



LA PERSONALIZZAZIONE DELL'INSEGNAMENTO: UN FILO ROSSO TRA PASSATO E PRESENTE

di Giorgio Chiosso

1. La trasformazione della scuola nello spazio europeo

La scuola europea è interessata da alcuni decenni da profonde trasformazioni. I governi dei principali Paesi dell'Unione Europea sono impegnati ad adeguare i sistemi d'istruzione e formazione sia a nuove esigenze di tipo sociale (con particolare attenzione alle responsabilità della scuola verso i processi di integrazione multiculturale) ed economico (con la sfida della globalizzazione dei mercati e del lavoro) e sia in rapporto alle aspettative delle persone (Gobbo, 2006; Lawn, Novoa, 2005).

Le riforme scolastiche si prefiggono, inoltre, di rimediare a inefficienze e ritardi. Nonostante i cospicui investimenti destinati all'istruzione specie dopo la seconda guerra mondiale gli esiti scolastici sono ritenuti generalmente poco soddisfacenti. Conoscenze e competenze restano spesso al di sotto dei requisiti necessari per corrispondere alle esigenze civili, sociali e produttive del nostro tempo.

Alla sostanziale sconfitta dell'analfabetismo dal punto di vista strumentale, corrispondono quote rilevanti di popolazione, anche giovanile, in difficoltà con l'uso della lingua, specie scritta, e del calcolo. Si tratta di persone che, pur scolarizzate anche per molti anni, non sono capaci di svolgere semplici operazioni matematiche, non sanno restituire con parole loro un breve testo, non capiscono una prescrizione medica o le istruzioni per il funzionamento di un piccolo elettrodomestico.

All'estensione del diritto all'istruzione a quote sempre più ampie di popolazione non è insomma corrisposta un'apprezzabile qualità dei risultati. Di qui gli sforzi odierni per congiungere in un'unica strategia quantità e qualità dei servizi scolastici e formativi.

Dai documenti europei degli anni Novanta, in specie, traspare una forte preoccupazione per scongiurare quello che appare descritto come il rischio del declino dell'Occidente, e dell'Europa in particolare, di fronte alle sfide dell'economia mondiale ormai globalizzata. Essa viene perciò considerata una leva per sostenere l'economia mediante la formazione di personale altamente qualificato e fornito di competenze flessibili da acquisire in stretto rapporto con le imprese. Nel rapporto *Crescita, competitività occupazione. Le sfide e le strade da percorrere per entrare nel XXI secolo* (1993), per esempio, la Commissione europea sottolineava la necessità "di una maggiore integrazione tra il sistema scolastico, gli ambienti della formazione professionale e le imprese produttive", richiamava "l'esigenza di formulare politiche dell'istruzione e della formazione che tengano conto del mercato e dei bisogni produttivi locali" e prospettava l'utilità di creare una circolazione virtuosa "tra la formazione continua attivata nelle imprese e quella predisposta per i cittadini adulti".

Su questa linea si sono sviluppati i successivi interventi della Comunità Europea fino a giungere al documento di Lisbona (2000) con gli impegni sottoscritti dai vari governi in materia di modernizzazione del modello sociale europeo mediante l'istruzione e la formazione definiti nei seguenti termini: "I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti. Questo nuovo approccio dovrebbe avere tre componenti principali: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell'informazione, e qualifiche più trasparenti".

2. Il modello della "scuola efficace" (*school effectiveness*)

L'evoluzione più recente di questa trentennale parabola nella quale s'intrecciano ragioni politiche sociali, economiche e modelli di insegnamento/apprendimento è il paradigma della cosiddetta "scuola efficace" (*school effectiveness*). Con questa espressione si intende un modello scolastico predisposto in modo da rendere coerenti gli apprendimenti rispetto ai cambiamenti economici e produttivi, apprendimenti volti a fornire competenze specifiche da "misurare" mediante particolari metodologie valutative.

Il primo tassello di questo modello scolastico fu messo a punto da alcuni studiosi statunitensi che, già negli anni Cinquanta, approfondirono sia il rapporto tra costi ed efficacia dell'insegnamento sia l'incidenza della conoscenza (e dunque della valorizzazione di quello che viene solitamente definito il "capitale umano") rispetto alla crescita economica. Con la "teoria del capitale umano" si compì un netto salto

concettuale rispetto alle prassi tradizionali: l'istruzione non era più concepita come una forma, per quanto meritoria, di consumo, ma come investimento produttivo. Come annotava uno dei sostenitori più convinti di questa teoria, T.W. Schultz, "visto e considerato che rende all'economia un servizio produttivo utile, sembra del tutto lecito concepirla [l'istruzione] come una forma di capitale".

