

La personalizzazione come “risposta democratica” alla domanda di educazione rivolta alla scuola

The personalization as democratic response to the demand for education addressed to school

di Andrea Porcarelli

Abstract

La scuola è chiamata a farsi carico della domanda sociale di educazione, cercando di interpretare le grandi sfide educative e culturali del tempo presente. Un elemento del ruolo educativo della scuola, nelle società democratiche, è quello di promuovere la partecipazione attiva dei cittadini ed educare alla democrazia. La personalizzazione dell'insegnamento rappresenta una strategia essenziale per raggiungere tale scopo, come autorevolmente affermato sia nel dibattito pedagogico internazionale, sia in alcune raccomandazioni di autorevoli organismi come l'OCSE. Il dibattito pedagogico italiano sulla personalizzazione è molto articolato ed ha attraversato diverse stagioni. Dalla personalizzazione modulare all'interno di una riforma del curriculum, ad una personalizzazione coraggiosa, che mette effettivamente al centro ogni allievo, fino a posizioni con molte sfumature che caratterizzano la logica attuale. Sarebbe interessante effettuare indagini sulle modalità con cui gli insegnanti concretamente interpretano l'idea della personalizzazione; alcuni riscontri in tal senso sono stati colti all'interno di un progetto di ricerca dell'Università di Padova.

Parole chiave:

scuola, insegnamento, apprendimento, personalizzazione, democrazia

The school is called to take responsibility of the social demand for education, trying to read the great educational and cultural challenges of the present time. An essential part of the educational role of the school, in democratic societies, is to promote the active participation of citizens and educate to democracy. The personalization of teaching is an essential strategy for achieving this goal, as eloquently put it in the international educational debate, both of authoritative organizations such as the OECD recommendations. The Italian pedagogical debate on the personalization is very articulate and has crossed several seasons. We can consider the modular customization within a curriculum reform, a daring personalization, which really focuses on each student, until you get to positions with many nuances that characterize the logic of our days. It would be interesting to carry out the surveys on how teachers interpret concretely the idea of personalization; some first results in this direction were taken in a research project of the University of Padua.

Keywords:

school, teaching, learning, personalization, democracy

La personalizzazione come “risposta democratica” alla domanda di educazione rivolta alla scuola

La scuola svolge un servizio pubblico, in quanto garantisce ai cittadini il diritto all'istruzione, ma le modalità di erogazione di tale servizio sono da tempo al centro di un dibattito vivace. Già negli scritti di don Milani (1957) e della scuola di Barbiana (1967) si potevano leggere acute riflessioni sul carattere scarsamente democratico della scuola attorno alla metà del XX secolo, di cui si denunciava la tendenza a “replicare” le disuguaglianze sociali e culturali. Nel corso degli anni il focus del dibattito si è più volte spostato, ma il tema rimane di grande attualità. A partire dagli ultimi anni del XX secolo è anche cresciuta la propensione esplicita a parlare di personalizzazione degli apprendimenti e valorizzazione dei talenti delle diverse persone, a fronte di un modello curricolare generalizzato che manifestava attenzione – al più – alla necessità di predisporre dei “percorsi di recupero” per quanti non raggiungessero gli obiettivi minimi fissati come “standard” di apprendimento atteso (uguale per tutti).

Il dibattito pedagogico che ha preso forma di conseguenza risente delle diverse sensibilità culturali che si sono susseguite nel tempo, ma anche e soprattutto delle diverse opzioni pedagogiche che hanno caratterizzato sia le scelte istituzionali, sia le indagini, le ricerche, le raccomandazioni. In questa sede ci proponiamo di elaborare un percorso, una sorta di “visita guidata”, mirante a ricostruire il recente dibattito sulla personalizzazione dell'insegnamento, cogliendo in primo luogo alcune suggestioni a livello internazionale, per poi approfondire la discussione che ha caratterizzato il dibattito italiano (soprattutto nei primi tre lustri del XXI secolo).

1. Alcune suggestioni colte dal dibattito internazionale

Mettendo tra parentesi il noto testo di Hoz (2005), che si inserisce nel dibattito ispanico, un ambito culturale particolarmente interessante per il nostro tema è quello francofono, in cui è vivo il riferimento all'eredità illuminista, a cui si deve il diffondersi della consapevolezza della funzione di elevazione sociale della cultura, ma anche l'idea che – nel garantire a tutti l'accesso ai beni culturali – si debba realizzare una sorta di giustizia distributiva, secondo la lezione di Condorcet. In una lucida ricostruzione storica del dibattito pedagogico in ambiente francofono Sabine Kahn (2011) mostra dapprima le dinamiche che hanno portato da un insegnamento costruito sul modello della “bottega artigiana” nelle Università medievali, alla costruzione di strutture scolastiche con “classi” sempre più uniformi, nei Colleges e con l'avvento della scolarizzazione di massa nelle scuole pubbliche, per poi mettere in luce le varie tappe che hanno portato al riemergere della necessità di introdurre

alcune forme di differenziazione. Interessanti in tal senso gli studi di Bourdieu, che negli anni '60/'70 segnalava con chiarezza come l'indifferenza per le differenze possa costituire un fattore di ingiustizia sociale, perché il modello dell'insegnamento indifferenziato postula di fatto un'uguaglianza del punto di partenza e si rivolge, sotto la veste irreprensibile dell'eguaglianza e della universalità, soltanto ad alcuni studenti che si trovino nella particolare situazione di possedere un bagaglio culturale conforme alle esigenze culturali della scuola.

