



## PRINCIPI E IMPLEMENTAZIONE DEI PIANI PERSONALIZZATI NELLA SCUOLA

di  
*Angela Catalfamo*

I piani di studio personalizzati hanno trovato collocazione nella L. 53/2003 (conosciuta come Riforma Moratti) e nella normativa ad essa correlata.

I piani in questione presuppongono il concetto di *personalizzazione*, che è concetto polivalente e si può considerare da punti di vista diversi, da quello pedagogico e didattico, a quello psicologico e sociologico, e politico<sup>1</sup>.

Qui prenderemo in esame il principio di personalizzazione che più si riferisce all'ambito scolastico, e che meglio configura una *scuola della personalizzazione*, intesa, come evidenzia Chiosso, come «scuola connotata da alta flessibilità e dunque capace di rispondere agli specifici bisogni delle famiglie e delle comunità al cui servizio essa è preposta»<sup>2</sup>. Una scuola che si ispira al principio di personalizzazione deve offrire a tutti gli allievi «la conquista di un nucleo di sapere irrinunciabile (quelli che solitamente vengono definiti i saperi essenziali) attraverso i quali si garantisce il principio di unità culturale e di equità sociale [...] il rispetto delle diversità degli allievi e lo sviluppo delle loro potenzialità»<sup>3</sup>.

Dal profilo di scuola delineato emerge decisamente l'ottica personalista, che intanto possiamo genericamente definire come quella che pone al centro la persona dell'alunno, che focalizza le esigenze formative di ogni alunno, le differenze, le diversità che lo contraddistinguono come soggetto unico ed irripetibile; non è una prospettiva del tutto nuova, essa ha un lungo percorso storico, che qui non vogliamo ripercorrere<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Cfr. G. Chiosso, *Tra scuola efficace e personalizzazione: un nuovo bivio pedagogico?*, in *Una pedagogia per la scuola*, cur. M. Baldacci e M. Corsi, Roma, Tecnodid, 2008, p. 92.

<sup>2</sup> Ivi, p. 93.

<sup>3</sup> Ivi, pp. 93-94.

<sup>4</sup> Basti ricordare, a grandi linee, la valorizzazione delle capacità e delle personali inclinazioni dell'*Emile* di Rousseau, la *scuola su misura* di Claparède, la democratizzazione della società legata al potenziamento delle qualità personali dell'individuo in Dewey, fino ad arrivare alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner.

La personalizzazione costituisce un punto di vista che, nel nostro tempo, assume una fisionomia propria, legata, come vedremo, alle conoscenze, alla società che definiamo della conoscenza, che declina le esigenze formative di ogni alunno *nel e per* il contesto storico in cui vive, e non solo. La personalizzazione tiene conto delle intelligenze diverse, delle diversità con cui ogni soggetto si fa incontro ai compiti di apprendimento e, in proiezione, ai compiti della vita.

La visione personalistica, a seconda dei tempi, incrocia gli orientamenti pedagogici, ma soprattutto quelli sociali, politici, e particolarmente quelli di politica scolastica, affermandosi o occultandosi, in base alle *colorazioni* che assumono le società. Ci riferiamo, per esempio, a società totalitarie o democratiche, o in cammino verso sempre più affermate forme democratiche (se la democrazia è processo mai compiuto ma sempre *in fieri*), alle forme intermedie e/o oscillanti tra progressismo e conservatorismo e all'oscillazione derivante tra modelli di scuola trasmissiva/riproduttiva delle posizioni sociali esistenti o di scuola attiva socialmente mobilitante, o di scuola razionalizzante-programmatica dei processi d'insegnamento-apprendimento o di quella progettuale, centrata sulla costruzione dei saperi e sulla promozione dei talenti dei soggetti, onde proiettarli verso una piena e soddisfacente ideazione e gestione della propria esistenza e verso la consapevole assunzione del ruolo di cittadini del mondo.

Progetti davvero ambiziosi e lungimiranti, ma gli è che la formazione dell'uomo esige orizzonti di massima ampiezza.

È nel modello di scuola progettuale che sembra trovare spazio, oggi, la personalizzazione dell'apprendimento, atta a promuovere l'integrale formazione della personalità dei soggetti.

La formulazione *piani personalizzati*, come accennavamo sopra, è contenuta nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio Personalizzati*, relativi alla suddetta legge, ma, nella recentissima riforma per la scuola secondaria proposta dal ministro Gelmini (L. 138/2008), il legislatore, a proposito dei licei, sembra preferire il riferimento alla *personalizzazione* dei percorsi formativi, giustificata dall'intenzione di avvicinarsi alle tendenze in atto in Europa. Nel documento del 12 giugno 2009, per esempio, l'ufficio Stampa del Ministero scrive che «con questa riforma si vuole: [...] consentire una più ampia personalizzazione, grazie a quadri orari ridotti che danno allo studente la possibilità di approfondire e recuperare le mancanze», dove, a nostro avviso, la personalizzazione deriva da un fatto tecnico che riguarda la riduzione dell'orario ed appare affidata tutta allo studente che approfondisce e recupera. Il concetto di personalizzazione appare ambiguo e/o contraddittorio! Ma su questo non intendiamo soffermarci, piuttosto vale qui la pena di cogliere, positivamente, quanto la riforma in questione insista sul *miglioramento qualitativo* della scuola e sulla sua *modernizzazione*, anche se declinati sui *criteri dell'efficacia e dell'ef-*

*ficienza*<sup>5</sup>, che qui, a riparo dagli intenti del legislatore, esplicheremo nel senso che noi vi attribuiamo.

Richiamati brevemente gli orientamenti più recenti della normativa scolastica, che genericamente vertono sulla personalizzazione, conviene quindi discutere e approfondire il concetto di personalizzazione, cercando di cogliere, ad ampio raggio, i significati e le implementazioni in ambito scolastico, che si possono appunto indicare nei cosiddetti *piani personalizzati*.