Un secondo e importante apporto è debitore ai lavori di Bloom e degli altri studiosi raccolti intorno al movimento del *mastery learning* impegnati a definire e proporre prassi tassonomiche e a mettere a punto gli strumenti per realizzare quella che è ormai conosciuta universalmente la valutazione formativa e cioè capace di agire retroattivamente e virtuosamente sulle *performances* degli allievi. Accanto all'uso formativo (e non solo certificativo) della valutazione entra in circolo anche la tesi della misurabilità dei risultati scolastici ben presto destinata ad associarsi alle teorie del *management* applicate ai sistemi scolastici e formativi, talora con una trasposizione quasi automatica tra le tecniche e le pratiche aziendali e quelle scolastiche.

Queste nuove concezioni riguardanti la valutazione e l'organizzazione della scuola che cominciano ad affermarsi negli anni Sessanta-Settanta si affidano per lo più alle teorie dell'insegnamento programmato (o istruzione programmata) nella versione largamente diffusa del curriculum scolastico. Esse fanno dipendere il successo scolastico dalla razionalizzazione degli obiettivi d'apprendimento e dall'efficienza dell'organizzazione didattica e scolastica (con una sorta di fordismo applicato alle pratiche didattiche). Su un altro piano esse valorizzano soprattutto la dimensione cognitiva dell'essere umano, visto come un soggetto che apprende e in quanto apprende compie un'attività sperimentalmente verificabile e quantificabile.

Alla radice di queste impostazioni stanno due principali tesi entrambe ispirate a uno neo-scientismo pragmatico dedito soprattutto a ricercare leggi organizzative e cognitive da applicare in campo didattico.

La prima si rifa al principio secondo cui più la scuola razionalizza se stessa, dandosi rigorosi protocolli di programmazione in termini di tempi e pratiche cognitive e pratiche di misurazione quantitativa, tanto più viene posta nelle condizioni di innalzare la qualità della prestazione scolastica e di ridimensionare il numero degli insuccessi e il fenomeno dell'esclusione scolastica. La seconda è una concezione dell'uomo il cui orizzonte di senso viene ricondotto nell'ambito di un sapere spendibile e utile, un sapere in sostanza strumentale. E' in questa prospettiva che alla formazione (espressione giudicata meno connotata sul piano dei nuclei valoriali e preferita a quella più densa e impegnativa di educazione) viene richiesto di plasmare/trasformare l'uomo secondo le regole dell'efficienza, dell'ordine tecnocratico, dell'autosufficienza individuale in nome di quella che si potrebbe definire "l'ideologia della professionalizzazione".

Questa linea di intervento si è combinata, a sua volta, con le cosiddette "strategie del rinforzo" che si sono tradotte nella realtà quotidiana con un generalizzato incremento di scuola, con la moltiplicazione degli apprendimenti e con l'infittimento delle esercitazioni e l'accumulo delle nozioni. Le "strategie del rinforzo" hanno in genere puntato più sulla quantità uniforme degli interventi anziché sulla soddisfazione dei bisogni nella convinzione che per garantire l'equità occorre assicurare a tutti le medesime prestazioni.

Ma l'elemento sotto molti aspetti decisivo ai fini della costituzione del modello della "scuola efficace" giunge dagli studi di estrazione psicometrica relative alle misurazione delle prestazioni singole e collettive dei diversi attori scolastici. Si tratta di tecnologie valutative di complessa ed elaborata fattura svolte mediante prassi sempre più sofisticate che hanno acquistato via via maggiore credito, fino a configurarsi come una vera e propria ideologia. Con numerosi tratti analogici con gli sforzi professionalizzanti tale prassi identifica la qualità dell'apprendimento con i risultati delle prestazioni standardizzate.

Essa si costituisce lungo un *fil rouge* che si è svolto dai primi tentativi di misurare le prestazioni scolastiche negli Stati Uniti degli anni Sessanta (per iniziativa di Tyler e Bloom), alle indagini IEA coordinate da Torsten Husen, fino alle ricerche dell'OCSE degli anni Ottanta e Novanta e al progetto PISA che tutti ben conosciamo. Gravido di conseguenze è risultato soprattutto il rapporto che si è stabilito tra i gruppi di specialisti (in qualche caso di super specialisti) in misurazione e comparazione e i decisori politici che si sono sempre più fiduciosamente affidati ai dati forniti dalle indagini quantitative per orientare le linee di sviluppo delle politiche dell'istruzione e della formazione (Normand, 2006).

