

# Dallo svantaggio sociale all'eguaglianza formativa

## *From social vulnerability to equality educational*

Massimo Baldacci

*Cargo / Institución*

*Director de Departamento de Educación. Universidad de Urbino*

### ABSTRACT

Il saggio esamina il problema del superamento dello svantaggio sociale in direzione del raggiungimento dell'eguaglianza formativa. In primo luogo, viene analizzata brevemente la problematica dello svantaggio sociale. Poi si avanza l'ipotesi di una formazione scolastica basata sulle competenze, come fattore preventivo rispetto allo svantaggio. Infine. Viene formulata la proposta di una didattica scolastica basata sull'interdipendenza di individualizzazione e personalizzazione, come impianto metodologico diretto a garantire a tutti un corredo di competenze adeguate a prevenire i rischi di esclusione sociale.

### RESUMEN

Este artículo aborda el problema de la superación de la vulnerabilidad social y establece la dirección más adecuada para alcanzar la igualdad educativa. Se parte de la hipótesis de que la formación basada en competencias es un factor preventivo para lograr la compensación social. Se presenta una propuesta de enseñanza-aprendizaje basada en la complementariedad entre la individualización y personalización educativa, apoyadas en un sistema metodológico innovador, que garantiza el conjunto de habilidades adecuadas para prevenir los riesgos de exclusión social.

### ABSTRACT

This article addresses the problem of overcoming social vulnerability and establishes the most appropriate direction to achieve educational equality. It is based on the hypothesis that competency-based training is a preventive factor to achieve social compensation. A teaching-learning proposal based on the complementarity between individualization and personalization is presented, supported by an innovative methodological system that guarantees the set of adequate skills to prevent the risks of social exclusion.

**Palabras Clave:** Vulnerabilidad social, Igualdad educativa, Compensación social, Sistema metodológico, Riesgo de exclusión.

**Key Words:** Social vulnerability, Equality educational, Social compensation, Methodological system, Social exclusion.

In questo saggio intendiamo trattare la questione dello *svantaggio sociale* vedendola come una forma di carenza di sviluppo umano. In questo senso, si è di fronte a problemi solitamente definiti come: nuove povertà, esclusione sociale, deprivazione

sociale, marginalità sociale ecc. Rispetto a tali problemi, la cui eziologia sociale è complessa e ramificata, prenderemo in esame il contributo preventivo della formazione scolastica (da sola non decisiva, ovviamente) e le modalità che questa deve assumere per agire in questa direzione. Ci limiteremo però a uno schizzo preliminare, parziale e schematico, senza pretendere di offrire una disamina organica della questione. In primo luogo, analizzeremo brevemente la problematica dello svantaggio. Poi avanze-remo l'ipotesi di una formazione scolastica basata sulle competenze (oltre che sulle conoscenze), come fattore preventivo rispetto allo svantaggio. Infine, avanze-remo la proposta di una didattica scolastica basata sull'interdipendenza di individualizzazione e personalizzazione, come impianto formativo diretto a garantire a tutti un corredo di competenze adeguate a prevenire i rischi di svantaggio sociale.

## 1. LA PROBLEMATICHE DELLO SVANTAGGIO SOCIALE

Contrariamente ad alcune previsioni, il processo di globalizzazione dell'economia, se sta portando a una crescita economica complessiva, non sta però producendo un innalzamento generalizzato della qualità della vita. Al contrario tale processo sembra produrre collateralmente un incremento delle disuguaglianze sociali, e il superamento delle forme di svantaggio sociale diffuse nel pianeta appare allo stato attuale come una promessa mancata (vedi Piketty, 2017; Gallino, 2009).

Tra gli studiosi sussistono però marcate divergenze interpretative in merito alla questione dello svantaggio sociale. Per esempio, secondo Sachs (2005) il processo di globalizzazione economica, se associato con adeguate misure, può contribuire a ridurre la povertà; per Bauman (2002), invece, esso è inevitabilmente destinato a diventare un fattore di inasprimento delle disuguaglianze.

La differenza d'interpretazione dipende dal modo di vedere la questione della povertà: secondo Sachs (2005) la miseria che affligge interi territori o interi gruppi sociali è un prezzo storico da pagare al processo della modernizzazione socio-economica, che in tempi distesi risolleverà il tenore di vita. Per Bauman (2002), invece, il problema della povertà corre il rischio di essere impropriamente considerato come una mera questione di *solidarietà* o di *ordine pubblico* (con la prima che tende a scivolare nella seconda, cosicché i deprivati vengono gradualmente visti come depravati). Occorre invece comprendere che, nell'ambito delle società avanzate (o relativamente tali), la miseria assume una funzione di stabilizzazione sociale: nell'epoca del lavoro flessibile la paura di cadere nella miseria (incarnata dai poveri) facilita la rassegnazione rispetto alla precarietà occupazionale e all'incertezza esistenziale (un lavoro precario e mal retribuito è comunque preferibile all'indigenza).

