

INDICE

INTRODUZIONE

- 11 **Una scuola per formare cittadini liberi e critici**
di MASSIMO BALDACCI

MODULO 1 - IL SISTEMA FORMATIVO

- 25 **Sapere. Fare. Essere. Nella scuola di oggi**
di ANGELA MARIA VOLPICELLA
- 25 1. Le complessità
- 28 2. La dimensione europea dei processi insegnamento-apprendimento
- 34 3. Le competenze della scuola
- 38 4. Le competenze del docente
- 51 5. L'alleanza formativa scuola-famiglia
- 55 6. Elaborazione e struttura del PEC
(*Patto Educativo di Corresponsabilità*)
- 57 7. Le competenze dei genitori
- 62 8. La scuola come comunità educante

MODULO 2 - FARE SCUOLA

- 71 **Una corretta continuità scolastica ed educativa**
di GIORGIO CRESCENZA
- 71 Premessa
- 73 1. Un modello "interrotto": Maria Montessori
- 77 2. Rapporti tra scuole: primaria e infanzia;
primaria e secondaria di primo grado
- 82 3. La scuola tra istanze storiche e politiche
- 85 4. Continuità e discontinuità
- 89 5. La ricerca di continuità nel curriculum

97	La didattica per competenze nel lavoro quotidiano
	di NADIA PETRUCCI
97	Premessa
99	1. Dalla scuola delle conoscenze alla scuola delle competenze
102	2. Consapevolezza ed espressioni culturali
106	3. Competenze comunicative verbali
110	4. Competenza matematica
112	5. Competenza digitale
114	6. La scuola delle competenze
119	Programmare a scuola
	di CARLO TESTI
119	Premessa
120	1. Origine della programmazione educativa e didattica
126	2. Dalla programmazione alla progettazione
128	3. Il curriculum
130	4. La progettazione attraverso le Unità di Apprendimento (UDA)
132	5. Le competenze
133	6. Compiti di realtà e ambiente di apprendimento per sviluppare competenze
135	7. La valutazione dell'apprendimento in un'ottica di sviluppo delle competenze
136	8. I modelli
138	9. La programmazione tra RAV e PTOF
140	10. Progettazione individuale e progettazione di istituto
145	Programmazione e organizzazione del lavoro: ruolo del docente
	di ANTONELLA ISOPI
145	Premessa
146	1. Il concetto di programmazione oggi
147	2. Modelli di programmazione
148	3. Programmare e progettare: sinonimi?
149	4. Organizzare la progettazione
154	5. Il lavoro del docente e del <i>team</i>
155	6. Progettazione interdisciplinare e discipline
156	7. Nuovi scenari. Oltre la programmazione

160 **La cultura valutativa del docente**

di ANTONIO VALENTINO

160 Premessa

160 1. Valutazione dello studente e professione docente

161 2. La cultura valutativa. Punti di riferimento

162 3. Cos'è una buona valutazione

163 4. Strategie e strumenti autovalutativi

166 5. Il quadro normativo

168 6. Consapevolezze fondamentali

168 7. La certificazione delle competenze

171 8. I problemi ancora aperti

173 **La valutazione delle scuole**

di ANTONIO VALENTINO

173 1. Il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV)

175 2. Il Rapporto di Autovalutazione (RAV): pratica di ricerca e riflessione

178 3. L'autovalutazione tra comparabilità e "cuore" del processo

179 4. I principali ruoli nell'operazione RAV

MODULO 3 - NUOVE FRONTIERE DELL'EDUCAZIONE

187 **La società e la scuola di fronte alle migrazioni**

di MASSIMILIANO FIORUCCI

187 Premessa

190 1. L'Italia paese multiculturale e multilingue

194 2. Gli esclusi degli esclusi

197 3. Noi e gli altri

200 4. Alunni non italiani nella scuola: presenze, risultati e problemi

203 5. La mediazione interculturale in ambito educativo-scolastico

214 **Educazione interculturale: teorie, politiche e pratiche**

di MARCO CATARCI

214 Premessa

220 1. Pratiche educative in prospettiva interculturale

223 2. Approcci di didattica interculturale

229 3. La revisione interculturale del curriculum

- 234 4. Valenze interculturali nelle Indicazioni nazionali per il primo ciclo
236 5. Valenze interculturali su “cultura, scuola, persona”
237 6. Valenze interculturali nell’organizzazione del curriculum
240 7. Valenze interculturali curricolari nel primo ciclo