Le riforme scolastiche che in varie parti d'Europa sono state predisposte negli ultimi anni dai Governi per rispondere alle esigenze di formazione della società hanno in genere molto puntato sul modello della "scuola efficace" e cioè sulla capacità della scuola di superare le rigidità burocratiche, di rendere più flessibili i percorsi mediante la razionalizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento, di ottimizzare le risorse e di predisporre un rigoroso controllo dei risultati conseguiti. Il modello dell'efficacia scolastica si è nel tempo anche intrecciato con l'esigenza definita *school improvement* (miglioramento scolastico): mentre il modello *school effectiveness* è fortemente incentrata sui risultati degli studenti senza considerare i processi che sono necessari per portare cambiamenti, i fautori del modello *school improvement* concentrano la loro attenzione sulle condizioni necessarie per incrementare la qualità dell'insegnamento.

In breve, mentre l'attenzione all'efficacia cerca di stabilire *che cosa è/non è cambiato* nelle scuole, lo *school improvement* si prefigge di scoprire in *che modo* le scuole possono cambiare in modo da migliorare. Si tratta in pratica delle due facce di una stessa realtà: nel primo caso si punta a dare maggiore efficienza al sistema con il ricorso a valutazioni in grado di fornire dati per migliorare la scuola, nel secondo si studiano le condizioni perché l'efficacia sia possibile: condizioni organizzative, modalità di lavoro didattico, formazione del personale docente, responsabilizzazione delle famiglie.

3. La personalizzazione tra nuovo *welfare* e pedagogia

La critica più severa alla *school effectiveness* viene, in ogni caso, soprattutto dalle teorie sociali e pedagogiche della personalizzazione.

La prospettiva della personalizzazione si svolge, a partire dall'ultimo scorcio del secolo scorso, lungo due principali traiettorie. Una, di natura più socio-politica, è strettamente connessa con le riflessioni degli studiosi (ad esempio Anthony Giddins e Ulrich Beck) impegnati a ripensare il *welfare* nelle società del nostro tempo. Alla logica assistenziale che anima i servizi alla persona del *welfare* tradizionale viene opposto un "*welfare* positivo" il cui principale obiettivo è quello di aiutare le persone ad aiutare se stesse. Anziché concentrarsi soltanto sull'obiettivo della riduzione del disagio occorre lavorare per promuovere l'autonomia delle persone, prendendo atto che viviamo in una società che incita a scegliere. Di qui la necessità di un sistema sociale in grado di erogare prestazioni sempre più personalizzate e meno standardizzate.

Il "*welfare* positivo" è perciò interessato a sostenere stili di vita e valori positivi. Esso punta sull'accrescimento del capitale umano (istruzione, formazione) e del capitale sociale (servizi in rete, associazioni di cittadini) e interviene per correggere i comportamenti che generano problemi e patologie ad ogni livello. Contro l'individualismo competitivo e la deriva totalizzante del mercato il "*welfare* positivo" riscopre l'impegno dei soggetti e propone le ragioni dell'etica personale e della responsabilità sociale. In altre parole: il nuovo *welfare* non si limita a rimuovere le cause del disagio, ma si fa carico di stimolare comportamenti e azioni utili all'intero corpo sociale.

La personalizzazione pedagogica si svolge, a sua volta, su una ideale linea di continuità con quanto abbiamo detto. Anziché puntare sull'uniformità degli interventi educativi e scolastici, la personalizzazione si affida alla capacità degli educatori e degli insegnanti di interpretare i bisogni degli allievi e di valorizzarne le caratteristiche peculiari. Strategica risulta la capacità degli adulti di intervenire in modo da rispondere alle aspettative dei singoli.

Notevoli, in questo campo, appaiono le suggestioni di Howard Gardner con la teoria delle intelligenze multiple e le relative implicanze educative (Gardner, 1987 e 1995). Lo studioso statunitense avverte che è rischioso continuare a pensare alla scuola come erogatrice, in prevalenza, di formazione linguistica e matematica, perché a queste condizioni si rischia di "dimenticare" quei soggetti che manifestano forme cognitive curvate più in senso espressivo, musicale o corporeo e che spesso sono, per così dire, indistintamente "nascosti" nell'uniformità delle classi scolastiche tradizionali, sacrificati nelle loro propensioni o sotto stimati sul piano dello sviluppo delle loro potenzialità.

