

La Riforma Moratti come “idea di scuola”

PERSONALIZZAZIONE

tutto intorno a te!

Elio Damiano 06

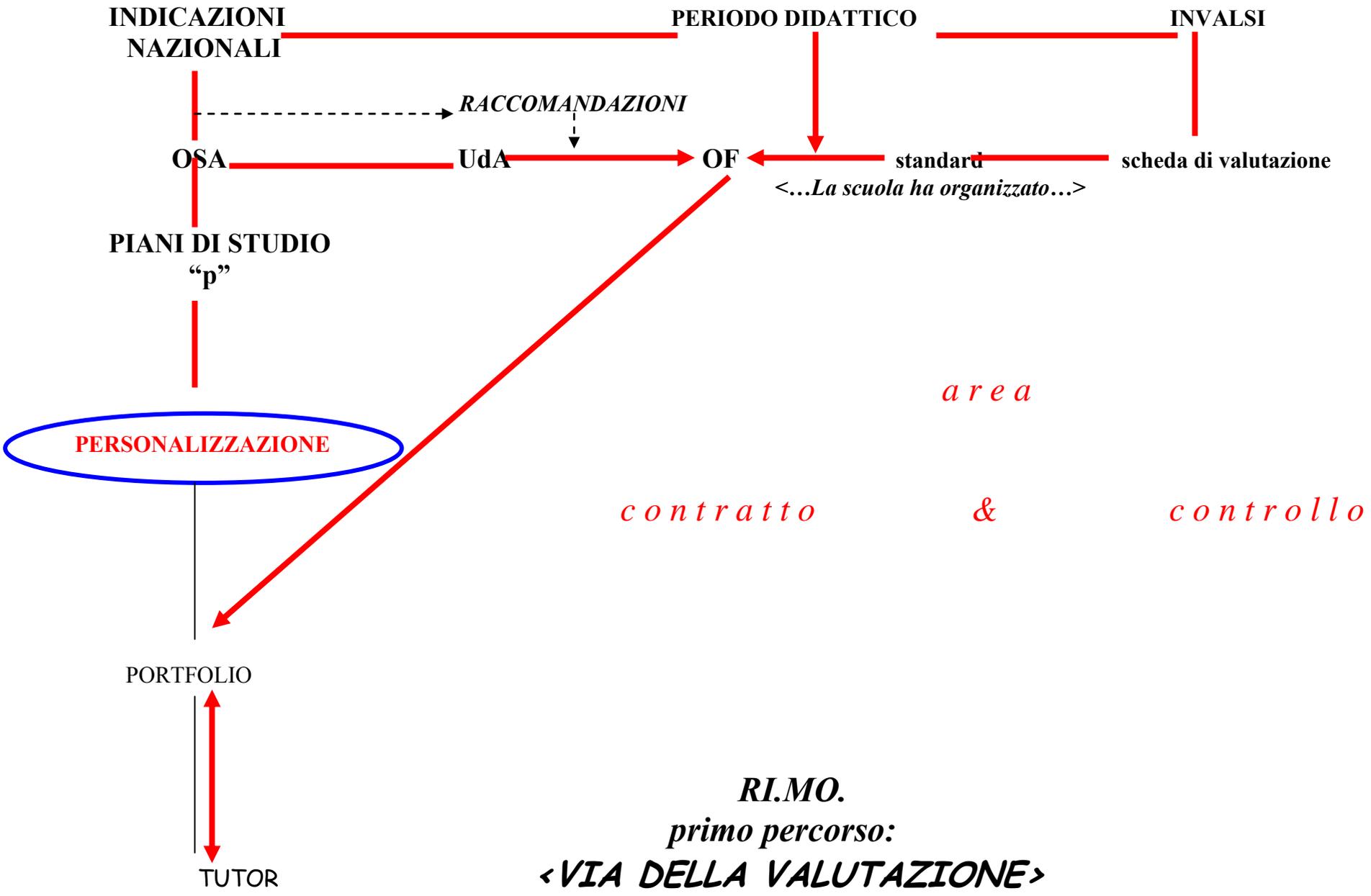
<Personalizzazione> (= P) non è una parola qualsiasi nel linguaggio che ha dato forma ed espressione alla Riforma Moratti (RM), ma è vocabolo-chiave in tutte le fonti ufficiali. Da questa opzione di fondo discende non solo tutta la nomenclatura -da <Obiettivi di Apprendimento> a <Unità di Apprendimento>, <Piani di Studio>... -tutti rivoltati dal punto di vista del soggetto, appunto, in apprendimento. Ma si spiega bene l'intero dispositivo riformatore.

Non è possibile, ovvero si corrono gravi rischi di distorsione –se ne colgono molti in giro- se si esamina la RM per 'spezzoni'. Sia che ci si occupi di singoli elementi –tipo il <tutor> o i <piani di studio>- sia che si guardi ad un grado scolastico, le parti, da sole, consentono di cogliere il senso del progetto solo a condizione di considerarle rispetto al tutto. Per dirla con uno dei termini introdotto dalla RM nel lessico scolastico, questa non si limita a raccomandare il '*principio ologrammatico*' agli insegnanti in programmazione, ma essa stessa adotta il medesimo principio di strutturazione. Siamo così posti dinanzi ad un congegno che richiede uno sguardo panoramico, dopodichè i singoli dispositivi possono anche esprimere per sé la figura d'insieme.

Non entriamo nel merito di questa sistematicità: ovvero se possa essere considerata una nota di merito oppure un limite (cfr DAMIANO, 2005). Per l'intento che mi propongo in questo saggio, è di sicuro un vantaggio: quello di disporre di una sola parola-medium in grado di percorrere tutto il campo pedagogico-scolastico della RM, nessun ambito escluso. E siccome passare in rassegna il tutto non è possibile nello spazio concesso, potremo comunque attraversarlo a piacimento, selezionando i percorsi fra i più interessanti per rivelare le caratteristiche di struttura dell'impianto. Con una avvertenza: proprio per le simmetrie interne, lungo i diversi (tre) viaggi che faremo capiterà di tornare sui medesimi punti topici della mappa, che saranno tuttavia osservati da prospettive di volta in volta differenti.

Da <Programmi> a <Carta dei Servizi>: via della Valutazione

Il termine P è associato a <Piani di Studio>. La questione che pone tocca un dibattito ormai più che trentennale sui programmi scolastici. Difatti i Piani di studio non sono una semplice espressione alternativa alle precedenti, per marcare la differenza (come qualcuno non ha mancato maliziosamente di insinuare) oppure per opporsi al termine emergente (nei '70) 'curricolo', giudicato più idoneo a dire l'autonomia delle scuole. Tutt'altro, perchè i Piani di studio rappresentano invece una svolta che si può giustamente designare come 'copernicana', per significare il rovesciamento del punto focale istituito dai 'programmi': mentre quelli prescrivevano (più o meno) **che cosa insegnare**, questi affermano, con qualche perentorietà, **che cosa apprendere**. Nel primo caso, durato fino agli ultimi 'programmi', ci si rivolgeva direttamente agli insegnanti, oggi si guarda agli alunni. Difatti, per capire a fondo, bisogna distogliere lo sguardo dal sostantivo –'Piani di Studio'- e mettere a fuoco l'attributo: <personalizzati>, ovvero centrati sul bambino.



In questo senso si giustifica il riferimento all'astronomo che mise al centro del sistema il sole, al posto precedentemente occupato dalla Terra (e dall'uomo) e si solleticano (furbescamente?) quegli ambienti culturali che, cattolici e laici, guardano al 'bambino' (e lo scriverebbero, come la Montessori, con l'iniziale maiuscola). E non vale l'osservazione per la quale i Piani di studio si comportano come il terzo che, per dirla alla suocera, parla alla nuora: sempre agli insegnanti si mira (e a chi altri?), e se puntano sul bambino, è solo come falso bersaglio...

