasto principale della giornata coi propri figli. Questa relazione è molto più forte rispetto all'impatto che possono esercitare sulla performance degli studenti le risorse delle scuole o altri fattori misurati nell'indagine PISA.

I genitori possono inoltre aiutare i ragazzi a ridurre l'ansia da prestazione, incoraggiandoli ad avere fiducia nella loro capacità di riuscire in qualsivoglia verifica. I risultati dello studio PISA mostrano che, anche dopo aver considerato le differenze nella performance e nello status socioeconomico, le ragazze che percepiscono l'incoraggiamento dei loro genitori ad avere fiducia nelle proprie capacità hanno il 21 per cento in meno di probabilità di sentire la tensione durante lo studio, in base alla media OCSE.

La maggior parte dei genitori inoltre vorrebbe che i propri figli fossero motivati a scuola, e tali alunni tendono ad andare meglio degli altri. L'indagine PISA evidenzia che gli studenti più motivati ottengono risultati equivalenti a oltre un anno di studi in anticipo rispetto a quelli ottenuti dagli studenti meno motivati, mediamente. La motivazione al successo si ricollega alla soddisfazione per la propria vita in un rapporto di rafforzamento reciproco. Gli studenti che godono di un alto livello di benessere personale tendono ad avere una maggiore resilienza e appaiono più tenaci di

fronte alle sfide dell'apprendimento. Una forte motivazione abbinata a risultati concreti può dare ai ragazzi fiducia in sé stessi e determinazione nella vita. Questo potrebbe spiegare perché gli studenti maggiormente motivati hanno indicato livelli di soddisfazione per la propria vita elevati.

Ma possono esserci anche aspetti negativi in questa motivazione a raggiungere degli obiettivi, in particolare quando essa è una reazione a una pressione esterna. I risultati PISA mostrano che i Paesi in cui gli studenti sono assai motivati tendono anche a essere quelli in cui molti studenti provano ansia per le verifiche, nonostante siano preparati per affrontarle. Sia gli insegnanti sia i genitori devono trovare delle strategie per favorire la motivazione degli studenti ad apprendere e a riuscire senza provare un timore eccessivo di fallire.

Tutto sommato, il modo più ovvio per promuovere il benessere degli alunni consiste nell'incoraggiare tutti i genitori a essere più consapevoli degli interessi e delle preoccupazioni dei figli e a mostrare interesse per la loro vita scolastica, ivi comprese le sfide che i ragazzi affrontano a scuola. Le scuole possono creare un ambiente di cooperazione con i genitori e con le comunità di cui fanno parte. Gli insegnanti possono venire dotati di strumenti più efficaci per sollecitare il supporto dei genitori, e le scuole possono occuparsi di determinate carenze e criticità per gli alunni più svantaggiati, come la mancanza di ambienti tranquilli e propizi allo studio. Se famiglie e insegnanti instaurano fra loro relazioni basate sulla fiducia, le scuole possono fare affidamento sui genitori come preziosi collaboratori per l'istruzione dei loro studenti.

#### 9. *Promuovono la crescita di leader educativi capaci*

Nel settembre del 2003 venne a farmi visita Johan van Bruggen, che era a capo della Standing International Conference of Inspectorates<sup>14</sup>. Ero particolarmente colpito

<sup>14</sup> Cfr. <http://www.sici-inspectorates.eu>.

dall'importanza che egli attribuiva a una leadership scolastica e di sistema efficace, e dalle raffinate tecniche che gli ispettorati scolastici avevano sviluppato per osservare e descrivere una leadership efficace. Egli sottolineò il fatto che una leadership scadente può tarpare le ali anche al miglior docente. Si metta un bravo insegnante in una scuola mal gestita e sarà sempre la scuola ad averla vinta. Troppo spesso gli insegnanti – e i loro studenti – sono le vittime, non gli autori, del cattivo funzionamento delle scuole.

Uno studio comparativo dell'OCSE sulla leadership scolastica individua quattro gruppi di responsabilità a essa riconducibili, fra loro interconnesse, che si possono considerare fondamentali per migliorare i risultati scolastici [Pont, Nusche e Moorman 2008].

– Supporto, valutazione e sviluppo della qualità dei docenti. Ciò include l'assunzione di insegnanti di alto livello; l'organizzazione di un solido programma di inserimento professionale dei docenti; l'accertamento per i docenti neoassunti del possesso delle competenze e delle conoscenze necessarie per svolgere il curricolo; l'organizzazione e il supporto del lavoro coordinato dei docenti ai fini del miglioramento della qualità dell'insegnamento e della didattica; il monitoraggio e la valutazione delle pratiche didattiche; la promozione dello sviluppo professionale dei docenti; il sostegno a favore di culture del lavoro effettivamente collaborative. Se si vuole ottenere un cambiamento reale e duraturo, non bisogna domandarsi quanto gli insegnanti siano favorevoli alle idee del dirigente, ma quanti di loro possono e vogliono cooperare con i propri colleghi.

– La definizione degli obiettivi di apprendimento e delle valutazioni per aiutare gli studenti a raggiungere standard elevati. Ciò comporta l'allineamento della didattica agli standard educativi definiti a livello centrale, fissando obiettivi per la performance degli studenti, misurando il grado di avanzamento rispetto a questi obiettivi e apportando modifiche al programma scolastico al fine di migliorare il rendimento individuale e complessivo. I leader scolastici devono anche essere in grado di usare i dati per assicurarsi che i progressi di ogni singolo studente siano tracciabili. Essi

devono sentirsi sicuri nel lavoro svolto con gli studenti che hanno approcci diversi nei confronti dell'apprendimento.

– Un uso delle risorse strategico e pedagogicamente coerente.

– La costruzione di partenariati al di fuori della scuola al fine di favorire una maggiore coesione fra tutti coloro che sono coinvolti nella realizzazione e nel benessere di ogni ragazzo. Ciò richiede di incrementare la collaborazione con le famiglie e con le comunità, con l'istruzione terziaria, col mondo produttivo e in particolare con altre scuole e ambienti educativi.

Come mostrano i risultati del rapporto TALIS, sembra anche che vi sia un legame tra la capacità dei docenti di migliorare la propria pratica lavorativa e il loro sviluppo come leader [OECD 2014c]. Quando gli insegnanti possono assumere una funzione guida nell'avvio di miglioramenti e innovazioni nelle proprie scuole, si sentono più competenti e sicuri di sé e ne risentono positivamente sia il loro status professionale sia il loro morale.

Una buona leadership, naturalmente, è necessaria a ogni livello del sistema educativo (si veda il cap. 6). Questo aspetto sta diventando sempre più importante, per diverse ragioni. In molti Paesi un maggior decentramento ha comportato una maggiore autonomia scolastica, una maggiore responsabilizzazione per quanto riguarda i risultati, sia a livello di istituto sia di singolo allievo, un uso migliore della base di conoscenza dell'istruzione e dei processi pedagogici e una più ampia responsabilità di supporto alle comunità locali ove si trovano le scuole, alle altre scuole e ai servizi pubblici [OECD 2013b].

Michael Fullan, ideatore e progettista della ben nota riforma dell'istruzione dell'Ontario, descrive il modo in cui i migliori leader dei sistemi educativi coinvolgono attivamente gli altri e diffondono la leadership a ogni livello [Fullan 2011]. Come da lui rilevato, questi leader sono in grado di riconoscere le tendenze in atto e le tematiche specifiche potenzialmente rilevanti per i loro docenti e le loro scuole. Sono caratterizzati da uno stile inclusivo che incoraggia alla collaborazione e lascia spazio ai collaboratori affinché

questi si assumano più facilmente dei rischi. Sanno attuare una pianificazione strategica e di tipo imprenditoriale, nel senso che sono in grado di mobilitare le energie e le risorse economiche necessarie all'innovazione, e si preoccupano di attrarre personale di talento. Costruiscono connessioni strette in ogni settore e Paese, coinvolgendo amministratori pubblici, imprenditori sociali, capi di impresa, ricercatori universitari e personalità della società civile, come partner nell'innovazione a favore dell'istruzione e della formazione.

#### 10. *Individuare il livello di autonomia scolastica più adeguato*

Molti Paesi hanno cominciato a porre i risultati al centro delle politiche per l'istruzione. Parallelamente, hanno iniziato ad attribuire maggiori responsabilità alle scuole, spingendole a rispondere più adeguatamente alle esigenze del territorio (fig. 3.7). Molte scuole sono state dotate di una maggiore autonomia, in modo che dirigenti, consigli di istituto e insegnanti potessero assumere, rispetto alle politiche comuni, iniziative personali in materia di risorse, di curriculum, di valutazioni, di iscrizioni e di disciplina.

I dati del rapporto PISA suggeriscono che, una volta che lo Stato abbia definito con chiarezza le aspettative nei confronti degli studenti, l'autonomia scolastica nella specificazione dei dettagli del curriculum e delle valutazioni sia correlata positivamente con la performance del sistema nel suo complesso. Per esempio, i sistemi scolastici che accordano alle proprie scuole maggiore discrezionalità nelle valutazioni, nell'offerta dei percorsi, nell'individuazione dei loro contenuti fondamentali e nell'adozione dei libri di testo hanno maggiori probabilità di ottenere i punteggi più elevati nel test PISA, quale che sia il tipo di nesso causale implicato [OECD 2013b].

Un altro argomento a favore dell'autonomia nel sistema scolastico riguarda il fatto che può creare forti incentivi per l'innovazione. Le scuole di successo saranno luoghi in cui le persone desiderano lavorare e in cui scoprono che è possibile realizzare buone idee. Viceversa, l'innovazione

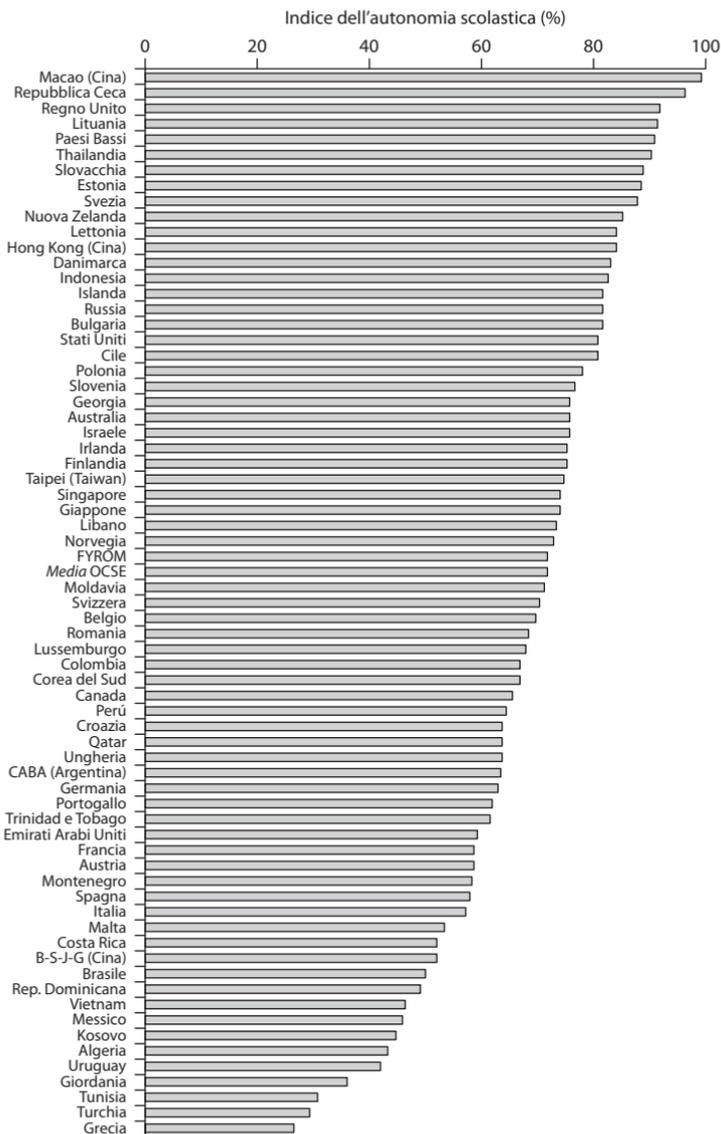
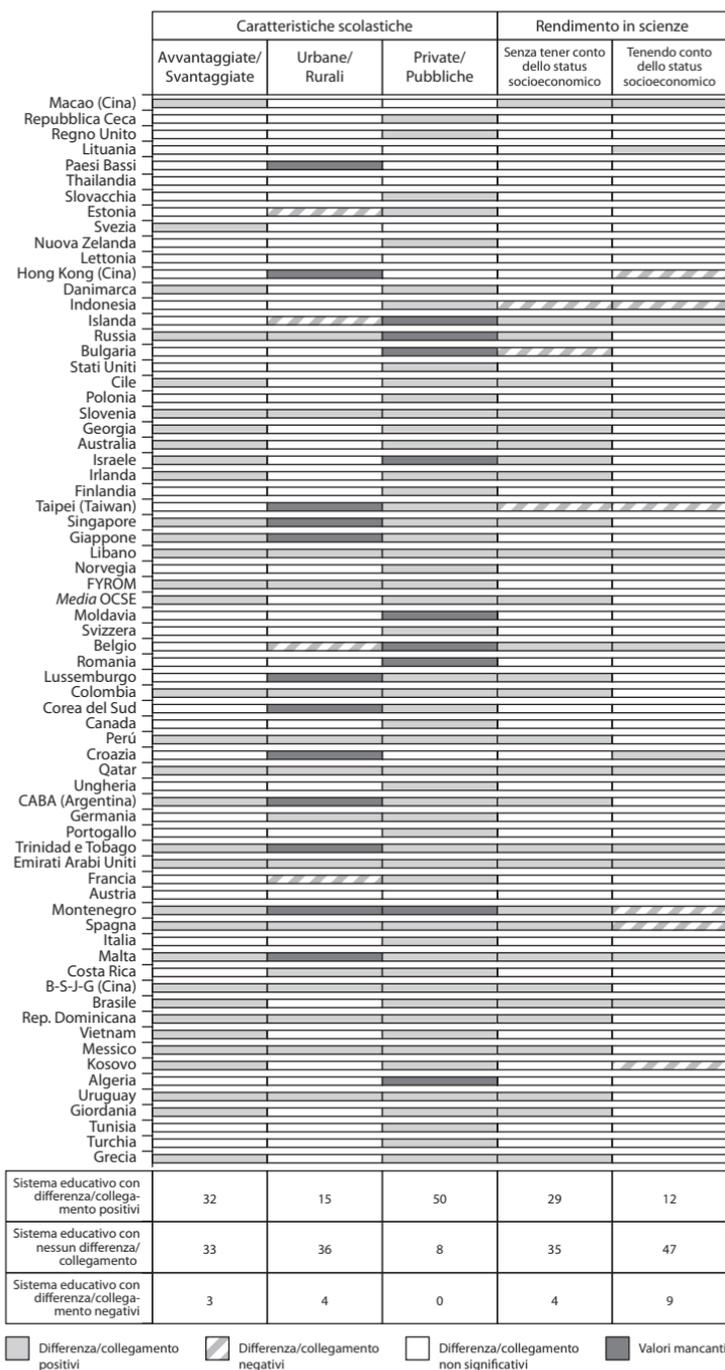


FIG. 3.7. L'autonomia del potere decisionale è correlata alle caratteristiche della scuola e alla performance degli studenti.

Risultati basati sui rapporti dei dirigenti scolastici.

*Note:* L'indice dell'autonomia scolastica è calcolato come la percentuale delle attività che sono sotto la significativa responsabilità dei dirigenti, degli insegnanti o del consiglio direttivo della scuola. Lo status socioeconomico è misurato dall'indice PISA relativo allo status economico, sociale e culturale. FYROM sta per the Former Yugoslav Republic of Macedonia. Paesi ed economie sono riportati in ordine decrescente rispetto all'indice dell'autonomia scolastica.

Fonte: OCSE, PISA 2015 Database, tab. II.4.5, <http://dx.doi.org/10.1787/888933435854>.



può diventare più difficile nelle strutture di tipo gerarchico e burocratico, in cui prevale la tendenza a premiare l'osservanza delle norme e dei regolamenti.

Un tentativo di misurare l'innovazione nei sistemi educativi fra il 2000 e il 2011 ha riscontrato che i Paesi con un alto livello di autonomia scolastica e di decentramento, come Danimarca e Paesi Bassi, erano in cima al cosiddetto Indice sintetico di innovazione, che raccoglie in un indicatore composito diversi indicatori di innovazione nelle scuole e nelle pratiche scolastiche [OECD 2014a].

Un recente studio dell'OCSE sugli «ambienti di apprendimento innovativi» ha esaminato diverse scuole e reti di scuole in tutti i Paesi OCSE [OECD 2015f]. Benché il campione non possa essere considerato rappresentativo, gli studi di caso provenivano da un'ampia varietà di scuole appartenenti a diversi sistemi educativi. Alcune erano tradizionali istituti di istruzione pubblica, altre appartenevano a reti di *charter schools* (scuole private convenzionate e finanziate con fondi pubblici, *N.d.T.*), altre ancora erano istituti privati, operanti all'interno o all'esterno del sistema pubblico. Tutte hanno conosciuto un notevole sviluppo perché la governance e le disposizioni in materia di vigilanza hanno concesso loro la libertà di creare spazi per la sperimentazione.

Lo studio ha sottolineato anche il rischio che l'autonomia conducesse a un'«atomizzazione» delle scuole. Lavorare in collaborazione può essere di stimolo all'innovazione e di aiuto nella spinta a proseguirla. Tuttavia, l'autonomia scolastica può essere controproducente, se la si ritiene praticabile in pieno isolamento. Al contrario, l'autonomia dovrebbe configurarsi come libertà e flessibilità nel lavorare con partner diversi.

Un ostacolo grave, ma spesso sottovalutato, alla realizzazione della coerenza all'interno di un sistema scolastico è la mancanza di una comprensione condivisa dei problemi che il sistema si trova a dover affrontare. Quando i docenti o i genitori non conoscono i problemi che il governo sta cercando di risolvere, è difficile comprendere le politiche che vengono progettate in loro risposta. Gli strenui sforzi del governo dell'Ontario per creare un senso di compren-

sione condivisa e di comunanza di propositi tra i gruppi dei portatori di interesse coinvolti, ci offre un esempio di come obiettivi simili possano essere raggiunti. La strategia dell'Ontario per incrementare le abilità di lettura, scrittura e matematica, per esempio, non consisteva solo nel migliorare i risultati conseguiti nella lettura, nella scrittura e nel calcolo, sebbene questo obiettivo lo abbia senz'altro raggiunto. Si trattava almeno in altrettanta misura di assicurarsi un ampio sostegno per il miglioramento delle abilità fondamentali attraverso un notevole ventaglio di attività e iniziative che hanno finito per modificare la cultura scolastica dell'Ontario. Una consapevolezza maggiore del valore delle competenze alfabetiche e matematiche ha portato a nuovi atteggiamenti e comportamenti a ogni livello: di classe e di scuola, così come a livello amministrativo e ministeriale<sup>15</sup>.

La riforma di Singapore, *Thinking Schools – Learning Nation* («Scuola che pensa, nazione che impara»), ha organizzato le scuole per raggruppamenti geografici, a ciascuno dei quali ha conferito una maggiore autonomia, con la nomina dei dirigenti di maggior valore a direttori amministrativi di ogni raggruppamento, per affiancare gli altri (*mentoring*) e per promuovere l'innovazione<sup>16</sup>. Con l'aumento dell'autonomia, sono comparse anche nuove forme di responsabilizzazione. Il vecchio sistema degli ispettori scolastici è stato soppresso e sostituito da un modello di eccellenza scolastica, in base al quale ogni scuola fissa i propri obiettivi e annualmente valuta il proprio avanzamento in relazione a essi, performance degli studenti compresa. Una maggiore autonomia ha portato anche a dedicare la massima attenzione all'identificazione e allo sviluppo di leader scolastici altamente efficaci, in

<sup>15</sup> Cfr. Canadian Language and Literacy Research Network, *Evaluation Report: The Impact of the Literacy and Numeracy Secretariat*, 2009, [http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/OME\\_Report09\\_EN.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/OME_Report09_EN.pdf).

<sup>16</sup> La visione programmatica della riforma di Singapore fu annunciata per la prima volta dall'allora primo ministro Goh Chok Tong nel 1997. Tale visione delinea i tratti di una nazione pensante con cittadini impegnati, in grado di affrontare le sfide future, e un sistema di istruzione orientato ai bisogni del XXI secolo. Cfr. anche <https://www.moe.gov.sg/about>.

grado di guidare la trasformazione della scuola. Gli istituti vengono sottoposti a una valutazione esterna ogni sei anni.

Ho sempre creduto che i docenti e le scuole degli Stati Uniti, con la loro tradizione di autogoverno locale e in quanto Paese in cui ho conosciuto molte delle scuole più innovative e stimolanti, godessero di maggiore autonomia rispetto agli insegnanti e alle scuole di altri Paesi. Quando incontrai i dirigenti scolastici americani nel luglio del 2009 al convegno annuale della National Association of Secondary School Principals fui molto sorpreso dalle loro dichiarazioni in relazione a quanto fossero limitate le loro capacità decisionali, almeno a loro avviso.

Quando ho studiato i risultati del rapporto PISA a tal proposito, ho scoperto che, in effetti, le scuole americane tendono a ricevere direttive molto più pressanti dall'ufficio del provveditore locale rispetto a quanto non accada in molti altri Paesi. In tal senso probabilmente gli Stati Uniti hanno semplicemente barattato un tipo di accentramento burocratico con un altro. È vero anche che la crescita piuttosto recente dei sindacati della scuola americani, considerato che il tipo di relazioni sindacali e di pressione dal basso è lo stesso in tutte le località, può aver creato un contesto con più vincoli rispetto a quello che si può trovare in sistemi che adottano forme di organizzazione del lavoro più professionali. Perciò anche qui, come altrove, il diavolo è nei dettagli.

In effetti, alcuni Paesi lasciano alla maggioranza delle proprie scuole pubbliche uno spazio decisionale che è simile a quello delle *charter schools* degli Stati Uniti. Le *academies* inglesi ne sono un esempio. Si tratta di scuole statali a cui è stata accordata l'autonomia, ma che hanno comunque gli stessi obblighi che hanno le altre scuole statali in termini di conduzione degli esami di Stato, stesura di rapporti ufficiali sulla performance, disponibilità di bilancio, rendicontazione al pubblico e ammissione degli studenti. I ministri dell'Istruzione inglesi considerano le *academies* e la loro maggiore indipendenza come un mezzo per contrastare le basse performance.

Ma quanto si sa delle dinamiche in atto? In che modo il conferimento di una maggiore autonomia scolastica può

davvero consentire di migliorare il rendimento degli studenti? E se la riforma è a senso unico e lo status delle *academies* significa autonomia a vita per le scuole, nel giro di qualche anno, allora, l'introduzione di nuove politiche potrebbe non servire a nulla. Man mano che le scuole diventano più autonome, come possono evitare di isolarsi?

Le *academies* mostrano quanto sia importante conciliare l'autonomia professionale con una cultura collaborativa, sia fra gli insegnanti che fra le scuole. La sfida per un sistema come quello delle *academies* consiste nel trovare un modo per condividere il sapere fra le scuole. Il sapere nel campo dell'istruzione è poco fluido; non si diffonde facilmente. Tende a rimanere dov'è, a meno che non ci siano forti incentivi a condividerlo. Ciò significa che i leader del modello *academies* e di iniziative analoghe devono riflettere seriamente sul modo migliore per estendere la conoscenza al di fuori delle singole enclaves di innovazione, di attrarre gli insegnanti di maggiore talento verso le classi più impegnative e di inserire i presidi migliori nelle *academies* con maggiori problematiche.

Non è affatto un'impresa impossibile. Le scuole in Danimarca, Finlandia, Giappone, Norvegia, a Shanghai e in Svezia godono di una notevole tradizione di autonomia, di lavoro di squadra e di cooperazione. Costruiscono reti e condividono risorse e idee per sviluppare pratiche innovative. Ma questa cultura collaborativa non nasce dal nulla; deve essere costruita con cura sia a livello di politiche che di pratiche scolastiche. In alcuni comuni finlandesi, per esempio, i presidi lavorano anche come direttori distrettuali, dedicandosi per un terzo del loro tempo al distretto e per due terzi al proprio istituto. In tal modo promuovono una visione comune sulla scuola fra gli istituti e gli enti locali.

Affinché i dirigenti scolastici assumano questa funzione più ampia a livello di sistema, la leadership viene condivisa, con team dirigenziali che svolgono alcune delle mansioni dei presidi. Il risultato è che i dirigenti scolastici si incontrano regolarmente con i propri pari. Non lavorano più sotto un'amministrazione scolastica locale, ma *sono* l'amministrazione scolastica locale. L'ufficio scolastico distrettuale

non è pieno di funzionari, ma di persone che conoscono per esperienza diretta la gestione di una scuola. Possiamo prendere in considerazione anche l'esempio di Shanghai. Il vicepresidente di un istituto di grandi dimensioni di Shanghai che aspirasse a diventarne il preside, ne avrebbe la possibilità – ma solo nel momento in cui dimostra di poter risolleverare le sorti di una delle realtà scolastiche del suo sistema con le prestazioni più basse.

Una caratteristica del sistema scolastico inglese è che tutte le scuole sono soggette a un rigoroso regime di ispezione. Si tratta, a mio parere, di uno dei più efficienti al mondo. Per ottenere una valutazione di eccellenza nella leadership, le scuole devono dimostrare di saper promuovere il miglioramento dell'istruzione al di là delle loro mura.

Ma potrebbe essere necessario fare di più. I dati del rapporto PISA mostrano che nei sistemi scolastici in cui il sapere è condiviso tra i docenti, l'autonomia è un vantaggio concreto; ma nei sistemi scolastici senza una cultura dell'apprendimento tra pari e della responsabilità, l'autonomia può comportare ripercussioni negative sulla performance degli studenti. Occorre vi sia una sufficiente mobilitazione e condivisione del sapere, unite a un sistema di controllo reciproco (*checks and balances*), per assicurarsi che le *academies* utilizzino la propria indipendenza in modo efficace – e assennato.

Ciò nonostante, la riforma risulta molto promettente per quanto riguarda il miglioramento dei sistemi scolastici. Se l'autonomia viene associata a una cultura della collaborazione, non saranno solo le scuole a trarne beneficio, ma anche i singoli insegnanti.

## 11. *Dalla responsabilità amministrativa a quella professionale*

Per conciliare l'autonomia scolastica con la coerenza complessiva nel sistema educativo occorre poter capire chiaramente in che modo le scuole erogano l'istruzione e quali risultati di apprendimento producono. La valutazione e la rendicontazione consentono a educatori e responsabili

politici di avere un quadro del rendimento e del progresso in campo educativo. La maggioranza dei sistemi di istruzione a elevate prestazioni possiede una qualche tipologia di sistema di rendicontazione. Alcuni sistemi pubblicano i dati relativi alla performance delle scuole, sebbene ciò sia tutt'altro che comune nei sistemi a elevate prestazioni. Nei sistemi che consentono ai genitori di scegliere la scuola a cui iscrivere i figli i dati comparati possono influenzare le loro scelte. In alcuni sistemi questi dati vengono utilizzati anche dagli amministratori scolastici per stanziare risorse, spesso per garantire fondi supplementari alle scuole in difficoltà.

Ma gli approcci nei confronti della rendicontazione si evolvono insieme ai sistemi scolastici stessi – come regole che diventano linee guida e infine buone pratiche, e buone pratiche che a loro volta si trasformano in cultura condivisa. Spesso questa progressione comporta uno spostamento dell'equilibrio vigente tra «responsabilità amministrativa» e «responsabilità professionale».

La responsabilità amministrativa di solito utilizza i dati per identificare i bravi insegnanti e le buone scuole, e per intervenire sugli istituti con scarsi risultati. Tra le caratteristiche della responsabilità amministrativa vi sono spesso sistemi di rendicontazione basati sugli esami, che utilizzano i dati relativi alla performance degli studenti per compiere scelte in merito agli insegnanti e ai dirigenti scolastici da assumere, da promuovere o da confermare, e per determinare la remunerazione dei singoli insegnanti.

Per contro, la responsabilità professionale fa riferimento a sistemi in cui i docenti sono responsabilizzati non tanto nei confronti delle autorità amministrative, ma soprattutto nei confronti dei loro colleghi e dirigenti. I professionisti, per lo più in ogni campo, si sentono responsabili nei confronti degli altri membri della professione. Nel caso dell'istruzione, la responsabilità professionale include anche quel genere di responsabilità personale che avvertono gli insegnanti nei confronti dei loro pari, dei loro studenti e dei genitori.

Sistemi giuridici come quelli dell'Ontario in Canada, della Finlandia, del Giappone e della Nuova Zelanda, che

accordano una maggiore importanza alle forme di organizzazione del lavoro di stampo più professionale, tendono a perseguire forme di responsabilizzazione del corpo docente e dei dirigenti scolastici più collegiali. Lo scopo è quello di assicurarsi che la riforma sia un impegno collaborativo, e non qualcosa di imposto dall'alto. Secondo loro, gli individui che vorrebbero essere considerati dei professionisti e trattati come tali tendono a rispondere al meglio a modalità di responsabilizzazione di tipo professionale e informale, e mal si adatterebbero all'uso di forme di responsabilità di stampo amministrativo, che tendono ad associare agli ambienti di lavoro industriali.

L'esperienza dell'Ontario mostra come possano essere creati partenariati tra governo, scuole e insegnanti al fine di identificare buone pratiche, consolidarle e farne un uso più ampio. Anziché imporre una riforma, in Ontario si è scelto di destinare dei fondi iniziali alle scuole, per incoraggiare sperimentazione e innovazione, segnalando così con forza che le iniziative intraprese dai docenti stessi per far fronte ai problemi di lettura e di calcolo degli studenti sarebbero state sicuramente più efficaci di qualunque soluzione imposta dall'alto. La drastica riduzione del numero di scuole a basso rendimento nella provincia canadese non si è ottenuta minacciandone la chiusura, ma fornendo loro tutta l'assistenza tecnica e il supporto possibili. L'assunto di base era che i docenti sono professionisti che cercano di fare ciò che è giusto e che ogni eventuale inadeguatezza nella performance degli insegnanti sia con maggiori probabilità dovuta a una mancanza di conoscenza piuttosto che di motivazione.

Nello stesso tempo il governo dell'Ontario non ha fatto nessun tentativo per smantellare o per indebolire il sistema di valutazione posto in essere dal governo precedente. Il governo della provincia ha coerentemente trasmesso il messaggio alle scuole e al pubblico che i risultati, così come definiti dalla performance nelle valutazioni provinciali, hanno la loro importanza.

A Singapore responsabilità amministrativa e professionale coesistono. Gli insegnanti, i dirigenti scolastici, il personale ministeriale e gli studenti hanno tutti forti incentivi a lavorare

sodo. Il governo annualmente fissa gli obiettivi, fornisce supporto affinché siano raggiunti e valuta se siano stati realizzati o meno. Vengono inclusi i dati relativi alla performance degli studenti, oltre a un ventaglio di ulteriori indicatori, come il contributo dei docenti nei confronti della scuola e della comunità e il giudizio espresso da un certo numero di professionisti senior. I meccanismi premiali includono onorificenze e bonus salariali. Le valutazioni individuali sono condotte nel contesto di piani di eccellenza scolastica.

### 11.1. *L'importanza della fiducia*

Alcuni affermano che non si può trarre un insegnamento vero e proprio dalla Finlandia, per via della cultura basata sulla fiducia su cui si fonda il sistema scolastico finlandese. Questo tipo di cultura non si esporta facilmente, secondo loro. Ma nella relazione tra i docenti e la società in generale, si potrebbe anche sostenere che la fiducia è almeno altrettanto una conseguenza delle decisioni politiche che una loro preconditione.

Dato il rispetto di cui storicamente godono gli insegnanti in Finlandia, c'era una solida base su cui costruire le riforme. I leader finlandesi rafforzano i docenti confidando in loro, e così facendo creano un circolo virtuoso di produttività e di ambienti educativi innovativi. A sua volta, un alto livello di coerenza sul piano politico, per cui le decisioni prese verranno mantenute attraverso tutti i cicli elettorali e sotto i governi di volta in volta in carica, induce i docenti finlandesi ad avere fiducia nei loro leader educativi: confidano nell'integrità dei loro capi e si fidano della loro capacità di mantenere le promesse.

Non si tratta di fiducia cieca. Infatti, la pressione della responsabilizzazione professionale in Finlandia è elevata. Il fatto che soltanto il 5 per cento della variazione nella performance degli studenti in Finlandia dipenda dalla scuola che si frequenta [OECD 2016a] mostra che il sistema è in grado di intervenire, quando occorre maggiore supporto. Mentre alcuni dipingono la Finlandia come un paradiso esente da

test standardizzati, le dichiarazioni da parte degli studenti nella valutazione PISA 2015 smentiscono questa immagine. La frequenza con cui si effettuano test standardizzati nelle scuole finlandesi è vicina alla media OCSE [OECD 2016b]. La differenza è che i test non sono utilizzati per trovare le falle nel sistema o per documentare la scarsa performance, ma per aiutare gli studenti a imparare di più, gli insegnanti a insegnare meglio e le scuole a operare in modo più efficiente.

In realtà, fiducia e responsabilità potrebbero risultare più strettamente legate di quanto si pensi. Una chiara rendicontazione probabilmente è una funzione necessaria per una solida cultura della fiducia: se non si è chiaramente consapevoli dei traguardi da raggiungere e di ciò che occorre misurare, allora la fiducia è difficile da costruire. La fiducia dipende anche dalla competenza specifica: il rapporto con la propria madre è di fiducia; sulla fiducia le affideremmo la guida di un Boeing 747? L'importante investimento che i leader finlandesi fanno nello sviluppo professionale dei loro docenti è una parte fondamentale dell'equazione. È la combinazione fra la preparazione molto rigorosa e il conferimento di maggiore autorità decisionale in materia di curriculum o di valutazioni che mette in grado gli insegnanti in Finlandia di esercitare quel tipo di autonomia di cui godono gli altri professionisti in altri settori, e di ispirare sufficiente fiducia per poterla praticare.

L'attribuzione di fiducia da parte del governo, insieme al loro status di laureati provenienti da percorsi selettivi specifici, mette i docenti nelle condizioni di perseguire la propria professione con modalità che rafforzano la fiducia accordata loro dai genitori e dagli altri membri della comunità.

### 11.2. *Chi lo dice che è un/a ottimo/a insegnante?*

È importante fare in modo che la tendenza a mettere l'accento sulla responsabilizzazione professionale in prima linea non entri in conflitto con quella a instaurare una cultura della valutazione in tutto il sistema. Ci sono Paesi in cui anche soltanto l'uso dell'espressione «valutazione docenti»

fra insegnanti, rappresentanti sindacali dei docenti e responsabili politici scatena discussioni animate<sup>17</sup>. Gli insegnanti di Stati Uniti e Francia hanno proclamato scioperi su questo tema; le rappresentanze sindacali dei docenti e quelle dei presidi in Inghilterra si sono ritrovate su fronti opposti nel dibattito sull'opportunità di commisurare gli stipendi dei docenti ai loro risultati.

Quasi tutti concordano sul fatto che i sistemi scolastici debbano trovare un modo per motivare i docenti più promettenti, premiare quelli che si dimostrino efficaci e allontanare dalla professione quelli con scarso rendimento protratto. Ma come deve essere un buon insegnante? E a chi spetta deciderlo? Agli studenti? Ai genitori? Agli insegnanti stessi? Oppure ai presidi?

Nei 23 Paesi partecipanti a TALIS nel 2013 l'83 per cento degli insegnanti che avevano ricevuto una valutazione e un feedback del loro lavoro li hanno ritenuti corretti; di questi, il 79 per cento ha trovato che le valutazioni fossero utili per migliorare [OECD 2014c]. Ma l'accordo su come misurare le competenze dei docenti è molto più difficile da ottenere.

I sistemi di valutazione dei docenti nella maggior parte degli Stati sono ancora un cantiere aperto, laddove esistono. Circa il 13 per cento degli insegnanti delle nazioni partecipanti a TALIS non avevano mai ricevuto un feedback o una valutazione sul proprio lavoro da nessun tipo di fonte. Ciò si deve in parte al fatto che simili sistemi possono essere costosi da progettare e da mantenere – non solo in termini economici e di tempo, ma anche sul piano del capitale politico e del coraggio necessari per crearli. Più spesso, però, ciò si deve al fatto che non vi è alcun consenso sui criteri da utilizzare per misurare il rendimento degli insegnanti. I voti degli studenti? La capacità del docente di gestire classi numerose? I pareri degli studenti e dei genitori? Chi dovrebbe effettuare la misurazione? Un ispettore proveniente da un'autorità scolastica centrale, il preside oppure i colleghi?

<sup>17</sup> Cfr. OECD [2013e] per maggiori dettagli sulla valutazione degli insegnanti.

E come dovrebbero essere utilizzati in seguito i risultati di una valutazione? Dovrebbero determinare le retribuzioni? Modificare i percorsi di carriera? Dovrebbero essere uno strumento per rilevare i bisogni formativi? Oppure per rimuovere chi si rivela inefficace nello svolgimento della professione?

Tuttavia, un certo consenso sta cominciando a manifestarsi su alcune di queste questioni. I voti degli studenti possono offrire importanti informazioni, ma non consentono di avere un quadro complessivo della qualità degli insegnanti. Fare affidamento esclusivo sui voti porta a una visione sin troppo riduttiva. I sistemi di valutazione dei docenti devono far parte di un approccio olistico alla professione, che comprenda la formazione degli insegnanti e il loro sviluppo professionale, che promuova la crescita dei dirigenti scolastici, e che coinvolga i docenti nella riforma e nella creazione di ambienti di lavoro attraenti.

Come ogni altro dipendente pubblico e molti altri professionisti a Singapore, gli insegnanti ricevono annualmente una valutazione da parte di una commissione in relazione a 13 competenze diverse. Queste non riguardano solo la performance scolastica, ma comprendono anche il contributo dei docenti al profitto e alla crescita degli studenti a loro affidati, la loro collaborazione con i genitori e con gruppi della comunità e la loro influenza sui colleghi e sulla scuola in generale. È stato particolarmente interessante per me vedere come gli insegnanti non vedano in tutto ciò un sistema di responsabilizzazione dall'alto, ma piuttosto uno strumento per il miglioramento e lo sviluppo della propria carriera. I docenti che operano in modo eccellente ricevono un bonus premiale attinto ai fondi scolastici. Dopo tre anni di insegnamento i docenti vengono esaminati su base annuale per capire quale dei tre percorsi di carriera previsti sia il più adatto per loro – il docente magistrale, il docente esperto, specializzato nella elaborazione del curriculum o nella ricerca, oppure il dirigente scolastico. Significativamente, il sistema di valutazione individuale si inserisce nel piano scolastico complessivo per l'eccellenza scolastica.

### 11.3. *Quando la responsabilità spetta a... chi di dovere?*

Nella maggior parte dei sistemi educativi a elevate prestazioni c'è un determinato livello di autorità sul quale ricade in ultimo la responsabilità – un certo ente o gruppo di enti che è responsabile dell'efficacia e dell'efficienza dell'intero sistema. Di solito si tratta del ministero dell'Istruzione nazionale o statale. Poiché sono ritenuti responsabili per la qualità e per l'efficienza dell'istruzione nel loro Paese, questi enti istituzionali onnicomprensivi si assumono la responsabilità di una pianificazione a lungo termine. Perciò commissionano ricerche e ne fanno un uso deliberato nel loro processo decisionale. È opinione comune che lavorare in questi enti sia un obiettivo importante per i leader educativi di questi Paesi. Il loro volere è preso seriamente in considerazione, grazie al rispetto di cui gode il personale ministeriale.

Le varie parti di un sistema educativo devono essere progettate in modo che operino in armonia reciproca. I sistemi devono saper pianificare in maniera efficace e assicurarsi che i loro piani vengano realizzati. Devono avere la capacità di effettuare le opportune analisi, fornire supporto sul campo, monitorare il grado di attuazione dei loro programmi, valutare i risultati e modificare la rotta intrapresa, se necessario. Se un Paese o uno Stato o un gruppo di Stati in un sistema federale perde questa capacità, potrebbe non essere in grado di concepire piani completi e coerenti; e, ammesso che abbia la capacità di pianificare, potrebbe diventare irrilevante il tipo di politica che pensa di intraprendere, se il governo o lo Stato manca della necessaria capacità di realizzarla.

L'esperienza dei Paesi con una supervisione di carattere federale sull'istruzione fornisce indicazioni utili sulle possibili modalità di collaborazione fra Stati. Il Consiglio dei ministri della Pubblica istruzione canadese<sup>18</sup> e la Conferenza permanente dei ministri dell'Istruzione tedesca<sup>19</sup> rappresentano sedi in cui i ministri provinciali/statali dell'Istruzione si incontrano frequentemente per coordinarsi. Benché i

<sup>18</sup> Cfr. <https://www.cmec.ca/en>.

<sup>19</sup> Cfr. <https://www.kmk.org>.

loro poteri siano formalmente limitati, questi enti svolgono una funzione importante, consentendo la diffusione di idee nuove e di buone pratiche oltre i confini provinciali/statali. La forza delle idee e le opportunità di disseminazione hanno generato buone pratiche e incoraggiato i vari sistemi giurisdizionali a imparare l'uno dall'altro.

In Germania la Costituzione proibisce al governo federale di fornire niente più che un semplice sostegno alla ricerca socioeducativa ma il governo ha fornito stimoli e idee per la maggior parte delle più importanti riforme avvenute nell'ultimo decennio. Per esempio, è stato il governo federale a sviluppare l'idea iniziale di standard scolastici nazionali basati sulla competenza, anche se sono poi gli Stati, operando attraverso il Consiglio dei ministri statali, a stabilire e a supervisionare gli standard nazionali e il sistema di reportistica.

## *12. L'importanza di dare un messaggio coerente*

Le tendenze in atto in tutti i sistemi educativi odierni sono per lo meno paradossali. Da una parte, ci si preoccupa del divario che va ampliandosi tra quanto le società si aspettano dalla scuola e gli esiti scolastici effettivi. Dall'altra, vi sono crescenti lamentele tra gli educatori per i ritmi accelerati delle riforme scolastiche che lasciano poco tempo e spazio per un'implementazione ponderata. Dietro le contrastanti impressioni che i processi di riforma siano al tempo stesso troppo lenti e troppo veloci c'è la mancanza di una regia e di allineamento tra le politiche attuate e gli obiettivi delle riforme. I presidi e gli insegnanti raramente sono coinvolti nella definizione delle politiche scolastiche; a volte ne sentono parlare quando vengono annunciate dai media. Non vedendo il quadro complessivo, hanno una minore capacità di aiutare a modellare la filiera che collega l'intenzione all'implementazione nelle politiche pubbliche, che è di centrale importanza per il loro successo.

Gli autori delle politiche pubbliche, a loro volta, sono scarsamente incentivati a promuovere e a far fruttare le idee

dei loro predecessori, oppure non capiscono che non sono costretti a cambiare ogni cosa per farne meglio qualche altra. In genere sono più inclini a mettere le proprie proposte in cima alle priorità di un'agenda politica già piuttosto fitta. Ciò, a sua volta, rinforza le strategie di breve termine e il disallineamento, così come la sfiducia tra gli insegnanti in prima linea che devono modificare la rotta a ogni cambio di governo. C'è un gran bisogno di coerenza e di continuità nel momento in cui un sistema scolastico tenta di migliorarsi. Che si tratti di modifiche al curriculum o ai finanziamenti, o di nuove modalità di supporto per gli insegnanti, questi diversi elementi del processo in corso devono muovere nella stessa direzione, verso una visione coerente.

Ciò non significa che il processo di riforma sia scevro da complicazioni; è spesso carico di controversie di natura politica e talvolta è difficile da seguire. A prescindere dalle sfide politiche ed economiche, il passaggio da un controllo centralizzato, di stampo amministrativo, a una maggiore autonomia professionale può essere controproducente, se una nazione non dispone ancora di insegnanti e di scuole che siano in grado di implementare questo tipo di politiche. Delegare l'autorità ai livelli inferiori può essere problematico, se non c'è accordo su quello che gli studenti devono sapere ed essere in grado di fare, e se gli standard non sono abbastanza alti. Reclutare insegnanti di elevata qualità non sarà sufficiente se coloro che vengono reclutati rimangono così delusi da un inadeguato sistema di formazione iniziale per docenti, o talmente demotivati da una gravosa burocrazia, da abbandonare del tutto la professione.

### 12.1. *Parlare con una voce sola a Singapore*

Come professore ospite presso l'Istituto nazionale di educazione di Singapore ho avuto occasione di apprendere molte cose sull'approccio di questo Paese alla riforma scolastica. L'Istituto, il ministero dell'Istruzione e le singole scuole condividono competenze e responsabilità nell'allineamento delle politiche pubbliche con l'implementazione. I

professori dell'Istituto vengono regolarmente coinvolti in discussioni e decisioni ministeriali, perciò è facile per l'Istituto operare di concerto con le politiche del ministero; i dirigenti scolastici apprendono le proposte di riforma più importanti direttamente dal ministero, piuttosto che dai media. Nessuna politica pubblica viene annunciata in mancanza di un piano in grado di attuarla. Il ministero opera in una cultura di miglioramento continuo, valutando costantemente ciò che funziona o meno, facendo uso sia dei dati che delle pratiche consolidate di ogni parte del mondo per modellare la progettazione e l'implementazione della politica da adottare. I corsi di formazione per docenti sono progettati tenendo presente gli insegnanti, piuttosto che gli interessi dei dipartimenti universitari. Solitamente gli insegnanti vi accedono con una laurea di primo livello, quindi la frequenza di un corso magistrale permetterà, a metà carriera, di inserire l'esperienza acquisita all'interno di un quadro teorico coerente.

Una delle cose che trovo più sorprendenti di Singapore è che si sente come tutto sia focalizzato sugli stessi ambiziosi traguardi da raggiungere ovunque ci si trovi – presso il ministero dell'Istruzione, presso il ministero per lo Sviluppo nazionale o quello per lo Sviluppo locale, presso le università, negli istituti tecnici o nelle scuole. Il sistema in sé è molto poroso, nel senso che i professionisti hanno la possibilità e il dovere di spostarsi fra ricerca, messa a punto di politiche complessive, mansioni amministrative e didattiche, spesso più volte nel corso della loro carriera. La stretta connessione fra politica, ricerca e pratica consente di mantenere una visione lungimirante e dinamica. L'istruzione deve cambiare man mano che le condizioni cambiano; non è ancorata al passato.

I cosiddetti corsi Milestone radunano alti funzionari di tutti i ministeri per creare una comprensione condivisa sugli obiettivi nazionali. Una focalizzazione sull'implementazione efficace caratterizza tutto il governo. «Sogna, progetta e realizza» è l'appropriata definizione di Singapore per il suo approccio alla pubblica amministrazione.

Il governo di Singapore comprende il rapporto cruciale fra competenze individuali e crescita economica, perciò for-

nisce una visione chiara di quello che serve per l'istruzione. Mentre il ministero dell'Istruzione progetta politiche scolastiche che mettono in pratica questa visione, gli insegnanti, a loro volta, sono autorizzati a dedicare 100 ore annue all'aggiornamento delle competenze professionali, spesso tenute nell'Istituto nazionale di educazione; e questo ente, a sua volta, contribuisce alla progettazione della riforma scolastica, con le sue politiche connesse comprese.

### *13. Spendere di più o spendere meglio*

La prima lezione che ho appreso studiando i Paesi che si sono collocati ai primi posti nelle comparazioni PISA è che i loro leader sembrano aver convinto la cittadinanza a fare scelte che valorizzano anzitutto l'istruzione. In questi Paesi un istituto scolastico ben attrezzato attira più attenzione di un centro commerciale alla moda. In Cina i genitori tendono a investire spesso fino all'ultimo renminbi nell'istruzione dei propri figli, nel loro futuro e in quello del proprio Paese. In gran parte del mondo occidentale i governi hanno cominciato a chiedere in prestito alle generazioni future il denaro per finanziare i consumi di oggi. Il progresso economico e sociale è in rotta di collisione con la montagna del debito che si va accumulando.

Nel 2013 ho avuto un interessante colloquio con il vicesindaco di Chengdu, in Cina, Fu Yonglin uno dei maggiori promotori della rapida trasformazione che il sistema scolastico del suo comune ha attraversato nell'ultimo decennio. Ciò che più mi ha colpito è stata la sua idea che la potenza e il ruolo della Cina nel mondo in definitiva non siano determinati anzitutto dalla qualità e dalla quantità dei beni che il Paese è in grado di produrre, ma dalla qualità dei contributi che la Cina sarà in grado di offrire al patrimonio del sapere globale e alla cultura del mondo intero, attraverso l'istruzione. In un Paese in cui un laureato medio ottiene uno stipendio poco più alto di quello che guadagna una persona di servizio in una qualsiasi delle grandi metropoli cinesi, il denaro non è evidentemente l'unico incentivo all'ap-

prendimento. I leader politici e sociali in Cina sembrano essere ancora capaci di persuadere i propri concittadini ad accordare maggiore importanza all'istruzione, cioè al futuro, che non ai consumi del momento presente.

È stato interessante anche il modo in cui il vicesindaco di Chengdu ha coniugato l'esigenza di preservare il passato, sviluppandolo – per dirla a modo suo, «nulla viene dal nulla; tutto ha una sua storia e da lì si evolve» – con il bisogno di accogliere il cambiamento. Egli era del tutto consapevole della curva di apprendimento con cui i cinesi dovevano misurarsi, del bisogno per la Cina di assumere un ruolo di primo piano nella globalizzazione e del valore dell'istruzione come porta d'accesso per capire le culture differenti e i diversi campi della conoscenza. Era consapevole anche della necessità di modificare la natura stessa dell'istruzione. Gli ho domandato perché lui e altri funzionari comunali fossero tanto interessati al nostro lavoro sul futuro dell'istruzione che a quei tempi alcuni Paesi OCSE accoglievano ancora con scetticismo. Guardandomi negli occhi mi rispose che oggi Chengdu è la fabbrica del mondo per quanto riguarda le apparecchiature digitali, e procura lavoro e benessere a una popolazione di 14 milioni di abitanti. Entro dieci anni ciascuno di quei lavori verrà eseguito da robot. La sfida da raccogliere, proseguì, non è quella di creare nuovi posti di lavoro, ma di creare nuovi lavori che gli umani sappiano fare meglio delle macchine, e formare esseri umani in grado di pensare e di lavorare in modo diverso da un automa.

Ma, come già discusso nel capitolo 2, i sistemi scolastici non migliorano semplicemente grazie a iniezioni di denaro. Due Paesi con livelli di spesa similmente elevati possono produrre risultati molto differenti. In altre parole, al di là di una certa soglia non conta quanto si spende in un Paese per l'istruzione, ma come quella spesa viene investita. Se i Paesi OCSE con una performance di livello medio vogliono passare dalle posizioni di metà classifica a quelle di vertice, devono migliorare radicalmente l'efficienza dei propri sistemi scolastici oppure incrementare enormemente le spese che li riguardano.

La maggior parte dei governi affronta pesanti vincoli finanziari e la situazione verosimilmente non cambierà in tempi brevi. Perciò una grande espansione di spesa per l'istruzione è improbabile nell'immediato futuro. La sfida consiste quindi nello spremere il massimo da ogni singolo dollaro. La domanda è: in che modo? Le varie esperienze dei sistemi scolastici con alti rendimenti offrono diversi approcci possibili.

Per esempio, il Giappone dedica larga parte delle proprie risorse ai servizi essenziali dell'istruzione, spendendo molto meno della maggioranza dei Paesi OCSE in edifici e servizi scolastici stravaganti o eccessivi, in libri di testo in carta patinata e in dispendiosi programmi sportivi. In parte, i fondi risparmiati sono utilizzati per pagare stipendi relativamente alti ai docenti. Il resto viene restituito ai contribuenti (nel 2014 le spese pubbliche e private per l'istruzione in Giappone ammontavano al 3 per cento del PIL, la quarta percentuale più bassa tra i Paesi OCSE dopo quelle di Repubblica Ceca, Slovacchia e Ungheria) [OECD 2017a].

Un'altra strada per ottenere risultati migliori senza aumentare la spesa è quella di introdurre cambiamenti fondamentali negli aspetti organizzativi del sistema scolastico. Prima della contrazione della popolazione in età scolare in Giappone, il rapporto fra il numero degli alunni e quello dei docenti negli Stati Uniti e in Giappone era pressoché identico. Ma i giapponesi hanno scelto di continuare ad avere classi numerose – talvolta il doppio degli alunni per classe rispetto agli Stati Uniti. Questa impostazione ha dato agli insegnanti giapponesi molto più tempo per la preparazione delle lezioni, per il confronto con i propri colleghi sui casi degli alunni in difficoltà e per le attività di recupero per quelli rimasti indietro. I due Paesi spendevano la stessa cifra (in termini di rapporto numerico alunni/docenti), ma i decisori politici giapponesi in cambio di classi più grandi hanno dato ai docenti più tempo per la programmazione e per lavorare con piccoli gruppi di allievi, mentre i decisori politici statunitensi hanno scelto di dare agli insegnanti classi più piccole e meno tempo per la programmazione e per il lavoro con piccoli gruppi di allievi.

Il Giappone non è l'unico caso. Come già si è visto, ogniqualvolta i sistemi scolastici con rendimenti elevati sono posti di fronte alla scelta di avere classi più piccole oppure di avere insegnanti migliori, sembrano preferire la seconda opzione. Molti Paesi occidentali invece hanno scelto la prima.

Tra il 2006 e il 2015 la spesa per studente nelle scuole primaria, secondaria e post-secondaria non universitaria è aumentata del 20 per cento circa nei Paesi OCSE [*ibidem*]. Ma nello stesso periodo la maggior parte dei Paesi OCSE ha ritenuto prioritario avere classi più piccole piuttosto che insegnanti migliori, tempo in più da dedicare alla didattica e maggiore equità di accesso all'istruzione. In media nei paesi OCSE la pressione dell'opinione pubblica e il declino demografico hanno spinto i governi a diminuire il numero di alunni per classe, nella secondaria inferiore, del 6 per cento. In altri termini, le scelte nella spesa sono state guidate dalle preferenze di genitori e docenti, non necessariamente da quello che può aiutare gli studenti a realizzare i propri obiettivi di lungo termine.

I Paesi che scelgono di avere classi più numerose possono permettersi di pagare meglio i propri docenti. Se l'insegnante è ben retribuito, il reclutamento nella professione è più competitivo e gli aspiranti docenti possono venire preparati da enti di formazione di livello più elevato. Quei docenti rimarranno in servizio più a lungo, avranno bisogno di essere sostituiti meno frequentemente e non necessiteranno di molta assistenza specialistica qualificata in classe. Così, non occorreranno ulteriori enti per la formazione dei docenti e più denaro potrà essere dato a quelli già esistenti. Una soluzione apparentemente economica (assumere docenti di qualità inferiore e dare loro una formazione a basso costo) può diventare una soluzione dal prezzo molto più elevato sul lungo termine, tenendo conto di tutti i costi.

Assumere docenti a costi inferiori comporta il fatto che occorre più personale specializzato qualificato nelle scuole e più dirigenti per la supervisione e il coordinamento degli stessi. Nei Paesi con rendimenti elevati, sebbene gli insegnanti godano di stipendi relativamente più alti, servono meno funzionari e meno personale specializzato aggiuntivo, il che

dà la possibilità di assumere docenti di qualità maggiore e beneficiare comunque di costi netti inferiori. Questa è la ragione per cui è importante pensare alla progettazione del sistema nel suo insieme e ai costi netti di quest'ultimo piuttosto che pensare a ciascun costo preso singolarmente.

La questione di fondo è che c'è una sorprendente asimmetria nella relazione fra le competenze e il denaro. Mentre l'incremento delle competenze produce necessariamente maggiori benefici individuali e nazionali, un maggiore afflusso di denaro non determina automaticamente un miglioramento dell'istruzione.

L'evidenza emersa dallo studio PISA mostra come alcuni Paesi hanno reinventato sé stessi attraverso un processo di riforma sistematico e l'investimento nell'istruzione della propria popolazione, tanto che il posizionamento dei loro sistemi educativi è completamente cambiato. Questo significa anche che il mondo non è più diviso fra Paesi ricchi e istruiti e Paesi poveri e poco istruiti. Le varie nazioni possono decidere di sviluppare un sistema educativo di qualità maggiore e, se ci riescono, ne ricaveranno benefici enormi. Questa è una strada che porta a vite migliori e a lavori migliori, che faranno avanzare la società.

Ma occorre molto più che il denaro per elevare i risultati scolastici. Ci vuole anche la convinzione che ogni ragazzo può riuscire. Il fatto che gli studenti, nella maggior parte dei Paesi dell'Estremo Oriente, siano fermamente convinti che il successo sia principalmente il frutto del duro lavoro e non dell'intelligenza innata, come tendono a dichiarare invece i ragazzi occidentali, suggerisce che l'educazione e il suo contesto sociale possono essere determinanti nell'inculcare valori che sono alla base del successo scolastico.

E da nessuna parte la qualità di un sistema scolastico è superiore alla qualità dei suoi insegnanti. I sistemi scolastici ad alte prestazioni pongono tutti molta attenzione sui metodi di selezione e formazione dei loro insegnanti e dei loro dirigenti scolastici. Nel decidere dove investire, danno la priorità alla qualità degli insegnanti rispetto al numero degli studenti per classe. Forniscono agli insegnanti percorsi di carriera intelligenti per crescere professionalmente.

I Paesi ad alte prestazioni sono inoltre passati da modalità di controllo e di responsabilizzazione di tipo burocratico a forme di organizzazione lavorativa più professionale. Inducono così gli insegnanti ad adottare pratiche pedagogiche innovative, per migliorare la propria performance e quella dei colleghi e per perseguire uno sviluppo professionale che porti a pratiche didattiche maggiormente consolidate.

#### 14. *Fotografia di cinque sistemi scolastici di alto livello*

Dovrebbe risultare ormai ovvio che tra le caratteristiche distintive dei Paesi ad alte prestazioni non rientrano la collocazione geografica, il livello di ricchezza o la cultura di appartenenza. Quello che li contraddistingue è la piena consapevolezza delle proprie mancanze e delle gravi disparità presenti nei propri sistemi educativi, la capacità di mobilitare risorse, la capacità di innovazione e la volontà di contrastare quei problemi. Ne diamo qui di seguito una sommaria presentazione.

##### 14.1. *Singapore*

Singapore ha ottenuto un punteggio superiore a qualsiasi altro Paese o economia in PISA 2015. Un simile trionfo ha indotto a chiedersi come mai una città-Stato asiatica come questa, con i suoi circa 5 milioni di abitanti, abbia potuto sviluppare un sistema scolastico tanto efficace. Diversi Paesi si sono domandati che lezione trarre dalla repentina crescita di questa nazione.

Una delle caratteristiche più sorprendenti del successo di Singapore è che la sua costruzione è cominciata da un punto di partenza estremamente basso. Singapore, che ha ottenuto l'indipendenza nel 1965, era un Paese povero con poche risorse naturali e una popolazione scarsamente alfabetizzata. C'erano poche scuole e università, e un'economia arretrata con lavoratori poco qualificati. La popolazione era

composta da diverse etnie, che parlavano lingue differenti e praticavano diverse religioni.

Ma in soli cinque decenni Singapore è passata dal nulla al top delle graduatorie internazionali, sorpassando le principali economie d'Europa e del Nord America e concorrenti asiatici di alto livello. Ha compiuto un balzo dal «terzo» al «primo mondo» nell'arco di poche generazioni.

Perciò, quali sono gli ingredienti di questo successo?

Il primo probabilmente è la volontà. Il miglioramento di Singapore nell'istruzione non è avvenuto per ragioni accidentali né a seguito di un qualche fenomeno naturale; è stata la decisione consapevole di utilizzare l'istruzione come base per costruire un'economia avanzata. L'istruzione sarebbe stata il motore della crescita economica.

Priva di risorse naturali e con vicini assai più grandi e potenti, Singapore ha trovato in una cittadinanza istruita il suo bene più prezioso. L'istruzione è stata essenziale anche nel processo di *nation-building* (processo di ri-costruzione di un ordinamento statale e democratico in Paesi appena usciti da una guerra o da profondi stravolgimenti interni, *N.d.T.*). L'educazione ha contribuito a costruire un'identità comune e a riunire etnie e gruppi religiosi diversi.

