

La centralità del soggetto nella riflessione pedagogica contemporanea

di Giuseppe Tacconi

Esercitazione di apertura

La rappresentazione dei temi nelle menti dei formatori

All'inizio di questo capitolo, scrivete a parole vostre cosa intendete per

Individualizzazione:

Personalizzazione:

Centralità del soggetto:

Successo formativo:

Saranno questi i concetti su cui ci soffermeremo in questo capitolo. Potete, per il momento, accantonare le vostre definizioni. Le potrete riprendere al termine della lettura del capitolo, per vedere come tali rappresentazioni sono nel frattempo cambiate.

1. Premessa

Possiamo partire lasciandoci guidare da alcune domande:

Cosa intendiamo quando diciamo di voler mettere al centro il soggetto e la sua formazione integrale?

Come liberare le energie del soggetto per farne un protagonista responsabile della sua vita personale e, più ampiamente, del suo vivere sociale?

Cosa si intende per "individualizzazione"?

Come si è arrivati a parlare di "personalizzazione"?

Quale la nuova cornice paradigmatica in cui si colloca la questione della personalizzazione?

Rispetto a questa costellazione di tematiche, le istanze in gioco, che vale la pena di esplicitare fin da ora, ci sembrano essere sostanzialmente due:

l'istanza egualitaria: garantire a tutti i soggetti l'uguaglianza delle opportunità formative e pari possibilità di realizzazione e di espressione; garantire a tutti un bagaglio di conoscenze, abilità e competenze di base comuni... (individualizzazione).

l'istanza del riconoscimento, del rispetto e della valorizzazione delle diversità dei soggetti: permettere l'espressione degli interessi, dei talenti e dei progetti di vita personali di tutti i soggetti in apprendimento (personalizzazione).

L'ipotesi di lavoro che guiderà la nostra riflessione è la seguente: si tratta di resistere alla tentazione di sciogliere la polarità tra le due istanze in gioco e di mantenerne invece la tensione creativa. Infatti, «soltanto una scuola che assuma l'alunno, nella sua concretezza storica ed esistenziale, come termine di riferimento obbligato per concepire il proprio progetto formativo e come metro fondamentale per misurare la propria validità, rappresenta un autentico servizio educativo».⁵

L'idea di fondo dalla quale prendiamo le mosse è quella di una scuola attenta alle esigenze di formazione integrale dei soggetti. Vediamo come questa idea ha assunto centralità nel dibattito culturale e pedagogico contemporaneo.

2. Passaggi che aprono la strada al principio della centralità del soggetto

Parlare di individualizzazione e di personalizzazione, significa in entrambi i casi articolare un discorso che abbia a cuore la centralità del soggetto in ogni azione formativa e che miri al successo formativo di tutti e di ciascuno.

Qui di seguito cercheremo di tratteggiare brevemente alcuni punti di vista che si sono affermati nel dibattito socio-culturale e pedagogico-didattico di questi ultimi anni e che risultano in qualche modo in sintonia

⁵ BALDACCI Massimo, *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino 2002, p. VII.



con l'idea emergente della centralità del soggetto e della personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Sottolineiamo fin d'ora la stretta interdipendenza tra i singoli punti di vista.

2.1 *L'evoluzione socio-culturale*

Diversi elementi della recente evoluzione socio-culturale hanno portato alla sottolineatura dell'importanza di assegnare centralità al soggetto che apprende, con le sue specificità e differenze. Qui di seguito ne elenchiamo alcuni.

In un contesto socio-economico che, almeno nei paesi del “primo mondo”, ha superato il problema della sopravvivenza, cambia la gerarchia dei bisogni e l'attenzione si sposta dalla soddisfazione dei bisogni primari alla centralità di altre esigenze che, nel passato, si ponevano in secondo piano: autonomia e possibilità di espressione da parte del soggetto. Si fanno sentire con maggiore urgenza i bisogni di significato e di riconoscimento dell'individuo. Siamo di fronte ad un nuovo fenomeno: «...l'affermarsi... di una nuova soggettività, per la quale le norme sulla disciplina, la negazione di sé e il perseguimento del successo tipici dell'epoca industriale si stanno disgregando a vantaggio della libertà di scelta tra un'ampia varietà di stili di vita»⁶. Da qui l'enfasi posta sulla qualità della vita: «Le risorse che contano sono diventate il *know-how*, il sapere, i beni e gli strumenti non materiali: si apre la possibilità di un nuovo protagonismo all'uomo ed alle sue capacità intellettuali ed emozionali. La qualità della vita cessa di essere solo slogan (o cosa riservata per pochi) e diventa aspirazione di molti e per certi versi problema centrale da risolvere»⁷. Si pone dunque l'esigenza di approccio che sappia rendere le persone capaci di cogliere le molteplici opportunità offerte dall'ambiente in cui vivono, a perseguire desideri e non solo bisogni, a poter scegliere, a sentirsi responsabili e protagonisti sulla propria vita.