Un primo fattore di differenziazione dell'insegnamento, che però non modifica il modello pedagogico uniformante, si è dovuto all'introduzione delle classi di livello, che – secondo i dati riferiti dalla Kahn per il territorio francese – riguarderebbe circa la metà dei Collèges¹. Un secondo fattore è dato dalla riflessione sulla promozione e valorizzazione dell'eccellenza a scuola, a cui Philippe Perrenoud (1984) dedica un testo molto articolato, in cui sottolinea la necessità di superare un approccio ripetitivo e routinario, per attivare e mantenere desto l'interesse degli allievi, e generare una molteplicità di occasioni in cui possono emergere diverse forme di eccellenza. Il rischio è che la scuola si limiti a “ratificare”, attraverso la valutazione, delle differenze di capitale culturale, che si legano alle diverse situazioni socio-culturali in cui vivono gli studenti. In un testo che raccoglie saggi scritti a partire dagli anni '80, lo stesso Perrenoud (2015) mette in luce l'altra faccia della medaglia, ovvero il modo in cui i ragazzi si attrezzano per vivere il “mestiere di studente”, sulla base delle sollecitazioni che ricevono a scuola. Al di là di un puntuale raffronto tra le metodologie messe in atto dalle didattiche “nuove”² rispetto a quelle “tradizionali”, dove sono le prime ad aprire spazi effettivi di didattica differenziata, ci sembra utile richiamare la conclusione del volume, in cui si sottolinea il paradosso di un insegnante che lavora perseguendo i “propri” obiettivi, con il fine di ottenere una progressiva “emancipazione” degli alunni, ma che – proprio in forza di questo paradosso – è “condannato a comprendere, e probabilmente ad accettare, che gli alunni possano esistere, individualmente e collettivamente, soltanto vivendo a modo loro il mestiere di alunno, adottando delle tattiche difensive, giocando con le regole, giocando d'astuzia con un'istituzione e con degli adulti che hanno dalla loro parte il sapere e la legge, i mezzi e le istituzioni. Meglio compren-

1 Riferendo i dati di una ricerca del 1997 la Kahn ci segnala che “tra il 31 e il 51% dei *Collèges* si basano sulla costruzione delle classi di livello. Invece, solo tra il 15 e il 34% dei *Collèges* usano poco la pratica delle classi di livello” (Kahn 2011, p. 94).

2 Interessanti, in particolare, le caratteristiche delle didattiche nuove, che si caratterizzano per il fatto di porre l'accento sull'alunno come soggetto attivo che costruisce la propria conoscenza in modo progressivo, eliminando le barriere tra le discipline, aprendo la scuola alla vita e nel “rispetto della diversità delle personalità e delle culture” (Perrenoud 2015, p. 147). Conseguentemente si identificano le caratteristiche dei “compiti” connessi alle nuove didattiche, che sono a loro volta compiti aperti, globali, consentono il confronto collaborativo, stimolano gli interessi effettivi degli allievi, “si definiscono progressivamente, sulla base di un accordo tra alunni e maestro” (ivi, p. 149).

dere le loro scelte e proporre loro altri percorsi didattici, un altro contratto pedagogico, un altro modo di comunicare, molto meglio”³.

Altri elementi che hanno portato all’introduzione di una pedagogia differenziata vanno ricercati nelle intuizioni di alcuni medici-educatori (Itard, Seguin, Decroly, Montessori) che si sono occupati in modo specifico di bambini e ragazzi con difficoltà di apprendimento dovute a disabilità intellettuali, introducendo sia l’idea di una pedagogia in grado di considerare le differenze, sia metodi di tipo attivo che consentissero un approccio più concreto, operativo, in grado di valorizzare le diverse abilità.

Con la fine del XX e l’inizio del XXI secolo l’attenzione alle diversità individuali viene recepita anche a livello normativo, come si legge – ad esempio – nella circolare del ministro belga Nollet, per cui “ogni bambino è unico e singolare”⁴ ed in vari dispositivi normativi francesi, che fanno riferimento ai *ritmi di apprendimento*⁵ di ciascuno. Si tratta di una visione della pedagogia differenziata che implicitamente rinvia all’idea di portare tutti gli studenti ad uno stesso livello di conoscenze e competenze, ma dall’altro lato si sottolinea in modo esplicito la necessità di “prendere in considerazione il bambino, la sua cultura, i suoi interessi, le sue capacità di lavoro, la sua motivazione, lo stato di sviluppo delle sue competenze in vista della regolamentazione dei nuovi apprendimenti che si andranno a costruire”⁶. Decisamente più ardito e profondo è il dinamismo di differenziazione e personalizzazione che viene proposto dal *Programma di formazione della scuola del Québec*:

Gli apprendimenti saranno necessariamente differenziati al fine di rispondere ai bisogni della formazione nel rispetto delle differenze individuali. Verrà prestata attenzione a ogni allievo, in modo tale da sostenere le sue risorse personali nei diversi ambiti e considerare i suoi progressi e i suoi interessi⁷.

Sempre all’interno di tale programma ci sembra particolarmente interessante l’idea di competenza, definita come un “saper-agire complesso fondato sul movimento e sull’utilizzo di un insieme di risorse” (ivi, p. 113), in cui è l’espressione saper-agire quella che ci consente di superare i ristretti confini di un approccio puramente nozionistico (sapere) o tecnicistico (saper fare), andando a coinvolgere le dimensioni più profonde dell’essere del soggetto.

3 Ivi, p. 247.

4 Belgio, circolare n. 10, del 9 novembre 2000, cit. da Kahn (2011, p. 105). La stessa circolare puntualizza la necessità di “prendere in considerazione le differenze che esistono tra gli allievi, di sostenere le caratteristiche di ciascuno per accompagnare tutti al livello di realizzazione atteso per ogni competenza. Questo è ciò che si definisce pedagogia differenziata” (cit., ivi, p. 107).