Quest'enfasi sull'istruzione è passata attraverso una serie di re-invenzioni che hanno rappresentato lo specchio e il volano del progresso economico del Paese. Negli anni successivi all'indipendenza Singapore conobbe una fase di mera sopravvivenza; il sistema scolastico fu ampliato per fornire l'istruzione di base ai lavoratori di un'economia che cercava di attrarre i produttori stranieri.

Fu creato un sistema di istruzione unificato, vennero assunti insegnanti in gran numero, furono edificate le scuole, pubblicati i libri di testo. Nell'arco di un decennio tutti i bambini avevano accesso all'istruzione primaria. Negli anni Settanta Singapore istituì l'accesso universale alla scuola secondaria inferiore.

Gli standard scolastici non erano particolarmente elevati, e questo aspetto fu affrontato nella fase successiva dello sviluppo industriale di Singapore, quando, alla fine degli anni Settanta, passò dalla fase della sopravvivenza a quella

dell'efficienza. Si trattò del tentativo di innalzare un sistema economico con bassi livelli di qualificazione e bassi salari a un'economia dotata di una forza-lavoro con elevati livelli di competenza che potesse attrarre le imprese internazionali ad alta tecnologia. Questo passaggio a un nuovo modello economico è stato realizzato grazie alla modernizzazione del sistema di istruzione – con l'introduzione di un nuovo curriculum e di percorsi diversificati per gli studi liceali e per quelli professionali. Nei primi anni Novanta vennero creati i campus dell'Istituto di istruzione tecnica per elevare lo status e la qualità della formazione professionale e per fornire una formazione tecnica paragonabile a quella offerta nei percorsi universitari.

Alla fine degli anni Novanta il sistema fu ulteriormente perfezionato affinché fosse predisposto per l'economia della conoscenza, in cui Singapore si sarebbe affidata a una forza-lavoro altamente qualificata per essere in grado di competere in un'economia globalizzata. Questa idea di un apprendimento più avanzato ed efficace è stata ripresa nella campagna *Teach Less, Learn More* («Insegna meno, impara di più»), promossa dal premier Lee Hsien Loong, di pari passo con la *Thinking Schools – Learning Nation* («Scuola che pensa, nazione che impara»).

A sostenere questi sviluppi è stata un'incrollabile convinzione circa l'importanza di migliorare l'istruzione. Si è trattato di un approccio sistematico, mantenuto per decenni e supportato dalle politiche e dagli stanziamenti pubblici. Nel 2010 l'istruzione rappresentava il 20 per cento della spesa pubblica, la voce di spesa maggiore dopo la difesa. Considerata alla luce di questa ambizione nazionale, la spesa per l'istruzione è stata un caposaldo dell'investimento economico, alimentando la capacità del Paese di produrre reddito.

Questo allineamento dell'istruzione con l'economia e con le esigenze dei datori di lavoro fa parte di un sistema altamente integrato. Ci sono chiari obiettivi per quanto riguarda i risultati che ci si attende dagli istituti e dai singoli, un rigoroso sistema di verifiche e standard scolastici elevati. L'avanzamento attraverso l'istruzione è inteso come un processo meritocratico a sostegno della mobilità sociale,

che consente agli studenti di conseguire i risultati più elevati e di esprimere il loro potenziale.

Ma anche simili apparati dal funzionamento impeccabile necessitano di un volto umano per avere vita. Quello che viene messo in maggior risalto nel successo dell'istruzione di Singapore sono i suoi docenti. Singapore è diventata un classico esempio del principio per cui i docenti vanno assunti tra i migliori laureati e messi in condizione di mantenersi aggiornati e motivati.

Singapore ha introdotto un sistema per reclutare e formare personale docente altamente qualificato, nell'intento di attrarre nelle classi i professionisti migliori e i più intelligenti. Inoltre, si pone grande attenzione sullo sviluppo professionale, in modo che i docenti possano aggiornare le proprie competenze. Con l'aspettativa che questi brillanti e ambiziosi insegnanti vogliano continuare a crescere nel loro percorso di carriera, essi vengono autorizzati ad avvalersi di 100 ore all'anno di permesso per l'aggiornamento professionale.

Questo sistema strettamente integrato, centralizzato, fa della coerenza la propria virtù. Tutti gli insegnanti sono formati presso lo stesso ente, in modo che ogni docente provenga dalla stessa «linea di produzione», adeguandosi ai medesimi standard. Gli insegnanti vengono nominati con il criterio di assicurare a tutte le scuole una certa quota dei docenti migliori. Essi faranno il proprio ingresso nelle scuole avendo una chiara idea di ciò che ci si aspetta da loro; si aspetteranno in cambio uno status elevato e approvazione sociale. Quella di Singapore è la storia di un piccolo Paese, smanioso di cercare un futuro migliore. Il sistema di istruzione ha dovuto migliorare e adeguarsi da una fase all'altra del suo sviluppo perché ciò fosse possibile. Singapore mostra quante cose possano cambiare nell'istruzione in un periodo di tempo relativamente breve. Innalzando gli standard educativi, è stata in grado di trarre vantaggio dalla globalizzazione, anziché subirne semplicemente gli effetti. Quello di Singapore è riconosciuto come uno dei migliori sistemi scolastici al mondo; il suo obiettivo adesso è quello di confermarsi come tale.

## 14.2. Estonia

L'Estonia è stata uno dei primi dieci *top performers* in matematica, scienze e lettura nelle prove PISA 2015.

Questo piccolo Paese baltico è stato definito la «nuova Finlandia» per il suo successo, in particolare da quando ha superato la Finlandia in matematica e scienze in PISA 2015. Esperti finlandesi avevano fornito le proprie consulenze all'Estonia in merito ai processi di riforma scolastica negli anni Novanta. In effetti, c'è un punto-chiave in comune fra i due Paesi per quanto riguarda il successo dei loro sistemi di istruzione: entrambi, per motivi di strategia o di propensione culturale che sia, mostrano uno spiccato senso dell'equità nei propri sistemi educativi. Questo emerge con evidenza dalle scarse differenze nel rendimento fra gli studenti più abbienti e quelli svantaggiati.

In Estonia l'impatto dello status socioeconomico è notevolmente più debole rispetto alla maggior parte degli altri Paesi. Sotto questo aspetto l'Estonia è affine al Canada, a Hong Kong e alla Norvegia, piuttosto che a nazioni come Austria, Francia e Germania, dove si è registrato un legame molto più forte tra le condizioni socioeconomiche e i risultati scolastici.

Ciò che appare sorprendente, in particolare, per quanto riguarda l'eccellenza della prestazione dell'Estonia nelle prove PISA 2015, non è la percentuale di *high achievers* (ragazzi con alti livelli di competenze), ma il fatto che pochi studenti fossero tra i *low performers* (i ragazzi con i risultati più bassi) in tutte e tre le materie di base verificate.

L'equità è ben visibile anche nell'accesso all'istruzione della prima infanzia, il punto di immissione nel sistema scolastico. La scuola dell'obbligo non comincia per i bambini che al settimo anno di età, ma notevoli percentuali di bambini a 3 o 4 anni ricevono un'educazione prescolare fornita dallo Stato. Il rapporto insegnanti-alunni, in tali contesti di educazione prescolare, è metà della media OCSE.

All'estremo opposto della fascia d'età, un'elevata percentuale di studenti in Estonia – una delle maggiori del mondo industrializzato – porta a termine con successo la

scuola secondaria. Ciò suggerisce che da tutti gli studenti ci si aspetta il conseguimento di un buon livello di istruzione, a prescindere dalla loro provenienza familiare.

Dopo l'indipendenza (ottenuta a seguito del crollo dell'Unione Sovietica nel 1991, *N.d.T.*) l'Estonia ha decentrato il proprio sistema scolastico, conferendo maggiore autonomia alle scuole e maggiore libertà di scelta in merito al curriculum, al bilancio e in materia di assunzioni e licenziamenti degli insegnanti. Le famiglie hanno diritto di scegliere a quale scuola iscrivere i propri figli e di conseguenza le scuole devono competere fra loro per attrarre gli studenti.

Il declino della popolazione in età scolare comporta che il sistema scolastico dell'Estonia debba fare in modo che vi siano scuole abbastanza vicine ai luoghi dove abitano i bambini e i ragazzi e, allo stesso tempo, che le scuole abbiano un numero di studenti sufficiente per poter rimanere economicamente sostenibili nonché per fare in modo che la loro offerta comprenda una varietà abbastanza ampia di materie. Questo è particolarmente importante per il ciclo della scuola secondaria, nel quale gli studenti vorranno scegliere tra più indirizzi.

Questa situazione pone un problema di finanziamenti: è meglio investire nelle scuole più grandi, in grado di servire territori di maggiore ampiezza, o vanno invece salvaguardate le scuole locali? Al momento della stesura di questo libro l'Estonia ha alcune delle classi di scuola secondaria più piccole del mondo industrializzato.

Il calo demografico è diventato un problema serio anche per il settore universitario dell'Estonia, con le università del Paese che devono lottare per reclutare da un bacino sempre più ristretto i propri potenziali candidati; oltre a questo, esse devono anche affrontare la concorrenza da parte delle università degli altri Paesi. Le aziende dell'Estonia temono di rimanere senza un'offerta sufficiente di lavoro qualificato.

Il personale docente dell'Estonia, inoltre, sta invecchiando – più che in qualsiasi altro Paese OCSE. Il bisogno di attrarre un maggior numero di neolaureati nella professione ha comportato un significativo aumento dello stipendio per

i docenti, anche se l'insegnamento non è ancora una scelta di carriera abbastanza competitiva.

L'istruzione in Estonia, come in altri Paesi nordici e baltici, è finanziata con fondi pubblici; ci sono relativamente pochi finanziamenti privati per l'istruzione. Detto questo, l'Estonia non spende per l'istruzione quanto la Norvegia, per esempio; e anche se l'educazione prescolare è dotata di personale adeguato, i docenti hanno stipendi relativamente bassi. Il PIL dell'Estonia è notevolmente inferiore alla media OCSE, perciò qualunque sia il motivo del suo successo nell'istruzione non si tratta di una spesa elevata.

Per spiegarsi il risultato elevato dell'Estonia nelle graduatorie PISA, il punto da considerare è la percentuale di *low achievers*. Quando si prendono in esame i *top achievers* in tutte e tre le materie fondamentali del test PISA (scienze, lettura e matematica), l'Estonia raggiunge buoni risultati, ma non spettacolari. Ci sono diversi Paesi, in posti più bassi della classifica rispetto all'Estonia, che fanno altrettanto bene o anche meglio su questo indicatore. Nella capolista assoluta Singapore, per esempio, il 39,1 per cento degli studenti ha raggiunto questo livello, contro il 20,4 per cento in Estonia.

L'aspetto per cui l'Estonia è davvero eccellente, per cui si impone come leader mondiale, è nella sua percentuale relativamente bassa di *low achievers*. Solo il 4,7 per cento dei quindicenni consegue risultati al di sotto del livello di competenza base in tutte e tre le materie – un esito migliore di quello osservabile in Paesi di alta classifica come Finlandia, Hong Kong, Singapore e Corea del Sud, e pari a circa la metà della quota di *low achievers* di Germania e Stati Uniti.

### 14.3. Canada

Il Canada è stato uno dei Paesi con i risultati più elevati nell'edizione del 2015 delle prove PISA, classificandosi al terzo posto in lettura e fra i primi dieci in matematica e scienze. Questo colloca il Canada davanti alla Finlandia in lettura e matematica.

La caratteristica peculiare del sistema scolastico canadese è la sua enfasi sull'equità e la sua capacità di ottenere risultati eccellenti da studenti di diverse estrazioni sociali, compresi quelli con un background di immigrazione. Il divario nel rendimento tra studenti ricchi e poveri in Canada è ridotto rispetto agli standard internazionali. Questo è il riflesso di un'etica pubblica che sostiene la salute e il benessere delle famiglie.

Le scuole canadesi hanno un'alta percentuale di minori provenienti da famiglie immigrate – e la loro performance spesso non differisce sostanzialmente da quella dei minori non immigrati. In effetti, il sistema scolastico canadese è un vero e proprio esempio di integrazione – soprattutto considerando che gli immigrati arrivano in un Paese che già ospita popolazioni francofone e anglofone nonché quella degli autoctoni delle *First Nations* (Prime nazioni). Ciò che rende l'approccio del Canada unico è il fatto che integra nel curriculum contenuti attinti da culture differenti, in modo che gli studenti imparino presto a guardare il mondo da prospettive diverse. I docenti inoltre aiutano gli studenti a sviluppare atteggiamenti positivi nei confronti della diversità e modificano la didattica in modo che gli alunni di gruppi sociali ed etnici differenti possano riuscire al meglio.

L'esito del Canada nel test PISA vale come punteggio nazionale, ma il sistema scolastico è articolato per province e territori, con ministri locali che dirigono i singoli sistemi scolastici regionali. Ciò ha indotto a chiedersi come si spieghi il successo del Canada nel test PISA, dal momento che non vi è un sistema federale unico da analizzare. Mentre alcuni sistemi di istruzione di successo hanno un alto livello di accentramento e di controllo, il Canada ha un sistema a responsabilità diffusa che sembra comunque assolvere la propria funzione.

A parte il successo delle scuole del Canada nelle classifiche PISA, questa nazione ha una percentuale insolitamente elevata di adulti in possesso di un'istruzione superiore. Come ulteriore indicatore di una società istruita, i giovani in Canada hanno una propensione più alta rispetto a quasi tutto il resto del mondo a dedicarsi alla lettura come attività ricreativa.

Perciò quali potrebbero essere i fattori alla base dell'elevata performance scolastica del Canada?

Come nella maggior parte dei Paesi con rendimenti elevati in PISA, l'accesso alla professione di insegnante in Canada è selettivo – e docenti di migliore qualità (e meglio retribuiti) tendono a ottenere risultati migliori.

Ma la caratteristica probabilmente più interessante è la capacità del Canada di integrare un gran numero di ragazzi immigrati nelle proprie scuole. I risultati ottenuti dal Canada nel test PISA mostrano che non vi è nulla di inevitabile circa il fatto che le prestazioni dei ragazzi immigrati debbano essere peggiori di quelle dei loro compagni di classe, ed evidenziano che uno dei sistemi con i risultati più elevati può accogliere numerose famiglie immigrate senza subire alcun abbassamento dei propri standard.

L'immigrazione in Canada oggi proviene soprattutto dall'Asia – Cina, India, Filippine e Pakistan. Un'ampia percentuale di questi immigrati è diretta verso le grandi città di Montréal, Toronto o Vancouver. Ma i risultati del test PISA suggeriscono che, entro tre anni dal loro arrivo, i figli dei nuovi immigrati ottengono punteggi pari a quelli dei propri compagni non immigrati.

Ci sono varie ragioni che potrebbero spiegare questo dato. Anzitutto, il Canada è un grande Paese con una popolazione relativamente poco numerosa ed è per lunga tradizione favorevole ad attrarre immigrati che potrebbero offrire il proprio contributo all'economia del Paese. Molti nuovi ingressi sono di famiglie istruite in cerca di una professione qualificata. I loro figli impiegano poco tempo per mettersi in pari coi propri compagni di classe, pur dovendo imparare la lingua. In altri termini, si tratta di immigrati che sono già ricettivi nei confronti di quello che la scuola può offrire.

I ragazzi immigrati, a prescindere dal livello di istruzione della famiglia di provenienza, beneficiano anche del supporto offerto dal Canada ai nuovi arrivati e di provvedimenti per garantire che possano integrarsi. Vengono dati aiuti supplementari per l'apprendimento della lingua e sostegno per i minori con bisogni speciali. Il sistema educativo riesce

a conciliare il rispetto delle diverse culture di provenienza con la promozione di un'identità nazionale canadese che sia comune a tutti.

L'insieme di questi fattori sembra esercitare un impatto positivo. Moltissimi immigrati vengono accolti e perfettamente integrati in un sistema con risultati eccellenti. Gli studenti stranieri raggiungono rapidamente gli elevati livelli di apprendimento richiesti. Non si registra un impatto negativo a partire da quelli che, in base ai parametri internazionali, sono livelli di immigrazione piuttosto elevati.

Ma il Canada, senza dubbio, è un caso particolare: dimostra il fatto che, fino a un certo punto, il successo si può ottenere anche senza una strategia nazionale unitaria. D'altra parte, gli approcci locali, per quanto caratteristici, muovono grosso modo tutti nella stessa direzione.

Se questo suggerisce che non esiste l'approccio «taglia unica» per quanto riguarda l'innalzamento degli standard, dimostra anche che è perfettamente possibile accogliere nel proprio sistema scolastico una quota di minori immigrati assai maggiore di quella che si trova di solito nella maggior parte dei Paesi industrializzati e, nello stesso tempo, ottenere risultati scolastici invidiati da quasi tutto il resto del mondo.

#### 14.4. *Finlandia*

La Finlandia è stata uno dei Paesi più sistematicamente presenti ai vertici della classifica internazionale dell'istruzione. Il suo nome è quasi diventato sinonimo di eccellenza in ambito scolastico; effettivamente, diversi Paesi hanno inviato i propri esperti in Finlandia per toccare con mano le politiche e le pratiche di successo che avrebbero potuto applicare nelle proprie scuole.

In PISA 2015 la Finlandia si è classificata quarta in lettura, quinta in scienze e tredicesima in matematica. Può sembrare una flessione rispetto alle prestazioni da primato riportate da questo Paese negli anni precedenti (la quota dei *low achievers* in matematica, scienze e lettura in Finlandia era maggiore rispetto a quella di altri Paesi ed economie *top*

*performers*, come Canada, Estonia, Hong Kong, Singapore e Vietnam, il che ha abbassato la media del punteggio in tutte e tre le materie), ma la Finlandia resta uno degli *high achievers* più affidabili.

La Finlandia mostra che sono diverse le strade che portano al successo. Quello finlandese è un sistema in cui gli studenti trascorrono meno tempo a scuola rispetto a quanto rilevato in molti dei sistemi asiatici più competitivi, dove vengono assegnati pochi compiti a casa e dove è stato abolito il sistema degli ispettori scolastici.

Ma come molti altri *high achievers*, il sistema finlandese si basa sul presupposto che anche gli studenti svantaggiati possono avere successo a scuola, e che tutte le scuole, a prescindere dall'area in cui sono collocate, devono essere di alta qualità. Come in altri Paesi nordici e baltici, l'impatto dello status socioeconomico sui risultati è molto più debole rispetto alla media.

C'è un altro collegamento significativo con gli *highest achievers*, ed è l'enfasi sulla qualità dell'insegnamento. La Finlandia ha fatto dell'insegnamento una carriera assai ambita, con elevato status sociale e notevole richiesta di posti nella formazione iniziale per docenti: quasi soltanto un candidato su dieci viene ammesso. Non è una professione soltanto per laureati di primo livello, ma è un lavoro per laureati magistrali, capace di attrarre quindi gli individui più preparati. Dopo l'inserimento nelle scuole gli insegnanti sono tenuti a incrementare la propria formazione, con l'obbligo di aggiornamento professionale. Benché non sia retribuito con uno stipendio particolarmente alto (le spese per alunno e per le retribuzioni del personale sono nella media europea), l'insegnamento è considerato una professione importante e prestigiosa, e gli insegnanti godono di alta considerazione e autonomia.

Chiunque guardi alla Finlandia in cerca di ispirazione probabilmente troverà conferma del principio per cui la qualità di un sistema scolastico non può prescindere da quella dei suoi docenti. Ma la Finlandia mostra anche che il successo nell'istruzione può richiedere molti decenni di preparazione. Lo status di superpotenza dell'istruzione

della Finlandia è stato costruito lentamente e attentamente con una serie di riforme scolastiche e tenendo conto delle mutevoli esigenze dell'economia. Alla fine degli anni Sessanta è stata presa la decisione di passare a un sistema inclusivo generalista, che ha messo a disposizione di tutti gli studenti un'istruzione di alta qualità, non più soltanto di una minoranza selezionata di liceali. L'implementazione non si è arrestata fino alla fine degli anni Settanta. Per portare a termine la transizione con successo e per fugare i timori connessi al cambiamento è stata avviata parallelamente un'iniziativa concepita per migliorare in modo significativo la qualità dell'insegnamento. La formazione dei docenti è passata sotto la guida delle università ed è diventata molto più rigorosa.

Il contesto economico in cui il sistema scolastico finlandese ha conosciuto la sua evoluzione non è stato sempre favorevole. Nei primi anni Novanta il tasso di disoccupazione in Finlandia è salito quasi al 20 per cento, il PIL era in calo e il debito pubblico in crescita. L'istruzione ha offerto la possibilità di ristrutturare l'economia finlandese, con lo spostamento degli investimenti verso la tecnologia e il mercato in crescita delle telecomunicazioni. Il numero dei finlandesi occupati in ricerca e sviluppo crebbe rapidamente, di pari passo con l'ascesa di aziende come Nokia, che da cartiera ottocentesca quale era è diventata uno dei più importanti marchi della telefonia mobile del XXI secolo.

Questo insieme di fattori ci dice che la Finlandia sentiva la necessità economica di avere una forza-lavoro più istruita – e possedeva un sistema scolastico equo e insegnanti di qualità in grado di crearla.

Il concetto finlandese di eccellenza non manca poi di riconoscibili tratti caratteristici. Le scuole sono inclusive anche oltre l'ambito delle competenze degli studenti. Sono strutture in cui l'accesso a un pasto caldo in mensa è aperto a tutti, vengono offerti servizi sanitari e cure odontoiatriche, e sono disponibili servizi di consultorio. Il sostegno ai minori con esigenze speciali è considerato parte integrante del sistema scolastico. Forme di supporto individuale sono previste per tutti i ragazzi.

## 14.5. *Shanghai*

Quando gli studenti della città cinese di Shanghai hanno svolto per la prima volta il test PISA nel 2009 sono subito balzati in cima alla classifica in tutte e tre le materie – lettura, matematica e scienze. Hanno replicato questa straordinaria performance tre anni dopo, suscitando sempre più interesse per i motivi che hanno portato questo sistema scolastico regionale a un simile successo.

Shanghai non è rappresentativa della Cina; ma con una popolazione di oltre 24 milioni di abitanti, è una realtà più grande di molti dei Paesi che partecipano a PISA.

Nel 2015 Pechino, Jiangsu e Guangdong hanno accettato anch'esse di partecipare alle prove PISA insieme a Shanghai – con una popolazione così composta complessivamente di 232 milioni di persone. Questo insieme aggregato si è classificato fra i primi dieci *performers* in matematica e scienze.

Soltanto a metà degli anni Novanta il sistema educativo di Shanghai riuscì a fornire a tutti gli studenti l'istruzione di base dei sei anni di scuola primaria e dei tre anni di scuola secondaria. Negli anni precedenti il sistema scolastico della città si era dedicato alla propria ricostruzione, dopo la distruzione avvenuta fra il 1966 e il 1976, durante la Rivoluzione culturale cinese.

In effetti, Shanghai, una città cosmopolita e aperta al mondo esterno, assunse un ruolo di primo piano nella riforma scolastica cinese, cogliendo l'occasione per sviluppare i propri particolari approcci. Con lo slogan *First-Rate City, First-Rate Education* («Città di prim'ordine, istruzione di prim'ordine»), Shanghai fece dell'innalzamento dei livelli di apprendimento una priorità, al fine di realizzare le proprie ambizioni economiche.

Guardando ai risultati del 2009, quello che più colpisce è quanto pochi siano gli studenti che hanno ottenuto un punteggio basso. Ci sono stati moltissimi studenti che sono andati assai bene, ma è stata la completa assenza di alunni con risultati bassi che ha catapultato Shanghai ai vertici delle classifiche internazionali. Naturalmente, ci sono ancora molti quindicenni, migranti interni inclusi, che non hanno ancora

pieno accesso all'istruzione secondaria superiore. Ma per coloro che l'hanno avuto, compresi quelli provenienti da famiglie svantaggiate, il sistema produce risultati eccellenti.

Si tratta di un sistema fondato sul presupposto che ogni studente può riuscire, o comunque raggiungere adeguati livelli di rendimento scolastico. Non si tratta di un sistema con «meccanismi di selezione», in cui solo una minoranza di vincitori taglia il traguardo. Il sistema è progettato per far sì che praticamente ognuno completi il proprio percorso scolastico.

Questo vale a prescindere dal background di provenienza dei minori che si iscrivono a scuola. Mentre il sistema non può – né potrebbe – colmare completamente il divario nel rendimento fra gli studenti avvantaggiati e quelli svantaggiati, esso presuppone che tali fattori di ordine sociale non possano rappresentare la giustificazione di un eventuale insuccesso. Di conseguenza, in base ai risultati PISA 2012, i ragazzi provenienti da famiglie povere hanno mostrato un rendimento superiore a quello degli studenti della classe media degli Stati Uniti.

Il sistema scolastico è stato strutturato per conseguire risultati come questo. Gli insegnanti migliori vengono indirizzati verso le scuole a cui occorre maggior supporto. Le scuole più solide sono tenute a sostenere quelle più deboli, con l'obiettivo di elevare i livelli complessivi. Si tratta di un approccio sistemico, ispirato a principi di meritocrazia, con l'intento di ottenere il massimo dagli studenti.

L'istruzione è anche fortemente competitiva. Gli studenti a Shanghai integrano spesso l'apprendimento scolastico con svariate ore di compiti a casa e con lezioni private. Le aspettative nei confronti degli studenti sono elevate: circa l'80 per cento di loro prosegue gli studi con l'istruzione terziaria. Ma gli studenti di Shanghai sono convinti di avere il controllo sulla propria capacità di riuscire. Non pensano che andare bene in matematica sia un dono della natura; sono stati educati all'idea che dipende dal proprio duro lavoro e dal giusto sostegno dei loro insegnanti. Anche i genitori sono pronti ad appoggiare i propri figli e a mostrare loro che l'istruzione è una priorità nella loro famiglia.

Un'altra caratteristica fondamentale nel sistema scolastico di Shanghai, in armonia con altri Paesi *top performers*, è l'alta qualità dei suoi insegnanti. La selezione, l'istruzione e l'impiego di insegnanti eccellenti rappresentano il modo in cui il sistema mette in pratica le proprie politiche scolastiche. Lo sviluppo professionale prosegue lungo tutta la carriera degli insegnanti, con un'enfasi particolare sulla ricerca educativa.

PERCHÉ L'EQUITÀ NELL'ISTRUZIONE  
RIMANE INAFFERRABILE

Forse il risultato più strabiliante dei sistemi scolastici «di prima classe» è che forniscono un'istruzione di qualità elevata nell'intero sistema, in modo da garantire che ogni studente possa beneficiare di una didattica eccellente. Garantire una maggiore equità nell'istruzione non è soltanto un imperativo di giustizia sociale, ma è anche la strada per usare le risorse in modo più efficiente, e per aumentare l'offerta di conoscenze e competenze che alimentino la crescita economica e sostengano la coesione sociale.

All'inizio del 2015 ho collaborato con Eric Hanushek dell'Università di Stanford e con Ludger Woessmann dell'Istituto tedesco di ricerca economica alla stesura di una relazione per il Forum mondiale sull'educazione dell'UNESCO. Il Forum si occupava di esaminare le finalità dell'istruzione a livello globale, come parte integrante degli Obiettivi di sviluppo sostenibile [Hanushek e Woessmann 2015b].

Hanushek ha sviluppato una metodologia per calcolare i benefici economici a lungo termine di un incremento della qualità dell'istruzione, e ha mostrato i suoi potenziali benefici sia per le economie avanzate sia per quelle in via di sviluppo. PISA ha offerto la possibilità di misurare la qualità dell'istruzione in diversi Paesi. Perciò, mettere insieme lo studio PISA e quello di Hanushek è stato utile per esaminare l'impatto economico di un'istruzione di maggiore qualità.

La prima cosa che i risultati di Hanushek e Woessmann hanno mostrato è che la qualità della scuola in un dato Paese è un forte fattore predittivo della ricchezza che quel Paese si troverà a produrre sul lungo termine.

Fondamentalmente, assicurarsi che tutti abbiano accesso all'istruzione, senza intervenire sulla qualità del sistema scolastico, può produrre vantaggi economici, in particolare

nei Paesi più poveri, dove sono ancora numerosi i minori esclusi dall'educazione scolastica.

Ma può verificarsi un impatto ancora più notevole a partire da un incremento di qualità dell'istruzione. Se ogni studente può dimostrare il possesso delle abilità di base, i benefici diretti e a lungo termine per l'economia si accumulano. In effetti, Hanushek e Woessmann hanno mostrato che se ogni studente quindicenne raggiungesse almeno il Livello 2 della scala di competenza PISA entro il 2030, i benefici per la crescita economica e per lo sviluppo sostenibile sarebbero enormi (fig. 4.1).

Fra i Paesi che Hanushek e Woessmann hanno preso in considerazione, il Ghana, in Africa occidentale, era quello con il tasso di iscrizione alla scuola secondaria più basso (46 per cento) e anche quello con i livelli di apprendimento più bassi per quanto riguarda i quindicenni regolarmente iscritti. Se il Ghana potesse istruire tutti i suoi studenti almeno nelle abilità di base di lettura e matematica, vedrebbe un aumento della crescita economica, nell'arco della vita di un bambino nato oggi, 38 volte superiore al suo PIL, in termini di valore attuale.

Per i Paesi a reddito medio-basso l'aumento sarebbe 13 volte superiore al PIL attuale, e raggiungerebbe una media pari al 28 per cento del PIL nei prossimi ottant'anni. Mentre per i Paesi a reddito medio-alto, in cui gli studenti offrono generalmente prestazioni scolastiche migliori, il PIL aumenterebbe mediamente del 16 per cento.

Un'ovvia considerazione a partire da questa ricerca è che i miglioramenti della qualità nell'istruzione non producono benefici soltanto per i Paesi poveri, ma anche per quelli ricchi.

I Paesi petroliferi ci offrono un buon esempio. Nel marzo del 2010 ero in Egitto a colloquio con i vari ministri dell'Istruzione degli Stati arabi e mi domandavo come questi Paesi fossero riusciti a trasformare le proprie risorse naturali in potere d'acquisto, ma non a trasformare la loro ricchezza in generazioni di giovani qualificati che potrebbero garantire benessere economico e sociale a lungo termine nei propri Paesi.

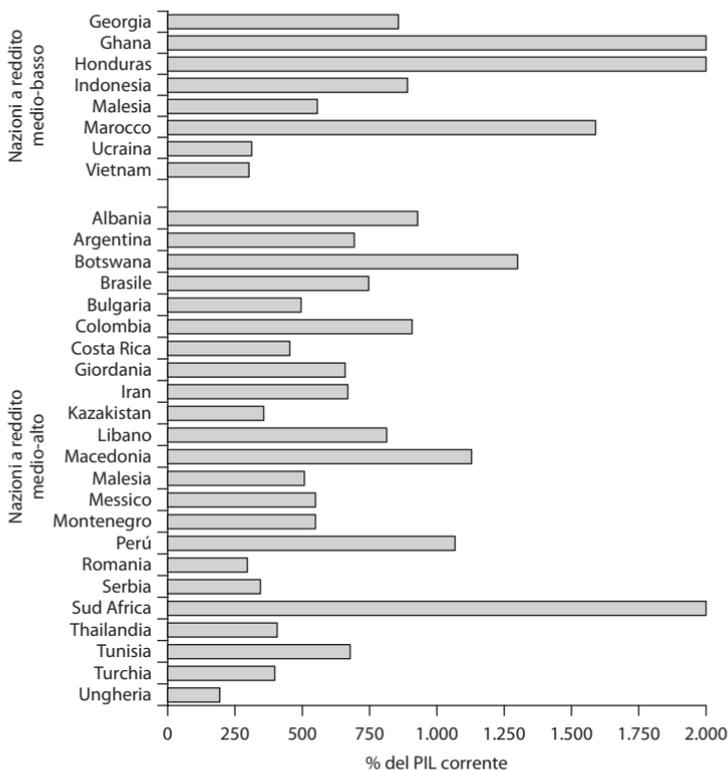


FIG. 4.1. Se ciascun ragazzo riuscisse a sviluppare le competenze di base a livello di scuola secondaria potremmo avere economie fiorenti.

*Note:* Stima del valore attualizzato dei futuri aumenti del PIL fino al 2095, a fronte di una riforma che comporti una piena partecipazione alla scuola secondaria e in cui ogni studente ottenga un minimo di 420 punti nel test PISA, espressa come percentuale del PIL corrente. Il valore è 3881 per cento per il Ghana, 2016 per cento per l'Honduras e 2624 per cento per il Sud Africa.

*Fonte:* Hanushek e Woessmann [2015b].

Una volta l'ex primo ministro israeliano (dal 1969 al 1974, *N.d.T.*) Golda Meir disse scherzando che Mosè aveva guidato il popolo ebraico nel deserto per quarant'anni – solo per condurlo nell'unico angolo del Medio Oriente senza petrolio. Ma il popolo di Israele è riuscito a compensare la

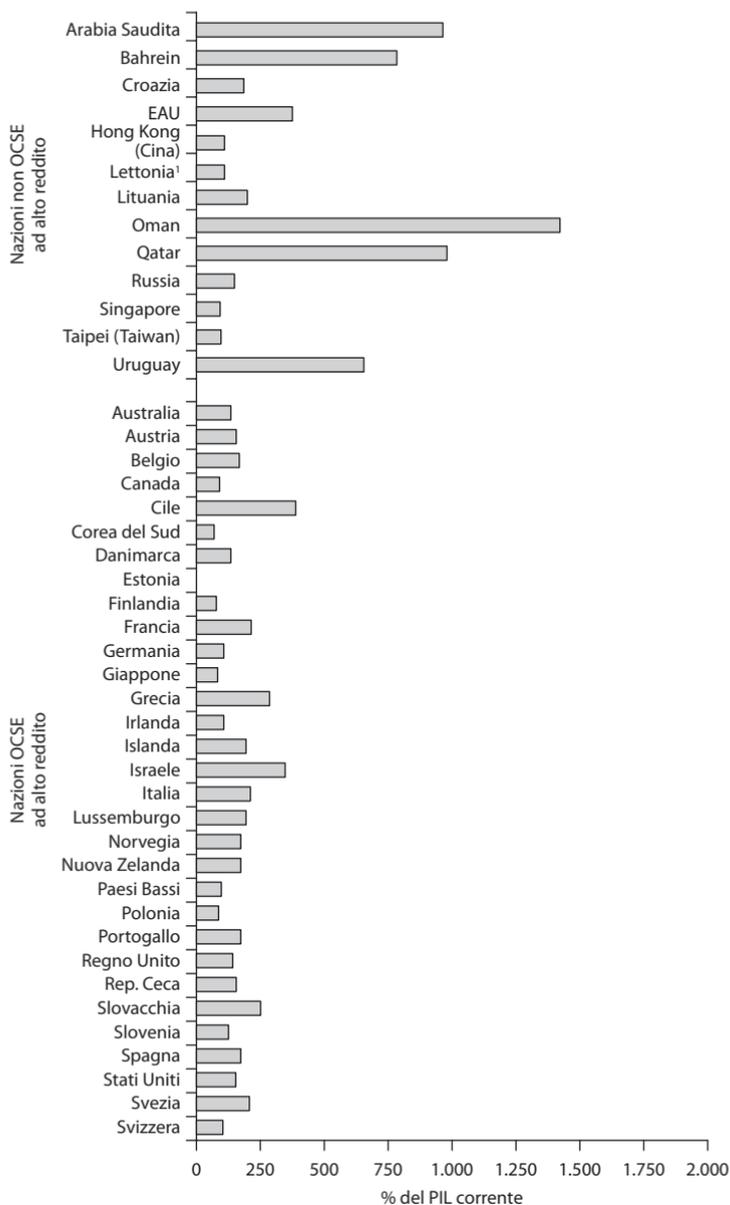


FIG. 4.1. *Segue.*

<sup>1</sup> La Lettonia ha aderito all'OCSE il 1° luglio 2016.

mancanza di «oro nero» del suo Paese: oggi Israele ha un'economia innovativa e la sua popolazione gode di un tenore di vita che la maggioranza degli abitanti dei Paesi vicini, ricchi di petrolio, non può permettersi. Più in generale, i nostri dati evidenziano che i Paesi con redditi derivanti per lo più da risorse naturali tendono a essere economicamente e socialmente meno sviluppati, dal momento che le ingenti esportazioni di risorse nazionali rafforzano la loro valuta, rendendo le importazioni più convenienti e lo sviluppo di una base industriale meno probabile. Poiché i governi dei Paesi ricchi di risorse naturali non avvertono la necessità di una maggiore pressione per quanto riguarda la tassazione dei cittadini, hanno anche minori responsabilità nei loro confronti.

Le nostre conclusioni rappresentano un messaggio importante per i Paesi ricchi di risorse naturali: la ricchezza che giace inutilizzata nelle capacità inesprese dei loro cittadini è molto più grande di quella che estraggono dalle loro risorse naturali. E mentre le risorse naturali sono esauribili – più ne usi, meno ne hai – la conoscenza è una risorsa in perenne crescita – più la usi, più ne hai. La scoperta scientifica che ha avuto il maggiore impatto sullo sviluppo umano è stata quella dell'ignoranza e dell'apprendimento come mezzo per il progresso delle conoscenze.

I dati PISA mostrano anche una netta correlazione negativa fra il denaro che i vari Paesi ricavano dalle proprie risorse naturali e il livello delle conoscenze e delle competenze della propria popolazione scolastica. Come ha scritto l'editorialista del «New York Times» Thomas Friedman, PISA e petrolio non vanno d'accordo<sup>1</sup>. Israele non è l'unico Paese a mostrare un rendimento superiore a quello dei suoi vicini ricchi di petrolio, con un netto distacco in fatto di apprendimento e di esiti scolastici: la maggior parte dei sistemi scolastici con i risultati più elevati sono poveri di risorse naturali.

I Paesi che fanno eccezione – Australia, Canada e Norvegia, che sono ricchi di risorse naturali, ma ottengono

<sup>1</sup> Cfr. <http://www.nytimes.com/2012/03/11/opinion/sunday/friedman-pass-the-books-hold-the-oil.html>.

comunque un buon punteggio PISA – hanno tutti consapevolmente adottato politiche di investimento dei profitti derivati dallo sfruttamento delle loro risorse, non di consumo puro e semplice.

Una possibile chiave di lettura è che i cittadini dei Paesi scarsamente provvisti di risorse naturali – buoni esempi sono Finlandia, Giappone e Singapore – sanno che il loro Paese è costretto ad agire con astuzia – detto altrimenti, con le sue conoscenze e le sue competenze – e che questo dipende dalla qualità dell’istruzione offerta. Quindi il maggiore o minore rilievo che un Paese riconosce all’istruzione sembra dipendere almeno in parte da quanto le conoscenze e le competenze rientrano, secondo il modo di vedere di quel Paese, fra i mezzi più idonei a riempire le casse nazionali. Attribuire un valore elevato all’istruzione può essere pertanto un presupposto per costruire sia un sistema scolastico di alta qualità sia un’economia florida.

Nel loro insieme, i Paesi ad alto reddito attualmente non aderenti all’OCSE potrebbero ottenere vantaggi economici all’incirca pari a cinque volte il valore attuale del loro PIL – nel caso in cui dotassero tutti i propri studenti almeno delle competenze di base. Di nuovo, questo è soltanto il beneficio economico diretto; immaginiamo l’impatto sociale che potrebbe registrarsi su cospicue fasce di popolazione che si trovano attualmente deprivate delle conoscenze e delle abilità di base.

È soltanto da poco tempo che i Paesi del mondo arabo hanno cominciato ad agire in questa direzione. Gli Emirati Arabi Uniti sono stati il primo Paese nella regione a inserire la propria performance nel confronto internazionale, fissando obiettivi di prestazione basati sul test PISA. In occasione della *Ramadan Majlis Lecture* da me tenuta ad Abu Dhabi nell’agosto del 2015, il principe ereditario dell’Emirato e il suo gabinetto hanno espresso il fermo impegno di migliorare il proprio sistema educativo in modo celere e accurato. Il Paese adesso si sta muovendo verso standard di istruzione più elevati. L’insegnamento che i suoi leader hanno appreso è che gli alti redditi non possono compensare le carenze nell’istruzione.

Si può essere indotti a credere che almeno i Paesi ricchi dell'OCSE abbiano i mezzi per eliminare le performance estremamente scarse. Non è così. Per esempio, un quindicenne su quattro negli Stati Uniti non è in grado di completare con successo neppure i compiti più elementari del test PISA.

Se gli Stati Uniti garantissero a tutti gli studenti l'acquisizione effettiva delle competenze di base, ne potrebbe derivare un guadagno economico pari a più di 27 trilioni di dollari di entrate supplementari, nell'arco della vita lavorativa degli interessati. Quindi, anche i Paesi ad alto reddito dell'OCSE avrebbero notevoli vantaggi economici, se la totalità dei loro studenti uscissero dalla scuola con almeno le conoscenze e le abilità di base. Per l'insieme di questi Paesi, in media il PIL futuro potrebbe essere più alto del 3,5 per cento di quanto non sarebbe senza questo miglioramento. Si tratta di una cifra non molto diversa da quella che questi Paesi spendono attualmente per l'istruzione scolastica.

In altri termini, i vantaggi economici che potrebbero maturare esclusivamente dall'eliminazione della scarsa performance nei Paesi OCSE ad alto reddito entro il 2030 sarebbero maggiori di quelli che frutta la spesa per l'istruzione primaria e secondaria di tutti gli studenti.

Simili miglioramenti della performance degli studenti non sono affatto irrealistici. Per esempio, la Polonia è stata in grado di ridurre la quota degli alunni con risultati scarsi nel test PISA di un terzo, dal 22 al 14 per cento, in meno di un decennio. Tra il 2009 e il 2012 Shanghai ha ridotto la sua quota di studenti con basso rendimento dal 4,9 al 3,8 per cento.

Ovviamente, miglioramenti più ambiziosi possono condurre a vantaggi potenzialmente assai maggiori. I calcoli basati su studenti dotati tutti di competenze di base sono stime conservative, perché suppongono che il miglioramento non influisca sugli studenti che hanno già acquisito maggiori conoscenze e abilità. Ma l'evidenza emersa dal rapporto PISA indica che le riforme scolastiche che conducono a un incremento nella performance fra gli studenti con risultati più bassi invariabilmente agevolano anche quelli con risultati più alti.

Le stime di Hanushek mostrano che l'impatto economico della quota degli studenti con competenze di base è simile in tutti i livelli di sviluppo. Mostrano anche che l'impatto economico dell'espansione della quota degli studenti con i risultati più elevati è notevolmente maggiore nei Paesi che tardano a recuperare il divario con i Paesi più produttivi. Il processo di convergenza economica sembra accelerato nei Paesi con quote maggiori di studenti con risultati elevati. Questo sottolinea l'importanza, in particolare per i Paesi a medio reddito, di investire nella ricerca dell'eccellenza nell'istruzione.

I Paesi che hanno una forte percentuale di studenti con i risultati più elevati riescono con maggiori probabilità a offrire anche eque opportunità di istruzione a tutti i propri studenti. Gli investimenti in eccellenza ed equità, nel campo dell'educazione, sembrano rafforzarsi a vicenda. Quando i vari Paesi sviluppano una popolazione studentesca con solide competenze di base, con maggiore probabilità svilupperanno anche una percentuale più cospicua di studenti con risultati più elevati.

A dire il vero, simili proiezioni a lungo termine non sono null'altro che questo, previsioni; e le previsioni sono solide nella misura in cui possono esserlo gli assunti su cui si basano. Ma le analisi di Hanushek si fondano soltanto su due assunti importanti. Il primo è che una forza-lavoro più istruita porti a un flusso maggiore di nuove idee che determina un progresso tecnologico più veloce. Per alcuni questa ipotesi potrebbe persino apparire conservativa, dato che il mondo diviene sempre più ad alta intensità di conoscenza e premia le competenze migliori in misura sempre crescente.

Per coloro che rimangono scettici Hanushek presenta uno scenario alternativo in cui la produttività resta al palo e ogni nuovo lavoratore si limita a espandere il bacino esistente di lavoratori con competenze analoghe e continua a lavorare con lo stesso livello di produttività fino alla fine della propria vita lavorativa. Questo scenario piuttosto pessimista, in cui gli individui si limitano a continuare a fare ciò che i loro predecessori hanno sempre fatto, conduce a

benefici economici minori ma comunque ragguardevoli a partire da un miglioramento nell'istruzione.

Il secondo assunto è che le competenze incrementate verranno effettivamente utilizzate nell'economia. Qui l'*Indagine internazionale sulle competenze degli adulti* (PIAAC) mostra che vi sono significative differenze per quanto riguarda l'efficacia con cui i diversi Paesi estraggono valore dal proprio bacino di talenti [OECD 2013a]. Perciò, mentre una scuola migliore è una condizione necessaria per il progresso economico, i vari Paesi devono anche garantire di poter creare maggiore occupazione a più alto valore aggiunto che aiuti un maggior numero di individui con migliori competenze a trovare un lavoro – meglio remunerato. Le proiezioni tengono conto di queste questioni nelle analisi, assumendo per ipotesi che le nuove competenze in un certo Paese verranno assorbite con la stessa efficacia riscontrata in tutti i Paesi che hanno affrontato transizioni simili in passato.

### *Verso un progresso sociale inclusivo*

I legami che intercorrono fra disuguaglianza dei redditi e crescita economica sono accertati. Se la disuguaglianza nei redditi aumenta troppo un gran numero di persone non ha più i mezzi per partecipare alla vita economica; non sarà neppure in grado di investire nelle proprie competenze per risalire nella scala sociale. Naturalmente, se i livelli di reddito tendono ad assomigliarsi troppo, si riducono gli incentivi a progredire nel lavoro, e anche crescita e sviluppo possono risentirne.

Una soluzione tipica per trovare l'equilibrio fra i due opposti indesiderati consiste nel redistribuire il reddito, per esempio attraverso le imposte. Ma invece di affrontare le conseguenze della disuguaglianza dei redditi attraverso la redistribuzione della ricchezza, sembra assai più logico risalire alla radice del problema e affrontare le cause della disuguaglianza dei redditi. In tal caso non si tratta di un gioco a somma zero e più persone possono avere maggiori vantaggi economici.

Una delle cause principali della disparità delle retribuzioni è la disparità nel possesso delle competenze. La disparità nelle competenze è equiparabile alla disuguaglianza sociale. I nostri genitori ci hanno spiegato che avremmo dovuto studiare sodo per ottenere un buon lavoro e uno stipendio decente – e questo consiglio vale oggi più che mai.

Come evidenzia la pubblicazione annuale dell'OCSE, *Education at a Glance* («Uno sguardo all'istruzione»), le persone con un alto livello di istruzione non hanno mai avuto tante opportunità nella vita quante quelle che possono cogliere oggi, mentre quelle scarsamente qualificate non hanno mai affrontato un rischio maggiore di esclusione sociale ed economica [OECD 2017a]. Queste persone con scarse competenze devono fronteggiare un calo degli stipendi, mentre un crescente numero di lavoratori più qualificati ha mediamente mantenuto, se non incrementato, il proprio reddito.

Le conseguenze dei divari nelle competenze all'interno di uno stesso Paese e da un Paese all'altro vanno ben oltre le questioni economiche e sociali. Nel febbraio del 2008 ho avuto un significativo scambio di opinioni con gli ambasciatori della NATO riguardo alle ricerche dell'OCSE sulle disparità in fatto di competenze e di istruzione. Questo argomento è stato posto all'ordine del giorno perché gli ambasciatori erano preoccupati per gli effetti a lungo termine che tali disuguaglianze potrebbero avere sulla stabilità dell'assetto geopolitico. I decisori politici cominciano a rendersi conto che le disuguaglianze nei livelli di istruzione offrono un terreno fertile al radicalismo. Nel mondo interconnesso di oggi il futuro di un Paese potrebbe dipendere dalla qualità dell'istruzione fornita oltre i propri confini, così come dalla qualità dell'istruzione offerta al proprio interno.

Il mio collega Marco Paccagnella ha utilizzato i dati provenienti dall'*Indagine internazionale sulle competenze degli adulti* per esaminare il rapporto fra istruzione e retribuzioni più da vicino [Paccagnella 2015]. Egli ha scoperto che se tutti gli adulti portassero a termine un anno di scuola aggiuntivo (cosa che sarebbe indubbiamente positiva per ciascuno di loro, così come per il benessere economico e sociale complessivo

del loro Paese), gli individui meglio retribuiti effettivamente ne trarrebbero un vantaggio molto maggiore rispetto a quelli con basse retribuzioni. Quindi la disuguaglianza salariale si amplierebbe. In sostanza, i dati mostrano che quanto più una persona guadagna, tanto più il miglioramento della sua istruzione accrescerà i suoi guadagni. I dati mostrano anche che il ritorno economico di un livello di istruzione universitaria avrebbe un rialzo molto più netto nella fascia alta della scala stipendiale, mentre il ritorno economico dell'istruzione secondaria effettivamente sarebbe più basso.

Ciò potrebbe dipendere dal fatto che l'istruzione terziaria è quella in cui gli individui acquisiscono conoscenze e competenze specialistiche che sono più richieste dal mercato del lavoro. Un'altra spiegazione è che i progressi tecnologici arrecano vantaggi anzitutto agli individui più qualificati, aumentando soprattutto i loro guadagni.

In parole povere, innalzare solamente i livelli complessivi dell'istruzione potrebbe ampliare il divario retributivo invece di ridurlo. Nella maggior parte dei Paesi europei e del Nord America l'avvento di un'economia basata sulla conoscenza ha indotto un numero sempre maggiore di individui ad acquisire ulteriori qualifiche e l'istruzione ha svolto un ruolo sempre più importante nel progresso sociale. Ma non si è trattato di un contesto ricco di opportunità economiche e di mobilità sociale indistintamente per tutti. È stato invece un contesto ricco di opportunità economiche e di vantaggi anzitutto e in misura crescente per quegli individui che hanno avuto maggiori possibilità di accesso alla ricchezza e alla conoscenza fin dalla nascita. Le opzioni scolastiche e universitarie sono diventate un riflesso dell'appartenenza a una certa classe socioeconomica, spesso accentuando le disuguaglianze sociali invece di mitigarle.

Ma l'analisi di Paccagnella mostra anche che garantire a un numero maggiore di individui l'acquisizione delle fondamentali competenze di base, a prescindere dalle loro capacità o qualifiche formali, può essere un modo efficace per giungere ad aumenti salariali più equi. Alla luce di questo dato, un aumento degli investimenti nelle competenze di base – con un innalzamento della qualità dell'istruzione

di base per tutti – non porterebbe solo a una maggiore produttività e a una maggiore occupabilità fra gli adulti, ma garantirebbe anche che i benefici della crescita economica fossero più equamente distribuiti in tutta la popolazione.

In tal senso, il miglioramento dell'istruzione differisce dai puri e semplici sistemi di imposizione fiscale e redistribuzione volti a modificare la ripartizione del reddito in tutta la società, senza incrementare la produttività. Una crescita più inclusiva, possibile grazie al conseguimento universale delle competenze di base, ha straordinarie potenzialità di garantire che i benefici dello sviluppo economico siano condivisi in maniera più equa fra i cittadini.

Le nazioni in cui i cittadini sono più qualificati, in media, sono anche quelle in cui le competenze sono più uniformemente diffuse nell'intera popolazione. Ma l'analisi mostra anche che i Paesi più diseguali rispetto ai livelli di competenza sono anche quelli in cui il livello di istruzione acquisita dai genitori ha un maggiore impatto sulle competenze dei figli. In altri termini, laddove le competenze sono distribuite in modo meno equo nella popolazione, i giovani adulti hanno meno probabilità di acquisire competenze superiori a quelle dei propri genitori – e dunque la disuguaglianza sia rispetto alle competenze sia rispetto ai salari diventa sempre più radicata.

Ci sono molte cose che possiamo apprendere da tutto ciò. I Paesi in cui le competenze e il reddito mostrano ampie variazioni tendono a essere anche quelli in cui la condizione sociale ha l'impatto maggiore sull'acquisizione delle competenze, sul livello di istruzione e, alla fine, sui salari. Investire nella qualità dell'istruzione di base – e nell'educazione degli adulti e nei corsi di formazione per chi necessita di un recupero delle competenze di base – è un modo efficace per migliorare il bacino dei talenti di un dato Paese e ottenere una società economicamente e socialmente più inclusiva. Inoltre, combattere la crescente disuguaglianza salariale richiede un pacchetto di misure politiche che riguardino l'istruzione e la formazione, il mercato del lavoro e i sistemi di imposizione fiscale e di distribuzione della ricchezza.

## 1. *La lotta per riequilibrare la partita*

Ciò che i genitori più assennati desiderano per i propri figli è quello che ogni governo dovrebbe volere per tutti i figli dei suoi cittadini. I ragazzi provenienti dalle famiglie più abbienti troveranno aperte molte delle porte che conducono al successo nella vita. Invece i ragazzi provenienti da famiglie povere hanno spesso soltanto un'occasione nella vita e si tratta di una buona scuola che possa offrire loro l'opportunità di sviluppare il proprio potenziale. Coloro che perdono questo treno raramente riescono a recuperare, dal momento che le opportunità di formazione successive tendono a confermare gli esiti scolastici iniziali [OECD 2017a].

Si è molto discusso per stabilire fino a che punto la performance nei test come PISA sia condizionata dal contesto socioeconomico delle famiglie, delle scuole e dei Paesi stessi. In effetti, laddove gli studenti godono di maggiori vantaggi economici, sociali e culturali è probabile che siano meglio attrezzati per fare bene. Non è solo una questione di povertà materiale ma, in maniera altrettanto importante, di povertà di speranza e di aspirazioni. I sistemi scolastici tendono a riprodurre il vantaggio e lo svantaggio sociale; i risultati emersi dal test PISA lo mostrano con chiarezza.

È piuttosto sconfortante scoprire che, in molti Paesi, è stato fatto incredibilmente così poco per offrire a tutti i ragazzi le stesse chance di riuscire.

Tuttavia, il fatto che l'impatto della condizione sociale sul successo formativo vari notevolmente da Paese a Paese mostra che non vi è nulla di inevitabile per quanto riguarda il rendimento peggiore dei ragazzi svantaggiati rispetto a quelli più avvantaggiati. Come ho accennato in precedenza, i risultati di sistemi educativi tanto diversi come quelli dell'Estonia, di Hong Kong, di Shanghai e del Vietnam dimostrano che studenti assai poveri in una data regione possono ottenere punteggi più elevati rispetto a quelli di studenti assai ricchi di altri Paesi.

Nel 2015 Yuan Yuan Pan, una brillante studentessa dell'Università Tsinghua (a Pechino, *N.d.T.*), collaborò

come tirocinante con il nostro team PISA<sup>2</sup>. Quando dovetti recarmi nella città di Dujiangyan, nella provincia cinese del Sichuan, mi consultai con lei per programmare alcune visite presso le scuole del luogo. Venni allora a sapere che era originaria di una piccola località di quella provincia, praticamente priva di risorse. I suoi insegnanti però riconobbero il suo talento e fecero tutto il possibile per darle il loro appoggio. Ella superò così gli esami di ammissione piuttosto impegnativi del sistema cinese, così come il colloquio di accesso a quella che è probabilmente l'università più prestigiosa della Cina – che si trova sistematicamente ai vertici delle classifiche internazionali per quanto riguarda ingegneria e scienze informatiche e che attrae più di 10 milioni di candidati ogni anno.

Yuan Yuan Pan non rappresenta un caso eccezionale; più recentemente il governo ha preso nuovi provvedimenti per offrire ulteriori opportunità agli studenti più bravi delle zone depresse per facilitare il loro accesso alle università più prestigiose della Cina. Gli studenti provenienti da aree rurali remote che superano il test di ammissione all'università ricevono attualmente dei bonus che accrescono le loro chance di venire selezionati. I migliori avranno diritto a borse di studio per frequentare le università più importanti.

Garantire l'accesso a un'istruzione e a un'assistenza prescolastica di alta qualità è spesso considerato il modo più efficace per riequilibrare le sorti in gioco sia nell'istruzione sia nella vita. Ma, come illustrato nella figura 4.2, la realtà è rimasta indietro rispetto alla teoria. Forse in modo non del tutto inatteso, la figura mostra che l'esposizione dei quindicenni di oggi all'istruzione prescolastica è stata piuttosto differenziata, dalla durata di un anno in Turchia a quella di oltre quattro in Estonia e in Svezia, mediamente. Ma è sconcertante il fatto che nella maggior parte dei Paesi gli alunni delle scuole più privilegiate abbiano usufruito di un numero di anni di istruzione prescolare superiore rispetto agli alunni delle scuole più svantaggiate. Questo mostra come l'istruzione e i servizi socioeducativi per la prima infanzia,

<sup>2</sup> Cfr. <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>.

offerta senza una precisa pianificazione, possono in realtà accentuare le disuguaglianze sociali anziché ridurle.

Come ho detto più volte, l'eccellenza e l'equità nell'istruzione non si escludono a vicenda. Per esempio, mentre gli studenti provenienti dalle famiglie più privilegiate in Francia e nei Paesi Bassi hanno rendimenti simili nel test PISA, gli studenti più poveri nei Paesi Bassi vanno bene come quelli provenienti da famiglie di medio reddito in Francia [OECD 2016a]. Ciò che mi colpisce di più, quando studio questi dati, è il fatto che la percezione della povertà possa essere tanto importante quanto il tasso di povertà effettiva.

Ci sono alcuni Paesi in cui i dirigenti scolastici riconoscono di operare in luoghi di povertà relativa o di relativa ricchezza. I presidi in Brasile, Cile, Malesia, Messico e Portogallo hanno ragione a osservare una significativa quota di studenti svantaggiati nelle loro scuole. Allo stesso modo, i responsabili del corpo docente in Repubblica Ceca, Corea del Sud, Danimarca, Finlandia, Giappone, Islanda e Norvegia sanno di essere a capo di scuole in cui lo svantaggio è lieve.

Ma lo svantaggio effettivo e la percezione che ne hanno i presidi non sempre sono allineati<sup>3</sup>. Nella valutazione PISA 2012 il 65 per cento dei presidi degli Stati Uniti ha indicato che oltre il 30 per cento dei propri studenti proveniva da famiglie svantaggiate – una percentuale molto più alta di quanto rilevato in qualsiasi altro Paese. Invece, la percentuale effettiva di studenti svantaggiati registrata dall'indagine PISA era solo del 13 per cento, leggermente superiore a quella di Giappone e Corea del Sud. Ma in quei due Paesi rispettivamente solo il 6 e il 9 per cento dei presidi hanno indicato una quota di studenti svantaggiati paragonabile a quella indicata dai presidi negli Stati Uniti (fig. 4.3). In altre parole, la reale incidenza della povertà infantile in queste tre nazioni era circa la stessa, ma i presidi americani che indicavano la presenza di oltre il 30 per cento di studenti svantaggiati erano in numero oltre sei volte superiore a quelli del Giappone e della Corea del Sud. Al contrario, in Croazia, Serbia e Singapore oltre il 20 per cento degli studenti

<sup>3</sup> Cfr. Schleicher [2014].

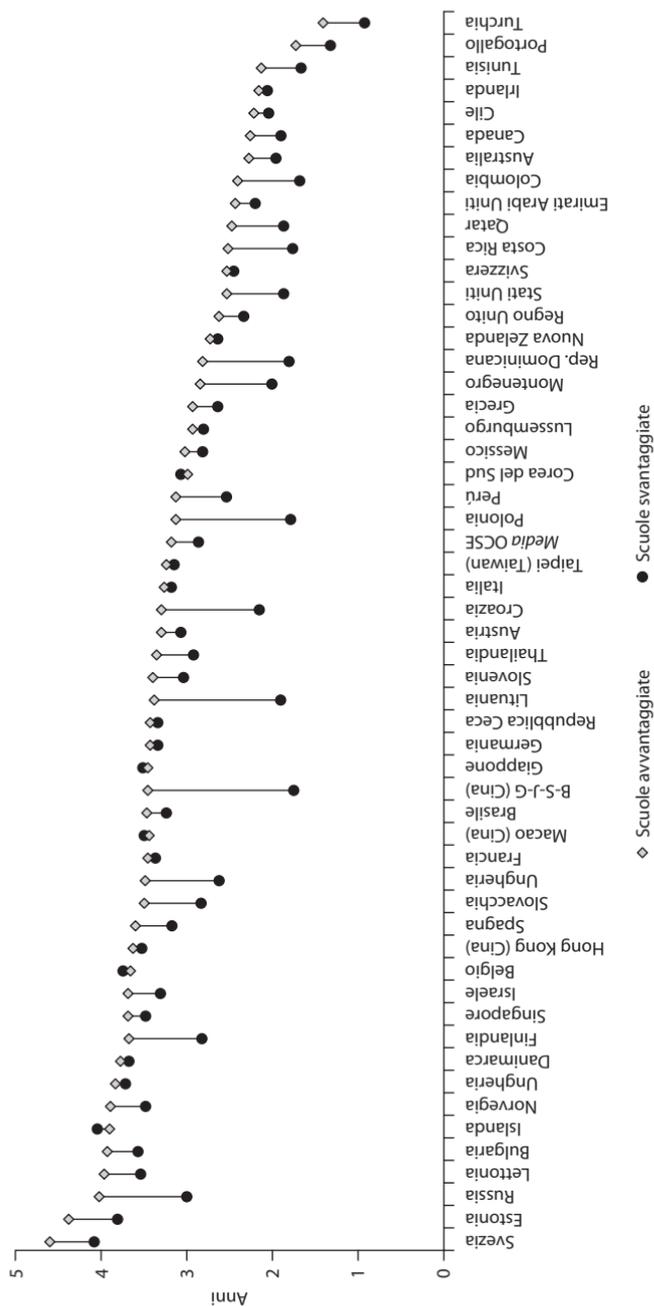


FIG. 4.2. I quindicenni frequentanti scuole avvantaggiate sono stati con maggiore probabilità alunni di istituti di istruzione prescolastica. Numero di anni di istruzione prescolastica degli studenti frequentanti scuole avvantaggiate o svantaggiate dal punto di vista socioeconomico.