Ci sembra preliminare collocare la personalizzazione nella sua cornice storica attuale, riferendoci cioè alla scuola nella sua attuale configurazione, ovvero alla sua strutturazione di scuola *autonoma*, di scuola del *curricolo* e della *progettazione*, ovvero evidenziare le istanze che le si rivolgono e le risposte/aspettative a cui essa deve ottemperare. Queste ultime le possiamo sintetizzare nella *qualità dell'istruzione*, che la scuola deve garantire, e nell'attuazione di un *progetto* autenticamente *formativo* che essa deve realizzare per ogni singolo alunno, precisando che la qualità dell'istruzione e il progetto formativo, inteso quest'ultimo come piano pensato e proiettato nell'*oltre* dell'esistenza dell'alunno, seppur radicato e avviato nel segmento dell'esperienza scolastica, non sono obiettivi diversi e/o alternativi, ma strettamente connessi ed integrati, in un continuo gioco di rimandi e di reciproci sostegni.

Il progetto formativo, infatti, può avviarsi, assumere consistenza, a partire dall'offerta di qualità dell'istruzione della scuola, di un'istruzione che sia, cioè, non solo adeguata ai tempi, competitiva in vista delle dimensioni globali che il nostro tempo esprime, ma adeguata alle future richieste di formazione, di trasformazione/trasferibilità di competenze, di riconversione professionale, di creatività/flessibilità esistenziale; la qualità dell'istruzione, dal suo canto, può fondarsi, realizzarsi se ha di mira il progetto formativo, se riesce ad additare all'alunno, a rendere percepibile ai suoi occhi, e diremmo al suo cuore, l'importanza fondamentale degli strumenti cognitivo-culturali e di quegli atteggiamenti necessari ad affrontare ulteriori approcci ai *saperi* e ai *saper fare*, di cui egli deve disporre per farsi incontro alla vita, in vista della realizzazione di se stesso come persona, collocata nel mondo ma anche, e soprattutto, di persona calata nel ruolo di fattore/attore dinamico di cambiamento del mondo stesso.

Definiti così, in una circolarità di reciproco sostegno, i *pilastr*i (la qualità dell'istruzione e il progetto formativo) della struttura scolastica, coincidenti con le mete e con i compiti fondamentali che la scuola oggi deve proporsi, vediamo di ritagliare più da vicino gli elementi, le dimensioni, che possono concorrere alla realizzazione di queste mete e di questi compiti, e dei quali tente-

---

<sup>5</sup> MIUR, *Guida alla nuova scuola secondaria superiore*, in [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it), 2010.

remo di lasciar emergere la posizione di snodo o di convergenza, o di fondamentale contributo, che attribuiamo alla personalizzazione, assunta in più di un'accezione.

Per perseguire questo nostro intento, possiamo riferirci alla linea offertaci da M. Baldacci, che evidenzia tre fondamentali istanze formative, con le quali la scuola oggi deve confrontarsi, ovvero: la *qualità dell'istruzione*, l'*uguaglianza delle opportunità formative*, la *valorizzazione delle differenze personali*<sup>6</sup>, che sarebbe, quest'ultima, propriamente l'ambito in cui collocare la personalizzazione, sempre confermando la sua posizione d'interconnessione, diremmo, reticolare, all'interno delle dimensioni che pur andremo ad evidenziare e che ne definiscono una positiva circolarità, senza la quale, a nostro avviso, non possiamo pensare ad una sua effettiva implementazione.

La *qualità dell'istruzione* ripropone il tradizionale ruolo istruzionale della scuola, incrementato, rispetto al passato, in vista delle esigenze emergenti e connesse alla società della conoscenza e alla *crescente complessità sociale e culturale*<sup>7</sup> che, incentrata, dice il Nostro, sull'alfabetizzazione culturale, richiede, però, un salto qualitativo in direzione sia del piano dell'*alfabetizzazione primaria*, relativa alle conoscenze dichiarative e procedurali, atte all'acquisizione degli strumenti culturali di base, come leggere, scrivere, sia del piano dell'*alfabetizzazione secondaria*, che riguarda l'allenamento dell'intelligenza inquisitiva, euristica e creativa<sup>8</sup>. Le intelligenze appena richiamate convergono in quelle che Frabboni chiama *conoscenze metacognitive e fantacognitive*<sup>9</sup>, che risulterebbero le più idonee a fronteggiare la varietà/difficoltà delle situazioni esistenziali, della complessità delle sfide poste dal nostro tempo storico, contrassegnato dalla velocità e dal cambiamento delle situazioni di vita in generale e in particolare di quelle sociali, lavorative/professionali.

L'alfabetizzazione, seppur così ben intesa nella sua articolazione resta però su un piano ideale, su un piano propositivo, rivolto verso pur legittime e situazionali mete istruttive se, come sostiene Baldacci, non vi aggiungiamo l'*uguaglianza delle opportunità formative*, intesa quest'ultima non solo in senso formale, come accesso scolastico aperto a tutti, ma in senso sostanziale, ovvero come *parità di padronanza delle competenze* basilari, che effettivamente tutti devono raggiungere, ovvero nel senso che «certi livelli di conoscenza e di abilità, pienamente adeguati, dovrebbero essere raggiunti da tutti»<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson, 2005, p. 10.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> Cfr. F. Frabboni, *Il laboratorio*, Roma-Bari, Laterza, 2005<sup>2</sup>, p. 70 sgg.

<sup>10</sup> M. Baldacci, *Personalizzazione* cit., p. 11.

La realizzazione della padronanza delle competenze basilari appare il piano più operativo, in senso idealmente e concretamente democratico, in grado di garantire opportunità di soddisfazione/realizzazione/successo nella vita.

Una scuola *di qualità* deve garantire il possesso di *competenze di base* per tutti, e questo possesso deve essere promosso con il massimo impegno da parte degli insegnanti e verificato attraverso il controllo in uscita della *parità degli esiti* raggiunti, da tutti, nelle competenze fondamentali proposte nel curriculum<sup>11</sup>. È questa verifica, poi, che rende concreta, che realizza l'uguaglianza delle opportunità formative.