250 **La scuola che fa la differenza**

di ROSA GALLELLI

250 Premessa

- 251 1. Logiche disgiuntive e ossessione identitaria
254 2. Ambienti capacitanti: cura di sé e cura dell’altro
256 3. Educazione alle differenze e scuola inclusiva
260 4. La formazione dei docenti

264 **Didattica e pratiche dell’*active learning***

di LOREDANA PERLA

264 Premessa

- 267 1. Gli strumenti dell’*active learning*

275 **Media e strumenti interattivi per la gestione della classe**

di ALESSIA SCARINCI

275 Premessa

- 277 1. Tecnologie, stili di apprendimento e partecipazione
281 2. Scuola e tecnologia
285 3. Media digitali: caratteristiche
287 4. Strumenti interattivi in classe
292 5. Tecnologie e amplificazione interattiva

**MODULO 4 - COMPETENZE PEDAGOGICHE E SOCIALI NELLA SCUOLA
DEL NUOVO MILLENNIO**

305 **Prospettive pedagogiche per una scuola inclusiva**

di ANGELA MARIA VOLPICELLA

305 Premessa

- 309 1. Caratteristiche di una scuola inclusiva
314 2. Indicatori di una scuola inclusiva
321 3. Scuola, famiglia, territorio. Uno sguardo alle norme
324 4. Conclusioni

331	Potenziare per includere
	di MARIA CONCETTA ROSSIELLO
331	Premessa
333	1. Definire la/le potenzialità
336	2. L'Index per l'inclusione
341	3. L'osservazione pedagogica delle potenzialità
345	4. Dal riconoscimento delle potenzialità al processo inclusivo
	Per un'efficace mediazione metodologico-didattica
	di GIORGIO CRESCENZA
350	Premessa
351	1. La relazione allievo-docente e la <i>leadership</i> educativa
354	2. La mediazione scolastica come competenza sociale
358	3. Dewey e Don Milani, ispiratori e modelli
362	4. Dalla relazione empatica a possibili strategie di intervento
366	5. Mediare con la lingua e i linguaggi
372	Il <i>counseling</i>, possibile forma di mediazione scolastica
	di MARIA CONCETTA ROSSIELLO
372	1. Apprendere con l'altro. La scuola luogo di dialogo
376	2. Ben-essere a scuola
379	3. La mediazione: risposta creativa al conflitto
384	4. I caratteri del <i>counseling</i> scolastico
387	5. La narrazione nella costruzione dell'identità e nel <i>counseling</i>
392	6. <i>Counseling</i> e insegnanti: l'importanza della relazione
	CONCLUSIONI
	Sapere, saper fare, saper essere.
397	Il senso pedagogico di un'idea di scuola
	di ANGELA MARIA VOLPICELLA e GIORGIO CRESCENZA
407	GLI AUTORI

Introduzione

Una scuola per formare cittadini liberi e critici

di Massimo Baldacci

Uno dei *leitmotiv* del dibattito scolastico concerne la necessità di una formazione scolastica capace di promuovere lo “spirito critico” o di educare al “pensiero critico”. Con questa espressione si può sommariamente intendere la capacità di elaborare in modo autonomo e rigoroso giudizi su situazioni o asserzioni, aperti alla possibilità della valutazione negativa e del disaccordo (ovviamente in forma argomentata). In altre parole, l’attitudine critica presuppone la capacità di pensare con la propria testa, in modo aperto e libero da pregiudizi, nonché il coraggio del dubbio e del dissenso. Tale attitudine, cioè, si oppone al pensiero unico, dogmatico e omologato. Si tratta – come aveva indicato Kant (1784) – dell’uscita da una condizione di minorità, ossia di subalternità, imputabile non solo (e per Kant non tanto) a un difetto di capacità di pensiero, ma anche alla mancanza di coraggio. Da qui la massima kantiana: “*sapere aude*”.