Fonte: OCSE, PISA 2015 Database, tab. II.6.51.

si trovava in una situazione di svantaggio, mentre il 7 per cento dei presidi o poco meno ha indicato la presenza di un numero significativo di studenti svantaggiati.

Può avvenire che un bambino considerato povero negli Stati Uniti sia considerato invece benestante in un altro Paese; ma in termini relativi, la percezione della presenza nelle scuole del problema dello svantaggio socioeconomico è molto maggiore negli Stati Uniti rispetto a quanto indica la situazione reale degli studenti. Anche in Francia c'è una mancata corrispondenza di questo genere.

Lo svantaggio socioeconomico ha un impatto osservabile sugli esiti scolastici – osservabile, ma non ineluttabile. Infatti, questo impatto registra fino a che punto un sistema di istruzione offre eque opportunità di apprendimento. In Finlandia, Islanda e Norvegia ci si aspetterebbe che questo impatto fosse trascurabile, poiché questi Paesi hanno un numero relativamente basso di studenti svantaggiati nelle proprie scuole. Realizzare l'equità nella scuola è facile quando una società distribuisce ricchezza ed educazione familiare in maniera equa. Ma gli esempi più strabilianti sono quelli di Paesi come il *top performer* PISA Singapore, in cui lo svantaggio socioeconomico è significativo, ma il suo impatto sui risultati dell'apprendimento è solo moderato.

Questi Paesi apparentemente riescono molto bene a coltivare i talenti straordinari degli studenti ordinari e a garantire che ogni allievo possa beneficiare di un insegnamento eccellente. Per contro, la Francia ha una quota comparativamente piccola di studenti svantaggiati, ma i suoi presidi percepiscono questa quota come se fosse maggiore di quanto in realtà non sia. La performance degli studenti in Francia è fortemente collegata allo status socioeconomico – più fortemente, in effetti, che in ogni altro Paese, fuorché in Cile e in Slovacchia. Incredibilmente, i risultati mostrano che la percezione dei presidi dello svantaggio fra gli studenti è in correlazione più stretta con la disuguaglianza nelle opportunità formative che non con lo svantaggio effettivo. C'è un altro modo di considerare la questione: a Hong Kong, Macao e Vietnam più del 60 per cento degli studenti che appartengono al 25 per cento più basso del

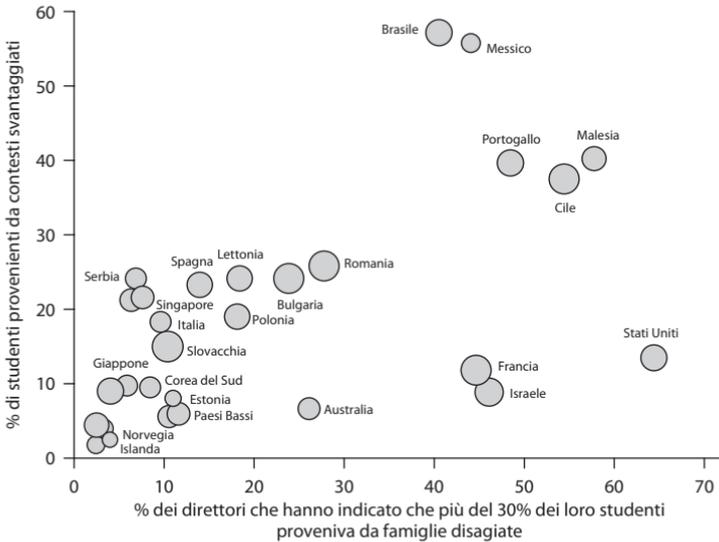


FIG. 4.3. La situazione di effettivo svantaggio degli studenti e la percezione che ne hanno i capi di istituto a volte possono differire significativamente.

*Nota:* La dimensione dei cerchi rappresenta la forza della relazione esistente tra lo status socioeconomico e il rendimento studentesco nel test PISA di matematica.

*Fonte:* <http://OCSEeducationtoday.blogspot.fr/2014/07/poverty-and-perception-of-poverty-how.html>.

sistema socioeconomico ha ottenuto gli stessi punteggi del 25 per cento più alto nei rendimenti della popolazione studentesca mondiale nelle prove PISA 2015; in Estonia, Giappone e Singapore circa uno studente svantaggiato su due è riuscito a fare lo stesso. Per contro, in Cile, Grecia, Islanda, Israele e Messico meno di uno su cinque è rientrato nel 25 per cento più alto di tutti gli studenti [OECD 2016a].

Quindi che cosa significa tutto questo? Lo svantaggio socioeconomico è una sfida per gli educatori ovunque, ma in alcuni Paesi lo svantaggio percepito è di gran lunga maggiore di quello effettivo, e questa percezione sembra fare una gran differenza per quanto riguarda la performance

degli studenti. In altri Paesi lo svantaggio effettivo è molto maggiore rispetto alla percezione che ne hanno i presidi, ma le loro scuole e forse la società nel suo insieme sembrano capaci di aiutare i loro studenti a superare quello svantaggio.

Analogamente, i dati PISA mostrano che, per molti Paesi, il problema dell'insuccesso scolastico non riguarda solo i minori disagiati dei quartieri poveri, ma colpisce anche molti minori in altri quartieri. La questione di fondo è che il Paese in cui si va a scuola sembra incidere sugli esiti dell'apprendimento più della condizione sociale della propria famiglia.

### 1.1. *Allineare risorse e bisogni*

Uno dei commenti che ho udito più spesso nelle discussioni riguardo alla diversità sociale nelle classi è che le scuole non possono risolvere i problemi della società. Ma io mi domando: che cos'altro dovremmo aspettarci dalle scuole, se non che affrontino le sfide che si presentano nelle loro società? E che cosa può esserci di più importante che sostenere gli insegnanti e le scuole che lavorano nelle circostanze più difficili e gli studenti con le necessità più impellenti? Sembra chiaro che la società sempre più guarda alle scuole per porre rimedio a problemi sociali che, in passato, venivano affrontati da altri. Il compito delle politiche pubbliche è aiutare le scuole a soddisfare queste richieste.

Per cominciare, molti sistemi di istruzione possono migliorarsi nell'allineare le risorse ai bisogni. Per quanto riguarda le risorse materiali, sono stati fatti molti progressi; ma attrarre i docenti di maggiore talento verso le classi più bisognose resta difficile nella maggior parte dei Paesi. Non basta aumentare lo stipendio ai docenti che lavorano nelle scuole più svantaggiate; servono approcci di tipo olistico per cui i docenti si sentano sostenuti sia professionalmente che personalmente nel momento in cui raccolgono sfide aggiuntive e sappiano che il loro sforzo supplementare verrà apprezzato e riconosciuto pubblicamente.

Non è facile per gli insegnanti dedicare ulteriore tempo

e risorse, già scarsi, ai ragazzi con maggiori esigenze educative. Chi tende a celebrare il valore della diversità nelle classi di solito si riferisce in realtà alle classi frequentate dai figli altrui. Generalmente è difficile convincere i genitori socioeconomicamente avvantaggiati i cui figli vanno a scuola con altri ragazzi privilegiati che tutti starebbero meglio in classi socialmente più eterogenee. Anche i decisori politici non trovano facilmente le risorse da impiegare laddove possono avere l'impatto maggiore, spesso perché i ragazzi poveri solitamente non hanno nessuno che faccia pressione a loro favore.

In troppi Paesi il codice postale dice già quello che c'è da sapere sul tipo di istruzione che un ragazzo acquisisce. Se un istituto è rinomato, i prezzi delle abitazioni nel suo circondario cresceranno, con ulteriori effetti di segregazione sociale e urbana. Gli individui sprovvisti di risorse, con basso reddito e scarsa istruzione troveranno casa dove le opportunità educative e sociali sono inferiori. Il risultato è che nella maggior parte dei Paesi le differenze nel rendimento scolastico correlate alle disuguaglianze sociali persistono ostinatamente e troppo talento rimane inespreso.

Ma l'equità riguarda solo in parte lo status socioeconomico e il bisogno di impiegare più risorse per i bambini e i ragazzi maggiormente deprivati. Altrettanto importante è la consapevolezza che persone diverse apprendono in modo diverso e hanno esigenze diverse. Nel XX secolo si è combattuto per il diritto di essere uguali. Nel XXI secolo si combatterà per il diritto di essere diversi.

### *1.2. Essere aperti alle indicazioni degli studenti stessi*

Nel 2017 trascorsi tre giorni con Sir Richard Branson presso la sua abitazione sull'isola Necker. Branson aveva abbandonato gli studi, disilluso, a 16 anni, perché pensava che la scuola non facesse nulla per sviluppare i suoi talenti creativi e imprenditoriali. (Né fece alcunché per diagnosticare la sua dislessia.) Nel suo ultimo giorno di scuola il preside notoriamente gli disse che sarebbe diventato un

delinquente oppure un miliardario. Sappiamo tutti ciò che poi accadde: Branson è diventato uno degli imprenditori di maggiore successo della Gran Bretagna (e un miliardario), trasformando il suo marchio Virgin, preso da un negozio di dischi di Londra, in un colosso multinazionale che comprende aziende operanti nel campo della salute, della musica, dei media e dei viaggi (inclusi quelli spaziali). Si potrebbe dire che ha tratto beneficio da un mondo che ha saputo premiare la sua conoscenza e le sue competenze anziché i suoi titoli di studio.

Gli domandai perché la sua compagnia aerea, la Virgin Atlantic, riuscisse a prosperare mentre molte altre fallivano. La sua risposta fu molto semplice: ha affrontato le cose diversamente. Mentre gli altri seguivano il dogma dell'aumento dell'efficienza e adeguavano l'organizzazione del lavoro a tal fine, lui mise al primo posto il personale e gli domandò che cosa gli servisse per eccellere. Lo mise nelle condizioni di creare un ambiente che potesse offrire il miglior servizio possibile alla sua clientela.

Egli ha anche una sua visione per quanto riguarda l'istruzione, che pone al centro le doti caratteriali e i valori umani. Tali aspetti sembrano particolarmente importanti in relazione alla disuguaglianza e alla frammentazione della società, in cui si avverte il bisogno di uno spiccato senso etico, di sensibilità nei confronti delle esigenze altrui e di un senso del limite rispetto all'agire individuale e collettivo.

Branson non è certamente l'unico. Individui che si sono ritirati dalla scuola come Thomas Edison, Albert Einstein, Bill Gates, Steve Jobs e Mark Zuckerberg sono stati dei radicali innovatori ciascuno nel proprio settore. Eppure, in economie che reagiscono ancora principalmente alle qualifiche ottenute all'inizio della vita lavorativa piuttosto che alle competenze acquisite nel corso dell'esistenza, un'esigua minoranza di coloro che non riescono a scuola diventeranno un Richard Branson, per non parlare dell'aver voce in capitolo nella trasformazione dell'istruzione.

In quei tre giorni con Branson mi resi conto di quanto spesso gli individui che si occupano di prendere decisioni in merito all'istruzione solitamente sono quelli che hanno

ottenuto un buon servizio nell'istruzione, non quelli che hanno avuto difficoltà nel suo percorso. Ma saranno più spesso questi ultimi quelli che possono mettere in luce i punti deboli di un sistema scolastico e sottolineare l'urgenza del cambiamento.

Ci sono molti modi in cui le scuole potrebbero usare la voce e l'esperienza degli studenti – sia di quelli che hanno avuto successo sia di quelli che hanno «fallito» – per guidare gli interventi volti a migliorare la rilevanza e l'organizzazione della scuola. Il ministro dell'Istruzione del Portogallo Tiago Brandão Rodrigues nel 2016 mi spiegò come il ministero, fra le sue prime iniziative, avesse erogato alle scuole del Paese un euro aggiuntivo per ognuno dei suoi iscritti, e gli studenti stessi ebbero facoltà di decidere come spendere il fondo accumulato. All'inizio non tutto il denaro venne speso bene. In un istituto, secondo quanto dichiarato, gli studenti avrebbero deciso a maggioranza di pagarsi ciascuno un gelato. Ma con il passare del tempo gli studenti di molti istituti si sono appropriati dell'allocazione delle risorse disponibili, ben oltre questo budget limitato, e hanno aiutato le scuole ad allineare meglio le risorse con quel che può davvero fare la differenza per la vita e per l'apprendimento degli studenti. Lo scrittore statunitense Marc Prensky, che si occupa di istruzione, e lo studioso suo connazionale Russell Quaglia, che si occupa di ricerca educativa, hanno studiato in maniera approfondita l'impatto della voce degli studenti e del loro coinvolgimento attivo. Le loro intuizioni potrebbero esercitare un'influenza significativa sui tentativi di rendere l'istruzione più rilevante per un ventaglio più ampio di discenti [Prensky 2016]<sup>4</sup>.

## 2. *Il contributo delle politiche pubbliche alla creazione di un sistema più equo*

Dal modo in cui vengono trattati gli studenti e i cittadini maggiormente vulnerabili si capisce qual è il nostro modello

<sup>4</sup> Cfr. <https://surveys.quagliainstitute.org>.

di società. Garantire eque opportunità di istruzione non è una questione complessa dal punto di vista tecnico, e i dati PISA mostrano che in alcuni Paesi – e in alcune scuole di diversi Paesi – persino i ragazzi più svantaggiati possono avere ottimi risultati a scuola. La questione diventa più ardua solo quando si intreccia con la politica e con gli interessi costituiti, che possono distorcere completamente ciò che è nell'interesse dei bambini e dei ragazzi.

I dati PISA mostrano che uno dei più importanti fattori che possono influenzare il rendimento di uno studente è il background socioeconomico dei suoi compagni di classe. Ciò implica che una delle risorse più importanti da assegnare alle scuole e alle classi sono gli studenti stessi. L'incapacità della Germania di unirsi alle altre nazioni nordeuropee nell'abbandono di un modello tripartito di scuola secondaria, di tipo classista, nel primo e nel secondo dopoguerra, rese più difficile a questo Paese offrire un'istruzione di qualità agli studenti a basso reddito, in particolare a quelli immigrati, della quale essi avevano bisogno per godere di una qualche prospettiva nella vita.

La decisione successiva, in alcuni *Länder*, di passare da tre percorsi educativi a due ha contribuito alla realizzazione di una maggiore equità negli anni più recenti. Sulla stessa linea la Polonia ha ottenuto una riduzione significativa della quota degli studenti con risultati scarsi, convertendo l'ordinamento di scuola secondaria, che era organizzato sostanzialmente in base alle classi sociali di appartenenza, in un sistema in cui le classi sono tutte iscritte in scuole inclusive.

La decisione del Giappone, risalente al XIX secolo, di mettersi alle spalle un modello di scuola e di struttura sociale su cui il sistema scolastico tedesco si basa ancora oggi, diede al Giappone la possibilità di creare scuole in cui tutti i bambini e i ragazzi giapponesi avessero l'opportunità di ottenere risultati «di prima classe». La riforma scolastica del governo Meiji (del 1872, *N.d.T.*) contribuì ad accrescere la capacità di quel Paese di unire elevati livelli di performance complessivi a un alto grado di equità nei risultati.

La Svezia calcola il finanziamento da stanziare per ogni scuola basandosi su una formula che mira a garantire che

ogni scuola disponga di quanto può servirle per implementare l'impegnativo curriculum del Paese. In base a questa formula, le comunità isolate a nord del Circolo Polare Artico ottengono maggiori finanziamenti pro capite per l'istruzione dei propri studenti rispetto a quanti ne riceve Stoccolma. Ciò accade perché nelle scuole superiori rurali vi sono meno studenti che sceglierebbero un determinato corso rispetto a quanti possono essercene in città – un corso di fisica, per esempio –, quindi le classi saranno meno numerose; ma tutti gli studenti, a prescindere dal luogo in cui abitano, hanno diritto alle lezioni di fisica, perché è un corso obbligatorio nel curriculum. In base allo stesso criterio le scuole svedesi con quote più cospicue di studenti stranieri ottengono più risorse rispetto a quelle in cui vi è una presenza inferiore di immigrati.

In Inghilterra, nel 2016, ho avuto l'onore di presiedere il comitato di selezione per l'edizione di quell'anno dei *Pupil Premium Awards*, l'evento annuale del *Pupil Premium*, un'iniziativa che offre alle scuole risorse aggiuntive per ogni studente svantaggiato. Da un lato, questa politica non è l'unica nel suo genere. Il tipo di finanziamento sperimentato in Svezia, basato su formule, è diventato una pratica comune in molti Paesi [OECD 2017b]. Dall'altro lato, il modo in cui il *Pupil Premium* ha favorito la nascita di nuove idee in alcune scuole inglesi è stupefacente. L'Inghilterra accorda alle proprie scuole ampia discrezionalità per quanto riguarda gli usi possibili dei finanziamenti provenienti dal *Pupil Premium*, e i suoi meccanismi di rendicontazione sono esemplari. Sostanzialmente, le scuole possono allocare queste risorse come meglio credono, fintanto che possono fornire evidenza delle motivazioni sottese alle proprie decisioni e renderne conto al pubblico. Questo significa che le scuole possono migliorare il sistema di istruzione, ma possono anche creare un più ampio ventaglio di servizi sociali a integrazione del contesto scolastico, che sarebbero fondamentali per sostenere gli studenti svantaggiati.

In altri Paesi stanziamenti simili per le scuole tendono a essere molto più prescrittivi e regolamentati. Facilitare questo tipo di appropriazione per avere soluzioni innovative sembra un ingrediente decisivo in termini di *empowerment*. Sono

rimasto affascinato dalla varietà degli approcci scelti dalle scuole inglesi, tanto da domandarmi se un governo potrebbe mai avere altrettanta immaginazione. Molti di questi istituti andavano al di là delle verifiche e dei voti, per dare priorità al benessere degli studenti. Alcune scuole si focalizzavano sui genitori, conducendo con loro dei laboratori per illustrare le metodologie didattiche in uso oppure coinvolgendoli con la proposta di presentare agli alunni le loro professioni. In modo forse non inatteso, allora, la valutazione PISA 2015 ha mostrato come il Regno Unito sia uno dei pochi Paesi occidentali in cui le scuole svantaggiate abbiano indicato una carenza di risorse materiali inferiore rispetto alle scuole più privilegiate. Detto altrimenti, il Regno Unito è riuscito ad allineare le risorse materiali con le esigenze socioeconomiche (fig. 4.4) [OECD 2016a, fig. I.6.14].

Tuttavia, anche quando i vari Paesi riescono a devolvere risorse equivalenti, se non maggiori, alle scuole, cercando di risolvere significativi problemi socioeconomici, pochi sono in grado di allineare la qualità delle risorse con queste esigenze (fig. 4.4). In altre parole, le scuole con maggiori esigenze a volte ricevono una maggiore quantità di risorse, ma non necessariamente di qualità migliore, il che potrebbe essere più utile.

Ma alcuni Paesi hanno cominciato a modificare questa situazione. Singapore assegna ai propri docenti migliori il compito di sostenere gli studenti che hanno più difficoltà a soddisfare gli standard elevati del Paese. In Giappone i funzionari degli uffici di prefettura trasferiscono gli insegnanti più bravi nelle scuole con i dipartimenti più deboli, per fare sì che tutti gli studenti abbiano insegnanti ugualmente capaci.

Talvolta anche un'azione simbolica può avere un impatto trasformativo. Nel 2006, Cecilia María Vélez, l'allora ministro dell'Istruzione della Colombia, mi mostrò quella che era stata la sede di un impianto per il trattamento dei rifiuti, un tempo fonte di inquinamento per alcuni dei quartieri più poveri della capitale, Bogotá. L'impianto era stato chiuso e il ministro Vélez lo aveva trasformato in una scuola e in una biblioteca pubblica, ora chiamata El Tintal. Ho potuto vedere come questa struttura sia ora frequentata da una

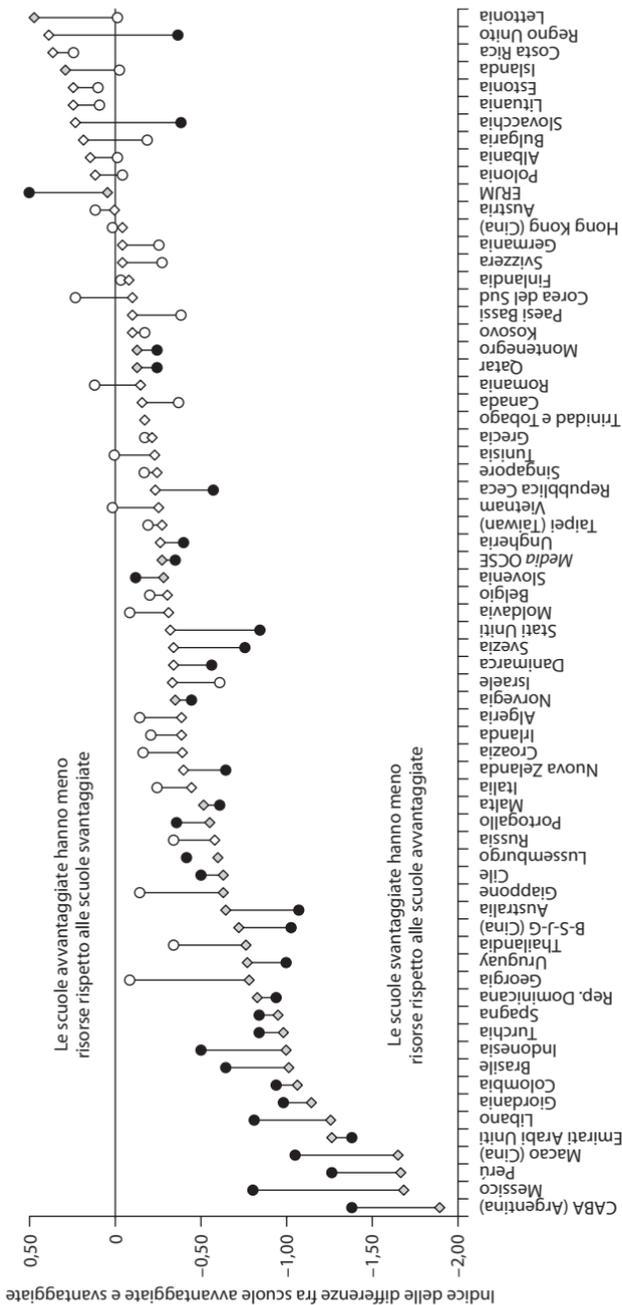


Fig. 4.4. Spesso le scuole svantaggiate vengono dotate di risorse inferiori rispetto a quelle avvantaggiate.

Note: L'indice di carenza del materiale didattico indica quanto i dirigenti scolastici dichiarano che la capacità della scuola di erogare istruzione sia ostacolata dalla mancanza e/o carenza di materiali e di infrastrutture fisiche. Similmente, l'indice di carenza di personale docente si riferisce all'inadeguatezza o alla mancanza di preparazione professionale dei docenti, come riscontrata dai dirigenti scolastici. Le differenze negative implicano che i dirigenti delle scuole svantaggiate percepiscono la quantità e/o la qualità delle risorse presenti nelle loro scuole come un ostacolo all'istruzione in misura maggiore dei dirigenti di scuole avvantaggiate. Le differenze positive significano che la percezione di possedere risorse inadeguate è più comune fra i dirigenti scolastici di scuole con maggior apporto socio-economico.

Fonte: OCSE, PISA 2015 Database, tab. I.6.13, 112http://dx.doi.org/10.1787/888933432823.

gran folla di bambini, con i loro genitori che imparavano a leggere e a studiare grazie all'aiuto di insegnanti, di assistenti (*coaches*) e di operatori sociali. Ho potuto constatare come la trasformazione di quella che era stata una fonte di inquinamento e di malattie sia assurta a simbolo della nuova Colombia: una nazione un tempo dilaniata dai conflitti, che ha intrapreso una profonda e silenziosa rivoluzione, in cui l'istruzione, un tempo appannaggio dei ricchi, è diventata infine un bene pubblico.

Shanghai riesce a ottenere sia buoni punteggi in PISA sia scarse variazioni nella performance fra le scuole del proprio territorio. Non è un frutto del caso, ma è stato possibile grazie a un impegno risoluto a trasformare le scuole più deboli in scuole più forti. Come fa notare Marc Tucker [OECD 2011b], questo impegno comprende il sistematico aggiornamento dell'infrastruttura di tutte le scuole per mantenere livelli equivalenti; l'introduzione di un sistema per l'erogazione di fondi alle scuole con studenti svantaggiati; la definizione di percorsi di carriera che possano incentivare i docenti più efficaci a optare per le scuole meno favorite. Comprendono anche abbinamenti fra i distretti e gli istituti scolastici ad alte prestazioni con quelli a prestazioni inferiori, in modo che le loro rispettive dirigenze possano consultarsi e discutere insieme i propri piani di sviluppo, e gli enti per l'aggiornamento professionale dei docenti possano condividere i programmi, i materiali didattici e le buone pratiche. Il governo assegna agli istituti scolastici pubblici «più forti» il compito di farsi carico dell'amministrazione di quelle «deboli», assegnando a uno dei leader più esperti della scuola «forte», per esempio il vicepresidente, la funzione di preside della scuola «debole», e inviando un team di docenti esperti a dirigere l'insegnamento. L'aspettativa di fondo è che l'*ethos*, lo stile manageriale e le metodologie didattiche delle scuole con prestazioni elevate possano funzionare anche in quelle con prestazioni inferiori.

Soltanto la presenza di regolamentazioni obsolete e una completa mancanza di immaginazione possono impedire ad altri sistemi educativi di perseguire un impegno analogo nei propri contesti. Infatti, esempi di questo genere si possono

trovare ovunque. Quando mi sono recato in visita nello Stato del Ceará, in Brasile, ho scoperto che lì le scuole con i rendimenti più elevati ricevevano un premio significativo in termini di risorse finanziarie aggiuntive, che permetteva loro di assumere un maggior numero di insegnanti specializzati e di consulenti esperti. Tuttavia, esse non usavano queste risorse supplementari per sé; erano tenute a trasferirle alle scuole con maggiori esigenze educative. Così nessuno ne è uscito perdente: le scuole con rendimenti elevati hanno ottenuto maggior prestigio e hanno ampliato il loro team, e le scuole con rendimenti inferiori hanno beneficiato dell'esperienza delle scuole con rendimenti elevati – il che probabilmente contava di più per loro che non ricevere fondi aggiuntivi.

Mettiamo a confronto questa situazione con il sistema di finanziamento delle scuole presente in molti Stati USA che, per lungo tempo, ha permesso ai ricchi di formare distretti scolastici a fiscalità scolastica privilegiata nei quali, pur godendo di aliquote fiscali inferiori, generavano collettivamente cospicui gettiti, con i quali potevano avere i migliori docenti in circolazione e classi formate esclusivamente dai bambini e dai ragazzi del proprio ceto, creando così una situazione di vantaggio educativo enorme per i propri figli. All'estremo opposto della scala sociale, le famiglie povere, che non potevano permettersi le abitazioni disponibili nelle aree dove dimorano quelle ricche, spesso si ritrovavano a pagare aliquote fiscali maggiori, ma generavano scarsi gettiti. Se le azioni legali intentate in merito all'inadeguatezza dei servizi negli anni Ottanta e Novanta hanno reso i finanziamenti per le scuole in qualche modo più equi, i dati PISA mostrano che le scuole dei quartieri più disagiati comunque registrano una carenza di risorse umane maggiore rispetto alle scuole dei quartieri ricchi [OECD 2016a, fig. I.6.14].

Inoltre, il fatto che vi siano notevoli divari nei finanziamenti mostra che fra i poteri delle comunità locali c'è quello di investire obbligazioni nelle infrastrutture. Perciò, mentre i distretti scolastici dotati di maggiori risorse ottengono edifici provvisti di laboratori scientifici avanzati, attrezzature sofisticate, teatri moderni, piscine olimpioniche e laboratori di informatica e grafica, per non parlare dei docenti con i voti

migliori ottenuti nelle università più prestigiose, le scuole in cui sono iscritti i poveri sono ancora ospitate in edifici vecchi e spesso fatiscenti. Nella fascia intermedia vi sono molte gradazioni di qualità che riflettono i diversi segmenti socioeconomici della popolazione.

Quello che è stato fatto in maniera indiretta in Germania, con istituti secondari diversi per studenti di classi sociali diverse, gli Stati Uniti lo hanno fatto in maniera diretta con il proprio sistema di controllo locale dei finanziamenti alle scuole. L'effetto di questo sistema è esattamente lo stesso che, in altri Paesi, deriva dall'avere scuole diverse per ogni segmento socioeconomico di popolazione. Ci sono le scuole per i ricchi, le scuole per le classi medie, le scuole per le classi lavoratrici e le scuole per i poveri. La differenza è che in quelle poche nazioni industrializzate che ancora praticano questo tipo di selezione, essa viene effettuata solo a livello di scuola secondaria, mentre negli Stati Uniti questo genere di segregazione sociale è evidente tanto nella scuola elementare o primaria, quanto in quella superiore. In questo contesto così problematico, è notevole il fatto che gli Stati Uniti siano riusciti a innalzare l'equità nel campo delle opportunità educative portandolo al livello della media OCSE.

Il Canada aveva un sistema di finanziamento delle scuole simile a quello degli Stati Uniti, ma il Paese ha via via trasferito le decisioni di finanziamento, parzialmente o quasi completamente, alle autorità provinciali. Le province adesso erogano contributi a fondo perduto calcolati in base al numero degli studenti. Ci sono anche sovvenzioni per soddisfare esigenze particolari, come quelle legate alla didattica speciale, o per aiutare i distretti ad affrontare impegni specifici, come quello dei trasporti in distretti lontani. C'è anche un «fondo di perequazione», che viene usato nei distretti che trattengono una parte del finanziamento locale per fornire uguale sostegno ai distretti più poveri.

Naturalmente, nelle prime fasi di sviluppo economico di un Paese la richiesta di individui altamente istruiti è circoscritta, e altrettanto lo sono le risorse per poterli formare. Un modo per venire incontro a questa esigenza è investire il denaro che si ha a disposizione sui bambini e sui ragazzi

che, grazie al livello di istruzione e di reddito dei propri genitori, sono gli studenti più avvantaggiati in tutta la società. Ecco perché segregare le scuole in base alle classi sociali e concentrare gli sforzi su un piccolo numero di studenti è stata una strategia efficiente per fornire l'istruzione in quei Paesi che si trovavano all'inizio della propria industrializzazione. Ma adesso, quando sono richieste percentuali molto più elevate di individui altamente istruiti nelle economie con alti livelli salariali in tutto il mondo, non è soltanto ingiusto, ma anche decisamente inefficiente organizzare un sistema scolastico in questa maniera.

### 2.1. *Un invito al ballo in Francia*

Persino nei sistemi educativi in cui le disparità sociali sono significative ci sono molte iniziative dal basso che contrastano in modo efficace la disuguaglianza.

I dati OCSE mostrano che uno dei più ampi divari nei risultati scolastici fra i ragazzi provenienti da famiglie povere e i ragazzi di famiglie ricche si riscontra in Francia. In effetti, la Francia è uno dei pochi Paesi ad aver fatto passi indietro rispetto all'equità in PISA: le disuguaglianze nelle opportunità continuano ad aumentare.

Ma uno spettacolo a cui ho assistito alla Maison de la dance, a Lione nel 2015, mi fa ben sperare per il futuro. Gli artisti erano dilettanti provenienti da uno dei quartieri più poveri della città. Alcuni degli attori, che avevano età comprese fra i 4 e i 92 anni, non avevano mai messo piede in quel teatro, e quasi nessuno era mai stato a un concerto di musica classica in vita propria. Malgrado ciò, hanno danzato tutti Mozart. Considerata la scarsa partecipazione alle attività educative e culturali proposte in passato in quella particolare zona della città, gli organizzatori avevano aperto l'iniziativa a 200 candidati, nella speranza ne rimanessero almeno 100 con cui costituire il cast. In realtà, non vi fu alcuna defezione, anzi, si presentarono spontaneamente 100 volontari in più dopo che l'annuncio del progetto venne diffuso in tutta la città. Alcuni di quei giovani artisti probabilmente non

avranno mai passato neanche un esame a scuola né avranno mai ricevuto una sola parola di incoraggiamento da parte dei loro insegnanti, ma quella notte tutti loro riceverono applausi scroscianti da parte di un pubblico di oltre 1.000 persone.

La magia di questa iniziativa risiedeva nella semplicità della sua formula, che potrebbe essere di ispirazione nel campo educativo in qualunque altra parte del mondo. È stata usata l'espressione artistica per trascendere identità e idee radicate che tendono a dividere. Questo ha permesso di unire i più brillanti professionisti con dei semplici dilettanti, per dimostrare che chi potrebbe avere le capacità, ma non ancora sicurezza di sé, può comunque partecipare. Il progetto richiedeva un particolare rigore nell'esecuzione e stabiliva livelli di prestazione assai elevati per tutti i partecipanti. I coreografi non si impuntavano nelle proprie idee; riuscivano ad aiutare i partecipanti a trovare e a sviluppare i propri approcci creativi. I coreografi e i ballerini hanno lavorato insieme per oltre un anno fino a che non fosse tutto pronto in ogni dettaglio. Il budget a disposizione del progetto fu estremamente basso in proporzione all'esito ottenuto e al suo impatto.

Quello che mi fece più impressione, nelle conversazioni che ebbi con alcuni dei ballerini, dei coreografi, degli operatori sociali, degli insegnanti e dei presidi coinvolti, fu scoprire fino a che punto questo progetto avesse un effetto domino sull'intera comunità. Ciascuno dei partecipanti con i quali ho avuto modo di parlare mi ha confidato quanto quel lavoro lo avesse fatto crescere; e le parole che ho udito più frequentemente sono state tolleranza, identità, rispetto, giustizia, responsabilità sociale, integrità e autoconsapevolezza – esattamente il genere di cose che i sistemi scolastici attualmente cercano di coltivare nei propri studenti.

Un genitore, che ha ammesso la sua iniziale riluttanza a consentire alla figlia di partecipare a questo esperimento sociale, ha spiegato quanto fosse cresciuta grazie a esso. Altri genitori hanno affermato di aver temuto che il tempo dedicato dai loro figli agli esercizi e alle prove dello spettacolo potesse incidere sugli impegni scolastici – per poi stupirsi che i loro risultati a scuola erano migliorati nell'arco

dell'anno. Un'insegnante di scuola primaria ha raccontato quanto la sua classe fosse più motivata e quanto il suo stesso insegnamento fosse arricchito dalla collaborazione con professionisti non docenti.

Tornando a Parigi, davanti al mondo e ai suoi problemi che mi scorrevano accanto al passo di un treno ad alta velocità, mi domandai in quale maniera il sistema scolastico francese avrebbe risposto alle crescenti sfide che ha di fronte, e fino a che punto si sarebbe aperto a esperienze così innovative. Naturalmente, il possesso di alcune conoscenze e competenze di base rimarrà pur sempre una chiave fondamentale per il successo nella vita ma queste non bastano più. Il futuro giudicherà le scuole francesi in base alla loro capacità di aiutare gli studenti a sviluppare la propria autonomia e di prepararli a vivere e a lavorare in mezzo a culture eterogenee, e ad apprezzare idee, prospettive e valori diversi.

## 2.2. *Celebrare la diversità e la collaborazione in Nuova Zelanda*

In tutt'altra parte del mondo, nel 2013, fui ricevuto ufficialmente da un gruppo di fieri guerrieri presso Te Kura Kaupapa Māori o Hoani Waititi, la prima scuola comunitaria della Nuova Zelanda a usare il māori come lingua di istruzione. Dopo essersi avvicinati con una certa lentezza, ci intimarono di scegliere se combattere o fare accordi di pace. Una volta che la scelta fu compiuta, fummo accolti calorosamente con la tradizionale cerimonia del saluto *pōwhiri*, nella *marae* della scuola, un luogo di culto dedicato a questo tipo di riunioni dal valore simbolico. Nella cultura māori, quella del saluto è un'occasione importante per mostrarsi reciprocamente rispetto e per fissare il tono dell'interazione seguente.

Quella cerimonia di un'ora circa prevedeva anche l'ascolto di oratori che avevano preparato discorsi ricchi di immagini poetiche e una straordinaria esibizione canora di tutti gli studenti della scuola.

Il preside Rawiri Wright, ex capo dell'ente per la scolarizzazione in lingua māori, mi domandò poi in che modo abilità artistiche e sociali di questo genere potessero rientrare negli standard scolastici della Nuova Zelanda e nelle comparazioni internazionali dell'OCSE. Egli menzionò anche, con un certo orgoglio, gli ultimi risultati a livello di performance scolastica, che evidenziavano come i suoi studenti mostrassero un rendimento superiore a quello di scuole con studenti molto più avvantaggiati. Tali risultati erano a suo parere la prova che i rendimenti scolastici da noi apprezzati sono il frutto dell'istruzione olistica in lingua māori offerta dal suo istituto scolastico.

Wright ammise anche che la scuola non era del tutto esente da problemi sociali e gestionali, ma rimaneva pur sempre evidente il fatto che i māori, avendo la possibilità di dirigere le proprie scuole, sanno offrire ai propri ragazzi – che spesso hanno gli stessi scarsi rendimenti di altre minoranze in altre scuole – una valida preparazione che li aiuta a diventare sia cittadini del mondo contemporaneo sia attivi sostenitori della loro cultura tradizionale. Wright ritiene che mettere i ragazzi in grado di comprendere il proprio patrimonio culturale sia la premessa indispensabile per fare sì che la sicurezza di sé e l'autostima, di cui la popolazione studentesca māori ha disperatamente bisogno, possano essere efficacemente consolidate.

Probabilmente è anacronistico chiedere ai ragazzi di studiare a memoria i nomi di 700 antenati, ma questo significa anche rassicurarli sul fatto che non sono soli davanti alle sfide di un mondo in rapido cambiamento. Pita Sharples, ministro associato dell'Istruzione con delega su alcune priorità educative fondamentali per i māori, fornì un toccante resoconto del modo in cui era riuscito a istituire questa scuola, contro ogni aspettativa, ma con il sostegno convinto dell'intera comunità. Ciò fu possibile dopo più di un secolo in cui l'insegnamento della lingua e della cultura māori era vietato dalla legge.

Con modalità assai diverse, l'impegno e la collaborazione della comunità sono stati i principi ispiratori anche della scuola Sylvia Park di Auckland. La maggior parte di noi sa

come funziona quando si è invitati a scuola per una serata dedicata ai genitori – organizzata in funzione dei vincoli e della scansione delle attività della scuola. Sappiamo anche chi si presenta di solito a questi incontri e chi non si presenta – magari perché non ne ha il modo. Il programma *Mutukaroa Home School Learning Partnership* della Sylvia Park ha completamente capovolto questa prassi.

Arina, docente e *counsellor* carismatica, spiegò come facesse tutto il possibile per incontrare i genitori a domicilio o sul lavoro, per discutere insieme il rendimento dei figli e per offrire loro l'assistenza necessaria perché si assumessero le proprie responsabilità in relazione alla crescita dei loro figli. La valutazione del ministero riscontrò che il progetto della Sylvia Park aveva innalzato i risultati scolastici dei neoiscritti da livelli nettamente inferiori alla media nazionale a livelli ben al di sopra di essa nel giro di soli due anni. Il ministero stava già esplorando la possibilità di estendere l'iniziativa, replicando gli elementi fondamentali di questo partenariato in modo da farlo funzionare anche nelle altre scuole.

Presso l'istituto scolastico Newton Central di Auckland ho incontrato Hoana Pearson, un'altra preside capace di definire il mondo attraverso le relazioni. Per lei non c'erano ponti che non si potessero costruire, portatori di interessi che non si potessero avvicinare, controversia che non si potesse risolvere tramite il confronto, il dialogo e la collaborazione. Nessuno sfuggiva al suo caloroso abbraccio. Mentre passavamo da una classe riccamente decorata all'altra, lei salutava ogni bambino chiamandolo per nome e raccattava eventuali cartacce per preservare l'aspetto meticolosamente ordinato dei locali. La Newton Central offre una preparazione che riflette un forte impegno per il biculturalismo e per il rispetto dei principi del Trattato di Waitangi, l'accordo stilato nel XIX secolo tra i leader māori e gli inglesi.

Alla Newton Central il background socioeconomico e la cultura di appartenenza non erano di ostacolo all'apprendimento; al contrario la scuola capitalizzava sulla diversità dei suoi studenti. La preside Pearson incoraggiava i suoi docenti a collaborare e a essere innovativi. Lavorava con i singoli insegnanti per identificare gli eventuali punti deboli

delle loro pratiche, e spesso questo significava non soltanto renderli consapevoli riguardo al proprio modo di lavorare ma anche incidere sui loro atteggiamenti mentali. Spingeva i propri insegnanti ad avere alte aspettative, il senso di una missione condivisa e una fiducia collettiva nel loro comune saper fare la differenza per ciascun ragazzo.

Hoana Pearson ha reso possibile tutto questo, e il sistema scolastico liberale e imprenditoriale della Nuova Zelanda le ha lasciato tutto lo spazio che le serviva per realizzarlo. La Newton Central è un esempio di come l'autonomia scolastica possa funzionare al meglio delle sue possibilità, e spiega perché molte delle scuole della Nuova Zelanda siano fra quelle con i risultati più elevati in PISA.

La sfida per la Nuova Zelanda è quella di portare tutti a questo livello, diffondere le sue buone pratiche e rendere universale l'eccellenza. Ho sentito parlare alcuni dirigenti scolastici delle difficoltà che incontrano quando si occupano di attrarre, far crescere e trattenere gli insegnanti efficaci, di gestire le proprie risorse strategicamente e in collaborazione con le altre scuole. Negli istituti più privilegiati della Nuova Zelanda, gli amministratori fiduciari forniscono un notevole supporto. Nominano presidi di talento e aggiungono la perizia di giuristi, di esperti contabili e di funzionari amministrativi, fondamentali per il buon funzionamento delle scuole autonome. Gli istituti dei quartieri più disagiati invece fanno fatica a trovare degli amministratori fiduciari; e quelli che trovano difficilmente saranno in grado di garantire la governance, il controllo e le risorse che occorrono – e meno che mai saranno capaci di mettere un preside che ottiene scarsi risultati davanti alle proprie responsabilità.

Il sistema scolastico della Nuova Zelanda non deve rispondere a questa situazione con prescrizioni amministrative; i miglioramenti possono scaturire dalla competenza che è già presente nel sistema scolastico. Questo significa che l'autonomia professionale dovrebbe andare a braccetto con una cultura della collaborazione. Gli insegnanti hanno bisogno di essere indipendenti, ma non di essere abbandonati a loro stessi; possono lavorare in team multiprofessionali ed essere supportati da professionisti sociosanitari. Alla Nuova

Zelanda occorre che i suoi insegnanti più capaci aiutino i propri colleghi a mettersi in pari con le modifiche apportate al curriculum o alla pratica didattica; occorre che i presidi migliori mettano in grado le altre scuole di sviluppare e di applicare strategie efficaci. Dopo avere introdotto con successo un sistema coerente di standard educativi – il primo nel suo genere in Nuova Zelanda – il governo sta fornendo alle scuole e agli insegnanti i mezzi necessari per implementare questi standard e per monitorare i progressi dei singoli studenti. Ma c'è ancora molto da fare affinché un'impostazione e una progettazione di tipo strategico vengano realizzate a ogni livello del sistema, affinché ogni istituto scolastico discuta quale significato debbano assumere nel proprio specifico caso gli standard nazionali, affinché ogni decisione venga assunta al livello di coloro che sono maggiormente competenti per implementarla.

I sindacati degli insegnanti in Nuova Zelanda hanno contestato la scelta di individuare degli standard e di affermare il principio della trasparenza, temendo che ciò introducesse una cultura della rendicontazione esterna e un'organizzazione di stampo industriale che può soltanto allontanare gli insegnanti e i dirigenti più creativi e professionali. Considerata la natura degli strumenti di valutazione e la forte dipendenza di questi ultimi dal giudizio professionale, queste preoccupazioni sembrano in parte fuori luogo, ma sono un sottofondo costante in molte delle conversazioni che ho avuto. Sembra siano troppo pochi i presidi come Hoana Pearson, in grado di apprezzare la propria autonomia, ma anche di considerare la propria scuola come parte di un sistema educativo nazionale, che accoglie gli standard nazionali come mezzo per l'apprendimento tra pari e per il miglioramento continuo delle pratiche quotidiane di dirigenti e insegnanti.

### *2.3. Coinvolgere i genitori*

Le politiche volte a promuovere l'inclusione devono guardare oltre le mura scolastiche. Creare un ambiente di cooperazione con le famiglie e con le comunità è fonda-

mentale in questo senso. Se famiglie e insegnanti instaurano relazioni basate sulla fiducia, le scuole possono contare sui genitori come partner preziosi nell'educazione cognitiva e socioemotiva dei loro studenti. In effetti, PISA mostra che le percezioni che i dirigenti scolastici hanno della pressione costante dei genitori affinché vengano adottati standard scolastici elevati e sia innalzato il livello dei risultati degli studenti, tendono ad associarsi a un numero di studenti con risultati scarsi più esiguo [OECD 2016c].

Ho domandato a una docente di un sobborgo rurale di Chengdu, in Cina, come fosse riuscita a portarsi dietro anche i genitori nel percorso scolastico dei loro figli, dato che pochi fra essi avevano ricevuto un'educazione a loro volta. Mi ha risposto che, come altri docenti della sua scuola, telefonava ai genitori circa due volte a settimana per discutere i progressi dei figli. Discuteva con loro non soltanto delle problematiche emerse in classe, ma anche in generale della loro funzione di sostegno genitoriale. Quando le ho domandato come riuscisse a gestire questo impegno aggiuntivo rispetto alle sue numerose incombenze, mi è parsa stupita e mi ha replicato che non lo aveva mai considerato come un carico di lavoro supplementare; pensava che non le sarebbe stato possibile essere una buona insegnante senza l'aiuto e il sostegno dei genitori degli allievi. Il sistema scolastico le dava supporto in questo suo impegno, fra l'altro limitando il servizio in aula a sole 15 ore settimanali.

### 3. *Come conciliare libera scelta ed equità*

Molti Paesi cercano faticosamente di conciliare le proprie aspirazioni verso una maggiore flessibilità e verso maggiori opportunità di scelta educativa con l'esigenza di garantire qualità, equità e coerenza nei propri sistemi scolastici.

Sebbene il potenziamento dell'autonomia scolastica appaia come un tratto comune dei sistemi scolastici con alti rendimenti, questi sistemi differiscono tra loro in maniera sostanziale per quanto riguarda il modo in cui regolamentano l'autonomia. Spesso perseguono approcci assai diversi

quando si tratta di collegare l'autonomia scolastica con la libera scelta educativa e di conciliare libera scelta ed equità. Per esempio, l'Inghilterra e Shanghai pongono entrambe l'accento sui meccanismi di mercato, ma mentre la politica pubblica in Inghilterra opera principalmente sul versante della domanda, cercando di migliorare la scuola aumentando la libertà di scelta per i genitori, a Shanghai, l'accento delle politiche pubbliche va sullo sforzo di riequilibrare le sorti in gioco sul versante dell'offerta: dotando le scuole delle aree più svantaggiate delle migliori risorse educative. Sebbene Finlandia e Hong Kong abbiano entrambe rafforzato l'autonomia locale, in Finlandia tale autonomia viene esercitata nell'ambito di un forte sistema educativo pubblico, mentre la maggior parte delle scuole di Hong Kong vengono gestite da consigli di amministrazione scolastica indipendenti con meccanismi di regolazione relativamente liberi.

Alcuni Paesi hanno rafforzato sia i meccanismi della libera scelta che quelli collegati all'equità. L'Inghilterra, per esempio, ha aumentato rapidamente il numero delle *academies*<sup>5</sup>, scuole direttamente finanziate dal Dipartimento per l'istruzione e indipendenti dal controllo delle autorità locali. Nello stesso tempo, l'Inghilterra ha istituito il *Pupil Premium* (si veda più sopra), che eroga alle scuole risorse supplementari sulla base della composizione socioeconomica del loro corpo studentesco<sup>6</sup>. Alcuni Paesi hanno offerto anche alle scuole private la possibilità di essere integrate nel sistema di istruzione pubblico come scuole sovvenzionate dallo Stato o come istituti indipendenti che ricevono una certa quota di finanziamento pubblico.

I fautori della libera scelta educativa difendono il diritto dei genitori di iscrivere i propri figli alle scuole che preferiscono – secondo criteri di qualità, di approccio pedagogico, di confessione religiosa, di accessibilità economica, di posizione geografica – a prescindere dalle restrizioni giuridiche o dalle barriere finanziarie o geografiche. L'idea è che, dati i bisogni

<sup>5</sup> Cfr. <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/32/section/1>.

<sup>6</sup> Cfr. il cap. 4 e <https://www.gov.uk/education/pupil-premium-and-other-school-premiums>.

e gli interessi eterogenei degli studenti, un maggior numero di opzioni in un dato sistema scolastico aumenterebbe i benefici, riducendo i costi legati a insuccessi e incompatibilità. La presenza di più opzioni dovrebbe stimolare la competizione e, in tal modo, indurre le scuole a innovare, a sperimentare nuove pratiche pedagogiche, a diventare più efficienti e a migliorare la qualità dell'esperienza formativa. I fautori di questa prospettiva sostengono che la crescente diversità sociale e culturale delle società moderne richieda una maggiore diversificazione nel panorama dell'istruzione, che comprenda la possibilità di autorizzare operatori non tradizionali e persino società commerciali ad accedere al mercato.

I detrattori della libera scelta educativa sostengono che, ritrovandosi con più opzioni fra cui scegliere, gli studenti provenienti da contesti familiari più favoriti spesso decidano di abbandonare il sistema pubblico, portando a una maggiore segregazione sociale e culturale all'interno del sistema scolastico. Essi sono inoltre preoccupati per l'eccessiva dipendenza da modelli teorici che fanno della competizione economica e del calcolo razionale basato sui prezzi la base esclusiva per la distribuzione delle risorse.

A livello macro, una simile segregazione può privare i ragazzi di molte opportunità di apprendimento, gioco e comunicazione con bambini e ragazzi provenienti da contesti sociali, culturali ed etnici diversi dai loro; ciò rappresenta una minaccia per la coesione sociale. Per i critici, i sistemi basati sui voucher e su formule simili dirottano le risorse pubbliche verso operatori privati e talvolta commerciali, privando in questo modo le scuole pubbliche, che tendono a servire interi gruppi di studenti svantaggiati, delle risorse di cui necessitano per preservare la qualità dell'istruzione erogata.

Uno sguardo ravvicinato alle evidenze raccolte mostra che non si possono trarre conclusioni troppo nette. Prendiamo il caso di Hong Kong. Si tratta di un sistema caratterizzato da un'impostazione basata sul mercato praticamente in ogni ambito del servizio pubblico, ma che è stato in grado di coniugare una performance elevata degli studenti con

un alto grado di equità sociale nella distribuzione delle opportunità educative.

### 3.1. *La riforma scolastica di Hong Kong*

La scuola a Hong Kong un tempo riceveva i propri finanziamenti esclusivamente grazie a donazioni di enti filantropici; è soltanto a partire dagli anni Sessanta, quando l'economia ha cominciato a crescere, che il governo ha iniziato a finanziare l'istruzione. Quando la maggioranza degli istituti scolastici è gestita da enti filantropici, raramente il governo interviene in modo diretto. I genitori esercitano una forte influenza sulle scuole, sia attraverso la libera scelta educativa sia attraverso il controllo locale. I genitori sono membri dei consigli direttivi, delle associazioni genitori-insegnanti e dei comitati di cooperazione scuola-famiglie. Quando ho visitato Hong Kong nel 2012, l'allora segretario permanente all'Istruzione Cherry Tse mi ha spiegato che i genitori hanno maggiore influenza su quel che accade in loco di quanta ne abbia il Dipartimento dell'educazione. La vivace comunità virtuale della città ha contribuito ad alimentare una pressione già enorme sulle scuole perché mantengano elevati i livelli di qualità dell'istruzione.

La maggioranza dei principali giornali riportano dibattiti in merito alle politiche scolastiche così come notizie in merito alle vertenze abitualmente discusse nelle scuole. Ruth Lee, preside della scuola femminile Ying Wa, uno degli istituti di élite di Hong Kong nei quali mi recai in visita all'epoca, mi ha spiegato che dirigenti e insegnanti si impegnano quotidianamente per trovare un equilibrio fra rendicontazione amministrativa, rendicontazione alla clientela e rendicontazione professionale cercando nel contempo di mantenersi focalizzati sull'impegno di formare le allieve in maniera complessiva e di aiutare i genitori affinché puntino obiettivi diversi dal puro e semplice accesso all'università.

Ma questo non significa che l'istruzione non sia una priorità del governo. Al contrario, Hong Kong assegna all'istruzione una quota di bilancio pubblico – il 23 per

cento – che è maggiore di quella assegnata da qualsiasi altro Paese OCSE. Quello che mi ha colpito anche di più è stato il fatto che il Dipartimento dell'educazione non è l'unico ente interessato all'istruzione: l'istruzione è in cima all'agenda di quasi tutte le altre agenzie governative. Per esempio, Robin Ip, l'allora vicedirettore dell'Unità politica centrale di Hong Kong, mi ha spiegato quanto fosse una priorità intergovernativa lo sviluppo e l'impiego di talenti nel campo dell'insegnamento. Il suo ente si occupa di fare consulenza sulle strategie che Hong Kong può adottare per rafforzare il suo vantaggio competitivo, generato in settori come quello finanziario, quello degli scambi commerciali e del trasporto marittimo, prendendosi cura delle industrie emergenti (compresa l'istruzione) e incrementando la cooperazione economica con la Cina continentale.

Ho Wai Chi, vicedirettore della Commissione indipendente anticorruzione, e il suo team spiegano che la Commissione impiega circa un quinto del suo personale nell'istruzione e nelle relazioni comunitarie in tutto il territorio, nell'intento di mettere all'ordine del giorno la prevenzione della corruzione anziché la sua repressione, e di costruire un clima di fiducia nello Stato di diritto e nelle istituzioni che si impegnano a proteggerlo. Questo include un lavoro sul curriculum di scuola secondaria che costruisca le basi della fiducia nello Stato di diritto, affronti dilemmi etici e cerchi di cambiare l'immagine della funzione pubblica, che non serve solo a mandare la gente in galera, ma anche a sostenere la società.

Il 2012 è stato un anno particolarmente importante per il sistema di istruzione di Hong Kong, dal momento che è stato il primo in cui una generazione che aveva superato tutti i cicli di istruzione del nuovo ordinamento educativo integrato è giunto alla laurea. Le riforme incentrate sull'apprendimento, nel corso degli ultimi anni, hanno comportato un incremento significativo delle opportunità educative così come uno spostamento dell'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento, dalla memorizzazione pura e semplice allo sviluppo delle competenze, dalla soddisfazione dei bisogni economici al trattamento dei bisogni individuali.

Il curriculum, più ampio e flessibile, cerca un nuovo equilibrio fra i vari aspetti intellettuali, sociali, morali, fisici ed estetici, con un' enfasi assai maggiore sulle competenze centrali per il lavoro, comprese le abilità di base, le competenze relative alla carriera, le capacità di pensiero, le competenze sociali, e per lo sviluppo di valori e di atteggiamenti che permettano agli studenti di avere successo in un mondo multiculturale. Le riforme hanno introdotto anche una maggiore flessibilità finanziaria a sostegno delle scuole.

I risultati dello studio PISA indicano che Hong Kong è sulla buona strada. Essi evidenziano alti rendimenti e significativi miglioramenti nelle competenze più avanzate degli studenti e nella sicurezza di sé come soggetti attivi nell'apprendimento.

Ma d'altra parte è evidente che l'istruzione a Hong Kong è sottoposta a gravi tensioni: la tensione fra quanto è desiderabile nel lungo periodo e ciò che occorre a breve; quella fra globale e locale; quella fra gli obiettivi scolastici, personali, sociali ed economici del curriculum; quella fra competizione e cooperazione; quella fra la specializzazione e la formazione integrale dell'individuo; quella fra trasmissione del sapere e creazione del sapere; quella fra le aspirazioni nei confronti di un curriculum diverso e innovativo e l'attenzione esclusiva per la preparazione degli esami, sostenuta da un ricorso massiccio a ripetizioni e lezioni private; quella fra uniformità e diversità; quella fra la valutazione mirata alla selezione e la valutazione mirata allo sviluppo.

Il sistema adesso è anche maggiormente soggetto alla politica economica. Le politiche pubbliche non sono più determinate dai tecnocrati, ma da politici interessati a farsi rieleggere. Visto che docenti e dirigenti scolastici rappresentano una larga e ascoltata parte dell'elettorato, mantenere il sistema degli esami e delle valutazioni di alta qualità si sta già dimostrando piuttosto difficile.

Anche la comunità fiamminga del Belgio e i Paesi Bassi sono esempi di sistemi di successo basati sulla libera scelta<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Cfr. <http://www.oecd.org/edu/School-choice-and-school-vouchers-an-OECD-perspective.pdf>.

### 3.2. *La libera scelta educativa nella comunità fiamminga del Belgio*

La comunità fiamminga del Belgio ha avuto rendimenti elevati nel test PISA 2015 in scienze, lettura e matematica; il 12 per cento degli studenti sono stati *top performers* in scienze. Benché il 75 per cento circa degli studenti di scuola secondaria e il 62 per cento degli studenti di scuola primaria siano iscritti a scuole non statali, la maggior parte delle scuole private si devono considerare «private sovvenzionate»: puntano a raggiungere obiettivi di apprendimento regionali e sono soggette a ispezioni di certificazione della qualità organizzate dallo Stato. Sono piuttosto rare le scuole private che si collocano completamente al di fuori del sistema pubblico, e le scuole private for profit sono pressoché inesistenti.

L'istruzione nella comunità fiamminga è caratterizzata dall'applicazione del principio costituzionale della «libertà di istruzione», che riconosce a ogni persona il diritto di aprire una scuola e di stabilire i propri principi educativi, a patto di rispettare le leggi del governo fiammingo. Le scuole non hanno facoltà di selezionare gli studenti sulla base dei risultati riportati nei test di ammissione, del rendimento scolastico, dell'appartenenza religiosa o di genere. I genitori hanno il diritto di scegliere la scuola per i propri figli e hanno un accesso garantito alle scuole presenti nel circondario della loro abitazione, che godono di finanziamenti in base al numero di studenti iscritti. Tuttavia, a causa della capienza insufficiente, non sempre la scelta dei genitori viene soddisfatta e di fatto può venire limitata.

Mentre gli istituti scolastici gestiti dalle pubbliche autorità sono tenuti a fornire un'istruzione ideologicamente neutrale e le autorità devono consentire di avvalersi sia dell'insegnamento religioso sia di quello aconfessionale, questo non accade per le scuole private sovvenzionate. La maggior parte di queste scuole è gestita da fondazioni confessionali, prevalentemente cattoliche, ma vi sono anche scuole, come gli istituti Waldorf, che usano metodi pedagogici specifici.