E' certamente così, ma qui non si tratta degli interlocutori, ma del messaggio. Perché altro è dire (agli insegnanti, sicuramente) il **processo** –che cosa insegnare- altro è dire il **prodotto**, ovvero il risultato che gli insegnanti sono tenuti a conseguire. Perché, se vogliamo essere espliciti fino in fondo: altro è dire che devi andare in una certa direzione, altro che devi arrivare. Chè nel primo caso l'importante è provarci –con l'attenuante anticipata per la quale potresti anche non riuscire, se ce l'hai messa tutta...- mentre nel secondo, invece, è il traguardo che decide del tuo successo, e se non ci arrivassi devi proprio avere buone pezze d'appoggio per giustificarti...

A conferma che l'occhio guarda al bambino, c'è tutto il lessico dei testi ministeriali: dagli Obiettivi formativi vengono dedotte Unità di Apprendimento (e non Unità didattiche, cioè di insegnamento). E sono queste Unità di apprendimento che compongono i Piani di studio personalizzati (perché riguardano ciascun bambino). Questi vengono depositati in una 'banca-dati', dove ciascun alunno ha un suo 'conto' –il Portfolio- cui attingere per usare i crediti acquisiti lungo tutta la sua biografia scolastica e professionale. E non manca il curatore degli interessi del bambino, il famigerato Tutor. Tutto il discorso è stato rivoltato come un guanto, dal lato del soggetto in apprendimento. A cominciare dal nome: che sono 'piani di studio –e non 'programmi d'insegnamento' e nemmeno 'curricolo'- perché il soggetto è l'alunno, è lui, infatti, che deve 'studiare'.

Il 'programma' di una volta, girato dalla parte del bambino, non è una prescrizione didattica bensì una **norma giuridica**: il **diritto all'istruzione** da parte del cittadino alunno, sancito dalla costituzione e da fonti ancora più generali, se non universali. Inalienabilmente **personale**. E come il guanto, girato, mostra com'è fatto, il diritto all'istruzione spiega l'esistenza stessa del lavoro dell'insegnante e legittima socialmente l'autorità che egli ha la potestà di esercitare, a termine, sull'alunno. Né più, né meno, ma chiaro fino alla radice.

Nelle Indicazioni Nazionali c'è una locuzione che di solito viene trascurata dai commentatori della riforma, soprattutto da quelli più o meno pregiudizialmente contrari. Ma che è molto 'indicativa'. L'incipit dell'elenco degli Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA) suona sempre e immancabilmente come segue: <La scuola ha organizzato, per lo studente, attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari:>. Ovvero: non è lo studente che 'deve' giungere a padroneggiare quegli obiettivi, ma è la dichiarazione di quanto attivato, nel suo insieme, da tutto l'istituto scolastico.

E' qui che si chiarisce inequivocabilmente che cosa sono i Piani di Studio "personalizzati": una "**Carta dei Servizi**", non certo un elenco di prestazioni. Se sono formulate con precisione dipende dalla funzione di contratto con gli alunni, le famiglie e la società. Ed è a riguardo del servizio pubblico che si parla di 'standard'. Gli OSA, inoltre, sono strettamente (non dico 'rigorosamente', che è una possibilità fuori portata per i documenti ministeriali, redatti in gruppi e soggetti a compromessi) 'disciplinari'. Anche questo conferma il significato di 'contratto': la società, tramite il MIUR che se ne fa carico, consegna alla scuola la produzione culturale 'eccellente', ovvero i saperi disciplinari: affinché la scuola li trasformi in 'educazione personalizzata': in Obiettivi Formativi, appunto. Lasciamo perdere sul fatto del ministero che si arroga il compito di parlare in nome di chi produce cultura, e non lascia che siano i produttori (istituzioni culturali e singoli studiosi e ricercatori) direttamente a interagire con gli insegnanti e le scuole. Resta il senso di questa consegna: i cittadini, famiglie ed alunni, sanno a questo punto che cosa aspettarsi dalla scuola. Chi accede al servizio scolastico deve assicurare, da parte sua, la frequenza massimale, le condizioni favorevoli allo studio, ed altri tipi di rinuncia come la libertà di apprendere quel che si vuole e l'accettazione dei vincoli imposti dall'istituzione scolastica: ma in compenso sa che cosa gli spetta. E pertanto può farsi valere come 'cliente' consapevole dei suoi diritti all'istruzione. E aprire, se è il caso, un contenzioso.

Ma c'è qualcos'altro. Perché il 'contratto' è formulato in termini di obiettivi, e non semplicemente sotto forma di elenchi di contenuti, temi, argomenti, (come l'indice di un manuale, per intenderci)? Gli obiettivi, difatti, possono creare l'equivoco che sia l'alunno a doverli padroneggiare, quelle competenze: altro che personalizzazione! Dovremmo parlare, invece, di omologazione... Qui per capire bisogna prenderla alla lontana.

Per quel che riguarda gli 'obiettivi', non siamo di fronte ad una novità, neppure da noi, in Italia. Difatti, va dato atto all'amministrazione attuale di aver portato avanti un discorso già iniziato con i 'programmi' De Mauro (se non con Berlinguer). Ma il vero merito sta nell'aver tenuto conto della ricerca internazionale che almeno dagli '80 segnalava l'importanza di rovesciare la prospettiva, all'interno di una strategia che intendeva promuovere l'eccellenza dell'istruzione attraverso la professionalizzazione degli insegnanti e l'autonomia delle scuole.

Non stiamo a sindacare che, al solito, le istanze provenivano dal mondo economico, e che in quella congiuntura si trattava dell'avvento sulla ribalta delle 'tigri asiatiche' (come oggi per la Cina). Quello che conta, ai fini del nostro discorso, è che il contesto di senso -in cui si parlò di programmi 'di apprendimento' invece che 'di insegnamento'- era l'**autonomia**. E che la prospettiva intendeva 'liberare' l'azione degli insegnanti dai vincoli precedenti e assicurare loro la possibilità di esercitarla in una comunità professionale affidata alla loro piena responsabilità.

Uno di questi vincoli riguardava i programmi, che difatti ora non entrano nel merito dei metodi -affidati alla libera scelta professionale degli insegnanti. Non è banale, infatti, che il ministero non abbia inserito, nelle Indicazioni nazionali, anche i riferimenti al '**come insegnare**' e -coerentemente- li abbia disposti in un documento a parte, le Raccomandazioni (non a caso 'scomparse', come

un'allucinazione). Per sottolineare, appunto, la differenza rispetto ai costumi precedenti (e difatti poteva risparmiarsele del tutto, ma si sa: c'è sempre qualche coscienza scrupolosa o affezionata alla tradizione...). I piani di studio sono pertanto una delle tante facce dell'autonomia.

Ma anche l'autonomia ha bisogno di contrappesi, ed il controllo della produttività è fra questi. Lo slogan dell'autonomia è "decentrare le decisioni & accentrare i controlli". Come ci ricorda il Bottani con l'interrogativo-dubbio col quale intitola il suo libro – *'Insegnanti al timone?'*, l'autonomia non è senza rischi, in fatto di uguaglianza e di giustizia educativa. E questo è un pericolo grave per il diritto all'istruzione, appunto.

Di qui il vero, serio significato di un 'contratto' formulato per obiettivi: **servono a creare le condizioni per la valutazione**. Sono gli Obiettivi formativi il tema che svolgono, perché sarà in base a quelli che verranno fatti gli accertamenti dei risultati: in una parola, il programma di lavoro per l'**InValSi**.