5 Decr. 11 luglio 2006 (Francia), *La base comune delle conoscenze e delle competenze*.

6 Belgio, circolare n. 10, del 9 novembre 2000, cit. da S. Kahn (2011, p. 108).

7 Si tratta di un programma approvato dal Ministero dell’Educazione del Governatorato del Québec nel 2001, cit. da Kahn 2011, p. 109).

Ciò introduce alla visione di una pedagogia differenziata capace di superare alcuni equivoci del passato e che la Kanh descrive attraverso il “far sì che gli insegnanti differenzino il proprio punto di vista sul pensiero degli allievi e su quello dei saperi e si rendano conto dello scarto tra i due” (ivi, p. 151), nel senso che i singoli allievi potrebbero avere diverse posture mentali nei confronti degli stessi oggetti culturali, non comprendere il senso dei compiti scolastici, interpretare con modalità diverse il senso che potrebbero avere – per loro – gli apprendimenti in gioco.

Una critica ancora più diretta ad alcune rigidità del sistema scolastico francese viene da Philippe Meirieu, la cui riflessione si distende per un arco di tempo che va dalla metà degli anni '80 fino ai giorni nostri, ponendo costantemente attenzione alla funzione educativa che caratterizza la missione della scuola. Per lui “la Scuola non è e non può essere una macchina per insegnare e apprendere” (Meirieu 2015, p. 37), la pura e semplice erogazione di un pubblico servizio di carattere istruttivo, organizzato semplicemente secondo criteri di efficienza ed efficacia. La stessa organizzazione per classi omogenee risponde a criteri di tipo organizzativo che non è detto che valorizzino la missione autentica della scuola:

La distinzione tra modalità e finalità della Scuola è essenziale: per esempio, una certa classe che oggi sappiamo essere composta di ragazzi o adolescenti più o meno della stessa età e dello stesso livello è una modalità organizzativa dell'istituzione scolastica che non è affatto sostanziale per qualificare la sua esistenza. È una modalità che può essere discussa o anche completamente modificata. Nella storia sono esistite forme molto diverse di raggruppamento con giovani e adulti di livelli molto differenti. [...] Molto gradualmente è stato introdotto il raggruppamento sulla base di un'omogeneità di livello e in seguito il criterio dell'età, fino ad arrivare al sistema che conosciamo oggi. È un sistema molto rigido, ancora legato al taylorismo industriale, in cui l'incrocio tra il criterio del livello e quello dell'età lascia ben pochi spazi di flessibilità. In altri termini, la classe, così come la conosciamo, non è affatto un principio fondatore della Scuola (ivi, p. 39).

L'organizzazione del lavoro “per classi” può essere resa ancora più rigida se tali sono gli organizzatori concettuali della progettualità docente, per cui “il programma organizza il tempo scolastico ma fa di esso un tempo meccanico [...] la Scuola funziona come un orologio che non deve mai rimanere indietro” (ivi, p. 108). L'alternativa è quella di costruire una didattica di tipo attivante, che metta al centro gli allievi e che porti ciascuno di essi ad elaborare una sorta di *progetto culturale* che si realizza misurandosi con *situazioni-problema* che stimolino una risposta creativa, a partire da ciò che gli allievi già sanno e sanno fare, e rispetto alla quale gli apprendimenti del programma abbiano funzione di mezzo e non di fine. Meirieu sottolinea l'importanza del fatto che gli allievi acquisiscano non soltanto conoscenze, abilità ed anche competenze strutturate in contesti specifici, ma una disposizione personale che è necessaria perché vi possa essere la speranza di trasferire quanto appreso

anche in altri contesti, ovvero il *voler essere autonomi*, perché “bisogna infatti sapere che si sa, per mobilitare questo sapere senza aspettare che lo chieda l’insegnante attraverso uno specifico esercizio. Voler essere autonomo significa esser capace di interrogare le condizioni di validità di ciò che si è imparato a Scuola. Infatti, ciò che è valido solo a Scuola vale solo per riuscire nella scuola, è una semplice ‘utilità scolastica’ che viene scambiata con un buon voto prima di dimenticarla del tutto” (ivi, p. 139). L’acquisizione di una piena e consapevole autonomia da parte degli allievi è il punto di arrivo di quella che nel dibattito pedagogico francofono viene chiamata *pedagogia differenziata*, non solo nel senso che tiene conto delle differenze individuali tra gli allievi chiamati a raggiungere gli stessi risultati, ma soprattutto perché “differenziare la pedagogia significa offrire a ciascuno i mezzi per appropriarsi delle conoscenze nel rispetto dei suoi bisogni e accompagnandolo nel modo migliore nel processo di apprendimento” (ivi, p. 152), il che include anche le dimensioni soggettive, motivazionali, il rapporto con i mondi vitali e gli apprendimenti non formali e informali, che sono differenti per ciascun allievo.