A questo punto conviene addentrarci nella nozione di competenza, nozione non semplice da definire e, ancor di più, difficile da realizzare nella vita scolastica. È su questa nozione di competenza che esploreremo, agganceremo una prima accezione di personalizzazione.

Come sottolinea F. Cambi, «competenza significa molte cose, [...] è nozione di confine, che ha uno stemma dialettico al proprio interno, che si valorizza in quanto si integra [...] rispetto ad altre nozioni diverse e contigue (tipo: conoscenze, criticità, riflessività)»<sup>12</sup>. È una nozione complessa, mai data in senso definitivo, sempre *in itinere*, legata al tempo storico e alle esigenze di ogni società con cui si confronta, alla formazione della mente, ai processi di trasformazione delle professioni, agli studi sui processi formativi e di apprendimento, evidenziando così, in queste intersezioni, tutto il suo aspetto dinamico e integrato<sup>13</sup>.

La complessità della nozione di competenza ci spinge a coglierne almeno i suoi aspetti principali. Prima di tutto la competenza esige il possesso di conoscenze. «Non c'è competenza senza conoscenza, senza un bagaglio strutturato di conoscenze»<sup>14</sup>.

Essere competenti significa lavorare, costruire, confrontare, strutturare/destrutturare, retroagire sugli statuti epistemologici dei saperi formali, ridiscuterne i presupposti, significa possedere l'abilità di smontare/rimontare i saperi in forme adeguate alla loro applicabilità. Un tratto peculiare delle competenze è quello, infatti, di essere recuperate-applicate-trasferite nelle situazioni della vita o nelle situazioni di altri apprendimenti (le pre-conoscenze che diventano competenze nella misura in cui fungono da ancoraggi per gli apprendimenti futuri).

Tutto quanto abbiamo descritto presuppone *azione*, presuppone un *saper fare*, che è un pensare per agire sulla realtà secondo l'elaborazione di conoscenze.

---

<sup>11</sup> Ivi, p. 14.

<sup>12</sup> F. Cambi, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004, p. 24.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Ivi, p. 25.

Competenza è, quindi, saper e saper fare molte cose con i saperi, penetrarne pienamente l'utilità, l'applicabilità in campi variegati. In questa ultima affermazione emerge già la nota personale. La semplice proposta di saperi ad un gruppo, a soggetti diversi, non sortirà esiti uguali, bensì analoghi, poiché ognuno si fa incontro ai propri compiti d'apprendimento con tratti personali, con convinzioni, atteggiamenti, motivazioni diversi, che segneranno il successo, l'insuccesso, la qualità dell'esperienza in questione. Ed è proprio su questa varietà di personali *abiti* d'apprendimento, o di stili cognitivi e/o comportamentali d'approccio, di porsi di fronte ai saperi, che si coniuga la formula della competenza. Perseguendo gli obiettivi di competenza, ispirandosi alla sua formula più piena è, infatti, possibile destrutturare gli *abiti* non adatti, gli atteggiamenti negligenti e disinteressati, che ostacolano gli apprendimenti, l'approccio ai saperi, al saper fare nella scuola e nella vita, oppure potenziare, sviluppare gli *abiti* adatti.

Vediamo qualche riferimento che possa offrirci la formula piena delle competenze, nella quale collocheremo una prima accezione di personalizzazione, intesa come dimensione personale della conoscenza.

F. Cambi individua due tipi di competenza: una di *contenuto* e una *formale*. La prima si riferisce alle conoscenze specifiche nell'ambito di ogni disciplina e riguarda i concetti base, lo statuto epistemologico e i codici attuali in cui vengono espressi le discipline stesse, adeguati e distribuiti per ogni ordine e grado di scuola<sup>15</sup>.

La competenza formale, invece, «è più una *forma mentis* transdisciplinare, orientata in senso scientifico e critico»<sup>16</sup>. Qui il senso scientifico si riferisce alla capacità di attraversare, di collegare, di tendere all'unificazione dei saperi, ma anche di scomporli, destrutturarli, secondo una metodologia scientifica, che non sia solo, avverte Cambi, quella tipica della conoscenza sperimentale e provata dai fatti, ma anche quella, aperta e flessibile, di tipo interpretativa. Il senso critico è *esercizio del dubbio e della ricerca, è riflessione metascientifica, è metacoscienza*, e presuppone l'esercizio del pensiero divergente, di una rigorosa, a volte anche trasgressiva, retroazione sugli statuti epistemologici dei saperi; è assenso e dissenso, comporta un personale confronto con i saperi, con le scienze, in un continuo esercizio di appropriazione e di utilizzazione, diremmo, degli strumenti e dei metodi di cui si avvalgono gli stessi scienziati. A questa attività da svolgere con i saperi, in cui consiste la competenza, adesso meglio individuata come *di contenuto e formale* dobbiamo aggiungere alcuni tratti che

<sup>15</sup> Ivi, p. 27.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

ancora la contraddistinguono: la *trasferibilità* e i *casi*, la *riflessività* e la *metaconoscenza*, che svolgono e consolidano, per così dire, le tipologie di competenze appena individuate<sup>17</sup>.

Come abbiamo già accennato, la competenza presuppone che le scienze, i saperi vengano trasferiti sul piano pratico, tradotti in esperienze, collocati nelle situazioni, nelle problematiche della vita che richiedono soluzioni, che possono essere affrontate attraverso il richiamo alle conoscenze codificate. Nell'esperienza scolastica l'applicazione delle scienze alle soluzioni dei casi problematici, concreti o simulati, è stata da sempre prerogativa, ci fa notare Cambi, di alcune scienze, come la matematica che ha sempre proposto l'esecuzione di esercizi a cui applicare le regole della disciplina o l'applicazione dei principi appresi per la soluzione dei problemi. Oggi lo studio dei casi – l'esercizio della applicazione-trasferibilità dei saperi alle situazioni comuni – va esteso, suggerisce il Nostro, a tutti i campi del sapere<sup>18</sup>.