Sebbene la comunità fiamminga faccia affidamento su un ampio settore composto da scuole cattoliche e da altri enti di istruzione privata, le scuole per legge non possono selezionare gli studenti; esse sono obbligate ad accettare tutti gli studenti a prescindere dalla loro appartenenza religiosa. Non sono previste tasse scolastiche nell'istruzione prescolare, primaria e secondaria. Benché sia le scuole primarie che quelle secondarie applichino tariffe aggiuntive, esse sono rigorosamente regolamentate.

Il sistema scolastico fiammingo è uno dei più decentrati fra quelli dei paesi OCSE. Sia le scuole pubbliche sia quelle private godono di una notevole autonomia. È di loro competenza l'assunzione dei docenti, l'allocazione delle risorse e ogni decisione in merito a spese non relative al personale. Le scuole possono anche stabilire il contenuto dei corsi, entro i limiti imposti dagli obiettivi minimi pubblicamente definiti nel curriculum nazionale. Le scuole possono anche adottare differenti approcci pedagogici. Il risultato è un livello di competizione relativamente elevato fra le scuole situate in contesti semiurbani. Tuttavia la variazione nella performance fra scuole in PISA è una delle più alte fra i Paesi OCSE.

Negli ultimi anni la libera scelta educativa è stata sempre più regolamentata al fine di mitigare l'effetto negativo sulla disparità socioeconomica fra scuole nelle aree urbane. Alcuni tentativi di garantire pari opportunità nelle iscrizioni scolastiche sono stati sperimentati in un primo tempo nel 2003 e poi corretti negli anni successivi. Avvalendosi dell'esperienza maturata, un decreto del 2011 assegna la priorità per l'assegnazione dei posti nelle scuole con iscrizioni in eccedenza sia agli studenti svantaggiati sia agli studenti avvantaggiati in proporzione alla composizione socioeconomica del quartiere in cui la scuola sorge. L'implementazione di questa politica è attuata in modo decentrato attraverso le cosiddette «piattaforme locali di negoziazione», il che aiuta a ottenere una piena adesione alle regole da parte dei gruppi di interesse.

La comunità fiamminga del Belgio beneficia di molti dei vantaggi offerti dalla libera scelta educativa, come l'ampia varietà di pratiche pedagogiche, che offre un'effettiva possibilità di scelta alle famiglie e una maggiore spinta verso la

qualità, tramite la concorrenza fra le scuole. Subisce però anche alcuni degli svantaggi della libera scelta educativa, come il livello relativamente alto di segregazione socioeconomica fra le varie scuole e l'esistenza di un rapporto stretto fra il background familiare di provenienza e gli esiti scolastici. Ma nell'insieme, il sistema di istruzione riesce ampiamente a limitare la disuguaglianza e la segregazione sociale, mediante l'implementazione di alcuni meccanismi di direzione e di responsabilizzazione, che valgono per tutti gli istituti scolastici. Gli obiettivi da raggiungere, ben lungi dal costituire un curriculum nazionale imposto dall'alto, forniscono orientamenti alle scuole per mantenere la qualità. Un ispettorato effettua regolari valutazioni delle scuole e ne verifica i rendimenti. Non ci sono verifiche centralizzate, ma ci sono valutazioni, condotte a livello di sistema e di istituto, sull'istruzione offerta in specifiche materie, che permettono di monitorare la qualità complessiva dell'educazione. Le scuole pubbliche e quelle private sono trattate nello stesso modo in base ai meccanismi di responsabilizzazione e di supervisione dello Stato.

### *3.3. La diversità fra scuole e al loro interno nei Paesi Bassi*

Come la comunità fiamminga del Belgio, i Paesi Bassi hanno un sistema scolastico con alti rendimenti, in cui più di due quindicenni su tre frequentano scuole private finanziate con fondi pubblici. Si tratta anche di un sistema estremamente diversificato, con notevoli differenze tra le varie scuole in termini di approccio pedagogico, di confessione religiosa e di profilo socioeconomico. Ma nel 2015 la variazione fra scuole nella performance di scienze in PISA è stata una delle più elevate fra i paesi OCSE. (Poco oltre il 65 per cento della variazione nella performance si spiega con le differenze di rendimento fra le scuole.)

I Paesi Bassi hanno un sistema scolastico estremamente decentrato. L'autonomia scolastica si fonda sul principio della «libertà dell'educazione», garantita dalla Costituzione olandese fin dal 1917. Questo dà la possibilità a ognuno di

istituire una scuola, organizzarne l'insegnamento e stabilire i principi educativi, religiosi o ideologici su cui questo debba basarsi. In linea di massima, i genitori hanno libertà di scelta educativa per i propri figli (anche se questa scelta è in qualche modo limitata dall'orientamento offerto da pedagogisti esperti al termine della scuola primaria); ma le autorità locali controllano in parte le iscrizioni al fine di ridurre gli squilibri nella composizione del corpo studentesco oppure di modificare l'entità dei finanziamenti per gli studenti in funzione di una maggiore diversità sociale nelle scuole.

Nel 2011 circa uno studente su tre della scuola primaria risultava iscritto in una scuola pubblica, uno su tre era iscritto in una scuola cattolica, uno su quattro frequentava una scuola protestante e i rimanenti erano iscritti in altri tipi di scuole private sovvenzionate dallo Stato. Mentre le scuole pubbliche sono aperte a tutti gli studenti, le scuole private finanziate con fondi pubblici possono rifiutare l'iscrizione agli studenti i cui genitori non aderiscono all'impostazione o ai principi educativi della scuola. Un tratto distintivo del sistema olandese è l'istituzione dei consigli d'istituto. Tali enti sono dotati di poteri molto più estesi rispetto alle scuole che dirigono. I consigli supervisionano l'implementazione delle disposizioni legislative e regolamentari nella scuola e assumono gli insegnanti e altre figure professionali. Mentre in passato le scuole pubbliche erano gestite soprattutto dalle autorità locali, la loro governance è stata progressivamente delegata ai consigli d'istituto indipendenti. I direttori scolastici che compongono i consigli possono essere dei volontari (non addetti ai lavori che percepiscono un onorario) oppure dei professionisti (che ricevono uno stipendio).

Il ruolo dei consigli d'istituto è oggetto di dibattito nei Paesi Bassi. Un recente rapporto OCSE [OECD 2016d] chiede un rafforzamento della capacità di governance e di rendicontazione dei consigli d'istituto mediante un incremento della trasparenza e un riequilibrio dei poteri decisionali fra consigli d'istituto e dirigenti scolastici.

Fin dagli anni Ottanta il governo ha delegato ulteriori responsabilità alle scuole. Diverse fondazioni private si sono assunte responsabilità per le scuole gestite da autorità locali

(sebbene le scuole stesse siano rimaste pubbliche) e sono stati introdotti finanziamenti *una tantum*, che danno ai consigli d'istituto libertà in merito alle decisioni di spesa. Per contrasto, vi è stato in parte un ritorno all'accentramento attraverso la definizione di obiettivi di apprendimento e di programmi di esame nazionali. Sono state incoraggiate operazioni di fusione fra consigli d'istituto, dal momento che consigli d'istituto più ampi sono ritenuti più professionali e finanziariamente stabili.

Nel sistema educativo decentrato olandese le associazioni e le organizzazioni a carattere religioso ricevono fondi pubblici per gli istituti scolastici che si trovano sotto la loro responsabilità, ammesso che rispettino i regolamenti governativi. Le scuole pubbliche e quelle private ricevono la stessa quantità di fondi pubblici sotto forma di una somma forfettaria calcolata in base al numero degli studenti iscritti. Fin dalla metà degli anni Ottanta per gli studenti svantaggiati vengono erogate sovvenzioni supplementari, che rispecchiano i costi più elevati della loro istruzione. A partire dal 2006 l'ammontare di questi buoni è stato calcolato in base al livello di istruzione dei genitori, modificando i criteri precedenti che si basavano sul background migratorio degli studenti.

Sebbene alle scuole private finanziate con fondi pubblici non sia consentito di imporre tasse scolastiche obbligatorie o di operare per conseguire un profitto, le scuole finanziate dallo Stato possono integrare le loro risorse finanziarie con contributi volontari provenienti da famiglie o aziende. Le scuole private ricevono una quantità notevolmente maggiore di questo tipo di contributi rispetto alle scuole pubbliche. Le scuole private finanziate con fondi pubblici non sono autorizzate a intraprendere procedure di ammissione selettive, ma ai genitori o ai futuri studenti può essere richiesto di aderire all'impostazione oppure ai principi educativi dell'istituto.

Similmente a quello della comunità fiamminga in Belgio, il sistema scolastico olandese riesce a offrire ai genitori un'ampia scelta e sovvenziona enti privati che organizzano le scuole con fondi pubblici in modo generalmente ritenuto equo. La complessiva qualità elevata del sistema può attri-

buirsi in parte alla sua diversità, al grado di concorrenza fra le scuole e all'alto livello di autonomia di cui godono i consigli d'istituto, i dirigenti scolastici e i docenti. Anche se i Paesi Bassi mostrano ampie variazioni fra le scuole nel rendimento in PISA, riescono – più di quanto non riesca la comunità fiamminga del Belgio – a preservare l'equità nel loro sistema. La responsabilizzazione funziona; gli insegnanti sono considerati e operano come professionisti; il carattere relativamente omogeneo della qualità degli istituti scolastici consente di progettare gli esami a livello centrale.

### 3.4. *La libera scelta educativa*

In contrasto con i sistemi scolastici basati sulla libera scelta come quelli del Belgio, di Hong Kong e dei Paesi Bassi, in Cile e Svezia l'introduzione di meccanismi basati sulla libera scelta sembra aver determinato un ampliamento delle disparità sociali senza apprezzabili miglioramenti nei risultati. Nel maggio del 2015 abbiamo pubblicato un rapporto a questo proposito per la Svezia, che ho presentato insieme al ministro dell'Istruzione Gustav Fridolin e all'allora ministro della Scuola secondaria superiore e dell'Istruzione e Formazione degli adulti Aida Hadžialić [OECD 2015b]. Cinque anni prima, nel maggio del 2010, avevo tenuto una lezione magistrale al vertice dei sindaci europei a Stoccolma dove avevo presentato dati che evidenziavano come l'enfasi posta dalla Svezia su autonomia e scelta, non compensata da un solido quadro normativo e da una capacità di intervento, stesse compromettendo il successo di lunga durata della Svezia nel campo della qualità e dell'equità educative. Mi sono stupito, dunque, quando i sindaci svedesi mi hanno detto che stavano dando priorità alla libera scelta educativa, rispetto ad altre ipotesi prese in considerazione per rispondere alle richieste poste dai cittadini.

Vale la pena dare un'occhiata più da vicino ai dati e tenere presente anche il peso della politica economica in tali questioni. Il margine di scelta di cui godono i genitori e il livello di competizione presente nei sistemi scolastici

varia ampiamente da un Paese all'altro e all'interno di uno stesso Paese da un gruppo sociale all'altro. In 18 Paesi con dati comparativi disponibili nella valutazione PISA 2015 i genitori del 64 per cento degli studenti hanno indicato di aver avuto a disposizione la scelta di almeno un'altra scuola, ma questa percentuale varia molto da un Paese all'altro [OECD 2016b]. I genitori di studenti che frequentano scuole rurali e svantaggiate hanno indicato di avere meno scelta rispetto ai genitori di studenti iscritti a scuole urbane e avvantaggiate.

PISA ha chiesto ai genitori di indicare anche quale importanza attribuissero a determinati criteri, al momento di scegliere la scuola per i propri figli. Questi erano collegati principalmente alla qualità della scuola, a considerazioni di tipo economico, alla filosofia o missione della scuola e alla distanza dell'istituto rispetto alla loro abitazione. In tutti i 18 sistemi educativi i genitori tendevano a considerare importante il fatto che ci fosse un ambiente scolastico sicuro, che la scuola avesse una buona reputazione e che fosse caratterizzata da un clima attivo e piacevole – anche più dei risultati scolastici degli studenti di quella scuola [*ibidem*].

È rilevante anche il fatto che i genitori dei bambini e dei ragazzi che frequentavano scuole svantaggiate, rurali e/o pubbliche, tendessero molto più dei genitori di bambini e ragazzi iscritti a scuole avvantaggiate, urbane e/o private, a indicare che la distanza tra casa e scuola era un criterio importante. I figli di genitori che davano più importanza alla distanza ottenevano punteggi notevolmente inferiori nella valutazione PISA in scienze, anche dopo aver tenuto conto del profilo socioeconomico degli studenti e delle scuole. Questo è stato osservato anche fra gli studenti i cui genitori consideravano i costi ridotti importanti o molto importanti. Questi studenti hanno ottenuto 30 punti in meno in scienze (circa l'equivalente di un anno scolastico) rispetto agli studenti i cui genitori consideravano che i costi ridotti avessero poca o nessuna importanza. Di nuovo, i genitori di studenti iscritti a scuole svantaggiate e pubbliche tendevano maggiormente rispetto ai genitori di studenti iscritti a scuole avvantaggiate e private a considerare i costi ridotti come un elemento importante nella scelta della scuola. Sembra che

le famiglie in difficoltà spesso fanno fatica a compiere le proprie scelte in base ai risultati degli studenti, anche se hanno accesso alle informazioni relative alle varie scuole. Potrebbero non avere il tempo di visitare diverse scuole, potrebbero non avere i mezzi di trasporto necessari per portare i figli alla scuola che hanno scelto, o potrebbero non avere il tempo di portarli in una scuola situata a maggiore distanza da casa o di andare a riprendere i figli alla fine della giornata scolastica.

Il grado di concorrenza presente in un sistema scolastico e il tasso di iscrizione a scuole private possono essere correlati, ma non bisogna confonderli. In media nei Paesi OCSE circa l'84 per cento degli studenti quindicenni frequentano scuole pubbliche, circa il 12 per cento frequenta scuole private sovvenzionate e poco più del 4 per cento frequenta scuole private non sovvenzionate. Del 12 per cento di studenti iscritti in scuole private sovvenzionate, circa il 38 per cento frequenta scuole gestite da una chiesa o da altre organizzazioni religiose, il 54 per cento frequenta scuole gestite da enti non profit di altro tipo e l'8 per cento frequenta scuole gestite da organizzazioni a scopo di lucro. In Irlanda tutti gli studenti quindicenni delle scuole private sovvenzionate frequentano istituti religiosi; in Austria tutti gli studenti iscritti a scuole private sovvenzionate frequentano istituti gestiti da altre organizzazioni non profit; e in Svezia oltre la metà degli studenti degli istituti privati sovvenzionati frequenta scuole gestite da organizzazioni a scopo di lucro [*ibidem*].

### 3.5. *Pubblico, privato e pubblico-privato*

L'aumento delle iscrizioni nelle scuole private viene spesso definito privatizzazione dell'istruzione, e viene considerato un allontanamento dall'idea dell'istruzione come bene pubblico. Spesso però si tratta di una conclusione fin troppo affrettata. In diversi Paesi in cui parti significative del sistema scolastico sono disciplinate da norme di diritto privato, queste scuole vengono considerate private a livello

legale, ma pubbliche a livello funzionale. Ciò significa che, pur essendo enti privati, esse contribuiscono ad assolvere a finalità e funzioni pubbliche, e si considerano parte dell'istruzione pubblica. Per esempio, possono seguire in parte o completamente il curriculum nazionale e perseguire la missione pubblica dell'istruzione offrendo un'educazione di qualità. Ci sono anche molti casi in cui le scuole private forniscono accesso all'istruzione alle comunità scarsamente dotate di servizi e si prefiggono obiettivi legati all'equità.

Come in altri ambiti di politica pubblica, la distinzione fra istruzione pubblica e istruzione privata spesso risulta sfumata. Il partenariato pubblico-privato è una realtà ormai accettata in vari altri settori pubblici, e non c'è motivo per cui l'istruzione debba fare eccezione. Per me la questione più importante è: in che modo obiettivi di politica pubblica come quello di un'istruzione di qualità per ogni studente possono essere realizzati?

Molti critici della libera scelta educativa sostengono che la presenza prevalente di scuole private abbia un impatto negativo sulla qualità dell'istruzione. Ma i dati PISA non mostrano alcuna correlazione fra la percentuale di scuole private presenti in un dato Paese e la performance di quel sistema scolastico. Dopo aver tenuto conto del profilo socioeconomico delle scuole, vi sono poche differenze nel rendimento fra scuole pubbliche e scuole private nella maggioranza dei Paesi; quelle che emergono sono per lo più a favore delle scuole pubbliche.

A livello di sistema anche l'equità non appare strettamente correlata alla percentuale di studenti iscritti alle scuole private. La correlazione positiva fra la percentuale di studenti iscritti a scuole private sovvenzionate e la performance degli studenti è quasi interamente spiegata dai maggiori livelli di autonomia di cui godono queste scuole. Questo è degno di nota, perché gli oppositori del diritto di libera scelta educativa sostengono spesso che una maggiore percentuale di scuole private trasformerebbe il sistema dell'istruzione in una sorta di «mercato» dell'istruzione, con livelli sempre più elevati di competizione fra gli istituti e di segregazione scolastica. Essi sostengono anche che estendere a favore

delle scuole private le possibilità di integrarsi in un sistema pubblico funzionante e ricevere finanziamenti pubblici incrementi le disparità fra gli istituti, portando a variazioni più ampie fra le scuole negli esiti scolastici. Ma, di nuovo, a livello nazionale non c'è una correlazione fra la quota di scuole private presenti in un dato sistema educativo e la percentuale di variazione nei punteggi in PISA che possa essere spiegata dall'entità di quella quota.

Forse la questione più controversa di tutte è quella di stabilire quanti soldi pubblici dovrebbero ricevere le scuole private. In Finlandia, a Hong Kong, nei Paesi Bassi, in Slovacchia e in Svezia i presidi delle scuole a gestione privata hanno indicato che oltre il 90 per cento dei propri finanziamenti erano pubblici; in Belgio, Germania, Irlanda, Lussemburgo, Slovenia e Ungheria lo era fra l'80 e il 90 per cento dei finanziamenti per le scuole a gestione privata. Per contrasto, in Grecia, Messico, Regno Unito e Stati Uniti l'1 per cento o anche meno dei finanziamenti per le scuole a gestione privata sono pubblici; in Nuova Zelanda sono fra l'1 e il 10 per cento [OECD 2012b]. Quello che appare significativo qui è che nei Paesi in cui le scuole a gestione privata ricevono maggiori finanziamenti pubblici c'è meno differenza nei profili socioeconomici fra le scuole a gestione privata e quelle a gestione pubblica (fig. 4.5). Nei Paesi OCSE il 45 per cento della variazione in questa differenza è spiegata dal livello di fondi pubblici destinati alle scuole a gestione privata; in tutti i Paesi partecipanti il 35 per cento della variazione in questa differenza può essere spiegato in questo modo.

Al fine di mitigare gli effetti potenzialmente negativi della libera scelta educativa e del finanziamento pubblico alle scuole private – in particolar modo la segregazione e la stratificazione sociale – diversi governi hanno implementato sistemi di finanziamento compensativo. Per esempio, il Cile, la comunità fiamminga del Belgio e i Paesi Bassi hanno istituito sistemi di finanziamento calcolati in base al numero degli studenti, per cui i fondi vengono erogati per studente e l'importo finanziato dipende dalla condizione socioeconomica e dai bisogni educativi di ciascuno studente. Queste misure puntano agli studenti svantaggiati e, così

facendo, rendono questi ultimi più appetibili per le scuole che competono fra loro per le iscrizioni.

Misure di sostegno a specifica destinazione territoriale, come le «zone di educazione prioritaria», individuate in Francia e in Grecia, vengono osservate nei sistemi scolastici caratterizzati da ampie variazioni nel rendimento fra le scuole e dalla concentrazione in zone specifiche di scuole con bassi risultati. In Belgio le scuole private sovvenzionate, che rappresentano la maggioranza del mercato, ricevono quasi gli stessi importi di quelle pubbliche e non sono autorizzate a imporre tasse scolastiche obbligatorie o a selezionare gli studenti.

### 3.6. *La «vexata quaestio» dei buoni scolastici*

È importante anche prestare la debita attenzione ai meccanismi mediante i quali i finanziamenti pubblici vengono erogati alle scuole private. Un sistema è quello dei voucher, che eroga il contributo direttamente alle famiglie. A partire dal 2009 9 Paesi OCSE dei 22 di cui sono disponibili i dati hanno indicato di valersi dei voucher per agevolare le iscrizioni nelle scuole primarie private sovvenzionate dallo Stato. In 5 di questi Paesi il programma dei voucher-scuola era limitato agli studenti disagiati. A livello di secondaria inferiore 11 Paesi su 24 hanno indicato di usare programmi voucher, 7 di questi riservati agli studenti svantaggiati. A livello di scuola secondaria superiore 5 programmi voucher su 11 erano basati sul reddito. Fra i Paesi OCSE esaminati 7 hanno indicato di fornire voucher, dalla scuola primaria alla secondaria superiore [OECD 2017b]. Le agevolazioni fiscali sulle tasse scolastiche, che consentono ai genitori di detrarre le spese per le rette delle scuole private dai loro oneri fiscali, sono usati meno frequentemente dei voucher. Dal 2009 solo 3 dei 26 Paesi OCSE con i dati disponibili hanno indicato di utilizzare i crediti d'imposta per agevolare l'iscrizione nelle scuole private sovvenzionate [*ibidem*].

Fra i programmi voucher universali, in cui i voucher-scuola sono per tutti gli studenti, e i programmi voucher mirati, in cui i voucher-scuola sono destinati solo agli stu-

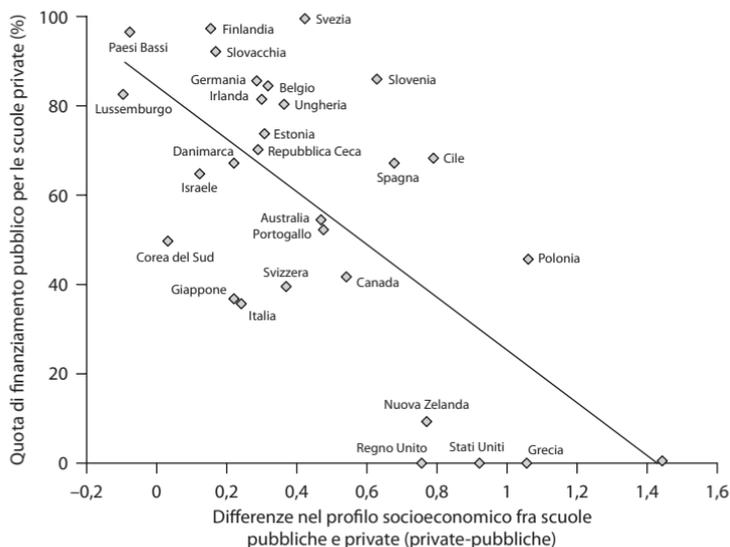


FIG. 4.5. Il finanziamento pubblico può rendere l'istruzione privata accessibile a tutti gli studenti.

Fonte: OCSE, PISA 2009 Database.

denti svantaggiati, ci sono ampie differenze rispetto al ruolo da essi assunto nel mitigare gli effetti negativi della libera scelta educativa. I buoni scolastici che sono disponibili per tutti gli studenti possono servire ad ampliare la libertà di scelta educativa e a promuovere la competizione fra le scuole. I buoni scolastici che si rivolgono solo agli studenti svantaggiati possono servire a migliorare l'equità nell'accesso scolastico. Un'analisi dei dati PISA mostra che, quando si confrontano sistemi con livelli simili di finanziamento pubblico per le scuole a gestione privata, la differenza nei profili socioeconomici fra le scuole a gestione pubblica e le scuole a gestione privata è doppia nei sistemi educativi che utilizzano i voucher universali rispetto a quella che si riscontra nei sistemi che usano voucher mirati.

L'impostazione dei programmi voucher è quindi un fattore chiave per il loro successo. Per esempio, regolamentare

i costi e i criteri di ammissione alle scuole private sembra ridurre le disparità sociali associate al sistema dei buoni [Epple, Romano e Urquiola 2015].

Oltre a ciò, l'evidenza internazionale suggerisce che le scuole che sono selettive nelle loro ammissioni tendono ad attrarre studenti con capacità superiori e status socioeconomico più elevato, a prescindere dalla qualità dell'istruzione da esse fornita. Dato che l'istruzione degli studenti più capaci è meno costosa e che la loro presenza può far apparire una scuola più appetibile alle famiglie, le scuole che sono in grado di verificarne l'inserimento finiscono con l'aver un vantaggio competitivo. Consentire agli istituti privati di selezionare in tal modo i propri studenti fornisce a queste scuole un incentivo per competere sulla base dell'esclusività piuttosto che della qualità intrinseca. Questo, a sua volta, può compromettere gli effetti positivi della competizione.

L'evidenza mostra anche che le ammissioni selettive possono diventare una fonte di maggiore disuguaglianza e stratificazione sociale all'interno di un sistema scolastico. Tuttavia, vi sono alcuni studi che hanno cercato di determinare se questi effetti possano variare a seconda dei diversi criteri di selezione – mettendo per esempio a confronto i colloqui tenuti con i genitori con i risultati emersi dai test attitudinali. È importante anche tenere presente che gli studenti sono selezionati non solo sulla base di criteri di ammissione espliciti, ma anche tramite autoselezione fatta dai genitori stessi, espulsione selettiva e barriere all'ingresso più impalpabili. Le politiche orientate a ridurre la segregazione nel sistema di istruzione dovrebbero perciò identificare e contrastare le procedure di ammissione eccessivamente complesse, la pratica dell'espulsione, la mancanza di informazioni sufficienti e altri fattori che impediscono ad alcuni studenti e genitori di esercitare il proprio diritto alla libera scelta educativa.

I critici sostengono anche che permettere alle scuole private finanziate con fondi pubblici di imporre tasse scolastiche offra a queste scuole un vantaggio sleale sulle scuole pubbliche e mini alla radice il principio della libera scelta educativa. Come le ammissioni selettive, l'imposizione di consistenti tasse aggiuntive tende a portare via gli studenti

migliori dal settore pubblico e ad aumentare le disuguaglianze nell'istruzione. Alcuni interventi pubblici che hanno ridotto le tasse scolastiche per le famiglie a basso reddito si sono rivelati efficaci nel contrasto alla segregazione; ma non ho trovato sufficienti ricerche empiriche nell'ambito dei Paesi industrializzati che abbiano stabilito l'effetto delle tasse scolastiche indipendentemente da quello dell'ammissione selettiva e di altri possibili fattori di confondimento.

Si sa relativamente poco circa la possibilità che esista una soglia contributiva a livello di nucleo familiare al di sopra della quale le famiglie a basso reddito risulteranno dissuase dall'optare per le scuole private sovvenzionate. Tuttavia sia le simulazioni sia l'evidenza empirica confermano che il finanziamento pubblico potrebbe non riuscire ad ampliare l'accesso alle scuole private, a meno che non sia accompagnato da interventi volti a limitare la portata delle tasse scolastiche. Se le scuole private investono le risorse pubbliche per migliorare la propria qualità, anziché per accogliere più studenti, i sussidi possono esacerbare le disuguaglianze fra le scuole. Questa è una delle ragioni per cui abolire le onerose tasse aggiuntive, di pari passo con l'erogazione dei voucher mirati, può aiutare a ridurre le disparità di rendimento fra gli studenti avvantaggiati e quelli svantaggiati.

Sono giunto alla conclusione a partire da tutto ciò che la libera scelta educativa, in sé e per sé, non garantisca né pregiudichi la qualità dell'istruzione. Quel che sembra importante sono le politiche intelligenti che massimizzano i benefici della libera scelta e nello stesso tempo ne minimizzano i rischi, ristabilendo una situazione di parità affinché tutti gli operatori del settore coinvolti diano il proprio contributo al sistema scolastico. Politiche scolastiche connesse alla libera scelta educativa che siano ben progettate possono aiutare il sistema a fornire un'istruzione adeguata a una popolazione scolastica eterogenea e a ridurre nel contempo il rischio della segregazione sociale. Quando alcuni meccanismi di mercato fanno il loro ingresso o vengono ampliati nel sistema scolastico, il ruolo della politica pubblica non deve essere più di controllo della qualità e dell'efficienza delle scuole pubbliche, ma di garanzia del fatto che vengano applicati

accordi di controllo e di governance per fare sì che ogni minore benefici di un'istruzione accessibile e di alta qualità.

È chiaro che la libera scelta educativa produrrà i benefici attesi nel momento in cui sarà effettiva, adeguata e significativa, cioè nel momento in cui i genitori potranno optare per un importante aspetto dell'istruzione dei propri figli, che riguarda gli approcci pedagogici usati per fornire loro l'istruzione. Se alle scuole non è consentito rispondere a popolazioni scolastiche eterogenee, e cercare di distinguersi l'una dall'altra, la libera scelta è priva di senso.

A loro volta, le scuole private potrebbero avere bisogno di accettare meccanismi di direzione e di responsabilizzazione pubblici, che garantiscano il raggiungimento di obiettivi di politica pubblica in cambio dei fondi che ricevono dalle finanze pubbliche. Tutti i genitori devono essere in grado di esercitare il proprio diritto di scegliere la scuola in base alle proprie preferenze; ciò significa che lo Stato e le scuole devono investire nello sviluppo dei propri rapporti con i genitori e con le comunità locali, e aiutare i genitori ad assumere decisioni informate.

I sistemi basati sulla scelta educativa di maggior successo hanno progettato con cura un sistema di controllo reciproco (*checks and balances*) per impedire che la libera scelta conduca a forme di disuguaglianza e di segregazione.

Cosa non meno importante, quanta più flessibilità c'è nel sistema scolastico, tanto più solida deve essere la politica pubblica. Mentre l'autonomia scolastica, il decentramento e il sistema scolastico basato sulla domanda mirano a delegare i poteri decisionali a coloro che stanno in prima linea, le autorità centrali devono mantenere una visione strategica e chiare linee guida per l'istruzione e offrire feedback significativi alle reti di scuole locali e ai singoli istituti. In altre parole, solo attraverso uno sforzo concertato da parte delle autorità scolastiche centrali e di quelle locali la libera scelta educativa porterà benefici a tutti gli studenti.

#### 4. *Città grande, grandi opportunità educative*

Più di metà della popolazione mondiale oggi vive nelle città e questo rapporto è destinato a diventare, secondo le proiezioni, di sette individui su dieci entro il 2050. Gli ambienti metropolitani attraggono gente che si sposta dalle aree rurali e dall'estero in cerca di migliori prospettive economiche e di un accesso più facile ai servizi pubblici, come l'istruzione e l'assistenza sanitaria, e a una più ampia varietà di istituzioni culturali. Le grandi aree urbane hanno già visto la propria popolazione crescere fino a eguagliare o superare quella di interi Paesi. La popolazione di Città del Messico, di oltre 20 milioni di abitanti, per esempio, è più numerosa di quella della Danimarca, dei Paesi Bassi o dell'Ungheria.

L'alta concentrazione di talento umano può stimolare ricerca e sviluppo, trasformando le città in centri regionali nevralgici per la crescita e l'innovazione. L'alta concentrazione di risorse che si trovano nelle città rende più facile condurre gli affari e le attività economiche. Nelle città le imprese sono più vicine a un maggior numero di clienti e di consumatori, hanno accesso immediato ai trasporti e a manodopera qualificata. Le città spesso condividono alcune caratteristiche che le distinguono dal resto del Paese. Questo significa che città di Paesi molto diversi fra loro – New York e Shanghai, per esempio – possono avere più aspetti in comune tra loro che non con le comunità rurali dei loro Paesi.

Ma mentre nelle aree urbane si concentrano produttività e opportunità occupazionali, esse possono anche contenere alti livelli di povertà e di esclusione dal mercato del lavoro. Queste difficili condizioni possono scompaginare le reti sociali e indebolire i legami familiari e comunitari, il che, a sua volta, può generare alienazione sociale, reciproca diffidenza e violenza. Molti di questi problemi tendono a presentarsi appena al di fuori dei cancelli di una scuola.

Eppure, le città presentano vantaggi significativi per le scuole, offrendo ambienti culturali più ricchi, posti dove lavorare più interessanti per i docenti, maggiore varietà nella scelta educativa e migliori prospettive di lavoro che possono alimentare la motivazione degli studenti. In effetti, le mag-

giori città sono entrate nel novero delle star dell'istruzione scolastica. Innumerevoli politici e ricercatori sono accorsi per osservare i sistemi scolastici di Hong Kong, di Shanghai e di Singapore, che si sono sistematicamente classificate fra i *top performers* nelle valutazioni PISA [OECD 2016a]. Molti visitatori sono rimasti particolarmente impressionati dal modo in cui questi sistemi di istruzione riescano ad accogliere la diversità sociale delle loro popolazioni scolastiche, che è tipica dei grandi contesti urbani – una cosa che molti altri sistemi educativi non riescono sempre a ottenere.

I risultati PISA confermano che, in parecchi Paesi, gli studenti provenienti dalle aree urbane (qui definite come città con oltre 1 milione di abitanti) riescono altrettanto bene che gli studenti delle città-Stato con i rendimenti più elevati in PISA, anche se i diversi fattori di spinta e attrazione alla scelta migratoria degli ambienti urbani agiscono in modo molto diverso da un Paese all'altro [*ibidem*].

Per esempio, in scienze gli studenti dei centri urbani in Giappone hanno risultati paragonabili a quelli dei *top performers* di Singapore. Gli studenti dei maggiori centri urbani in Portogallo, un Paese che ha rendimenti intorno alla media OCSE, hanno risultati paragonabili a quelli dello studente medio della Finlandia. E gli studenti dei centri urbani in Polonia hanno risultati paragonabili a quelli dello studente medio della Corea del Sud. Più in generale, gli studenti delle grandi aree urbane nei Paesi OCSE mostrano un rendimento superiore agli studenti delle scuole rurali in misura equivalente a più di un anno di studi.

Queste differenze nel rendimento fra gli studenti che abitano nelle aree rurali e quelli delle grandi città possono ricollegarsi talvolta alle disparità socioeconomiche fra le loro popolazioni. Ma i risultati PISA mostrano che le differenze rispetto al background sociale sono solo un aspetto della questione; gran parte del divario nella performance rimane anche dopo aver tenuto conto dello status socioeconomico. Quindi sembra davvero che ci sia qualcosa di diverso nell'istruzione offerta nelle grandi metropoli.

La cosa che colpisce di più è quanto le città siano disponibili a rivelare e a condividere i propri punti di forza e di

debolezza al di là dei confini culturali e linguistici. In un certo senso, le città sembrano godersi le opportunità globali molto più di quanto facciano i Paesi nel loro insieme. Ogni volta che incontro gli amministratori delle città, li trovo aperti al contatto con il mondo esterno e sinceramente interessati ad apprendere dalle altre città, di qualunque parte del mondo esse siano. Raramente capita di sentirli chiedere se possano oppure debbano apprendere dalle altre città e culture, come spesso accade con i leader dei sistemi scolastici nazionali.

Ma non ovunque gli studenti delle grandi città vanno meglio. Benché il rendimento della maggioranza dei Paesi sia migliore quando vengono presi in considerazione solo i punteggi degli studenti degli ambienti metropolitani, in alcuni Paesi si registra l'effetto opposto. In Belgio e negli Stati Uniti, per esempio, il rendimento degli studenti delle grandi aree urbane abbassa il punteggio nazionale complessivo. Questo può dipendere dal fatto che, in tali Paesi, non tutti gli studenti godono dei vantaggi che i grandi centri urbani sono in grado di offrire. Per esempio, potrebbero provenire da famiglie svantaggiate dal punto di vista socioeconomico, usare in casa una lingua diversa da quella che viene insegnata loro a scuola, oppure avere un solo genitore cui rivolgersi per ottenere appoggio e assistenza.

Le grandi differenze nel rendimento in Polonia, per esempio, riflettono l'ampio divario nei livelli socioeconomici fra le aree urbane e quelle rurali. E queste differenze si manifestano nel modo in cui le risorse educative e le strutture culturali e formative sono distribuite a seconda del profilo socioeconomico dell'area geografica. Tutto ciò può avere un impatto sul rendimento scolastico.

Perciò, benché Paesi con rendimenti di livello medio in PISA, come Israele, Polonia e Portogallo, possano andar fieri del fatto che gli studenti delle loro aree urbane oggi mostrano rendimenti analoghi a quelli dei sistemi scolastici con rendimenti di livello elevato, questi Paesi devono occuparsi delle disparità riscontrate nella distribuzione delle risorse e delle opportunità educative e negli esiti scolastici, nella misura in cui esse sono associabili al background sociale degli studenti.

In particolare, le comunità più isolate di questi Paesi potrebbero necessitare di forme di sostegno e di politiche mirate per garantire che gli studenti che frequentano le scuole di queste aree esprimano a pieno le proprie potenzialità. Viceversa, quei Paesi i cui studenti delle aree metropolitane hanno rendimenti bassi dovranno cercare di capire come offrire loro la possibilità di attingere ai vantaggi culturali e sociali che gli ambienti metropolitani offrono, altrimenti questi Paesi rimarranno al di sotto dei livelli di eccellenza in ambito scolastico.

##### *5. Forme di sostegno mirato per gli studenti immigrati*

Nel marzo del 2004 il presidente della Commissione tedesca per l'immigrazione e l'integrazione Rita Süßmuth e io abbiamo stilato un rapporto sul rendimento scolastico degli studenti con un background migratorio<sup>8</sup>. A quel tempo la Commissione aveva mostrato preoccupazione in merito all'efficacia con cui le scuole avrebbero potuto favorire l'integrazione degli studenti nelle loro nuove comunità, ma l'argomento non venne trattato in maniera prioritaria se non molto più tardi. In quegli anni la Germania, come vari altri Paesi, perse molto tempo prezioso, che avrebbe potuto impiegare per preparare il Paese a confrontarsi con una popolazione scolastica più eterogenea.

Più di un decennio dopo, nel gennaio del 2016, quando ho incontrato Filippo Grandi, Alto Commissario delle Nazioni Unite per i rifugiati, la questione della migrazione aveva assunto proporzioni completamente diverse. Decine di migliaia di migranti e richiedenti asilo – compreso un numero senza precedenti di bambini – stavano affluendo in massa verso l'Europa in cerca di salvezza e di una vita migliore.

Anche prima di questo flusso così ingente, la popolazione degli studenti immigrati nei Paesi OCSE era aumentata,

<sup>8</sup> La *Zuwanderungskommission* è stata istituita dal Parlamento tedesco nel 2000.

passando dal 9,4 per cento della popolazione scolastica degli alunni quindicenni nel 2006, al 12,5 per cento nel 2015. Ma nonostante le preoccupazioni alimentate dai media, tale crescita non ha portato a un calo degli standard educativi nelle comunità di accoglienza [OECD 2016a, fig. I.7.13]. Questo potrebbe stupire, ma solo a prima vista. Se è vero che i migranti spesso sopportano difficoltà economiche e condizioni di vita precarie, molti portano nei Paesi di accoglienza preziose conoscenze e abilità. In media nei Paesi OCSE la maggioranza degli studenti immigrati di prima generazione che hanno partecipato alla valutazione PISA 2015 avevano almeno un genitore con lo stesso numero di anni di frequenza scolastica del genitore medio del Paese di accoglienza.

Altrettanto sorprendente è la notevole variazione nel rendimento all'interno di uno stesso Paese fra gli studenti immigrati e quelli senza un background migratorio, anche dopo aver tenuto conto del loro status socioeconomico (figg. 4.6 e 4.7). Sebbene la cultura e l'istruzione acquisite prima di emigrare abbiano un impatto sulla performance scolastica, il Paese in cui gli studenti immigrati si stabiliscono sembra essere molto più determinante.

Ma progettare politiche educative per affrontare le esigenze degli studenti immigrati – in particolare la formazione linguistica – non è facile, e la politica scolastica da sola non è sufficiente. Per esempio, la performance in PISA degli studenti immigrati è in correlazione più stretta (e negativa) con la concentrazione degli studenti svantaggiati nelle scuole piuttosto che con la concentrazione di immigrati o di studenti che a casa parlano una lingua diversa da quella lingua di insegnamento [OECD 2016a]. Ridurre la concentrazione del disagio nelle scuole potrebbe richiedere cambiamenti in altre politiche sociali, come quelle abitative o quelle assistenziali, per promuovere una più equilibrata varietà di gruppi sociali nelle scuole.

Teniamo presente questo: quando l'afflusso di immigrati con basse qualifiche in Europa ha cominciato ad aumentare rapidamente negli anni Settanta, i Paesi Bassi decisero di ospitare gli immigrati in grandi complessi abitativi urbani

appositamente costruiti. La vicina comunità fiamminga del Belgio, le cui scuole sono gestite in base a politiche educative molto simili a quelle dei Paesi Bassi, decise di erogare dei voucher-scuola ai lavoratori migranti per sovvenzionarli dell'importo che altrimenti avrebbero dovuto versare per l'alloggio. Era loro consentito utilizzare i buoni ovunque desiderassero. Il risultato fu una riduzione del numero delle scuole fiamminghe frequentate esclusivamente dai figli e dalle figlie di lavoratori migranti.

Qualche anno dopo i Paesi Bassi hanno dovuto affrontare enormi difficoltà per istruire gli studenti provenienti dai quartieri di edilizia popolare che non erano stati in grado di integrare nel proprio sistema di istruzione e che continuavano a ottenere scarsi risultati. Al contrario, nella comunità fiamminga del Belgio, dove era stata favorita una maggiore dispersione dei migranti sul territorio, gli studenti provenienti da famiglie immigrate andavano molto meglio rispetto alle loro controparti nei Paesi Bassi, dove la segregazione residenziale aveva portato a una segregazione scolastica.

Molti bambini con un background migratorio affrontano sfide enormi a scuola. Devono adattarsi rapidamente ad aspettative scolastiche diverse, apprendere i contenuti attraverso una nuova lingua, costruirsi un'identità sociale che incorpori sia il proprio background che la propria patria adottiva – e resistere anche alle pressioni contrastanti da parte della famiglia e dei pari. Queste difficoltà risultano amplificate quando gli immigrati vengono segregati in quartieri poveri con scuole svantaggiate. Non dovrebbe stupire quindi che i dati PISA abbiano sistematicamente mostrato un divario nella performance tra gli studenti immigrati e gli studenti autoctoni.

Tuttavia, ciò non deve distogliere l'attenzione dai riscontri che dimostrano come molti studenti immigrati superino questi ostacoli raggiungendo livelli di eccellenza in ambito scolastico. Nonostante le notevoli sfide che si trovano ad affrontare, hanno buoni risultati a scuola, a riprova della forza di volontà, della motivazione e dell'apertura che sia loro che le loro famiglie possiedono.

Nel 1954 gli Stati Uniti hanno aperto i loro confini a un immigrato proveniente dalla Siria. Suo figlio, Steve Jobs, è diventato uno degli imprenditori più creativi del mondo, che ha rivoluzionato sei settori economici: l'industria dei personal computer, quella del cinema, quella musicale, la telefonia, quella dei tablet e l'editoria digitale. La vita di Jobs sembra una favola, ma è saldamente radicata nella realtà. Sebbene gli immigrati siano sovrarappresentati fra gli studenti con bassi rendimenti in PISA, non sono per niente sottorappresentati fra i *top performers*, non dopo aver tenuto conto dello status socioeconomico. In molti Paesi la quota di immigrati svantaggiati che ottengono alti punteggi in PISA è grande quanto quella degli studenti svantaggiati senza un background migratorio che hanno alti rendimenti. In effetti, in diversi Paesi c'è una quota maggiore di immigrati rispetto a quella dei non immigrati fra gli studenti svantaggiati che ottengono risultati assai elevati [*ibidem*].

Questi studenti altamente motivati, che riescono a superare il duplice svantaggio della povertà e del background migratorio, hanno le potenzialità giuste per dare un contributo eccezionale ai loro Paesi ospitanti. La maggior parte degli studenti immigrati e dei loro genitori possiedono un'ambizione che in certi casi supera le aspirazioni delle famiglie del loro Paese ospitante [*ibidem*]. Per esempio, in molti Paesi i genitori degli studenti immigrati sono più propensi a nutrire l'aspettativa che i loro figli conseguano un titolo accademico di livello universitario rispetto ai genitori autoctoni di studenti autoctoni. Ciò è straordinario, dato che gli studenti immigrati in questi Paesi sono più svantaggiati e non hanno gli stessi buoni rendimenti degli studenti senza un background migratorio. Quando si mettono a confronto studenti di status socioeconomico simile, la differenza tra gli studenti immigrati e quelli non immigrati, per quanto riguarda le aspettative dei genitori in merito alla loro istruzione futura, diventa ancora maggiore. Questo è importante, perché gli studenti che nutrono aspettative ambiziose ma realistiche circa il proprio futuro tendono a impegnarsi nello studio e a fare migliore uso delle opportunità a loro disposizione per raggiungere i propri obiettivi.

Analogamente, gli studenti immigrati hanno il 50 per cento di probabilità in più rispetto ai pari non immigrati con rendimento altrettanto buono in scienze di progettare un futuro professionale nel campo delle scienze (fig. 4.8).

L'ampia variazione nel rendimento fra gli studenti immigrati e quelli non immigrati nei diversi Paesi suggerisce che la politica può svolgere un ruolo significativo nel minimizzare tali disparità. La chiave sta nel rimuovere le barriere che solitamente rendono più difficile per gli studenti immigrati ottenere il successo scolastico. Il punto cruciale non è necessariamente quello di accesso, ma si presenta dopo, quando gli educatori e i sistemi scolastici decidono se offrire o meno dei programmi e un sostegno specificamente progettati per aiutare gli studenti immigrati a riuscire.

Una risposta strategica di rapida efficacia consiste nel fornire sostegno linguistico agli studenti immigrati con competenza ridotta nella lingua di istruzione. Gli elementi comuni dei corsi di sostegno linguistico di maggior successo comprendono una costante formazione linguistica in tutti i cicli didattici, programmi di studio unificati, docenti che siano specificamente formati sull'acquisizione della lingua seconda e una focalizzazione sulla lingua di insegnamento. Anche l'integrazione della lingua a contenuti specifici dell'apprendimento si è dimostrata una strategia efficace [OECD 2015g].

Poiché la formazione linguistica e la crescita intellettuale complessiva sono fra loro interconnesse, ho scoperto anche che è meglio non rinviare l'insegnamento del curriculum principale al momento in cui gli studenti saranno in grado di padroneggiare appieno la loro nuova lingua. Quel che conta è garantire una stretta collaborazione fra gli insegnanti di lingua seconda e gli insegnanti di classe, secondo un approccio che è ampiamente utilizzato nei Paesi che sembrano riportare maggior successo nell'istruzione degli studenti immigrati, come l'Australia, il Canada e la Svezia.

Offrire un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata, adattata per la formazione linguistica, è un'altra risposta strategica. Partecipare a programmi di istruzione prescolare può aumentare le probabilità che gli studenti

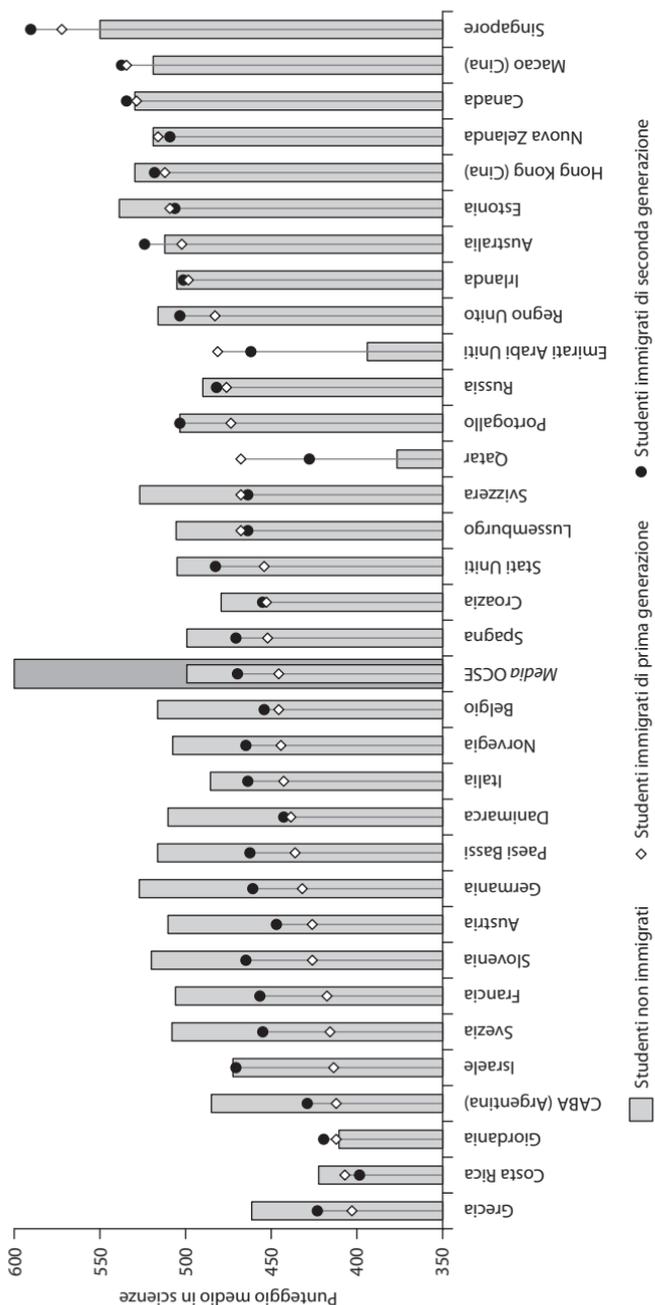


FIG. 4.6. Gli studenti immigrati possono avere gli stessi rendimenti dei loro coetanei autoctoni.

Note: Sono indicati soltanto i Paesi in cui la percentuale di immigrati è superiore al 6,25 per cento. I Paesi e le economie sono elencate in ordine crescente rispetto al punteggio medio in scienze degli studenti immigrati di prima generazione.

Fonte: OECD, PISA 2015 Database, tab. 1.7.4a, <http://dx.doi.org/10.1787/888933432903>.

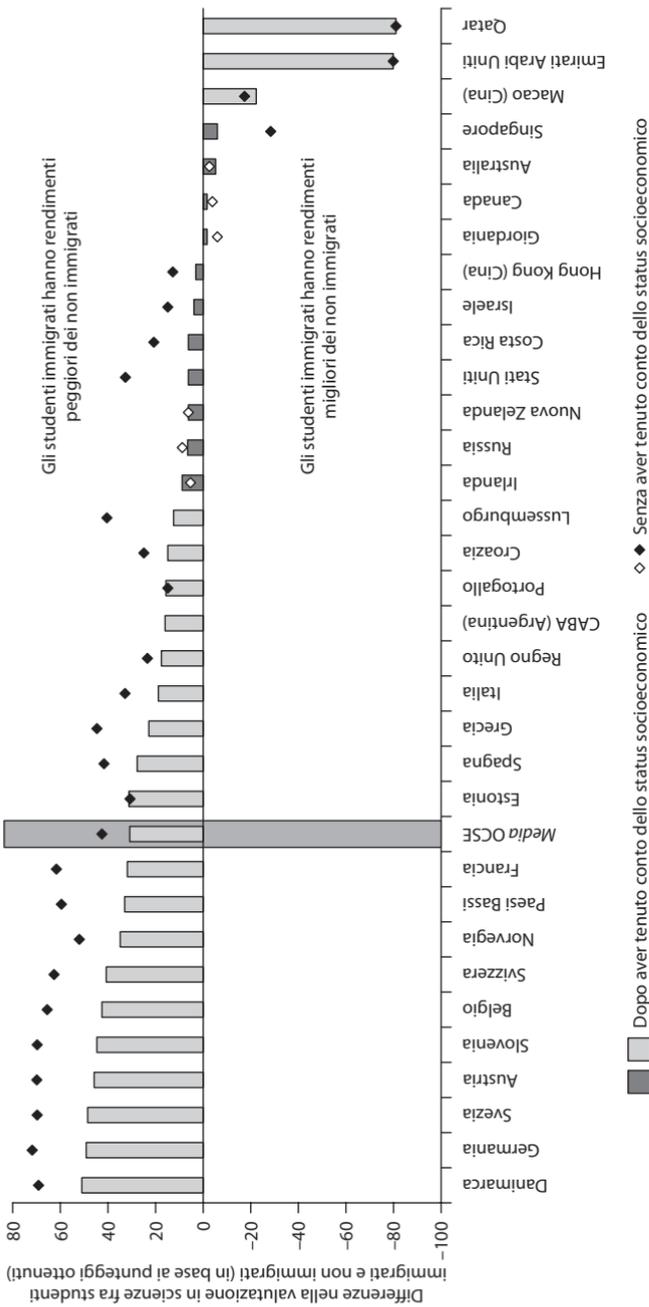


Fig. 4.7. Gli studenti immigrati non sono condannati a rendimenti scarsi.

Note: Sono indicati solo i Paesi in cui la percentuale di immigrati è superiore al 6,25 per cento e con dati disponibili in base all'indice PISA dello status economico, sociale e culturale. Le differenze statisticamente significative sono evidenziate con una tonalità più scura. I Paesi e le economie sono elencati in ordine decrescente rispetto alle differenze nel rendimento in scienze correlata al background degli immigrati, tenuto conto dello stato socioeconomico degli studenti.

Fonte: OCSE, PISA 2015 Database, tab. I.7.4a, <http://dx.doi.org/10.1787/888933432915>.

immigrati comincino la scuola allo stesso livello dei bambini non immigrati. Visite domiciliari mirate possono incoraggiare l'iscrizione alla scuola della prima infanzia e possono aiutare le famiglie a sostenere i propri figli nello studio a casa.

Ma la ricerca mostra che la spesa per l'istruzione della prima infanzia non è di per sé sufficiente [OECD 2017j]. La chiave del successo consiste nell'aiutare i bambini provenienti da ambienti svantaggiati a sviluppare quelle tipologie di abilità cognitive, sociali ed emotive che potrebbero non acquisire a casa.

Una terza opzione strategica a impatto elevato consiste nello sviluppare conoscenze specialistiche nelle scuole che accolgono minori immigrati. Questo può comportare l'introduzione di corsi di educazione speciale per gli insegnanti, che diano loro gli strumenti per adattare meglio i propri approcci didattici alle popolazioni scolastiche più eterogenee e sostenere l'apprendimento della seconda lingua. Può essere d'aiuto anche l'opzione di limitare la rotazione degli insegnanti negli istituti scolastici che hanno una popolazione scolastica più svantaggiata e con più immigrati, e di fare in modo che insegnanti di alta qualità ed esperti siano incoraggiati a lavorare in queste scuole. Assumere più insegnanti appartenenti a minoranze etniche o con un background migratorio può contribuire ad attenuare la crescente disparità tra una popolazione studentesca sempre più eterogenea e una forza-lavoro docente largamente omogenea, specialmente in Paesi in cui quello dell'immigrazione è un fenomeno più recente.

La sfida più difficile è evitare di concentrare gli studenti immigrati nelle stesse scuole con rendimenti scarsi. Le scuole che faticano a lavorare bene per gli studenti autoctoni faranno ancora più fatica con una popolazione numerosa di ragazzi che non sanno parlare o comprendere la lingua di insegnamento. I vari Paesi hanno modalità diverse per affrontare la concentrazione degli studenti immigrati e di altri studenti svantaggiati in particolari scuole. Una modalità è quella di attrarre altri studenti in queste scuole, per esempio più studenti avvantaggiati. Una seconda possibilità consiste nel fornire ai genitori immigrati informazioni più accurate

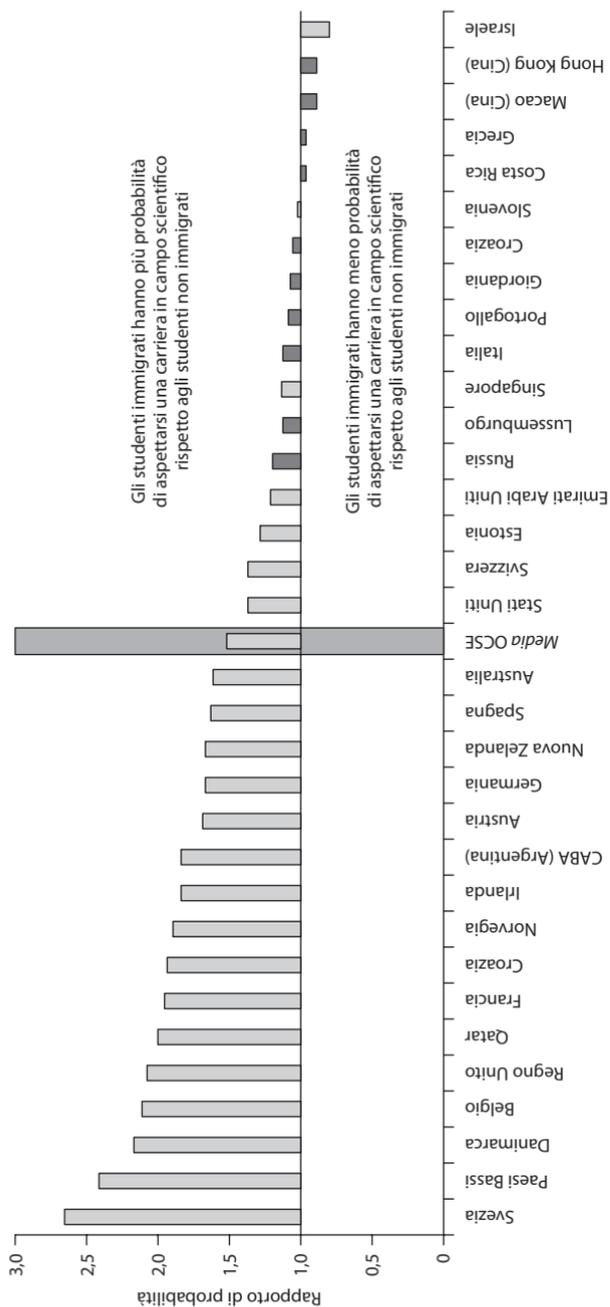


FIG. 4.8. Gli studenti immigrati sono più inclini a pensare di intraprendere una carriera in campo scientifico.

Note: La figura mostra la probabilità, per gli studenti immigrati, di aspettarsi una carriera in campo scientifico, rispetto a quella dei non immigrati, dopo aver tenuto conto del rendimento in scienze. Sono riportate solo le nazioni/economie dove la percentuale di immigrati è maggiore del 6,25 per cento. Le nazioni/economie sono riportate in ordine decrescente rispetto alla probabilità per gli studenti immigrati di aspettarsi una carriera in campo scientifico, considerato il rendimento in scienze.

Fonte: OCSE, PISA 2015 Database, tab. 1.7.7, <http://dx.doi.org/10.1787/888933432964>.

per selezionare la scuola migliore per i propri figli. Una terza possibilità consiste nel limitare la libertà delle scuole avvantaggiate di selezionare i propri studenti.

Una seconda serie di opzioni ha a che fare con la limitazione delle politiche di selezione, come quella dei raggruppamenti per abilità, quella della differenziazione precoce e quella della bocciatura. Differenziare gli studenti per instradarli su percorsi educativi diversi, o liceali o professionali, sembra particolarmente svantaggioso per gli studenti immigrati, soprattutto quando avviene in età precoce. La separazione precoce dagli altri studenti può impedire agli studenti immigrati di sviluppare le competenze linguistiche e quelle culturalmente più rilevanti che occorrono loro per avere buoni rendimenti scolastici.

Anche forme di sostegno e di orientamento supplementari per i genitori immigrati possono essere d'aiuto. Per quanto i genitori immigrati possano nutrire grandi aspirazioni per i propri figli, potrebbero sentirsi limitati nella loro capacità di sostenerli, se hanno scarse abilità linguistiche o una conoscenza insufficiente del sistema scolastico. I programmi a sostegno dei genitori immigrati possono comprendere visite a domicilio per incoraggiarli a partecipare alle attività formative, il supporto di mediatori e operatori specializzati in grado di migliorare la comunicazione scuola-famiglie e azioni mirate a coinvolgere i genitori in attività di carattere scolastico.

#### 6. *La tenace persistenza della disparità di genere nell'istruzione*

Tecnicamente, i Paesi industrializzati hanno colmato il divario di genere nell'istruzione – in termini di anni di scolarizzazione – negli anni Sessanta. Questo ha fatto una grande differenza, poiché circa la metà della crescita economica nei Paesi OCSE degli ultimi cinquant'anni è stata determinata dai livelli di istruzione più elevati, soprattutto fra le donne. Ma le donne guadagnano ancora il 15 per cento in meno degli uomini in media nei Paesi OCSE e

il 20 per cento in meno fra i lavoratori con gli stipendi più elevati. Alcuni dicono che ciò accade perché uomini e donne che svolgono la stessa mansione vengono pagati in modo diverso. Ma un fattore più importante è che uomini e donne fanno carriere diverse; e tali diverse scelte di carriera vengono fatte molto prima di quanto generalmente si pensi [OECD 2015e].