C'è un'espressione popolare, che si usa dalle mie parti – "chiudere il sacco in cima" – che equivale ad affermare, grosso modo, che quel che conta è il risultato (il sacco pieno), mentre il come ci sei riuscito importa meno. Anche perché il prodotto/apprendimento si può controllare più facilmente, mentre il processo/insegnamento è più sfuggente, soprattutto quando non c'è un solo canone metodologico cui attenersi oppure si tratti, come nella nostra tradizione, di 'indicazioni' più che di obblighi. L'autonomia ha dunque un costo: la responsabilità dei risultati. Equivale a dire: ti deleghiamo un compito che è di tutti noi (l'educazione scolastica come la salute o la giustizia), ma tu ti impegni ad ottenere certi risultati. E' sottinteso, ma non troppo, che la delega postula la competenza –credibile e certificata– perché altrimenti non ti affideremmo un bene così prezioso come l'educazione scolastica. Ed altre concessioni ancora, che hanno a che vedere con una autentica professionalizzazione (di cui si comincia a vociferare in questi mesi in Parlamento).

Ma c'è un'altra cosa che –insieme all'insegnamento– è sfuggente: l'insegnante. Anche perché recalcitra rispetto al giudizio, si attiva per coprirsi rispetto al controllo del suo 'giardino segreto': il lavoro di aula. E i sindacati, non solo quelli di categoria, lo appoggiano. Questione grave, sotto molti punti di vista, che qui possiamo solo evocare (ma non senza correggere ogni genericità, perché non tutti gli insegnanti rifiutano la valutazione del loro operato, e non sono pochi addirittura ad esigerla).

Ma già da ora possiamo dire che sulla questione della valutazione, il comportamento dell'amministrazione non è in linea con l'autonomia. Difatti i programmi 'di apprendimento' erano sostenuti anche da altre argomentazioni, non proprio di contorno: p.e. quelli 'di insegnamento' avevano, da qualche tempo ('la società della conoscenza' !), la tendenza ad essere sempre più ampi se non incontenibili; e poiché non potevano essere realizzati in tutto e per tutto, mettevano in ansia gli insegnanti, che per insegnare il più possibile finivano per deteriorare la qualità della didattica. Non solo, ma nella loro ampiezza finivano col generare dispersione e non raggiungere più lo scopo stesso cui erano destinati, cioè orientare le pratiche scolastiche... Pertanto la soluzione dei programmi

d'apprendimento doveva essere più 'snella', definendo l'essenziale/necessario al quale attenersi (= gli 'standards'). E niente di più, anche per tener conto dell'affermata autonomia delle scuole e degli insegnanti.

Vi sembra che l'amministrazione si sia limitata a questo, quando ha colmato la misura degli Obiettivi formativi, straripando alla maniera del passato, se non oltre? E' a questo proposito che si può dubitare che la cultura del controllo –al centro- abbia prevaricato su quella dell'autonomia.

E soprattutto: la valutazione non può non essere fatta da un organismo indipendente: rispetto al ministro. In Italia, invece, avremo questa anomalia: con l'arbitro –l'istituto di valutazione- che è un'emanazione del 'padrone'. Inaudito! Perché così resta un organismo di controllo: e che controllo, se pensiamo che la valutazione è l'unica maniera conosciuta di penetrare intimamente nel già citato 'giardino segreto' degli insegnanti. Avremo un neo-centralismo, superiore a qualsiasi altro storicamente documentato...

Ma forse, almeno l'ingordigia degli obiettivi formativi può esorcizzare il fantasma della valutazione: perché sono tanti, e non tutti formulati a prova di docimologia, che neppure un esercito di valutatori riuscirebbe a reggere il bottino...

La scuola alla carta: via del Mercato

Riprendiamo la parola P per un altro percorso in relazione alle caratteristiche della cosiddetta "offerta formativa" nel sistema della RM.

La didattica della riforma prevede una soluzione peculiare del problema dei contenuti: la loro articolazione tra materie obbligatorie, opzionali e facoltative. Non è un'invenzione, ma certamente una novità, soprattutto rispetto agli orientamenti didattici precedenti, che tendevano a rendere tutti obbligatori gli insegnamenti. Andiamo a vedere.

Può essere utile fare un confronto con la via-Berlinguer: mentre allora si trattava di ridimensionare i contenuti (da rendere 'essenziali'), mantenendo fermo l'orario per insegnarli/apprenderli (Maragliano diceva 'riscolarizzare'), oggi si incide sull'orario, strutturandolo in tre sezioni. Ma insieme all'orario, si sezionano anche i contenuti: avremo quelli 'uguali per tutti', cui nessuno può sottrarsi, quelli per i quali gli alunni sono vincolati a scegliere ('opzionali') e infine gli altri che si possono scegliere o non scegliere ('facoltativi').

Per renderci conto della misura del taglio, osserviamo i numeri. I contenuti 'per tutti' vanno calcolati sottraendo -dalle 27 ore settimanali- il 15% della cosiddetta 'quota locale'. Quindi 4-5 ore, con il resto che fa 22-23. Mi pare si possa prevedere che anche la 'quota regionale' assommi al 15% e sarà classificata nella sezione opzionale: quindi altre 4-5 ore, per un totale del 30% (9 ore) per un resto di 18 ore alla quota nazionale. Suggestivo di chiamare 'identitaria' questa parte del curriculum perché si presenta come quella necessaria a livello nazionale, per rendere 'uguali' per scolarizzazione, 'cittadini scolastici', gli italiani. Le altre parti faranno la differenza, ogni alunno uguale a se stesso.

RI.MO.
secondo percorso:
<VIA DEL MERCATO>

regione

scuola

QUOTE

ATTIVITÀ
OPZIONALI E FACOLTATIVE

PERSONALIZZAZIONE

ANTICIPI

PORTFOLIO

SCUOLA dell'INFANZIA

ISTRUZIONE aut FORMAZIONE

SCUOLA ELEMENTARE

area

TUTOR

UNIVERSITÀ

customer satisfaction

Riassumendo i dati numerici: 18 'nazional/identitari', 9 'opzionali' (diversi in base a regione e istituto scolastico), da un minimo di nessuno fino ad un massimo di 13 i 'facoltativi'. Fra questi ultimi l'alunno potrà rivolgersi all'extrascolastico per attività formative delle quali chiedere il riconoscimento come 'crediti' formativi scolastici. Possiamo provare a sommare fra di loro le sezioni del curriculum per le quali il soggetto può esprimere una sua decisione: fino ad un massimo di 22 ore su 40. Il 55% dei contenuti, più della metà, rispetto al 45% totalmente vincolato, meno della metà.

Per affinità e differenza possiamo richiamare un illustre precedente storico –l'Attivismo- quando questa distinzione prese la denominazione di <Minimo Socialmente Necessario> e di <Massimo Individualmente Possibile>. I numeri hanno il vizio di semplificare, ma anche la virtù di chiarire. Quando si dice che la RM dispone tutto intorno alla P, le quantità orarie ne manifestano materialmente il corrispettivo. E diventano scoperte le differenze rispetto all'impianto di Berlinguer.

Entriamo nel merito dell'extrascolastico. Una delle caratteristiche di questo ambiente formativo è certamente la possibilità di scegliere: qui il soggetto può scegliere SE apprendere, COSA apprendere, QUANDO e COME, e infine DA CHI apprendere ed INSIEME A CHI. Non è tutto il contrario di quel che accade (accadeva) a scuola, dove tutto è burocraticamente imposto? Descolarizzatori alla Illich ed alla Reimer, negli anni della contestazione scolastica, segnalavano che erano queste condizioni di libertà a rendere 'significativo' l'apprendimento. Non si può dare loro torto. E difatti, compito degli insegnanti, fin dal primo contatto con l'alunno, è quello di realizzare con lui un rapporto 'elettivo': farsi accettare 'come se' fosse stato scelto. E fare in modo di motivarlo ad apprendere i contenuti del programma, 'come se' fosse stato l'alunno a sceglierli. Un impegno difficile –e quanto difficile!- ma determinante ai fini del successo scolastico.