La scuola comunità di liberi dubitanti

La capacità di pensiero critico rappresenta una competenza fondamentale del cittadino, un’arma necessaria per partecipare alla vita politica democratica, nonché una risorsa cruciale per decidere razionalmente se dare o meno il consenso a chi dirige e alle sue scelte. Non per niente la radice di questa forma di pensiero è ravvisabile nell’esame critico socratico (Nussbaum, 1999) legato ai problemi della vita della/nella polis.

Il filo rosso che lega questo testo e la macro finalità perseguita da tutti i saggi dei diversi autori che lo compongono è che tale forma di educazione al pensiero critico, sociale, formativa e auto-formativa non può essere ricondotta a un insegnamento “speciale” di un ipotetico

“metodo critico”, ma rappresenta un esito complessivo e di lungo termine dell’impostazione formativa della scuola, ossia del curriculum educativo che sempre più chiede modelli pedagogici e didattici che promuovano atteggiamenti e metodi di *personalizzazione* e *individualizzazione* dell’insegnamento *tout court*, intendendo per *individualizzazione* quella famiglia di strategie didattiche il cui scopo è garantire a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum attraverso la diversificazione dei percorsi di insegnamento, mentre per *personalizzazione* quella famiglia di strategie didattiche la cui finalità è assicurare a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive. In entrambi i casi il fine ultimo è quello di favorire un pensiero critico autonomo e democratico; l’abito critico, infatti, è una componente imprescindibile dell’atteggiamento democratico: una scuola che forma il primo favorisce l’affermarsi del secondo. Formare allo spirito critico e formare allo spirito democratico sono facce della stessa medaglia: una scuola che sia una comunità democratica si pone necessariamente come una «comunità di liberi dubitanti» (Borghi, 1953).

È per tale ragione che in questo contributo torno a occuparmi di un problema pedagogico che ha tenuto banco nel primo decennio del nuovo secolo, ma che poi è progressivamente scivolato nell’ombra. Si tratta del rapporto tra individualizzazione e personalizzazione dell’insegnamento.

Nel decennio sopra ricordato queste due forme dell’insegnamento scolastico erano state opposte radicalmente tra loro, ed erano diventate la bandiera di schieramenti pedagogici differenti e in contrasto tra loro, assumendo anche una connotazione politica che trascendeva le questioni strettamente didattiche. Infatti, agli inizi del nuovo secolo, la personalizzazione fu innalzata come uno dei vessilli della cosiddetta Riforma Moratti, e come tale intendeva segnare una discontinuità con il modello di insegnamento preesistente. Tale modello aveva nel richiamo al principio dell’individualizzazione uno dei suoi punti cardinali, e aveva trovato il proprio momento di consacrazione istituzionale nelle riforme degli anni Settanta: dalla legge 517/77, ai nuovi programmi della scuola media del 1979, per arrivare fino ai nuovi programmi della scuola elementare del 1985. Questo ovviamente non significa che la didattica individualizzata fosse una realtà ben affermata nel fare scuola, anzi era realizzata effettivamente soltanto dai gruppi più avanzati dei docenti. Tuttavia, l’individualizzazione si era affermata come principio di riferimento, come orizzonte verso cui tendere, e in quanto principio aveva raggiunto un certo grado di condivisione (senza che fossero mai venute meno ampie zone di resistenza alla sua attuazione).

Per cogliere il senso pedagogico, anzi politico-pedagogico, dell'individualizzazione occorre comprenderla entro il movimento di riforma per la realizzazione di una "Scuola della Costituzione", ossia di una scuola democratica tesa a formare i futuri cittadini della Repubblica, dando a tutti le chiavi culturali che aprono le porte a una partecipazione attiva ed effettiva alla vita sociale e politica del Paese.