Altro tratto distintivo della competenza è la «*riflessività [che] produce metaconoscenza*»<sup>19</sup>. La riflessione sui saperi è una riflessione epistemica – è confronto e messa in discussione dei presupposti stessi dei saperi – senza la quale non vi è autentica e personale conoscenza. Questa riflessione conduce alla *metaconoscenza*, che è *meta* nella misura in cui è in grado di costruire-elaborare una conoscenza che sgorga da una personale attività *multi inter* e *trans* disciplinare, da una personale e instancabile attività di confronto tra le scienze e i paradigmi di lettura che attraversano il tempo storico. Cambi, in proposito, indica la *complessità*, la *narratività*, ma anche il *metodo*, i *confini*, le *rotture*<sup>20</sup>.

Questo approccio dinamico alle conoscenze, alle loro forme strutturate come scienze, genera, o dovrebbe generare, la capacità di continuare ad apprendere (*l'apprendere ad apprendere*) in forma sempre più autonoma ed approfondita, lungo l'arco della vita, confermandosi quindi come competenza, acquisita nel tempo scolastico, ma proiettata nel futuro e suscettibile di essere incrementata di nuove competenze, richieste nel campo lavorativo-professionale, relazionale, esistenziale.

Le competenze, quindi, così come le abbiamo delineate, si presentano come una struttura complessa e articolata, di difficile implementazione; fortemente esigenti sotto il profilo operativo, esse costituiscono la struttura portante delle cifre fondamentali con le quali deve confrontarsi la scuola oggi: la qualità dell'istruzione e l'uguaglianza formativa sostanziale.

---

<sup>17</sup> Ivi, pp. 28 sgg.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>19</sup> Ivi, p. 29.

<sup>20</sup> Ivi, p. 30.

La struttura complessa delle competenze ha lasciato emergere anche come le competenze che ogni soggetto deve acquisire richiamino dimensioni personali dell'apprendimento, che non possono essere lasciate al caso, all'interesse dei singoli alunni, alle spiccate inclinazioni di alcuni o alle apatie di molti nei confronti di determinate porzioni del sapere. Le dimensioni personali, intese qui come atteggiamenti personali con cui i soggetti si fanno incontro all'esperienza culturale, vanno sostenute, vanno molto spesso stimolate e poi coltivate in via propedeutica a quel raggiungimento delle competenze base da garantire a tutti.

Costruire competenze presuppone un certo rapporto con i saperi, significa da parte degli alunni essere sensibili al fascino esercitato dalle conoscenze. Ma questo fascino non è scontato, al contrario sembra proprio che vada costruito, innestato nei giovani. In senso costruttivistico le conoscenze devono essere ancorate alle situazioni, i saperi devono essere ancorati all'esperienza degli alunni (la didattica orientata alla situazione di cui dice P. Boscolo). Ma ancora prima di essere rivolte alle situazioni, e pur attraverso questo legittimo ancoraggio, le esperienze culturali devono legarsi alla persona dell'alunno. I saperi vanno incarnati, personalmente *vestiti* dagli alunni, attraverso l'attivazione di un processo di personalizzazione.

È un fatto della comune esperienza che specialmente la scuola degli adolescenti oggi presenta rilevanti scacchi, sono alte le percentuali di debiti che gli alunni accumulano nel percorso della scuola secondaria, i risultati formativi della scuola italiana denunciano non indifferenti divari rispetto agli *standard* delle scuole europee. L'organizzazione dei curricoli, l'autonomia della scuola, la messa a punto quasi continua di questa organizzazione, attraverso l'abbondante politica di riforme scolastiche, dovrebbero offrire garanzie di successo ai nostri alunni, ma non è così, se l'attuale Ministro si preoccupa tanto dei risultati dell'OCSE e di raggiungere le medie europee.

La costruzione delle competenze, quindi, esige, a nostro avviso, prima di declinarsi sulla dimensione sociale-situazionale, le competenze per il futuro, un preliminare e ineludibile confronto con la dimensione personale, un lavoro di personalizzazione: i saperi vanno costruiti, ritagliati su ogni alunno, partendo da ogni alunno, se vogliamo raggiungere esiti efficaci e l'uguaglianza delle offerte formative.

L'alunno va accolto nella sua totalità di persona, con i problemi che attraversa nella particolare tappa esistenziale; ci riferiamo specialmente alla scuola degli adolescenti. La costruzione dell'identità, dell'autostima, dell'autoefficacia è sempre più complessa per gli adolescenti, in una società che difficilmente appare propensa ad accogliere e a riconoscere le personalità incerte, in crescita.

Ragion per cui essi si fanno incontro al lavoro scolastico con un pesante bagaglio di interferenze emozionali, di affettività represse, di torsioni esistenziali, che gli insegnanti, per lo più, non riconoscono, non prendono in considerazione, concentrati come sono, di fatto, sui profitti, sulle buone volontà manifestate, o no, dagli alunni, sul loro disinteresse verso le discipline, sulla scarsa partecipazione alle attività proposte a proposito dei saperi, senza chiedersene la causa e addebitando decisamente la colpa di questi atteggiamenti agli alunni.

A questo proposito U. Galimberti si chiede, infatti: «chi tra gli insegnanti – della scuola di oggi – è consapevole che gran parte dell'apprendimento dipende non tanto dalla buona volontà, quanto dall'autostima che innesca la buona volontà? Chi, con opportuni riconoscimenti, rafforza questa autostima, primo motore della formazione culturale, ed evita di distruggerla con epiteti e derisioni che, rivolti a persone adulte, porterebbero di corsa al tribunale?»<sup>21</sup>. E ancora, quanti insegnanti sono consapevoli «che nella scuola si seminano le successive disavventure della vita»<sup>22</sup> e ne tengono conto?

I saperi non necessariamente provocano interesse e partecipazione, essi vanno adeguatamente suscitati.