Apporti particolarmente rilevanti sono venuti anche dalle pedagogie della mediazione che in questi anni si sono sviluppate in vari modi. Nel caso di Reuven Feuerstein, per esempio, l'accento è stato posto sulla capacità dell'adulto di organizzare piani di apprendimento dimensionati sulle capacità e necessità di ciascuno. In altri casi la mediazione è stata interpretata soprattutto in termini di motivazione personale, con la conseguente individuazione delle pratiche più adatte allo scopo (Feuerstein, 1979 e 1980). Non è un caso che gli studi su queste tematiche si stiano moltiplicando, mentre altri ricercatori stanno opportunamente insistendo sul peso dei contesti emotivi-affettivi nei quali si svolge l'apprendimento.

Autori come Louis Legrand, Marguerite Altet e Philippe Merieue hanno messo a punto prassi metodologiche che agiscono sia sul tempo scolastico (articolato non più in modo uniforme, ma cadenzato sui tempi di apprendimento e sui bisogni di ciascuno) e sia sulle pratiche didattiche. Particolare importanza questi pedagogisti riconoscono alla elaborazione progressiva e continua di "metaconoscenze" e cioè di abilità impiegate per comprendere il sapere. Secondo Meirieu proprie le "metaconoscenze" costituiscono la chiave per la personalizzazione dell'apprendimento. Questa affermazione si basa sulla constatazione che gli apprendimenti sono facilitati e più intensi ogni qual volta il soggetto è in grado di orientare e governare egli stesso il suo apprendimento.

Su questa medesima linea d'azione stanno mettendo a punto nuove modalità di apprendimento scuole sperimentali dislocate in varie parti d'Europa, degli Stati Uniti e d'Australia (Ocde-Ceri, 2006).

Un forte interesse verso la personalizzazione si trova nei documenti che accompagnano i processi di riforma in atto nel Regno Unito (ad esempio il *Key Stage 3 National Strategy*, in Courcier, 2004, p. 60) dai quali emerge che la personalizzazione non riguarda soltanto l'apprendimento e gli stili di apprendimento, per quanto cruciali essi siano, ma anche, e soprattutto, le modalità dell'insegnamento. Grande rilievo viene inoltre riconosciuto alla centralità/capacità del discente nello scoprire e nello sviluppare i propri stili di apprendimento. Condizione perché la personalizzazione si traduca in pratiche educative efficaci è la capacità della scuola di funzionare come una comunità di insegnanti-genitori-studenti.

Notevoli appaiono anche le interazioni tra la personalizzazione e le ricerche condotte, specie negli Stati Uniti, sul versante della cosiddetta "valutazione autentica" o "valutazione per l'apprendimento" (Grant Wiggins, Jay McTighe, 1998 e 2004). In questa prospettiva l'azione del valutare non si riduce al solo atto di associare un giudizio numerico o verbale a un lavoro svolto come accade nell'uso dei *tests*. Valutare implica

raccogliere elementi significativi sugli esiti degli apprendimenti e le stesse situazioni valutative possono, a loro volta, rappresentare importanti esperienze di apprendimento. La “valutazione per l'apprendimento” non soltanto guarda più ai processi che al prodotto dell'apprendimento misurabile e quantificabile in quanto tale, ma pone al centro il soggetto che apprende, tenendo conto della sue peculiarità e diversità.

4. La personalizzazione come riconoscimento dell'”essere sé” di ciascuno

Quando si parla di personalizzazione dell'insegnamento o educativa si rinvia a una impostazione pedagogica che promuove l'apprendimento e i comportamenti degli alunni nel rispetto dei loro ritmi di crescita e stili di conoscenza, degli ambienti di provenienza, delle aspettative personali e delle famiglie. Non si tratta in assoluto di una scoperta rivoluzionaria: da Rousseau in poi la pedagogia ha imparato a riconoscere l'importanza che si deve attribuire al soggetto in formazione. Ma l'impianto personalizzante appare oggi molto significativo per contrastare l'eccesso di funzionalismo che segna molte scelte nel campo delle politiche dell'istruzione. Già si è accennato nelle pagine precedenti a questa impostazione pedagogica oggi al centro di molte ricerche e che qui intendiamo meglio approfondire.