Questo processo è nato agli inizi degli anni Sessanta, ed è stato innescato dal "Miracolo economico" che ha caratterizzato quegli anni, che ha reso superata la scuola degli anni Cinquanta, ancora attardata su modelli ereditati dal passato, come la separazione precoce dei percorsi scolastici in due canali: da una parte la scuola media, dall'altra l'avviamento professionale (destinato ai gruppi sociali subalterni). Allora, il tramonto della stagione del Centrisimo e l'avvento dei governi di Centro-sinistra avevano sbloccato la scuola dalla sua immobilità, attivando un processo di riforma che, sebbene contraddittorio e incompleto, aveva dato importanti frutti democratici: l'unificazione della scuola media, la nascita della scuola materna statale, il tempo pieno, i decreti delegati sulla gestione sociale della scuola, la legge 517/77 sulla programmazione, la valutazione e l'integrazione dei disabili, i nuovi programmi della scuola media.

Questa stagione iniziava a esaurirsi negli anni Ottanta, ma i suoi ultimi esiti sono stati preziosi: i nuovi programmi della scuola elementare (e il modulo organizzativo) e i nuovi orientamenti per la scuola d'infanzia (1991).

La realizzazione di una "Scuola della Costituzione" restava ancora incompiuta, ma erano stati fatti progressi importanti. In questo quadro, l'individualizzazione era stata vista come il principio teso a garantire a tutti gli alunni il raggiungimento degli obiettivi formativi fondamentali, adattando l'insegnamento alle caratteristiche individuali dei diversi soggetti, ossia ai ritmi d'apprendimento, ai codici linguistici, ai prerequisiti posseduti, ai modi d'apprendere che caratterizzano ciascuno di essi. A questo scopo, erano stati eletti a punti di riferimento modelli didattici come il *mastery learning* di Bloom e di Carroll, che in America erano stati espressione della stagione democratica degli anni Sessanta, e che cercavano di dare concretezza all'individualizzazione attraverso le pratiche della *valutazione formativa* e del *recupero*, partendo dall'assunto che la grandissima maggioranza degli alunni sia in grado di raggiungere gli obiettivi fondamentali del curriculum se posti in condizioni d'apprendimento adeguate alle loro caratteristiche.

Da cittadini a produttori

Come si diceva, la stagione della democratizzazione della scuola inizia però a scolorire agli inizi degli anni Ottanta. Gli anni Novanta vedono il sopravvenire di preoccupazioni diverse, che a livello europeo trovano espressione nel *Libro Bianco* curato dalla Cr sson per la UE, e nel *Rapporto Delors* per l'Unesco, e che sono legate essenzialmente allo sviluppo economico. Tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta l'economia mondiale ha infatti conosciuto una radicale ristrutturazione: la globalizzazione dei mercati, la nuova rivoluzione tecnologica (informatica, telematica, robotica) e la finanziarizzazione ne hanno mutato il volto. Negli anni Novanta (caduta l'Unione Sovietica e con essa la divisione del mondo in blocchi), si parla ormai di economia globale basata sulla conoscenza, e quindi si inizia a vedere il sistema scolastico come deputato alla formazione del capitale umano (le conoscenze e le competenze del produttore) necessario al funzionamento di questo nuovo tipo d'economia. Quest'ultima, inoltre, ha trovato la propria espressione ideologica nel neoliberismo, che elegge il mercato e la concorrenza a principi necessari per assicurare l'efficienza e la produttivit  del sistema, e come tali da estendere all'intero funzionamento della societ . In questa nuova situazione storico-culturale, quindi, la preoccupazione per la formazione del cittadino democratico passa in secondo piano, lasciando il passo all'assillo per la formazione di produttori competenti e dotati di spirito competitivo, anzi il raggiungimento dell'eccellenza in un certo campo d'attivit  diviene il nuovo mito pedagogico (si pensi solo all'attuale diffusione dei premi per gli studenti migliori). Da noi gli anni Novanta sono infatti quelli delle tre "I" (impresa, inglese, internet) del primo governo Berlusconi, che esprimono confusamente una volont  di modernizzazione sociale della scuola, nascondendo il vero intento di mandare in soffitta la sua modernit  culturale, ossia le sue utopie di emancipazione umana e politica. Ma anche riforme come quella dell'autonomia scolastica, del governo dell'Ulivo, hanno aspetti tecnocratici che risultano in sintonia con la nuova stagione. Il confronto tra i due modelli di scuola, quello democratico e quello neoliberista,   per  ancora incerto. Tuttavia, agli inizi del nuovo secolo i rapporti di forza iniziano a essere ormai del tutto favorevoli allo schieramento neoliberista. La cosiddetta riforma Moratti, varata dal secondo governo Berlusconi,   un primo tentativo di conformare il sistema scolastico secondo la tendenza neoliberista. A dispetto di alcune dichiarazioni di facciata, lo scopo formativo si   ormai spostato dal cittadino democratico al produttore competente (o meglio ancora eccellente). Di conse-

