

## **Individualizzazione e personalizzazione nella scuola democratica: due istanze contrapposte?**

di **Fiorella Paone**<sup>1</sup>

La qualità dell'istruzione scolastica è senz'altro da decenni una tematica che mette in gioco una pluralità di istanze di carattere didattico, disciplinare, pedagogico e politico, alimentando un dibattito sul "cosa", sul "come" e sul "perché" del processo di insegnamento/apprendimento. È un dibattito che apre a percorsi di approfondimento molteplici e con i quali sarebbe importante si confrontasse ogni figura che si occupa di istruzione. Le riflessioni che seguono sono nate e si sono sviluppate nel dialogo fra una dirigente scolastica di un Istituto Comprensivo in pensione e una insegnante neo-immessa in ruolo nella scuola dell'infanzia e si propongono come occasione di approfondimento attorno ad uno dei nodi che ci sembra sempre più urgente nel discorso scolastico degli ultimi anni: quello che riguarda la dialettica fra pari opportunità di riuscita scolastica e il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze.

Riteniamo, inoltre, che un tale approfondimento non possa essere affrontato se non all'interno di una cornice di analisi che faccia riferimento al paradigma dell'inclusione. Tale paradigma - che si delinea a partire da differenti modelli interpretativi e differenti prospettive di analisi (bio-medica, bio-psico-sociale, Capability Approach, Universal Design for Learning, Disability Studies) (Bocci, 2021) e che fa riferimento a una dialettica pluridimensionale che coinvolge il piano valoriale, organizzativo, metodologico-didattico e socio-politico (Cottini, 2017) - delinea, a nostro avviso, l'*epistème* più adeguata ad approfondire quel nodo concettuale.

In questa sede, cercheremo di comprendere alcune delle ragioni per le quali la co-costruzione di percorsi di insegnamento-apprendimento tesi allo sviluppo personale di tutti e tutte, cioè all'acquisizione di competenze in grado di orientare nella complessità sostenendo una cittadinanza critica, allo stesso tempo basata su saldi presupposti culturali e

---

<sup>1</sup> \* Laureata in filosofia e in Scienze della formazione primaria e specializzata in sostegno didattico per alunni con disabilità. Come assegnista di ricerca presso l'università G.d'Annunzio di Chieti, si è occupata di ricerca nell'ambito delle professioni pedagogiche in contesto scolastico e genitoriale. Attualmente lavora come insegnante di scuola dell'infanzia e come formatrice del Programma "Nati per Leggere".

su un'attitudine creativa, non può prescindere, infatti, dal tenere in considerazione la duplice esigenza insita in ogni processo di insegnamento/ apprendimento inclusivo:

- da un lato, fare in modo che le differenze non divengano disuguaglianze,

La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza; inoltre nel Paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire.

In entrambi i casi con la finalità sancita dalla nostra Costituzione di garantire e di promuovere la dignità e l'uguaglianza di tutti gli studenti "senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali" e impegnandosi a rimuovere gli ostacoli di qualsiasi natura che possano impedire "il pieno sviluppo della persona umana" (MIUR, 2012: 5).

- dall'altro, dare spazio e promuovere le potenzialità specifiche di ognuno e di ognuna,

Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno. (MIUR, 2012: 5).

[...]

[La scuola italiana] Favorisce inoltre, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce; a tal fine attiva risorse e iniziative mirate anche in collaborazione con gli enti locali e le altre agenzie educative del territorio. (MIUR, 2012: 14).

Con l'espressione appena utilizzata, ossia "processo di insegnamento/apprendimento inclusivo", si fa esplicito riferimento a quelle strategie e pratiche intenzionalmente agite dal docente che contribuiscono a fare in modo che il contesto scuola assuma le caratteristiche di una *comunità democratica* (Baldacci, 2019), capace di superare approcci tesi alla normalizzazione, omogenizzazione e categorizzazione e di rispondere ai bisogni di ciascun alunno e alunna, promuovendone il pieno sviluppo in linea con le proprie potenzialità e risorse.

A nostro avviso, dunque, se è vero che la scuola democratica dovrebbe liberarsi definitivamente del suo ruolo di "vestale della classe media"<sup>2</sup> e assicurare a tutti e tutte, ciascuno e ciascuna una parità sostanziale nel raggiungimento di competenze culturali adeguate alla piena, consapevole e intenzionale partecipazione sociale, è allo stesso tempo vero che essa avrebbe la responsabilità di riconoscere e sostenere le differenze personali in un quadro che prevenga i rischi di omologazione e riesca a portare a sintesi la

<sup>2</sup> La definizione risale al titolo di un fortunato volume dei primi anni settanta: (Barbagli, Dei, 1972).

valorizzazione delle attitudini di ciascuno e ciascuna con la garanzia di una sostanziale equità formativa. Le due esigenze, a nostro avviso, non sono da considerarsi alternative, come spesso ingenuamente o faziosamente accade, ma come fortemente interdipendenti in relazione alla finalità di emancipazione culturale e piena realizzazione personale di tutti/e e di ciascuno/a (Baldacci, 2006).