La crescente complessità sociale e culturale, la caratterizzazione sempre

⁶ CESARINI Gianfranco, REGNI Raniero, *Autonomia & empowerment. L'educazione e le nuove frontiere dell'organizzazione*, Armando, Roma 1999, p. 22.

⁷ BRUSCAGLIONI Massimo, GHENO Stefano, *Il gusto del potere: empowerment di persone ed azienda*, Franco Angeli, Milano 2000, p. 17.

più multiculturale e multi-etnica delle società occidentali, le trasformazioni in atto a livello sociale e il ritmo di tali trasformazioni spingono a superare visioni semplici e lineari. La complessità comporta in particolare un aumento delle eterogeneità e della consapevolezza delle diversità, che sono chiamate a convivere nello stesso spazio/territorio, e pone l'esigenza di moltiplicare metodi e procedure in funzione delle differenze.

Sta cambiando anche la cultura del lavoro che, sempre nei paesi industrialmente avanzati, non è più inteso solo attraverso le categorie del sacrificio, della necessità e della fatica, ma viene colto anche come positività, realizzazione personale, impegno generativo del soggetto, che comporta un "mettere al mondo" delle cose, un investimento di capacità, energia, intelligenza da parte del soggetto stesso.

La pervasività e la capillarità dell'informazione nella società della conoscenza fanno accrescere l'esigenza di formazione su tutto l'arco della vita, di accompagnamento dei soggetti perché possano muoversi all'interno di una quantità tale di proposte e di informazioni che altrimenti – senza forme di accompagnamento – rischierebbero di risultare disorientanti. Imparare ad imparare per tutto il corso della vita, nei diversi contesti in cui ci si trova ad operare, diventa l'imperativo del futuro⁸. Cresce infatti il bisogno di "menti d'opera" (non "manodopera") e di "mani intelligenti" e chi si occupa di formazione è fortemente sollecitato a mettere la persona nelle condizioni di pensare operando e di operare pensando⁹.

I luoghi dell'apprendimento si sono moltiplicati: non più solo contesti formali – istituzioni scolastiche ed esplicitamente formative – ma anche contesti informali – le attività della vita quotidiana, le attività del tempo libero, i mass-media, il self-service formativo a pagamento, ecc. – e non formali – agenzie intenzionalmente formative, la famiglia, gli enti locali, l'associazionismo, ecc. Cresce la consapevolezza che tutte queste opportunità formative vanno valorizzate e che questo è possibile se si passa dalla centralità dell'istituzione alla centralità del soggetto. Questo sviluppo, fra

⁸ DELORS Jaques, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione europea, Luxembourg 1995.

⁹ Cfr.: VASUMINI Giovanni, *Formazione professionale*, in: CERINI Giancarlo, SPINOSI Mariella (a cura di), *Voci della scuola duemilatré. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Tecnodid, Napoli 2002, pp. 165-177.



l'altro, ha fatto sì che anche la formazione professionale venisse sempre più percepita come luogo in cui possono essere sviluppate competenze, come spazio formativo di pari dignità con lo spazio formativo scolastico.

2.2 L'evoluzione nella psicologia dell'educazione e nelle scienze umane

Anche nel campo della psicologia dell'educazione e, in genere delle scienze umane, assistiamo ad una crescente presa di consapevolezza delle esigenze del soggetto e ad una presa d'atto delle diversità (unicità e irripetibilità) più evidenti di ciascun essere umano¹⁰:

differenze fisiche: somatiche, sessuali, senso-motorie...

differenze caratteriali: sentimenti, emozioni, modalità di relazionarsi con il mondo esterno...

pluralità di modi di vita, visioni del mondo, esperienze personali e valori di riferimento...

differenti profili cognitivi: corredo personale di conoscenze, abilità, attitudini e stili di apprendimento.