Oggi la RM introduce a scuola la possibilità di scegliere. Non tutto, ma una sezione consistente del curriculum. Solo un recupero della 'significatività' dell'apprendimento, trasferendo in classe (nei laboratori) le 'libertà' dell'extrascolastico? Non solo, ma molto di più.

Un curriculum siffatto interpella l'alunno al di là delle scelte di 'cosa' vuol fare, per chiedergli di rispondere alla domanda <chi è> e <chi vuole diventare>. Scegliere implica stabilire, a partire da 'cosa mi piace' e 'cosa mi piacerebbe', 'cosa sono capace di fare' e 'quali sono i miei limiti'. E' un curriculum che offre la possibilità di mettersi alla prova, di riconoscersi e di progettarsi. In prima persona, senza delegare tutto all'insegnante. Non è questa una delle finalità fondamentali dell'educazione, scolastica e non, di ieri e di oggi (forse mai come oggi)?

C'è dell'altro. All'età della scuola elementare sono indubbiamente le famiglie chiamate ad interpretare le possibilità offerte al figlio dal curriculum. Per quanto permissivi, i genitori sono direttamente coinvolti con le opzioni e soprattutto con le attività facoltative, dentro e fuori della scuola. Il curriculum della riforma assegna in questo modo molto peso in più all'utenza scolastica.

Conosciamo la vicenda della partecipazione scolastica e pur con tutti gli eufemismi non credo siano in molti a ritenerla soddisfacente. Ora la riforma spinge ben oltre i confini fra scuola e famiglia. Il 55% del curriculum non è poco, ma anche se misuriamo

soltanto le opzioni abbiamo circa un terzo dell'orario che dipende dalle scelte dei genitori. Non è poco nemmeno questo. Ma si deve aggiungere anche la possibilità di anticipare l'ingresso, nella scuola dell'infanzia come nella scuola elementare.

Per cogliere fino in fondo che si tratta di un effettivo trasferimento di potere, in fatto di decisioni curricolari, è sufficiente tornare al confronto con la 'pedagogia' precedente. Era sempre l'apparato scolastico a decidere *in toto* il progetto educativo sull'alunno; e quando, con i Programmi dell'85, si arrivò a parlare di 'programmazione', era comunque l'insegnante che aveva il compito (e il potere) di adeguare il programma al contesto ed all'alunno. Ora la bilancia si sposta sull'esterno dell'istituzione oppure, se si preferisce, l'utente si trasforma in 'cliente' e condivide la progettazione del curricolo in forme molto più incisive.

Solo gli ingenui possono pensare che basterà dislocare il potere sul curricolo ai genitori perché questi colgano l'occasione. Di fatto è facilmente prevedibile che si metteranno in moto due processi, uno più distorsivo dell'altro.

Il primo marcherà le differenze tra gli alunni e le rispettive famiglie: l'opportunità di scegliere sarà utilizzata a fondo da chi conosce meglio la produzione culturale, le sue caratteristiche attuali e i suoi prevedibili svolgimenti. L'esperienza delle *'scuole alla carta'*, ovunque si sia realizzata, mostra che non si tratta di una semplice ipotesi disfattista o di resistenze al cambiamento. Gli istituti diventano più o meno rapidamente *scuole di ceto*, socialmente omogenee, aumentano la dispersione e l'insuccesso scolastico. Con tutte le ricadute in termini di particolarismi e crisi della solidarietà.

Il secondo effetto riguarderà il cambiamento imposto alla cultura scolastica. Gli insegnanti saranno chiamati ad apprendere rapidamente le tecniche del *marketing*, trasformandosi da 'ingegneri curricolari' –che progettano percorsi di apprendimento- in 'addetti alla clientela': ufficialmente impegnati ad anticipare i suoi bisogni per definire l'offerta formativa, in realtà intenzionati ad orientare i gusti curricolari di alunni e genitori in base alle loro convinzioni ed alle loro possibilità. E l'esperienza fa dubitare che questo negoziato serva a migliorare la qualità del servizio educativo.

I due processi si saldano fra loro, anzi sono lo stesso, perché il marketing curricolare è uno dei modi in cui si manifesta la competizione per accaparrarsi i vantaggi delle risorse culturali. C'è davvero qualcosa che non va nella scuola, se smarrisce la sua funzione di collante sociale...

Ma la questione si può guardare non solo in termini di pedagogia sociale, ma anche –più limitatamente- di pedagogia scolastica. Ed anche a questo riguardo la problematica non è di poco conto: *Che cosa insegnare, oggi, a scuola?*

Le scuole non hanno avuto bisogno della RM per arricchire il curricolo di insegnamenti aggiuntivi. Senza riandare al doposcuola degli anni '60 (continuato, in non pochi casi, sotto le spoglie del Tempo Pieno come 'Attività Integrative'...), basta fermarsi agli anni '90 con le iniziative ispirate dal prof. Corradini (ministri Falcucci, Galloni, Lombardi): i progetti 'Ragazzi', con il contorno delle varie *'Educazioni'*, *Sviluppo e Cooperazione Internazionale*, *Pace*, *Diritti Umani*, *Legalità*, *Ambiente*, *Salute*, *Benessere*, *Sessualità*... Una varietà presto divenuta incontenibile, che si poteva riassumere nella categoria della 'prevenzione', allo scopo di evitare sia il malessere civico che il disagio psicologico.

Solo eccezionalmente le energie dedicate dagli insegnanti più aperti riuscì ad evitare che queste offerte formative si affiancassero semplicemente, senza integrarsi –per rinnovarle- nelle materie ‘forti’ del curriculum. Anzi, corsero il rischio, grave, di funzionare da alibi, giustificandone il distacco dalla realtà e l’aridità emotiva (*tanto, ci pensano i ‘progetti’ a rimediare...*). Così, dinanzi a queste esuberanze, non mancò chi li bollò come ‘iper-scolarizzazione’ (prof. Maragliano, Berlinguer ministro imperante: che difatti proposero un ritorno alla sobrietà con i ‘*Contenuti Essenziali*’ suggeriti da una commissione di Saggi che –ahinoi!- non riuscì a fare molta luce nel sottobosco).

Variamente intrecciata con questa linea di tesi in contrasto circa l’innovazione dei contenuti, in non poche scuole si combatteva un’altra battaglia, più oscura, sul fronte dell’*extrascolastico*. Mi riferisco a quell’onda montante di ‘corsi’ di vario genere messi in vetrina dal privato culturale: dall’arte –musica, danza, pittura, scrittura creativa, teatro...- alle arti marziali –sull’onda della moda orientaleggiante: v. karatè e affini- passando attraverso lo sport, in chiave di agonismo precoce e, ovviamente, l’informatica e le lingue straniere (anche le antiche). A partire dagli anni ’80, l’extrascolastico, prima in città, poi nei piccoli centri, ha intercettato un bisogno –di distinzione sociale e di educazione ‘segnalica’- che la scuola di massa sembrava non garantire più ai ceti arretrati. Si spiega così che, nella didattica dei corsi che facevano novità e ‘primizia’, si recuperavano i valori della scuola tradizionale, come la competizione e finanche la ‘durezza’ (mescolati opportunamente a quelli, più moderni e razionali, della programmazione e della valutazione continua). L’agenda dei bambini si espandeva dai pomeriggi al week-end, fino a toccare le 50-60 ore settimanali.

Di fronte all’aggressività dell’educazione non-formale, come reagiva la scuola? Invece di cercare altrove o a suo modo il primato perduto, la ‘sventurata’ rispose alla sfida: a volte impegnandosi strenuamente nella concorrenza, sfruttando le risorse interne sullo stesso terreno del privato (mettendo in luce la continuità con gli altri insegnamenti, ma pure la gratuità, o i costi inferiori, della sua offerta); altre volte dichiarando la sua ‘incompetenza’ (come nel caso dell’educazione sessuale, delegata a psicologi ed assistenti sanitari) o aprendo le porte della scuola agli esperti esterni, affiancandoli agli insegnanti. Ho ancora davanti agli occhi lo spettacolo –deprimente per me, eccitante per la dirigente scolastica- di un laboratorio informatico in cui si mostravano due protagonisti: l’anziano insegnante, che circolava fra i tavoli con atteggiamento vigile e circospetto (o semplicemente da ‘maestro’ durante il tema in classe) e il tecnico informatico, allegramente confuso tra i bambini a meraviglie mostrare. Inutile chiedersi chi fosse il ‘vero’ maestro, ma anche chi dei due fosse fuori posto. A scuola.