La “scuola dei *non uno/a di meno*” dovrebbe, cioè, allo stesso tempo, essere la scuola in cui le inclinazioni di ogni alunno e ogni alunna, o meglio le loro “personali specificità sostanziali” (Bertagna, 2009), trovino terreno fertile per poter essere riconosciute, alimentate e raffinate. Questo vuol dire che, in una cornice democratica e inclusiva, la scuola tesa a garantire la piena padronanza delle competenze fondamentali dei curricula formativi non solo non esclude, ma sostiene lo sviluppo delle inclinazioni individuali in un certo campo di attività che sostanziano l’originalità e l’unicità di ciascuno e ciascuna.

Contrapporre due modelli scolastici o *tipi ideali* di scuola, uno teso “all’uguaglianza formativa” e l’altro alla “valorizzazione dei talenti” vuol dire sostenere una visione di istruzione miope e parziale, se non volutamente tendenziosa.

La scuola dovrebbe cioè, a nostro avviso, essere il contesto in cui si garantiscano a tutti gli alunni e a tutte le alunne lo spazio, il tempo, gli strumenti, i contenuti e le strategie sia per padroneggiare un nucleo essenziale di competenze culturali, indispensabili per una cittadinanza critica, sia per imparare a riconoscere e coltivare le proprie potenzialità specifiche, ossia la propria unicità sostanziale. È evidente che questo non vuol dire semplicisticamente dare a tutti e tutte uguali occasioni di apprendimento in quanto questo comporterebbe il replicarsi in uscita delle disuguaglianze socio-culturali presenti all’accesso nel sistema di istruzione. Vuol dire, piuttosto, adottare un’ottica inclusiva basata su una prospettiva ampia ed ecosistemica (Canevaro, Malaguti, 2014) e su principi di universalità, equità e di parità degli esiti (Ianes, 2019), quindi, assumersi una più matura e delicata responsabilità formativa che nasca dal tentativo di comprendere come superare la sterile contrapposizione fra individualizzazione e personalizzazione, cercando di capire se è possibile portare a sintesi le due istanze senza perdere di vista la cornice inclusiva e democratica in cui, secondo Costituzione, si inserisce la scuola pubblica.

Infatti, il diritto ad una istruzione di qualità, in quanto inalienabile, non può che essere garantito a partire da una visione culturale di scuola di natura emancipante e collettiva che si traduca nella costruzione di un contesto teso ad assicurare a tutti e tutte la possibilità sostanziale di padroneggiare le competenze fondamentali del curriculum, quelle, cioè, considerate indispensabili per l’esercizio critico della cittadinanza. E questo è possibile sul piano didattico attraverso scelte che promuovano obiettivi comuni a partire da una diversificazione e un adattamento dei percorsi di insegnamento/apprendimento alle esigenze riscontrate nel gruppo classe, dunque attraverso una proposta didattica individualizzata che non lasci nessuno e nessuna privi degli strumenti culturali necessari a muoversi con autonomia e consapevolezza nella società complessa. Caratterizza infatti il concetto di individualizzazione proprio l’idea che ci si rivolga al gruppo classe, nella convinzione che la crescita di ciascuno e ciascuna metta in moto meccanismi di

arricchimento di ogni persona che partecipa al percorso formativo. È la classe, il gruppo, che accresce le sue competenze, c'è quindi una idea di cooperazione, che a nostro avviso, è alla base di ogni autentico sviluppo sociale e personale di natura solidale.

Un tale orientamento, naturalmente, non esclude a priori l'opportunità di adottare strategie didattiche tese a curare il rafforzamento delle potenzialità intellettive e dei punti di forza specifici di ciascun alunno e di ciascuna alunna nel campo di attività nel quale si riscontra una loro attitudine privilegiata. Riconoscere, prendersi cura e promuovere l'imprescindibile unicità di ognuno e ognuna, dunque, implica anche scelte didattiche di personalizzazione, che prevedano, quindi, percorsi differenziati tesi ad individuare alcuni obiettivi diversificati. Un contesto scolastico teso allo sviluppo umano, infatti, ha la responsabilità, a nostro avviso prioritaria e propedeutica, di garantire a tutti e tutte la padronanza delle competenze fondamentali in merito ad obiettivi comuni, ma anche di permettere a ciascuno e ciascuna di riconoscere e consolidare la propria originalità sostanziale (Baldacci, 2019). Quest'ultima non è certo da leggere in una prospettiva innatista o ambientalista, ed è pertanto lontana da una interpretazione in chiave di determinismo biologico o sociale (Bertagna, 2019).