La personalizzazione educativa si fonda sul riconoscimento dell'”essere sé” di ciascuno. E' questa percezione che non solo fa essere quella persona proprio “quella”, ma è anche quanto ci aspettiamo dagli altri: di essere riconosciuti come “noi stessi”, ciascuno di noi nella sua singola persona, dotato di una sua ben identificabile identità che sul piano delle relazioni intersoggettive e sociali viene associata al nome con cui ciascuno è conosciuto. Uno dei modi più immediati di personalizzare un essere umano consiste nel togliergli il nome: nei *lager* nazisti la sostituzione del nome con un numero marchiato sul braccio rappresentava il primo passo della cancellazione dell'identità personale che procedeva insieme con la cancellazione dell'identificazione come essere umano.

Naturalmente questa acquisizione non costituisce un tratto caratteristico del nostro tempo. Essa si configura piuttosto come l'esito (non sempre riconosciuto come si dovrebbe) di una lunga e impegnativa storia segnata da tutte quelle pedagogie che, a partire dalla maieutica socratica, hanno affidato il processo educativo alla intensità della relazione interpersonale (padre/figlio, maestro/discepolo) e alla qualità educativa dei contesti entro cui si svolge il processo educativo (famiglia, scuola, bottega). Si tratta di una concezione umanistica dell'educazione affidata più alle esperienze ricche di significato che al rispetto di predeterminate prassi procedurali.

Neppure la personalizzazione sfugge ai rischi del proceduralismo quando viene concepita semplicemente come una metodologia di apprendimento più efficace di altre. Quando si parla di personalizzazione si pensa spesso ad una scuola dove si moltiplicano semplicemente le offerte didattiche in modo che ciascuno si avvalga di quella che gli è più congeniale e gli consenta di apprendere in modo più efficace. Ma essa può essere qualcosa di molto più significativo.

Secondo Charles Leadbeater se ci si fermasse a quella che egli definisce la personalizzazione “su misura di massa” (si potrebbe definirla una “personalizzazione debole”), si resterebbe né più né meno al livello delle già collaudate prassi individualizzanti, ovvero a una pratica didattica che consente di raggiungere risultati prefissati attraverso una molteplicità di percorsi. La personalizzazione nel suo significato autentico (la “personalizzazione forte”) andrebbe piuttosto identificata in un'esperienza “non deve soddisfare le esigenze di una *test* prestabilito da qualcun altro”, ma si configura come un “apprendimento motivato, acquisito ed espresso nella prospettiva della conquista personale” (Leadbeater, 2005).

Suggerimenti importanti giungono anche da Alain Touraine e Edgar Morin, due tra i più noti intellettuali francesi impegnati anche sul campo dell'educazione. Touraine, per esempio, ha suggerito di invertire i termini della scuola per passare dalla “scuola per la società” (centrata sui valori correnti e sulle tecniche da padroneggiare per essere competitivi sul mercato) ad una “scuola per il soggetto”, da una “istruzione dell'offerta” a “un'istruzione della domanda”. Un tal tipo di scuola non dovrebbe limitarsi “a imporre agli allievi norme e a delegare agli insegnanti poteri il cui limite è stabilito solo dal potere politico” ma dovrebbe piuttosto “riconoscere l'esistenza di domande individuali e collettive... In ogni momento della sua vita il ragazzo possiede una storia personale e collettiva che ha sempre delle caratteristiche particolari. L'individualizzazione dell'insegnamento significa che deve finire la vecchia separazione fra la sfera privata e la vita pubblica”.

A sua volta Edgar Morin ha avanzato l'ipotesi che la “riforma del pensiero” centrata sui principi della inter/transdisciplinarietà e del “pensiero che interconnette” in grado di “rimpiazzare la causalità lineare e unidirezionale con una causalità circolare e multireferenziale” possa compiersi soltanto se il soggetto saprà esercitare la sua autonomia. Essa viene descritta come inseparabile dall'idea di auto-organizzazione e cioè come capacità di “computare da se stesso, attraverso se stesso e per se stesso”, mettendosi “al centro del mondo per trattarlo, considerarlo, compiere tutti gli atti di salvaguardia, protezione, difesa, ecc.”. In termini pedagogici questo significa imparare a muoversi “in termini di contesti dei contesti” e cioè reti di relazioni

molto diverse dal semplice rapporto oggetto/soggetto e di sistemazioni in categorie predeterminate (con l'inevitabile tendenza a razionalizzare, schematizzare ed organizzare i saperi secondo un approccio lineare).