Di tutti questi elementi evidenziamo quelli che ci sembrano i più importanti in ordine al principio della centralità del soggetto.

a) Gli studi sulla mente umana

Essi hanno permesso di passare da una concezione monodimensionale ad una concezione pluralistica di intelligenza, che sempre di più si scopre "a più dimensioni". È in particolare Howard Gardner che, con la sua teoria della pluralità delle intelligenze¹¹, scardina la concezione dell'intelligenza unica, misurabile attraverso il QI, e promuove una teoria alternativa (vero cambio di paradigma), secondo la quale gli individui possiedono vari tipi di intelligenza, «...vari campi di competenza intellettuale potenziale che sono in grado di sviluppare, se sono individui normali e se possono disporre dei fattori di stimolo appropriati»¹².

Nasce così l'esigenza di promuovere esperienze personalizzate di socializza-

¹⁰ D'IGNAZI Paola, *Il modello dei talenti personali*, in: BALDACCIO Massimo (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004, pp. 125-126.

¹¹ Gardner, in una prima fase della sua teoria, ne identifica sette: l'intelligenza linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, personale e interpersonale. L'elenco è però da considerare come aperto ed integrabile. Cfr.: BALDACCIO Massimo, *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino 2002, pp. 46-49.

¹² GARDNER Howard, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987, p. 306.

zione e di apprendimento, a misura sia delle *formae mentis* o strutture costanti del funzionamento mentale (ad esempio, la *forma mentis* matematica indica un modo di pensare, il fatto che un individuo tende a vedere le cose dal punto di vista matematico...), sia degli stili cognitivi (i “congegni” mentali e le strategie di apprendimento usate preferenzialmente da un individuo...), sia degli “stili” socio-affettivi, sia degli interessi propri di ciascuno.

b) Le concezioni di apprendimento

Anche l'evoluzione nel concetto di apprendimento, che ha progressivamente spostato l'attenzione sul soggetto che apprende e costruisce attivamente il proprio apprendimento, diventa un apripista alla concezione della centralità del soggetto:

l'apprendimento non è semplicemente frutto dello sviluppo e delle doti innate del soggetto, l'apprendimento non è nemmeno provocato solo dall'esterno (come nella didattica tradizionale o in quella comportamentista), l'apprendimento è un atto autopoietico, una costruzione attiva, da parte del soggetto, delle proprie strutture cognitive...¹³.

Affermare la centralità dell'apprendimento significa sottolineare la centralità del soggetto che apprende e «...considerare non solo i risultati (i prodotti: quanto l'allievo sa e sa fare in un determinato momento del suo percorso scolastico), ma anche le modalità attraverso cui raggiunge tali risultati; per esempio, le difficoltà di fronte ad esperienze nuove, la progressiva scoperta e uso di strategie di studio, l'utilizzo di nozioni apprese in contesti diversi da quello scolastico»¹⁴.

Si afferma dunque l'esigenza di guardare all'apprendimento scolastico e alla formazione come a processi aperti, capaci di adattarsi al profilo multidimensionale dei talenti, risultato delle diverse storie di apprendimento dei soggetti, e alla plasticità e modificabilità delle intelligenze.

c) L'attenzione alla motivazione

La ricentratatura sulle esigenze della soggettività ha fatto riscoprire le varie dimensioni del soggetto, che non è solo mente, ma anche mani e cuore... È in particolare la dimensione affettiva che svolge un ruolo importante anche

¹³“L'apprendimento è un processo attivo di costruzione di conoscenze, abilità e atteggiamenti in un contesto di interazione dell'allievo con gli insegnanti, i compagni e i media didattici”. BOSCOLO Pietro, *Apprendimento*, in: CERINI Giancarlo – SPINOSI Mariella (a cura di), *Voci della scuola duemiladue. Idee e proposte per l'organizzazione didattica*, Tecnodid, Napoli 2001, p. 11.

¹⁴Idem.



nei processi di apprendimento, che sono appunto sempre connotati anche emotivamente. La motivazione ha molto a che fare con questo inestricabile intreccio di piani: emotivo e cognitivo. Da qui la ricerca di pratiche che possano creare le condizioni perché i soggetti maturino maggiore motivazione nei soggetti¹⁵, sviluppino senso di autoefficacia¹⁶ e scoprano di potercela fare (le ricerche di Bandura dimostrano che sistematiche esperienze di successo strutturano un atteggiamento confidente rispetto a sé e ai compiti, che facilita l'apprendimento).