A partire da tali considerazioni, dunque, riteniamo che, in una cornice democratica e inclusiva, la personalizzazione può essere intesa come dispositivo complementare all'individualizzazione laddove ci si allontani da una logica meramente meritocratica e di promozione dell'eccellenza e si garantiscano alcune condizioni di sistema. Queste ultime vanno da una proposta didattica che arricchisca la parte comune con obiettivi che si articolino in attività opzionali secondo profili plurali secondo un principio di differenziazione dei tre aspetti costitutivi del curriculum, ossia i contenuti, i processi e i prodotti (d'Alonzo, 2016), sino ad una costruzione di occasioni di orientamento e valutazione formativa che sostengano una prima consapevolezza delle proprie attitudini. Ma perché tutto questo sia concretamente possibile e l'equità degli esiti e la valorizzazione delle differenze non rimangano meta ideale, pura dichiarazione di principio o dibattito retorico e talvolta fazioso, occorre ripensare alcuni dei vincoli della scuola così come oggi è, nella maggioranza dei casi, strutturata.

L'interdipendenza fra scelte di individualizzazione e personalizzazione può essere praticata ed è feconda per le finalità democratiche della scuola laddove vengano considerati adeguatamente anche i tempi, gli spazi e le risorse che queste scelte didattiche comportano. Ha, dunque, a nostro avviso senso solo in una scuola a tempo pieno (sia primaria che secondaria), fondata sulla consapevolezza che il processo di apprendimento ha bisogno di tempi distesi e di spazi adeguati a fornire stimoli plurali (ad esempio, laboratori, atelier, biblioteche...). È pensabile se progettata collegialmente in un'ottica di continuità verticale ed orizzontale e di continuo dialogo professionale fra le diverse figure coinvolte (interne ed, eventualmente, esterne alla scuola stessa) per le quali dovrebbero essere previsti giornalieri momenti di compresenza. È funzionale se le misure in cui vengono esercitate le scelte di individualizzazione e personalizzazione sono bilanciate a partire dalle diverse fasi di sviluppo degli alunni e delle alunne e dei bisogni formativi che ognuno e ognuna

esprime in relazione alle variabili interne ed esterne coinvolte nel processo di insegnamento/apprendimento. A proposito dell'importanza delle circostanze di sistema in cui si sviluppa il processo di insegnamento/apprendimento, ci sembra significativa e assolutamente condivisibile l'affermazione di Lucisano che sostiene che «se è vero che la coscienza non è solo un prodotto delle condizioni materiali, rimane vero che è difficile che si sviluppi pienamente in condizioni materiali completamente ostili» (Lucisano, 2017:139).

Occorre sottolineare, quindi, che in mancanza di adeguati provvedimenti e dei conseguenti necessari investimenti che realizzino le suddette condizioni, al rischio primario di non garantire il diritto all'istruzione, facendo sì che tutte e tutti padroneggino le competenze fondamentali per la cittadinanza, si aggiunge quello di una precoce settorializzazione e diversificazione delle carriere scolastiche, che snaturi l'essenza collettiva e solidaristica del processo di insegnamento/apprendimento.

Parlare di sintesi tra procedure di individualizzazione e di personalizzazione implica, dunque, la consapevolezza, da un lato, della complessità dell'attuale contesto formativo, in cui è sempre più importante trovare un equilibrio fra istanze personali e collettive, e, dall'altro del carattere sistemico della scuola, che vede nella interrelazione fra diverse istanze il configurarsi di scenari differenti. Comporta, inoltre, l'assunzione di una posizione chiara e di parte per la quale premessa di ogni ulteriore ragionamento sia che una scuola inclusiva, tesa a promuovere cittadinanza e sviluppo umano, si basi su principi di equità sostanziale in relazione alle opportunità di istruzione e ai loro esiti.

Si fonda, infine, sulla convinzione che l'azione di mediazione culturale, pedagogica e didattica del docente ha una valenza politica, in quanto contribuisce a far sì che le differenze non divengano disuguaglianze, bensì siano capaci di costruire una cultura più equa, fuori di una logica di omologazione e/o di esclusione.

## Riferimenti Bibliografici

- Baldacci M. (2006), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erikson.
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli.
- Barbagli M., Dei M. (1972), *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino.
- Bertagna G. (2009), “Individualizzazione e personalizzazione: tra fondamenti ed equivoci”, in *Un’opportunità per la scuola: il pluralismo e l’autonomia della pedagogia*, Baldacci M. Corsi M. (a cura di), Tecnodid.
- Bocci F. (2021), *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell’educazione*, Guerini Scientifica.
- Canevaro A., Malaguti E., “Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale”, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2, 2014
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci editore.
- d’Alonzo L., (2016), *La differenziazione didattica per l’inclusione*, Erikson.
- Ianes, D. (2019). *La scuola inclusiva, ovvero verso l’univers-quità*, in Mattucci G. (a cura di), *Diritto all’istruzione e inclusione sociale. La scuola aperta a tutti alla prova della crisi economica*, Franco Angeli.
- Lucisano P. (2017), “Quale democrazia?”, in Fiorucci M. Lopez G., *Jhon Dewey e la pedagogia democratica del novecento*, Roma3press.
- MIUR (2012), [Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione.](#)

*insegnare*

rivista del centro di iniziativa democratica degli insegnanti