Allarghiamo però il quadro analitico ad interpretazioni maggiormente organiche del problema svantaggio/opportunità. Secondo Dahrendorf (2005), le *chances* di vita (le effettive possibilità di scelta) richiedono un'adeguata combinazione di diritti positivi (*entitlements*) e di disponibilità di beni e servizi (*provisions*). Ed entrambi queste

componenti sono necessarie: i diritti senza risorse portano a spartire solo la miseria; le risorse senza diritti creano pesanti sperequazioni sociali. Lo svantaggio sociale è pertanto connesso a una carenza di *chances* di vita: fanno difetto le possibilità di scelta per la propria esistenza. Sono insufficienti i diritti, i beni o entrambi. Lo svantaggio è però prodotto anche da un deficit di senso: le scelte devono avere senso, e questo richiede la loro inerenza a un quadro di valori. L'indifferenza, invece, produce l'*anomia*, la mancanza di legami significativi, e quindi uno smarrimento di senso che impoverisce l'esistenza.

Per quanto il quadro fornito da questo studioso permetta una prima fondamentale interpretazione dello svantaggio, essa trascura un fattore cruciale evidenziato dai lavori di Sen (2001) e della Nussbaum (2012). Secondo questi autori, la finalità dello sviluppo è rappresentata dall'espansione delle libertà. Lo sviluppo, cioè, non va visto soltanto in termini economici, bensì come *sviluppo umano*: ossia rispetto alla crescita delle libertà reali (positive) degli uomini. La libertà è al tempo stesso il fine fondamentale e il mezzo principale dello sviluppo. A partire da tale premessa, questi studiosi introducono il concetto basilare della loro impostazione, il concetto di *capabilities* (capacitazioni).

Per essere effettive, le libertà positive richiedono il possesso di *capacitazioni* (*capabilities*) fondamentali: potersi nutrire, curare, *istruire* ecc. Le *capabilities*, cioè, sono capacità che la società conferisce o nega all'individuo. Nella propria analisi di questo costruito, la Nussbaum precisa che una *capability* è il prodotto della combinazione di *opportunità esterne*, ossia di carattere sociale, con *capacità interne* all'individuo. Pertanto, il concetto di *capability* incorpora quello di *chances* di vita (le opportunità esterne) formulato da Dahrendorf, e ne mostra così l'insufficienza ermeneutica. Le *chances* di vita – concepite come un'adeguata combinazione di risorse e diritti – sono indubbiamente necessarie per la realizzazione della qualità umana della vita, ma non sono sufficienti. Infatti, esse creano soltanto una possibilità che rimane allo stato potenziale, e la cui attualizzazione richiede il possesso di adeguate capacità interne. Queste ultime sono necessarie per saper concepire propri autonomi progetti umani e per sapersi avvalere dei propri diritti e delle proprie risorse materiali per realizzare tali progetti.

Se la qualità umana dell'esistenza richiede la capacità di vivere il tipo di vita a cui si dà valore, allora lo svantaggio consiste in un'*incapacitazione fondamentale*. Pertanto, lo svantaggio non può essere ridotto a un basso reddito, anche se questo e l'incapacitazione sono correlati. Infatti, aumentare solo il reddito sarebbe insufficiente: persone sprovviste di un'adeguata istruzione e cultura rimarrebbero in uno stato di incapacitazione che impedirebbe loro di usare proficuamente questi mezzi per il proprio sviluppo umano, e quindi per un'autentica qualità della vita.

L'approccio centrato sulle *capabilities* è importante perché sposta l'attenzione dai mezzi (il reddito) ai fini (le libertà reali), consentendo così una comprensione più approfondita dello svantaggio sociale e delle sue cause, secondo un'impostazione in

cui la formazione svolge un ruolo fondamentale. A questo proposito, l'istruzione non va vista solo come uno mezzo per accrescere il reddito e favorire la mobilità sociale ascendente, essa è parte costitutiva dello sviluppo umano e rappresenta il suo stesso fine (Delors, 1997); la formazione promuove le *capabilities* per vivere il tipo di vita a cui si dà valore (nonché la capacità di dare valore, di dare senso alle scelte di vita). L'incapacitazione fondamentale, la più grave, consiste nell'inconsapevolezza dell'incapacitazione: nel fatto che la sua mancanza non sia percepita. Per esempio, i soggetti svantaggiati sono spesso scarsamente consapevoli del loro bisogno di istruzione. Quella che abbiamo denominato come *incapacitazione fondamentale* non può essere però imputata soltanto a una carenza di istruzione formale. La cultura che innerva le *capabilities*, pur avendo il proprio nucleo nelle competenze culturali formali, le trascende e si allarga alla cultura concepita come intero sistema di vita di un gruppo sociale (Williams, 1968). Andando oltre l'impostazione di Sen e della Nussbaum, l'incapacitazione fondamentale va perciò messa in relazione anche a una condizione di *subalternità culturale* che – come aveva visto Gramsci (1975; vedi anche Said, 2001; Freire, 1971) – svalutando o riducendo al silenzio la storia dei gruppi subalterni, impedisce loro di acquisire una piena coscienza della propria posizione sociale, e li precipita in una condizione eteronoma, di sudditanza, che li priva di capacità di auto-direzione, di autonomia etico-politica ed esistenziale. Pertanto, la piena espansione della capacitazione richiede il raggiungimento di tale autonomia, e quindi l'emancipazione dalla condizione di subalternità. E a questo proposito, se l'istruzione scolastica rappresenta lo strumento fondamentale per conseguire il presupposto della piena capacitazione, è nondimeno necessario allargare il quadro strategico dell'educazione all'intera cultura intesa come sistema di vita, ivi inclusa la cultura popolare e la cultura di massa (West, 1997)<sup>1</sup>.