Un diverso contesto è quello che ci viene offerto da alcune riflessioni che hanno preso forma in sede OCSE, dove l’attenzione è principalmente rivolta alla tipologia e qualità di servizi offerti dai diversi “sistemi-Paese” al fine di migliorarne la capacità di rispondere alle sfide emergenti. Gli indicatori annualmente presi in esame dal rapporto *Education at a Glance* (OECD, 2016) riguardano l’efficienza ed efficacia complessiva dei sistemi, a partire dal livello medio di istruzione degli adulti, la percentuale di studenti che completano il percorso scolastico (e quella correlativa degli abbandoni), l’accesso all’Università, l’entità degli investimenti in istruzione, ecc. Risulta perciò interessante osservare come persino in tale contesto ci si sia arrivati a porre il problema della necessità di una “personalizzazione” dell’insegnamento, a partire da una considerazione di fondo che possiamo leggere nella presentazione di un volume OCSE dedicato a tale tematica:

Due principi fondamentali sorreggono la nozione di personalizzazione. Il primo è che il soggetto verso cui si rivolge un servizio o un’azione educativa è innanzi tutto una risorsa e non solo un utente destinatario dell’intervento, ovvero un soggetto-persona di cui occorre attivare/mobilitare le capacità e non un oggetto-utente-cliente da prendere in cura e da assistere. La qualità dell’intervento non dipende perciò soltanto dalla sua validità tecnica e professionale, ma va anche considerata in relazione alla rilevanza e significatività per “quella” persona. Il secondo principio riguarda una concezione dell’equità meno distributiva e più qualitativa. Al concetto di uguaglianza garantita delle prestazioni, viene preferito il principio di equità in funzione della diversità delle situazioni personali e del posizionamento sociale di ognuno (CERI – OCSE 2008, p. 13).

Nel contributo di David Miliband (2008, pp. 33-48) vengono indicati in modo puntuale i *fattori dell’apprendimento personalizzato*, a partire da un’adeguata consapevolezza dei punti di forza e di debolezza di ogni allievo,

per passare alla promozione della fiducia in sé attraverso strategie di insegnamento e apprendimento costruite a partire da bisogni individuali, in terzo luogo si osserva come la possibilità di scelta dei programmi scolastici solleciti gli allievi a rispettarli. Il quarto fattore è quello più complesso, perché si sottolinea come l'insegnamento personalizzato comporti un approccio del tutto nuovo all'organizzazione scolastica, nel senso che "il lavoro didattico va incentrato e ordinato sui progressi dell'allievo, con la possibilità di un insegnamento e un apprendimento intensivi e approfonditi, associati all'impiego flessibile del personale competente" (ivi, p. 40) che deve essere in grado di far fronte alla molteplicità dei bisogni personali degli allievi. Il quinto fattore è la partecipazione della comunità locale e dei servizi sociali ad un progetto di scuola così profondamente rinnovato⁸. Entrando in modo più specifico nelle ragioni e nei dinamismi di un insegnamento personalizzato Järvelä – sulla scorta dei risultati di numerose ricerche⁹ – lo colloca in modo esplicito tra i fattori che favoriscono il successo scolastico, in quanto "chi è in grado di impadronirsi di un apprendimento strategico è più cosciente della sua condizione di soggetto in apprendimento, utilizza differenti modalità per acquisire le conoscenze, comprende gli aspetti specifici della definizione dei compiti, confronta i saperi tradizionali con le novità e i contesti nei quali il sapere può essere utile e intraprende attività metacognitive comprendendo l'insieme" (Järvelä 2008, p. 52). Tutto ciò si realizza in modo più efficace se si adottano strategie di tipo collaborativo, procedendo per problemi "reali" e per progetti condivisi.

In tempi più recenti l'attenzione dell'OCSE si è allargata, includendo il tema delle "social and emotional skills" (OECD, 2015), nell'intento di far sì che i sistemi educativi si occupino del bambino e del ragazzo nella sua interezza (*the need to develop a "whole child"*), ma anche a partire da considerazioni che hanno una base sociale e pongono in modo esplicito una questione di democrazia: le persone più talentuose e motivate possono affrontare meglio le difficoltà della vita ed inserirsi in modo più efficace nel mercato del lavoro¹⁰ e che – specularmente – chi mostra un gap negativo rispetto a tali abilità, può pagarne il prezzo nel corso della vita¹¹. Naturalmente si segnala la difficoltà di "misurare" in termini oggettivi le abilità emotive e relazionali. Ricordiamo infine, come punto di raccordo tra il tema della personalizzazione e quello delle competenze, il progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), lanciato dall'OCSE nel 1997¹² (parallelamente al progetto

8 Si citano a tale proposito alcune buone pratiche realizzate sul territorio britannico.

9 Cfr. Boekarts, Pintrich, Zeidner (eds) 2000; Brandsford, Brown, Cocking (eds), 2000; Sternberg, 2003; Sternberg, Grigorenko, 2000; Volet, Järvelä (eds), 2001.

10 "Parents, teachers and employers know that children who are talented, motivated, goal-driven and collegial are more likely to weather the storms of life, perform well in the labour market and consequently achieve lifetime success" (ivi, p. 13).

11 "Small ability gaps early in life can lead to significant gaps over the life cycle, and these skill gaps may contribute to worsening economic and social disparities" (ivi, p. 14).

12 La prima serie di indicatori sulla qualità dei sistemi educativi fu pubblicata dall'OCSE

PISA) con l'intento di fornire una più solida struttura concettuale di riferimento per le indagini volte ad accertare il livello degli apprendimenti ed il possesso delle *competenze chiave*, che vengono definite come segue:

DeSeCo concepisce le competenze chiave come competenze individuali che contribuiscono a una vita "realizzata" e al buon funzionamento della società, elementi essenziali in diversi ambiti della vita e importanti per tutti gli individui. Coerentemente con il concetto ampio di competenze, ogni competenza chiave è una combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione ed emozione e altre componenti sociali correlate. Le competenze che non soddisfano tutti i criteri sopra citati non sono considerate chiave (Ryken, Salganik, a cura di, 2007, p. 96).