L’extrascolastico non va sottovalutato. Innanzitutto perché non è più il non-tempo di trent’anni fa. Le sue finalità formative non sono sempre immacolate, non di rado le sue metodologie adottano le forme dello scolasticismo per darsi una parvenza di serietà. Ma la ricerca della qualità è evidente, in particolare quando privilegia gli approcci dell’animazione, effettivamente alternativi rispetto ai modi della scuola. Ma soprattutto bisogna che la scuola tenga ben presente che essa non è fine a se stessa, ma rappresenta un set formativo provvisorio e propedeutico: che serve a mettere l’alunno in condizione di continuare ad apprendere, dopo la scuola e fuori della scuola. Ovvero utilizzando le risorse dell’extrascolastico. Serve una strategia di coordinamento fra i diversi da rendere complementari –quella che va sotto il nome di ‘*sistema formativo integrato*’- non quella dell’inclusione o, peggio ancora, dello scimmiettamento. Ancor meno

quello della competizione, costruita sulla credenza scuolacentrica per la quale –solo perché ‘pubblica’- la scuola sia l’unica e autentica sede dell’educazione. Il rischio immanente della “scuola a menù” della RM è quello già evidente di alimentare una fiera delle vanità curriculari...

Dal Precettore al Tutor: via del Precettore

Seguiamo stavolta la P in chiave di metodologia didattica. Credo che molti insegnanti abbiano un sogno: seguire un alunno solo, come i ‘precettori’ di una volta. Un salotto di drappi e tappeti, un tavolo intarsiato ed un alunno impomatato ed agghindato, camicia fine e casacchina di candido piqué. Tutt’intorno un silenzio ovattato, scaffali ripieni di libri dalle copertine in pelle e incunaboli preziosi...

Un bel sogno, che si trasforma in incubo quando sentono la parola “*individualizzazione*” (= I). Cambia la scena, e si vedono in una stamberga, crepe nei muri e pavimento sconnesso, dove pigolano galline e pulcini. Anche qui si occupano di un bambino: ma è vestito alla meglio e, soprattutto, è seguito da una fila di altri bambini che aspettano il loro turno in qualche modo, spintonandosi a vicenda. Questa è anche un’altra figura d’insegnante, il maestro d’una volta, quello che si sostentava con l’orto ed il pollaio annessi alla scoletta, con la ‘missio’ di fidelizzare il popolo al re o alla nazione.

Ma l’incubo è anche attuale, quando la classe è una struttura organizzativa consolidata, con la cattedra e gli alunni a banco, ciascuno col suo posto. E poco importa che gli alunni siano anche meno dei 25 canonici, chè sembrano sempre troppi quando si tratta di ‘individualizzare’. Né gli insegnanti si possono sentire più tranquilli quando l’aggiornatore di turno fa osservare che la numerosità della scolaresca non fa differenza in fatto di profitto degli alunni. Pochi o tanti che siano, sono altri i fattori che contano. Un po’ non gli credono, un po’ ragionano in termini di carichi di lavoro (e in questa prospettiva gli alunni sono sempre troppi, con tutto quello che c’è da fare).

Insomma, l’I appartiene ad un luogo di fantasia, buono o cattivo che sia. Oggi, poi, sopravviene la P. E oltre ai soliti timori si aggiunge la confusione: ma è la stessa cosa, detta con una parola nuova (Nuovo Lessico Scolastico!) ? Oppure è una cosa diversa, che si aggiunge alla prima, e allora qual è la differenza? Non aiuta molto badare a quel che si dice in giro, perché si capisce subito che dipende da chi suona la campana: da un lato c’è chi rassicura –“*...non è vero che bisogna preparare tanti PdS (Piani di Studio) o tante UdA (alias Unità di Apprendimento) quanti sono gli alunni in classe!*”- e che non è molto diverso, salvo che non si poteva usare la stessa parola – ‘individualizzazione’ - perché molta acqua è passata sotto i ponti dai tempi di Claparède e della sua ‘scuola su misura’. Oggi ci sono gli ‘stili cognitivi’, e c’è Gardner, con le ‘intelligenze multiple’, e così via... Ma si capisce subito che tale atteggiamento ‘pastorale’ dipende dal fatto che sostengono la riforma.

RI.MO.
terzo percorso:
<VIA DEL PRECETTORE>

PERSONALIZZAZIONE

PORTFOLIO

TUTOR

individualizzazione?



Gli antagonisti, invece, non lesinano critiche, distinguono nettamente la I –che approvano senza dubbi sulla sua praticabilità- dalla P: che per un verso bollano come confessionarismo (= introduce a scuola riferimenti ad aspetti morali e religiosi che esulano dai suoi compiti culturali e civili), dall'altro fanno balenare il sospetto che si vogliano promuovere pratiche di 'eccellenza' e quindi di disuguaglianza fra gli alunni.

E allora i Collegi dei Docenti propendono per una linea d'informazione neutrale: prima raccolgono notizie sulla carta d'identità pedagogico-politica dell'esperto, e se questa non è sufficiente a garantirli dal 'pacco', vincolano i contenuti dell'aggiornamento ai nudi fatti: COME SI FA la P? Ribadita con una raccomandazione: NON che cos'è e nemmeno se è buona o cattiva! E incrociano le dita.

A questo punto è difficile affrontare l'argomento, cercando di parlarne senza intendersi su <cos'è ciò di cui si parla>. Ma per stabilire 'come si fa' bisogna andare a fondo del problema didattico posto dai due termini in questione. E siccome la pratica contiene in sé la grammatica, cominciamo a svolgere il tema dal punto di vista del lavoro di aula.

Che gli alunni siano diversi è un'evidenza, lo sanno tutti. Ma questo dato di fatto, a scuola diventa un problema concreto da risolvere. Le teorie sulle intelligenze multiple, sugli stili cognitivi, sui tipi di carattere e così via –non giudichiamo qui la loro validità- sono, in quanto teorie, delle astrazioni: ci presentano, appunto, delle categorie, cioè un insieme di elementi coerenti fra loro, ma NON degli individui singoli. E noi, invece, abbiamo di fronte Pierino e Luigino, cioè soggetti particolari, in singolarità di carne ed ossa. L'utilità di disporre di una tipologia -più o meno ordinata e compiuta (ma la ricerca è ben lontana dall'averla acquisita e si danno proposte variamente in concorrenza fra loro)- non ci deve far dimenticare che il singolo non coincide mai con un tipo, ma –come dire- li attraversa tutti o quasi con un mix di varie componenti. In definitiva, i tipi 'puri' non esistono e la tipologia può servire come un primo orientamento di massima, per andare oltre, e cercare il soggetto. Guai a fermarsi al tipo: abbiamo l'etichettatura. Inquadriamo una persona con una parola e da quel momento 'sappiamo tutto' di lei, fino ad esimerci dal vederla davvero e dal trattarla per quella che è. E siccome è proprio quello che ci riesce più spontaneo, perché più facile ed economico, bisogna cautelarsi rispetto a questo effettivo e ricorrente rischio di alienazione del singolo che abbiamo di fronte. Nella prospettiva pratica, quelle conoscenze, pur importanti, possono tramutarsi in quella malattia didatticamente pericolosa che si chiama psicologismo (come attesta il mito di Pigmalione, con le profezie che si confermano da sole'). Esattamente l'opposto di quello che si vuole, con I e/o P. L'osservazione guidata dalle teorie tipologiche NON è l'insegnamento. Ci vuole ben altro.