Concludendo, un'interpretazione ampia del concetto di svantaggio, porta a considerare la qualità umana della vita e il relativo superamento del rischio di svantaggio sociale come una risultante di due grandi fattori strettamente interconnessi: la condizione culturale generale e il grado di capacitazione. Il primo fattore è rappresentato dalla condizione generale di subalternità o di autonomia culturale, che incide sull'autoconsapevolezza di fondo dell'individuo e sulla sua capacità di auto-direzione. In stretto collegamento con questo il secondo grande fattore (la capacitazione) dipende da tre questioni specifiche: la disponibilità di beni e servizi (*provisions*); l'esistenza di diritti positivi (*entitlements*); il possesso di capacità interne (indispensabili per le *capabilities*). Del primo fattore mi sono occupato in altra sede (Baldacci, 2017), per cui qui mi limiterò a un cenno per poi dedicarmi al secondo: al tema della *capability*.

Per dare un rapido chiarimento alla prima questione, quella della subalternità, si possono raffrontare la *pedagogia degli oppressi* di Freire (1971) e la *pedagogia dei*

---

<sup>1</sup> West (1997) fa convergere Gramsci e Dewey nel proprio *pragmatismo profetico*, eleggendo la cultura di massa a spazio di educazione sociale emancipatrice.

*subalterni* di Gramsci (1075)<sup>2</sup>. Il punto chiave è rappresentato dalla differenza tra “oppressione” e “subalternità”. Questi due concetti corrispondono con buona approssimazione alle due nozioni gramsciane della coercizione e dell’egemonia: l’esercizio del potere basato sulla forza rispetto a quello fondato sulla persuasione e sul consenso. Pertanto, i due concetti appaiono diversi: l’*oppressione* corrisponde a una situazione di coercizione e di potenziale violenza, di vessazione e prevaricazione, spesso subite con rassegnazione; la *subalternità*, invece, rappresenta una condizione di dipendenza e sudditanza, solitamente unita al consenso del subordinato. Naturalmente la differenza concettuale non vieta la concomitanza di fatto. Infatti, non di rado l’oppresso è anche subalterno, e subisce perciò con rassegnazione la propria condizione, salvo ribellioni improvvise e occasionali (se smette di essere subalterno inizia a organizzare lotte politiche sistematiche per la propria emancipazione). Il subalterno, invece, non versa necessariamente in una condizione di oppressione, in quanto la sua sottomissione tende a essere consensuale, rendendo così superflua la coercizione.

Nelle odierne società occidentali si può osservare un incremento della subalternità rispetto all’oppressione, in quanto l’egemonia prevale sulla coercizione. Come ha evidenziato Stuart Hall (2006) il neoliberismo è riuscito a conquistare il consenso delle masse popolari, a dispetto che queste siano sfavorite dalle misure politico-economiche neoliberiste. Questo studioso imputa tale esito alla potente azione egemonica realizzata dalle forze neoliberiste, che hanno avuto la capacità di trasformare il senso comune dei gruppi popolari, promuovendo nuovi modi di sentire e di pensare. E ciò ha rappresentato il presupposto per creare il consenso verso decisioni che altrimenti avrebbero suscitato resistenze. Quindi, in Occidente, il neoliberismo si è imposto culturalmente, con la persuasione non con la forza. E questa supremazia ha determinato un mutamento della stessa coercizione, basandola sul consenso popolare (che permette, come si diceva all’inizio del saggio di trasformare problemi di esclusione sociale in questioni di ordine pubblico). Come si è detto, questa egemonia non risulta però assoluta. Così, quando si parla di “pensiero unico”, non si deve credere che si sia realizzata una completa omologazione del modo di pensare. Significa solo che il neoliberismo si auto-presenta come l’unica forma di pensiero valido, delegittimando le altre concezioni come anacronistiche. Ma questa sua pretesa deve riaffermarsi continuamente, in conflitto egemonico-culturale il cui esito è sempre aperto.

Dal punto di vista pedagogico, al di là dei contenuti specifici del credo neoliberista, è proprio la pretesa di porsi come pensiero unico, e quindi dogmatico, che si presenta come anti-educativa. Perciò, l’emancipazione dalla condizione di subalternità (intellettuale, prima di tutto) esige la conquista di un’intelligenza critica, della capacità di pensare con la propria testa.