Anche da altri fronti giungono riflessioni importanti a sostegno delle strategie personalizzanti. Per esempio numerosi studiosi impegnati a riflettere sul futuro delle società multiculturali e sulla costruzione della cittadinanza sollecitano il superamento dell'ingegneria etico-politica (e del proceduralismo che la sostiene) per l'identificazione dei valori condivisi, preferendo la nozione di "virtù civica" (Putnam, Gutmann, Naval). L'etica della convivenza potrà essere tanto più solida nella misura in cui poggerà sulla formazione di persone robuste sul piano della sensibilità etica e cioè capaci non solo di "comprendere", ma anche di "volere il bene". Non solo, dunque, "teste ben fatte", ma anche "schiene dritte".

In altre parole: non basta enunciare regole e principi condivisi, occorre sperimentarli. La convivenza infatti non è solo il frutto di una pratica cognitiva, ma è un'esperienza che vive anche di sentimenti, codici etici informali, rapporti interpersonali, sovrabbondanza di significati (Sen, 2000).

5. Personalizzazione e strategie pedagogiche

Le ragioni che sostengono la pedagogia della personalizzazione si svolgono, dunque, su un registro molto ampio, da quelle più strettamente legate all'apprendimento a quelle che suggeriscono una scuola impegnata nella formazione di personalità solide, responsabili, capaci di praticare quella che nel primo capitolo abbiamo definito la "civiltà del convivere".

Nella prospettiva della personalizzazione s'intersecano tre significative strategie pedagogiche. La prima è riconducibile al cognitivismo costruttivista: esiste uno stretto rapporto tra l'efficacia del sapere e la padronanza delle modalità con cui essi sono direttamente elaborati (ovvero costruiti) dai soggetti che apprendono. Tanto più siamo capaci di apprendere tanto più possiamo apprendere con maggiore efficacia.

Gli individui del nostro tempo, sin dalla loro più tenera età, sono in presenza di una considerevole quantità di informazioni complesse e simboliche al tempo stesso, nonché di una molteplicità di prodotti culturali. Essi sono inoltre chiamati a rinnovare costantemente i loro rapporti sociali e a confrontarsi con innumerevoli situazioni nuove e talora di significato incerto. La costruzione intellettuale viene elaborata mediante una rete di scambi culturali e di relazioni intersoggettive segnate dalle regole della interazione reciproca, della comparazione, della valutazione delle situazioni e della capacità di scelta. L'apprendimento non è, dunque, l'esito di un processo di stimolo-risposta, ma l'integrazione di una notizia nella mente umana.

Imparare ad apprendere entro una realtà che continuamente si trasforma costituisce perciò una risorsa irrinunciabile in una società ove i punti di riferimento non sono più facilmente identificabili come poteva accadere ancora qualche decennio orsono.

La seconda valenza pedagogica della personalizzazione riguarda il senso da attribuire ai diversi luoghi della educazione/formazione (scolastici e non, contesti e forme tecnologiche). Non sono soltanto le strategie didattiche a dover essere ritarate, per esempio, valorizzando le impostazioni inter/transdisciplinari e, più in generale, le strategie fondate sui processi (e dunque di natura intrinsecamente plurifattoriale) più che sulle procedure (tendenzialmente a schema lineare). Dall'Ottocento in poi si è pensato che l'uniformità fosse un valore più importante della diversità (considerata a lungo come un rischio destabilizzante) e che, di conseguenza, fosse necessaria un governo forte dell'educazione centrato in netta prevalenza sul ruolo sociale della scuola.

Molti studiosi mettono in dubbio il paradigma dell'uniformità educativa rispetto alle sfide poste dal futuro, preferendo interrogarsi su quale possa essere il ruolo del sistema formativo istituzionalizzati e delle opportunità di apprendimento poste a disposizione dalle tecnologie.

Come si è già detto non si tratta di pensare alla fine della scuola, ma semplicemente di reinterpretarla in altro modo. In alternativa al modello della scuola uniforme e centralizzata si può immaginare un modello educativo e scolastico polifonico incentrato sulla capacità delle comunità di mettere in campo buone pratiche capaci di far interagire, secondo i bisogni propri di quelle specifiche comunità, tradizione e innovazione, *otium* e *negotium*, responsabilità parentali e vincoli sociali. Considerati dal punto di vista sistemico i processi educativi risultano, d'un lato, l'esito dell'interazione di istituzioni e agenzie che agiscono nell'educativo/formativo e, dall'altro, in quanto espressione di un sistema sociale vitale, attivo, dinamico capace di rispondere con pertinenza e concretezza alle aspettative educative.