2.3 L'evoluzione nella didattica

Anche nella riflessione didattica contemporanea il paradigma emergente sembra essere quello centrato sul soggetto¹⁷.

Il cambio lessicale recepito dalla riforma, che vede un passaggio dall'uso dell'espressione "unità didattica" all'uso dell'espressione "unità di apprendimento", può essere considerato un indicatore del «...passaggio da metodologie in cui l'attore principale risulta essere l'insegnante a metodologie in cui gli attori sono i ragazzi e il docente diventa sempre più il regista del processo apprenditivo...»¹⁸. L'insegnamento crea le condizioni esterne favorevoli all'apprendimento, ma non si può sostituire a questo, non può determinarlo, perché l'apprendimento è sempre principalmente un'azione personale del soggetto che apprende, una sua autocostruzione.

Anche lo spostamento del baricentro didattico dai processi di insegnamento a quelli di apprendimento richiama l'esigenza di rendere i modelli didattici funzionali e coerenti con i tempi e le modalità/stili di apprendimento degli alunni e apre la via al principio della personalizzazione, con le correlate esigenze di pluralizzare gli approcci didattici e di ricorrere a momenti metacognitivi che consentano ai soggetti di usufruire di spazi di riflessione che permettano di assumere consapevolezza relativamente alle proprie modalità di apprendimento.

¹⁵ Cfr.: BROPHY Jere, *Motivare gli studenti ad apprendere*, LAS, Roma 2003.

¹⁶ Cfr.: BANDURA Albert, *L'autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 2000.

¹⁷ Cfr.: DAMIANO Elio, *Didattica ed epistemologia. Indagine sui fondamenti di alcuni modelli di insegnamento*, in: *Pedagogia e Vita*, 4/2004, pp. 75-106.

¹⁸ PARENTE Maurizio, *Il modello delle competenze di base*, in: BALDACCI Massimo (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004, p. 83. Il cambio di terminologia non va comunque enfatizzato: si tratta pur sempre di due punti di vista per analizzare la stessa realtà del processo di insegnamento-apprendimento.

Infine, il passaggio da metodologie di tipo trasmissivo e/o addestrativo a metodologie di tipo attivo e costruttivo segna un passaggio importante verso la centralità del soggetto e la personalizzazione, all'insegna della consapevolezza che «...l'acquisizione della conoscenza richiede sempre un qualche genere di attività...»¹⁹ da parte del soggetto. In esse, infatti, il soggetto: è posto al centro, perché protagonista ed attivo costruttore, viene stimolato in tutti i suoi aspetti... (mente e braccia, intellettualità e manualità...) e viene rispettato e valorizzato nella sua diversità.



2.4. L'evoluzione istituzionale: il paradigma dell'autonomia e del successo formativo

I passaggi legislativi che sono avvenuti in Italia, soprattutto in questo ultimo decennio, sono particolarmente significativi in ordine alla ricentatura del sistema sul soggetto e in ordine alla spinta alla personalizzazione. Sintetizziamo qui di seguito quelli che ci sembrano essere gli elementi principali di tale processo.

2.4.1 Autonomia

Ciò che, sul piano istituzionale, è l'autonomia delle istituzioni scolastiche (Legge 59/97; DPR 275/99) trova, nella centratura sul soggetto un corrispettivo didattico ("personalizzazione" delle scuole - "personalizzazione" dei percorsi di apprendimento).

L'idea stessa di autonomia sottende un'idea di scuola più vicina agli alunni, alle famiglie, al territorio...: è questo che apre maggiori possibilità di successo formativo. L'apertura della scuola all'ambiente esterno, al territorio, alla famiglia... spinge a considerare e ad interagire anche con gli altri luoghi dell'apprendimento e di esperienza dei soggetti e a valorizzare le risorse presenti sul territorio, guadagnandole al lavoro della scuola e/o dell'ente di formazione.

Il principio di sussidiarietà²⁰, su cui si basa l'autonomia scolastica, nel quadro di una riforma più complessiva della pubblica amministrazione, ribalta il rapporto cittadino - istituzioni, mettendo queste ultime al servizio del primo.