guenza, il principio dell'individualizzazione viene archiviato. Il suo posto è preso dal principio della personalizzazione, che non si cura che tutti raggiungano i traguardi fondamentali dell'istruzione, ma intende solo valorizzare le potenzialità di ogni soggetto, limitandosi ad assecondare quelle che a prima vista sembrano le sue inclinazioni. Ovviamente, questo autorizza non solo una diversità degli esiti (chi primeggia in un campo, chi in un altro), ma anche la disuguaglianza rispetto a traguardi formativi fondamentali (si pensi solo alle competenze linguistiche). Tuttavia, le forze della scuola democratica – sebbene ormai in svantaggio – sono ancora vitali e si impegnano in una battaglia pedagogico-culturale per preservare il principio di individualizzazione, e quindi la tensione ugualitaria della formazione scolastica. Così, per alcuni anni il conflitto tra individualizzazione e personalizzazione tiene banco. Prima di proseguire nel resoconto di questo confronto è però opportuno analizzare con chiarezza questi due concetti, quello di individualizzazione e quello di personalizzazione, e chiedersi se si escludano senza scampo, o se possano configurarsi come complementari, e quindi quali potrebbero essere le condizioni di una loro corretta conciliazione.

Individualizzazione e/o personalizzazione

Innanzitutto, occorre cercare di fare un minimo di chiarezza su questi concetti, distinguendo tra un loro uso a livello pedagogico e a livello didattico¹. Il primo uso è di natura generale e categoriale, il secondo è più specifico e operativo.

Sul piano *pedagogico*, “individualizzazione” e “personalizzazione” esprimono una comune esigenza di tenere in debito conto le differenze dei soggetti che apprendono nella pluralità dei loro aspetti (individuali e sociali, cognitivi e affettivi, ecc.). Non sono quindi in gioco specifiche dimensioni operative, quanto i principi generali della formazione.

Sul piano *didattico*, si tratta invece di specifiche e concrete procedure d'insegnamento, dirette a differenziare l'intervento didattico in funzione delle caratteristiche differenziali degli scolari. A questo proposito, l'individualizzazione consiste in procedure d'insegnamento volte ad assicurare a tutti gli studenti le competenze comuni del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi d'apprendimento. La persona-

¹ Per una analisi più estesa vedi M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?* Erickson, Trento, 2005.

lizzazione riguarda invece le procedure dirette a sviluppare le peculiari potenzialità intellettive di ogni studente, diverse per ciascuno di loro, sempre attraverso forme di differenziazione degli itinerari d'apprendimento. In entrambi i casi, quindi, si ha una diversificazione dei cammini didattici, ma nel primo caso i traguardi sono comuni per tutti, nel secondo sono invece diversi per ognuno. Da un lato, strade diverse portano alla medesima destinazione, dall'altro conducono invece a mete differenti.