Si tratta di una "definizione-quadro", dai confini molto ampi, che si presta ad abbracciare una molteplicità di ambiti sociali, culturali e professionali in cui le varie famiglie di competenze potrebbero essere "agite" nella complessa e mutevole *società della conoscenza*. L'idea guida che vogliamo sottolineare è quella richiamata dall'espressione *vita realizzata*, che recupera un concetto che conta su una tradizione culturale dalle radici lontane, si intreccia in qualche modo con l'idea filosofica di *saggezza* e richiama il tema delle *life-skills*¹³, promosso dall'O.M.S. e quello delle *emotional skills* di cui si è detto sopra. In concreto DeSeCo classifica le competenze chiave in tre categorie allargate: 1) usare strumenti in modo interattivo; 2) interagire in gruppi eterogenei; 3) agire in autonomia. Si tratta di ambiti operativi in cui è necessario un approccio riflessivo alla propria azione, un'apertura culturale che vada oltre gli angusti confini delle singole discipline di studio, un approccio attivo nelle

nel 1992 (*Regards sur l'Education*), per poi uscire in un rapporto annuale, lasciando inizialmente aperto il problema della valutazione degli esiti di apprendimento degli allievi. Nel 1994 venne svolta a titolo sperimentale l'indagine GOALS (*Goals Orientation and Attainment in Learning Systems*) con lo scopo di raccogliere informazioni sugli obiettivi dei sistemi scolastici, mentre contestualmente era stata avviata l'indagine identificata con l'acronimo CCC (*Cross Curricular Competencies*), mirante ad esplorare quattro categorie di competenze trasversali: 1) competenze per comprendere e partecipare alla vita sociale, 2) competenze di *problem solving*, 3) fiducia in se stessi, 4) capacità di esprimere, comunicare e scambiare opinioni in ambito sociale. Fu così costituito, nel 1996, il gruppo di lavoro CORE (*Competencies Reference Group*), proposto dalla Svizzera nel 1996, all'interno del quale fu preparato e discusso il progetto DeSeCo. Contestualmente viene avviato il progetto PISA (*Programme for International Student Assessment*), a cui l'OCSE collega maggiori aspettative ed a cui collega le elaborazioni di DeSeCo.

- 13 Le *life skills* vengono qui definite come "abilità personali, interpersonali, cognitive e fisiche che rendono le persone capaci di controllare e indirizzare la propria esistenza e di sviluppare la capacità di convivere nel proprio ambiente, riuscendo a modificarlo. Sono esempi di *life skills* individuali la capacità di prendere decisioni e di risolvere i problemi, il pensiero creativo e quello critico, la consapevolezza di sé e l'empatia, le abilità comunicative e relazionali, la capacità di gestire le proprie emozioni e lo stress" [DORS, Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute (2012), p. 20].

relazioni interpersonali, la capacità di prendere decisioni e assumere responsabilità. Le tre categorie di competenze chiave vengono presentate (Ryken, Salganik, a cura di, 2007, p. 122) come “idealtipi” in senso weberiano, miranti ad offrire una base o uno strumento concettuale per descrivere e tracciare la mappa di tutte le potenziali competenze chiave e per aumentarne il potere esplicativo collegandole concettualmente a dei fondamenti teorici più ampi.

2. Modelli e linee di tendenza nel dibattito pedagogico italiano

Non è questa la sede per una disamina troppo analitica del dibattito pedagogico italiano in tema di personalizzazione degli apprendimenti, ma riteniamo utile tentare una ricognizione sommaria di alcune modalità concrete con cui hanno preso forma le principali concettualizzazioni, per i riflessi concreti che possono avere avuto sulla pedagogia implicita degli insegnanti, di cui ci occuperemo nell’ultima parte del presente saggio.

Un primo interessante tentativo di rendere più flessibile il modello pedagogico-didattico della programmazione curricolare per obiettivi, chiamando in causa in modo esplicito la categoria della personalizzazione, si registra negli anni '90 del XX secolo, quando si inizia a respirare un clima di cambiamento, di imminente (e necessaria) riforma della scuola. Dopo alcune sperimentazioni che hanno messo in atto riflessioni significative, si configurano diversi disegni di riforma che hanno nell’autonomia delle istituzioni scolastiche¹⁴ il loro punto di avvio ed il caposaldo concettuale. Ci si muove sullo sfondo di quello che è stato salutato come passaggio *dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*¹⁵, specialmente in un momento in cui l’insieme dei dispositivi normativi e dei progetti di riforma¹⁶ si ispirano in modo esplicito alle teorie curricolari. In tale prospettiva – sottolinea Margiotta (1997) – è sulla *riforma del curricolo* che si incentrano le principali aspettative, nel senso che “il curricolo va ripensato, riorganizzato e ricostruito in modo da abilitare realmente gli studenti a scoprire e a realizzare i propri talenti individuali” (p. 12)¹⁷, mediante un’offerta formativa di carattere laboratoriale e modulare, tale da in-

14 Legge 57/1997, DPR 275/1999.

15 Il testo che codifica in modo icastico questo passaggio è quello di Stenhouse, 1977 e di fatto – in Italia – la logica della programmazione curricolare per obiettivi si era già ampiamente affermata a partire dalla fine degli anni '70 (cfr. Maragliano, Vertecchi, 1977), ma è nella seconda metà degli anni '90 che prende forma un disegno complessivo di riforma ispirato esplicitamente a tale logica.

16 Oltre alle norme già citate dovremmo citare anche la *Legge quadro in materia di Riordino dei Cicli dell’Istruzione* (legge 30/2000), ovvero la cosiddetta “riforma Berlinguer”, mai entrata in vigore, che era stata concepita secondo un quadro complesso di provvedimenti tra loro coordinati che lo stesso Ministro aveva identificato con la metafora del “mosaico”.