Ma ritorniamo sui concetti di oppressione e di subalternità in Freire e in Gramsci. Freire parla di “oppressi” senza chiarire con precisione il senso di questo termine,

---

<sup>2</sup> Per un puntuale confronto tra la prospettiva di Freire e quella di Gramsci vedi P. Mayo (2007).

riferendolo essenzialmente alle masse rurali dell'America latina, sfruttate e oppresse. Negli usi del termine "oppressi" mescola la sudditanza ideologica con la coercizione, senza distinguere nettamente i due aspetti (Freire, 1971, p. 71). La coercizione, il ricorso aperto o minacciato alla violenza, è però l'aspetto essenziale (ivi, pp. 66-7). Gramsci (1975, note Q3,48; Q4,38; Q5,31), invece, ricorre poco al termine "oppressione", e formula una *pedagogia dei subalterni* (della loro emancipazione), piuttosto che una *pedagogia degli oppressi*. La sua peculiarità consiste nell'impostare l'emancipazione non solo in forma negativa (come liberazione dal dominio) ma come trasformazione della mentalità, da subalterna ad autonoma, e quindi nei termini della capacità di pensare con la propria testa e partecipare attivamente alle decisioni collettive. La questione fondamentale dei *Quaderni del carcere* consiste nella individuazione delle condizioni per trasformare una mentalità da *sudditi* (sia pure relativamente benestanti) in una mentalità da *cittadini sovrani*. E solo l'educazione –per Gramsci– può consentire di superare la subalternità.

Torniamo adesso al secondo grande fattore, alla capacitazione e alle questioni da cui dipende. Dal punto di vista formativo, la questione cruciale della *capability* è ovviamente la terza: le *capacità interne*. Anche se come si è detto sopra, il problema non è circoscrivibile all'istruzione formale, la prima istituzione educativa che ha il compito di formare le capacità interne è la scuola, e in questo senso deve orientarsi non solo sulle capacità che consentono di svolgere una professione, ma anche su quelle necessarie per accedere alla dimensione di una cittadinanza attiva, ossia: alla capacità di avvalersi dei propri diritti per realizzare il proprio sviluppo umano.

Per superare lo svantaggio, un presupposto fondamentale è, perciò, quello di una scuola capace di garantire a tutti il possesso delle capacità connesse alla cittadinanza. Esaminiamo, allora, questo problema.

## 2. L'IPOTESI DELLA FORMAZIONE BASATA SULLE COMPETENZE

La mossa teorica che intendiamo compiere per impostare il problema enunciato è quella di identificare le capacità interne di cui parla la Nussbaum col costrutto della *competenza*, o di sostenere che quanto meno i due concetti sono in larga misura sovrapponibili. La questione delle competenze rappresenta, infatti, uno dei punti focali dell'attuale dibattito pedagogico.

Per rendere coerente l'uso di questo costrutto con la questione del superamento dello svantaggio, sono però indispensabili alcune cautele teoriche. In particolare, da una parte si deve evitare di interpretare le competenze solo all'interno del paradigma del *capitale umano*, di matrice economico-funzionalista; dall'altro è necessario sottrarsi a una lettura che le oppone a una istruzione basata sulle conoscenze. Andiamo con ordine.

Da una parte, l'idea di una formazione basata sulle competenze è nata nell'ambito formazione professionale, pertanto la sua adozione nel curriculum scolastico potrebbe

favorire la dipendenza della scuola dal mondo dell'impresa. Ciò sarebbe conforme a una visione neo-funzionalista propensa a fare di questa istituzione un elemento del sistema economico, esauendo così il suo compito nella formazione dei produttori. In questa prospettiva, le competenze coinciderebbero col cosiddetto *capitale umano*, che costituisce ormai il principale fattore produttivo dell'odierna economia della conoscenza.

La cautela nell'adottare questo costrutto è perciò legittima. La globalizzazione della competizione economica sta portando a premere sul sistema formativo, affinché fornisca le risorse umane necessarie al funzionamento della macchina produttiva. Ma una scuola ridotta a preparare meri produttori verrebbe meno al suo autentico compito educativo, che consiste nel formare non solo lavoratori, ma cittadini e persone capaci di pensare in modo autonomo.

Se queste critiche sono in parte fondate, non si deve però trarne motivo per rifiutare di includere la formazione delle competenze nel curriculum scolastico. Difatti, il risvolto economico delle competenze non è negativo in sé, ma solo se viene assolutizzato. D'altra parte, sarebbe errato legare le competenze soltanto alla capacità di fornire prestazioni professionali. Le competenze vanno lette anche alla luce di un paradigma della cittadinanza. Come abbiamo visto, secondo Sen e la Nussbaum non è sufficiente godere di diritti formali, occorrono anche le capacità per avvalersene. Pertanto, formare competenze deve significare rendere capaci le persone di usufruire realmente dei propri diritti, trasformandoli in vere opportunità di vita. Così, vi sono competenze di base necessarie per un reale accesso alla cittadinanza, e come tali devono essere garantite a tutti gli studenti. Ma non basta. Oggi, la vita democratica richiede cittadini in grado di comprendere criticamente i complessi problemi della contemporaneità (dalla tutela dell'ambiente al multiculturalismo), e perciò equipaggiati di competenze elevate e ad ampio spettro (linguistiche, storiche, scientifiche).