Prima ancora appare preliminare, nella realtà odierna, suscitare la motivazione alla partecipazione assidua e costante alla vita scolastica. Gli adolescenti assumono, molto spesso, un atteggiamento apatico verso la frequenza a scuola; le consuete motivazioni di socializzazione, d'incontro con il gruppo dei pari hanno decisamente perso attrattiva, poiché i giovani hanno, rispetto al passato, molteplici occasioni d'incontro con i coetanei, non ultime quelle su internet. In tal senso il primo piano di studio personalizzato, calato sugli alunni concreti, quelli che ogni insegnante si ritrova affidati, consiste in un vero e proprio lavoro educativo, coincidente nel *prendersi cura* di ogni alunno, nel generare un clima accogliente di classe, nel decifrare e gestire i conflitti del gruppo, nel partecipare discretamente alle emozioni di ogni alunno, alle dimensioni personali della sua vita, nell'assicurarsi che ogni alunno viva la dimensione di vita dentro il gruppo, a scuola, come pienamente agevole e soddisfacente. Sarebbe come dire che la partecipazione alla vita scolastica, a quei saperi da proporre, esige, da parte degli insegnanti, una preventiva offerta di partecipazione al mondo dell'alunno, assunto così come persona, riconosciuto come identità.

A partire da questo benessere, che ogni alunno dovrebbe sperimentare a scuola, si può focalizzare il lavoro preliminare alla proposizione dei saperi, ovvero suscitare: il *gusto del conoscere*, l'*elasticità mentale*, che consente di muo-

---

<sup>21</sup> U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2008, p. 32.

<sup>22</sup> Ivi, p. 37.

versi dinamicamente *nelle e attraverso* le conoscenze, la capacità di *allargare i propri orizzonti*, avendo acquisito il senso e il metodo della ricerca<sup>23</sup>.

Quanto abbiamo evidenziato costituisce, a nostro avviso, un primo, autentico, piano personalizzato, calibrato e rispondente alle peculiari esigenze con cui ogni alunno si presenta alla scuola. Questo piano è affidato agli atteggiamenti degli insegnanti, alla loro capacità di osservare gli alunni e di conoscerli, in senso profondo e non solo cognitivo, alla loro formazione di educatori, ammesso ch'essa ci sia nella *cassetta degli attrezzi* professionali degli insegnanti! Se non c'è si costruisce. Qui è fondamentale l'orientamento che ogni dirigente saprà dare al gruppo degli insegnanti. Le scuole, ogni scuola, al di là della molteplicità variegata di insegnanti che le abitano, proiettano un clima, delle atmosfere, che ricadono sugli alunni, sulle famiglie, e si diffondono all'esterno, nell'extrascuola. Queste "atmosfere", che sono poi di efficienza, di accoglienza, a volte d'umanità, nel migliore dei casi di vera e propria eccellenza, o il contrario di tutto questo, presuppongono un orientamento, un *quid* che conferisce una fisionomia o un'altra all'intera scuola. Questo *quid* è l'indirizzo altamente formativo che il dirigente saprà imprimere, la sua formazione stessa, il suo orientamento e le sue convinzioni verso una scuola del *prendersi cura* degli alunni, la sua capacità di partecipare al gruppo insegnanti il proprio stile di formatore e di coinvolgerli in certi valori della scuola, in direzione, anche qui, di una scuola personalizzata, a misura degli insegnanti, a misura del proprio dirigente e, quindi, della propria utenza.

Ancorché tale misura sarà data dalla convinzione che non si diventa insegnanti una volta per tutte, solo quando si è conseguita una laurea o ci si è scrolati di sopra l'*abito* ansiogeno del precariato, ma che il mestiere d'insegnante, che è prima di tutto quello di educatore, esige una continua formazione, che si realizza nella comunità scolastica, insieme al dirigente, ai colleghi, agli alunni, alle famiglie. È all'interno di questa comunità che il dirigente deve promuovere la formazione continua degli insegnanti, intesa non necessariamente in senso formale, come sempre si è fatto, ma piuttosto come animazione di momenti di riflessione, di confronto, di scambio, tipici del lavoro di *comunità di pratiche*, dimensioni queste che rientrano nell'esercizio della professionalità insegnante. Questi momenti formativi saranno orientati verso quel *prendersi cura* degli alunni, nel senso pieno e concreto che quest'espressione indica: «l'aver cura di una persona contempla al suo interno [...] presenza, pazienza, attesa, empatia, *guidance*, investimento emotivo-affettivo, ma anche assenza [...] offerta di supporto – facilitante – da parte di persone più esperte al fine di guadagnare li-

---

<sup>23</sup> Cfr. F. Cambi, *Saperi e competenze* cit., p. 33.

velli [...] – non solo – prestazionali»<sup>24</sup>, i famosi profitti, ma le prestazioni vanno qui estese nel senso più ampio di *esistenziali*<sup>25</sup>. Le dimensioni appena descritte possono personalizzare l'esperienza scolastica dei giovani, possono costituire un percorso veramente ritagliato sulle esigenze di cui ogni alunno è portatore.

«La personalizzazione – è, infatti, – la strategia del futuro scolastico»<sup>26</sup>, di una società del *capitalismo avanzato* che pensa una scuola non appiattita sulle funzioni della concorrenza economica e produttiva, concentrata solo sulle *performances* tecniche degli alunni, ma che punta, piuttosto, al potenziamento delle risorse umane, che pone al centro i soggetti che apprendono e il loro benessere, poiché la formazione di personalità equilibrate è presupposto indispensabile di quelle competenze tecniche<sup>27</sup>. La «formazione personalizzata – consente ai soggetti – [...] di affrontare e risolvere i problemi pratici, sapendoli [...] contestualizzare con senso critico»<sup>28</sup> con vantaggiose ricadute in campo produttivo e sociale. Tale strategia esige una *scuola altamente comunitaria* (le comunità di pratiche che abbiamo richiamato), in grado di evitare le *derive funzionalistiche* e di offrire agli alunni un modello, ideale e reale, di comunità (è, in buona sostanza, il recupero della lezione più efficace dell'attivismo).