17 Tali affermazioni si comprendono sullo sfondo di una visione dinamica di curricolo, inteso “come un’impresa cooperativa di interventi formativi, e la scuola che lo realizza sempre più tende a configurarsi come una comunità di laboratori, modularmente coordinantisi tra loro” (ivi, p. 15).

tercettare – prima o poi – gli stili cognitivi e i talenti personali di tutti. Essenziale è fare in modo che ciascuno si formi una buona padronanza di modelli mentali e schemi, cercando di dotare ciascuno di un repertorio quanto più possibile ampio e differenziato di essi.

Particolarmente interessante dal nostro punto di vista è quello che potremmo identificare come modello della *personalizzazione coraggiosa*, che ha avuto in Italia una stagione specifica, corrispondente alla XIV legislatura, in cui fu progettato e – parzialmente – attuato un ardito progetto di riforma della scuola tutto all’insegna della *personalizzazione*, con modalità che – come vedremo – possiamo considerare decisamente coraggiose, rispetto al contesto scolastico italiano e ad alcune rigidità che non tarderanno a riemergere. Per presentare l’articolato dispositivo pedagogico¹⁸ prendiamo le mosse da un’evoluzione semantica per cui il classico organizzatore del lavoro didattico dell’insegnante, il Programma, viene sostituito – a livello di Documenti Nazionali – dalle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*. Non si tratta semplicemente di un cambio di nome, ma di un tentativo di ripensare radicalmente le modalità ordinarie del lavoro scolastico, centrandole sulla persona dello studente (*personalizzazione*) e non sull’erogazione di un’offerta formativa “standard” da parte della scuola. Il punto di equilibrio di questo nuovo modello organizzativo è il docente coordinatore-tutor, a cui compete di convocare “il team dei docenti di classe e di Laboratorio e sottopone loro le proposte di PSP, d’altronde elaborate con il loro diretto contributo. Tali proposte [...] esplicitano uno scenario generale degli orari, della dinamica gruppi classe / gruppi interclasse di livello, di compito ed elettivi, della quantità e della durata dei progetti di approfondimento nell’orario facoltativo ecc., che sarebbe bene che tutti i ragazzi o gruppi di essi o singoli frequentassero per trasformare al meglio gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento in competenze personali” (Bertagna, 2008, p. 84). Si tratta – come abbiamo già sottolineato – di un modello di personalizzazione coraggiosa, per realizzare la quale sarebbe stato necessario riorganizzare in modo molto radicale le modalità del lavoro scolastico, riducendo al minimo l’offerta formativa erogata in modo uniforme, per classi di età, e privilegiando attività di tipo laboratoriale, per gruppi elettivi, di compito e di livello, in cui ciascuno degli allievi potesse da un lato valorizzare gli apprendimenti maturati anche al di fuori della scuola (nei contesti non formali e informali), dall’altro lato sviluppare al meglio i propri talenti personali. La “bussola pedagogica” a cui fare riferimento in questo lavoro di progettazione personalizzata è il *Profilo educativo culturale e professionale* (PECUP) con l’indicazione degli ambiti di competenza entro i quali dovranno prendere forma le competenze personali degli studenti. Il Piano di Studi Personalizzato (PSP)

18 Ci limitiamo in questa sede ad una presentazione molto sintetica, utilizzando soprattutto i testi prodotti da colui che è stato riconosciuto essere il “mentore pedagogico” della riforma “Moratti”, cioè il prof. Giuseppe Bertagna. Abbiamo approfondito a nostra volta in altri contesti i caratteri pedagogici di tale articolato disegno di riforma: Porcarelli, 2004 e 2006.

si costruisce progressivamente – in itinere – man mano che si palesa in modo concreto il tipo di percorso che è necessario compiere (con le relative Unità di Apprendimento – UA) affinché le conoscenze e abilità proposte nei vari contesti formativi, possano divenire *competenze personali* di ciascuno. Così si esprime Bertagna al riguardo:

La raccolta ordinata e riflessa delle U.A., con tutti gli adattamenti imposti dall'individualizzazione e dalla personalizzazione degli apprendimenti con gli allievi che hanno bisogno di interventi specifici è il PSP. Esso accompagna ogni studente nel costante miglioramento di se stesso, lo sostiene, insieme alla sua famiglia, nel riconoscimento dei punti di forza e di debolezza, apre le prospettive di approfondimento e di recupero attraverso i Laboratori e i Larsa, promuove, senza alibi o rinunce, l'efficacia e l'efficienza del rendimento, con una costante attenzione a evitare le forzature e ad aggiustare il tiro, per la realizzazione della persona che ogni studente è (ivi, p. 85).

La logica pedagogica sottostante è quella della personalizzazione, la quale inverte l'abituale rapporto tra mezzi e fini nell'organizzazione del lavoro scolastico, perché “usa le conoscenze e le abilità elencate nelle Indicazioni nazionali come mezzo per progettare professionalmente percorsi formativi che, a partire da esse, rispondano però alle capacità uniche e irripetibili di ciascuno, avvalorandole al massimo” (ivi, p. 103). Il fine è la persona dello studente, conoscenze e abilità apprese a scuola (ma non solo) sono i “mezzi” di cui servirsi per valorizzarne al meglio i talenti. In altri termini i Piani di studio personalizzati vennero concepiti come “percorsi di insegnamento-apprendimento diversi nelle loro specificità, quindi rispettosi delle differenze personali, in relazione a interessi, capacità, attitudini, ritmi e stili cognitivi, storie di vita e di apprendimento, ma accomunati dal fine a cui tendono, la crescita personale di ciascun allievo” (Sandrone Boscarino, 2008, p. 160).