Alla luce di queste considerazioni, un curriculum centrato sulle competenze, purché sappia evitare una deriva economicista, gode di una sicura legittimazione pedagogica.

Certamente, è però necessario considerare attentamente il modo stesso di *definire la competenza*. Al di là del fatto che nella letteratura non vi sia una definizione standard comunemente accettata, la tendenza produttivistica è quella di ridurre la competenza alla capacità di fornire prestazioni efficaci ed efficienti. L'aspetto chiave diventa cioè quello della *performance* che l'individuo è in grado di assicurare in rapporto a specifici compiti o campi esecutivi. E come tale si attaglia bene all'ambito della produzione economica.

Una descrizione coerente col paradigma dello sviluppo umano tende a una maggiore complessità, anche al costo di una minore precisione. A questo proposito, la competenza potrebbe essere descritta come la *capacità di usare intelligentemente le conoscenze in rapporto a un certo campo d'attività*. A questo proposito l'espressione "campo d'attività" va concepita in senso ampio, tale da abbracciare anche l'attività culturale. E dove c'è un'attività non ci sono solo conoscenze, ma anche competenze

ad essa inerenti<sup>3</sup>, ossia la capacità di usare un certo insieme di conoscenze in modo intelligente per compiere operazioni significative entro quel campo. Per esempio, individuare l'idea chiave di un saggio letterario (o di un testo in genere) è un'operazione che richiede competenza: esige conoscenze, capacità di comprensione, abiti mentali, sensibilità ecc. A nessuno verrebbe in mente di definire ciò come una "prestazione letteraria": la competenza in questo caso rinvia in modo significativo a un processo interno, oltre che alla sua espressione esterna.

Per quanto concerne il rifiuto di opporre schematicamente un curriculum basato sulle competenze a un curriculum fondato sulle conoscenze, che porterebbe a confondere le competenze con mere abilità, occorre accennare alla struttura complessa della competenza, nella quale entrano in rapporto molte componenti tenute separate nella letteratura relativa al curriculum.

Infatti, entro il costrutto della competenza viene superata la separazione tra "conoscenza dichiarativa" e "conoscenza procedurale", poiché una competenza è simultaneamente un *sapere* e un *saper fare*: un agire illuminato dalla conoscenza, e una conoscenza che si traduce in una pratica. Parimenti, viene superata la separazione tra "cognizione" e "metacognizione", perché un'autentica padronanza non si limita ad una codifica meramente procedurale dell'esecuzione, ma implica una qualche forma di rappresentazione e di consapevolezza della sua struttura, anche se non necessariamente di carattere verbale (cfr. Karmiloff-Smith, 1995, pp. 41-52).

Dal nostro punto di vista, la soluzione è stata offerta un secolo fa da Dewey (2000), che – pur senza parlare di "competenze" – aveva individuato con precisione la questione cruciale che ne esprime il senso formativo. A scuola troppo spesso il sapere, il saper fare e il saper pensare diventano obiettivi perseguiti in maniera separata. Ciò tende a corrompere la vera natura di queste acquisizioni, che si dà solo nel loro rapporto reciproco e nella loro connessione vitale con l'esperienza. Infatti, il sapere senza fare e senza pensare diventa sterile erudizione; il saper fare senza sapere e senza pensare si degrada a cieco automatismo; e il pensare senza sapere e senza fare porta al vuoto logicismo. Viceversa, nella loro unione questi ingredienti della competenza si fecondano reciprocamente.

Pertanto, la connessione tra conoscenza concettuale, cognizione procedurale e pensiero strategico rappresenta in nucleo essenziale della competenza. La struttura della competenza, detto in modo più preciso, può essere articolata in queste tre componenti: la *conoscenza concettuale*, che riguarda il possesso di conoscenze relative ad un certo campo di attività culturale; la *conoscenza procedurale*, che concerne la padronanza di cognizioni sulla struttura dell'attività esecutiva da compiere; il pensie-

---

<sup>3</sup> Lo stesso significato comune di "competenza" rinvia alla "capacità ed esperienza in un determinato campo, in una determinata attività" (De Mauro, 2000). D'altra parte, il concetto di competenza – sebbene senza l'uso di questo termine – è implicitamente presente fin dall'antichità: se ne trova espressione già nell'*Eutidemo* di Platone, nel primo e nel secondo discorso protrettico di Socrate a Clinia (centrati sull'esigenza di saper usare il proprio sapere).

ro *pragmatico- strategico*, che riguarda la capacità di usare le conoscenze come mezzi per scopi entro un certo campo d'attività culturale.