Abbiamo rilevato che, anche se i ragazzi e le ragazze mostrano rendimenti simili nella prova PISA di scienze, in media nei Paesi OCSE circa il 5 per cento delle quindicenni pensano di diventare professioniste nel campo della scienza o ingegneri contro il 12 per cento dei ragazzi (fig. 4.9).

Occorre probabilmente guardare anche a gruppi di età inferiore per trovare delle soluzioni a queste disparità. Quando Education and Employers, un ente filantropico del Regno Unito, ha chiesto a 20.000 bambini in età compresa fra i 7 e gli 11 anni di disegnare su un foglio il proprio futuro<sup>9</sup>, un numero oltre quattro volte superiore di maschi rispetto alle femmine ha indicato di voler diventare ingegnere; quasi il doppio dei maschi rispetto alle femmine ha scelto di disegnare uno scienziato come profilo della sua futura carriera.

Per essere imparziali, diversi Paesi si sono seriamente adoperati per riequilibrare le sorti della gara, e lo si può notare dalla maggiore somiglianza nella performance ottenuta nella prova di scienze PISA 2015 dai ragazzi e dalle ragazze quindicenni. Ma mentre cantiamo vittoria per aver colmato il divario di genere nelle competenze cognitive dei ragazzi e delle ragazze, potremmo aver perso di vista altre modalità sociali ed emotive dell'apprendimento che potrebbero avere un maggiore impatto sui ragazzi nel momento in cui riflettono su quello che vorrebbero fare nella vita.

L'opzione di offrire più lezioni di scienze potrebbe non cogliere nel segno. La questione piuttosto è di capire come rendere l'apprendimento delle scienze più rilevante per i bambini e per gli adolescenti. Una soluzione potrebbe essere

<sup>9</sup> Cfr. <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2018/01/Drawing-the-Future-FINALREPORT.pdf>.

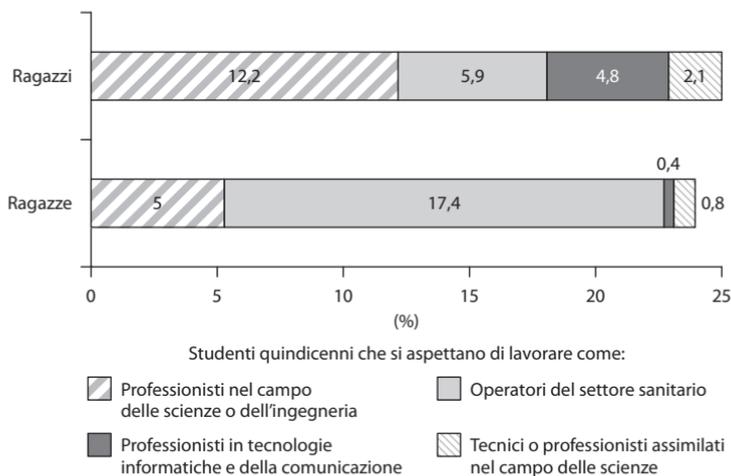


FIG. 4.9. Le differenze di genere per quanto riguarda la scelta del percorso lavorativo sono radicate nell'infanzia.

Nota: Media OCSE.

Fonte: OECD, PISA 2015 Database, tabb. I.3.11a-d.

quella di ampliare la loro visione del mondo esponendoli a un ventaglio più ampio di occupazioni.

Nella maggior parte dei Paesi i docenti e le scuole dovrebbero fare di più per aiutare le studentesse a vedere scienze e matematica non solo come materie scolastiche, ma anche come percorsi orientati verso opportunità di carriera e di vita. Questo è significativo non solo perché le donne sono decisamente sottorappresentate nel campo degli studi e delle professioni dell'ambito scientifico, ingegneristico, tecnologico e matematico (STEM) (acronimo in inglese per *Science, Technology, Engineering, Mathematics, N.d.T.*), ma anche perché i laureati in questi ambiti sono molto richiesti dal mercato del lavoro e le professioni attinenti a questo campo sono tra quelle meglio remunerate.

L'orientamento che viene fatto nella scuola secondaria è fin troppo tardivo. È evidente dai disegni fatti dai bambini fra i 7 e gli 11 anni, che arrivano a scuola con forti pregiudizi

basati sulle loro esperienze quotidiane, spesso determinate da stereotipi legati al genere, all'etnia e alla classe sociale. Chi avesse ancora qualche dubbio a riguardo dovrebbe vedere il filmato di due minuti *Redraw the Balance* che mostra 66 immagini, disegnate da alcuni bambini, di pompieri, chirurghi e piloti di caccia, 61 delle quali avevano per soggetto degli uomini e solo 5 delle donne<sup>10</sup>.

C'è un altro aspetto da considerare. Mentre le differenze di genere nella performance degli studenti complessivamente sono limitate, colpisce il fatto che 6 studenti su 10 con risultati bassi in tutte e tre le materie valutate in PISA – lettura, matematica e scienze – sono maschi. Questi studenti sembrano intrappolati in un circolo vizioso fatto di basso rendimento, mancanza di impegno e scarsa motivazione. Nello stesso tempo, gli studenti con i risultati più alti in matematica e scienze sono soprattutto ragazzi.

È ormai noto che anche le ragazze con i risultati più elevati sono meno sicure delle proprie capacità in matematica e scienze dei ragazzi con risultati elevati, ma i dati PISA suggeriscono anche che non sembrano ricevere molto incoraggiamento neppure dai genitori. In tutti i Paesi e le economie esaminati sotto questo aspetto i genitori avevano maggiori probabilità di aspettarsi che i loro figli, anziché le loro figlie, lavorassero nell'area STEM – anche quando ragazzi e ragazze avevano entrambi risultati buoni in matematica e scienze. Nel 2012 circa il 50 per cento dei genitori in Cile, Ungheria e Portogallo ha indicato di aspettarsi per i propri figli una carriera in ambito scientifico, ingegneristico, tecnologico o matematico, ma meno del 20 per cento nutriva simili aspettative nei confronti delle proprie figlie. La cosa interessante è che, in Corea del Sud, la differenza nelle aspettative genitoriali in relazione a una carriera in area STEM per i figli, riconducibile al fatto che il minore sia maschio o femmina, è di soli 7 punti percentuali.

La buona notizia è che ridurre queste disparità di genere non richiede interventi costosi. Piuttosto, richiede sforzi concertati da parte dei genitori, dei docenti e dei datori di

<sup>10</sup> Cfr. [https://m.youtube.com/watch?v=kJP1zPOfq\\_0](https://m.youtube.com/watch?v=kJP1zPOfq_0).

lavoro verso una maggiore consapevolezza dei propri pregiudizi, consci o inconsci che siano, in modo da offrire alle ragazze e ai ragazzi pari possibilità di successo scolastico e negli altri ambiti della vita.

Per esempio, PISA mostra chiaramente che ragazzi e ragazze hanno preferenze di lettura differenti. Le ragazze tendono molto di più a leggere romanzi e riviste rispetto ai ragazzi, che preferiscono fumetti e quotidiani. Se i genitori e i docenti offrissero ai maschi una maggiore varietà di scelta nelle letture, questi potrebbero avere più successo in questo ambito, riducendo almeno l'ampio divario di genere nelle prove di lettura.

PISA rileva anche che i ragazzi trascorrono più tempo davanti ai videogiochi e meno tempo a fare i compiti rispetto alle ragazze. Mentre un uso eccessivo dei videogiochi si è rivelato dannoso per la performance degli studenti, un loro uso moderato è correlato alla migliore performance dei ragazzi nella lettura di testi digitali, rispetto a quella di testi cartacei (sebbene i ragazzi siano comunque in ritardo rispetto alle ragazze in entrambi i tipi di lettura). Chiunque abbia figli adolescenti saprà quanto è difficile dire loro come devono passare il tempo libero; ma tutti i genitori dovrebbero sapere che le opportunità di vita dei propri figli miglioreranno se riusciranno a convincerli a finire i compiti prima di giocare ai videogame.

Una delle scoperte più significative del rapporto PISA 2012 è che i docenti danno sistematicamente voti migliori in matematica alle ragazze rispetto ai ragazzi, anche quando maschi e femmine hanno rendimenti simili nelle prove di matematica PISA. Questo può dipendere dal fatto che le ragazze sono «più diligenti» – attente a lezione e rispettose dell'autorità – mentre i ragazzi tendono ad avere meno autocontrollo. Ma, mentre i voti più alti vogliono sicuramente dire successo scolastico, non sono necessariamente un vantaggio a lungo termine per le ragazze, in particolare quando portano a ridurre le proprie aspirazioni. I mercati del lavoro premiano le persone in base a ciò che sanno e a quello che sanno fare con le proprie conoscenze, non in base ai voti scolastici.

Quando si tratta di entrare nel mercato del lavoro, PISA mostra che le ragazze hanno maggiori probabilità dei ragazzi di ottenere informazioni sugli studi o sulle carriere future attraverso ricerche su internet, mentre i ragazzi hanno maggiori probabilità delle ragazze di fare esperienza diretta, con periodi di tirocinio, attività di affiancamento/osservazione sul lavoro (*job shadowing*), visite presso fiere del lavoro o consultazioni presso operatori dell'orientamento al di fuori della scuola. Ciò significa che i datori di lavoro e i servizi di orientamento possono fare molto di più per aiutare le ragazze a conoscere meglio i propri potenziali percorsi di carriera.

Può stupire forse il fatto che l'ampio divario di genere nei risultati in lettura tra i quindicenni sembra scomparire nella fascia di età compresa tra i 16 e i 29 anni [OECD 2016e]. Perché? I dati provenienti dall'*Inchiesta sulle competenze degli adulti* mostrano che i giovani maschi hanno maggiori probabilità rispetto alle giovani donne di leggere nella propria attività lavorativa – e a casa. Ancora una volta, questo suggerisce che esistono molte possibilità di ridurre o persino eliminare le differenze di genere nell'istruzione e nelle competenze, a patto che vengano coinvolti i genitori, i docenti, i presidi e i datori di lavoro nell'impegno di dare ai ragazzi e alle ragazze le stesse opportunità e lo stesso tipo di incoraggiamento ad apprendere.

## 7. *L'istruzione scolastica e la lotta all'estremismo*

Chi ha un martello vede ogni problema come un chiodo. Chi opera nella sicurezza vede la risposta al radicalismo e al terrorismo nel potere militare, e chi si occupa di attività finanziarie nel taglio dei flussi di denaro. È normale per gli educatori vedere la lotta all'estremismo come una battaglia per i cuori e le menti delle persone. Quindi non avrei dovuto stupirmi più di tanto quando circa 90 ministri dell'Istruzione al Forum mondiale dell'educazione del 2016 di Londra trattarono più volte questo tema nelle loro conversazioni.

Nello stesso tempo, gli attacchi terroristici in Europa, in particolare, hanno fatto capire che è troppo semplicistico

dipingere gli estremisti e i terroristi come vittime della povertà o di una scarsa istruzione. Occorre sicuramente fare ricerca sul background e sulle biografie degli estremisti e dei terroristi, ma è chiaro che queste persone spesso non provengono dalle fasce più povere della società. Gli estremisti si trovano anche fra i giovani provenienti da famiglie della classe media che hanno completato la propria educazione scolastica. Paradossalmente, quei terroristi sembrano proprio dotati di quelle competenze imprenditoriali, creative e collaborative che sono diventate il fondamento di un'istruzione adeguata per il XXI secolo.

Ma non è un buon motivo per smettere di considerare l'istruzione come lo strumento più potente per costruire un mondo più giusto, più umano e inclusivo. Sappiamo che l'estremismo fiorisce all'interno di società frammentate. I giovani diventano ricettivi nei confronti delle idee estremiste quando la loro immagine di sé, la loro autostima e la fiducia che ripongono negli altri sono minacciate da visioni contrastanti del mondo.

Alcuni Paesi sono molto più bravi di altri non solo nel fornire ai bambini e ai ragazzi svantaggiati e immigrati solide competenze scolastiche, ma anche nell'aiutarli a integrarsi pienamente nella società. Nella valutazione PISA 2012 nove quindicenni norvegesi su dieci con un background migratorio hanno affermato di provare un senso di appartenenza alla scuola, a confronto di meno di quattro studenti immigrati su dieci in Francia. Il benessere degli studenti immigrati è influenzato non solo dalle differenze culturali tra il Paese di origine e il Paese ospitante, ma anche dal modo in cui le scuole e le comunità di quest'ultimo aiutano gli studenti immigrati nella gestione dei problemi quotidiani della vita, dell'apprendimento e della comunicazione.

In ogni caso, possedere buone competenze scolastiche e sociali non sembra trattenere determinati individui dall'usare queste capacità per distruggere invece che per far progredire le loro società. Quindi, come può l'istruzione combattere l'estremismo? Questa è la strada per giungere al cuore dell'istruzione: insegnare quei valori che possono fornire agli studenti una bussola affidabile e gli strumenti

per navigare con fiducia in un mondo sempre più complesso, volatile e incerto.

Di sicuro si tratta di un territorio insidioso. Come spiega il mio collega Dirk Van Damme, per percorrerlo bisogna trovare un equilibrio tra il rafforzamento dei valori comuni, come il rispetto e la tolleranza, per i quali non si può scendere a compromessi, e la valorizzazione della diversità presente nelle nostre società e della pluralità dei valori che questa diversità è in grado di generare. Sbilanciarsi troppo in una direzione o nell'altra è rischioso: imporre un'artificiale uniformità di valori è dannoso per la capacità che hanno gli esseri umani di riconoscere prospettive diverse; mentre enfatizzare la diversità può portare a un relativismo culturale che mette in dubbio la legittimità di qualsiasi valore fondamentale. Ma evitare di affrontare questo problema nelle discussioni riguardanti il curriculum scolastico significa solo gravare gli insegnanti di un ulteriore peso, senza fornire loro un supporto adeguato.

Per quanto sia difficile ottenere quel giusto equilibrio, gli educatori devono preparare gli studenti per le comunità culturalmente eterogenee e digitalmente connesse nelle quali si troveranno a lavorare e socializzare. È importante cominciare a riflettere sul modo in cui i sistemi educativi possono tener conto di questa più ampia nozione di cittadinanza del XXI secolo. Nel 2013 i vari governi hanno chiesto a PISA di esplorare la possibilità di sviluppare parametri relativi a questo tema nelle sue valutazioni internazionali. Lo hanno definito «competenza globale» – l'insieme di competenze che consente agli individui di osservare il mondo con occhi diversi e apprezzare idee, prospettive e valori diversi<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> PISA utilizza una valutazione che prevede due componenti, un test cognitivo e un questionario relativo al background degli studenti. La valutazione cognitiva intercetta le capacità degli studenti di esaminare criticamente articoli di giornale su problemi globali; di riconoscere le influenze esterne sulle prospettive e sui punti di vista mondiali; di comprendere come comunicare con gli altri in contesti interculturali; di identificare e mettere a confronto diverse linee di condotta per far fronte a problemi globali e interculturali. Nel questionario relativo al background degli studenti viene richiesto loro di indicare la loro familiarità con le

### 7.1. Cosa si intende per «competenza globale»

PISA definisce la competenza globale come la «capacità di analizzare problematiche globali e interculturali in maniera critica e da prospettive diverse, per comprendere come le differenze influenzino le percezioni, i giudizi e le idee di sé e degli altri, e per intraprendere interazioni aperte, adeguate ed efficaci con persone provenienti da background diversi sulla base di un rispetto condiviso della dignità umana»<sup>12</sup>. Secondo PISA, la competenza globale comprende le capacità di:

– *esaminare questioni di rilevanza locale, mondiale e culturale*. Questo aspetto fa riferimento alla capacità di coniugare la conoscenza del mondo con la riflessione critica ogni volta che si forma la propria opinione in merito a una questione globale. Gli studenti dotati di competenza globale sono in grado di attingere e di combinare le conoscenze e i modi di pensare acquisiti a scuola per formulare domande, analizzare dati e argomenti, spiegare fenomeni e sviluppare una propria posizione riguardo a una questione locale, mondiale o culturale. Sanno anche analizzare, valutare criticamente e accedere a messaggi forniti dai media e possono creare nuovi contenuti mediali;

– *comprendere e riconoscere il valore delle prospettive e delle visioni del mondo altrui*. Questa dimensione evidenzia la volontà e la capacità di considerare i problemi globali da più punti di vista. Mentre gli individui acquisiscono conoscenze sulle storie, sui valori, sugli stili comunicativi, sulle credenze e sulle pratiche di altre culture, cominciano a riconoscere che le proprie prospettive e i propri comportamenti sono

questioni globali; quanto siano sviluppate le loro capacità linguistiche e comunicative; in che misura tengano determinati atteggiamenti, come il rispetto per persone provenienti da diversi background culturali; quali opportunità abbiano a scuola di sviluppare la loro competenza globale. In più, viene chiesto ai presidi e agli insegnanti di descrivere come i sistemi educativi integrino la prospettiva internazionale e interculturale nel curriculum e nelle attività scolastiche.

<sup>12</sup> Cfr. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

plasmati da molte influenze, che non sono sempre del tutto consapevoli di queste influenze e che gli altri hanno visioni del mondo profondamente diverse dalla loro. Entrare in contatto con differenti prospettive e visioni del mondo richiede che ciascuno consideri le origini e le implicazioni delle proprie e delle altrui convinzioni. Le persone che riconoscono e apprezzano le qualità che distinguono gli individui l'uno dall'altro sono meno propense a tollerare atti di ingiustizia nelle loro interazioni quotidiane. Al contrario, le persone che non riescono a sviluppare questa competenza sono considerevolmente più propense a interiorizzare stereotipi, pregiudizi e semplificazioni su chi è «diverso»;

– *impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci tra culture diverse.* Le persone dotate di competenza globale sono in grado di adattare il proprio comportamento e il proprio modo di comunicare per interagire con individui provenienti da culture diverse. Si impegnano in un dialogo rispettoso, vogliono comprendere l'altro e cercano di includere i gruppi emarginati. Questa dimensione enfatizza la capacità individuale di superare le differenze con gli altri comunicando in modi aperti, adeguati ed efficaci. Per interazioni «aperte» si intendono le relazioni in cui tutti i partecipanti dimostrano una certa sensibilità, curiosità e volontà di confrontarsi con gli altri e i loro punti di vista. L'aggettivo «adeguato» fa riferimento a interazioni che rispettano le norme culturali di entrambe le parti. Nella comunicazione «efficace» tutti i partecipanti sono in grado di farsi capire e di capire l'altro;

– *agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile.* Questa dimensione si focalizza sul ruolo dei giovani come membri attivi e responsabili della società e fa riferimento alla disponibilità delle persone a rispondere a una data problematica o situazione locale, mondiale o interculturale. Riconosce anche che i giovani possono avere un impatto su situazioni personali e locali. Gli individui competenti in tal senso creano occasioni per intraprendere azioni informate, riflessive e per far sentire la propria voce. Agire può voler dire difendere un compagno di scuola la cui dignità umana

è in pericolo, avviare una campagna mediatica globale a scuola o diffondere la propria opinione personale sulla crisi dei rifugiati attraverso i social media.

La valutazione PISA della competenza globale offre un modo per fornire ai Paesi i dati di cui hanno bisogno al fine di costruire società più sostenibili attraverso l'educazione. Fornirà una panoramica completa degli sforzi dei sistemi educativi volti a creare ambienti di apprendimento che incoraggino i giovani a comprendersi l'un l'altro, comprendere il mondo al di là del loro ambiente più prossimo e ad agire per costruire comunità coese e sostenibili. Può aiutare i molti insegnanti che lavorano ogni giorno per combattere l'ignoranza, il pregiudizio e l'odio, che sono alla base dell'apatia, della discriminazione e della violenza.

Naturalmente, la competenza globale può svilupparsi in molti contesti; ma le scuole possono svolgere un ruolo cruciale in questo senso. Le scuole possono offrire ai giovani l'opportunità di esaminare criticamente gli sviluppi significativi sia per il mondo in generale che per le loro vite. Possono insegnare agli studenti come fare uso dell'informazione digitale e delle piattaforme social in maniera critica e responsabile. Le scuole possono anche stimolare la sensibilità interculturale e il rispetto, incoraggiando gli studenti a impegnarsi in esperienze capaci di alimentare la comprensione di popoli, lingue e culture diverse.

## *7.2. La scuola come sede per un dibattito costruttivo*

Dalla fine della Seconda guerra mondiale le società liberali si sono impegnate con fiducia nel campo di battaglia globale delle idee. Ma nel XXI secolo sembra che gli ideali e i valori liberali e democratici stiano affrontando un nuovo attacco, e che dovranno dimostrare ancora una volta il proprio valore contro visioni del mondo concorrenti.

Qui è dove entra in gioco l'istruzione. Le università e le scuole – e i loro programmi di apprendimento online – sono luoghi importanti in cui queste idee e questi valori

possono essere condivisi e discussi. È importante sostenere e rafforzare l'educazione nel suo ruolo di scambio globale di idee.

I 5 milioni di studenti che ogni anno attraversano i confini internazionali per ottenere la migliore istruzione possibile sono anche loro campioni del dialogo interculturale e della comprensione globale. Potrebbero essercene anche molti di più, se investissimo sufficientemente nell'istruzione tanto da essere in grado di offrire opportunità interessanti per le persone brillanti in Paesi in cui le battaglie ideologiche per i cuori e le menti dei giovani stanno diventando sempre più agguerrite e la posta in gioco spaventosamente elevata.



## COME REALIZZARE UNA RIFORMA SCOLASTICA

1. *Perché le riforme scolastiche sono così difficili da realizzare*

Come discusso nei capitoli precedenti, è probabile che in assenza di cambiamenti sostanziali il divario tra ciò che offrono i sistemi di istruzione e le richieste poste dalle nostre società continui ad aumentare. C'è il rischio che l'istruzione diventi la nostra industria siderurgica del futuro e le scuole una reliquia del passato. Ma per trasformare la scuola su larga scala non abbiamo bisogno solo di una visione radicale e alternativa delle nostre possibilità, ma anche di strategie intelligenti che aiutino a fare in modo che il cambiamento nell'istruzione si realizzi.

I decisori politici devono affrontare scelte difficili nella valutazione di diverse policy da implementare; devono bilanciare il potenziale impatto del cambiamento con il suo costo economico e politico. Dovrebbero forse perseguire obiettivi più realizzabili a livello tecnico? Più praticabili a livello politico e sociale? O dovrebbero invece mirare a ciò che è attuabile rapidamente? O che può essere sostenibile entro un orizzonte temporale adeguato?

La buona notizia è che oggi sappiamo molto di più riguardo a ciò che funziona nell'istruzione (si veda il cap. 3) rispetto al passato. È vero che la digitalizzazione ha contribuito all'ascesa del populismo e delle società «post-verità» che possono ostacolare una politica razionale. Ma quelle stesse forze, grazie alla disponibilità di dati migliori e più numerosi e di nuovi strumenti statistici e analitici, hanno anche ampliato in maniera massiccia la portata e il potere della ricerca sociale finalizzata alla creazione di un ambiente maggiormente basato sulle evidenze in cui sviluppare le politiche pubbliche. PISA ne è un buon esempio. La prima valutazione, nel 2000, è stata in grado di spiegare

circa il 30 per cento della variazione delle prestazioni esistenti tra le scuole dei Paesi partecipanti; nel 2015 tale cifra era salita all'85 per cento. Questo significa che gran parte delle differenze nel rendimento tra le scuole adesso possono essere statisticamente associate e spiegate coi dati che PISA raccoglie da studenti, genitori, insegnanti e presidi.

Tuttavia, la conoscenza è preziosa solo quanto la nostra capacità di agire su di essa. La realtà è che molte buone idee restano bloccate nel processo della loro attuazione politica. I governi subiscono pressioni per ottenere risultati nell'istruzione, garantendo nel contempo che i proventi ricavati dalle tasse dei cittadini siano spesi in maniera saggia ed efficace. Fissano ambiziose agende di riforma e sviluppano piani strategici per realizzarle. Ma durante le mie conversazioni con i ministri dell'Istruzione in giro per il mondo ho notato che le sfide da loro citate più di frequente non riguardano la progettazione delle riforme, ma il modo in cui le riforme possono essere messe in pratica con successo.

Quindi cos'è che frena il cambiamento nell'istruzione e perché i grandi progetti vengono accantonati? I miei colleghi dell'OCSE Gregory Wurzburg, Paulo Santiago e Beatriz Pont hanno studiato per molti anni le implementazioni di diverse riforme dell'istruzione, sviluppando importanti intuizioni circa i modi in cui i progetti di riforma si trasformano in pratiche effettive [OECD 2010a].

Una ragione per cui è difficile riformare l'istruzione consiste semplicemente nella portata e nelle dimensioni del settore. Scuole, licei, università e altre istituzioni educative sono tra i maggiori destinatari della spesa pubblica. E poiché ognuno di noi ha preso parte all'istruzione, tutti quanti abbiamo un'opinione in proposito. Tutti sostengono la riforma dell'istruzione – a patto che non riguardi i propri figli. Anche chi promuove il cambiamento e le riforme spesso si ricrede nel momento in cui gli viene ricordato quello che il cambiamento comporta effettivamente.

Le leggi, i regolamenti, gli ordinamenti e le istituzioni su cui i responsabili politici tendono a concentrarsi nelle loro riforme sono soltanto la parte più visibile e la punta dell'iceberg dell'istruzione. La ragione per cui è così difficile

modificare i sistemi di istruzione risiede nel fatto che sotto la superficie dell'acqua si nasconde una parte dell'iceberg ben più grande, che si compone degli interessi, delle convinzioni, delle motivazioni e dei timori delle persone coinvolte. È qui che si verificano collisioni inaspettate, perché questa parte tende a sottrarsi al radar delle politiche pubbliche. È raro che i politici abbiano successo nella riforma della scuola, a meno che non aiutino ciascuno a riconoscere ciò che deve essere modificato e costruiscano una visione condivisa e un'appropriazione collettiva del cambiamento; a meno che non concentrino le risorse, sviluppino le capacità e creino il giusto clima politico per mezzo di misure di responsabilizzazione progettate al fine di incoraggiare l'innovazione e lo sviluppo, anziché la pura e semplice conformità con nuove regole; a meno che non combattano le strutture istituzionali che troppo spesso sono costruite intorno agli interessi e alle abitudini degli educatori e degli amministratori, invece che degli studenti.

La potenziale perdita di vantaggi e di posizioni privilegiate è di particolare importanza nell'ottica della riforma scolastica, perché la vasta e consolidata struttura dei soggetti erogatori, che di solito sono pubblici, implica la presenza di capillari interessi acquisiti. Di conseguenza, lo *status quo* ha molti difensori – portatori di interessi nel campo dell'istruzione che si curano di non perdere il proprio livello di potere o di influenza nel caso in cui si realizzi un cambiamento. È difficile chiedere alle rane di liberare la palude. Persino riforme parziali possono comportare enormi riallocazioni di risorse, cambiando la vita di milioni di persone. Tutto questo esclude le «riforme introdotte di soppiatto» e rende necessario avere un ampio sostegno politico per qualsiasi proposta di riforma. In sostanza, non ci sarà nessuna riforma dell'istruzione se non saranno gli educatori stessi a implementarla e a parteciparvi.

I ministeri dell'Istruzione si sono impegnati in prima linea in alcune tra le riforme di politica pubblica più visibili riguardanti questioni come il miglioramento della qualità e dello status dei docenti, il rafforzamento dei sistemi di rendicontazione, la garanzia di posti sufficienti e il controllo

e il finanziamento dell'istruzione superiore. I responsabili delle politiche scolastiche sanno fin troppo bene quanto sia difficile assicurare un finanziamento stabile per potenziare l'insegnamento universitario, sia ridistribuendo finanziamenti provenienti da altri capitoli della spesa pubblica, sia imponendo tasse universitarie. Le riforme che comportano un maggior numero di valutazioni per gli studenti incontrano spesso resistenze da parte dei docenti; le riforme orientate a una formazione professionale potrebbero incontrare resistenze da parte dei genitori, scettici riguardo ai benefici prodotti.

Non si sa quasi mai chi trarrà beneficio dalle riforme e in che misura. Questa incertezza in campo educativo si accentua a causa della varietà di soggetti coinvolti: gli studenti, i genitori, gli insegnanti, i datori di lavoro e i sindacati. L'incertezza riguardo ai costi è problematica perché l'infrastruttura scolastica è ampia e comporta molteplici livelli amministrativi, ognuno dei quali cerca spesso di minimizzare o di dirottare i costi della riforma. Anche la valutazione dei costi e dei benefici della riforma scolastica è difficile, a causa dell'elevato numero di fattori concomitanti che possono influenzare la natura, la dimensione e la diffusione di eventuali miglioramenti. Investimenti possono essere costosi nel lungo termine, mentre è raro che nel breve termine si possano prevedere risultati chiari e visibili conseguenti alle nuove politiche, soprattutto tenendo conto degli intervalli temporali che intercorrono tra l'attuazione di una riforma e i suoi effetti.

Gli insegnanti generalmente godono di considerazione positiva da parte del pubblico, anche quando c'è grande insoddisfazione nei confronti dei sistemi scolastici. I docenti tendono inoltre a ottenere una maggiore fiducia rispetto ai leader politici, perciò è probabile che qualsiasi resistenza alla riforma da parte loro risulti efficace. Anche quando i genitori nutrono una cattiva opinione nei confronti del sistema dell'istruzione, in genere vedono la scuola e gli insegnanti dei propri figli in modo positivo.

La piena attuazione delle riforme è quindi spesso impossibile senza la collaborazione del personale scolastico.

Quest'ultimo può facilmente compromettere il buon esito delle riforme nella fase di implementazione, incolpando i responsabili politici in primo luogo per aver tentato riforme sbagliate. E in molti Paesi i docenti sono ben organizzati. Ma in tutta onestà, molti docenti hanno dovuto per anni tollerare riforme incoerenti che intralciano le buone pratiche, invece di incrementarle, dando la priorità a interessi politici mutevoli invece che ai bisogni di studenti ed educatori. Molti di questi sforzi di riforma non attingono dalle competenze e dall'esperienza degli insegnanti stessi. Per questo gli insegnanti sanno che l'approccio più semplice per loro può consistere semplicemente nell'aspettare che i tentativi di riforma naufraghino.

Anche il tempismo è rilevante per la riforma scolastica, e in più di un senso. Più significativamente, c'è un divario sostanziale tra il momento in cui si sostiene il costo iniziale della riforma e il momento in cui si può constatare se i benefici della riforma si concretizzeranno effettivamente o meno. Mentre le tempistiche complicano le politiche di riforma in molti settori, sembrano avere un impatto maggiore sulla riforma dell'istruzione, dove i ritardi spesso durano diversi anni. La strada verso l'attuazione di riforme di successo è lunga; spesso il fallimento è dietro l'angolo. Di conseguenza, può accadere che il ciclo politico abbia un impatto diretto sui temi, gli scopi e il contenuto della riforma scolastica. È particolarmente frustrante quando le elezioni si svolgono prima che si concretizzino i benefici della riforma. I responsabili politici potrebbero perdere le elezioni per questioni legate all'istruzione, mentre è raro che le vincano grazie alla riforma scolastica. Questo potrebbe anche spiegare perché, nei Paesi OCSE, solo una riforma su dieci è seguita da un qualche tentativo di valutarne l'impatto [OECD 2015a].

La sfida più ardua rispetto a un'efficace implementazione delle nuove politiche scolastiche va rintracciata nel modo in cui vengono gestite e regolate le istituzioni scolastiche. La pubblica istruzione è stata inventata nell'era industriale, quando le norme prevalenti erano standardizzazione e conformità e quando la scelta di educare gli studenti in gruppi e formare i docenti una sola volta nel corso di tutta la loro

vita lavorativa era sia efficace che efficiente. I programmi che illustravano tutto ciò che gli studenti dovevano imparare erano progettati al vertice della piramide, quindi tradotti in materiale didattico, in formazione dei docenti e in ambienti di studio, spesso attraverso più livelli amministrativi, fino a raggiungere i singoli insegnanti in aula, dove infine venivano messi in pratica.

Questa struttura, ereditata dal modello lavorativo industriale, fa del cambiamento un processo molto lento. Persino i Paesi più agili dal punto di vista organizzativo modificano il loro curriculum soltanto ogni sei-sette anni. Ma il rapido ritmo dei cambiamenti nella maggior parte degli altri settori rende questa risposta troppo lenta. Le tecnologie digitali, che hanno rivoluzionato quasi ogni aspetto delle nostre vite, hanno fatto il loro ingresso nelle aule dei nostri figli in modo sorprendentemente lento. Anche quando si tenta di usare la nuova tecnologia, questa non sembra in linea con le esigenze del curriculum.

In breve, i cambiamenti nelle nostre società hanno ampiamente superato la capacità strutturale di risposta dei nostri attuali sistemi di governance. E quando il ritmo diventa davvero veloce, la lentezza di adattamento rende i sistemi educativi apparentemente inattivi e scollegati. La governance imposta dall'alto attraverso una stratificazione di strutture amministrative non funziona più. La sfida consiste nello sfruttare la competenza delle centinaia di migliaia di insegnanti e delle decine di migliaia di dirigenti scolastici, arruolandoli nella progettazione di politiche e pratiche superiori. Se non riusciamo a coinvolgerli nella progettazione del cambiamento, è molto difficile che ci aiuteranno a implementarlo.

## *2. I requisiti di una riforma di successo*

L'implementazione di una politica efficace richiede la mobilitazione della conoscenza e dell'esperienza di insegnanti e dirigenti scolastici, persone capaci di effettuare le connessioni pratiche tra la classe e i cambiamenti che avvengono

nel mondo esterno. Questa, oggi, è la sfida fondamentale per l'implementazione delle politiche pubbliche.

Ci sono diverse forze che premono per una riorganizzazione dello *status quo*. A livello individuale, l'istruzione svolge un ruolo sempre più importante nel determinare il benessere e la prosperità del singolo; a livello macro, l'istruzione è associata in maniera sempre più forte a livelli più elevati di inclusione sociale, produttività e crescita. La comparsa della società della conoscenza e la tendenza all'aumento delle richieste di competenza non fanno che accrescere l'importanza dell'istruzione. I costi della bassa performance e del sottoinvestimento nell'istruzione sono in aumento.

Di conseguenza, la cerchia di coloro che ritengono di essere direttamente influenzati dagli esiti scolastici si è ampliata oltre i genitori e gli studenti, fino a includere anche datori di lavoro e potenzialmente chiunque sia interessato al benessere sociale ed economico. Queste forze fanno anche diventare più esigenti i gruppi di interesse.

Le strategie messe in atto per superare la resistenza alle riforme educative somigliano, sotto certi aspetti, a quelle adottate in altri settori. È più facile intraprendere una riforma in condizioni di «crisi», per quanto la parola «crisi» possa avere un significato diverso nel campo dell'istruzione. È probabile che lo shock connesso sia qualcosa che altera il modo di percepire il sistema di istruzione (si veda il cap. 1) piuttosto che un evento che colpisce improvvisamente la sua capacità di funzionare.

La «crisi» nell'istruzione può essere una pressione lenta, ma incessante, imposta dai cambiamenti demografici. Per esempio, il rapido calo della popolazione in età scolare ha costretto i governi estone e portoghese ad affrontare la dura sfida dell'accorpamento delle scuole rurali. Questo tema tende a presentarsi come una delle questioni più difficili, inerenti alla riforma, perché chiudere la scuola di un villaggio equivale a estrarne il cuore pulsante. Ma una tale mossa può anche aprire nuove opportunità, come la creazione di un ventaglio più ampio di corsi per gli studenti, un rafforzamento della collaborazione e dell'aggiornamento

professionale dei docenti, o semplicemente la liberazione di risorse in vista di ulteriori investimenti nell'istruzione. Alcuni osservatori attribuiscono il rapido miglioramento dei risultati educativi nelle aree rurali del Portogallo al cambiamento dinamico scatenato da queste riforme. Ma quel dinamismo non ha funzionato nello stesso modo in tutti i Paesi. In Giappone ho visto molte scuole elementari vuote per metà, prosciugate dal calo dei tassi di natalità e dissanguate delle risorse necessarie. Meno studenti e meno insegnanti restano in queste scuole, più diventa difficile perseguire qualsiasi cambiamento reale.

In Germania una popolazione di minori in età scolare più ridotta ha costretto alcuni *Länder* a fondere insieme diversi tipi di scuola secondaria, le *Realschule* (scuole medie secondarie di indirizzo sia professionale che generalista) e le *Hauptschule* (scuole medie secondarie principalmente di indirizzo professionale di base). L'importante effetto collaterale di questi cambiamenti è stata una riduzione del grado di raggruppamento e stratificazione presente nel sistema scolastico tedesco e, implicitamente, un indebolimento dell'impatto esercitato dal background sociale sugli esiti scolastici.

Allo stesso modo, la prospettiva di un minor numero di diplomati della scuola secondaria superiore ha costretto il governo della Finlandia, a pochi anni dalla creazione di un nuovo politecnico, a lanciare riforme ambiziose al fine di ridurre il numero degli istituti di istruzione terziaria e cambiare il modo in cui essi venivano diretti e finanziati.

Come in altri settori, il coordinamento di riforme attuate in parti diverse dei sistemi di istruzione si sono rafforzate a vicenda. A volte le opportunità sono occultate da problemi. È accaduto in Scozia, quando il governo, intenzionato ad apportare riforme radicali al curriculum, agli esami e alla leadership, ha cominciato con il riformare la formazione, il reclutamento e la retribuzione dei docenti. Il successo delle riforme apportate al curriculum e agli esami è stato visto come la conseguenza delle riforme precedenti che avrebbero influito sulla selezione del personale docente e sulla sua formazione.

Ma dato che i sistemi di istruzione coinvolgono più

livelli amministrativi, l'attuazione di una «riforma globale» è spesso difficile da coordinare. La Danimarca ha affrontato questo problema quando si è rivelato difficile sincronizzare le riforme tese a rafforzare gli esami nazionali con il tipo di formazione pre-servizio e in servizio dei docenti assunti dai comuni. Gli enti locali e regionali spesso non hanno capacità sufficiente per mettere in atto le politiche nazionali.

I sistemi di istruzione federali, come quelli presenti in Australia, Austria, Belgio, Brasile, Canada, Germania, Regno Unito, Svizzera e Stati Uniti, devono affrontare un altro dilemma. Sebbene il governo federale negli Stati Uniti, ad esempio, possa richiedere agli Stati di stabilire standard di qualità come condizione per ricevere denaro federale per l'istruzione, esso non può determinare che genere di standard siano. Nel 2009 i funzionari scolastici dei vari Stati USA e i loro governatori hanno concordato il principio di stabilire standard nazionali comuni nelle materie fondamentali<sup>1</sup>; ma nel 2015 questi standard non erano ancora implementati a sufficienza per poter influenzare le pratiche didattiche degli insegnanti su larga scala.

La Germania ha avuto più successo nell'attuazione di norme nazionali<sup>2</sup>, pur avendo anch'essa un governo federale. Gli insoddisfacenti risultati della valutazione PISA 2000 hanno generato un'enorme pressione sui responsabili politici, con l'obiettivo di stabilire standard scolastici più rigorosi e coerenti tra un *Land* e l'altro, e di avanzare dai tradizionali programmi incentrati sui contenuti verso un apprendimento basato sulle competenze. Costantemente pungolati dalle autorità federali e da un pubblico sempre più esigente, i *Länder* hanno progressivamente concordato e implementato tali standard.

Perché questo tipo di sforzo ha avuto maggiore successo in Germania che non negli Stati Uniti? Anzitutto, la Germania ha avuto il tempo di coinvolgere un ampio ventaglio di soggetti interessati allo sviluppo, alla sperimentazione e all'attuazione degli standard. In secondo luogo, insieme agli

<sup>1</sup> Cfr. <http://www.corestandards.org>.

<sup>2</sup> Cfr. [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_1.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf).

standard, i *Länder* hanno sviluppato una serie di risorse per implementarli in classe, comprese alcune linee guida per la progettazione didattica, la programmazione delle lezioni e le pratiche pedagogiche. La capacità di attuare gli standard è stata sviluppata a tutti i livelli del sistema scolastico.

Diversamente dagli Stati Uniti, i *Länder* hanno anche dato la massima importanza alla funzione di miglioramento anziché di rendicontazione di questi standard. Sebbene siano stati introdotti gli esami nazionali, questi erano basati su campioni forniti dalle scuole; ciò ha evitato i confronti tra le singole scuole. Di conseguenza, l'implementazione dei nuovi standard ha comportato, per una deliberata scelta, bassi rischi e ricadute (*low stakes*) per gli insegnanti, mentre più alto è stato il rischio di eventuali ricadute (*high stakes*) per i decisori politici, responsabili del livello di performance raggiunto a livello nazionale. Inoltre, insegnanti, scuole e comunità hanno ricevuto un ampio ventaglio di mezzi con cui poter tenere sotto controllo i progressi fatti a livello locale.

La maggiore difficoltà consiste non soltanto nel coordinare lo sviluppo delle politiche nei vari livelli amministrativi, ma anche nell'allineare le prospettive dei diversi ministeri. Ma se l'istruzione deve svilupparsi nell'arco di un'intera vita, allora bisogna coinvolgere una vasta gamma di ambiti di politica pubblica, come l'istruzione, la famiglia, il lavoro, lo sviluppo industriale ed economico, l'immigrazione e l'integrazione, la previdenza sociale e le finanze pubbliche. Un approccio coordinato con le politiche scolastiche permette ai decisori politici di individuare possibili compromessi strategici, per esempio fra l'immigrazione e l'integrazione nel mercato del lavoro, oppure tra le spese destinate all'istruzione prescolare come alternativa a eventuali investimenti successivi in programmi di welfare.

Anche la creazione di collegamenti fra i diversi ambiti di politica pubblica è importante per garantire l'efficienza ed evitare di duplicare inutilmente gli sforzi. Ma un approccio all'istruzione che coinvolga l'intera amministrazione pubblica non è semplice da ottenere. I ministri dell'Istruzione si concentreranno naturalmente sulla costruzione di solide fondamenta educative per la vita, con la dovuta enfasi sul

trasferimento di conoscenze, competenze e valori. Al contrario, i ministri del Lavoro si preoccupano principalmente di reinserire i disoccupati nel mondo del lavoro, attraverso una formazione professionale specialistica e a breve termine. I ministri dell'Economia invece saranno più interessati probabilmente alle conoscenze necessarie a garantire una competitività a lungo termine.

Questi interessi contrastanti erano estremamente evidenti in Portogallo, dove il governo ha lottato per consolidare due sistemi paralleli di istruzione e formazione professionale, uno gestito dal ministero dell'Istruzione, che era basato sulle scuole e focalizzato sulle competenze di base, l'altro gestito dal ministero del Lavoro, incentrato sull'apprendimento basato sul lavoro. Siamo stati convocati per aiutare il Portogallo a sviluppare strategie nazionali coerenti in materia di competenze<sup>3</sup>. Abbiamo riscontrato, tra i vari ministeri, tanta buona volontà di lavorare insieme, ma ci è voluto molto tempo per creare un linguaggio comune e un quadro normativo condiviso, incentrati sulle conoscenze che i giovani dovevano acquisire, invece che sul modo in cui quel tipo di apprendimento doveva essere fornito e su quali figure dovessero renderlo possibile.

Più in generale, ho scoperto diversi aspetti particolarmente importanti, quando si tratta di implementare una riforma.

– I decisori politici hanno bisogno di costruire un *ampio sostegno* sulle finalità della riforma scolastica e di coinvolgere i soggetti interessati, in particolare i docenti, nella formulazione e nell'attuazione delle strategie politiche. Le pressioni esterne possono essere usate per costruire argomenti convincenti in favore del cambiamento. Tutti i soggetti politici e le parti coinvolte devono sviluppare aspettative realistiche circa i tempi e la natura delle riforme.

– *Lo sviluppo delle capacità*. Gli sforzi per superare l'opposizione alla riforma andranno sprecati se le amministrazioni scolastiche non dispongono di conoscenze avanzate, *know how* professionale e opportuni accordi istituzionali

<sup>3</sup> Cfr. <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Portugal.pdf>.

per le nuove funzioni e responsabilità incluse nella riforma. Una riforma di successo potrebbe richiedere un investimento significativo nell'aggiornamento professionale o nel raggruppamento delle misure di riforma per costruire adeguate capacità nelle relative istituzioni. Questo significa anche che la riforma deve essere sorretta da finanziamenti sostenibili.

– *La governance giusta al posto giusto.* I sistemi di istruzione si estendono dagli istituti scolastici locali ai ministeri nazionali. Le responsabilità delle istituzioni e i diversi livelli di governo variano da Paese a Paese, così come varia la rispettiva importanza e indipendenza degli operatori privati. Le riforme devono prendere in considerazione le rispettive responsabilità dei diversi soggetti. Alcune riforme sono possibili solo se le responsabilità sono ben allineate o ridistribuite. I diversi livelli del governo regionale potrebbero essere efficaci nell'individuazione dei bisogni locali, ma potrebbero non essere l'osservatorio più adatto per monitorare l'avanzamento verso finalità e obiettivi di carattere generale. Potrebbero anche mancare di sufficiente capacità scientifica, tecnica e infrastrutturale per progettare e implementare politiche dell'istruzione in linea con le finalità e gli obiettivi nazionali.

– *Uso dei dati relativi alla performance.* Dal momento che ottenere, gestire e accedere alle informazioni è diventato più semplice ed economico, i sistemi di istruzione possono capitalizzare sulla raccolta di dati più accurati e più rilevanti al fine di monitorare le prestazioni individuali e istituzionali a livello locale, nazionale e internazionale. L'evidenza emersa dalle indagini e dalle ispezioni nazionali, nonché i dati e le valutazioni comparative, possono essere utilizzati per catalizzare il cambiamento e guidare le politiche pubbliche. Questa evidenza è più utile quando viene usata come feedback per le istituzioni insieme ad altre informazioni e strumenti che permettano loro di utilizzare le conoscenze raccolte.

– Occorre che vi sia una progressione dalle prime iniziative di riforma fino alla costruzione di *sistemi autoregolati* con feedback a tutti i livelli, incentivi a dare risposte e strumenti per rafforzare la capacità di conseguire risultati

migliori. L'investimento nella capacità di gestione del cambiamento è fondamentale. Gli insegnanti hanno bisogno di essere rassicurati sul fatto che riceveranno i mezzi per attuare il cambiamento. Anche la loro motivazione a migliorare le prestazioni dei propri studenti dovrebbe essere riconosciuta.

– Gli approcci *interministeriali* possono inserire la riforma scolastica nell'ambito di riforme di più vasta portata.

Vale la pena osservare questi aspetti in modo più dettagliato.

### 3. *Tanti modi diversi di avere l'approccio «giusto»*

La varietà di opinioni sulla riforma scolastica rende le politiche pubbliche particolarmente impegnative, soprattutto considerando che i decisori politici spesso rappresentano uno dei portatori degli interessi in gioco: le autorità governative. Per esempio, nella scelta dei metodi di valutazione dei docenti c'è un dibattito particolarmente acceso riguardo ai rispettivi meriti della valutazione sommativa (che è il giudizio sulla performance) e di quella formativa (che offre un feedback continuo per il miglioramento). Da un lato, i politici e i genitori tendono ad attribuire importanza alla certificazione della qualità e alla rendicontazione. Sottolineano il fatto che le scuole sono istituzioni pubbliche, sostenute con i soldi dei contribuenti, e che il pubblico nutre un legittimo interesse per la qualità dell'insegnamento. La valutazione sommativa dei docenti fornisce ai dirigenti scolastici un modo per premiare l'eccellenza e l'impegno, e al pubblico, ai legislatori e agli amministratori locali dell'istruzione i mezzi per monitorare e garantire la qualità dell'insegnamento. Ma gli insegnanti e le loro organizzazioni spesso rifiutano le valutazioni sommativie come strumenti di controllo, privilegiando maggiormente gli approcci formativi.

Vi sono d'altra parte molti casi in cui le divergenze vengono felicemente riconciliate. La Repubblica Ceca, per esempio, cominciò a sviluppare una sezione standardizzata dell'esame di maturità nel 1997, che è stata effettivamente introdotta soltanto quattordici anni dopo, nel 2011. In quel

periodo di tempo furono elaborati diversi modelli, vennero messe alla prova delle versioni pilota e furono modificate a più riprese alcune loro caratteristiche fondamentali. Le riforme vennero vivacemente dibattute, in particolare tra i partiti politici, che non riuscirono però a pervenire a un consenso unanime sull'approccio all'esame [OECD 2013c].

#### 4. *Darsi una direzione*

Un'altra priorità consiste nel comunicare in maniera chiara una visione a lungo termine degli obiettivi da realizzare per l'apprendimento scolastico. Individui e gruppi sono più propensi ad accettare i cambiamenti che non sono necessariamente nel loro interesse se riescono a comprendere, loro e l'intera società, le ragioni di quei cambiamenti e a capire il ruolo che dovrebbero assumere nella strategia complessiva della riforma. A questo scopo, l'evidenza alla base della diagnosi strategica sottostante la riforma, i risultati delle ricerche sulle opzioni strategiche alternative e sul loro probabile impatto e le informazioni sui costi della riforma rispetto a quelli dell'inazione dovrebbero essere disseminati il più possibile in un linguaggio che sia accessibile a tutti.

Per esempio, per convincere gli insegnanti della necessità di riformare gli esami standardizzati, è fondamentale che gli insegnanti comprendano e sostengano gli obiettivi più ampi della valutazione, così come gli standard e i quadri teorici sottostanti la valutazione. Stabilire obiettivi e standard chiari, e comunicarli ai docenti, riduce il rischio del cosiddetto *teaching to the test* (l'insegnamento delle materie finalizzato esclusivamente alla buona riuscita nel test a risposta multipla, *N.d.T.*), perché i docenti hanno una percezione più chiara del genere di risultati scolastici che dovrebbero cercare di raggiungere.

L'opposizione alla riforma è spesso dovuta a una mancanza di informazioni complete riguardo alla natura dei cambiamenti politici proposti, riguardo al loro impatto, o all'incidenza, positiva o meno, che eserciteranno sulle parti interessate, compreso il pubblico in generale. La resistenza

al cambiamento può anche voler dire che il pubblico non è stato sufficientemente informato o preparato in merito alla riforma, ma può segnalare anche una mancanza di consenso sociale riguardo alle innovazioni politiche. Tutto ciò mette in luce l'importanza di rendere disponibile l'evidenza sottostante per poter convincere gli educatori e la società nel suo complesso. Questo significa anche dare modo di conoscere le difficoltà incontrate nel percorso decisionale, alimentare il dibattito nazionale e condividere l'evidenza emersa circa i diversi impatti di politiche pubbliche alternative. In questo modo diventa possibile costruire un solido consenso.

### 5. *Costruire il consenso*

È largamente comprovata l'importanza del consenso ai fini del buon esito delle politiche di riforma. Allo stesso tempo, data l'eterogeneità dei portatori di interessi (*stakeholders*) nel campo dell'istruzione, il consenso potrebbe ridursi a un accordo definito sulla base del minimo comune denominatore; e ciò potrebbe non bastare per apportare effettivi miglioramenti al sistema. Per questo la leadership strategica deve essere al centro di una riforma scolastica che possa raggiungere i propri obiettivi (si veda anche il cap. 6).

Una comune intesa può essere promossa attraverso consultazioni e feedback che consentono di tenere conto di ogni possibile preoccupazione e quindi di ridurre le probabilità di una forte opposizione da parte di alcuni *stakeholders*. Il coinvolgimento regolare di questi ultimi nella progettazione delle politiche pubbliche da adottare aiuta a costruire capacità e idee condivise a lungo termine. Coinvolgere le parti interessate nello sviluppo delle politiche scolastiche può contribuire allo sviluppo di un senso di appartenenza collettivo per quanto riguarda la necessità, l'importanza e la natura delle riforme.

L'esperienza dei Paesi OCSE suggerisce che le consultazioni regolari e istituzionalizzate – che sono insite nei processi decisionali consensuali – aiutano a sviluppare

fiducia reciproca fra le varie categorie di *stakeholders* e i responsabili politici, aiutandoli a raggiungere le loro intese.

Per esempio, in Cile la legge sugli insegnanti del 1991, progettata per introdurre sistemi di valutazione dei docenti nelle scuole elementari e secondarie, consentiva ai responsabili del personale scolastico di licenziare quei docenti che avessero ricevuto valutazioni negative per due anni consecutivi. Ma questo sistema di valutazione non fu implementato a causa delle contestazioni della locale Associazione degli insegnanti circa la composizione dei comitati di valutazione e circa il fatto che il sistema si focalizzasse sul punire anziché sul migliorare.

Ciononostante, la valutazione dei docenti è rimasta al centro del dibattito pubblico e politico per tutti gli anni Novanta. Come risposta, il ministero dell'Istruzione cileno ha istituito un comitato tecnico composto da rappresentanti ministeriali, dai comuni e dall'Associazione degli insegnanti. Dopo diversi mesi il comitato ha trovato un accordo su un particolare modello di valutazione dei docenti. Nello stesso tempo, i suoi membri hanno concordato la stesura di alcune linee guida per la definizione degli standard professionali da seguire e per implementare un progetto pilota in diverse aree del Paese al fine di valutare e regolare le procedure e gli strumenti da utilizzare.

Dopo ampie consultazioni in tutto il Paese e dopo un'intesa con il personale docente, è stato sviluppato e ufficialmente approvato un quadro di riferimento per i livelli di performance richiesti. Il progetto pilota per la valutazione del rendimento dei docenti è stato attuato in quattro regioni. Nel giugno del 2003 il ministero, i comuni e l'Associazione degli insegnanti hanno sottoscritto un accordo che stabiliva la graduale applicazione del nuovo sistema di valutazione [OECD 2005].

Diversi Paesi hanno istituito consigli didattici che offrono ai docenti e ad altri gruppi interessati un foro per lo sviluppo delle nuove politiche scolastiche. Per esempio, in Irlanda il Consiglio degli insegnanti, fondato nel 2006, cerca di promuovere e sostenere le buone pratiche nella professione docente e nella formazione degli insegnanti

[*ibidem*]. In quanto organismo riconosciuto e autorizzato, il Consiglio regola le pratiche professionali dei docenti, sovrintende ai loro corsi di formazione e si occupa del loro aggiornamento professionale. Grazie a tali attività, il Consiglio offre ai docenti un grado elevato di autonomia professionale e quindi migliora lo status professionale e il morale dei docenti. Tra le altre cose, il Consiglio degli insegnanti si occupa di istituire, divulgare e sostenere un codice deontologico e di condotta professionale, istituire e tenere aggiornato un albo professionale dei docenti, determinare i requisiti formativi per l'inserimento dei docenti nell'albo, promuovere la formazione permanente e l'aggiornamento professionale dei docenti, condurre verifiche circa l'idoneità al servizio degli insegnanti e comminare sanzioni ai docenti con scarso rendimento quando lo si ritiene opportuno.

Il Consiglio è composto dai rappresentanti di varie categorie coinvolte nell'istruzione, come quella dei docenti regolarmente iscritti all'albo, esponenti degli enti di formazione dei docenti, organizzazioni dei dirigenti e degli amministratori, associazioni nazionali dei genitori, rappresentanti dell'industria, degli affari e degli uffici ministeriali.

Significativamente, questo tipo di organismo offre anche strumenti per definire gli standard e certificare la qualità nella formazione, nel reclutamento, nella performance e nell'aggiornamento professionale dei docenti. Inoltre si propone di conferire alla professione di insegnante quel genere di autonomia e di responsabilità pubblica che da sempre caratterizza altre professioni, come quella del medico, dell'ingegnere o dell'avvocato.

Nella nostra rassegna dei quadri di riferimento per la verifica e la valutazione abbiamo trovato numerosi esempi del modo in cui una costruzione efficace del consenso può permettere di completare con successo l'implementazione di una riforma [OECD 2013c].

In Danimarca, a partire dalle raccomandazioni espresse in un rapporto OCSE del 2004 relative alla necessità di instaurare una cultura della valutazione, tutti i maggiori soggetti interessati hanno convenuto circa l'importanza di

operare in tal senso<sup>4</sup>. Infatti, c'è una tradizione in Danimarca che prevede il coinvolgimento dei gruppi di interesse competenti nello sviluppo delle politiche pubbliche relative alle scuole primarie e a quelle secondarie inferiori (*Folkeskole*). I principali gruppi di interesse comprendono le autorità dell'istruzione a livello nazionale, i comuni (l'amministrazione locale), i docenti (il Sindacato nazionale dei docenti), i dirigenti scolastici/presidi (il Sindacato nazionale dei dirigenti scolastici), i genitori (l'Associazione nazionale dei genitori), gli studenti, l'associazione dei servizi comunali nei territori delle scuole, le associazioni che rappresentano gli interessi delle scuole elementari indipendenti (private) nel Paese e i ricercatori.

Il Consiglio per la valutazione e lo sviluppo della qualità dell'istruzione primaria e secondaria inferiore è la piattaforma più importante per discutere le politiche scolastiche di valutazione e verifica. Ma ci sono altre iniziative che promuovono il dialogo, in particolare quella riguardante lo sviluppo della valutazione degli studenti che, mensilmente, individua e premia un istituto che ha conseguito livelli di eccellenza, e un'altra, ancora, che incoraggia i comuni a lavorare insieme per migliorare la *Folkeskole* [Rambøll 2011].

Al cuore del sistema scolastico della Nuova Zelanda sta la fiducia nella competenza del personale e una cultura del dialogo e del confronto. È stato il lavoro collaborativo, più che le direttive imposte dall'alto, a determinare lo sviluppo degli strumenti di valutazione e di verifica del Paese. Ammetto di avere dubitato che la Nuova Zelanda sarebbe riuscita a sviluppare un sistema di valutazione *high-stakes*, che potesse continuare a basarsi interamente sul giudizio dell'insegnante. Ma con il tempo e lo sforzo investito nella formazione dei docenti e nella promozione della collaborazione tra pari ci sono riusciti. Alla fine del processo gli insegnanti non soltanto hanno ottenuto dati affidabili sulle prestazioni degli studenti, ma hanno anche compreso a fondo la natura della valutazione e il modo in cui gli studenti hanno risposto a

<sup>4</sup> Il loro impegno è stato documentato in *The Folkeskole's Response to the OECD*.

compiti differenti. Forse, cosa più importante, gli insegnanti si sono anche fatti un'idea più precisa di come i docenti di altre classi e di altri istituti valutano elaborati analoghi.

Come risultato di questo approccio partecipativo, le scuole adesso sembrano molto più disponibili a impegnarsi e a dare supporto alle strategie di valutazione e di verifica. Sebbene vi siano, sicuramente, delle divergenze di opinione, sembra esserci un implicito consenso sulle finalità della valutazione e un'aspettativa da parte dei soggetti interessati a partecipare alla definizione dell'agenda nazionale.

Le politiche pubbliche in Norvegia si caratterizzano per l'elevato rispetto nei confronti del senso di appartenenza delle realtà locali. Questo è evidente nello sviluppo del quadro nazionale di valutazione e verifica. Le scuole hanno un alto grado di autonomia in materia di politiche scolastiche, sviluppo del curriculum, verifica e valutazione. C'è una comprensione condivisa del fatto che un processo decisionale democratico e l'accordo di tutti i soggetti coinvolti nel sistema di verifica e valutazione siano elementi fondamentali per un'implementazione ben riuscita. Inoltre, il governo fa molto per costruire e rafforzare le capacità presenti a livello locale e per riunire le comunità locali per confrontarsi tra loro.

In Finlandia gli obiettivi e le priorità per la valutazione dell'istruzione sono determinati nel Piano di valutazione dell'istruzione realizzato dal ministero dell'Istruzione e della Cultura in collaborazione con il Consiglio di valutazione dell'istruzione, il Consiglio di valutazione dell'istruzione superiore, il Consiglio nazionale dell'istruzione e altri gruppi chiave. I membri del Consiglio di valutazione dell'istruzione rappresentano l'amministrazione scolastica, gli insegnanti, gli studenti, i datori di lavoro, i dipendenti e i ricercatori.