In sintesi: per costruire competenze, nell'ottica di quella qualità dell'istruzione e dell'uguaglianza formativa sostanziale, prima del piano tecnico-strategico, che si concentra sui saperi, sulle offerte dei consueti contenuti, rivisitati nei loro aspetti concreti, del saper fare, del saper pensare e del saper agire, va attenzionato il piano personale, quale *humus* naturale su cui lasciar attecchire saperi e competenze. Il primo piano personalizzato, che è cura rivolta agli alunni, si implementa, quindi, a nostro avviso, nell'effettivo *benessere* che ogni alunno deve sperimentare a scuola. Piano personalizzato e piano tecnico-strategico delle competenze-qualità istruzionali s'incrociano necessariamente e vicendevolmente si sorreggono.

Se accogliamo il *prendersi cura* degli allievi come il *cuore* che può animare e sostanziare i piani personalizzati a scuola, se riconosciamo e condividiamo che essere educatori è un *prius* rispetto all'essere insegnanti di una disciplina, e che quest'ultimo ruolo è possibile esercitarlo a partire dalle premesse dell'essere educatori, dobbiamo aggiungere che fondamentale compito di un educatore

---

<sup>24</sup> A. Michelin Salomon, *Modi e luoghi dell'agire educativo*, Messina, Ed. Antonello da Messina, 2007, p. 24.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> G. Chiosso, *Tra scuola efficace e personalizzazione* cit., p. 96.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

autentico è rendere possibile, agevolare, *propiziare il possibile*<sup>29</sup>; dove il possibile è rappresentato dalle proiezioni future di ogni allievo, dalle potenzialità diverse che ogni alunno, senza dubbio, possiede e che vanno promosse, stimolate, aiutate a vibrarsi fuori da lui, affinché ognuno possa raggiungere realizzazioni del sé e delle proprie peculiari eccellenze, che inevitabilmente andranno a supportare le potenzialità altre, quelle meno spiccate, meno congeniali alla sua personalità, al fine di arrivare, anche in queste ultime, ad accettabili *performances*. È l'ottica del successo, delle gratificazioni, che generano e sostengono altri successi, che evitano frustrazioni e *scivolamenti*, derive scolastiche, che preludono a quelle esistenziali.

A quest'ultima prospettiva, che focalizza le potenzialità peculiari, le inclinazioni personali di ogni alunno, possiamo ora collegare un'ulteriore accezione di piano personalizzato, progettabile e attuabile in base agli strumenti di cui dispone la scuola dell'autonomia. Ci riferiamo a quella *quota* di offerta formativa lasciata all'interpretazione della scuola, espressa come manifesto culturale di ogni scuola, calibrata sulle effettive esigenze della propria utenza e sulle risorse di cui dispone il contesto in cui è situata.

La qualità dell'istruzione, come abbiamo evidenziato, è strettamente correlata alla sostanziale uguaglianza delle opportunità formative, intese queste ultime come effettiva padronanza delle competenze di base che tutti gli alunni devono acquisire. Ma la qualità dell'istruzione è, altresì, legata, in egual misura, alla *valorizzazione delle differenze personali*, anch'essa posta in quella *circolarità di sostegno*, che abbiamo indicato all'inizio, dell'intero progetto formativo scolastico. Intendiamo dire che la valorizzazione delle differenze personali non è un'opzione da parte della scuola, non è una scelta in più rispetto alle competenze, ma è piuttosto ad esse complementare, consentendone l'efficace realizzazione.

La qualità dell'istruzione, declinata sulle competenze, presuppone un rapporto con i saperi e il raggiungimento di obiettivi pieni, per così dire, accettabili o omogenei per tutti, che esige una strategia di *individualizzazione*; la qualità dell'istruzione, aderente alla valorizzazione delle differenze personali, presuppone il riconoscimento e l'accoglimento della diversità delle strutture mentali, delle intelligenze diverse, essa implica una strategia di *personalizzazione*, volta a scoprire le inclinazioni e le attitudini, a riconoscere i punti di debolezza e i punti di forza delle menti con cui ogni alunno si fa incontro al lavoro d'apprendimento, per poter così intervenire al loro potenziamento. In questo senso la strategia della personalizzazione sorregge, puntualmente, le competenze o i

---

<sup>29</sup> Cfr. A Michelin Salomon, *Modi e luoghi* cit., p. 25.

piani collettivi d'istruzione, e si proietta verso *traguardi differenti*, e a loro volta, decisamente, protesi verso i traguardi della vita<sup>30</sup>.

Il riconoscimento delle diverse intelligenze richiama una nota e importante teoria, quella delle *formae mentis* di H. Gardner, che possiamo considerare il riferimento più significativo, ma anche il più recente, a supporto dei piani personalizzati di cui stiamo discutendo.

Questa teoria, che Gardner chiama *un'idea di intelligenze multiple*, non è nuova. L'Autore dichiara, infatti, di voler offrire un contributo alla scienza emergente della cognizione, compendiando i risultati delle ricerche di altri studiosi, ma proponendo un nuovo orientamento<sup>31</sup>.

Infatti, che l'intelligenza non sia unica, come voleva Spearman, è un concetto assodato.

La psicologia cognitivista più recente, a partire dagli anni ottanta del secolo scorso, si è occupata dello studio delle differenze individuali, attenuando così, dice Boscolo, «la tradizionale separazione tra aspetti cognitivi e affettivo-motivazionali e questo (mette) ha messo in risalto costrutti di notevole complessità, quali l'orientamento motivazionale e l'autoregolazione»<sup>32</sup>. Sulla scorta di questi orientamenti, si è affermato «l'approccio contestualista [...] che considera i processi cognitivi in relazione a fattori culturali e tende quindi ad una concezione dell'intelligenza non universalista, ma legata al contesto»<sup>33</sup>, configurandone così le caratteristiche di diversità e di differenziazione che l'intelligenza può assumere a secondo dei contesti culturali/umani in cui si sviluppa e/o si arricchisce.

Un altro importante riferimento teorico, che riguarda la multidimensionalità della mente, è rappresentato dal contributo di J. Bruner, espresso nel volume *La mente a più dimensioni*, in cui l'Autore pone in rapporto dialettico il pensiero paradigmatico o logico-scientifico e il pensiero narrativo<sup>34</sup>.