Appare chiaro che questi due dispositivi didattici danno risposta a esigenze e problemi diversi, e quindi non è possibile giudicare in assoluto l'uno come preferibile all'altro. Anzi, valutati su un piano strettamente teorico tali dispositivi risultano complementari e quindi da assumere entrambi entro una strumentazione didattica razionale e articolata. Inoltre, proprio un loro uso combinato e interdipendente sembra una condizione per raccogliere i frutti migliori di queste procedure, riducendo i loro limiti e le loro unilateralità.

A questo proposito, l'individualizzazione è *unilaterale* perché si preoccupa solo del raggiungimento dei traguardi fondamentali, e quindi della realizzazione dell'uguaglianza formativa, trascurando lo sviluppo di specifiche inclinazioni degli studenti. Infatti, occorre ricordare che il destino delle persone è spesso legato ai punti di forza posseduti, che si danno come vocazioni specifiche e determinate (si pensi al destino professionale, per esempio). Tuttavia, l'individualizzazione sembra irrinunciabile per la formazione del cittadino, che deve essere equipaggiato delle necessarie conoscenze e competenze di base per poter partecipare attivamente e consapevolmente alla vita sociale e politica del Paese.

La personalizzazione, invece, appare *unilaterale* in quanto risulta centrata solo sulla *diversità* e trascurando l'*uguaglianza formativa*. Ma, la valorizzazione della diversità delle potenzialità individuali senza la parallela cura dell'uguaglianza rispetto alla padronanza delle competenze fondamentali rischia di generare una disuguaglianza degli esiti formativi che si tradurrebbe fatalmente in una difficoltà d'accesso alla dimensione della cittadinanza. Inoltre, privata della connessione con l'uguaglianza formativa, la stessa valorizzazione delle potenzialità personali risulta *astratta* e tende a degenerare in forme pedagogicamente inadeguate. In primo luogo, la valorizzazione delle potenzialità personali è spesso concepita all'interno di una concezione naturalista. In altre parole, si ritiene che le diverse inclinazioni corrispondano a *doti naturali*, per cui si pensa di dover semplicemente assecondare lo sviluppo naturale di ogni soggetto. In questa maniera, vengono trascurati i *condizionamenti sociali* che pesano sullo sviluppo delle varie forme

d'inclinazione. Come scriveva Gramsci nei *Quaderni del carcere*, si crede cioè che la personalità dell'alunno sia interamente preconstituita nel suo cervello, e che l'educazione debba semplicemente sgomitolarla. In questo modo concetti come quelli di inclinazione, potenzialità o talento risultano *reificati*: si pensa, cioè, come meramente "naturale" qualcosa che ha un carattere complesso sociale-naturale. La scuola finirebbe così per rafforzare disparità che hanno la loro radice nei condizionamenti sociali patiti dal soggetto, invece di essere un'occasione per affrancarlo, almeno in parte, dal peso di questi.

In secondo luogo, la tesi della valorizzazione delle attitudini individuali, se assolutizzata, se privata del contrappeso dell'uguagliamento rispetto alle competenze di base, non tiene conto del diseguale valore sociale delle varie forme d'inclinazione (quella motoria e quella linguistica, per esempio). Fino a che si resta sul piano delle considerazioni puramente teoriche, si può sostenere che le varie forme d'intelligenza vanno riconosciute come paritetiche. Quando però arriva il momento della scelta educativa, allora si deve riconoscere che alcune forme d'intelligenza (si pensi a quella linguistica) risultano socialmente più rilevanti, dal punto di vista sia della formazione del cittadino che di quella a certe professioni.