A una commissione di monitoraggio nella comunità francofona del Belgio è stata assegnata una funzione chiave nella supervisione del sistema scolastico. Essa ha due missioni principali: coordinare e rivedere la coerenza del sistema scolastico e seguire l'implementazione delle riforme pedagogiche. La sua composizione rispecchia tutti gli attori rilevanti nel sistema scolastico: ispettori scolastici, organizzatori scolastici,

ricercatori, sindacati degli insegnanti e rappresentanti dei genitori. Quando vengono introdotte nuove politiche, una combinazione di iniziative dall'alto e dal basso generalmente può creare consenso. Il coinvolgimento dei professionisti – docenti, altro personale educativo e i rispettivi sindacati – nella produzione, nell'interpretazione e nello sviluppo di politiche pubbliche a partire da evidenze e dalla ricerca può infondere in tali professionisti un forte senso di appartenenza e una maggiore fiducia nei processi di riforma.

#### 6. *Chiedere l'aiuto degli insegnanti nella progettazione delle riforme*

Il processo di sviluppo delle politiche scolastiche tenderà più facilmente a produrre consenso se un ampio ventaglio di *stakeholders* verrà coinvolto sin dal principio. Le interazioni regolari aiutano a creare fiducia e ad aumentare la consapevolezza delle preoccupazioni altrui, creando una maggiore disposizione al compromesso. Quando la politica diventa gestione della sfiducia, e quando aggrapparsi alle proprie posizioni diventa più importante che affidarsi al buon senso, perdiamo la capacità di cambiare e sviluppare idee basate sul dialogo. Laddove i docenti non sono realmente coinvolti nella progettazione delle riforme è improbabile che siano di aiuto nel momento della loro implementazione. Ci vuole qualcosa di più che un'adesione puramente formale. In effetti, ho sentito responsabili politici talvolta parlare con una certa superiorità della mancanza di capacità dei docenti, alla quale, secondo loro, si potrebbe ovviare istituendo ulteriori corsi di formazione. Ma il problema maggiore è che i responsabili delle politiche scolastiche spesso non hanno granché idea delle capacità e delle competenze inesprese dei loro insegnanti, perché tutti i loro sforzi si focalizzano sulle prescrizioni del governo da applicare nelle classi, piuttosto che sul tentativo di estendere le buone pratiche dalle classi migliori all'intero sistema scolastico.

Abbiamo imparato molto a proposito delle dinamiche in atto grazie alla nostra rassegna delle modalità di verifica e

valutazione. In effetti, la politica della valutazione ha molto da guadagnare dalla costruzione di un compromesso fra prospettive diverse, più che dall'imposizione di una visione su tutte le altre. Per esempio, gli insegnanti accetteranno più facilmente la valutazione se saranno consultati mentre i processi della riforma vengono progettati. Inoltre, questo è un modo efficace per riconoscere e capitalizzare la loro professionalità, l'importanza delle loro competenze e della loro esperienza e la portata delle loro responsabilità. Se le procedure di valutazione dell'insegnante sono progettate e implementate solo dall'alto, ci sarà una connessione caratterizzata da un legame debole (*loose coupling*) tra funzionari amministrativi e docenti. Ciò potrebbe significare che i docenti si sentiranno meno coinvolti e saranno meno disposti a individuare la presenza di eventuali rischi nelle procedure.

Coinvolgere insegnanti e dirigenti scolastici nelle proprie valutazioni, per esempio fissando i loro stessi obiettivi o tramite l'autovalutazione e la preparazione di un portfolio delle competenze individuali, può rafforzare il senso di *empowerment* degli insegnanti e dei dirigenti scolastici e, dunque, assicurare la buona realizzazione del processo. Le autorità scolastiche hanno molto da guadagnare dall'ascolto dei consigli di insegnanti esperti. Questi insegnanti possono identificare le buone pratiche didattiche e le modalità migliori per valutare i pari. Un sistema di valutazione ha maggiori probabilità di successo se viene approvato da professionisti e se viene percepito come utile, oggettivo ed equo.

Il bisogno di coinvolgere l'intera categoria dei docenti va oltre la politica e il pragmatismo. Una delle sfide principali per i responsabili politici in una società sempre più basata sulla conoscenza consiste nel trovare il modo per preservare la qualità dei docenti e assicurarsi che tutti gli insegnanti continuino a impegnarsi nella formazione professionale. La ricerca sulle caratteristiche dell'aggiornamento professionale efficace indicano che i docenti devono essere coinvolti nell'analisi delle proprie pratiche alla luce degli standard professionali e nell'analisi dei progressi dei propri studenti alla luce degli standard dell'apprendimento scolastico.

## 7. *Introdurre progetti pilota e forme di valutazione permanente*

La sperimentazione di nuove politiche scolastiche e l'utilizzo di progetti pilota possono aiutare a costruire il consenso, dissipare i timori e superare le resistenze, con una valutazione delle riforme proposte prima che vengano introdotte. È altrettanto importante esaminare e valutare periodicamente i processi di riforma, dopo la loro piena attuazione. È più probabile che insegnanti e dirigenti scolastici accettino un'iniziativa politica se sanno di poter esprimere le proprie preoccupazioni e di fornire consigli sul modo in cui apportare eventuali modifiche.

In Nuova Zelanda il ministero dell'Istruzione commissiona valutazioni indipendenti per monitorare le politiche scolastiche nazionali. Per esempio, l'implementazione del curriculum nelle scuole che hanno per lingua di istruzione l'inglese (*English Medium Schools*) è stata messa al vaglio dall'Education Review Office. Gli standard nazionali sono stati monitorati dal ministero e dall'Education Review Office, utilizzando campioni di scuole, in un progetto gestito da un team di valutazione appositamente incaricato. Le informazioni ottenute da queste valutazioni sono state integrate con dati di rilevamento, indicazioni provenienti dai rapporti dell'Education Review Office e con i risultati delle valutazioni nazionali e internazionali.

In vari Paesi valutatori esterni tipicamente raccolgono feedback dalle scuole e dalle altre parti interessate riguardanti la loro esperienza nei confronti del processo di valutazione, al fine di monitorare l'attuazione del processo di riforma.

## 8. *Costruire capacità all'interno del sistema*

Uno dei maggiori ostacoli per una riforma è la mancanza di capacità e di risorse adeguate, spesso dovuta al fatto che si sottovalutano le implicazioni delle risorse in termini di portata, tipologia e tempistica. La principale lacuna spesso

non consiste nella mancanza di risorse finanziarie, ma nella mancanza di capacità umane a tutti i livelli del sistema.

L'Iniziativa per il miglioramento delle scuole dell'Alberta, in Canada, è stata istituita nel 1999 proprio per affrontare questo tipo di problema. Questo programma incoraggia gli insegnanti, i genitori e la comunità a lavorare insieme per introdurre progetti innovativi in grado di soddisfare le esigenze locali. La piattaforma dell'Iniziativa consente alle scuole e ai distretti scolastici di migliorare le capacità dei docenti nell'aggiornamento professionale e pedagogico attraverso un processo di ricerca collaborativa.

L'Iniziativa è scaturita dalla stretta collaborazione tra l'Associazione degli insegnanti dell'Alberta, il governo dell'Alberta e altri partner professionali, come l'Associazione dei consigli scolastici dell'Alberta. L'Associazione degli insegnanti dell'Alberta spende circa la metà del proprio budget per l'aggiornamento professionale, la ricerca educativa e il sostegno delle politiche pubbliche per far sì che la professione docente diventi più solida e innovativa [Alberta Education 2014; Hargreaves e Shirley 2012].

L'indagine TALIS del 2013 mostra chiaramente il forte impegno dell'Alberta nei confronti della professionalità degli insegnanti. I docenti dell'Alberta avevano maggiori probabilità di indicare di avere partecipato a corsi di formazione professionale rispetto ai docenti di tutti gli altri Paesi ed economie partecipanti a TALIS: l'85 per cento ha indicato di aver partecipato a corsi e laboratori (la media TALIS era del 71 per cento); quasi l'80 per cento ha partecipato a conferenze sull'istruzione (la media TALIS era del 44 per cento); circa due docenti su tre fanno parte di una rete professionale (la media TALIS era di poco più di uno su tre); e quasi il 50 per cento ha preso parte a studi di ricerca individuale o collaborativa (la media TALIS era del 31 per cento). Solo il 4 per cento dei docenti dell'Alberta ha indicato di non aver mai partecipato ad attività formative professionali a fronte della media TALIS del 16 per cento [OECD 2014c].

I docenti hanno bisogno di tempo non solo per riflettere sulle proprie pratiche, ma anche per usufruire di attività di

aggiornamento professionale, quando vengono loro offerte. Anche la formazione dei docenti spesso è necessaria ai fini della riforma, per garantire che tutti i soggetti interessati siano attrezzati e preparati a dedicarsi ai nuovi ruoli e alle nuove responsabilità che vengono loro richieste.

### 9. *Il tempismo è tutto*

Una settimana è un tempo lungo per un leader politico, ma una riforma scolastica di successo può richiedere anni. Anzitutto, come prima accennato, c'è un notevole scarto fra il momento in cui vengono sostenuti i primi costi della riforma e quello in cui i benefici degli interventi previsti si concretizzano. Mi sono spesso domandato perché il sottoinvestimento nell'istruzione e nei servizi socioeducativi per la prima infanzia fosse tanto persistente, malgrado le numerose evidenze del fatto che questi investimenti hanno un rendimento sociale particolarmente elevato e un'influenza significativa su quanto avviene nei cicli di scolarizzazione successiva. In Germania i genitori devono pagare una tassa per iscrivere i propri figli ai programmi di istruzione prescolare, mentre si è dimostrato impossibile imporre tasse anche di importo assai ridotto agli studenti universitari, laddove sarebbe assai maggiore la giustificazione per farlo. Ciò non dipende solo dal fatto che i bambini non hanno lobby che li difendano, ma anche dal fatto che occorre molto tempo prima che il risultato dei miglioramenti apportati all'istruzione prescolare si manifesti a pieno. Questo è lo stesso motivo per cui tendiamo a procurarci le cure mediche più costose solo quando farne a meno pregiudicherebbe nell'immediato la nostra salute, mentre siamo troppo spesso disposti ad accettare carenze gravissime nei servizi educativi perché le loro conseguenze si evidenzieranno a pieno solo a distanza di anni.

Inoltre, le misure di riforma spesso vengono attuate meglio se sono introdotte in una sequenza specifica. Per esempio, un determinato aspetto – la riforma del curriculum – può richiedere interventi di riforma preliminari sulla

formazione dei docenti pre-servizio e in servizio per essere efficace.

È fondamentale inoltre che, fin dall'inizio, vi sia una chiara comprensione dei tempi delle riforme, dalla loro ideazione alla loro implementazione e realizzazione. Occorre tempo anche per conoscere e per comprendere le misure della riforma, per costruire fiducia e per sviluppare le capacità necessarie per passare alla fase successiva nello sviluppo delle politiche intraprese. In *Deliverology* [Barber, Moffit e Kihn 2010] Michael Barber presenta accuratamente la progettazione e l'attuazione dei percorsi di riforma, la pianificazione dei loro passaggi e le modalità più adatte per sfruttare il principio della *best-in-class performance* (l'utilizzo della performance più elevata in un determinato settore o attività come standard o come termine di confronto – *benchmark* – per raggiungere risultati analoghi se non superiori, *N.d.T.*). Ma anche le descrizioni più eloquenti spesso attendono invano che qualcuno le metta in pratica.

#### 10. *Rendere i sindacati degli insegnanti parte della soluzione*

Per porre la professione docente al centro della riforma scolastica ci deve essere un dialogo proficuo tra i governi e la categoria dei docenti. Un sondaggio condotto nel 2013 tra 24 sindacati in 19 Paesi dal Trade Union Advisory Committee (TUAC) dell'OCSE ha messo in luce che questo dialogo in molti Paesi è già ben avviato<sup>5</sup>.

La stragrande maggioranza degli interpellati per questo sondaggio hanno dichiarato di aver stretto almeno in parte impegni di collaborazione con i governi per lo sviluppo e l'attuazione delle politiche scolastiche. Tuttavia, mentre la maggior parte dei rappresentanti sindacali ha dichiarato che i governi si erano accordati per fare consultazioni, la metà degli interpellati si sentiva solo parzialmente chiama-

<sup>5</sup> Dati forniti da Education International e dal Trade Union Advisory Committee dell'OCSE [2013], *Survey of Trade Unions' Engagement with Governments on Education and Training* [OECD 2015a].

ta in causa in queste procedure di concertazione. Inoltre, i sindacati ritenevano in generale di venire coinvolti più nell'elaborazione della politica scolastica da adottare che non nella sua implementazione.

Ciò suggerisce che la mera presenza di procedure formali non garantisce di per sé un effettivo coinvolgimento. I punti di vista a volte variavano fra i vari sindacati di uno stesso Paese, a testimonianza del fatto che i governi possono intrattenere relazioni diverse con sindacati di diversi settori.

Ai rappresentanti sindacali è stato domandato anche di specificare quali ambiti delle politiche scolastiche fossero presi in esame nelle consultazioni. Quasi tutti gli interpellati hanno citato l'aggiornamento professionale dei docenti, seguito dalle condizioni di lavoro e dal problema dell'equità. Anche le questioni connesse con il curriculum, gli stipendi, il sostegno per gli alunni con esigenze speciali, la valutazione dei docenti, quella degli studenti e quella istituzionale sono state citate dalla maggioranza dei rappresentanti sindacali. Uno su tre ha dichiarato di aver intrattenuto discussioni proficue sul comportamento degli studenti. Questioni citate più di rado sono state quelle relative alla ricerca educativa, allo sviluppo della scuola e ai consigli docenti.

Quesiti analoghi sono stati posti riguardo alle politiche di formazione. Un numero maggiore di rappresentanti sindacali ha indicato di non partecipare a discussioni sull'implementazione delle politiche di formazione rispetto a quanti invece hanno indicato un coinvolgimento effettivo. Un numero inferiore ha dichiarato di poter ottenere un impegno alla collaborazione da parte dei governi, in caso di necessità. Alla richiesta di menzionare tematiche delle politiche di formazione su cui vi fossero state discussioni proficue, la maggior parte dei sindacati ha identificato il curriculum, seguito dall'aggiornamento professionale, dal problema dell'equità, dagli stipendi, dalla formazione degli adulti e dalle condizioni di lavoro. Sono state indicate meno consultazioni sulle strategie per la formazione dei giovani e sui fondi per la formazione.

In generale, questo sondaggio sul mondo sindacale offre un quadro confortante per quanto riguarda il suo coinvolgimento

istituzionale nella maggioranza dei Paesi OCSE, in particolare in merito alle politiche scolastiche relative agli insegnanti e allo sviluppo delle loro competenze. Ma ci sono margini di miglioramento, specialmente quando si tratta di instaurare un dialogo sindacati-governo a tutto campo. I governi devono essere più attivi nel promuovere il dialogo con i sindacati, dando riconoscimento e sostegno alle iniziative di questo tipo.

Non è facile agire in tal senso, perché ci sono molte annose questioni che vedono divisi docenti e decisori politici. Gli oppositori dei sindacati dei docenti li accusano di interferire con i programmi di riforma scolastica più promettenti, dando priorità alle loro questioni di ordine pratico anziché a ciò che l'evidenza suggerirebbe di fare per il successo scolastico degli studenti. Ma molti dei Paesi che tendono ad affermarsi nel rendimento scolastico hanno anche forti rappresentanze sindacali dei docenti. Non sembra esserci alcuna relazione tra la maggiore o minore presenza di sindacati in un Paese, anche e soprattutto degli insegnanti, e la performance degli studenti. Ma potrebbe esserci una relazione tra il grado di professionalizzazione del lavoro degli insegnanti e la performance degli studenti. In effetti, più in alto un Paese si posiziona nella classifica PISA, più è probabile che il Paese operi in maniera costruttiva insieme alle organizzazioni dei propri docenti e tratti i propri insegnanti come partner professionali affidabili.

Nell'Ontario, in Canada, il governo ha firmato un contratto collettivo quadriennale con i quattro principali sindacati dei docenti nel 2014. Nel corso della contrattazione il ministero è riuscito a negoziare punti di accordo coerenti sia con la propria strategia in materia di istruzione sia con gli interessi sindacali, gettando così le basi per un ulteriore avanzamento dell'agenda relativa all'istruzione, e dando nel contempo inizio a un periodo prolungato di pace sociale che ha reso possibile una focalizzazione continua sul miglioramento dell'istruzione.

Ho potuto osservare che la natura delle relazioni tra governo e sindacati dei docenti spesso riflette l'organizzazione lavorativa dell'istruzione. Un'organizzazione del lavoro a carattere fortemente industriale, in cui il governo si focalizza

sul prescrivere e sul convalidare, e dove gli insegnanti sono tenuti a svolgere le stesse mansioni che i loro predecessori hanno espletato nei decenni passati, e per compensi analoghi, incoraggia inavvertitamente i sindacati a focalizzarsi sulla retribuzione e sulle condizioni di lavoro. Questo, a sua volta, tende a formare relazioni fra le parti interessate che sono di tipo verticistico e antagonistico.

Per contro, un'organizzazione del lavoro a carattere fortemente professionale, in cui il governo autorizza e offre incentivi agli insegnanti, e in cui la professione dei docenti è caratterizzata da carriere eterogenee, responsabilità e metodi innovativi di lavoro, favorisce lo sviluppo di una relazione di lavoro strategica, eticamente corretta e professionale tra governo e sindacati. In questo senso, i sistemi scolastici avranno i sindacati dei docenti che si meritano.

Perciò, in seguito ai risultati della valutazione PISA 2009 il segretario dell'Istruzione degli Stati Uniti Arne Duncan, Fred Van Leeuwen di Education International (la federazione internazionale dei sindacati dei docenti) e io abbiamo organizzato il primo International Summit on the Teaching Profession. Duncan era stato un convinto sostenitore di PISA e, in generale, della collaborazione internazionale nel campo dell'istruzione, ed era consapevole che l'implementazione effettiva del cambiamento avrebbe in ogni caso dovuto fare perno sul coinvolgimento delle organizzazioni dei docenti. L'idea era quella di riunire ministri e sindacalisti di tutto il mondo per affrontare questioni che sono difficili da risolvere a livello nazionale, spesso per via dei radicati interessi dei soggetti coinvolti. Abbiamo pensato che fosse giunto il momento per i governi, i sindacati dei docenti e le associazioni professionali di ridefinire il ruolo dei docenti e di creare un'organizzazione di sostegno e di lavoro collaborativo che potesse aiutare i docenti a crescere nelle loro carriere e a rispondere ai bisogni degli studenti del XXI secolo. Da allora abbiamo invitato i ministri e i dirigenti delle rappresentanze sindacali provenienti dai sistemi scolastici con la performance più elevata e con il miglioramento più rapido a partecipare a un impegno unitario globale per elevare lo status professionale degli insegnanti.

Naturalmente, sia i ministri che i dirigenti sindacali avevano già avuto diverse altre occasioni di incontro a livello internazionale in passato, ma quello che rende unico l'International Summit on the Teaching Profession è il fatto che essi siedono l'uno accanto all'altro. Ciascuno di loro può ascoltare i ministri e i dirigenti sindacali degli altri Paesi che magari sono riusciti a spostarsi dalle situazioni di stallo in cui essi sono bloccati nel proprio Paese. In effetti, una delle regole di base da noi stabilite è stata che nessun Paese avrebbe potuto partecipare al vertice a meno che non fosse rappresentato sia dal ministro che dal leader di un sindacato nazionale. Il consenso di tutti forse è un obiettivo troppo ambizioso per vertici come questo, ma una vivace discussione – per non dire provocatoria e appassionata – si è rivelata estremamente preziosa per tutte le persone coinvolte.



## E ORA CHE COSA BISOGNA FARE?

1. *Preparare i giovani per un mondo incerto*

Sullo sfondo dell'istruzione del XXI secolo c'è il nostro ambiente a rischio. La popolazione in crescita, l'esaurimento delle risorse e i cambiamenti climatici obbligano tutti noi a riflettere sulla sostenibilità e sui bisogni delle generazioni future. Nello stesso tempo l'interazione fra tecnologia e globalizzazione ha creato nuove sfide e nuove opportunità. La digitalizzazione mette in connessione persone, città, Paesi e continenti con modalità che aumentano enormemente il nostro potenziale individuale e collettivo. Ma queste stesse forze hanno anche reso il mondo mutevole, complesso e incerto.

La digitalizzazione è uno strumento di democratizzazione: possiamo connetterci e collaborare con chiunque. Ma la digitalizzazione sta creando anche una straordinaria concentrazione di potere. Google ricava più di un milione di dollari di profitti per ogni dipendente – dieci volte di più rispetto alla media delle aziende americane – mostrando come la tecnologia sia in grado di creare *scale without mass* («scala senza massa», cioè crescita e innovazione ottenuta tramite le tecnologie digitali senza l'inerzia associata ai sistemi industriali tradizionali, *N.d.T.*), cancellando le persone dall'equazione. La digitalizzazione può far sentire ovunque la voce più piccola. Ma può anche annullare l'individualità e l'unicità culturale. La digitalizzazione può conferire un incredibile potere: le aziende di maggiore influenza che siano state create nell'ultimo decennio sono tutte partite da un'idea, e avevano il prodotto prima ancora di disporre delle risorse finanziarie e delle strutture materiali per realizzarlo. Ma la digitalizzazione può anche essere depotenziante, quando le persone barattano la propria libertà per

la convenienza e diventano dipendenti dai consigli e dalle decisioni dei computer.

Ma, mentre le tecnologie digitali e la globalizzazione possono avere implicazioni dirompenti per la nostra struttura economica e sociale, tali implicazioni non sono predeterminate. Come osserva Tom Bentley, è la natura delle nostre risposte collettive a questi sconvolgimenti che ne determina gli esiti – la continua interazione tra la frontiera tecnologica e i contesti e gli agenti culturali, sociali, istituzionali ed economici che mobilitiamo in sua risposta<sup>1</sup>.

In questo contesto, gli Obiettivi per lo sviluppo sostenibile approvati dalla comunità globale per il 2030 descrivono una linea d'azione per porre fine alla povertà, proteggere il pianeta e garantire a tutti la prosperità. Questi obiettivi rappresentano una visione condivisa dell'umanità che fornisce il tassello mancante del puzzle della globalizzazione, il collante in grado di contrastare le forze centrifughe nell'era dell'accelerazione<sup>2</sup>. La misura in cui tali obiettivi saranno realizzati dipenderà in gran parte da ciò che accade nelle classi scolastiche di oggi. Sono gli educatori a possedere la chiave per assicurare che i principi di base del *Obiettivi per lo sviluppo sostenibile* diventino un vero contratto sociale stipulato con i cittadini.

Il 2030 è anche l'anno in cui gli alunni delle scuole primarie di oggi finiranno la scuola dell'obbligo. Per questo dobbiamo pensare al loro futuro, per modellare quello che gli alunni della scuola elementare imparano oggi.

Nella sfera sociale ed economica le questioni da risolvere ruotano attorno all'equità e all'inclusione. Siamo nati con quello che il politologo Robert Putnam definisce *bonding social capital* (capitale sociale della coesione interna, *N.d.T.*), un senso di appartenenza alla propria famiglia o ad altri gruppi con i quali si hanno esperienze condivise, norme

<sup>1</sup> Tom Bentley, *The Responsibility to Lead: Education at a Global Crossroads*, Patron's Oration on 21th August 2017 at the Australian Council of Education Leadership.

<sup>2</sup> Cfr. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals>.

culturali, scopi o interessi comuni [Putnam 2007]. Ma esso richiede sforzi consapevoli e continui per creare il tipo di *bridging social capital* (capitale sociale che si crea in reti sociali aperte a membri di diversa estrazione, *N.d.T.*) mediante cui si possono condividere esperienze, idee e innovazione e costruire una comprensione condivisa tra gruppi con esperienze e interessi eterogenei, aumentando così il raggio della fiducia verso estranei e istituzioni. Le società che valorizzano il *bridging social capital* e il pluralismo sono sempre state più creative, perché possono attingere ai migliori talenti provenienti da qualsiasi luogo, fare tesoro di molteplici prospettive e coltivare la creatività e l'innovazione.

Eppure, c'è un crescente disincanto rispetto ai valori del pluralismo e della diversità. Lo si può notare nei mutevoli scenari della politica, per esempio nell'ascesa dei partiti populistici, chiusi e ripiegati su sé stessi.

Forse questo non dovrebbe sorprenderci. Mentre una migliore integrazione con l'economia mondiale ha portato a miglioramenti significativi negli standard di vita generali, essa ha anche ampliato il divario nella qualità del lavoro tra quelli che possiedono le migliori conoscenze e competenze e chi le peggiori [OECD 2017c]. *L'Indagine sulle competenze degli adulti* (PIAAC) mostra che oltre 200 milioni di lavoratori nei Paesi OCSE non possiedono nemmeno le abilità fondamentali di base – in sostanza, non raggiungono i livelli di lettura di un bambino di 10 anni [OECD 2016e]. È qui che l'agenda educativa torna a coincidere con l'agenda dell'inclusività.

Fino a che punto nelle comunità possono crescere le disuguaglianze, prima che la fiducia si sfaldi, il capitale sociale si affievolisca e le condizioni necessarie per una fiorente società civile vengano compromesse? Traendo profitto da un mercato del lavoro internazionale, dai viaggi economici e dai social media, molti decidono di vivere una vita in transito, passando da un lavoro all'altro e da una concezione etica all'altra. Altri sono costretti a lasciare la propria terra a causa di guerre e povertà: famiglie messicane dirette a nord negli Stati Uniti; europei orientali che si spostano verso ovest; gente in fuga dalla Siria dilaniata dalla guerra;

e molte altre centinaia di migliaia di persone. Decidendo di restare o di andarsene, milioni di persone stanno lottando per adattarsi ai cambiamenti ambientali. Arrabbiati e confusi dai mutamenti continui della vita contemporanea, si interrogano sulla propria identità – chi sono e che cosa li attende? Dovremo raddoppiare i nostri sforzi per colmare il divario di opportunità con l’immaginazione e l’innovazione piuttosto che con soluzioni semplicistiche. Dobbiamo fare di meglio per capire la nostra comune umanità.

La sostenibilità è un altro aspetto della sfida. L’obiettivo dichiarato del *Rapporto Brundtland* [Brundtland Commission 1987] di circa trent’anni fa (documento pubblicato nel 1987 dalla Commissione mondiale sull’ambiente e lo sviluppo che introdusse il concetto di sviluppo sostenibile, *N.d.T.*) – che invocava uno sviluppo in grado di soddisfare i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri – è più attuale che mai, di fronte al degrado ambientale, ai cambiamenti climatici, al consumo eccessivo delle risorse e alla crescita della popolazione. Molte delle nostre menti migliori sono già focalizzate sulla costruzione di città sostenibili, sullo sviluppo di tecnologie ecologiche, sulla riprogettazione di interi sistemi e sulla rivalutazione degli stili di vita individuali. Per i giovani le sfide sintetizzate negli Obiettivi per lo sviluppo sostenibile non sono solo urgenti, ma spesso anche coinvolgenti sul piano personale e fonti di ispirazione.

Mentre la sostenibilità mira a porre il mondo in equilibrio, la resilienza cerca le modalità necessarie per far fronte a un mondo in costante disequilibrio. Il rafforzamento della resilienza e dell’adattabilità cognitiva, emotiva e sociale è forse la sfida più significativa per l’educazione moderna, poiché colpisce praticamente ogni parte del sistema scolastico. Si inizia comprendendo che la resilienza non è un tratto della personalità, ma un processo che può essere appreso e sviluppato. Nel XXI secolo l’istruzione può aiutare le persone, le comunità e le organizzazioni a conservare sé stesse, forse anche a prosperare, tra sconforti imprevedibili.

C'è un altro elemento che vale la pena di considerare in questo contesto. Come discusso nel capitolo 1, l'*Indagine sulle competenze degli adulti* (PIAAC) mostra che un livello di istruzione più elevato non si ricollega soltanto a migliori risultati sociali ed economici, ma anche a un livello più alto di partecipazione sociale e civica e di fiducia (si veda la fig. 1.2). Mentre le radici del rapporto fra istruzione, identità e fiducia sono complesse, queste connessioni sono importanti, poiché la fiducia è il collante delle società moderne. Senza la fiducia negli individui, nei governi, nelle istituzioni pubbliche e nei mercati regolamentati, il sostegno pubblico alle politiche innovative è difficile da mobilitare, in particolare quando sono previsti sacrifici a breve termine mentre i benefici a lungo termine non sono immediatamente riscontrabili. Un minore livello di fiducia può portare anche a tassi inferiori di conformità a norme e regolamenti, e comportare quindi regolamenti più rigidi e complessi. I cittadini e le imprese potrebbero decidere di non correre rischi, di rinviare le proprie decisioni in materia di investimenti, innovazione e mobilità lavorativa, essenziali per rilanciare la crescita e il progresso sociale.

Garantire equità e integrità nello sviluppo e nell'implementazione delle politiche pubbliche, costruire strategie politiche più inclusive e un vero impegno collaborativo con i cittadini sono tutte cose che dipendono dalla possibilità che ciascuno ottenga un livello di conoscenze, abilità e qualità caratteriali tale da permettergli di partecipare. L'istruzione sarà la chiave per conciliare i bisogni e gli interessi degli individui, delle comunità e delle nazioni all'interno di un assetto equo basato su frontiere aperte e su un futuro sostenibile.

Quindi abbiamo l'obbligo di coltivare le potenzialità umane in maniera molto più equa. Si tratta di un obbligo morale e sociale e anche di una grande opportunità. Un modello di crescita fondato sul potenziale umano può produrre un'economia più dinamica e una società più inclusiva, dal momento che il talento è molto più equamente distribuito rispetto alle opportunità e al capitale finanziario. Come ho discusso nel capitolo 4, una distribuzione più equa delle conoscenze e delle competenze ha un effetto complementare

sulla riduzione del divario retributivo. Ed esercita questo impatto ampliando anche le dimensioni dell'economia. Un progresso più inclusivo, reso possibile da migliori competenze, ha quindi un enorme potenziale per garantire che i benefici dello sviluppo economico e sociale siano condivisi in modo più equo tra i cittadini, il che, a sua volta, porta a un maggiore progresso sociale ed economico complessivo.

I tempi in cui si affrontavano le disuguaglianze soprattutto mediante la redistribuzione del reddito sono finiti, non solo perché si tratta di una strada in salita dal punto di vista economico, ma, più che altro, perché non affronta il problema molto più urgente della partecipazione sociale, laddove un mondo sempre più complesso, con confini sempre più labili tra vita e lavoro, richiede alti livelli di abilità cognitive, sociali ed emotive da parte di tutti i cittadini. Forse, un giorno, le macchine saranno in grado di svolgere gran parte del lavoro che adesso occupa gli esseri umani e di ridurre la domanda di molte competenze lavorative. Ma l'esigenza che le nostre abilità diano il proprio contributo significativo a una vita sociale e civile sempre più complessa continuerà ad aumentare.

La disuguaglianza economica e sociale in gran parte del mondo continua a crescere, bloccando il progresso e disgregando le società<sup>3</sup>. Le pari opportunità sono diventate un obiettivo educativo fondamentale, poiché nell'era industriale ognuno era utile e aveva un ruolo da svolgere, quindi i sistemi scolastici erano progettati per offrire la stessa istruzione a tutti gli studenti, anche se alla fine non sono riusciti a realizzare l'intento. Come rileva lo storico israeliano Yuval Noah Harari, il liberalismo ha avuto successo perché era molto sensato, sul piano politico, economico e militare, anettere valore a ogni essere umano [Harari 2016]. Ma, come spiega più avanti, gli esseri umani rischiano di perdere il proprio valore economico, dal momento che l'ingegneria biologica e informatica rende superflui molti tipi di attività umana e separa l'intelligenza dalla coscienza. Quindi il tempo è essenziale se vogliamo ampliare l'obiettivo dell'equità nelle

<sup>3</sup> Cfr. <http://www.oecd.org/social/income-distribution-database.htm>.

opportunità educative, passando dall'impegno di fornire a tutti le competenze di base in lettura, scrittura e calcolo necessarie sul lavoro, a quello di conferire maggior potere a tutti i cittadini tramite le competenze e i valori cognitivi, sociali ed emotivi indispensabili per contribuire al successo del mondo di domani.

Dobbiamo affrontare le cause della disuguaglianza sociale ed economica, e queste sono riconducibili in maniera considerevole ai modi in cui sviluppiamo e utilizziamo i talenti degli individui. Ogni era economica ha le proprie risorse fondamentali. Nell'età agricola il bene economico principale era la terra; nell'era industriale questa importanza l'ha avuta il capitale; nell'epoca odierna si tratta invece delle conoscenze, delle competenze e delle qualità caratteriali delle persone. Questa risorsa fondamentale rimane in gran parte inutilizzata e sottovalutata. È giunto per noi il momento di cambiare questo stato di cose.

## *2. L'istruzione come elemento differenziatore chiave*

Prima della rivoluzione industriale né l'istruzione né la tecnologia avevano granché importanza per la stragrande maggioranza degli individui. Ma quando la tecnologia ha sorpassato l'istruzione, in quel periodo, un gran numero di persone è rimasto indietro, causando un'inimmaginabile sofferenza sociale [Goldin e Katz 2007]. Ci volle un secolo perché le politiche pubbliche reagissero con la loro spinta graduale fino alla completa realizzazione dell'accesso alla scolarizzazione per ogni minore. Quell'obiettivo è oramai raggiungibile quasi in ogni parte del mondo; ma nel frattempo il mondo è cambiato, e né l'accesso universale alla scolarizzazione né il titolo di studi universitario garantiscono più il successo. Nell'era digitale la tecnologia sta ancora una volta sopravanzando le competenze di ciascuno, e l'aumento della disoccupazione tra i laureati, in gran parte del mondo industrializzato, comincia a farsi preoccupante.

Alcuni sostengono che la progressiva digitalizzazione lascerà la maggioranza degli individui senza lavoro. A tratti

sembra di vivere in una fase iniziale, in cui la tecnologia distrugge più posti di lavoro di quanti non ne crei. Anche laddove nuove occupazioni vengono create, non si tratta di attività che necessariamente un uomo sa fare meglio di una macchina [OECD 2017k].

Eppure sarei scettico a questo riguardo. Ai tempi del liceo dovetti presentare un saggio breve sul testo teatrale *I tessitori*, scritto nel 1892 dal drammaturgo tedesco Gerhart Hauptmann. L'opera narra la vicenda di un gruppo di tessitori della Slesia che, negli anni Quaranta dell'Ottocento, organizzarono un'insurrezione contro la rivoluzione industriale. È vero che la rivoluzione industriale aveva fatto scomparire i lavori svolti da quei tessitori, ma non pose fine all'occupazione nel settore dell'abbigliamento. Infatti, una volta che le persone ebbero acquisito nuovi saperi, nuove competenze e nuovi atteggiamenti mentali indispensabili nell'era industriale vi fu più lavoro e meglio remunerato nell'industria tessile di quanto mai ce ne fosse stato prima – e tali cambiamenti permisero a più persone di avere prodotti tessili che in quantità simile e con la stessa qualità non era mai stato possibile realizzare in passato. La storia, per quanto non manchi di drammatiche traversie e di regressi, lascia supporre che la nostra capacità di immaginazione e adattamento sia illimitata.

Tuttavia, sebbene l'istruzione abbia vinto la sua gara con la tecnologia nel corso della storia, non vi è garanzia che continui a farlo. Quei bambini che crescono con un magnifico smartphone ma senza un'adeguata istruzione si troveranno ad affrontare sfide senza precedenti. Il minimo che adesso possiamo fare è usare la nostra capacità di re-immaginare l'istruzione di cui avranno bisogno.

### 3. *Lo sviluppo delle conoscenze, delle competenze e del carattere in un'epoca di accelerazioni*

Il dilemma per gli educatori consiste nel fatto che le capacità cognitive di routine, quelle abilità che sono più facili da insegnare e più facili da verificare, sono anche quelle

che è più facile digitalizzare, automatizzare ed esternalizzare. David Autor, professore di economia presso il MIT di Boston, ha prodotto dati strabilianti a questo proposito [Autor e Dorn 2013]. Non c'è dubbio che il possesso di saperi e abilità all'avanguardia in una determinata disciplina rimarranno sempre importanti. Le persone più innovative e creative generalmente hanno competenze specializzate in un particolare campo del sapere o in una certa pratica. Anche se la capacità di «imparare a imparare» è importante: noi impariamo pur sempre nel momento in cui apprendiamo qualcosa. Tuttavia, il successo in ambito scolastico non ha più a che fare con la capacità di riprodurre i contenuti del sapere, ma con quella di estrapolare da quanto sappiamo per applicare creativamente quel sapere in situazioni inedite: ha a che fare anche con la capacità di pensare oltre i confini disciplinari. Tutti possono cercare – e di solito trovare – informazioni su internet; viene ricompensato solo chi sa cosa fare con quel sapere.

I risultati emersi dal test PISA mostrano che le strategie di apprendimento dominate dalla memorizzazione aiutano sempre meno gli studenti, quando i compiti che questi sono chiamati a risolvere diventano più complessi e coinvolgono maggiormente capacità analitiche non di routine (fig. 6.1a) [Echazarra *et al.* 2016] – che è esattamente la meta a cui la digitalizzazione sta portando i nostri compiti di realtà (*real-life tasks*)<sup>4</sup>. A loro volta, le strategie di apprendimento

<sup>4</sup> L'uso della memorizzazione, invece di strategie di controllo e di elaborazione, ha come risultato una probabilità più bassa di rispondere correttamente a 78 degli 84 argomenti matematici presi in esame. Ancora più importante è il fatto che la percentuale di successo diminuisce all'aumentare della difficoltà degli argomenti. Mentre usare la memorizzazione sembra fare poca differenza nel rispondere ai problemi più semplici, un aumento di un'unità nell'indice delle strategie di memorizzazione è associato a una diminuzione del 10 per cento della probabilità di risolvere problemi di media difficoltà (in confronto all'uso di altre strategie di apprendimento) e di più del 20 per cento della probabilità di risolvere i problemi più impegnativi. Ciò significa che gli studenti che si dichiarano d'accordo con l'affermazione relativa alle strategie di elaborazione o controllo, in tutte e quattro le domande riguardanti le strategie di apprendimento, hanno una probabilità tre volte superiore di riuscire

incentrate sull'elaborazione – il processo in virtù del quale le nuove conoscenze vengono ricollegate a quelle già acquisite, si pensa in modo divergente e creativo a soluzioni o a metodi inediti nell'applicazione del proprio sapere – aiuteranno con maggiori probabilità gli studenti a risolvere i compiti più complessi che sono maggiormente predittivi rispetto al mondo di domani (fig. 6.1b)<sup>5</sup>.

È probabile che il lavoro del futuro coniugherà l'intelligenza artificiale e le competenze, gli atteggiamenti e i valori sociali ed emotivi degli esseri umani. Saranno allora la nostra capacità innovativa, la nostra consapevolezza e il nostro senso di responsabilità a permetterci di sfruttare il potere dell'intelligenza artificiale per costruire un mondo migliore. Questo è ciò che permetterà agli esseri umani di creare nuovo valore, che comporta processi di ideazione, realizzazione, creazione ed elaborazione, e di generare risultati innovativi, genuini e originali, contribuendo a rendere possibile qualcosa che abbia un valore intrinsecamente positivo. Tutto ciò significa imprenditorialità nel suo senso più ampio – l'essere pronti a tentare senza aver paura di fallire. In quest'ottica non stupirà che l'occupazione nelle industrie europee creative, ovvero quelle specializzate nello sfruttamento del talento creativo per scopi commerciali, sia cresciuta del 3,6 per cento nella fase critica del 2011-13,

nei cinque quesiti più impegnativi del test di matematica PISA rispetto agli studenti che si sono dichiarati d'accordo solo con l'affermazione relativa alle strategie di memorizzazione.

<sup>5</sup> L'uso di strategie di elaborazione è associato più frequentemente a una minore riuscita nella risoluzione corretta dei problemi matematici più semplici (quelli con un livello di difficoltà inferiore a 480 punti). Ancora più importante è il fatto che per molti di questi problemi più semplici la memorizzazione è associata a migliori risultati rispetto alle strategie di elaborazione. Tuttavia, quando i problemi diventano più difficili, gli studenti che riferivano di utilizzare strategie di elaborazione miglioravano più frequentemente le loro possibilità di successo, soprattutto quando i problemi superavano i 600 punti di difficoltà nella scala PISA. Le strategie di elaborazione sono associate a risultati migliori rispetto alle strategie di memorizzazione nel caso di problemi di media difficoltà; ma sembrano essere persino più efficaci rispetto alle strategie di controllo per risolvere i quesiti più difficili, soprattutto quelli superiori a 700 punti nella scala PISA.

un periodo in cui molti settori europei perdevano posti di lavoro o tutt'al più avevano tassi di occupazione stabili. In diversi Paesi europei avanzati l'aumento delle occupazioni a carattere creativo ha superato la creazione di posti di lavoro in altri settori, compreso quello manifatturiero<sup>6</sup>.

Nello stesso modo, quanto più rapidamente evolve la conoscenza dei contenuti relativi a un dato argomento, tanto più è importante per gli studenti comprendere i fondamenti strutturali e concettuali di una disciplina (*know how*), piuttosto che padroneggiare semplicemente i suoi contenuti di durata limitata (*know that*). Nel campo della matematica, per esempio, gli studenti devono sapere come e perché studiamo matematica («credenze epistemiche»), essere in grado di pensare come un matematico («comprensione epistemica») e afferrare le procedure associate alla matematica («conoscenza metodologica»).

Abbiamo messo a fuoco le credenze, la comprensione e le conoscenze epistemiche nella valutazione PISA in scienze nel 2015, verificando non solo le conoscenze degli studenti in campo scientifico, ma anche se sono in grado di pensare come scienziati e se attribuiscono valore al pensiero scientifico. I risultati sono stati molto diversi tra i vari Paesi e anche all'interno delle regioni [OECD 2016a]. Per esempio, gli studenti di Taiwan sono stati tra i migliori nella valutazione in scienze del 2015 ma, in termini relativi, erano significativamente più bravi nella riproduzione dei contenuti scientifici, piuttosto che nella capacità di dimostrare di saper pensare come scienziati. Gli studenti a Singapore erano più bravi dei pari di Taiwan nella conoscenza dei contenuti, ma andavano ancora meglio nei compiti che richiedevano loro di pensare come scienziati, piuttosto che nella conoscenza dei contenuti. Gli studenti austriaci erano più bravi nelle conoscenze relative ai fatti scientifici che nella comprensione dei concetti scientifici, mentre i loro colleghi francesi erano più bravi a livello di comprensione concettuale.

Tali variazioni, anche tra Paesi altrimenti simili nel rendimento, suggeriscono che la politica e la pratica dell'istru-

<sup>6</sup> *European Union Labour Force Survey Data* [Nathan, Pratt e Rincon-Aznar 2015].

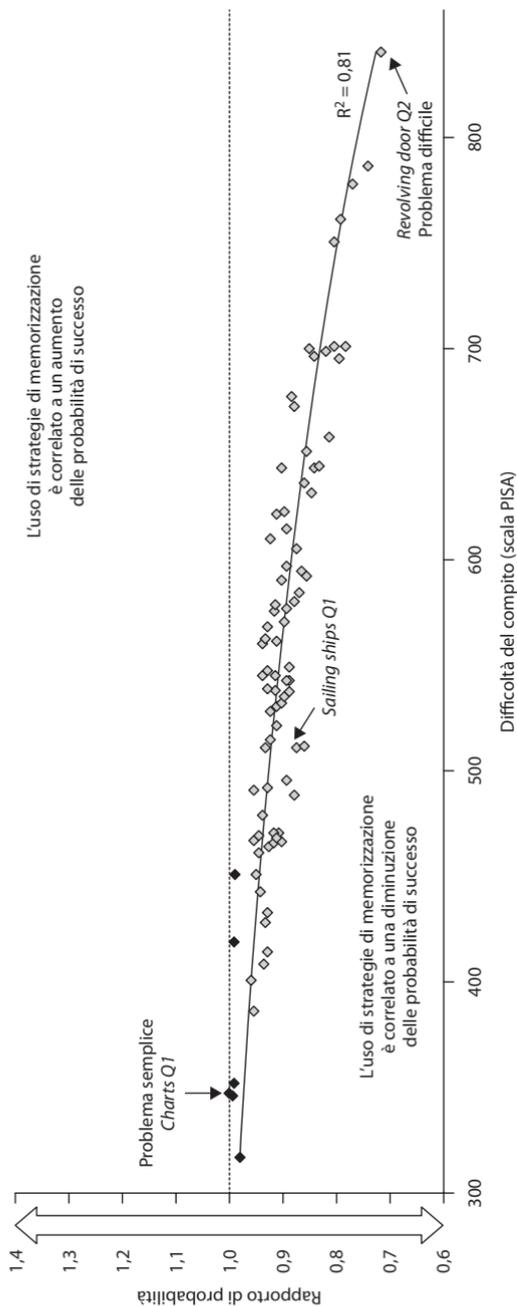


FIG. 6.1a. La memorizzazione è meno utile quando i compiti diventano più complessi.

Note: Media calcolata per 48 sistemi educativi. I rombi neri indicano rapporti di probabilità statisticamente rilevanti. Le strategie di memorizzazione comprendono sessioni pratiche, esercizi di routine, esercitazioni pratiche e/o ripetizioni. «Problema semplice» si riferisce al compito specifico, *Charts Q1*, che era il più facile nella valutazione in matematica di PISA 2012. «Problema difficile» si riferisce al compito specifico, *Revolving door Q2*, che era il più difficile in questa valutazione.

Fonte: OECD, PISA 2012 Database, <http://dx.doi.org/10.1787/888933414854>.

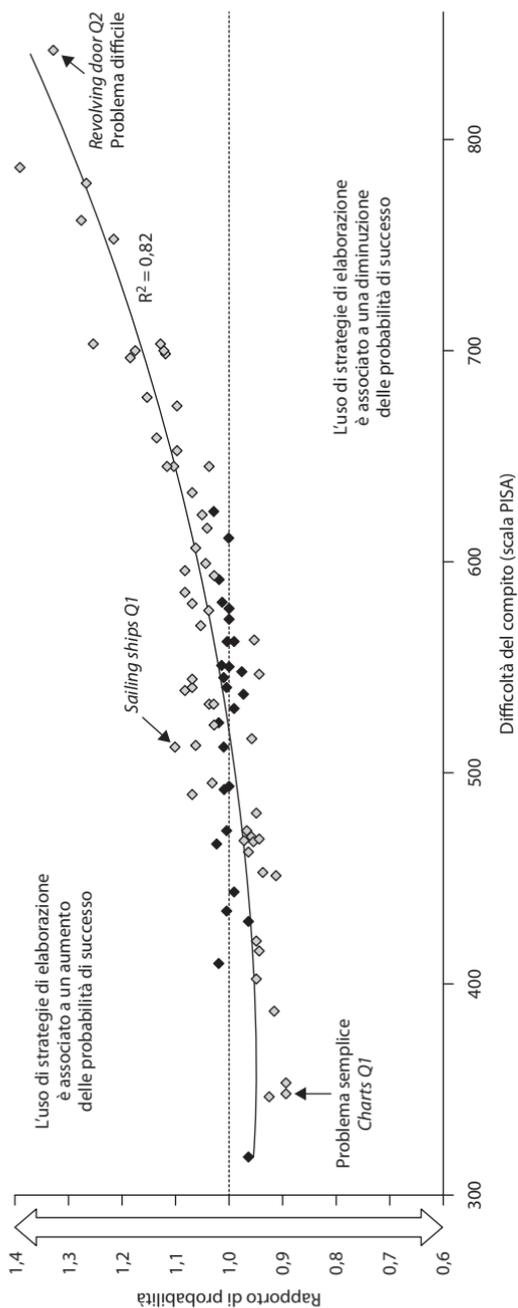


FIG. 6.1b. Le strategie di elaborazione sono più utili quando i problemi diventano più complessi.

Note: Media calcolata per 48 sistemi educativi. I rombi neri indicano i rapporti di probabilità statisticamente significativi. Le strategie di elaborazione per l'apprendimento comprendono l'uso di analogie ed esempi, *brainstorming*, utilizzo di mappe concettuali e ricerca di vie alternative per arrivare alle soluzioni.

Fonte: OCSE, PISA 2012 Database, <http://dx.doi.org/10.1787/888933414903>.

zione possono fare la differenza nell'apprendimento degli studenti. I risultati dovrebbero incoraggiare i responsabili politici e gli educatori a riformulare i curricoli e i sistemi didattici in modo da porre maggiore enfasi sulla comprensione concettuale ed epistemica avanzata.

Non c'è niente di nuovo in questo; infatti, un tipo di conoscenza fondata sulle capacità di pensiero ci ha accompagnato per migliaia di anni. Nel settembre del 2016 mi sono unito al ministro dell'Istruzione di Israele Naftali Bennet in una visita alla *yeshiva* (scuola di studi religiosi ebraici, *N.d.T.*) di Hebron. Posta sotto la guida di uno sparuto gruppo di rabbini ortodossi, come Yosef Hevroni e Moshe Mordechai Ferberstein, questa *yeshiva* era una delle istituzioni ritenute il fior fiore degli studi relativi ai testi e ai codici giuridici della tradizione ebraica.

Contrariamente alle modalità convenzionali di apprendimento in aula, per cui l'insegnante tiene lezione e gli studenti sono consumatori del suo sapere, gli studenti alla *yeshiva* imparano divisi in coppie, occasionalmente consigliati o guidati dall'insegnante. Tra i 1.400 ragazzi che stavano studiando in una gigantesca aula ho notato poco più di una ventina di insegnanti, quindi la cosa più importante, per loro, era l'apprendimento, non l'insegnamento. Le esperienze di apprendimento da me osservate in quell'occasione richiedevano agli studenti di sfidarsi reciprocamente, di analizzare e spiegare i materiali insieme, di evidenziare ciascuno gli errori di ragionamento dell'altro, di discutere e di sviluppare rispettivamente le idee dell'uno e dell'altro e di cogliere nuovi significati nei testi che stavano studiando. La parola *bevruta* (che designa l'approccio tradizionale rabbinico allo studio appena descritto, *N.d.T.*) è aramaica e significa «paio», «coppia», quindi l'apprendimento collaborativo va inteso come il modello fondamentale dell'apprendimento – eccetto quando una *bevruta* non riesce a risolvere una disputa o a comprendere un testo, nel qual caso si rivolge alla coppia seduta accanto, formando così un gruppo di quattro individui, che potrebbero poi aumentare fino a sei o a otto – finché la disputa non viene risolta. Allora gli studenti ricompongono le coppie di partenza.

In quell'aula l'apprendimento era rumoroso e animato, perché i compagni di studio discutevano e ciascuno sosteneva il proprio punto di vista. Era l'esatto opposto di una tradizionale biblioteca occidentale, dove solo gli occhi lavorano in un'atmosfera di quiete assoluta. L'idea è quella di aiutare gli studenti a mantenere le loro menti focalizzate sull'apprendimento, affinare le loro capacità di ragionamento, organizzare i pensieri in argomenti logici e comprendere il punto di vista altrui, piuttosto che memorizzare alcunché. L'obiettivo non è quello di fornire un'interpretazione «corretta», ma piuttosto di sviluppare una comprensione più approfondita dell'argomento. Perché ci sono diversi punti di vista? Quali sono i possibili esiti del disaccordo? Quali prove si possono offrire a sostegno di determinate opinioni? Gli studenti migliori sono quelli che riescono a porre domande che sfidano la capacità del docente di dare la sua risposta. In un certo senso, sembra la fonte ideale dell'apprendimento basato sulla ricerca (*enquiry-based learning*) e della pedagogia moderna.

Eppure, come tante altre innovazioni nel campo dell'istruzione, questo approccio allo studio ha fatto pochi passi avanti nelle aule normali, in Israele come ovunque. Rimane come sospeso nel tempo e limitato ai testi religiosi e ai complessi codici legali della tradizionale legge ebraica. Questa sembra essere una delle difficoltà fondamentali nella riforma della scuola: l'organizzazione lavorativa di tipo industriale dell'istruzione può aiutare a introdurre nuove idee nella scuola e nelle classi, ma non è altrettanto efficace quando si tratta di trasferire queste idee da alcune classi e da alcuni istituti al sistema nel suo complesso, per allargare e diffondere le pratiche più promettenti.

### 3.1. Ricomporre il puzzle

L'innovazione e il *problem-solving* dipendono anche, in misura sempre maggiore, dalla capacità di riunire elementi disparati, per poi sintetizzarli al fine di creare qualcosa di diverso e inaspettato. Ciò necessita di curiosità, apertura

mentale e capacità di trovare connessioni fra idee che possono sembrare slegate. Richiede una certa familiarità con il sapere in una molteplicità di settori. Se passiamo la nostra intera vita a occuparci di una singola disciplina, non svilupperemo le capacità creative che ci permettono di collegare i punti e realizzare la prossima invenzione rivoluzionaria. Di nuovo, la valutazione PISA rivela quanto sia difficile per gli studenti pensare oltre i confini delle materie scolastiche e risolvere compiti interdisciplinari.

Tuttavia, alcuni Paesi hanno cercato di sviluppare capacità interdisciplinari. La rete delle scuole giapponesi Kosen ne è un esempio. Il suo presidente, Isao Taniguchi, mi ha invitato a visitare il suo campus di Tokyo all'inizio del 2018. A prima vista il campus sembrava un istituto professionale, dal momento che gran parte dell'apprendimento è pratico, collaborativo e basato su progetti. Ma Kosen è profondamente diverso dall'idea che hanno coloro che associano l'apprendimento pratico a un tipo di programma scolastico meno rigoroso. Infatti, le 51 scuole Kosen sono annoverate tra i licei e i college più selettivi, e i loro indirizzi comprendono tanto gli studi umanistici quanto quelli tecnici e scientifici. Circa il 40 per cento dei suoi diplomati si iscrivono all'università; coloro che scelgono di entrare direttamente nel mercato del lavoro possono aspettarsi una media di venti offerte lavorative, come la maggior parte degli innovatori e ingegneri più ricercati del Giappone.

Ciò che differenzia le scuole Kosen è la loro miscela unica di apprendimento in classe e apprendimento pratico basato su progetti, per cui l'approccio è interdisciplinare e incentrato sullo studente e i docenti sono principalmente coach e mentor. Non si tratta di quel tipo di progetti forzati di una settimana che sono diventati recentemente di moda in molte scuole in tutto il mondo; gli studenti in genere lavoreranno per diversi anni allo sviluppo e alla realizzazione ognuno della propria idea straordinaria. Riki Ishikawa, uno studente specializzato in ingegneria elettrica, mi ha invitato ad assistere a una straordinaria esperienza di rafting in realtà virtuale. Daisuke Suzuki, uno studente di chimica, si occupava di elaborare una soluzione a basso costo per purificare

il suolo dall'inquinamento da metalli pesanti. A differenza della maggior parte degli altri progetti scolastici, i frutti del loro lavoro di solito non finiscono in un cestino, ma spesso in un incubatore di impresa, dove trovano la loro strada per il mercato fra le altre numerose innovazioni del Giappone. Nessuno degli studenti che ho incontrato conosceva qualcuno che avesse abbandonato questo programma così impegnativo. Mentre l'apprendimento basato sui progetti (*project-based learning*) ha guadagnato solo di recente una diffusa popolarità, le scuole Kosen sono state in funzione fin dai primi anni Sessanta.

Alla fine degli anni Novanta il Giappone ha cercato di introdurre un approccio interdisciplinare all'insegnamento anche nelle sue scuole normali, attraverso un corso di studi integrato<sup>7</sup>. Il suo impatto è stato tuttavia limitato, perché il corso non era sufficientemente integrato nella pratica dei docenti, in particolare nelle scuole secondarie dove gli esami si focalizzavano sulla conoscenza delle singole materie.

Più recentemente la Finlandia ha reso l'apprendimento basato sui progetti e l'apprendimento interdisciplinare centrali per l'istruzione di tutti gli studenti. Di fronte a problemi simili a quelli del mondo reale, agli studenti viene richiesto, per esempio, di pensare come uno scienziato, come uno storico e come un filosofo, contemporaneamente<sup>8</sup>. Ma anche i docenti in Finlandia trovano difficile soddisfare questo standard. Gli studenti impareranno a pensare in modi multidisciplinari solo quando gli insegnanti avranno conoscenze

<sup>7</sup> Nel 1996, quando al quindicesimo Consiglio centrale per l'educazione (*Chūō Kyōiku Shingikai*) è stato chiesto quali caratteristiche avrebbe dovuto avere l'istruzione giapponese del XXI secolo, è stata presentata una relazione che suggeriva come «la capacità di sopravvivenza» avrebbe dovuto costituire il principio base dell'istruzione. La capacità di sopravvivenza si definisce come un principio che cerca di mantenere l'equilibrio tra l'educazione intellettuale, morale e fisica. Nel 1998 le linee guida dell'insegnamento sono state riviste in modo da rispecchiare la relazione del Consiglio. È stato espunto circa il 30 per cento del curriculum ed è stato introdotto nelle scuole elementari e medie un «tempo per lo studio integrato».

<sup>8</sup> Per un quadro generale, cfr. [http://www.oph.fi/download/151294\\_ops2016\\_curriculum\\_reform\\_in\\_finland.pdf](http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf).

sufficienti in più materie e potranno collaborare in maniera integrata. Ma l'organizzazione frammentata delle giornate scolastiche e del lavoro degli insegnanti implica spesso che lo spazio da dedicare a simili collaborazioni sia ridotto.

Inoltre, il mondo non si divide più in specialisti, che sanno tutto su poche cose, e generalisti, che sanno un poco di tutto. Solitamente gli specialisti hanno profonde abilità e un campo di applicazione limitato, aspetti che conferiscono loro competenze riconosciute dai colleghi, ma non sempre riconosciute al di fuori del loro campo. I generalisti hanno un ampio campo d'azione, ma competenze poco approfondite. Ciò che conta oggi sono le persone in grado di applicare una conoscenza avanzata a nuove situazioni ed esperienze, acquisendo nuovi saperi, costruendo nuove relazioni e assumendo nuovi ruoli nel processo: persone capaci di apprendere, disimparare e riapprendere costantemente in un mondo in rapido cambiamento, stando al passo dei cambiamenti da un contesto all'altro. Aiutare gli studenti a sviluppare strategie di apprendimento efficaci e abilità metacognitive, come l'autoconsapevolezza, l'autoregolazione e l'autoadattamento, diventerà sempre più importante, e dovrebbe essere un obiettivo più esplicito nei programmi e nella pratica didattica.

### *3.2. Imparare a essere consumatori critici di informazioni*

Quanto maggiore è la conoscenza che la tecnologia ci permette di ricercare e a cui ci permette di accedere, tanto maggiore è l'importanza che assume una comprensione profonda e la capacità di dare un senso ai vari contenuti. La comprensione implica conoscenza e informazione, concetti e idee, competenze pratiche e intuitive. Ma fondamentale implica la capacità di metterle assieme, integrarle e applicarle in modi adeguati al contesto dello studente. Implica anche la capacità di modellare le nostre aspirazioni per il futuro, comprendendo il passato: le sfide che le società hanno affrontato, le soluzioni adottate e i valori che hanno sviluppato e difeso nel tempo.

Nel clima di «post-verità» in cui ora ci troviamo la quantità sembra essere apprezzata più della qualità, quando si tratta di informazione. L'affermazione «sembra giusto», senza un vero fondamento, viene invece accettata come dato di fatto. Gli algoritmi che ci assortiscono in gruppi di individui con le stesse idee creano casse di risonanza mediatiche che amplificano le nostre prospettive, lasciandoci disinformati e isolati rispetto alle argomentazioni divergenti che potrebbero alterare le nostre convinzioni. Queste bolle virtuali rendono omogenee le opinioni e polarizzano le nostre società; e possono avere un impatto notevole – e non positivo – sui processi democratici. Tali algoritmi non sono un difetto di progettazione; è così che funzionano i social media. C'è scarsa attenzione, ma abbondanza di informazioni. Viviamo in questo bazar digitale in cui tutto ciò che non è stato costruito per l'era della rete sta crollando sotto la sua pressione.

Fino a che punto dovremmo approcciare questo argomento dal punto di vista della tutela dei consumatori, ovvero limitando i fornitori di informazioni, o dal punto di vista delle competenze, ovvero rafforzando la capacità delle persone di navigare meglio attraverso uno tsunami di informazioni? È interessante il fatto che non ci siamo interessati ai prodotti della conoscenza nello stesso modo in cui affrontiamo i problemi di tutela del consumatore con i prodotti fisici. Le persone hanno fatto causa a McDonalds quando hanno sofferto di obesità o a Starbucks quando si sono bruciati con il caffè bollente<sup>9</sup>. Ma sembra molto difficile combattere le *fake news*, perché toccare la libertà di parola è considerato un affronto ai principi democratici.