La messa in crisi della concezione dell'intelligenza unica o del suo possesso, come prerogativa innata del soggetto che segna il suo destino, ha attraversato un lungo percorso, che qui abbiamo voluto richiamare con qualche *flash*.

Nella realtà dei fatti, o delle concezioni scolastiche, gli è che le dimensioni della mente, le diverse attitudini, con cui ogni soggetto si fa incontro alla risoluzione dei compiti che la vita, in genere, propone, sono state, da tempo, considerate.

---

<sup>30</sup> Cfr. M. Baldacci, *Personalizzazione* cit., p. 19.

<sup>31</sup> Cfr. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1985, p. 30.

<sup>32</sup> P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino, Utet, 1997, pp. 116-117.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 2003.

Per esempio, sono entrate a far parte delle visioni condivise con cui guardare gli alunni, i soggetti in apprendimento, le suddivisioni in intelligenze astratte, logico-formali, ed intelligenze pratiche; nonché il riconoscimento di attitudini mentali verso le scienze umanistiche o quelle scientifiche (i cosiddetti bernoccoli, tipico quello per la matematica!). Queste suddivisioni hanno influenzato non poco le politiche scolastiche, i curricoli di certi ordini scolastici, e hanno determinato, altresì, una discriminante attribuzione in termini di valore sociale, e anche economico, a certe attitudini/competenze intellettive rispetto ad altre; emblematica, in proposito, l'egemonia delle competenze intellettuali rispetto a quelle pratiche/esecutive.

L'orientamento nuovo che Gardner promuove in merito alla molteplicità delle intelligenze, propone, a nostro avviso, una forma di *democratizzazione* delle diverse intelligenze, assunte con medesima dignità valoriale, anche se nelle società alcune risulteranno inevitabilmente più adatte a conseguire successi, ascese sociali ed economiche, in una strutturazione gerarchica che, in fondo, corrisponde ineludibilmente alla gerarchizzazione sociale.

Ma considerare le molteplici intelligenze, coltivare e potenziare quelle propensioni in cui i soggetti manifestano un grado di facilità della mente con cui ottemperare ai diversi compiti, prospetta interventi educativi personalizzati, che generano fecondi risultati in vista del raggiungimento di eccellenze in certi campi d'abilità. Gli esiti d'apprendimento in alcuni settori si rivelano altresì efficaci per l'inevitabile trasferibilità che provocano a sostegno e a consolidamento di quei campi che presentano una maggiore difficoltà, per i soggetti meno propensi, in vista del conseguimento delle competenze.

Gardner riconosce sette intelligenze (linguistica, musicale, logico-matematica, corporeo-cinestetica, *intra* e *inter* personale), questo numero, suscettibile di estensione, è presente in ogni soggetto con gradualità ed intensità diverse.

Le intelligenze sono definite da Gardner come «competenze intellettive umane relativamente autonome [...] – esse – sono relativamente indipendenti l'una dall'altra e [...] possono essere plasmate e combinate da individui e culture in una varietà di modi adattivi»<sup>35</sup>.

Le diverse intelligenze sono autonome ma, nella vita, nella loro messa a punto, collaborano e, in realtà, si sostengono vicendevolmente.

Il concetto d'intelligenza, in Gardner, ha una doppia radice: una biologica (le intelligenze sono inclinazioni innate nel soggetto) e una culturale (le intelligenze sono innestate nelle opportunità che il contesto culturale offre, sulle modalità e tipologie di pensiero che i sistemi simbolici suscitano ed esercita-

---

<sup>35</sup> H. Gardner, *Formae mentis* cit., p. 28.

no)<sup>36</sup>. Questa doppia radice segue uno sviluppo dinamico e dialettico, che, se assunto in senso educativo, implica, altresì, proposte dinamiche e dialettiche. «Identificare il profilo intellettuale di un individuo (o le sue propensioni) già in età precoce e poi attingere a questa conoscenza (può) migliorare le opportunità e le scelte pedagogiche di questa persona. Si potrebbero in questo modo avviare gli individui dotati di talenti insoliti a programmi speciali, così come si potrebbero escogitare protesi e speciali programmi di arricchimento per individui che presentassero un profilo di competenze intellettuali atipico o disfunzionali»<sup>37</sup>.

È sulla scorta di quanto abbiamo focalizzato, seppur in breve, della teoria di Gardner, e a proposito delle scelte pedagogiche, che alla *scuola di qualità* si impone il compito di scoprire e coltivare i talenti, e i piani personalizzati costituiscono «il correlato operativo di questo intento»<sup>38</sup>.

Il *Piano dell'Offerta Formativa* (POF) può diventare l'occasione per sottoporre agli alunni le possibilità di scegliere percorsi calibrati sulle proprie propensioni, quelle verso le quali avvertono maggiori attitudini o interessi, per un ottimale investimento di operosità. Una gamma di percorsi offerti agli alunni che interrompono e, nello stesso tempo, integrano le *routine* delle lezioni svolte in classe, stimolerà così la capacità opzionale degli stessi, consentirà loro di esplorare le inclinazioni e di affermare i propri talenti, intesi questi ultimi come le aree in cui ogni alunno riesce ad ottimizzare le proprie prestazioni.

Sul piano operativo, per offrire concreti suggerimenti alla progettazione-implementazione dei piani personalizzati, possiamo indicare alcuni contesti che maggiormente si prestano alla personalizzazione del lavoro scolastico, nel senso che abbiamo sopra evidenziato, ovvero: i *crediti didattici*, i *progetti*, i *laboratori*<sup>39</sup>.

Il *credito didattico*, specialmente quello conseguito all'esterno delle attività scolastiche, costituisce un riconoscimento pieno dell'alunno come persona, in grado di scegliere, capace di auto-orientamento al di fuori dei canali della scuola; tale riconoscimento, ovviamente vagliato nelle sue qualità formative, si presta notevolmente ad accrescere quelle dimensioni dell'identità, dell'autostima, dell'autoefficacia, che già abbiamo indicato come decisamente personalizzanti dell'esperienza degli alunni, specialmente degli adolescenti.