I profondi cambiamenti che la realizzazione di quello che abbiamo illustrato come modello di personalizzazione coraggiosa avrebbe comportato hanno generato, fin da subito, una certa riluttanza in una parte significativa del corpo docente, per non parlare delle opposizioni di natura ideologica che si sono intrecciate in modo fin troppo invasivo con il dibattito pedagogico sulla via italiana alla personalizzazione. Oltre ad un sistematico lavoro di “smantellamento” dei dispositivi normativi sopra illustrati, effettuato tramite le *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2007¹⁹, il dibattito pedagogico si caratterizza per l'affermarsi di un modello che potremmo definire come *Individualizzazione reattiva*, ovvero

19 Si tratta di una Direttiva ministeriale, emanata il 31 luglio 2007 dal Ministro Fioroni, con la quale si ripristina la centralità del Curricolo, si elimina ogni riferimento ai Piani di studio personalizzati, si elimina il PECUP (Profilo Educativo, Culturale e Professionale), atteso al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione (documento che verrà reintrodotta nelle successive Indicazioni Nazionali, ma con una logica pedagogica profondamente modificata rispetto a quella della stagione della *personalizzazione coraggiosa*.

un modello che riafferma le “ragioni” dell’individualizzazione, opponendole a quelle della personalizzazione. Massimo Baldacci (2005) precisa infatti che – a livello didattico – “l’idea dell’individualizzazione designa l’adeguamento della proposta didattica alle caratteristiche individuali dei discenti, attraverso precise e concrete procedure d’insegnamento [...], procedure didattiche finalizzate ad assicurare a tutti gli studenti le competenze comuni (o di base) del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di apprendimento” (p. 19). Le ragioni dell’individualizzazione, così intesa, si collocano tutte sul fronte della “giustizia distributiva” applicata ai beni di cultura, nella sostanziale convinzione che vi sia un “patrimonio” culturale unitario, che le scuole sarebbero chiamate a “trasmettere” in modo equo, anche predisponendo percorsi individualizzati per consentire alle diverse persone di raggiungere i medesimi risultati. Emerge invece una certa diffidenza nei confronti della *personalizzazione*, che avrebbe “lo scopo di permettere a ogni studente di sviluppare le proprie peculiari potenzialità intellettive, differenti per ognuno, sempre attraverso forme di differenziazione degli itinerari d’apprendimento [...] mentre nell’*individualizzazione* i traguardi sono uguali per tutti, nella *personalizzazione* i traguardi sono differenti per ognuno” (ibidem). Non si vuole negare che vi possano essere, anche nella scuola, degli spazi di personalizzazione, ma è essenziale – dal punto di vista di questi autori – che tali spazi siano assolutamente “residuali”, in parte delegati all’extra-scuola, comunque ben “imbrigliati” all’interno di un rassicurante impianto di un’offerta formativa uguale per tutti.

Una volta che si ritiene venuto meno il “pericolo” di una *personalizzazione coraggiosa*, nei termini sopra illustrati, i toni del dibattito pedagogico si fanno – in parte – più sfumati e gli stessi dispositivi normativi introducono, qua e là, riferimenti (anche espliciti) alla personalizzazione. Sul piano del dibattito pedagogico ci limitiamo a richiamare un più recente testo di Baldacci che, a distanza di una decina d’anni dal volume citato sopra, parla della necessità di una integrazione tra individualizzazione e personalizzazione, pur non cessando di esprimere perplessità e cautele nei riguardi di quest’ultima:

Il percorso scolastico mira a due traguardi: assicurare a tutti il possesso delle conoscenze e delle competenze fondamentali per l’accesso alla cittadinanza attiva; permettere a ognuno di sviluppare le proprie specifiche potenzialità e inclinazioni, in vista delle proprie scelte professionali. In maniera schematica, l’individualizzazione mira al primo traguardo, la personalizzazione al secondo. L’una porta tutti gli alunni a raggiungere certi obiettivi comuni; l’altra conduce ogni scolaro a raggiungere propri specifici traguardi. Insomma, nell’individualizzazione l’obiettivo è il medesimo per tutti, nella personalizzazione è diverso per ognuno. La prima è maggiormente sensibile alla formazione del cittadino, la seconda a quella del produttore. Così definite, individualizzazione e personalizzazione rappresentano misure formative complementari, e la scuola dovrebbe perciò integrarle nel proprio profilo didattico (Baldacci, 2014, p. 120).

Sulla stessa linea si collocano alcune riflessioni di Silvia Fioretti, che collega la logica della personalizzazione alla teoria delle *intelligenze multiple* di Gardner, precisando come “per individuare il tipo di abilità che rappresenta la forma di eccellenza cognitiva di uno studente non è necessario che questa si manifesti come dotazione ‘eccellente’ al massimo grado possibile ma, semplicemente, che sia riconoscibile come quella prevalente sulle altre” (Fioretti, 2006, p. 28). La logica in cui si muove l’autrice è quella della modulazione dell’offerta formativa, mediante una “distinzione fra attività comuni obbligatorie e attività liberamente scelte dallo studente, utili proprio a garantire la possibilità di sviluppo delle diverse inclinazioni attitudinali” (ivi, p. 29). Condizione ancora più favorevole per l’implementazione di un dinamismo di personalizzazione così inteso sarebbe il fatto di mettere gli studenti in una condizione operativa analoga a quella dell’apprendistato formativo, realizzato in un contesto naturale, che consente agli studenti di mettersi alla prova.

3. Spunti di personalizzazione e valorizzazione dei talenti nelle prassi educative degli insegnanti

I comportamenti professionali degli insegnanti si inquadrano certamente in un determinato contesto normativo, ma non possono certo essere “dedotti” dalle indicazioni di legge, perché in essi operano delle concezioni della scuola ed elementi di una pedagogia implicita che risultano importantissimi per andare a determinare i comportamenti concreti.