¹⁹ BALDACCIO Massimo, *Una scuola a misura d'alunno...*, op. cit., p.102.

²⁰ Cfr.: BERTAGNA Giuseppe, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 96-103.

Infine, la flessibilità di gestione, che l'autonomia didattica ed organizzativa consente, diventa lo strumento per rendere la proposta curricolare più aderente alle caratteristiche di ciascun allievo.

2.4.2 *Successo formativo*

L'espressione "successo formativo" appare nell'art. 1 del regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (DPR 275/99) e viene correlato allo "sviluppo della persona umana". Entrambi – successo formativo e sviluppo personale – vengono visti come obiettivi propri dell'autonomia. Questo significa che gli apprendimenti vengono collocati in funzione della crescita della persona e del suo sviluppo integrale.

Inoltre, i concetti di *successo* e *insuccesso formativo* riguardano non più solo lo studente ma anche l'istituzione, la scuola, il centro di formazione, le relazioni tra scuola e società... Non si è più quindi di fronte ad una concezione che vedeva lo studente "a misura di scuola". I termini sono ora rovesciati ed è la scuola ad essere/dover essere "a misura di studente", orientata al suo successo formativo. Queste almeno sono le intenzioni espresse. La loro traduzione operativa comporterà un forte cambiamento culturale, soprattutto nella cultura professionale del corpo docente.

2.4.3 *Riforma*

Due sono i concetti-chiave iscritti nel disegno della Riforma introdotta dalla Legge 53/03:

una concezione personalista di *competenza*, che la lega al soggetto inteso nella sua integralità e la vede come una forma del suo essere potenziale: "Un soggetto è riconosciuto competente quando, mobilitando tutte le sue capacità intellettuali, estetico-espressive, motorie, operative, sociali, morali, spirituali e religiose, e, soprattutto, amplificandole ed ottimizzandole, utilizza le conoscenze e le abilità che apprende e che possiede per arricchire creativamente, in ogni situazione, il personale modo di essere nel mondo, di interagire e stare con gli altri, di affrontare le situazioni e risolvere i problemi, di incontrare la complessità dei sistemi simbolici, di gustare il bello e di conferire senso alla vita" (Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione); la competenza insomma inerisce al soggetto come una qualità che lo denota non superficialmente, tanto che il "saper fare" diventa espressione manifesta del "saper essere" (piuttosto che "avere" una competenza, competenti "si è");

il forte *intento personalizzante*²¹: Profilo educativo, culturale e professionale dello studente, Indicazioni Nazionali, Obiettivi generali del processo formativo, Obiettivi specifici di apprendimento, Obiettivi formativi, Unità di apprendimento, Attività opzionali e facoltative, Piani di studio personalizzati, Portfolio delle competenze, Docente coordinatore-tutor... intendono tutti essere strumenti tesi a costruire percorsi di apprendimento maggiormente differenziati rispetto al passato e più centrati sulle esigenze di crescita del soggetto, di tutto il soggetto e di tutti i soggetti. La personalizzazione si configura così, almeno nel dichiarato, come principio pedagogico che informa tutta l'attività della scuola.



La personalizzazione si colloca all'intersezione tra l'autonomia della scuola e le norme di carattere generale previste dal PECUP nazionale e dalle Indicazioni nazionali (che, per il sottosistema dell'Istruzione e della formazione professionale – Ifp –, dovranno essere definite nel quadro di accordi con le Regioni e le Province autonome). In particolare, il principio della personalizzazione è espresso:

nel passaggio dagli obiettivi generali del processo educativo e dagli OSA (obiettivi specifici di apprendimento), agli Obiettivi formativi, che dicono esplicito riferimento al contesto e ai/alle ragazzi/e che si hanno davanti e sono tesi a far sì che gli obiettivi definiti in modo astratto vengano assunti dal soggetto come obiettivi “personali”, in apprendimenti riconosciuti significativi non solo in sé ma anche per il soggetto e che come tali possono trasformarsi in competenze personali;

nella struttura stessa del piano di studio personalizzato, che prevede degli spazi di scelta nell'ambito del curriculum che coinvolgono direttamente gli allievi e i genitori, con l'assistenza del tutor (attività opzionali e facoltative)²².