Ovviamente, all'atto pratico questa connessione può avere una geometria variabile, nel senso che la competenza sarà organizzata ora su una certa conoscenza che si impara a usare, ora su una abilità che viene illuminata da adeguate basi concettuali e diretta da opportuni principi metacognitivi.

Un curriculum centrato sulle competenze, perciò, è un percorso formativo che si preoccupa di realizzare in modo organico questa connessione tra il conoscere, l'agire e il pensare. Ma per gli aspetti specifici di un curriculum di questa natura dobbiamo rinviare ad altre sedi.

### 3. LA SCUOLA DELL'EGUAGLIANZA

Una volta compiuta l'identificazione delle capacità interne con un certo tipo di competenze, la seconda mossa per impostare la strategia scolastica finalizzata a contribuire al superamento dello svantaggio sociale è quella di individuare un impianto metodologico in grado di assicurare a tutti gli alunni il raggiungimento di certe competenze fondamentali indipendentemente dalle loro condizioni sociali. Tradizionalmente questo impianto metodologico è stato connesso alle strategie d'*individualizzazione* (Baldacci, 2005). Negli ultimi anni, però, alcuni studiosi che hanno criticato questa impostazione, ritenendo che l'*individualizzazione* produca una tendenziale omologazione, e quindi sospetta una formazione tesa all'uguaglianza rispetto a certi traguardi basilari. Tali studiosi hanno proposto, in alternativa, l'*ipotesi della personalizzazione*, diretta ad assicurare a ognuno la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità personali (vedi Ceri-Ocse, 2008).

Per definire un modello di scuola capace di superare lo svantaggio e la disuguaglianza, è perciò necessario esaminare la questione *individualizzazione/personalizzazione*, andando oltre una loro astratta contrapposizione.

In rapporto a tale questione, si può registrare sia una parziale convergenza tra questi principi, sia una loro parziale divergenza da vedere però nell'ottica della complementarità.

Iniziamo dalla *convergenza*: *individualizzazione* e *personalizzazione* condividono l'idea di una *scuola a misura d'alunno*. Sia in *senso pedagogico*, come centralità del soggetto e dunque come principio generale dell'educazione che richiede attenzione verso le particolarità del singolo (individuali e sociali, cognitive e affettive ecc.). Sia in *senso didattico*, come esigenza di differenziare la proposta formativa per adattarla alle caratteristiche individuali (personali) dei discenti.

Veniamo adesso alla loro *divergenza*. Su un piano strettamente didattico, *individualizzazione* e *personalizzazione* si presentano però come due concetti distinti (Baldacci, 2005). L'*individualizzazione* è diretta a garantire a tutti gli studenti le com-

petenze comuni (o di base) del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi d'apprendimento. La *personalizzazione* intende invece permettere ad ogni studente di sviluppare le proprie peculiari potenzialità intellettive, diverse per ognuno, tramite la differenziazione degli itinerari d'apprendimento.

Detto diversamente, si tratta di due modalità distinte di differenziazione didattica: una volta ad obiettivi comuni per tutti (l'individualizzazione), l'altra diretta verso traguardi diversi e personali per ognuno (la personalizzazione).

I due concetti hanno un aspetto condiviso: entrambi si basano sulla necessità di differenziare l'intervento educativo in funzione delle diversità tra gli alunni, rispetto a modalità di trattamento uniforme. Ma divergono su vari piani: finalità, presupposti culturali, riferimenti metodologici.

Sul piano delle *finalità*, l'individualizzazione si nutre dell'idea dell'uguaglianza formativa, dell'esigenza di assicurare che i traguardi d'istruzione fondamentali siano raggiunti da tutti; la personalizzazione dell'idea della valorizzazione delle differenze, dell'esigenza di garantire ad ognuno la possibilità di sviluppare le proprie peculiari inclinazioni.

Sul piano dei *presupposti culturali*, l'individualizzazione si basa sul rifiuto di un'interpretazione naturalista delle attitudini e determinista dell'apprendimento, secondo la quale vi sarebbero doti naturali che fissano per ogni individuo i suoi limiti, sostenendo – al contrario – che tutti gli alunni possono padroneggiare i saperi essenziali se sono messi in condizioni adeguate d'apprendimento. La personalizzazione si fonda sull'idea della molteplicità e della diversità dei talenti, il suo riferimento più avanzato è la teoria della pluralità delle intelligenze di Gardner (1987), secondo la quale ogni individuo è maggiormente versato per un certo campo d'attività (permane però il problema del carattere naturale, culturale o misto delle potenzialità).

Sul piano *metodologico*, infine, l'individualizzazione è legata a Bloom (1979), al *mastery learning* (e a Dottrens, Washburne ecc.); la personalizzazione è legata a Gardner e al *progetto spectrum* (e a Claparade, ai corsi e ai laboratori opzionali, a Kilpatrick, al metodo dei progetti ecc.).