A scuola, se si fa poco o nulla di I e/o P, dipende non solo da imperizia o da negligenza. Né basta rispondere in termini 'tecnici', argomentando i vantaggi delle strategie note in letteratura. La difficoltà resta, perché non è semplicemente 'didattica'. La questione posta non può essere liquidata da argomenti metodologici perché è di un altro livello: l'opzione per la I e/o P è etica. Sì, avete capito bene: 'etica'. Una volta si sarebbe detto 'politica' (ancora oggi c'è chi preferisce questo termine, assumendolo in senso elevato). Non è una preferenza qualsiasi né si tratta di una inclinazione. Una scelta: per far abbassare il piatto della bilancia bisogna

ricorrere ad un principio morale: che cosa cambia quando si cambia parola, trascorrendo da I a P? E, prima ancora, perché accollarsi il compito di differenziare l'insegnamento? Qui non siamo più a 'come si fa', I o P, ma bisogna cambiare livello: il perchè si fa. E rispondere comporta affrontare la teoria del <<che cos'è la P rispetto alla I>>.

Fino alla riforma Moratti i due termini si potevano considerare sinonimi, anche se P era fra i due il termine 'debole', poiché il più diffuso era certamente I, mentre l'altro poteva sembrare una sorta di variante enfatica, che serviva ad evitare di ripetere I e a sottolineare il suo significato in nome della soggettività dell'alunno e dell'apprendimento.

Le dispute filologiche su I e P non si contano. E se non di rado si manifestano come accuse di 'confessionalismo', da parte dei sostenitori dell'I contro i riformatori morattiani, la distinzione viene fatta passare attraverso un principio pedagogico opposto: con I si sostiene l'importanza del lavoro per mettere gli alunni in condizione di raggiungere i medesimi risultati, colmando le differenze dovute a fattori esterni, quali l'origine familiare ed i condizionamenti ambientali. E' la strategia della discriminazione positiva, per la quale gli alunni non devono essere trattati come fossero tutti uguali, perché in questo modo avvantaggeremmo i più favoriti dalla sorte. Il dispositivo centrale di tale strategia è la coppia 'valutazione formativa/recupero'. Questo orientamento pedagogico concentra la sua attenzione sui 'fondamentali' del curriculum, cioè su quelle conoscenze e capacità che sono basilari e che tutti dovrebbero padroneggiare: potremmo dire il massimo socialmente necessario per garantire la partecipazione di tutti al patrimonio culturale comune, in termini di giustizia e di uguaglianza per l'accesso al mercato delle professioni ma anche al controllo delle risorse politiche. E' conosciuta come "Pedagogia Compensativa", l'educazione è sinonimo di 'cura'. Il cuore batte dalla parte degli ultimi. Icona di riferimento è il Don Milani di Barbiana.

Con P si prendono le distanze dalla Pedagogia Compensativa perché –a fronte di investimenti colossali (non da noi, intendiamoci)- avrebbe dato risultati limitati se non nulli. Il ripensamento ha suggerito una diversa strategia educativa, che punta sulla possibilità di scelta degli alunni, stimolata da dispositivi come opzioni-facoltatività ed extracurricolarità, tali da promuovere presso ciascuno di loro una progressiva capacità di scegliere e di scegliersi: col <portfolio> come una sorta di 'diario di bordo' del proprio percorso di autovalutazione e autorientamento, ed il <tutor> a supporto esperto. E' il principio di elettività: a ciascuno dev'essere consentito di far valere i suoi 'talenti'. Non nel senso della eccezionalità della dotazione, ma della possibilità di sfruttare le proprie potenzialità, nel senso del suo punto di forza. L'impegno di autorealizzazione viene sostenuto anche organizzativamente, con la scuola che è tenuta a darsi una struttura flessibile ed adattiva, in grado di offrire una pluralità di percorsi su misura, diversi eppur interconnessi fra loro da scambi (le cosiddette 'passerelle') mirate a correggere eventuali (e utili) sbagli di direzione. Per fare rima con l'altro approccio, potremmo dire il massimo individualmente possibile. Siamo ad una "Pedagogia Liberale" (v. paragrafo che segue), che sembra aver perso per strada la 'socializzazione' raccomandata paradossalmente proprio dal personalismo Qui si conta molto sulla capacità dei

singoli di tracciare una propria traiettoria alla felicità. Ma anche di armonizzare, attraverso il confronto e la competizione, le prospettive di ciascuno con quelle di tutti.

Non è il caso di insistere sulle corrispondenze delle sponde opposte. Ora che abbiamo scoperto le carte, il re è nudo. La scuola è dentro la società, anzi, più precisamente: la scuola è la società in una delle sue istituzioni. Peraltro fra le più esposte a problemi quali la disuguaglianza e l'ingiustizia. E impegnata in prospettive come l'emancipazione. A questo riguardo la scuola ha la sua parte e deve fare la sua parte. La scuola non è 'innocente'. Il problema è: da che parte stare.

A questo punto della nostra riflessione potremmo mostrare le ragioni degli uni e le denunce che rivolgono agli altri. E viceversa. Potremmo documentare che non è vero che la Pedagogia Compensativa ha sempre fallito; e che comunque, anche se finora non c'è riuscita sempre, la scuola deve fare la differenza rispetto agli effetti della stratificazione sociale. E che aspettarsi che il mondo del libero mercato si aggiusti 'spontaneamente' è solo un'illusione: anzi, si può sospettare che sia un calcolo per togliere ogni remora a chi parte già in vantaggio.

Anche dall'altra parte si danno buone ragioni: una scuola che decide tutto per conto dell'alunno, che non lo metta in condizione di scegliere, e d'imparare a scegliere, crea le condizioni di uniformità e di passività, non di effettiva uguaglianza, che non lascia presagire nulla di buono per i valori di autonomia e di libertà. E che comunque la scuola non è onnipotente e le risorse culturali dell'extrascolastico devono rappresentare canali di formazione aperta e alternativa.

Potremmo anche rifiutare il dilemma posto da I e P, superare le contrapposizioni e cercare di comporle unitariamente: abbiamo il dovere di recuperare gli svantaggi, ma anche l'obbligo di consentire ai migliori di sviluppare appieno le loro potenzialità. C'è molto di ragionevole in questa posizione, che si manifestava, del resto, anche quando il termine d'uso era I. E tuttavia, per quanto si possa accusare di 'moderatismo', anche questa è un'opzione, morale e pedagogica. Forse ancora più impegnativa perché 'doppia'.

Credo però che sia importante chiarire bene che nessun insegnante può sfuggire all'opzione morale. Mi riferisco a quanti –non credo siano pochi– che vorrebbero la scuola fuori da questo genere di discorsi. Purtroppo per loro, l'affermazione è ingenua. Già fare 'bene' il proprio lavoro è una scelta d'ordine morale. E se quel 'bene' significa fare un'insegnamento 'differenziato' questo vale per se uno schieramento.

Ci sono quelli che, non a torto, lamentano che non vale la pena d'impegnarsi, quando si è pagati poco e trattati male. Se davvero a scuola costoro si limitassero alla praticaccia di un insegnamento solo frontale, devono rendersi conto che stanno facendo l'interesse degli alunni che riescono a ricavare il massimo attraverso il mediatore simbolico: che solitamente non provengono dai ceti sociali inferiori... Va detto con l'amaro in bocca: a scuola non si sfugge alla scelta morale, perché l'insegnamento è un'azione morale. Intrinsecamente. E siccome le cose stanno così, la via d'uscita è un'altra: bisogna battersi perché all'insegnante –che esercita, anche nolente, una responsabilità morale– sia consentito uno status che preveda non l'esecuzione di una consegna, ma l'esercizio di una

responsabilità morale: uno status da professionisti. Che comporta, tra l'altro, essere pagati di più e trattati con maggiore considerazione.