Tenuto conto di queste valutazioni, si può asserire che, se la stagione dell'individualizzazione era ancora basata su una concezione didattica incompleta (rispetto al binomio con la personalizzazione), essa serbava però un carattere progressivo, perché indirizzava il sistema scolastico alla formazione dei cittadini della Repubblica. La stagione che tentava di archiviare l'individualizzazione per sostituirla con la personalizzazione, invece, non era soltanto incompleta ma anche regressiva. Infatti, sotto le insegne in apparenza seducenti della valorizzazione delle differenze passava una resa alle diseguaglianze sociali e un'abdicazione alla funzione di emancipazione culturale della scuola. Tuttavia, probabilmente è insufficiente valutare meramente questa stagione nei termini di una controriforma, di un tentativo di sospingere indietro i processi di emancipazione intellettuale e culturale delle masse. In questo modo, si rischierebbe di considerarla come un semplice anacronismo, perdendo la sua attualità storico-sociale.

Come si è detto, in questa stagione il nostro sistema scolastico era già stato investito dalla pressione neoliberista che mirava a trasformarlo in una fabbrica di capitale umano. Pertanto, il senso della cosiddetta riforma Moratti va colto nel quadro di questa pressione, e va perciò letto come un tentativo di darle una veste pedagogica accettabile. La questione delle inclinazioni e dei talenti personali ha infatti la sua prin-

cipale proiezione sociale nelle vocazioni professionali dei diversi individui, e risulta in piena sintonia con le ideologie manageriali sui principi della selezione del personale, che tendono a privilegiare il reclutamento di lavoratori che abbiano un profilo di competenze già conformato secondo le esigenze dell'azienda, economizzando i costi di formazione *on the job*. In altre parole, forse è possibile insegnare a un riccio ad arrampicarsi sugli alberi, ma se occorre un arrampicatore è meglio assumere uno scoiattolo. Pertanto, un sistema formativo che potenzia le inclinazioni specifiche è in linea con le necessità del sistema produttivo. Occorre però dare una patina pedagogica a questa necessità. E a questo scopo, il concetto di personalizzazione dava piena realizzazione alla promozione di inclinazioni specifiche, sfruttando nel contempo l'alone semantico positivo dell'espressione in questione, permettendo di configurarla nei termini di una valorizzazione della persona, che appariva pienamente legittima sotto il profilo pedagogico. La personalizzazione sembrava così come la quadratura del cerchio: la formazione di forme specifiche di capitale umano, di produttori con certe vocazioni professionali, prendeva la forma di una promozione della personalità del soggetto. Una personalità concepita però in modo del tutto unilaterale, in quanto curvata sull'identità di produttore a scapito di quella di cittadino. In ogni caso, come si è detto, l'operazione non fu indolore. Le forze progressiste della scuola (associazioni di insegnanti, di genitori, sindacati) si impegnarono per alcuni anni in una battaglia contro la riforma Moratti e la filosofia dei piani di studio personalizzati. Il processo di allineamento del nostro sistema scolastico alla pedagogia neoliberista è però proseguito a dispetto di queste battaglie. La cosiddetta Riforma Gelmini e poi la cosiddetta *Buona Scuola* del governo Renzi ne sono stati ulteriori momenti cruciali. Ma in questo processo l'attenzione al nodo individualizzazione/personalizzazione si è progressivamente attenuata fino a svanire.

Come si deve interpretare questo fatto?

Le mode didattiche

Una prima ipotesi interpretativa potrebbe essere quella dell'obsolescenza tecnica di questi dispositivi. Il loro invecchiamento avrebbe portato l'attenzione della scuola e degli insegnanti su altre soluzioni didattiche (o forse, sarebbe meglio dire "mode" didattiche). A questo proposito, si potrebbero citare dispositivi che hanno goduto di larga fortuna nell'ultimo decennio, come il *cooperative learning* o la *flipped*

class-room. Ma, al di là del fatto che un certo atteggiamento consumistico tenda effettivamente a bruciare rapidamente le successive mode didattiche, questa ipotesi non ci pare interamente convincente. La questione non è solo tecnica, occorre vederla anche da altre angolazioni.