I *progetti* possono costituire un contesto *caldo* per l'elaborazione della personalizzazione, poiché si attivano per lo più dagli interessi manifestati dagli

---

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> Ivi, p. 30.

<sup>38</sup> M. Baldacci, *Personalizzazione* cit., p. 15.

<sup>39</sup> Cfr. M.C. Michellini, *Un modello operativo per la personalizzazione*, in *Personalizzazione* cit., p. 96.

alunni, dalle problematiche sociali che coinvolgono i giovani e/o da quelle emergenti nelle quali li si vuole coinvolgere (per esempio quelle ambientali, o quelle che affiorano dai contesti locali in seguito ad eventi e/o accadimenti naturali, che si offrono quali spunti di riflessioni valoriali, di questioni sociali, di solidarietà, di prese di posizioni civili ed altro). I progetti si prestano ad abbracciare un ampio raggio di orizzonti, culturali e sociali, ed offrono una notevole possibilità d'incrociare la molteplicità dei gusti e delle preferenze degli alunni, sollecitati e stimolati anche dalla opportunità che i progetti offrono di ricondurre i *fatti* della vita dentro la scuola. Il lavoro sui progetti, intesi in questo senso, può liberare energie e risorse di ogni alunno, meno contratto o costretto dalle *routine* dei programmi, e lasciare emergere talenti ed attitudini che puntualmente realizzano personalizzazione.

I *laboratori* si offrono come luoghi anche questi alternativi ed integrativi dell'aula di studio, essi si caratterizzano come *luoghi del fare*, generalmente individuati con spazi fisici appropriati, ma, a nostro avviso, non necessariamente. L'organizzazione dei laboratori annovera una vasta letteratura, sia in senso concettuale che operativo, alla quale rimandiamo<sup>40</sup>.

Quel che qui ci preme sottolineare sono alcuni aspetti della didattica offerti dal laboratorio, forse meno discussi e che puntualmente riconducono alla personalizzazione. I laboratori s'incentrano sul fare, ma in un senso più esteso rispetto a quel fare relativo al semplice sperimentare qualcosa (tipico del laboratorio di scienze): il fare è anche pensare, è riflettere, è strutturare-ristrutturare i saperi, le conoscenze. Fornire la possibilità agli alunni di discutere, di dialogare, di confrontarsi con i compagni, con gli insegnanti, segna percorsi di personalizzazione. Riservare uno *spazio* per i liberi confronti sugli oggetti di studio significa sollecitare le occasioni per personalizzare le attività fondamentali dell'apprendimento. Tutte le volte che gli insegnanti dedicano uno spazio, temporale e mentale, alla discussione, uno spazio in cui entrare e da cui uscire insieme agli alunni, siamo in presenza di un laboratorio in cui *si fa* cultura, *si costruisce*, si promuove apprendimento a misura degli alunni, a misura di un'esperienza scolastica personalizzante, perché lascia l'opportunità ad ogni alunno di dire di sé, delle proprie idee, anche erranee, da mettere a punto, da rivedere, in un processo euristico (l'errore su cui si costruisce) di raccontare le proprie esperienze, di tracciare la propria storia scolastica.

A nostro avviso, non è proprio una novità quest'idea dei *laboratori del confronto*, ma una pratica del fare scuola, messa a punto da tutti quegli insegnanti che gli alunni avvertono come "efficaci".

---

<sup>40</sup> Per un approfondimento si veda: F. Frabboni, *Il laboratorio* cit.; C. Laneve, *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*, Brescia, La Scuola, 2005.

Le dimensioni evidenziate, a proposito dei crediti didattici, dei progetti e dei laboratori, ci auguriamo che abbiano sottolineato quegli aspetti che meglio possono supportare i piani personalizzati, con una nota ancora: le dimensioni in questione attuano e si collegano a quella cura educativa che costituisce lo *sfondo* importante ed ineludibile di ogni percorso personalizzato, che, in più direzioni e/o per varie finalità, la scuola può intraprendere a garanzia di un effettivo ed efficace progetto formativo.

#### ABSTRACT

La realtà sociale in cui viviamo è connotata dalla complessità e dal continuo cambiamento, ragion per cui la scuola è stata costretta a ripensarsi e ad equipaggiarsi per fronteggiare le sfide che il tempo storico pone. Il punto nevralgico di tale rinnovamento appare incentrato sull'obiettivo delle competenze e sull'effettiva uguaglianza delle offerte formative rivolte a tutti gli alunni, in vista del loro ruolo di cittadini del mondo.

In questa direzione, l'implementazione dei progetti formativi esige una complementarità tra i piani delle competenze e quelli personalizzati.

L'attuazione dei piani personalizzati consente la piena realizzazione delle competenze, in una feconda circolarità di sostegno reciproco, onde evitare esiti omologanti e consentire la valorizzazione dei talenti individuali. Il piano ritagliato sul *benessere scolastico* dell'alunno appare preliminare ad ogni forma di personalizzazione che la scuola può proporre, poiché atto alla formazione di personalità equilibrate. Il *piano personalizzato che potenzia le differenze* intellettive e attitudinali degli alunni appare quello più idoneo a sostenere progetti formativi proiettati nel futuro, dotando gli alunni di quegli strumenti che consentano loro di progettare e ri-progettare il loro destino.

The social reality in which we live is characterized by complexity and constant change, which is why school has been obliged to rethink and equip itself to face today's challenging requirements. The focal point of this renewal is centred on the acquisition of skills, and real equality regarding training opportunities for all pupils, in view of their role as citizens of the world. In this direction, the implementation of educational projects requires a complementarity between the skills themselves and their personalization. Implementation of customized plans gives space to the full realization of skills, in fruitful circular mutual support, in order to avoid type-standardizing results, and allows the enhancement of individual talents. The plan regarding pupils' *welfare at school* is preliminary to any form of customization that schools may suggest, as it concerns the shaping of a balanced personality. The personalized plan that enhances pupils' attitudinal and intellectual differences seems the most appropriate to support educational projects connected to the future, by providing pupils with tools enabling them to programme and re-programme their lives.