Invece di proteggere le persone dalle informazioni, può essere più proficuo rafforzare la capacità delle persone di riordinare le informazioni che ricevono. Gli studenti devono essere capaci di distinguere tra fonti di informazioni credibili e inaffidabili, tra realtà e finzione. Devono essere in grado di mettere in discussione o di provare a migliora-

<sup>9</sup> Cfr. <https://www.smh.com.au/lifestyle/health-and-wellness/fat-employee-sues-mcdonalds-wins20101029-176kx.html>; <http://fortune.com/2017/05/19/bruned-woman-starbucks-lawsuit>.

re le conoscenze e le pratiche generalmente accettate dei nostri tempi. L'alfabetizzazione nel XX secolo consisteva nell'estrarre e nell'elaborare informazioni precodificate; nel XXI secolo, invece, implica la costruzione e la convalida della conoscenza. In passato gli insegnanti potevano dire agli studenti di cercare informazioni sull'enciclopedia e di fare affidamento su di esse, in quanto accurate e veritiere. Oggi Google, Baidu o Yandex ci pongono davanti milioni di risposte a qualsiasi domanda, e il compito dei lettori è di triangolare, valutare e costruire la conoscenza.

La crescente complessità della vita moderna, per individui, comunità e società, suggerisce che anche le soluzioni ai nostri problemi saranno complesse: in un mondo strutturalmente squilibrato, l'imperativo di conciliare diverse prospettive e interessi in contesti locali con, talvolta, implicazioni globali richiederà ai giovani di diventare esperti nel gestire tensioni, dilemmi e compromessi. Trovare un equilibrio tra esigenze diverse – equità e libertà, autonomia e comunità, innovazione e continuità, efficienza e processo democratico – raramente porterà a scelte nette e intransigenti, aut/aut, oppure a una singola soluzione. Gli esseri umani dovranno pensare in un modo più integrato che riconosca le interconnessioni. Fondamento di queste abilità cognitive sono l'empatia (la capacità di comprendere la prospettiva dell'altro e di avere reazioni viscerali o emotive), l'adattabilità (la capacità di ripensare e cambiare le proprie percezioni, pratiche e decisioni alla luce di nuove esperienze, nuove informazioni e ulteriori intuizioni) e la fiducia.

Avere a che fare con novità, cambiamenti, diversità e ambiguità presuppone che gli individui possano «pensare da soli». La creatività nel *problem-solving* richiede la capacità di considerare le future conseguenze delle proprie azioni, di valutarne rischi e ricompense e di assumersi la responsabilità per i prodotti del proprio lavoro. Ciò comporta un senso di responsabilità e una maturità morale e intellettuale grazie a cui una persona può riflettere e valutare le proprie azioni alla luce delle proprie esperienze e degli obiettivi personali e sociali. La percezione e la valutazione di ciò che è giusto e di ciò che è sbagliato, del bene e del male in una situazione

specifica ha a che fare con l'etica. Implica la capacità di porre domande relative a norme, valori, significati e limiti. Cosa dovrei fare? Avevo ragione a farlo? Dove sono i limiti? Sapendo le conseguenze di ciò che ho fatto, avrei agito comunque allo stesso modo? Fondamentale per questo è il concetto di autoregolazione, che implica autocontrollo, autoefficacia, responsabilità, *problem-solving* e adattabilità. I progressi nelle neuroscienze cognitive dello sviluppo mostrano che durante l'adolescenza si verifica un ritorno della plasticità neurale e che le regioni del cervello e i sistemi che sono particolarmente plastici sono quelli implicati nello sviluppo dell'autoregolazione.

### 3.3. *Collaborare con gli altri*

Dobbiamo anche pensare di più all'insegnamento e alle collaborazioni fruttuose, e non solo ai risultati individuali. Nelle scuole di oggi gli studenti di solito imparano individualmente, e alla fine dell'anno scolastico verifichiamo e certifichiamo i loro risultati individuali. Ma quanto più il mondo diventa interdipendente, tanto più abbiamo bisogno di collaboratori efficienti. Oggi è raro che l'innovazione sia il prodotto di individui che lavorano in modo isolato; essa è invece il risultato della nostra capacità di mobilitare, condividere e collegare fra loro le conoscenze.

Per aiutare a sviluppare l'intraprendenza (*agency*) fra gli studenti, gli educatori devono riconoscere non solo l'individualità degli alunni, ma anche un più ampio insieme di relazioni – coi loro docenti, colleghi, famiglie e comunità – che influenzano l'apprendimento studentesco. Al cuore di questo sta l'intraprendenza congiunta (*co-agency*) – le relazioni interattive e di sostegno reciproco che aiutano gli studenti a progredire. In questo senso, tutti dovrebbero essere considerati soggetti in formazione, non solo gli studenti, ma anche gli insegnanti, i dirigenti scolastici, i genitori e le comunità.

Spesso trascuriamo il fatto che l'apprendimento collaborativo è anche un ottimo modo per ispirare un appren-

dimento autoregolato e basato sulla ricerca. Per un certo periodo i corsi universitari online gratuiti MOOC (Massive Open Online Courses) sono sembrati un'alternativa attraente all'istruzione a pagamento; ma i tassi di completamento dei corsi MOOC sono rimasti scarsi. In parte ciò è dovuto al fatto che non abbiamo ancora individuato metodi affidabili di accreditamento, per cui è difficile per gli studenti convertire la loro esperienza MOOC in qualificazioni rilevanti nel mercato del lavoro.

Ma la parte più significativa del problema consiste nella modalità «sola-lettura» di molti di questi corsi online: essi riproducono il modello della lezione, ma senza il benefico effetto sulla motivazione ad apprendere che può esercitare un docente. Holm Keller, ex vicepresidente della Università Leuphana in Germania, ha sviluppato un'interessante versione collaborativa di un corso MOOC per PISA, chiamata PISA4U<sup>10</sup>. Ha domandato ai potenziali studenti, la maggior parte dei quali erano educatori professionisti, di iscriversi a un corso e poi li ha divisi in gruppi sulla base di un algoritmo in modo che i membri di ciascun gruppo condividessero aspirazioni comuni in merito ai propri obiettivi educativi, ma fossero il più possibile diversi praticamente sotto ogni altro punto di vista. Questi diversi gruppi hanno quindi identificato ed elaborato i problemi in modo collaborativo: ognuno era supportato individualmente da un mentor online e ogni gruppo da un tutor esperto. Più di 6.000 insegnanti provenienti da 172 Paesi hanno preso parte a questo esperimento pilota. I tassi di completamento sono risultati alti e la maggior parte dei partecipanti ha detto che, alla base del loro entusiasmo, stava l'aver lavorato con persone provenienti da nazioni e culture diverse, con interessi ed esperienze diversi. PISA4U ha avuto tanto successo che adesso lo stiamo trasformando in una piattaforma digitale permanente.

Nel 2015 il programma PISA ha effettuato la prima valutazione internazionale al mondo relativa alle capacità di *problem-solving* collaborativo, ovvero la capacità degli studenti di risolvere problemi mediante la condivisione

<sup>10</sup> Cfr. <https://www.pisa4u.org>.

delle loro conoscenze, competenze e sforzi collettivi [OECD 2017h]. Come ci si potrebbe aspettare, gli studenti maggiormente dotati nella lettura o in matematica tendono a riuscire meglio anche nel *problem-solving* collaborativo, perché le capacità di gestione, di interpretazione e di ragionamento complesso sono requisiti fondamentali per la risoluzione di un problema. Lo stesso vale per tutti i Paesi: quelli con i rendimenti più elevati in PISA, come Giappone, Singapore e Corea del Sud in Asia, Estonia e Finlandia in Europa, Canada in Nord America, sono stati i migliori anche nella valutazione PISA relativa al *problem-solving* collaborativo.

Ma ci sono nazioni in cui gli studenti hanno avuto risultati molto migliori nel *problem-solving* collaborativo di quanto ci si potesse aspettare dal loro rendimento nella valutazione PISA in scienze, lettura e matematica. Per esempio, gli studenti giapponesi andavano molto bene in queste materie, ma ancora meglio nel *problem-solving* collaborativo. Lo stesso vale per gli studenti in Australia, Nuova Zelanda e Corea del Sud. Anche gli studenti degli Stati Uniti avevano rendimenti migliori nel *problem-solving* di quanto ci si potesse aspettare dai loro rendimenti medi in lettura e scienze e dai loro risultati inferiori alla media in matematica. Al contrario, gli studenti nelle quattro città e province cinesi che hanno preso parte a PISA (Pechino, Shanghai, Jiangsu e Guangdong) sono andati bene in matematica e scienze, ma hanno ottenuto solo un punteggio nella media nel *problem-solving* collaborativo. Analogamente, in Lituania, Montenegro, Federazione Russa, Tunisia, Turchia ed Emirati Arabi Uniti gli studenti non si sono fatti valere nel *problem-solving* collaborativo. In poche parole, se alla carenza di competenze in scienza, matematica e lettura non corrisponde necessariamente il possesso di abilità sociali, non è detto neppure che le abilità sociali debbano prodursi in conseguenza di uno sviluppo delle competenze scolastiche.

I risultati mostrano che alcuni Paesi sono migliori di altri nello sviluppo delle competenze scolastiche relative al *problem-solving* collaborativo, ma tutte le nazioni hanno bisogno di fare progressi nella preparazione degli studenti

per un mondo sempre più esigente. In media solo l'8 per cento degli studenti è in grado di completare i compiti di *problem-solving* di complessità collaborativa elevata. Si tratta di compiti che richiedono di mantenere la consapevolezza delle dinamiche di gruppo, di prendere l'iniziativa per superare gli ostacoli e di risolvere disaccordi e conflitti. Anche nell'eccellente Singapore solo uno studente su cinque ha raggiunto questo livello. Ancora, tre studenti su quattro hanno mostrato di poter contribuire insieme alla risoluzione di problemi di media difficoltà e di poter prendere in considerazione diverse prospettive nelle loro interazioni.

Similmente, tutti i Paesi devono fare di più per ridurre le disparità di genere. Quando il test PISA ha valutato le capacità individuali di *problem-solving* nel 2012, i maschi hanno ottenuto punteggi più alti delle femmine nella maggior parte dei Paesi. Al contrario, nella valutazione del 2015 relativa al *problem-solving* collaborativo le ragazze hanno superato i ragazzi in tutte le nazioni, sia prima che dopo aver tenuto in considerazione il loro rendimento in scienze, lettura e matematica. La dimensione relativa al divario di genere presente nel rendimento in *problem-solving* collaborativo è risultata maggiore anche rispetto a quella in lettura.

Questi risultati si riflettono negli approcci degli studenti nei confronti della collaborazione. Le femmine hanno dichiarato un atteggiamento più positivo rispetto alle relazioni, nel senso che tendono a essere più interessate alle opinioni degli altri e desiderano il loro successo. I maschi, d'altra parte, hanno maggiori probabilità di prendere in considerazione i vantaggi strumentali del lavoro in team, interpretando la collaborazione come un mezzo utile per lavorare in modo più efficace ed efficiente.

Poiché un atteggiamento positivo nei confronti della cooperazione influenza la componente collaborativa della performance nella valutazione PISA, qui si apre una possibilità di intervento. Benché la natura causale della relazione non sia chiara, se le scuole stimolano l'apprezzamento reciproco dei maschi e la loro amicizia e relazione interpersonale, allora possono ottenere da loro migliori risultati nel *problem-solving* collaborativo.

Sembra che vi siano fattori legati all'ambiente scolastico che si ricollegano a questi atteggiamenti. PISA ha chiesto agli studenti con quale frequenza venissero impegnati in attività didattiche incentrate principalmente sulla comunicazione: per esempio, spiegare le proprie idee nella lezione di scienze; fare esercitazioni in laboratorio con esperimenti pratici; discutere questioni scientifiche; partecipare a dibattiti in classe sulle ricerche svolte. I risultati mostrano una netta relazione fra queste attività e un atteggiamento positivo nei confronti della collaborazione. In media, quella di attribuire importanza alle relazioni e al lavoro di squadra è una tendenza più diffusa fra gli studenti che hanno indicato di partecipare a questo tipo di attività con maggiore frequenza.

Molte scuole possono anche fare di più per favorire un clima di apprendimento in cui gli studenti possano sviluppare un senso di appartenenza e siano liberi da timori. Gli studenti che hanno dichiarato interazioni con i pari più positive hanno avuto risultati migliori nel *problem-solving* collaborativo, anche dopo aver preso in considerazione il profilo socioeconomico degli studenti e delle scuole. Gli studenti che non si sentono minacciati dagli altri hanno anch'essi ottenuto risultati migliori nel *problem-solving* collaborativo.

È interessante il fatto che gli studenti svantaggiati considerino il valore del lavoro di squadra spesso in maniera più netta rispetto ai loro coetanei avvantaggiati. Tendevano infatti a indicare più spesso che il lavoro di squadra migliora la loro efficienza, che preferiscono lavorare in gruppo, piuttosto che da soli, e che ritengono che i gruppi prendano decisioni migliori rispetto agli individui. Le scuole che riescono a basarsi su tali atteggiamenti, progettando ambienti di apprendimento collaborativi, potrebbero riuscire a coinvolgere gli studenti svantaggiati in modi nuovi.

L'istruzione non finisce all'uscita da scuola, quando si tratta di aiutare gli studenti a sviluppare le loro competenze sociali. In primo luogo, i genitori devono fare la propria parte. Per esempio, gli studenti avevano risultati molto migliori nella valutazione relativa al *problem-solving* collaborativo quando indicavano di aver parlato con i propri genitori

fuori dalla scuola il giorno precedente al test PISA, e anche nei momenti in cui i genitori si dimostravano interessati alle loro attività scolastiche o li incoraggiavano a sentirsi sicuri.

Le competenze nel *problem-solving* collaborativo sono, certamente, solo un aspetto di una gamma molto più ampia di competenze sociali ed emozionali che gli studenti hanno bisogno di sperimentare e di elaborare insieme per tutta la vita. Come ho discusso nel capitolo 1, queste competenze sono correlate alle qualità caratteriali della perseveranza, dell'empatia, della resilienza, della consapevolezza, del coraggio e della leadership.

Nel 2016, a Berlino, ho tenuto il discorso d'apertura alla conferenza OEB, dedicata alle tecnologie a supporto dell'apprendimento e della formazione a proposito delle competenze del XXI secolo<sup>11</sup>. Alla conferenza sono state proposte molte idee suggestive sul ruolo potenziale della tecnologia in ambito educativo, e a volte la linea di demarcazione tra le capacità umane e quelle basate sui computer è parsa offuscarsi. Ma Tricia Wang<sup>12</sup>, etnografa della tecnologia e cofondatrice della Constellate Data, ha identificato la demarcazione nell'abilità di assumere la prospettiva di un'altra persona. Ha spiegato come tale competenza assumesse sempre maggiore importanza nel settore dell'alta tecnologia, poiché i computer dovevano essere in grado di – e venivano progettati per – gestire una quantità sempre maggiore di esercizi cognitivi.

È un compito arduo, ma le scuole devono aiutare gli studenti a imparare a essere autonomi nel loro pensiero e a sviluppare un'identità che sia consapevole del pluralismo della vita moderna. Al lavoro, a casa e nella società le persone avranno bisogno di comprendere a fondo come vivono gli altri, in differenti culture e tradizioni, e come pensano, in quanto scienziati, matematici, sociologi e artisti. Non ultimo, la capacità di leggere e comprendere le diversità e di riconoscere i valori liberali fondamentali delle nostre società, come la tolleranza e l'empatia, possono costituire una delle risposte più potenti all'estremismo. In breve, le

<sup>11</sup> Cfr. <https://oeb.global>.

<sup>12</sup> Per consultare il suo profilo, cfr. <https://www.triciawang.com>.

scuole ora devono permettere agli studenti di pensare da soli e di agire con e per gli altri.

Tutto questo ci spinge anche a integrare il concetto di competenza globale in PISA, valutando un insieme di capacità che permettono alle persone di vedere il mondo con occhi diversi e di apprezzare idee, prospettive e valori diversi. PISA concepisce la competenza globale come un obiettivo di apprendimento multidimensionale che dura tutto il corso di una vita. Gli esseri umani competenti a livello globale possono esaminare problematiche locali, globali e interculturali, comprendere e apprezzare prospettive e visioni del mondo diverse, interagire con successo e rispettosamente con gli altri e intraprendere azioni responsabili nei confronti della sostenibilità e del benessere collettivo (si veda il cap. 4).

Misurare la competenza globale è una formidabile sfida scientifica, così come la realizzazione di un'inclusione sociale e civile comporta tante componenti cognitive, sociali ed emotive. Ma a stupire di più è quanto sia stato difficile ottenere un sostegno politico per questo impegno tra i Paesi partecipanti a PISA. Solo una minoranza delle nazioni ha finora accettato di attuare questa componente della valutazione PISA.

#### 4. *Il valore di avere dei valori*

Ciò mi porta alla sfida più ardua dell'istruzione moderna: come integrare i valori nell'istruzione. I valori sono sempre stati al centro dell'educazione, ma è giunta l'ora che da aspirazioni implicite si trasformino in obiettivi e pratiche educative esplicite, in modo da aiutare le comunità a passare da valori contingenti – ovvero «Faccio tutto ciò che la situazione mi permette di fare» – a valori sostenibili che generino fiducia, legami sociali e speranza. Come scrive il giornalista del «New York Times» Thomas Friedman, «le opinioni, le tradizioni e il senso comune che sembravano solidi come iceberg, e altrettanto duraturi, ora possono improvvisamente dissolversi in un giorno, in processi che un tempo duravano una generazione». E come egli osserva

ancora, «se la società non costruisce le fondamenta, molti tenteranno di costruire muri, senza tener conto di quanto questo potrebbe essere controproducente» [Friedman 2016].

Nel 2011, quando mi recai in visita nelle zone nordorientali del Giappone devastate dallo tsunami pochi mesi prima, mi resi conto di come città consolidate possono scomparire dal giorno alla notte, e come le persone e le scuole fossero state improvvisamente messe di fronte a una serie di sfide completamente nuove. Ma ho visto anche come solide basi sociali e comunità resilienti possono affrontare tali sfide.

Ero stato in Giappone più di una cinquantina di volte in precedenza, ma da quella visita alla prefettura di Iwate rimasi profondamente colpito. Guidando per ore lungo la costa, attraverso aree sconfinite di villaggi spazzati via dallo tsunami dell'11 marzo 2011, non vedevo altro che le fondamenta delle case. In alcuni posti le rovine erano contrassegnate una dopo l'altra da cerchi e croci rosse che segnalavano dove le persone avevano perso non solo la casa, ma anche i propri cari.

Erano stati costruiti alloggi temporanei ed erano state riparate infrastrutture pubbliche in tempi da record, ma ripristinare le condizioni della vita civile si è dimostrato molto più difficile. I presidi delle scuole elementari di Funakoshi e Ohtsuchi, che gestivano la scuola temporanea Rikuchū-Sanriku, mostravano tutto il dinamismo e la creatività di cui gli educatori del Giappone, quando vogliono, sono capaci. Infatti, proprio prima di incontrarli avevo visitato i resti della vecchia scuola elementare Funakoshi, una scuola non diversa da qualunque altra al mondo, con lunghi corridoi semibui, aule e sale insegnanti al piano superiore.

Ma la scuola temporanea Rikucho-Sanriku era diversa. Il liceo ospitava tre classi in un open space didattico e la sala insegnanti era di fronte. Insieme, studenti e insegnanti trovavano soluzioni creative per alleviare le condizioni difficili, promuovendo nello stesso tempo il rispetto e la responsabilizzazione reciproca.

Come ha spiegato il docente coordinatore, quando una classe aveva lezione di musica, gli altri uscivano per fare sport. Gli insegnanti non avevano potuto preservare molto

della vecchia biblioteca scolastica, ma i gruppi locali avevano contribuito a donare libri e tutto ciò che potesse servire; e sembrava che con il cartone si potesse costruire qualsiasi cosa. In qualche modo lo tsunami aveva trasformato una scuola del passato in uno spazio di apprendimento orientato al futuro.

Le testimonianze più commoventi erano quelle degli insegnanti. Anche in tempi normali il Giappone è un Paese dove sembra non esistere un confine fra la vita pubblica degli insegnanti e quella privata. Qui i docenti sentono un profondo impegno non solo nei confronti dello sviluppo intellettuale dei loro studenti, ma anche delle loro vite sociali ed emotive a scuola e a casa. La crisi ha semplicemente amplificato questo aspetto, e gli insegnanti si sono assunti un'incredibile quantità di responsabilità aggiuntive, con poco supporto materiale e psicologico.

Molti docenti avevano messo a rischio la propria vita per salvare i propri studenti. Un docente della scuola superiore ha raccontato come avesse cercato di salvare un ragazzo travolto da un'onda violenta, senza riuscire a raggiungere la sua mano per pochi centimetri. Un altro docente aveva salvato tutti gli alunni della sua scuola dopo le scosse iniziali del terremoto, portandoli in una zona più elevata. Quando i genitori di una bambina giunsero fin lì per riportarla a casa l'insegnante non era convinto che fosse la scelta giusta, ma non si oppose. La bambina e la sua famiglia morirono travolti dallo tsunami mentre scendevano in città.

Rimasi profondamente impressionato dagli oltre 12.000 membri del Nikkyōso, il sindacato giapponese degli insegnanti, che si sono resi disponibili come volontari nelle zone colpite dallo tsunami. Poche persone che io conosca dedicano un impegno tanto grande per il futuro dei bambini giapponesi quanto la sua vicepresidente e i suoi colleghi nella prefettura di Iwate.

Il punto essenziale è che se vogliamo stare al passo con gli sviluppi tecnologici dobbiamo cogliere e affinare le qualità che sono proprie unicamente della nostra umanità e complementari – non in competizione – con le capacità che abbiamo creato nei nostri computer.

Cercare di limitare l'educazione alla semplice erogazione di conoscenze accademiche comporta il rischio che l'istruzione finisca col mettere gli esseri umani in competizione con i computer, invece che focalizzarsi sui tratti tipicamente umani che consentiranno all'istruzione di stare al passo con gli sviluppi tecnologici e sociali. Domandiamoci perché è tanto più facile, per le tecnologie digitali, sostituire gli impiegati di oggi che non i cacciatori-raccoglitori di ieri. La risposta è che nell'organizzazione tayloristica del lavoro e nella specializzazione delle competenze umane abbiamo finito per perdere molte delle capacità umane che sembrano mancare di qualunque valore strumentale direttamente collegato al lavoro.

Nell'ottobre del 2016 ho incontrato Josh Yates, dell'Institute for Advanced Studies in Culture della Virginia, negli Stati Uniti<sup>13</sup>, il quale propone un interessante quadro delle dotazioni chiave necessarie per l'apprendimento e lo sviluppo umano. Parla della verità (il regno della conoscenza e dell'apprendimento umano); della bellezza (il regno della creatività, dell'estetica e del design); del bene (il regno dell'etica); della giustizia e dell'ordine (il regno della vita politica e civile); e della sostenibilità (il regno della salute naturale e fisica).

Singapore è stato il primo Paese di cui io abbia avuto conoscenza che pone in maniera esplicita al centro del suo quadro curricolare i valori. Pone l'accento sul rispetto, la responsabilità, la resilienza, l'integrità, l'aiuto reciproco e la concordia a scuola. Questi valori sono destinati a modellare le qualità caratteriali degli studenti, come la consapevolezza individuale e sociale, la gestione delle relazioni, l'autogestione e il processo decisionale responsabile. Infatti, questa struttura si riferisce alle qualità caratteriali come «valori in atto» (*values in action*)<sup>14</sup>.

Nel suo insieme, il quadro curricolare a Singapore è progettato per far crescere persone sicure di sé, studenti

<sup>13</sup> Per un quadro generale, cfr. <http://iasculture.org>.

<sup>14</sup> Per un quadro generale, cfr. <https://www.moe.gov.sg/education/secondary/values-in-action>.

autonomi, cittadini responsabili e collaboratori attivi. Le scuole di Singapore utilizzano questo quadro per progettare programmi curricolari ed extracurricolari che aiuteranno gli studenti a sviluppare le competenze richieste. Inoltre, ogni studente è tenuto a partecipare ai programmi *Values-in-Action* utili a costruire un senso di responsabilità sociale. Tuttavia, anche a Singapore, tutto ciò resta in gran parte un'ambizione, che al meglio si riflette solo parzialmente nel modo in cui effettivamente gli studenti apprendono e i docenti insegnano.

Sebbene l'esigenza di creare e di implementare un nuovo curriculum per il XXI secolo sia forte, sembra che a frapporsi sulla via del cambiamento intervenga un'alleanza altrettanto forte. I genitori preoccupati per il buon esito di un esame dei propri figli potrebbero non riporre la propria fiducia in approcci che si ripropongono di ottenere più risultati con meno risorse. Gli insegnanti e i loro sindacati potrebbero temere che, nel momento in cui si richiede loro di trattare argomenti di natura più soggettiva, come le abilità emotive e sociali, non verranno più valutati soltanto per i contenuti che insegnano, ma anche in merito alle loro caratteristiche personali. Gli amministratori scolastici e i decisori politici potrebbero pensare di non essere più in grado di gestire le scuole e i sistemi scolastici se la misurazione del successo non riguarda più contenuti di conoscenza facilmente quantificabili, ma qualità umane che potrebbero non rivelarsi a pieno negli studenti se non ben oltre la fine degli studi universitari. Elaborare risposte convincenti a simili preoccupazioni richiederà un approccio coraggioso nella progettazione di curricula e valutazioni davvero moderni. Ideare piani di studio per la nuova generazione che si spingano oltre le esperienze passate richiederà perciò straordinarie capacità di leadership. Si tratterà di spiegare e di sostenere piani di studio e valutazioni che privilegino una comprensione più profonda degli argomenti e incoraggino un impegno che sia il più ampio possibile a favore dell'apprendimento in tutta la comunità.

## 5. *Il nuovo volto dei sistemi scolastici di successo*

Molti Paesi hanno risposto alle nuove richieste in merito a quel che dovrebbe essere appreso dagli studenti accumulando sempre più contenuti nel curriculum e ottenendo come risultato piani di studio spesso estremamente estesi, ma poco profondi. Gli insegnanti arrancano in mezzo a una quantità enorme di contenuti per ogni materia, ma con poco approfondimento. Aggiungere nuovi materiali è un metodo semplice per mostrare che il sistema scolastico fa qualcosa per rispondere a nuovi bisogni, mentre è complicato togliere del materiale da un sistema didattico. Alcune nazioni hanno cercato di ampliare l'esperienza dell'apprendimento integrando nuove materie, argomenti e temi nelle tradizionali aree curriculari, spesso sotto il vessillo di un approccio interdisciplinare. Altre nazioni hanno ridotto la quantità di materiale didattico per lasciare agli insegnanti più spazio per l'approfondimento (si veda il cap. 3).

Ciò di cui si ha bisogno è un attento equilibrio tra un programma «negoziato» e uno progettato. In altre parole, a un'ampia consultazione e a un buon compromesso nella selezione di ciò che deve essere insegnato va associato un prodotto finale ben congegnato. Questo, a sua volta, ispirerà fiducia nel pubblico e impegno nella categoria professionale.

Trovare il giusto equilibrio non è facile. Per esempio, la domanda che molti si pongono, in questo mondo pervaso dalla tecnologia, è se gli studenti di oggi dovrebbero o meno imparare la programmazione (*coding*). Ci sono esempi interessanti di scuole in tutto il mondo in cui la programmazione viene insegnata. Ma il rischio è di insegnare agli studenti le tecniche odierne per risolvere i problemi di oggi. Nel momento in cui questi studenti saranno giunti alla laurea, queste tecniche potrebbero essere già obsolete. La problematica più ampia posta da questo esempio è: come possiamo rafforzare una comprensione profonda e un impegno nei confronti dei concetti alla base della digitalizzazione senza essere distratti dagli attuali strumenti digitali?

L'importante è pensare in maniera più sistematica a ciò che vogliamo ottenere dalla progettazione dei programmi,

invece che continuare ad aggiungere materiale a ciò che viene insegnato. I curricoli del XXI secolo devono essere caratterizzati da rigore (costruire l'insegnamento a un livello più alto di domanda cognitiva), focalizzazione (mirare alla comprensione concettuale dando la priorità alla profondità rispetto all'ampiezza di contenuto) e coerenza (mettere in sequenza le istruzioni basate su una conoscenza scientifica del progresso nell'apprendimento e nello sviluppo umano). I piani di studio devono rimanere fedeli alle diverse discipline e nello stesso tempo mirare all'apprendimento interdisciplinare e a sviluppare negli studenti la capacità di vedere i problemi da diverse prospettive.

I curricoli devono equilibrare la conoscenza dei contenuti disciplinari con la conoscenza della natura profonda e dei principi delle discipline. Per aiutare gli studenti ad affrontare i problemi ignoti del futuro i programmi hanno anche bisogno di concentrarsi su aree con alto valore di trasferimento: in altri termini devono dare la priorità a conoscenze, competenze e attitudini che possono essere imparate in un contesto e applicate ad altri. Per portare con sé gli insegnanti in questo percorso essi devono essere chiari in merito alla metodologia teorica che permette questo trasferimento di valore. Devono bilanciare gli aspetti cognitivi, sociali ed emotivi dell'apprendimento e aiutare gli insegnanti a rendere la condivisione di responsabilità tra gli studenti parte del processo di apprendimento. Devono inquadrare l'apprendimento in contesti pertinenti e realistici e aiutare i docenti a usare approcci tematici, incentrati sui problemi, sui progetti e sulla co-creazione con colleghi e studenti.

Ma come possiamo stimolare studenti motivati e impegnati, pronti ad affrontare le imprevedibili sfide di domani, oltre a quelle con cui si confrontano oggi? Nei sistemi scolastici tradizionali i docenti vengono spediti in classe con le istruzioni relative a cosa dovranno insegnare. Nei sistemi scolastici di eccellenza è emerso un nuovo modello: agli insegnanti vengono forniti gli strumenti e il supporto per creare un loro percorso, volto allo stesso fine. Esistono chiari obiettivi relativi a ciò che gli studenti dovrebbero essere in grado di fare, ma ci si aspetta che gli insegnanti

usino la loro indipendenza professionale per determinare come raggiungerli.

Come ho già detto molte volte, i Paesi devono guardare al di fuori dei confini nazionali. Non è più possibile ignorare nazioni come la Cina. Mentre scrivo i bacini di talento composti da persone istruite in Europa, Stati Uniti e Cina sono circa gli stessi, a livello quantitativo. Ma nel prossimo decennio la Cina sarà molto più avanti per quanto riguarda il numero dei giovani istruiti. Nel 2017 nelle università cinesi 8 milioni di studenti si sono laureati – un aumento di dieci volte in soli dieci anni e del doppio rispetto a quello degli studenti laureati degli Stati Uniti. Entro il prossimo decennio il numero di giovani istruiti in Cina potrebbe superare il numero totale dei giovani – istruiti o meno – presenti in Europa e in Nord America.

È tempo di indagare le implicazioni di tutto questo per studenti, educatori e leader dell'istruzione.

## 6. *Uno studente di nuovo genere*

La prossima generazione di giovani cittadini creerà posti di lavoro, anziché cercarli, e contribuirà all'avanzamento dell'umanità in un mondo sempre più complesso. Ciò richiederà curiosità, immaginazione, empatia, spirito imprenditoriale e resilienza, capacità di fallire in modo costruttivo e di imparare dagli errori commessi. La conseguenza più ovvia di un mondo che richiede agli studenti costante adattamento e crescita è la necessità di costruire la capacità e la motivazione necessarie per un apprendimento permanente. Prima imparavamo a fare un lavoro, adesso il lavoro consiste proprio nell'apprendimento – e questo richiederà uno stile postindustriale di *coaching*, *mentoring*, insegnamento e valutazione, in grado di costruire passione e capacità di apprendimento.

Il concetto non è nuovo. Ricordo un discorso molto efficace pronunciato nel 1996 dall'allora ministro dell'Istruzione finlandese Olli-Pekka Heinonen sull'apprendimento permanente a una conferenza OCSE dei ministri dell'Istruzione.

Mentre il concetto di apprendimento permanente in quel momento era in gran parte teorico, senza avere un impatto decisivo al di là delle questioni relative all'apprendimento degli adulti e all'istruzione e formazione continua, ora deve essere al centro della politica educativa fin dai primi anni di vita.

All'inizio della loro carriera scolastica gli studenti devono essere in grado di apprezzare il valore dell'apprendimento ben oltre la scuola e la laurea; hanno bisogno di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e di dedicare le proprie energie al processo di apprendimento. L'apprendimento permanente non richiede semplicemente di imparare costantemente cose nuove, ma, e questo di solito è molto più difficile, di disimparare e di reimparare quando si modificano i contesti e i paradigmi di riferimento. Quando ero giovane potevo mangiare qualunque cosa mi piacesse senza ingrassare. Non è stato facile abbandonare le vecchie abitudini quando ho realizzato che il mio metabolismo era cambiato.

L'apprendimento permanente si basa anche su strategie e aspirazioni di apprendimento efficaci. PISA offre alcuni risultati interessanti a proposito delle relazioni – o della loro mancanza – tra le conoscenze scolastiche, le strategie di apprendimento degli studenti e le loro aspettative di carriera. La figura 6.2 mostra la percentuale di studenti quindicenni che si aspettano di occupare ruoli professionali e tecnici in campo scientifico una volta raggiunti i 30 anni. I dati rilevano un'intera gamma di Paesi ed economie – Belgio, i quattro comuni e province della Cina che hanno partecipato al PISA, Corea del Sud, Estonia, Finlandia, Germania, Giappone, Paesi Bassi, Polonia, Svizzera e Vietnam – con punteggi elevati nelle prove di scienze PISA, ma in cui gli studenti hanno solo ambizioni limitate circa la possibilità di mettere a frutto la preparazione scientifica nelle proprie vite. Infatti, sono pochi i Paesi in cui le conoscenze scientifiche degli studenti, la loro fiducia nel metodo scientifico e la loro visione delle scienze come materie ricche di sbocchi professionali si trovino allineate: Canada e Singapore e, fra quelle con punteggi lievemente inferiori in scienze, Australia,

Irlanda, Portogallo, Regno Unito e Slovenia. Sicuramente, i dati mostrano anche l'altra faccia della medaglia. Per esempio, gli studenti di Israele, Spagna e Stati Uniti sono aperti nei confronti dei metodi della ricerca scientifica e hanno aspirazioni lavorative in campo scientifico, ma mancano delle conoscenze e delle competenze scientifiche necessarie per realizzare i propri sogni.

Il nocciolo della questione è che il successo scolastico da solo non è sufficiente. PISA offre anche alcuni interessanti rilevamenti a proposito del legame fra conoscenze e aspirazioni. Quando gli studenti non amano le scienze, una performance migliore nella materia si traduce in probabilità solo lievemente maggiori per loro di intraprendere carriere in ambito scientifico (fig. 6.3). Ma quando gli studenti amano le scienze, migliori risultati scolastici nella materia sono strettamente connessi con le loro aspettative verso una carriera legata alla scienza. Questo, ancora una volta, mette in luce l'importanza di sviluppare approcci più multidimensionali verso l'apprendimento e la progettazione della didattica e di dar loro effettivamente seguito anziché limitarsi alla speranza che focalizzarsi sul miglioramento della performance basti per ottenere i risultati desiderati.

Si può essere indotti a concludere che apprendimento continuo significhi trasferimento di risorse dalla formazione dei ragazzi a quella degli adulti. Ma i dati OCSE mostrano come l'apprendimento lungo l'intero arco della vita sia strettamente collegato ai risultati dell'apprendimento scolastico [OECD 2017a]. In realtà, le opportunità di apprendimento in età successiva tendono a rafforzare le disparità iniziali nei risultati. Gli individui che non sono riusciti a scuola difficilmente cercheranno opportunità di apprendimento in futuro, ed è altrettanto improbabile che i datori di lavoro investano nella formazione di persone con competenze di base più deboli. In breve, l'istruzione permanente come la conosciamo attualmente non mitiga, ma tende a rafforzare, le disparità iniziali in campo educativo. Ciò sottolinea semplicemente quanto sia importante costruire delle buone basi e che occorre diventare molto più bravi nella progettazione di efficaci opportunità di apprendimento che incontrino gli

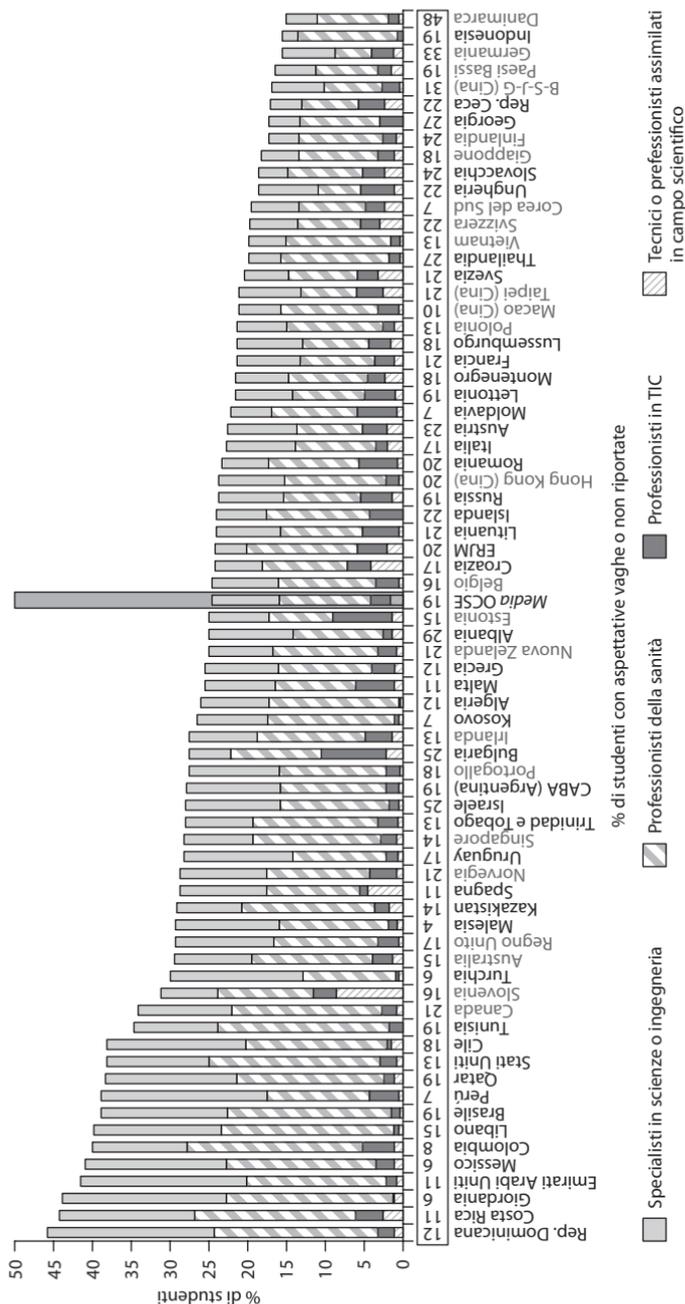


FIG. 6.2. La maggioranza dei quindicenni non aspira a intraprendere una carriera lavorativa in campo scientifico.

Note: Percentuale di studenti quindicenni che hanno l'aspettativa di occupare ruoli professionali e tecnici in campo scientifico all'età di 30 anni. I nomi di Paesi/economie in grigio scuro avevano rendimenti elevati in scienze nel test PISA del 2015. Per Belgio si intendono soltanto le comunità di lingua francese e tedesca.

Fonte: OCSE, PISA 2015 Database, tab. I.3.10a.

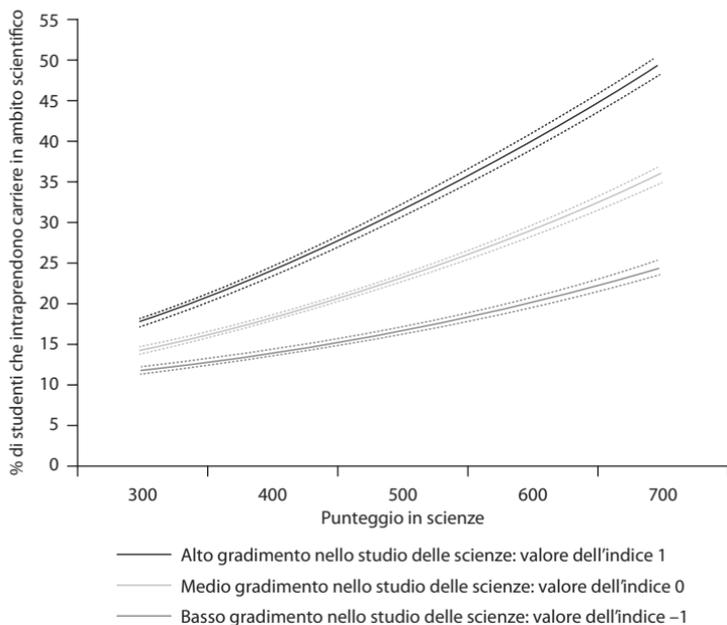


FIG. 6.3. Quando agli studenti piace studiare scienze, un rendimento migliore è strettamente associato all'aspettativa di perseguire una carriera scientifica.

*Note:* Stima media OCSE, dopo aver tenuto conto del genere e dello status socioeconomico. Le linee continue rappresentano la quota prevista di studenti che si attendono una carriera in un'occupazione legata alla scienza; ci si basa su un modello logistico con l'indice del gradimento in scienza, il rendimento in scienze, il loro prodotto, il genere e l'indice PISA dello status economico, sociale e culturale introdotti come indicatori. Le linee tratteggiate sopra e sotto ogni curva indicano i limiti superiore e inferiore dell'intervallo di affidabilità del 95 per cento per queste stime.

*Fonte:* OECD, *PISA 2015 Database*, tab. 1.3.13b, <http://dx.doi.org/10.1787/888933432435>.

interessi eterogenei che possono avere gli adulti nel corso della vita.

Tuttavia, i governi e le società possono fare molto per aiutare gli studenti ad adattarsi. Il modo più semplice consiste nel dire ai giovani la verità sulla rilevanza sociale dei loro studi e sul relativo mercato del lavoro, e incentivare le

istituzioni educative a prestare anch'esse maggiore attenzione a questo aspetto. Quando i sistemi di istruzione aiutano gli studenti a scegliere un campo di studi che entra in sintonia con le loro passioni, in cui possono eccellere, e che permette loro di fornire il proprio contributo alla società, li instradano sulla via del successo. Ma invece molte università si focalizzano comunque sulla promozione di corsi in campi di studio che non comportano grosse difficoltà e che sono economici da fornire.

Più difficile, ma almeno altrettanto importante, è passare da sistemi di certificazione basati sulle qualifiche a sistemi di certificazione basati maggiormente sulla conoscenza e le competenze. Questo significa passare dal documentare i percorsi educativi all'evidenziare ciò che gli individui possono effettivamente fare, indipendentemente da dove e come hanno acquisito le loro conoscenze, abilità e qualità caratteriali. Posso citare il mio caso come esempio. Molti anni fa ho conseguito la laurea in fisica, e questa rimane la qualifica registrata nel mio *curriculum vitae*. Ma se oggi mi mandassero in laboratorio, fallirei miseramente nel lavoro, sia per i rapidi progressi compiuti dalla fisica da quando mi sono laureato, sia perché ho perso alcune di quelle abilità che per molto tempo non ho utilizzato. Nel frattempo ho acquisito molte nuove competenze che non sono state formalmente certificate.

## 7. *Gli insegnanti del XXI secolo*

### 7.1. *Aspettative elevate, e in aumento, nei confronti degli insegnanti*

Le aspettative nei confronti degli insegnanti sono elevate e aumentano di giorno in giorno (si veda il cap. 3). Da loro ci aspettiamo che abbiano una profonda e vasta conoscenza della propria materia, degli individui a cui si rivolgono e delle modalità di apprendimento degli studenti, perché ciò che interessa e sta a cuore agli insegnanti ha un grande impatto sui loro apprendimenti. Ma le nostre aspettative nei confronti degli insegnanti sono molto più elevate di

quello che figura sul loro profilo professionale. Pretendiamo che siano appassionati, compassionevoli e premurosi; che mettano al centro l'apprendimento e incoraggino l'impegno e la responsabilizzazione degli studenti; che rispondano in maniera efficace agli studenti con necessità, background e lingue diverse; che promuovano tolleranza e coesione sociale; che forniscano valutazioni continue e feedback agli studenti; che facciano in modo che gli alunni si sentano valorizzati e inseriti, assicurando un apprendimento di tipo collaborativo. Pretendiamo che siano gli insegnanti stessi a collaborare e a lavorare in squadra, con altre scuole e con i genitori, che siano loro a formulare obiettivi comuni e a pianificarne e monitorarne il raggiungimento. Non ultimo, è improbabile che gli studenti si impegnino in futuro nella formazione permanente se non considerano i loro stessi docenti come persone impegnate in un apprendimento continuo, disposte ad ampliare i loro orizzonti e a mettere in discussione il sapere costituito della loro epoca.

Gli insegnanti degli alunni «connessi» di oggi devono anche affrontare le sfide emerse dalla digitalizzazione, che vanno dal surplus informativo al plagio, dalla protezione dei minori da rischi online, come le truffe, le violazioni della privacy o il bullismo su internet, all'impostazione di un'adeguata dieta mediatica, adatta ai propri studenti. Pretendiamo la loro collaborazione nell'educare i ragazzi a diventare consumatori critici dei servizi internet e dei media digitali, per riuscire a fare scelte informate ed evitare comportamenti pericolosi.

Ma c'è di più. La maggior parte delle persone di successo hanno avuto almeno un insegnante che ha fatto la differenza nella loro vita – o perché ha agito come esempio, o perché ha dimostrato un sincero interesse per il benessere e il futuro dello studente, oppure perché ha fornito un supporto emotivo quando lo studente ne ha avuto bisogno. Questi aspetti dell'insegnamento sono difficili da confrontare e quantificare, ma la progettazione di un'organizzazione del lavoro e di una cultura di supporto che alimenti queste qualità sarebbe già un grosso passo in avanti per assicurare la riuscita di tutti gli studenti.

## 7.2. *La tecnologia digitale a supporto dell'insegnamento*

Mentre le persone hanno diversi punti di vista rispetto al ruolo che la tecnologia digitale può e dovrebbe svolgere a scuola, non possiamo ignorare come gli strumenti digitali abbiano trasformato in maniera profonda il mondo esterno alla scuola. Ovunque le tecnologie digitali offrono alle aziende nuovi modelli di business e nuove opportunità di entrare nei mercati e trasformare i loro processi produttivi. Possono farci vivere più a lungo e in salute, aiutarci a delegare compiti noiosi o pericolosi e permetterci di viaggiare in mondi virtuali. Le persone che non possono navigare nel paesaggio digitale non sono più in grado di partecipare pienamente alla nostra vita sociale, economica e culturale.

La tecnologia dovrebbe quindi svolgere un ruolo importante, se si vogliono fornire ai docenti ambienti di lavoro che supportino i metodi didattici del XXI secolo e, soprattutto, se si vuole fornire agli studenti le competenze del XXI secolo indispensabili al successo.

Sono piuttosto tranquillo quando sento la gente affermare che le tecnologie digitali renderanno gli insegnanti inutili. Il cuore dell'insegnamento è sempre stato relazionale, e l'insegnamento sembra essere una delle attività sociali più durature. È per questo che ci sarà più, e non meno, richiesta di persone capaci di rafforzare e supportare gli alunni per tutta la vita.

Il valore dell'istruzione come elemento differenziatore chiave è solo destinato a crescere, mentre la digitalizzazione porta avanti la disgregazione dei contenuti educativi, dell'accreditamento e dell'insegnamento alla base delle scuole tradizionali. Nell'era digitale tutto ciò che oggi chiamiamo conoscenza proprietaria e contenuto educativo diventerà un bene disponibile per tutti domani. L'accreditamento dà ancora alle istituzioni educative un enorme potere, ma pensiamo soltanto a che cosa accadrà fra qualche anno. Che cosa se ne faranno le microimprese dell'accreditamento, quando i datori di lavoro potranno direttamente convalidare conoscenze e competenze specifiche? O pensiamo alla crescente capacità degli imprenditori di individuare, al di

là dei titoli che i potenziali candidati elencano nei propri CV, le loro conoscenze e competenze effettive. Infine, la qualità dell'insegnamento sembra la risorsa più preziosa delle istituzioni scolastiche moderne.

Tuttavia, come in molte altre professioni, le tecnologie digitali probabilmente assolveranno molti dei compiti ora svolti dagli insegnanti. Anche se l'insegnamento non sarà mai digitalizzato o esternalizzato verso altri luoghi, i compiti amministrativi e didattici di routine che sottraggono tempo prezioso all'insegnamento sono già stati trasferiti alla tecnologia.

In campo sanitario si parte dall'esame dei risultati, si misura la pressione sanguigna e la temperatura del paziente e poi si decide la cura più appropriata. In campo educativo tendiamo a dare a tutti la stessa medicina, a istruire tutti i bambini e i ragazzi nello stesso modo, e quando ci ritroviamo, diversi anni dopo, con risultati insoddisfacenti, attribuiamo la colpa alla motivazione o alla capacità del paziente. Ma questo non basta più. La tecnologia digitale ora ci permette di trovare risposte totalmente nuove a ciò che le persone imparano, come imparano, dove e quando imparano, e di arricchire ed estendere il campo d'azione degli insegnanti e degli insegnamenti eccellenti.

Dobbiamo utilizzare la tecnologia per elevare il ruolo degli insegnanti, trasformandoli da semplici erogatori di conoscenze ricevute a co-creatori della conoscenza, coach, mentor e valutatori. Già oggi i sistemi di apprendimento digitale intelligenti non sono solo in grado di insegnarci la scienza, ma possono nello stesso tempo osservare come studiamo, come impariamo la scienza, il genere di attività e di riflessioni che ci interessano e il tipo di problemi che reputiamo noiosi o difficili. Questi sistemi possono quindi adattarsi al nostro stile personale di apprendimento, con un dettaglio e una precisione di gran lunga maggiori rispetto a quanto potrebbe fare qualsiasi tradizionale contesto scolastico. Allo stesso modo, i laboratori virtuali ci danno la possibilità di progettare, condurre esperimenti e imparare da questi, invece che conoscerli e basta.

La tecnologia può dare la possibilità a docenti e a studenti di avere accesso a materiale specializzato che va ben

oltre i test scolastici, in più formati, annullando il tempo e lo spazio. La tecnologia può supportare nuove metodologie di insegnamento che si focalizzano sugli studenti come partecipanti attivi. Ci sono buoni esempi di tecnologie in grado di migliorare l'apprendimento esperienziale, supportando metodi di insegnamento basati su progetti e ricerche, facilitando le attività pratiche e l'apprendimento cooperativo, e fornendo valutazioni formative in tempo reale. Ci sono anche molti esempi interessanti di tecnologia a supporto dell'apprendimento con materiali didattici interattivi non lineari basati su progetti didattici all'avanguardia, software sofisticati per sperimentazioni e simulazioni, social media e giochi educativi. Questi sono proprio gli ausili didattici necessari a sviluppare la conoscenza e le competenze del XXI secolo. Non da ultimo, un insegnante adesso può educare e ispirare milioni di studenti e comunicare le loro idee al mondo intero.

Forse il tratto maggiormente distintivo della tecnologia è che non serve solo ai singoli studenti ed educatori, ma può costruire un ecosistema intorno all'apprendimento fondato sulla collaborazione. La tecnologia può creare comunità di discenti in grado di rendere l'apprendimento più social e più divertente, dato che l'apprendimento collaborativo migliora l'orientamento all'obiettivo, la motivazione, la perseveranza e lo sviluppo di strategie efficaci di apprendimento. Nello stesso modo, la tecnologia può costruire comunità di insegnanti per condividere e arricchire le risorse e le pratiche didattiche e collaborare alla crescita professionale e all'istituzionalizzazione della pratica professionale. Può aiutare i dirigenti del sistema e i governi a sviluppare e a condividere le migliori pratiche in materia di ideazione dei curricula, di politica pubblica e di azione pedagogica. Immaginiamo un'enorme piattaforma di *crowdsourcing* sulla quale i docenti, i ricercatori in ambito educativo e gli esperti politici collaborano per curare i contenuti più rilevanti e la pratica pedagogica al fine di raggiungere gli obiettivi educativi, e dove gli studenti di ogni parte del mondo hanno accesso alle migliori e più innovative esperienze formative.

Ma la realtà delle classi sembra leggermente diversa rispetto a tali promesse. Nel 2015 abbiamo pubblicato una ricerca PISA sulle competenze digitali degli studenti e sugli ambienti di apprendimento progettati per sviluppare queste capacità [OECD 2015d]. I risultati hanno mostrato che la tecnologia non è ancora stata adottata in tutte le classi. Al momento della nostra indagine PISA del 2012 solo circa il 37 per cento delle scuole in Europa aveva apparecchiature di fascia alta e connessione internet ad alta velocità, dal 5 per cento delle scuole della Polonia a pressoché tutte le scuole della Norvegia. Eppure, tra l'80 e il 90 per cento dei presidi, quando interpellati in merito, indicavano che le proprie scuole avevano attrezzature adeguate per quanto riguardava i computer e la connessione internet – persino i presidi di quei Paesi in cui la strumentazione era chiaramente scadente. Quindi la tecnologia in fin dei conti non è importante? Oppure i leader scolastici non sono consapevoli del potenziale trasformativo delle tecnologie digitali sull'apprendimento?

Ancora più importante è il fatto che, anche quando tali tecnologie vengono utilizzate in classe, il loro impatto sul rendimento degli studenti sembra, nella migliore delle ipotesi, contrastante. PISA ha misurato la cultura digitale degli studenti e la frequenza e l'intensità con cui utilizzano i computer a scuola. Gli studenti che usano moderatamente i computer a scuola tendono ad avere risultati leggermente migliori rispetto agli studenti che li usano raramente. Ma gli studenti che li utilizzano molto frequentemente a scuola vanno molto peggio nella maggior parte dei risultati scolastici, anche dopo aver tenuto conto del background sociale e dei dati demografici dello studente (fig. 6.4). Questi risultati valgono sia per le competenze relative all'alfabetizzazione digitale che per quelle relative a matematica e scienze.

I risultati PISA mostrano anche che non c'è nessun miglioramento significativo nei risultati degli studenti nei Paesi che hanno investito massicciamente nella tecnologia digitale per l'istruzione. Forse il risultato più deludente è che la tecnologia non è stata di grande aiuto nel colmare il divario di conoscenze e competenze fra gli studenti av-

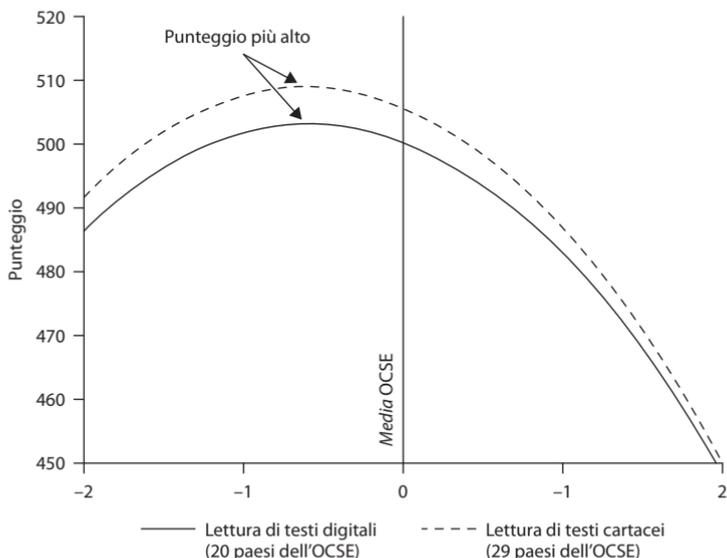


FIG. 6.4. Gli studenti che usano maggiormente i computer a scuola sono quelli che ottengono punteggi più bassi nella lettura di testi digitali e stampati.

*Note:* Relazione media OCSE, tenuto conto dello status socioeconomico degli studenti e delle scuole. Le linee rappresentano i valori previsti della relativa variabilità di risultati ai diversi livelli dell'indice PISA riguardante l'uso del computer a scuola.

*Fonte:* OECD, *PISA 2012 Database*, tab. X.2, 112 <http://dx.doi.org/10.1787/888933253280>.

vantaggiati e quelli svantaggiati. In parole povere, garantire che ogni bambino e ragazzo raggiunga un livello base di competenza in lettura e in matematica sembra agevolare maggiormente la creazione di pari opportunità in un mondo digitale rispetto a quanto oggi si ottiene espandendo o sovvenzionando l'accesso ai dispositivi high-tech a scuola.

Una chiave di lettura di tutto questo è che lo sviluppo di una comprensione profonda, di tipo concettuale, e di un livello più elevato di pensiero richiede intense interazioni insegnante-studente, mentre la tecnologia a volte distrae da questo impegno umano. Un'altra è che non siamo ancora

diventati abbastanza bravi in quel tipo di pratiche pedagogiche che sfruttano al meglio la tecnologia e che aggiungere le tecnologie del XXI secolo alle pratiche didattiche del XX secolo in un'organizzazione scolastica del XIX secolo non farà che ridurre l'efficacia. Se gli studenti usano Google per copiare e incollare risposte prefabbricate alle domande, questo è certo un modo meno efficace di imparare rispetto ai metodi di insegnamento tradizionali.

In breve, mentre le tecnologie digitali possono amplificare un tipo di insegnamento eccellente, esse possono raramente rimpiazzare un insegnamento scadente. Se continuiamo a scaricare tecnologia sulle scuole in modo frammentario, non saremo mai in grado di realizzare il suo potenziale. I Paesi devono avere un progetto chiaro e aumentare la capacità degli insegnanti di realizzarlo; e i politici devono fare di più per offrire un supporto a questo tipo di approccio. Il futuro è con gli insegnanti che sono in grado di sfruttare il potenziale della tecnologia e di aiutare gli studenti ad accorgersi del valore dell'insegnamento, oltre ad acquisire la conoscenza dei contenuti; insegnanti che sono in grado di progettare ambienti creativi incentrati sulla risoluzione dei problemi e che coltivano la valutazione critica e la metacognizione.

### *7.3. Creare una cultura della condivisione*

La tecnologia in ambito educativo può essere considerata da un altro punto di vista. I big data potrebbero supportare la ri-progettazione dell'istruzione, come è già avvenuto in molti altri settori. Ci si può immaginare il potere di un sistema di istruzione in grado di condividere la competenza e l'esperienza collettiva attraverso nuovi spazi digitali.

Ma sciorinare i dati relativi all'istruzione nello spazio pubblico in sé non cambia il modo in cui gli studenti imparano, i docenti insegnano e le scuole funzionano. Ecco lo sconcertante insegnamento che traiamo da molti sistemi di responsabilità amministrativa. Le persone possono avere i dati in mano, senza sapere come utilizzarli per cambiare la pratica educativa.

Trasformare i rifiuti digitali in carburante digitale e usare i dati come catalizzatore per cambiare le pratiche scolastiche richiede un'uscita dalla modalità «sola lettura» dei nostri sistemi educativi, in cui l'informazione è presentata come se fosse scolpita nella pietra. Stiamo parlando di coniugare trasparenza e collaborazione. Troppo spesso le istituzioni scolastiche sono gestite da esperti seduti da qualche parte in una remota amministrazione a sviluppare contenuti, regole e regolamenti riguardanti centinaia di migliaia di studenti e insegnanti. Pochi sono in grado di capire come si sia giunti a quelle decisioni.

Se potessimo rendere disponibili a tutti i dati su cui si basano quelle decisioni, e abilitare gli insegnanti in prima linea a sperimentare e a diventare creatori, allora potremmo usare i big data per aiutare a promuovere una fiducia più solida. Rimango sempre colpito dal potere della *sharing economy*, per cui vengono creati mercati online in cui le persone condividono le loro automobili, e persino i loro appartamenti, con dei perfetti sconosciuti. La *sharing economy* ha trasformato gli individui in microimprenditori – e il fattore trainante di tutto ciò è la fiducia fra estranei. Nel mondo degli affari sconosciuti affidabili sono connessi fra loro in mercati di tutti i tipi. Il motivo per cui tutto ciò funziona è che dietro questi sistemi ci sono potenti parametri reputazionali che aiutano le persone a conoscere le loro controparti e a costruire fiducia. Quando vogliamo comprare qualcosa da uno sconosciuto, possiamo vedere come gli altri clienti hanno valutato il venditore, e alla fine dell'acquisto possiamo valutare noi stessi il venditore. Allo stesso modo, il venditore può valutarci come clienti affidabili.