La stessa nuova configurazione del secondo ciclo, con l'istituzione del cosiddetto canale dell'IFP (Istruzione e Formazione Professionale), per quanto sia ancora difficile prevederne la concreta configurazione, assume, alme-

²¹ Anche se nei testi della Riforma spesso la distinzione tra individualizzazione e personalizzazione non è così netta: “raggiungere i medesimi obiettivi attraverso itinerari diversi...”, ad esempio, è un obiettivo proprio delle strategie di individualizzazione, non tanto di quelle di personalizzazione, che intendono invece favorire il raggiungimento di obiettivi diversi, “personali” appunto.

²² È comunque importante non limitare la strategia della personalizzazione alla sola scelta tra le attività facoltative. Tutte le attività che la scuola propone, non solo quelle che si realizzano nelle ore “aggiuntive”, dovrebbero essere orientate alla strategia della personalizzazione. Altrimenti si corre il rischio di riprodurre le differenze sociali e culturali preesistenti e di non garantire a tutti pari opportunità.

no in linea di principio, un intento personalizzante. Esso infatti, configurandosi come sistema educativo che integra preparazione di base ed esperienza operativa, teorie e concetti da una parte e metodologie ed esperienze pratiche dall'altra, costituisce una possibilità formativa di pari dignità rispetto al canale dei licei e permette di raggiungere le stesse competenze previste come risultato in uscita al termine del ciclo (Pecup). La formazione professionale dunque non viene intesa esclusivamente in funzione del lavoro e dell'occupazione ma viene vista primariamente al servizio della crescita globale della persona. Il lavoro, in questo senso, è visto – come lo studio – principalmente come strumento di maturazione personale e non come valore in sé.

3. Individualizzazione e personalizzazione

Dopo aver visto alcuni passaggi recenti che hanno spianato la strada ai principi della centralità del soggetto, del successo formativo e della personalizzazione, cerchiamo ora di differenziare meglio i concetti, in particolare distinguendo tra “individualizzazione” e “personalizzazione”²³.

Come abbiamo già affermato, sia l'individualizzazione sia la personalizzazione sono modalità di intervento educativo che intendono tradurre operativamente la centralità del soggetto, con la sua singolare storia di apprendimento e le sue caratteristiche specifiche, e la sua tensione verso il successo formativo. Il presupposto è quello di una formazione sensibile «...alle differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale)»²⁴. L'idea di fondo è che ogni azione formativa debba essere pensata tenendo conto delle caratteristiche del soggetto da formare, valorizzandone la specificità.

Ma quali sono gli aspetti distintivi delle due forme di intervento? Per rispondere a questa domanda, ci rifacciamo prevalentemente alle riflessioni che Massimo Baldacci ha avuto modo di sviluppare in modo molto articolato in una recente pubblicazione²⁵.

²³ Su “individualizzazione e personalizzazione” cfr.: TACCONI Giuseppe, *Lessico pedagogico. Individualizzazione e personalizzazione*, in: *ReS (Religione e Scuola)* 1/settembre-ottobre 2004, pp. 77-78.

²⁴ BALDACCI Massimo, *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino 2002, p. 132.

²⁵ BALDACCI Massimo, *Una scuola a misura d'alunno...*, op. cit.

L'**individualizzazione** si riferisce a quella famiglia di strategie didattiche il cui scopo è quello di garantire a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo, attraverso la diversificazione dei percorsi di insegnamento (percorsi differenziati per il raggiungimento di mete comuni).

La **personalizzazione** si riferisce a quella famiglia di strategie didattiche la cui finalità è quella di assicurare ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive (percorsi differenziati per il raggiungimento di mete personali); nella personalizzazione non si ha dunque solo diversificazione dei percorsi di insegnamento – cosa che si ha anche nell'individualizzazione – ma anche diversificazione dei traguardi di apprendimento.

Le due istanze non vanno messe in opposizione ma combinate tra loro; infatti, «...tutti i soggetti, o almeno la grande maggioranza di loro, possono raggiungere gli obiettivi fondamentali di un curricolo e sviluppare una propria forma di talento se vengono messi in condizioni di apprendimento adeguate, ossia se la scuola è a misura dell'alunno»²⁶. In particolare, si può dire che si ha individualizzazione quando si lavora sul nucleo delle conoscenze e abilità di base, ritenute irrinunciabili per lo sviluppo e la crescita personale del soggetto; si ha personalizzazione quando si lavora sulle mete personali degli allievi.