E' a questa condizione la personalizzazione può sfuggire al rischio di ridursi a una semplice pratica didattica e tradursi in una strategia di ampio respiro che restituisce alle comunità il compito educativo che loro costitutivamente spetta.

Ma c'è una terza e decisiva ragione pedagogica della personalizzazione riconducibile all'unicità, irripetibilità e integralità del soggetto in formazione. L'educazione dell'uomo si svolge non solo nell'intreccio delle componenti proprie della personalità di un soggetto (corporea, intellettuale, affettiva, valoriale), ma dal punto di vista dinamico si dipana con larghi margini di libertà come "soggetto in divenire" e come "soggetto capace di relazione".

Nella dimensione della temporalità l'uomo sperimenta la tensione verso il suo dover essere (da forma iniziale a forma completa), nella modalità della relazione incontra la realtà e vi si introduce (la conquista dell'identità sorretta dalla reciprocità). E' all'interno di questa doppia realtà che il sistema vitale "uomo" si presenta con l'apertura a ciò che non è ancora, ma potrebbe essere.

Se lo scopo dell'educazione è funzionalistico il centro dell'azione educativa sarà occupato soprattutto dalla preoccupazione di trovare una metodologia adatta a raggiungere gli scopi prefissati dalle regole sociali, dall'economia, dalle decisioni politiche. Il problema del metodo assorbe perciò per intero la scena con l'ossessività delle procedure e con l'illusione sempre vana di trovare il metodo perfetto e infallibile. Insomma le tecnologie dell'istruzione finiscono, in questo caso, per porsi quasi come una nuova ontologia orientata in senso tecno-efficientistico.

Se invece lo scopo dell'educazione è umanistico e umanizzante e cioè volto prima di tutto ad aprire la via alla valorizzazione di ciò che non è ancora allora il senso dell'educazione consiste nel far scoprire il senso di sé come persona umana e sperimentare le vie della libertà, dell'imprevedibilità, della iniziativa personale, della responsabilità.

6. "Scuola efficace" e personalizzazione: una alternativa irriducibile?

Ci si può chiedere, giunti a questo punto, se ci si trovi in presenza di una irriducibile alternativa tra il modello della "scuola efficace" e quello della personalizzazione.

I punti di partenza sono in effetti molto diversi: la *school effectiveness* ha come suoi punti di riferimento la priorità assegnata all'efficacia dei risultati, la ricerca di modelli di valutazione in grado di misurare la qualità dell'apprendimento, la replicabilità delle procedure, l'efficienza organizzativa, il valore centrale attribuito all'"utilità" della scuola in funzione sociale ed economica utile e, dunque, la preferenza accordata alla dimensione funzionale rispetto a quella che potremmo definire la dimensione essenziale dell'uomo.

Per definire questo modello scolastico alcuni studiosi preferiscono ricorrere alla categoria pedagogica della formazione più che a quello dell'educazione. La categoria della formazione permetterebbe di percorrere stadi di auto-realizzazione progressivamente più complessi, sottraendo la trasformazione umana a rischi dirigistici e svolgendosi al tempo stesso in modo coerente e flessibile con i cambiamenti in corso nel mondo della produzione e della vita economica. Mentre la nozione di educazione rischia di restare prigioniera di un eccesso di intenzionalità teleologica, l'espressione formazione godrebbe del duplice vantaggio di una maggiore neutralità e di una più evidente utilità sociale.

L'idea di base intorno a cui si costituisce la scuola della personalizzazione è di puntare sulla promozione di autonomie personali tanto sul piano degli apprendimenti quanto in ordine alla costruzione del carattere personale. In questo caso la nozione di educazione viene proposta nel suo significato pieno di divenire consapevole e di oltrepassamento, nel senso che qualsiasi intervento educativo presuppone lo scavalcamento personale di un confine a cui si è pervenuti per raggiungere nuovi traguardi ed equilibri.

Occorre perciò spendere tempo per incoraggiare i ragazzi a raccontare a loro modo ciò che hanno appreso, come e perché e a segnalare gli ostacoli formali che hanno dovuto superare. Il loro coinvolgimento personale nelle scelte di ciò che apprendono, del modo di apprendere e degli obiettivi che si prefiggono costituiscono le vie maestre per farne dei soggetti capaci di apprendere e di vivere i valori. Più le persone hanno coscienza di ciò che si richiede loro, più si pongono le condizioni perché il loro comportamento sia adeguato alla realtà di vita.