Sotto il profilo razionale, le esigenze e i motivi legati all'individualizzazione e alla personalizzazione appaiono parimenti giustificate e feconde. Gli aspetti che distinguono individualizzazione e personalizzazione si possono perciò considerare come *complementari*.

Tali aspetti tendono infatti a bilanciarsi reciprocamente, e il venir meno di una parte tende a creare squilibri in direzione dell'altra. La scuola dovrebbe perciò integrare ed equilibrare l'individualizzazione e la personalizzazione, non scegliere unilateralmente l'una o l'altra.

Sul piano *culturale e metodologico*, l'individualizzazione senza la personalizzazione rischia di accreditare una superiorità assoluta e sovrastorica dell'intelligenza logico-verbale (maggiormente connessa alle competenze di base), e trascurare le altre forme d'intelligenza. Una considerazione allargata di tutto lo spettro delle intelligenze

ze e dei talenti umani permette, invece, una più ampia ed equa valorizzazione delle preferenze e delle inclinazioni personali, dando piena legittimità formativa alle scelte dei diversi soggetti: c'è chi decide di essere matematico, chi di essere pittore, chi musicista, chi sportivo ecc.

Non sembra, invece, fondata l'accusa secondo la quale l'individualizzazione rischia di determinare un'omologazione dei profili cognitivi degli alunni, creando individui "standardizzati", prodotti in serie, per così dire. La finalità dell'individualizzazione infatti, non è di far sì che tutti gli alunni raggiungano gli stessi traguardi formativi, risultando così indistinguibili gli uni dagli altri, bensì di assicurare che certi traguardi d'istruzione – considerati fondamentali – siano raggiunti da tutti gli alunni. L'idea di uguaglianza formativa che costituisce la radice culturale dell'individualizzazione, in altri termini, non è assoluta, ma vale relativamente ad un nucleo di competenze irrinunciabili perché legate all'accesso ai diritti di cittadinanza e alle *capability* della persona. Garantita la padronanza di questo nucleo, niente impedisce che le differenze peculiari d'ognuno abbiano libero corso. In altre parole, assicurare a tutti le competenze basilari linguistiche e matematiche non pregiudica che un alunno possa sviluppare un'inclinazione per la matematica e un altro per la letteratura.

Dall'altra parte, la personalizzazione senza l'individualizzazione rischia di accreditare un'interpretazione naturalista della formazione, che vede le potenzialità personali come mere doti naturali di cui assecondare lo sviluppo, senza tenere conto dei condizionamenti sociali che pesano sullo sviluppo delle varie forme d'intelligenza, e fanno sì che le inclinazioni siano rilevabili solo una volta che siano state assicurate adeguate stimolazioni culturali (l'ipotesi più accreditata è quella di un'interazione epigenetica tra corredo ereditario e ambienti di sviluppo).

Platone, che pure vedeva l'educazione come uno sviluppo di doti naturali, nella *Repubblica*, individuava le condizioni della scoperta di queste differenze nell'eliminazione dei condizionamenti sociali famigliari – ottenuta attraverso l'abolizione della famiglia e l'allevamento comunitario dei bambini – e in un percorso formativo uguale per tutti (tra i vari momenti di selezione). In questo modo, a parità di condizioni socioeducative di sviluppo fin dalla nascita, le eventuali differenze o disuguaglianze che si osserveranno nel corso dell'itinerario formativo saranno senz'altro di carattere naturale. Se manca questa *parità di partenza* non si sa se le differenze sono dovute ad inclinazioni autentiche o a condizionamenti sociali, e non è perciò sufficiente coltivare quelle che appaiono come potenzialità, occorre anche assicurare la padronanza delle competenze di base.

Un altro rischio che pesa su una personalizzazione resa unilaterale è quello del diseguale valore sociale delle intelligenze, del fatto che l'intelligenza logico-verbale risulta ancora oggi quella vincente, e appare cruciale per l'accesso alla dimensione della cittadinanza: che si basa sulla capacità di ragionare e sul discorso pubblico.

Sul piano delle *finalità*, l'individualizzazione senza la personalizzazione rischia di non valorizzare adeguatamente le differenze d'inclinazione e le potenzialità persona-

li. La formazione del produttore esige lo sviluppo delle specifiche attitudini d'ognuno; il destino professionale è legato prevalentemente ai talenti del soggetto, alle sue zone di forza. E in parte è il lavoro fa l'uomo. Perciò, sviluppare propri specifici talenti è un viatico per realizzarsi anche come uomo, nell'ambito della propria professione.

La personalizzazione senza l'individualizzazione rischia di non garantire l'eguaglianza formativa, ossia il raggiungimento adeguato da parte di tutti gli alunni delle conoscenze fondamentali e delle competenze capacitanti. La formazione del cittadino esige che, al di là delle specifiche competenze professionali d'ognuno, tutti padroneggino le conoscenze e le competenze generali che rappresentano le chiavi d'accesso effettivo ai diritti di cittadinanza e alla partecipazione democratica: alla capacità di giudizio critico sulle scelte politiche.