Una pedagogia declinata al soggettivo

Siamo ora in grado di tracciare un quadro della 'pedagogia' della RM: un'altra ragione di mis-comprensione discende dalla sua relativa novità, rispetto alla pedagogia scolastica nazionale (e continentale).

La nostra è tradizionalmente una *pedagogia scuolacentrica*, che affida all'istituzione una 'mission' nei riguardi dei suoi destinatari: dall'epoca della sua invenzione moderna nel XVI secolo, ad opera dei riformatori religiosi, il progetto educativo affidato alla scuola ha potuto cambiare, nei contenuti e nelle finalità, a seconda che i committenti siano stati il *popolo grasso*, le monarchie illuminate, gli stati nazionali, i regimi autoritari e le democrazie: ma sempre si è trattato della pianificazione universalista di una antropologia assegnata alla scuola per la sua attuazione. Per questo motivo la scuola è stata impegnata a far fronte anche alle emergenze contingenti dei singoli Paesi; in questi ultimi tempi, ad esempio, al disagio giovanile ed al disorientamento valoriale: v. le 'Educazioni' che si agguingono, tentando in qualche modo d'integrarsi, alle discipline curriculari.

Ebbene, la RM propone invece una *pedagogia centrata sul soggetto*. E' un effettivo ribaltamento della prospettiva, nella quale è il 'cliente' a determinare, in modi inediti e molto più penetranti che in passato, il proprio progetto educativo.

Alla base di questo riorientamento vige -appunto- la P: 'parola-civetta', destinata ad ottenere il consenso di una certa parte del pubblico, ma piuttosto lontana dalla nozione autentica cui allude, e molto più prossima, appunto, a quella di "soggetto" o, più scopertamente, a quella di "cliente". E' pertanto preferibile utilizzare un termine più operativo. Ovvero il **principio di elettività** (cfr BERTAGNA 2004): ogni alunno viene costruendo il suo percorso formativo, che le sue scelte rendono via via sempre più diverso rispetto a quello degli altri; non serve più la scheda o pagella uguale per tutti, ma si rende necessario un <portfolio> (manco a dire, 'personalizzato'); ed ovviamente occorre qualcuno, fra gli insegnanti, che aiuti l'alunno a tenere aggiornato il suo 'curriculum' e a coordinare i colleghi nel lavoro di armonizzazione intorno alla distinta traiettoria scolastica di ciascun alunno. Ovvero il <tutor>. Per una 'scuola alla carta' che farà dell'indagine sui bisogni del cliente il suo luogo nevralgico e della 'flessibilità' il criterio organizzativo strategico. Che chiederà ad insegnanti e dirigenti di procurarsi, in aggiunta a quelle didattico-disciplinari e relazionali, una solida competenza in fatto di 'marketing curricolare' e di investigazione sulle offerte delle altre scuole e, soprattutto, nel mercato culturale extrascolastico.

Siamo dinanzi ad una pedagogia 'liberale', che fa della scuola una palestra del rischio educativo e sollecita l'alunno a mettersi continuamente, anche precocemente, alla prova per conoscersi ed orientarsi. Una pedagogia nota, ma non praticata da chi come in

Italia ha da sempre privilegiato una 'pedagogia della protezione' ad orientamento scuolacentrico. Una relativa novità sul piano istituzionale che non facilita, prima ancora della sua adozione, la sua comprensione. Ritroviamo questo liberalismo nel dibattito sul *Tempo Pieno* –a proposito del quale si contrappone la tesi del 'Troppo Scuola'- ed il ricorso sistematico alle risorse dell'extrascuolastico, anche per una strategia di compensazione che alla scuola non sarebbe accessibile (v. DAMIANO 2003).

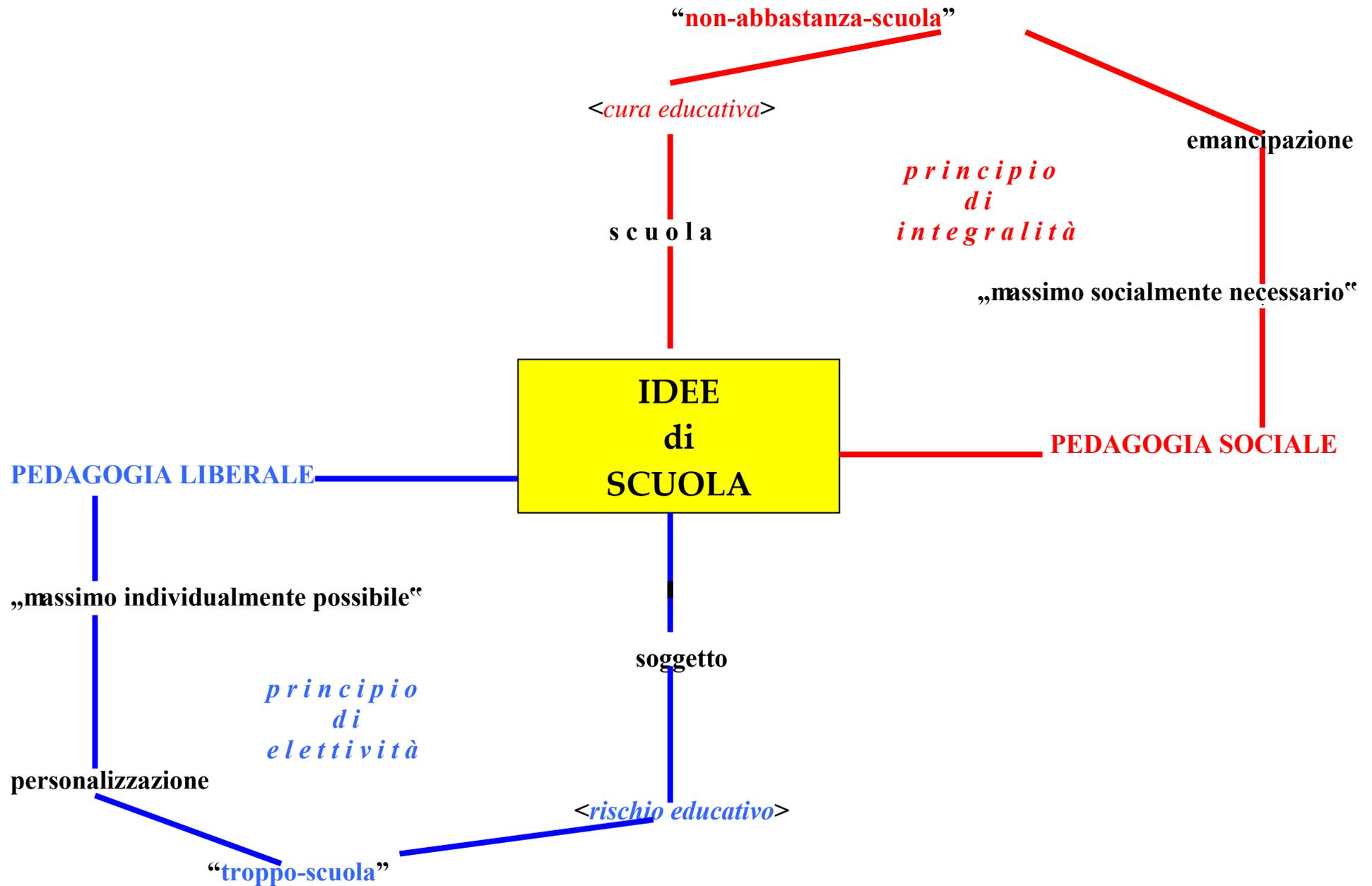
Se il liberalismo pedagogico ha certamente una tradizione –per certi versi risale al Rousseau ed all'Attivismo- oggi si può considerare una risposta convergente alla congiuntura culturale che stiamo attraversando.