In via di principio e in termini di politiche dell'istruzione i due modelli si presentano con caratteristiche differenti e, sotto certi aspetti, addirittura alternative. Se si sposta il discorso sul piano dell'agire educativo è possibile trovare tuttavia qualche inevitabile punto di tangenza.

Nella realtà scolastica quotidiana è infatti facile prevedere che un impianto ispirato al principio della *school effectiveness* ha comunque bisogno anche di attenzione alle esigenze individuali, deve curare che coloro che imparano siano continuamente aiutati e impegnati a definire i propri obiettivi, a elaborare i propri piani e scopi d'apprendimento, scegliendo le strategie cognitive più efficaci. A sua volta la scuola della personalizzazione è tenuta a fare i conti con la realtà nella quale agisce: la prevalente attenzione rivolta alle dinamiche soggettive e alla costruzione dell'autonomia personale non può prescindere dai problemi sociali e dalla necessità di sostenere le attività produttive in una società ormai globalizzata ove le leggi del mercato costituiscono una variabile da cui non si può disinvoltamente prescindere, dalla valutazione dei risultati, da una buona organizzazione.

Ciò che in qualche modo può contribuire a rendere meno distanti i due modelli oggi a confronto è la prospettiva che la scuola e le attività educative sono comunque strategiche per il futuro delle società occidentali nella doppia dimensione del sapere e del saper fare. Senza sapere il fare diventa un puro esercizio addestrativo, senza saper fare il sapere rischia di essere erudizione fine a se stessa.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (2006), *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Soneria Mannelli, Rubettino.
- Brezinka W. (1974), *La pedagogia della Nuova Sinistra*, Roma, Armando.
- V. Cesareo (ed) (1974), *La scuola tra crisi e utopia*, Brescia, La Scuola.
- Chiosso G. (1997), *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola.
- Durkheim É. (1966), *Éducation et sociologie*, Paris, Puf.
- Durkheim É. (1973), *Educazione come socializzazione*, antologia a cura di N. Baracani, Firenze, La Nuova Italia.
- Elias N. (1990), *La società degli individui*, Bologna, Il Mulino.
- Feuerstein R. (1979), *The Dynamic Assessment of Retarded Performers. The Learning Potential Assessment Device. Theory, Instruments and Techniques*, Baltimore, University Park Press, 1979.
- Feuerstein R. (1980), *Instrumental Enrichment. An Intervention Program or Cognitive Modifiability*, Baltimore, University Park, Press.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli.
- Gardner H. (1995), *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Milano, Anabasi.
- Gentile G. (1913-1914), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, 2 voll., Bari, Laterza.
- Gentile G. (1920), *La riforma dell'educazione*, Bari, Laterza.
- Giddens A. (2007), *L'Europa nell'età globale*, Roma-Bari, Laterza, 2007, pp. 67-230.
- Gobbo F. (ed.) (2006), *Le scuole degli altri. Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*, Torino, Sei.
- Hutchins R.M. (1963), *Educazione alla libertà*, Firenze, La Nuova, Italia.
- Lawn M., Novoa A. et al. (2005), *L'Europe réinventée, regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Leadbeater Ch. (2005), *L'apprentissage personnalisé. L'avenir des services publics*, in Ocde-Ceri, *Personnaliser l'enseignement*, cit., pp. 113-128
- Meirieu Ph. (1998), *Frankenstein pédagogue*, Paris, Esf.
- Meirieu Ph. (1991), *L'école, mode d'emploi. Dès "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*, Paris, Esf.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Morin E. et al. (2004), *Educare l'era planetaria*, Roma, Armando
- Normand R. (2006), *L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire*, in "Revue française de pédagogie", n. 154, pp. 33-43
- Ocde-Ceri, *Personnaliser l'enseignement*, Paris, Éditions Ocde, 2006.
- Scotto di Luzio A. (1999), *Il liceo classico*, Bologna, Il Mulino.
- Sen A. (2000), *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*, Bologna, Il Mulino.
- Touraine A. (1998), *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Milano, Il Saggiatore, pp. 283-306.
- Wiggins G.P. (1998), *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, S. Francisco, Jossey-Bass.
- Wiggins G.P., McTighe J. (2004), *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, Las.