Vale la pena prendere in considerazione l'uso della tecnologia a Shanghai, il miglior sistema di istruzione nel PISA 2012. Qui gli insegnanti usano la tecnologia in maniera giudiziosa e selettiva nelle loro classi, adottandola per migliorare e condividere la propria pratica professionale. Quando ho visitato Shanghai nel 2013 ho notato che gli insegnanti usavano una piattaforma digitale per condividere i programmi delle lezioni. In sé questo non è insolito; ciò che faceva la differenza, rispetto ad altri luoghi, era il fatto

che la piattaforma fosse associata a misure reputazionali. Più gli altri docenti scaricavano, o criticavano, o miglioravano le lezioni, maggiore era la reputazione del docente che le aveva condivise. Alla fine dell'anno scolastico il preside non chiedeva solo quanto fosse bravo il docente a insegnare, ma anche quale fosse stato il suo contributo al miglioramento della professione e dell'intero sistema di istruzione.

L'approccio di Shanghai verso un accurato *crowdsourcing* della pratica educativa non è solo un ottimo esempio del modo in cui si possono individuare e condividere le pratiche migliori tra insegnanti, ma è anche molto più efficace di quanto non possa essere una retribuzione basata sul rendimento, per incoraggiare la crescita e l'aggiornamento professionale. Potrebbe essere persino un modo più corretto, poiché le valutazioni sono basate sui punti di vista dell'intero corpo docente, invece che semplicemente su quello di un singolo superiore che potrebbe essere molto distante dalla prassi corrente.

In questo modo, Shanghai ha creato una gigantesca comunità open source di insegnanti e ha sbloccato la loro creatività, semplicemente attingendo al desiderio delle persone di offrire il proprio contributo, collaborare ed essere riconosciute per quanto hanno fatto. Ecco come la tecnologia può estendere la portata di un insegnamento efficace, riconoscendo che il valore si crea sempre meno dall'alto verso il basso, mediante il comando e il controllo, e sempre di più orizzontalmente, da parte delle persone con cui siamo connessi e lavoriamo.

Quando i genitori vengono interpellati riguardo alla qualità dell'istruzione scolastica dei loro figli, molti giudicano il sistema scolastico mediocre, mentre la qualità della scuola dei propri figli viene considerata buona, a prescindere dai risultati. Abbiamo fiducia nelle scuole dei nostri figli perché le conosciamo, come abbiamo fiducia negli insegnanti di tali scuole perché li conosciamo. Abbiamo meno fiducia negli sconosciuti. Ma l'era digitale ci permette di creare un capitale sociale molto più ricco e prezioso. Ciò che fanno le misure reputazionali, come quelle usate a Shanghai, è fornire a questi estranei dei volti e delle identità, e visto che tanti

valutano allo stesso modo, apprendiamo chi sono le persone nelle quali poter riporre la nostra fiducia.

Ovviamente, ancora una volta, il diavolo può nascondersi nei dettagli. Una collaborazione di successo dipende fortemente dalle relazioni, e questo rischia di non tradursi automaticamente nella ricezione del giusto numero di spunte online o di stelletto che certifichino la bravura di un collaboratore. C'è anche il rischio che le piattaforme digitali di condivisione possano diventare a pagamento, limitando la condivisione gratuita delle esperienze.

#### *7.4. Avere il pieno possesso della propria professione*

Il fulcro di un insegnamento di eccellenza non è la tecnologia, ma la piena titolarità. I sistemi scolastici di successo nel XXI secolo faranno tutto ciò che serve per promuovere l'appropriazione della pratica professionale da parte della categoria dei docenti. Molte persone che mi capita di incontrare dicono che non possiamo dare ai docenti e ai dirigenti del sistema scolastico una maggiore autonomia perché mancano delle capacità e delle competenze necessarie per adoperarla. Potrebbe esserci del vero. Ma limitarsi a perpetuare un modello prescrittivo di insegnamento non produrrà insegnanti creativi: è improbabile che chi viene esclusivamente addestrato per riscaldare hamburger precotti diventi uno chef.

Al contrario, quando i docenti si sentono pienamente titolari delle proprie classi, quando gli studenti si sentono pienamente in possesso del ruolo di discenti, ecco che viene messo in atto un tipo di insegnamento produttivo. Per questo la risposta consiste nel rafforzare contemporaneamente fiducia, trasparenza, autonomia professionale e cultura collaborativa della professione.

Quando i docenti entrano in pieno possesso della propria funzione, è difficile chiedere loro più di quanto loro chiedano a sé stessi. Nel 2011 ho studiato il modo in cui il ministero dell'Istruzione dei Paesi Bassi sviluppava gli standard professionali sotto la guida dei docenti. All'inizio

il governo temeva che, lasciando questo processo in mano alla classe docente, si sarebbe sacrificato il necessario rigore e ne sarebbe derivata una serie di standard basati sul minimo comune denominatore. Ma è successo l'esatto opposto. L'allora sottosegretario del ministero dell'Istruzione, della Cultura e della Scienza, Sander Dekker, mi ha confidato successivamente che nessun governo nei Paesi Bassi sarebbe mai stato capace di imporre standard così severi per la professione come quelli elaborati dalla categoria stessa. Lo stesso vale nel caso di altre professioni: basti pensare agli sbarramenti per l'accesso alla professione medica o legale. A volte la professionalità e l'orgoglio professionale sembrano legislatori di gran lunga più efficaci dei governi.

Ho imparato molto da questa esperienza. Prima di tutto, coinvolgere i docenti nello sviluppo degli standard professionali è un ottimo modo per costruire la loro competenza professionale. Infatti, affinché gli standard di insegnamento siano significativi e siano fatti propri dal corpo docente, è essenziale che gli insegnanti svolgano un ruolo guida nel progettarli. Allo stesso modo, come ho discusso nel capitolo 5, è essenziale che i docenti partecipino all'elaborazione dei metodi di valutazione dell'insegnante, se si vuole che il sistema di valutazione sia efficace [OECD 2013c]. Invitare i docenti a partecipare è un riconoscimento della loro professionalità, dell'importanza delle loro competenze ed esperienze, e della portata delle loro responsabilità. I docenti saranno anche più disponibili a essere valutati se verranno coinvolti nel processo. Per questo chi progetta i sistemi di valutazione deve lavorare con le organizzazioni professionali degli insegnanti e con gli insegnanti migliori di tutto il sistema. Alla fine i docenti, come gli altri professionisti, nutrono un reale interesse nel salvaguardare gli standard e la reputazione della loro professione.

Ma, cosa più importante, i docenti devono entrare in pieno possesso della propria funzione professionale, considerato il ritmo del mutamento nei sistemi scolastici del XXI secolo. Anche lo sforzo più urgente di convertire un curriculum stabilito dal governo in pratica scolastica di solito si protrae per oltre un decennio, perché comunicare gli obiettivi e i

metodi ai diversi livelli del sistema e integrarli in programmi di formazione per insegnanti necessita di molto tempo. Visto che i tempi, l'oggetto e i metodi dell'apprendimento degli studenti cambiano così rapidamente, questo lento processo di implementazione porta ad allargare il divario esistente tra ciò che gli studenti devono imparare e l'oggetto e i metodi di insegnamento.

L'unico modo per abbreviare questo periodo di tempo consiste nel professionalizzare l'insegnamento, assicurandosi che i docenti abbiano una profonda comprensione non solo del curriculum come prodotto, ma del processo della sua progettazione e delle pratiche pedagogiche che possono meglio esprimere le idee alla base del curriculum stesso.

Le scuole affrontano difficili sfide per soddisfare le future esigenze dei giovani. I contenuti saranno sempre meno il nucleo centrale, e sempre più il contesto, di un buon insegnamento. Molti dei curricula odierni sono progettati per preparare gli studenti a un mondo statico che non esiste più. Questo tipo di piani di studio potrebbe essere diffuso con un approccio di tipo industriale nel contesto di burocrazie gerarchiche; non richiede agli insegnanti un approfondimento professionale avanzato della progettazione didattica. Ma non basta più. I curricula oggi devono tener conto dei rapidi flussi di produzione della conoscenza.

Paradossalmente, nel caso dell'insegnamento un'organizzazione di tipo industriale del lavoro altamente standardizzata ha spesso lasciato da soli i docenti in classe. Un'autonomia scolastica dello 0 per cento si è tradotta nel 100 per cento di isolamento degli insegnanti dietro le porte chiuse delle aule.

Con l'indebolirsi dell'approccio di tipo prescrittivo, la posizione degli operatori professionali in classe ha bisogno di essere rafforzata. Mentre i governi possono stabilire direzioni e obiettivi curriculari, la professione di insegnante deve farsi carico del sistema scolastico, e i governi devono trovare i modi per realizzare e sostenere la professionalità. Tuttavia, la crescita dell'autonomia professionale implica anche la sfida alle pratiche idiosincratiche. Significa mettere da parte quegli insegnanti che hanno un approccio individualistico, per andare verso un uso comune delle pratiche considerate

efficaci dalla categoria, rendendo così l'insegnamento non solo un'arte, ma anche una scienza. In realtà, è di questo che si tratta nell'esempio precedente relativo alla collaborazione degli insegnanti a Shanghai.

Non dovremmo usare la libertà per difendere l'anticonformismo fine a sé stesso. Se uno di noi fosse un pilota che annuncia di voler atterrare con il vento a favore, malgrado sia stato istruito ad atterrare controvento, i suoi passeggeri comincerebbero a preoccuparsi. Naturalmente, non è facile per i dirigenti scolastici bilanciare, da un lato, la possibilità che gli insegnanti reputino opportuno atterrare col vento a favore e, dall'altro, promuovere l'autonomia e l'indipendenza della loro attività professionale. Visto che in così tante aree dell'insegnamento non esistono ancora chiari standard operativi, gli insegnanti possono dedurre che dovrebbe esistere una piena autonomia in tutte le aree, persino in quelle dove gli elementi di base sono definiti con chiarezza. Quindi, poiché non esiste un accordo comune relativo alla pratica professionale, gli insegnanti possono sentirsi completamente deprivati di ogni potere, quando i leader li indirizzano verso percorsi prestabiliti.

Scoprire quali siano gli approcci pedagogici più efficaci, e in quali contesti, richiede tempo, investimenti in ricerca e collaborazione, in modo che le buone idee si diffondano e vengano incorporate nella professione. L'attuazione di tutto questo richiederà una trasformazione radicale, da un'organizzazione del lavoro di tipo industriale a un'organizzazione del lavoro realmente professionale per docenti e leader scolastici, per cui le norme di controllo della professione rimpiazzino forme di controllo burocratiche e amministrative. A sua volta, accordare agli insegnanti una maggiore discrezionalità professionale concederà loro una maggiore libertà nello sviluppo della creatività degli studenti e delle loro capacità di pensiero critico, centrali per avere successo nel XXI secolo, e molto più difficili da sviluppare in ambienti di apprendimento altamente prescrittivi. Supportare un tale cambiamento è ciò che dovremmo aspettarci dalle politiche scolastiche del XXI secolo.

## 8. *Incoraggiare l'innovazione all'interno e all'esterno della scuola*

Quando gli altri settori notano che la produttività è stagnante si concentrano sull'innovazione; ciò avviene anche nell'istruzione. Le comparazioni mostrano che i livelli di innovazione nell'istruzione sono praticamente in linea con quelli degli altri settori dell'economia [OECD 2014a]. Ma il problema non consiste tanto nel volume dell'innovazione, quanto nella sua rilevanza e qualità, e nella rapidità con cui dall'idea si giunge al suo impatto. L'innovazione è in corso, ma si focalizza troppo poco sugli aspetti fondamentali dell'apprendimento; e, quando ci riesce, è troppo lenta a diffondersi.

Il cambiamento innovativo può essere più difficile nelle strutture gerarchiche orientate a premiare l'osservanza di norme e regolamenti. Un approccio politico teso a promuovere l'innovazione in campo educativo è stato quello di aumentare l'autonomia, la diversità e la competizione tra le istituzioni educative. Ma le prove dei benefici di questo approccio restano frammentarie.

Per conciliare la flessibilità e l'innovazione con l'equità i sistemi scolastici devono escogitare controlli e bilanciamenti volti a impedire che la scelta conduca a disuguaglianza e segregazione, e fare tutto il necessario affinché ogni genitore possa scegliere una scuola di sua preferenza. Ciò significa che il governo e le scuole devono investire nello sviluppo delle loro relazioni con i genitori e le comunità locali, e aiutare i genitori a fare scelte consapevoli. Come ho discusso nel capitolo 4, quanto maggiore è la flessibilità in un sistema scolastico, tanto più forte deve essere la politica pubblica. Mentre una maggiore autonomia scolastica, il decentramento e un sistema scolastico più focalizzato sulla domanda cercano di delegare il processo decisionale a chi sta in prima linea, la politica pubblica ha bisogno di mantenere una visione strategica e chiare linee guida per l'istruzione, di stabilire meccanismi efficaci per mobilitare e condividere la conoscenza e di offrire un feedback significativo alle reti scolastiche locali e alle singole scuole. In altri termini, solo

attraverso uno sforzo concertato da parte delle autorità educative centrali e locali la libera scelta educativa sarà un beneficio per tutti gli studenti.

L'innovazione nella governance è una sfida, l'innovazione nel sistema didattico è un'altra sfida. Da tempo l'introduzione di nuovi metodi in ambito didattico – che si tratti di televisione, video, lavagne interattive o computer – mira a migliorare radicalmente l'insegnamento e l'efficacia dell'istruzione, per poi scoprire, al massimo, di aver ottenuto un minimo incremento con costi e complessità più elevati. Mi sono domandato tante volte perché l'istruzione non sia stata al passo con l'innovazione in altre aree. Non ho trovato nessuna risposta valida a parte, forse, che se così fosse verrebbe distrutto l'attuale modello di business dei governi, del mondo accademico e degli editori di libri di testo.

Può anche darsi che l'industria dell'istruzione sia troppo debole e frammentata per accettare questa sfida in particolare. Ricordiamoci che i budget per la ricerca sulla sanità pubblica nei Paesi dell'OCSE sono diciassette volte superiori rispetto ai budget per la ricerca in campo educativo [OECD, in via di pubblicazione]. Questo la dice lunga sul ruolo che assegniamo alla conoscenza per quanto riguarda il miglioramento delle pratiche in corso.

Ma il problema più importante sta nel fatto che, anche quando ci sono una ricerca e una scienza dell'educazione efficaci, molti operatori non pensano che i problemi che affrontano possano essere risolti dalla scienza e dalla ricerca. Troppi insegnanti credono che l'insegnamento sia un'arte individuale basata sull'ispirazione e sul talento, e non una serie di competenze che vanno acquisite nel corso della carriera. Tuttavia, sarebbe errato imputare la colpa di ciò soltanto agli insegnanti. Questo problema deriva spesso dalla politica, perché mancano gli incentivi e le risorse necessarie a codificare la conoscenza e il *know how* professionale. In molti Paesi lo spazio per un orario di lavoro che esuli dalla didattica è di gran lunga troppo limitato perché gli insegnanti lo impieghino per la creazione del sapere. Visto che l'istruzione non è stata in grado di costruire una prassi professionale, o almeno un linguaggio scientifico comune,

come avviene nelle altre professioni, la pratica resta disarticolata, invisibile, isolata e difficile da trasferire. Investire in una migliore conoscenza – e diffonderla il più possibile – deve diventare una priorità; promette enormi ricompense.

È anche importante creare una situazione di maggiore parità per quanto riguarda l'innovazione nelle scuole. I governi possono aiutare a rafforzare l'autonomia professionale e la cultura collaborativa, grazie alla quale le idee migliori vengono perfezionate e condivise. I governi possono anche aiutare con i propri finanziamenti e possono offrire incentivi in grado di aumentare la visibilità e la domanda rispetto alle soluzioni più efficaci. Ma i governi da soli possono fare ben poco. La Silicon Valley funziona perché i governi hanno creato le condizioni necessarie all'innovazione, non perché siano loro a guidarla. Allo stesso modo, i governi non possono innovare in classe; possono solo aiutare, creando sistemi scolastici aperti in modo che ci sia un clima favorevole all'innovazione, dove le idee trasformative abbiano la possibilità di fiorire. Ciò significa incoraggiare l'innovazione all'interno del sistema e renderlo aperto nei confronti delle idee creative provenienti dall'esterno. Tutto questo deve accadere in misura sempre maggiore.

I decisori politici spesso vedono il settore dell'istruzione come un fornitore di beni e servizi per le scuole. Tendono a trascurare il fatto che l'innovazione, in campo educativo, sta modificando l'ambiente stesso in cui le scuole operano. In particolare, le innovazioni basate sulla tecnologia aprono le scuole al mondo esterno, sia al mondo digitale che all'ambiente sociale. Esse introducono anche nuovi attori nel sistema, compreso il settore dell'istruzione con le sue idee, i suoi punti di vista e i suoi sogni su quello che un futuro più luminoso potrebbe avere in serbo per l'educazione.

È difficile per i sistemi scolastici considerare il mondo industriale come un partner prezioso. I timori di quella che viene percepita come la «commercializzazione» dell'istruzione, o della sostituzione dei docenti con i computer, spesso mettono a repentaglio quello che potrebbe essere un dialogo proficuo. Nello stesso tempo dovremmo essere più esigenti nei confronti delle industrie dell'istruzione. La maggior parte dei nostri

bambini di propria spontanea volontà non giocherebbe mai con il genere di software che le aziende vendono alle scuole. L'innovazione nelle industrie dell'istruzione è dinamica come dovrebbe o potrebbe essere? Possiamo rompere il cartello dei pochi grandi produttori di risorse didattiche che usano un esercito di venditori per commercializzare i loro servizi a un mercato frammentato? Possiamo superare i lenti cicli di vendita, per cui gli acquirenti devono trattare con innumerevoli figure, tutte sedicenti «responsabili»?

È possibile creare una cultura aziendale per gestire l'innovazione all'interno dei sistemi scolastici? Al momento è molto più facile, per gli amministratori, comprare nuovi strumenti e sistemi e utilizzare il personale già in servizio perché non costa «nulla». Considerare il tempo degli insegnanti come un costo non recuperabile significa che non si vede alcun vantaggio nel risparmiarlo. Vale la pena cercare di capire come l'industria potrebbe aiutare il settore a colmare il divario di produttività, con nuovi strumenti e pratiche, organizzazioni e tecnologia.

Mi stupisce il fatto che l'imprenditorialità nel settore dell'istruzione resti così limitata. È vero, ci sono grosse organizzazioni che producono libri di testo, materiali didattici e corsi online, e ci sono innumerevoli scuole private e università. Ma si tratta di realtà frammentarie. Nel giugno del 2013 ho incontrato l'imprenditore indiano Sunny Varkey<sup>15</sup>, il quale nutriva l'ambizione di trasformare il settore dell'istruzione, cambiando rotta per passare dal privato-vs-pubblico al privato-con-pubblico. Ciò che differenzia la sua missione da quelle di altri è che non tratta l'istruzione come parte di qualcos'altro, ma mira a metterla al primo posto.

Forse dovremmo smetterla di cercare la *killer app* o il modello «rivoluzionario» di business in grado di capovolgere in qualche modo le pratiche esistenti. Invece dovremmo imparare a identificare, interpretare e coltivare una capacità favorevole all'apprendimento nell'intero ecosistema che produce i risultati scolastici. Per mantenere le promesse fatte nell'era digitale i vari Paesi hanno bisogno di un maggior

<sup>15</sup> Cfr. <https://www.varkeyfoundation.org>.

numero di strategie di persuasione per consolidare la capacità dei docenti di utilizzare nuovi strumenti; e i decisori politici devono migliorare rispetto al sostegno da fornire a questo progetto. Considerata l'incertezza che caratterizza qualsiasi tipo di cambiamento, gli educatori spesso opteranno per il mantenimento dello *status quo*. Per mobilitare l'opinione pubblica a favore di scuole più innovative i sistemi educativi devono migliorare per quanto riguarda la comunicazione del bisogno di cambiamento e la costruzione del sostegno a suo favore. Investire nello sviluppo delle competenze e nelle capacità di gestione del cambiamento sarà fondamentale; ed è fondamentale che gli insegnanti diventino protagonisti attivi del cambiamento, non solo per quanto riguarda l'implementazione delle innovazioni tecnologiche, ma anche per quanto riguarda la loro progettazione (si veda il cap. 5).

I sistemi di istruzione devono individuare meglio gli attori chiave del cambiamento e sostenerli; e devono trovare modi più efficaci per estendere e disseminare le innovazioni. Questo implica anche l'individuazione di modalità migliori per riconoscere, premiare e celebrare il successo, fare tutto il possibile per facilitare gli innovatori nell'assunzione dei rischi e incoraggiare la comparsa di nuove idee. Una delle scoperte più sconcertanti della nostra indagine sugli insegnanti (TALIS) è stata il fatto che, nel mondo industrializzato, tre insegnanti su quattro considerano il proprio posto di lavoro un ambiente fondamentalmente ostile all'innovazione<sup>16</sup>. Non cambierà nulla se non modifichiamo questa percezione.

## 9. *Coltivare un'efficace leadership di sistema*

Cambiare gli apparati burocratici nell'istruzione è come spostare cimiteri: spesso è difficile contare sull'aiuto di chi li abita, perché sono davvero in tanti a difendere lo *status quo*. Il nocciolo della questione è che i sistemi scolastici sono sistemi sociali piuttosto conservatori. Tutti sono pronti a supportare la riforma scolastica – a patto

<sup>16</sup> Per i dati, cfr. OECD [2009].

che non tocchi i propri figli. I genitori possono misurare il livello di istruzione dei propri figli confrontandolo con le proprie esperienze educative. I docenti possono insegnare nello stesso modo in cui è stato loro insegnato, invece di insegnare secondo le metodologie didattiche che hanno studiato. Ma il vero ostacolo alla riforma dell'istruzione non sono i follower conservatori, bensì i leader conservatori: leader che sfruttano il populismo per preservare lo *status quo*; leader che si aggrappano al programma odierno invece che adattare la pratica pedagogica a un mondo in cambiamento, perché è tanto più facile per tutti restare all'interno della propria *comfort zone*; leader che investono nelle soluzioni popolari, come la proposta di classi più piccole, invece di impiegare il proprio tempo per convincere genitori e docenti dei benefici legati a investimenti più efficaci, come quelli relativi al miglioramento della professionalità degli insegnanti.

Una leadership efficace è fondamentale per ogni aspetto dell'istruzione, soprattutto quando coerenza e capacità sono insufficienti. Vi sono insegnanti e programmi scolastici ed educativi straordinari in tutti i sistemi di istruzione, ma in più occorre una leadership efficace per costruire un sistema di istruzione eccellente. Come fa notare Michael Fullan, un'autorità nel campo della riforma dell'istruzione, non sono tanto i curricoli che contano quanto la cultura, e la cultura è il marchio di una leadership efficace. La cultura ha a che fare con l'apprendimento e l'innovazione sistemica e con una collaborazione mirata, in grado di portare a un miglioramento continuativo e su larga scala. Se si vuole ottenere un cambiamento reale e duraturo non bisogna domandarsi quanti insegnanti supportino le nostre idee, ma quanti insegnanti siano in grado e desiderino impegnarsi in una collaborazione efficace.

La crisi dell'istruzione, riscontrabile nei risultati scolastici stagnanti a fronte di investimenti crescenti, è in parte una crisi di leadership. Trovare risposte adeguate e orientate al futuro ai cambiamenti correlati all'ambito tecnologico, alla globalizzazione e all'ambiente è in fin dei conti una questione di leadership. Una leadership efficace è fondamentale

per creare un ambiente in cui le istituzioni, gli educatori, i ricercatori e altri innovatori possano lavorare insieme come professionisti. Questo genere di leader dovrebbe aiutare le persone a riconoscere ciò che è opportuno cambiare, a mobilitare l'opinione pubblica e a condividere le responsabilità di leadership a tutti i livelli del sistema.

Come spiega Fullan, i leader che vogliono realizzare cambiamenti lungimiranti nei loro sistemi scolastici non devono limitarsi a impartire direttive e a cercare di farle rispettare. Devono costruire una comprensione condivisa e una responsabilità collettiva, perorare la causa del cambiamento, offrire un supporto che renda reale il cambiamento e restare credibili senza per questo diventare populistici. Devono concentrare le risorse, sviluppare le capacità, cambiare l'organizzazione del lavoro e creare il giusto clima politico con misure di responsabilità progettate per incoraggiare l'innovazione e lo sviluppo, invece della conformità. E devono contrastare le dinamiche territoriali e le burocrazie gerarchiche che ancora dominano le istituzioni scolastiche.

I leader di sistema devono contrastare le strutture istituzionali che troppo spesso sono costruite intorno agli interessi e alle abitudini di educatori e amministratori, invece che degli studenti. La maggior parte dei nostri sistemi scolastici è progettata per classificare ed eliminare le persone, non per aprire opportunità e far fronte ai diversi bisogni degli studenti. È probabile che questo sia stato un approccio efficace ed efficiente per l'era industriale, quando l'istruzione riguardava il reperimento e la formazione di una ristretta minoranza di leader, e consisteva nel fornire a tutti gli altri semplicemente conoscenze e competenze di base. Ma in una società moderna, dove abbiamo bisogno di valorizzare i talenti di ognuno e di garantire un accesso equo all'apprendimento, un tale approccio rappresenta una barriera al successo. C'è bisogno di incentivi e di sostegno perché le scuole possano soddisfare i bisogni di tutti i ragazzi, invece che ottenere un vantaggio dallo spostamento degli studenti problematici altrove.

Affinché le scuole acquistino una certa capacità imprenditoriale e di adattamento, i leader di sistema devono essere

capaci di mobilitare le risorse umane, sociali e finanziarie necessarie all'innovazione. Devono essere in grado di costruire forti legami fra i vari settori e fra le varie nazioni, e di instaurare rapporti di collaborazione con i leader di governo, gli imprenditori sociali, gli uomini d'affari, i ricercatori e la società civile.

Occorre che la politica scolastica vada oltre le sterili discussioni tra le forze che premono per un maggiore decentramento e quelle che vorrebbero un sistema scolastico più accentrato. Questo dibattito impedisce di porsi la questione ben più importante di capire quali siano gli aspetti dell'istruzione gestiti meglio e a quale livello del sistema scolastico, e di affermare il principio fondamentale della sussidiarietà, per cui ogni livello del sistema scolastico dovrebbe domandarsi costantemente come supportare al meglio gli studenti e gli insegnanti in prima linea.

Ciò significa anche che docenti, scuole e autorità locali riconoscono che certe funzioni, in particolare quelle relative alla definizione del quadro curricolare, dei piani di studio, degli esami e degli standard didattici, richiedono una massa critica di capacità, e pertanto tendono a essere supportate meglio da un certo livello di centralizzazione. Il banco di prova consiste in un sistema didattico coerente accessibile a tutti gli studenti e in cui gli standard educativi di eccellenza confluiscono in quadri curricolari ben strutturati in grado di guidare il lavoro dei docenti e degli editori scolastici.

I Paesi con un mercato non regolamentato per i libri di testo, dove le scuole o i distretti scelgono cosa debba venire insegnato nelle classi, considereranno l'approccio giapponese, dove il ministro dell'Istruzione ha un ruolo decisivo nel guidare lo sviluppo e la revisione dei libri di testo, come eccessivamente centralizzato. Ma se poniamo la domanda agli insegnanti giapponesi questi ci diranno per quanti anni il corpo docente viene consultato e coinvolto prima che un qualsiasi libro di testo venga messo a punto e pubblicato. Ci diranno anche dell'approfondito aggiornamento professionale con il quale viene promossa la loro capacità di interpretare e di implementare gli obiettivi curricolari. Il risultato sarà una ben più solida titolarità della professione

e un'autonomia molto maggiore per chi sta in prima linea, rispetto a un approccio per cui le scuole o i distretti acquistano un libro di testo, lo consegnano agli insegnanti che poi a loro volta lo adottano in classe. In breve, dobbiamo smettere di considerare centralizzazione e decentramento come due estremi opposti.

I leader di sistema devono essere consapevoli del fatto che le politiche e le pratiche organizzative possono facilitare oppure ostacolare la trasformazione. Devono essere pronti a misurarsi con il sistema, quando esso ostacola il cambiamento. Devono essere in grado di riconoscere le tendenze e i modelli emergenti e vedere come questi possano agevolare o frenare l'innovazione a cui mirano. Devono essere politicamente avveduti nei rapporti con le varie organizzazioni e i vari individui. Devono usare la propria conoscenza in materia di fattori motivanti per convincere gli altri a supportare i propri piani per il cambiamento. E devono usare la propria esperienza del potere e dell'autorità per costruire le alleanze e le coalizioni necessarie a portare a termine i propri obiettivi.

Il successo nell'istruzione di Singapore, per esempio, è un caso che ha a che fare con la giusta leadership e con il corretto allineamento tra le politiche scolastiche e le pratiche scolastiche effettive; con la messa a punto di standard ambiziosi; con la costruzione della capacità dei docente e della leadership di sviluppare una visione e una strategia a livello scolastico; e con una cultura del miglioramento continuo che mette a confronto le proprie pratiche scolastiche con le migliori al mondo.

A livello istituzionale, sia la coerenza politica che la fedeltà dell'implementazione alla riforma sono determinate da una relazione strategica tra il ministro dell'Istruzione, l'Istituto nazionale dell'istruzione, che forma gli insegnanti, e le scuole. Tutto questo non avviene solo a parole. I report che ho ricevuto da politici, ricercatori e insegnanti a Singapore sono sempre coerenti, anche quando rappresentano punti di vista diversi. Il capo dell'Istituto nazionale dell'istruzione incontra il ministro dell'Istruzione all'incirca ogni due settimane. I suoi professori vengono regolarmente coinvolti

nelle discussioni e decisioni ministeriali, quindi è facile che il lavoro dell'Istituto sia in linea con le politiche del ministero; e i presidi vengono a conoscenza delle proposte di riforma importanti direttamente dal ministero. Nell'aprile del 2014 sono intervenuto in una delle loro conferenze periodiche in cui l'allora ministro dell'Istruzione, Heng Swee Keat, discusse i piani della riforma scolastica con tutti i presidi della scuola secondaria di Singapore. Non gli sarebbe mai venuto in mente di annunciare una riforma scolastica sui media; era consapevole che non se ne sarebbe fatto nulla finché i dirigenti scolastici non si fossero appropriati degli obiettivi e dei metodi relativi alle modifiche previste.

Ciò che ho appreso da questo caso è l'importanza del fatto che i leader dei sistemi educativi siano trasparenti con gli insegnanti e con i dirigenti scolastici riguardo alla direzione in cui la riforma deve muoversi e al significato che essa può avere per loro. Il successo dipende dall'adozione di uno stile di leadership inclusivo che favorisca la collaborazione e permetta ai dipendenti di assumersi dei rischi. Ciò incoraggia il personale a nutrire la sicurezza di sé necessaria per considerare i problemi da più angolazioni ed escogitare soluzioni alternative. Si tratta di ottenere il consenso senza rinunciare alla riforma.

Come fisico, inizialmente ho trovato impegnativo apprezzare l'approccio differente che viene richiesto per progettare un sistema nel campo dell'istruzione. In fisica si studia il mondo tramite modelli complessi e poi si esamina il modo in cui l'alterazione di una parte del modello in esame cambi il risultato complessivo. Ma i sistemi di istruzione sono divenuti così fluidi che questo tipo di ragionamento non funziona più. I sistemi di istruzione più solidi saranno quelli che potranno costantemente adattarsi alle esigenze più mutevoli, mobilitando, condividendo e diffondendo le conoscenze, le idee e le esperienze degli studenti e degli insegnanti.

Molti docenti e molte scuole sono pronti. Per incoraggiarne la crescita la politica deve ispirare e favorire l'innovazione, e identificare e condividere le pratiche migliori. Questa transizione in campo politico deve costruirsi sulla

fiducia: fiducia nell'istruzione, nelle istituzioni scolastiche, nelle scuole e negli insegnanti, negli studenti e nelle comunità. In tutti i servizi pubblici la fiducia è una parte essenziale di una buona governance. Le scuole di successo saranno sempre luoghi in cui le persone desiderano lavorare e in cui le loro idee possono essere realizzate al meglio, dalle quali ottengono fiducia e nelle quali possono riporre fiducia.

Non è ben chiaro come si diffonda la fiducia nel campo dell'istruzione e come venga sostenuta nel tempo o come possa essere ripristinata quando viene meno. Ma la fiducia non può essere imposta per legge o prescritta; ecco perché è così difficile costruirla all'interno degli ordinamenti amministrativi tradizionali. La fiducia è il frutto di una scelta deliberata; può essere coltivata e ispirata solo attraverso relazioni sane e una trasparenza costruttiva. È questa la lezione che possiamo trarre dalla Finlandia, dove i sondaggi d'opinione mostrano chiaramente alti livelli di fiducia pubblica nei confronti dell'istruzione. In un momento in cui i sistemi di comando e di controllo si stanno indebolendo, costruire fiducia è il modo più promettente per far avanzare e alimentare i sistemi di istruzione moderni.

#### 10. *Progettare un nuovo tipo di valutazione*

Il modo in cui gli studenti sono valutati nei test ha una grande influenza anche sul futuro dell'istruzione, perché segnala le priorità per il curriculum e per la didattica. I test inducono sempre a focalizzarsi su ciò che conta, come è giusto che sia. I docenti e gli amministratori scolastici, al pari degli studenti, presteranno attenzione a ciò che viene valutato nei test e adatteranno il curriculum e l'insegnamento di conseguenza.

Qualcuno sostiene che le valutazioni siano limitative, perché colgono solo alcuni aspetti dei risultati dell'apprendimento. Questo è certamente vero, ma è altrettanto vero per qualunque altra forma di misurazione, compresa l'osservazione. Si chieda agli inquirenti della polizia qualcosa in merito alle divergenze presenti nelle dichiarazioni dei testimoni, o

si considerino i pregiudizi degli insegnanti a proposito del genere o del background sociale, e si capirà quanto limitativa e soggettiva possa diventare persino l'osservazione diretta.

La questione riguarda piuttosto come sia possibile ottenere una valutazione giusta e garantire che rappresenti una delle molteplici prospettive sull'apprendimento scolastico che possa aiutare i docenti e i politici a monitorare il progresso in campo educativo. Le valutazioni devono essere riprogettate nel momento in cui curricoli e pratiche didattiche vengono riformati.

Il problema è che molti sistemi di valutazione sono poco allineati con il curriculum e con le conoscenze e le abilità che occorrono ai giovani per crescere bene. Larga parte dei test scolastici di oggi possono essere risolti in pochi secondi con l'aiuto di uno smartphone. Se i nostri ragazzi devono essere più intelligenti dei loro smartphone, allora i test devono guardare oltre la capacità degli alunni di riprodurre determinate informazioni per verificare, invece, se sono in grado di estrapolare da ciò che sanno, e applicare in modo creativo le proprie conoscenze in situazioni inedite. Le valutazioni devono poter riflettere anche le competenze sociali ed emotive.

Attualmente la maggior parte dei test non permette agli studenti di collegarsi a internet, per timore che possano trovarvi le risposte ai quesiti. La sfida per le valutazioni future consiste nel capire se riusciranno a incoraggiare o meno gli studenti ad andare online per connettersi con le conoscenze più avanzate al mondo, senza mettere a repentaglio la validità e l'attendibilità dei risultati.

Similmente, una delle peggiori infrazioni, quando si affronta un test, consiste nel consultarsi con un altro studente. Ma dato che l'innovazione adesso è basata molto spesso sulla condivisione delle conoscenze, i test di verifica futuri non dovrebbero squalificare gli studenti per aver collaborato con altri esaminandi, ma trovare il modo giusto per lasciarglielo fare. La valutazione PISA delle competenze di *problem-solving* collaborativo ha mostrato con chiarezza che la bravura nel *problem-solving* individuale è predittiva solo in parte rispetto all'abilità di *problem-solving* all'interno di un gruppo di lavoro (si veda sopra).

Nel progettare le valutazioni spesso privilegiamo la validità a scapito dell'efficienza, così come la rilevanza a scapito dell'affidabilità. Lo facciamo perché questo rende i risultati apparentemente più oggettivi e riduce perciò il rischio di eventuali contestazioni. Alcuni ministri dell'Istruzione hanno dovuto dimettersi a seguito di ricorsi contro i risultati degli esami; pochi sono stati contestati per scarsa validità o mancanza di rilevanza dei risultati dei test.

Ma cambiare le priorità a favore di affidabilità ed efficienza ha un prezzo. Il test più affidabile è quello in cui si pongono agli studenti quesiti simili in base a un formato valutativo che non lasci spazio ad ambiguità – di solito il formato a scelta multipla. Un test rilevante è quello in cui si verifica una vasta gamma di conoscenze e abilità ritenute importanti per il successo scolastico. Approntarlo bene richiede formati a risposta multipla, compresi i formati aperti, che prevedono risposte più complesse. Necessariamente, questi ultimi possono presentare divergenze di interpretazione che richiedono processi di correzione più sofisticati. Similmente, se il numero degli studenti da valutare è ampio e/o se vogliamo sottoporre a verifica gli studenti frequentemente, diventa importante l'efficienza, che privilegia ancora una volta formati a risposta semplice che sono facili da programmare.

Per queste ragioni, una delle prime decisioni che prendemmo per PISA fu quella di limitare la valutazione a un campione di scuole e di studenti, e di non indicare i risultati al livello del singolo studente o delle singole scuole dove maggiore poteva essere l'impatto e la ricaduta (*high stakes*). Questo ci ha permesso di dare priorità alla validità e alla rilevanza nelle valutazioni. Le dimensioni relativamente piccole del campione in esame ci consentono di utilizzare formati valutativi più complessi e costosi.

Oltre a ciò, le valutazioni devono essere eque, tecnicamente solide e adatte allo scopo. Devono inoltre garantire una misurazione adeguata a diversi livelli di accuratezza, in modo da poter soddisfare le esigenze legate al processo decisionale ai diversi livelli del sistema scolastico di riferimento. Le valutazioni internazionali come PISA hanno l'incombenza aggiuntiva di garantire che gli esiti siano validi al di là dei

confini culturali, nazionali e linguistici entro cui vengono realizzati, e che i campioni delle scuole e degli studenti dei Paesi partecipanti siano comparabili. PISA ha investito una quantità significativa di tempo e di sforzi per assicurare che questi standard vengano raggiunti<sup>17</sup>.

Dobbiamo anche lavorare sodo per colmare il divario esistente tra le valutazioni sommative e quelle formative. La valutazione sommativa di solito consiste nel verificare lo studente al termine di un'unità didattica; la valutazione formativa è un approccio più diagnostico, effettuato mentre gli studenti si preparano e finalizzato a mostrare quali sono i bisogni formativi da migliorare in quel preciso momento.

Occorre trovare modalità più creative per coniugare elementi di entrambi gli approcci valutativi, poiché adesso è possibile creare coerenti sistemi di valutazione a più livelli, che vanno dagli studenti alle classi, alle scuole, per estendersi al livello regionale, a quello nazionale e persino a quello internazionale. I test efficaci dovrebbero aprire una finestra sul pensiero e sul sapere degli studenti, e rivelare le strategie che uno studente utilizza per risolvere un problema. Valutazioni digitali come PISA ora lo rendono possibile, in quanto non misurano solo il grado di correttezza delle risposte degli studenti, ma mostrano anche i percorsi utilizzati dagli studenti per arrivare alle soluzioni.

Le valutazioni dovrebbero anche fornire feedback produttivi, a livelli di accuratezza appropriati, per favorire le decisioni volte al miglioramento. I docenti devono essere in grado di capire che cosa rivelano le valutazioni a proposito del pensiero degli studenti. Gli amministratori scolastici, i politici e i docenti devono essere in grado di usare queste informazioni ricavate dalla valutazione per stabilire come creare opportunità migliori per l'apprendimento degli studenti. Così gli insegnanti non vedranno più i test di verifica come qualcosa di separato dall'istruzione, che porta via tempo utile all'apprendimento, ma piuttosto come uno strumento che lo incrementa.

<sup>17</sup> Cfr. <http://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report>.

## 10.1. *Come si evolve PISA*

Naturalmente, tutto questo vale anche per PISA. Sebbene i risultati PISA non abbiano immediate conseguenze per i singoli studenti, per i docenti o per le scuole, PISA è visto come un importante indicatore del successo di un sistema scolastico. Per questo PISA deve guidare la riforma dell'istruzione, non frenarla vincolandola a una gamma troppo ristretta di parametri. Non stupirà quindi il fatto che vi sia un considerevole dibattito fra i Paesi che partecipano a PISA, sia a livello politico che tecnico, in merito a quanto PISA potrebbe e dovrebbe evolversi.

Qualcuno sostiene che se un test deve misurare il progresso e il cambiamento nell'istruzione allora non possiamo cambiare le sue unità di misura. Costoro sostengono la tesi che il test debba rimanere come un punto fermo. Ma PISA ha cambiato strategia, riconoscendo che se non sviluppiamo di continuo gli indicatori finiremo per valutare gli studenti in base a quello che era considerato importante in un dato periodo del passato, invece di valutare gli studenti rispetto a ciò di cui avranno bisogno per crescere nel futuro.

L'uso di prove informatizzate per PISA significa che adesso è possibile sottoporre a verifica un ventaglio più ampio di conoscenze e di competenze. La valutazione PISA 2012 delle competenze di *problem-solving*, la valutazione PISA 2015 delle competenze di *problem-solving* collaborativo e la valutazione PISA 2018 delle competenze globali sono dei buoni esempi in tal senso. Sarà più impegnativo misurare le competenze sociali ed emotive. Ma anche per quanto riguarda questi domini, la ricerca più recente mostra che molte delle loro componenti possono essere misurate in maniera rilevante [OECD 2015c].

PISA sta tentando anche di rendere i risultati più aperti e più locali. A tal fine, PISA ha cominciato a mettere a punto strumenti open source che le scuole possono usare per elaborare da sé i propri punteggi PISA. Questo nuovo test, basato sul test *PISA for Schools*<sup>18</sup>, fornisce analisi com-

<sup>18</sup> Cfr. <http://www.oecd.org/pisa/pisa-based-test-for-schools>.

parative con altre scuole ovunque nel mondo, scuole che siano a loro simili oppure molto diverse.

Le scuole stanno già cominciando a usare quei dati. Nel settembre del 2014 ho aperto la prima assemblea annuale delle scuole statunitensi che avevano sostenuto questo test. È stato incoraggiante vedere quanto esse fossero interessate a mettersi a confronto non solo con le scuole a loro vicine, ma con le migliori scuole a livello internazionale. Dieci istituti della contea di Fairfax, in Virginia, avevano iniziato una discussione, durata un anno, tra presidi e docenti basata sui risultati dei primi rapporti. Con l'aiuto degli uffici distrettuali e dell'OCSE, stavano indagando a fondo i dati per capire come risultassero le loro scuole l'una in rapporto all'altra, e rispetto alle altre scuole di tutto il mondo. Questi presidi e insegnanti cominciavano a considerarsi compagni di squadra, non solo spettatori, di un campo di gioco globale. In altri termini, nella contea di Fairfax, i big data hanno gettato le basi di una grande fiducia.

Mentre il numero di nazioni che si uniscono a PISA continua ad aumentare, è ormai chiaro che la sua progettazione debba evolversi in vista di un insieme più eterogeneo di partecipanti, compreso un crescente numero di Paesi a reddito medio-basso. Per far sì che PISA diventi più rilevante nei confronti di questa ampia serie di Paesi, sta sviluppando gli strumenti di valutazione per misurare meglio una maggiore varietà di competenze scolastiche; sta rielaborando i questionari di contesto in modo che siano più rilevanti per i contesti a basso reddito; sta affrontando sfide economiche e tecniche mediante partenariati con donatori e attraverso la costruzione di capacità; e sta estendendo il suo raggio d'azione ai portatori di interesse locali nei Paesi in via di sviluppo. Questa iniziativa, conosciuta come *PISA for Development*<sup>19</sup>, è stata sperimentata con successo in 9 Paesi nel 2016 e nel 2017.

<sup>19</sup> Cfr. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisaforddevelopment.htm>.

## 11. *Guardare fuori mentre si va avanti*

Se dovessi aggiungere una qualità al profilo del leader dell'istruzione reattivo e responsabile, in particolar modo dopo aver trattato di valutazione, questa sarebbe la capacità di guardare non soltanto avanti, ma anche fuori. Non stupisce il fatto che un impegno forte e costante per condurre un'analisi comparativa internazionale e per incorporare i risultati di questa analisi nelle politiche e pratiche scolastiche sia una caratteristica comune dei sistemi di istruzione con i rendimenti più elevati.

Non si tratta di copiare e incollare le soluzioni realizzate dagli altri Paesi; si tratta di guardare appassionatamente e con serietà alle buone pratiche presenti nel nostro stesso Paese e altrove, per venire a conoscenza di ciò che funziona e in quali contesti, mettendolo in pratica in maniera consapevole.

La Finlandia si confrontava con il rendimento e le pratiche di altri sistemi di istruzione nel momento in cui preparava la sua spettacolare affermazione fra i Paesi con i migliori risultati del mondo. Il Giappone acquisì il suo status di lunga durata fra i Paesi con i rendimenti più elevati quando il suo governo, durante la Restaurazione Meiji, si recò a visitare le capitali dell'Occidente in via di industrializzazione e decise di portare in Giappone il meglio che il resto del mondo potesse offrire. Ed è così che fa, fin da allora.

Nella seconda metà del XX secolo Singapore fece esattamente quello che il Giappone aveva fatto un secolo prima, ma con livelli di focalizzazione e di disciplina ancora maggiori. Il Consiglio per lo sviluppo economico di Singapore, centro nevralgico del governo del Paese, è composto da molti ingegneri per i quali il governo e l'amministrazione di Singapore rappresentano un insieme di sfide progettuali. Ogni volta che Singapore cerca di creare una nuova istituzione confronta regolarmente i propri piani con i migliori del mondo. Tutte le istituzioni educative – dall'Università nazionale di Singapore ai singoli istituti scolastici – vengono incoraggiate a creare connessioni globali al fine di sviluppare «singaporiani preparati al futuro». Non hanno mai smesso di imparare sistematicamente dagli altri Paesi.

Quando Deng Xiaoping prese le redini della Cina e cominciò a preparare il ritorno del suo Paese alla ribalta della scena mondiale, diede disposizioni affinché le istituzioni scolastiche formassero partenariati con le migliori istituzioni educative del mondo, e riportassero in Cina il meglio delle loro politiche e pratiche.

Quando Dalton McGuinty, l'allora primo ministro dell'Ontario, venne in visita presso l'OCSE nel 2008 ci spiegò che le sue opinioni sulla strategia più efficace per l'Ontario si erano formate grazie ai soggiorni che aveva fatto in altri Paesi con sistemi di istruzione di successo.

Quindi uno sforzo significativo per guardare al di là dei propri confini nazionali e per incorporare i risultati di questo apprendimento in politica e in pratica sembra essere un comune denominatore della maggioranza dei Paesi ad alto rendimento.

Mettiamo a confronto questo atteggiamento rivolto all'esterno con quello di quei Paesi che preferiscono mettere in discussione PISA quando i risultati del test mostrano che il loro sistema di istruzione è stato sopravanzato, e che considerano umilianti i confronti con ciò che accade in altri Paesi.

Questa sarà probabilmente una distinzione fondamentale, fra Paesi che faranno progressi nell'istruzione e quelli che non ne faranno. La distinzione può essere anche fra quei sistemi educativi che si sentono minacciati dai modi di pensare alternativi e quelli che sono aperti al mondo e pronti a imparare da e con i leader educativi mondiali.

In fin dei conti, valgono pur sempre le leggi della fisica. Se smettiamo di pedalare, non solo non andremo avanti, ma la nostra bicicletta si fermerà e cadrà – e noi con essa. A forti venti contrari, dobbiamo opporre una forza maggiore.

Ma di fronte alle enormi sfide e opportunità che si presentano oggi, grandi come quelle del passato, gli esseri umani non devono essere passivi o inerti. Abbiamo la capacità di agire, di giocare d'anticipo, e il potere di organizzare le nostre azioni in vista di un fine. L'ho compreso quando ho visto il 10 per cento più svantaggiato degli studenti di Shanghai avere rendimenti superiori al 10 per cento più ricco degli studenti americani nella valutazione PISA 2012

di matematica. Ho deciso di scrivere questo libro quando ho visto i ragazzi provenienti dai quartieri più poveri di Shanghai imparare – con gioia – dai migliori docenti della città. È stato allora che ho capito che l'istruzione universale di alta qualità è un obiettivo raggiungibile, che abbiamo i mezzi per offrire un futuro a milioni di studenti che al momento non ce l'hanno, e che il nostro compito non è quello di rendere possibile l'impossibile, ma di rendere il possibile realizzabile.



RIFERIMENTI  
BIBLIOGRAFICI



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adams, R.  
2002 *Country Comparisons in PISA: The Impact of Item Selection*, <http://www.findanexpert.unimelb.edu.au/individual/publication9377>.
- Alberta Education  
2014 *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013: Alberta Report*, Edmonton, Alberta Education.
- Autor, D. e Dorn, D.  
2013 *The Growth of Low-Skill Service Jobs and the Polarization of the US Labor Market*, in «American Economic Review», 103, 5, pp. 1553-1597, <https://doi.org/10.1257/aer.103.5.1553>.
- Bandura, A.  
2012 *Self-Efficacy*, New York, W.H. Freeman.
- Barber, M.  
2008 *Instruction to Deliver*, London, Methuen Publishing.
- Barber, M., Moffit, A. e Kihn, P.  
2010 *Deliverology 101: A Field Guide for Educational Leaders*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Barro, R. e Lee, J.  
2013 *A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010*, in «Journal of Development Economics», 104, pp. 184-198, <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001>.
- Borgonovi, F. e Burns, T.  
2015 *The Educational Roots of Trust*, OECD Education Working Papers n. 119, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/19939019>.
- Brown, M.  
1996 *FIMS and SIMS: The First Two IEA International Mathematics Surveys*, in «Assessment in Education: Principles, Policy and Practice», 3, 2, <https://doi.org/10.1080/0969594960030206>.

Brundtland Commission  
1987 *Our Common Future*, Oxford, Oxford University Press.

Carroll, J.

1963 *A Model of School Learning*, in «Teachers College Record», 64, 8, pp. 723-733.

Chen, C. e Stevenson, H.

1995 *Motivation and Mathematics Achievement: A Comparative Study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian High School Students*, in «Child Development», 66, 4, p. 1215, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00932.x>.

Chu, L.

2017 *Little Soldiers: An American Boy, a Chinese School, and the Global Race to Achieve*, New York, HarperCollins.

Echazarra, A. et al.

2016 *How Teachers Teach and Students Learn: Successful Strategies for School*, OECD Education Working Papers n. 130, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/5jm-29kpt0xxx-en>.

Epple, D., Romano, E. e Urquiola, M.

2015 *School Vouchers*, Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.

Fadel, C., Trilling, B. e Bialik, M.

2015 *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*, Boston, The Center for Curriculum Redesign.

Friedman, T.L.

2016 *Thank You for Being Late: An Optimist's Guide to Thriving in the Age of Accelerations*, New York, Farrar, Straus and Giroux.

Fullan, M.

2011 *Change Leader: Learning to Do What Matters Most*, San Francisco, Jossey-Bass.

Goldin, C. e Katz, L.

2007 *The Race between Education and Technology*, Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.

Goldin, I. e Kutarna, C.

2016 *Age of Discovery: Navigating the Risks and Rewards of Our New Renaissance*, New York, St. Martin's Press.

- Good, T. e Lavigne, A.  
2018 *Looking in Classrooms*, New York, Routledge.
- Goodwin, L., Low, E. e Darling-Hammond, L.  
2017 *Empowered Educators in Singapore: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Griffin, P. e Care, E. (a cura di)  
2015 *Assessment and Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills*, Dordrecht, Springer.
- Hanushek, E., Piopiunik, M. e Wiederhold, S.  
2014 *The Value of Smarter Teachers*, Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- Hanushek, E. e Woessmann, L.  
2015a *The Knowledge Capital of Nations*, Cambridge, MA, MIT Press.
- 2015b *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>.
- Harari, Y.N.  
2016 *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*, London, Harville Secker; trad. it. *Homo Deus. Breve storia del futuro*, Milano, Bompiani, 2017.
- Hargreaves, A. e Shirley, D.  
2012 *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Hung, D., Tan, S.C. e Koh, T.S.  
2006 *From Traditional to Constructivist Epistemologies: A Proposed Theoretical Framework Based on Activity Theory for Learning Communities*, in «Journal of Interactive Learning Research», 17, 1, pp. 37-55.
- Husen, T. (a cura di)  
1967 *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries*, voll. I e II, Stockholm, Almqvist and Wiksell.
- Leadbeater, C.  
2016 *The Problem Solvers: The Teachers, the Students and the Radically Disruptive Nuns Who Are Leading a Global Learning Movement*, London, Pearson.
- Martin, M. e Mullis, I.  
2013 *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*, Chest-

nut Hill, MA, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.

McInerney, D. e Van Etten, S.

2004 *Big Theories Revisited*, Greenwich, CT, Information Age Publishing.

Nathan, M., Pratt, A. e Rincon-Aznar, A.

2015 *Creative Economy Employment in the European Union and the United Kingdom: A Comparative Analysis*, London, Nesta.

## OECD

2005 *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.

2009 *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS 2008*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.

2010a *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, 11<sup>th</sup> ed., Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086296-en>.

2010b *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>.

2011a *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087057-en>.

2011b *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.

2011c *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.

2012a *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en>.

2012b *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socioeconomic Profile*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>.

2013a *OECD Skills Outlook: First Results from the Survey of*

- Adult Skills*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- 2013b *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- 2013c *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- 2013d *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>.
- 2013e *Teachers for the 21<sup>st</sup> Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>.
- 2014a *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.
- 2014b *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>.
- 2014c *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- 2014d *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, Revised edition, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>.
- 2015a *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.
- 2015b *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*, <http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>.
- 2015c *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- 2015d *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- 2015e *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude*,

- Behaviour, Confidence*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>.
- 2015f *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264245914-en>.
- 2015g *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>.
- 2016a *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- 2016b *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- 2016c *Low-Performing Students: Why They Fall behind and How to Help Them Succeed*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- 2016d *Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en>.
- 2016e *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>.
- 2017a *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- 2017b *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>.
- 2017c *OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273351-en>.
- 2017d *PISA 4 U*, <https://www.pisa4u.org>.
- 2017e *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en>.
- 2017f *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- 2017g *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264277274-en>.

- 2017h *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>.
- 2017i *Is Too Much Testing Bad for Student Performance and Well-Being?*, in «PISA in Focus», 79, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/22260919>.
- 2017j *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- 2017k *Computers and the Future of Skill Demand*, Educational Research and Innovation, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264284395-en>.
- Paccagnella, M.  
 2015 *Skills and Wage Inequality: Evidence from PIAAC*, OECD Education Working Papers n. 114, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/5js4xfgl4ks0-en>.
- Pont, B., Nusche, D. e Moorman, H.  
 2008 *Improving School Leadership (Volume 1): Policy and Practice*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
- Putnam, R.D.  
 2007 *Bowling Alone*, New York, Simon & Schuster.
- Presnky, M.  
 2016 *Education to Better their World: Unleashing the Power of 21st-Century Kids*, New York, Teachers College Press.
- Rambøll  
 2011 *Country Background Report for Denmark, Prepared for the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*, Aarhus, <http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy>.
- Schleicher, A.  
 2014 *Poverty and the Perception of Poverty: How Both Matter for Schooling Outcomes*, <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2014/07/poverty-and-perception-of-poverty-how.html>.
- 2017a *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>.

2017b *What Teachers Know and How That Compares with College Graduates Around the World*, <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2013/11/what-teachers-know-and-how-that.html>.

Seldon, A.

2007 *Blair's Britain*, Cambridge, Cambridge University Press.

Slavin, R.

1987 *Grouping for Instruction*, Baltimore, Center for Research on Elementary and Middle Schools, The Johns Hopkins University.

Tan, O. *et al.*

2017 *Educational Psychology: An Asia Edition*, Singapore, Cengage Learning Asia.

Weiner, B.

2004 *Attribution Theory Revisited: Transforming Cultural Plurality into Theoretical Unity*, in D. McInerney e S. Van Etten (a cura di), *Big Theories Revisited: Research on Socio-Cultural Influences on Motivation and Learning*, Greenwich, CT, Information Age Publishing.

## NOTA BIOGRAFICA

Andreas Schleicher è direttore per l'Educazione presso l'OCSE. Ha fondato e dirige il Programma per la valutazione internazionale dello studente (PISA) e altri strumenti internazionali che hanno messo a disposizione dei decisori politici, dei ricercatori e degli educatori di varie nazioni e culture una piattaforma globale per innovare e trasformare le politiche e le pratiche scolastiche. Ha lavorato per oltre un ventennio con ministri e leader educativi di tutto il mondo per migliorare la qualità e l'equità nell'istruzione. A proposito di lui, l'ex segretario all'Istruzione statunitense Arne Duncan ha affermato: «possiede un livello di comprensione dei problemi e delle sfide globali altrettanto adeguato se non superiore a quello di chiunque altro io conosca, e la mia fiducia nelle sue affermazioni è incondizionata» («The Atlantic», luglio 2011). L'ex ministro dell'Istruzione britannico Michael Gove ha definito Schleicher «la persona più importante nell'ambito scolastico inglese» – benché sia tedesco e viva in Francia. Schleicher ha ricevuto numerosi riconoscimenti e premi, compreso il premio Theodor Heuss, conferito per «l'esemplare impegno democratico» in memoria del primo presidente della Repubblica Federale Tedesca. È professore onorario presso l'Università di Heidelberg.

ANTEPRIMA DEI COMMENTI POSITIVI A  
UNA SCUOLA DI PRIMA CLASSE

Nessuno conosce l'istruzione scolastica internazionale come Andreas Schleicher. Questo è un fatto. Per la prima volta ha condensato in una sola opera i risultati di un'esperienza ventennale. La lettura di *Una scuola di prima classe* dovrebbe essere obbligatoria per i rappresentanti della politica, per i leader del sistema educativo e per chiunque volesse capire come le nostre scuole potranno adattarsi al mondo di oggi – e aiutare tutti i ragazzi a imparare a pensare con la propria testa.

– Amanda Ripley, autrice di *The Smartest Kids in the World*

Una lettura obbligata per coloro che si augurano la costruzione di un avvenire in cui le opportunità economiche non siano soltanto per pochi.

– Klaus Schwab, World Economic Forum

[Schleicher] coglie il nocciolo di ogni questione, e ci riesce senza mai staccarsi dalla realtà concreta ed elaborando le sue proposte in accordo con un gran numero di protagonisti a ogni livello del sistema e in società eterogenee.

– Michael Fullan, *Global Leadership Director*, New Pedagogies for Deep Learning

Ogni leader visionario seriamente intenzionato a migliorare l'apprendimento scolastico dovrebbe mettere il libro basato sui dati *Una scuola di prima classe: come costruire un sistema scolastico nel XXI secolo* in cima alla lista delle sue letture.

– Jeb Bush, Foundation for Excellence in Education, già governatore della Florida

## ORGANIZZAZIONE PER LA COOPERAZIONE E LO SVILUPPO ECONOMICO

L'OCSE è un forum unico nel suo genere in cui i governi lavorano insieme per affrontare le sfide economiche, sociali e ambientali della globalizzazione. L'OCSE è anche in prima linea nell'impegno finalizzato a comprendere e aiutare i governi a dare risposte ai nuovi sviluppi e problemi, come la *corporate governance*, l'economia dell'informazione e le problematiche conseguenti all'invecchiamento demografico. L'Organizzazione offre un ambiente dove i governi possono confrontare le esperienze politiche, cercare risposte a problemi comuni, identificare le buone pratiche e lavorare al fine di coordinare le politiche interne e internazionali.

I Paesi membri dell'OCSE sono: Australia, Austria, Belgio, Canada, Cile, Corea del Sud, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Grecia, Irlanda, Islanda, Israele, Italia, Lettonia, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Stati Uniti, Svezia, Svizzera, Turchia, e Ungheria. L'Unione Europea prende parte ai lavori dell'OCSE.

L'*OECD Publishing* dà ampia diffusione ai risultati delle rilevazioni statistiche e delle ricerche dell'Organizzazione in merito a questioni economiche, sociali e ambientali, ed anche agli accordi, alle linee guida e agli standard approvati dai suoi membri.

Finito di stampare nel mese di marzo 2020  
presso LegoDigit s.r.l. – Lavis (TN)