Concludendo, se educare l'uomo significa ad un tempo formare il cittadino e il produttore, allora individualizzazione e personalizzazione sono entrambe necessarie a questo scopo, e si pongono perciò come complementari più che come alternative; esse sono cioè da integrare nella direzione dell'*et - et*, invece che da porre in termini di *aut - aut*.

Se questa ipotesi è valida, allora l'integrazione tra individualizzazione e personalizzazione potrebbe rappresentare un modo per dotare la persona delle competenze necessarie per andare oltre lo svantaggio e la diseguaglianza. Se l'individualizzazione mira a garantire l'eguaglianza di tutti rispetto alle competenze fondamentali, e la personalizzazione a valorizzare le diversità di inclinazioni personali, la loro integrazione genera una forma d'eguaglianza complessa, per dirla con Walzer (1987)<sup>4</sup>, che miscela *uguaglianza semplice e differenza*. In altre parole: ad ogni alunno deve essere assicurata sia la padronanza delle competenze capacitanti, sia la possibilità di sviluppare le proprie peculiari potenzialità, così come si addice ad una scuola autenticamente democratica; che è l'istituzione fondamentale per poter veramente superare lo svantaggio e la diseguaglianza.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI ESSENZIALI

- M. Baldacci (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson.  
M. Baldacci (2010), *Curricoli e competenze*, Milano, Arnoldo Mondadori.  
M. Baldacci (2017), *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci.  
Z. Bauman (2002), *Usi della povertà*, in id., *La società individualizzata*, Bologna, Il Mulino.  
B.S. Bloom (1974), *Stabilità e mutamento delle caratteristiche individuali*, Roma, Armando.  
B.S. Bloom (1979), *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Roma, Armando.  
G. Le Boterf (2008), *Repenser le compétence*, Paris, Édition d'Organisation.  
Ceri-Ocse (a cura di) (2008), *Personalizzare l'insegnamento*, Bologna, Il Mulino.  
N. Chomsky (1998), *Linguaggio e problemi della conoscenza*, Bologna, Il Mulino.

---

<sup>4</sup> Da Walzer prendiamo in prestito solo l'espressione "eguaglianza complessa", che nel suo volume riveste un significato diverso da quello secondo cui l'abbiamo qui usata.

- P. Cipollone, P. Sestito (2010), *Il capitale umano*, Bologna, Il Mulino.
- É. Cresson (1995), *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*, Roma, Armando.
- R. Daherendorf (2005), *Libertà attiva. Sei lezioni su un mondo instabile*, Roma-Bari, Laterza.
- J. Delors (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando.
- T. De Mauro (2000), *Il dizionario della lingua italiana*, Torino, Paravia.
- J. Dewey (2000), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia (ed. or. 1916).
- P. Doviš, C. Saraceno (2011), *I nuovi poveri: politiche per le disuguaglianze*, Torino, Codice.
- P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- L. Gallino (2009), *Globalizzazione e disuguaglianze*, Roma-Bari, Laterza.
- H. Gardner (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- H. Gardner (1996), *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli.
- A. Gramsci (1975), *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi.
- S. Hall (2006), *Il soggetto e la differenza*, Roma, Meltemi.
- A. Karmiloff-Smith (1995), *Oltre la mente modulare*, Bologna, Il Mulino.
- P. Mayo (2007), *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Sassari, Delfino.
- M.C. Nussbaum (2011), *Non per profitto*, Bologna, Il Mulino.
- M.C. Nussbaum (2012), *Creare capacità*, Bologna, Il Mulino.
- P. Perrenoud (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia.
- T. Piketty (2017), *Capitale e disuguaglianza*, Milano, Bompiani.
- Platone, *Eutidemo*, in Id. (2000).
- Platone, *Repubblica*, in Id. (2000).
- Platone (2000), *Tutti gli scritti*, a cura di G. Reale, Milano, Bompiani.
- O. Reboul (1988), *Apprendimento, insegnamento e competenza*, Roma, Armando.
- J.D. Sachs (2005), *Cancellare la miseria*, Le Scienze, 447.
- E.W. Said (2001), *Orientalismo*, Milano, Feltrinelli.
- Save the children (a cura di) (2017), *Atlante dell'infanzia a rischio*, Roma, Treccani.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Le Lettere.
- A. Sen (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori.
- A. Sen, B. Williams (2002), *Utilitarismo e oltre*, Milano, Il Saggiatore.
- Unesco (a cura di) (2000), *Rapporto mondiale sull'educazione. Il diritto all'educazione*, Roma, Armando.
- M. Walzer (1987), *Sfere di giustizia*, Milano, Feltrinelli.
- C. West (1997), *La filosofia americana*, Roma, Editori Riuniti.
- R. Williams (1968), *Cultura e rivoluzione industriale*, Torino, Einaudi.