Mi riferisco ad uno dei principali esiti delle nuove tecnologie, le quali si offrono, ed offrono oggetti, ormai fin dalla più tenera età, secondo le strategie del mercato, su misura delle caratteristiche individuali e dell'autorealizzazione, esplorando spregiudicatamente tutte le dimensioni, anche più riposte, della personalità. Ciascuno di noi è individuato sempre più precocemente come 'consumatore', con approcci intrusivi che lo definiscono come colui che può scegliere in base ai suoi desideri, che vanno comunque soddisfatti, senza limiti che non siano le sue possibilità d'acquisto.

Nasce così la 'società centrata sul cliente' (*Customer Society*), dove ad ognuno è consentito di essere se stesso, diverso da tutti gli altri, perché la vastità delle opzioni consente di differenziarsi visibilmente. In questo modo la socializzazione si compie nella forma della soggettivizzazione, perché si diventa se stessi, inequivocabilmente, comportandosi in conformità a tutti gli altri. Tutti 'clienti' della medesima fonte di ispirazione, ma ciascuno secondo se stesso. Anche quando si è soli, si può immaginare tutti intorno intenti a fare le stesse cose; ma anche quando ci si trova in una folla, ognuno può concentrarsi sulla soddisfazione della via personale al piacere.

In questa prospettiva, si può parlare plausibilmente di '**iper-io**': ovvero di una disposizione esagerata del soggetto -nei riguardi di sé, degli altri, delle cose- che lo rende particolarmente aperto e variabile negli orientamenti esistenziali, e viceversa decisamente insofferente verso qualsivoglia ostacolo o confine. Per dirla con un antico mito: un io '*proteo*', cangiante e multiforme, capace di associare insieme quelle che in altre temperie abbiamo chiamato, negativamente, 'contraddizioni'; ma insieme un io fragile, capace di abbattersi ad ogni resistenza e di temere qualsiasi condizionamento come una barriera incomprensibilmente riduttiva delle sue attese di realizzazione.

In questo abbozzo di 'personalità culturale' emergente si danno evidentemente motivi di preoccupazione: perché è almeno temibile la condizione di asimmetria che si verrebbe a creare fra chi controlla il 'mercato culturale' e chi dei suoi simboli e credenze acriticamente si alimentasse. E tuttavia, non si può trascurare che la spinta alla soggettivizzazione dell'esperienza può indurre ad uno spiccato idealismo, a principi di responsabilità universalista ed ecologica, secondo ispirazioni fino ad oggi variamente dichiarate quanto colpevolmente disattese. E ancora, la dimestichezza con l'imprevisto, la sensibilità alle connessioni, la percezione acuta della diversità e della complessità, l'attitudine a stemperare le differenze e quindi l'apertura all'integrazione, la predilezione per la concretezza e l'immediatezza: nessuna di queste virtù va sottovalutata nella sua forza dirompente nei riguardi dei 'vizi' della società ereditata.



Ebbene, credo che il *'principio di elettività'*, che Bertagna dispone al centro come dispositivo procedurale della riforma scolastica in corso, e che trova la sua connotazione fondamentale nella categoria della *'personalizzazione'*, consista nel trasferimento scolastico dei principi della *'società dei clienti'*.

La paternità pedagogica di un vocabolo è ancora più incerta di quella biologica (prima delle tecniche di accertamento del DNA). Ma il caso di P si può considerare un'eccezione, poiché sappiamo chi l'ha coniato grosso modo come lo concepiamo oggi: Victor Garcia Hoz, un pedagogista spagnolo atipico se è vero che non solo fu il primo a specializzarsi in Pedagogia nel suo paese (stiamo parlando degli anni 30 del secolo scorso), ma in un contesto che distingueva per importanza la Pedagogia *'superiore'* (con la pedagogia pratica, evidentemente, *'inferiore'*: del resto la gerarchia valeva anche, tra le altre materie, per la Psicologia, per la quale *'inferiore'* era la Psicologia empirica, peraltro marginale, fino a non molto tempo fa, nelle università iberiche) ottenne la cattedra (ovviamente la prima) di Pedagogia sperimentale e (notate il termine) *differenziale*. Orbene, dopo alcuni anni di sperimentazione, il pedagogista spagnolo pubblicò nel 1970 *'Educación personalizada'*. Quando fu tradotto in italiano, solo 11 anni dopo, ed ormai era noto in mezzo mondo (quello di lingua spagnola), l'editore italiano (Le Monnier di Firenze) trovò opportuno aggiungere un sottotitolo; pensate un po': *<Individualizzazione e socializzazione nell'insegnamento>*. Evidentemente per farsi capire...

Sarebbe molto istruttivo andarsi a rileggere, oggi, quel libro (è stato riedito di recente) perché ci ritroveremmo anche altre nozioni-chiave del Nuovo Lessico Scolastico: ovviamente *Tutor* e, pur se non con la stessa parola, il *Portfolio* (a proposito di valutazione e autovalutazione). Bisogna dire che quel lavoro da noi non è stato letto molto, forse perché sottovalutato (la ricerca educativa è al 90% ed oltre anglofona); ma ha trovato utilizzazione intensiva in certi circoli pedagogici, come quelli della Fondazione Rui (che è all'origine della traduzione in italiano, in una sua collana, *'Progetto Educazione'*, in cui s'inneggia al valore della *'libertà'*, l'oscuramento della quale spiegherebbe la crisi attuale della scuola).

Usare I per spiegare P non era una forzatura del pensiero di Garcia Hoz, chè pure lui, nel corso del testo, faceva ricorso alla parola più diffusa e comunque equivalente. Un intero capitolo veniva dedicato agli antecedenti, soprattutto americani, dell'Attivismo, dal Piano Dalton a Winnetka. Non a tutti, però, bensì solo a quelli che non puntavano tutto su quello che possiamo chiamare l'*autocentratura* del soggetto in apprendimento (ovvero l'*individualismo*), ma che promuovevano anche l'apertura alla relazione con gli altri attraverso l'uso mirato del gruppo. Difatti, la parola che vale come *'correttivo'* –di I per ottenere P- è l'altra : *<socializzazione>*. Era questo l'attributo che faceva la differenza. Lo specifico distintivo era costituito dall'apertura agli altri. Una sorta di riequilibrio della via americana. E una sottolineatura che collocava molto bene Garcia Hoz nella tradizione della pedagogia attivista e delle realizzazioni del movimento delle Scuole Nuove, che avevano fatto del solidarismo, con il pluralismo e l'internazionalismo, la loro bandiera rinnovatrice fin dagli ultimi anni dell'800. Il cattolicissimo Garcia Hoz si ritrovava a fianco del laicissimo movimento anche, se non soprattutto, in nome della *'socializzazione'*.

Oggi, con la RM, non pare che sia questa la connotazione emergente della pedagogia neo-liberale. Più correttamente, ed in corrispondenza ai segni dei tempi, bisognerebbe identificarla con la categoria della <soggettivizzazione>.

NOTE

BALDACCI, M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005

BERTAGNA, G., *Educazione cristiana e insegnamento della religione*, in AA.VV., Cinquant'anni di Scholé tra memoria e impegno, La Scuola, Brescia 2005, pp. 41-104 (in particolare pp. 84-104);

DAMIANO, E., a cura di, *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Armando, Roma 2003 (v. pp. 239-288); *La Primaria in Riforma*, in *Pedagogia oggi*, 1, pp. 43-53

GARCIA HOZ, V., *Educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione*, Le Monnier, Firenze 1982; *Educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia 2005

NB: il testo è stato pubblicato (senza le figure e con qualche adattamento) in BENINI, A.M. e GIANFERRARI, L. (a cura di), *Tra riforma e innovazione. I nuovi ordinamenti nelle scuole del primo ciclo e dell'infanzia in Emilia-Romagna*, Tecnodid, 2006, pp. 135-153