Non solo non si dà opposizione tra individualizzazione e personalizzazione. Si può anche dire che le strategie dell'individualizzazione e della personalizzazione si correggono a vicenda. Solo articolandole insieme si possono evitare i rischi di una considerazione unilaterale dell'una e dell'altra. Lavorando solo sul versante dell'individualizzazione infatti si correrebbe il rischio dell'omologazione e dell'appiattimento. Al contrario, lavorando solo in modo personalizzato, si correrebbe il rischio di discriminare chi, per le condizioni sociali, economiche e culturali dell'ambiente di provenienza, ha meno risorse e meno stimoli rispetto a chi ne ha di più.

²⁶ BALDACCI Massimo, *Una scuola a misura d'alunno...*, op.cit., p. 82.



Ricorrendo a qualche semplificazione, concludiamo proponendo qui di seguito uno schema sintetico delle principali caratteristiche dei due approcci.

	Individualizzazione	Personalizzazione
Riferimenti principali	Parkhurst, Washburne, Freinet, Dottrens, Bloom...	Claparède, Doll, Hawkins, Gardner...
Finalità	mira a far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti (istanza democratica ed egualitaria)	favorisce il fatto che ognuno sviluppi propri personali talenti (istanza personalistica)
Obiettivi	comuni per tutti	diversi per ciascuno
Analisi dei bisogni	ricerca dei pre-requisiti di partenza	ricerca delle capacità/potenzialità e delle aree di eccellenza personale (oltre l'analisi dei bisogni...)
Luogo principale dell'apprendimento	il lavoro con il singolo e/o il gruppo-classe	l'organizzazione scolastica e l'extra-scuola...
Insegnante-tipo	il precettore	il tutor
In riferimento all'alunno-alunno	attenzione alle disuguaglianze di tipo quantitativo	attenzione alle differenze di tipo qualitativo
Concezione di insegnamento	adattamento agli schemi mentali dell'alunno	costruzione di un contesto che faccia emergere i talenti personali dell'alunno
Metodologie e dispositivi	<ul style="list-style-type: none"> - Unità didattica - Mastery learning - Interventi di recupero - Diversificazione dei materiali, delle modalità di insegnamento, dei tempi consentiti, dei tipi di feedback... - Valutazione come docimologia 	<ul style="list-style-type: none"> - Unità di apprendimento all'interno di un piano di studi personalizzato - Opzionalità, facoltatività, percorsi elettivi... (flessibilità organizzativa) - Tutoraggio e orientamento - Sistema di crediti didattici/formativi - Valutazione attraverso portfolio e il libretto formativo
Valutazione	basata sulla conformità della prestazione allo standard predefinito e, in genere, sulla comparazione interindividuale	basata sulla descrizione delle mete raggiunte, di ciò che il soggetto riesce a fare meglio (comparazione intra-individuale, in riferimento alle sue altre capacità)

Bibliografia

- BALDACCI Massimo (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004
- ID., *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino 2002
- BANDURA Albert, *L'autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erikson, Trento 2000
- BERTAGNA Giuseppe, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 96-103
- BROPHY Jere, *Motivare gli studenti ad apprendere*, LAS, Roma 2003
- BRUSCAGLIONI Massimo, GHENO Stefano, *Il gusto del potere: empowerment di persone ed azienda*, Franco Angeli, Milano 2000
- CERINI Giancarlo – SPINOSI Mariella (a cura di), *Voci della scuola duemiladue. Idee e proposte per l'organizzazione didattica*, Tecnodid, Napoli 2001
- ID. (a cura di), *Voci della scuola duemilatre. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Tecnodid, Napoli 2002
- CESARINI Gianfranco, REGNI Raniero, *Autonomia & empowerment. L'educazione e le nuove frontiere dell'organizzazione*, Armando, Roma 1999
- DAMIANO Elio, *Didattica ed epistemologia. Indagine sui fondamenti di alcuni modelli di insegnamento*, in: *Pedagogia e Vita*, 4/2004, pp. 75-106.
- DELORS Jaques, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione europea, Luxembourg 1995
- GARDNER Howard, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987
- TACCONI Giuseppe, *Lessico pedagogico. Individualizzazione e personalizzazione*, in: *ReS (Religione e Scuola)* 1 (settembre-ottobre) 2004, pp. 77-78