Un altro modo di inquadrare tale questione, muove da questa idea: un dispositivo didattico non è solo un ritrovato tecnico, va visto anche come una risposta a un problema formativo, che come tale include una dimensione culturale. In questo senso, come si è notato, individualizzazione e personalizzazione davano soluzione a problemi diversi: all'uguaglianza formativa l'una, alla valorizzazione delle differenze l'altra. Tali problemi e le relative risposte si collocavano però entro una medesima cornice politico-culturale, al cui interno apparivano in contrasto. Tale cornice era l'idea di scuola che stava dietro a tali dispositivi, e il contrasto era quello tra una scuola democratica volta a formare cittadini e una scuola neoliberista piegata a formare produttori ricchi di capitale umano. Il corollario di questo modo di inquadrare la questione è che l'attenzione per un certo dispositivo didattico è legata all'attualità del problema a cui dà risposta e alla vitalità del contrasto con cui è intrecciata. In altre parole, la progressiva disattenzione per la questione individualizzazione/personalizzazione è probabilmente spia di una perdita di attualità del contrasto tra scuola democratica e scuola neoliberista.

Ma in quale senso tale contrasto avrebbe perso d'attualità? Forse perché la scuola ha trovato una soluzione più avanzata rispetto a tale contrasto?

Una nuova alleanza pedagogica

Temiamo che le cose stiano diversamente, ossia che la questione individualizzazione/personalizzazione abbia perso d'attualità perché la partita si sta ormai risolvendo a favore di una delle soggiacenti idee di scuola.

L'idea neoliberista di scuola appare infatti ormai egemone e sta conformando ai propri dogmi il senso comune didattico di ampie fasce di insegnanti e ancor di più di dirigenti scolastici. E in questo quadro la contesa tra individualizzazione e personalizzazione ha perso di funzione. In altre parole, quando la pedagogia neoliberista combatteva per soppiantare quella democratica, allora la personalizzazione appariva come un'arma polemica preziosa per colpire uno dei pilastri della scuola democratica, ossia la sua tensione verso l'uguaglianza formativa, che trovava nell'individualizzazione la sua soluzione tecnica. Ma quando la bilancia dell'egemonia ha iniziato a inclinarsi a favore della pedagogia

neoliberista combattere l'individualizzazione attraverso la personalizzazione è apparsa come una battaglia superata, che rischiava di tenere desti focolai di resistenza culturale. L'egemonia dell'idea di scuola azienda, fabbrica di capitale umano, basata sulla competizione a tutti i livelli, implica di per sé l'anacronismo dell'ideale dell'uguaglianza formativa, e quindi l'obsolescenza dell'individualizzazione (tra l'altro onerosa e impegnativa). E caduta l'individualizzazione non c'è più bisogno di enfatizzare la personalizzazione, che, privata del suo contraltare dialettico, tende a sbiadire il suo profilo tecnico per diventare una sorta di nuovo senso comune nella forma di un ritorno all'ideologia delle doti naturali e di una sua fusione con l'ideologia meritocratica. La scuola non deve rendere uguali, ma al contrario deve valorizzare chi merita, ossia che è dotato di talento e lo sa mettere a frutto. In questo quadro, tornare a parlare di individualizzazione non significa perciò riesumare una morta tecnica. Vuol dire evocare lo spettro di una scuola democratica, e farlo aggirare di nuovo nelle nostre aule in vista di una nuova alleanza pedagogica capace di riconfigurare gli schieramenti in campo a favore di una difesa dell'*essere umano come fine*, del diritto al pieno e libero sviluppo di ogni individuo, e dunque dell'espansione e dell'irrobustimento della democrazia. Un'alleanza a cui sono chiamati a far parte la pedagogia laica con quella cattolica, l'associazionismo democratico degli insegnanti di stampo laico e cattolico, le forze sindacali d'ispirazione democratica laiche e cattoliche.

Sapranno queste differenti forze dare vita a questa nuova indispensabile alleanza? Ciò che accadrà, la strada che percorreremo, dipende in gran parte da questo.