Alcune indagini specifiche, realizzate a livello internazionale, sull’attitudine degli insegnanti a svolgere attività didattiche capaci di tenere conto delle specificità dei singoli allievi (*pedagogia differenziata*) hanno segnalato alcuni spazi di ambiguità del vissuto professionale degli insegnanti, come osserva acutamente la Kahn (2011):

In una ricerca che è stata condotta attraverso interviste semi-strutturate con 135 insegnanti del Belgio, Francia e Québec (Kahn, 2009), nessuno degli insegnanti, a cui è stato domandato di spiegare come viene utilizzata la pedagogia differenziata nelle pratiche, ha chiesto al ricercatore precisazioni su questa forma di pedagogia o su ciò che il ricercatore stava indagando. La pedagogia differenziata sembra essere qualcosa di evidente: “è necessario praticarla, ma non si sa che cosa è!” (p. 117).

Tra i programmi di ricerca realizzati in ambito pedagogico all’Università di Padova il tema della personalizzazione è stato preso in esame da diverse prospettive, sia riflettendo sulla professionalità dei docenti, sia analizzando – insieme agli insegnanti – alcuni progetti didattici realizzati precisamente nell’ottica della valorizzazione dei talenti personali degli studenti²⁰.

20 Si tratta di un progetto di ricerca “ex 60%”, del 2010/2011, dal titolo “Per una scuola che valorizzi le diversità e promuova le eccellenze: elaborazione e sperimentazione di percorsi

In generale i docenti ritengono che le attività di tipo creativo siano le più adeguate allo sviluppo dei talenti personali, a partire da ciò che è possibile realizzare nella propria disciplina. Un'insegnante di un Istituto Comprensivo padovano ha realizzato – con una classe terza di scuola primaria – un percorso formativo intitolato “Parole di cuore” in cui ad un’attività di lettura e interpretazione di versi poetici, si lega anche un’attività di scrittura creativa, in cui i bambini sono invitati ad esprimere se stessi attraverso parole che evocano una certa musicalità, in cui possano prendere forma i loro sentimenti perché – scrive la docente nella scheda di progetto – “i bambini sono trasparenti nei loro modi di comunicare, non hanno paure, si sentono liberi, sono spontaneamente aperti”²¹. Sulla stessa linea si colloca l’Unità di apprendimento centrata sulla scrittura creativa²², realizzata – nel corso del progetto di ricerca di cui sopra – per una classe terza superiore, di Liceo Linguistico, di Este. In questo caso è centrale – come fattore motivante per un percorso in parte “alternativo” rispetto alla didattica ordinaria – l’idea di partecipare ad un concorso (*Musicanelsangue*) e l’uso, come strumento di autovalutazione qualitativa, di un *diario di bordo*, che però rimane limitato all’esperienza / progetto di cui sopra.

Interessante anche un percorso di tipo interdisciplinare, realizzato in una quarta superiore dell’ITSCT “Einaudi” di Padova, in cui i ragazzi si sono organizzati per gruppi al fine di esplorare un tema di interesse storico e civico (i plebisciti realizzati in Veneto in età risorgimentale), elaborando in termini collaborativi un percorso di ricerca finalizzato ad una pubblica presentazione in un auditorium. La specificità di questo percorso – in ordine alle tematiche della personalizzazione – è stata l’attivazione (nel contesto dei lavori di gruppo) di attività di *peer education*, con l’affiancamento di allievi più autonomi nello studio e nella rielaborazione, ad allievi più deboli, ottenendo in tal modo il duplice risultato di supportare (con un affiancamento personalizzato) questi ultimi, ma anche di creare “situazioni sfidanti” per i ragazzi più autonomi, che hanno avuto la possibilità di mettersi alla prova in un ruolo diverso da quello di studenti, con una responsabilità specifica sia nei confronti della riuscita del compito, sia nei confronti dei propri compagni. Nel testo della relazione finale che le insegnanti coinvolte hanno redatto al termine del lavoro, si rileva come il compito affidato ai ragazzi era stato probabilmente

didattici personalizzati” (responsabile scientifico prof.ssa Carla Xodo), sviluppatosi nell’arco di tre anni, a partire da una rilevazione di alcuni elementi desumibili da interviste effettuate a studenti diplomatisi con 100 e lode, per arrivare – insieme agli insegnanti – ad elaborare alcune ipotesi di progetti didattici miranti a promuovere le eccellenze e valorizzare i talenti dei singoli allievi. In questa sede ci limitiamo ad elaborare alcune riflessioni relative ai percorsi didattici proposti dai docenti e alla logica pedagogica (pedagogia implicita) da cui esse risultano animate.

21 Scheda illustrativa del progetto “Parole di cuore”, classe terza di scuola primaria, I.C. 3, Padova.

22 Titolo: “Scrittura creativa: un capitolo di un racconto. Partecipazione al concorso *Musicanelsangue*” (il concorso è organizzato da AVIS, FIDAS, ABVS).

sovrastimato “fidando su una maggiore partecipazione ed entusiasmo”²³, elementi di tipo motivazionale che hanno accompagnato il realizzarsi dell’esperienza con un’intensità variabile, emergendo “solo alla fine, nel momento della presentazione pubblica delle slide” durante la presentazione pubblica in auditorium²⁴. I docenti hanno in ogni caso apprezzato l’iniziativa, colto l’occasione per farne oggetto di riflessione condivisa, anche perché hanno gradito le numerose schede di lavoro da noi prodotte, finalizzate soprattutto all’osservazione ed alla auto-valutazione delle competenze personali dei ragazzi. L’impressione generale è che vi sia ancora una tendenza ad un uso “standardizzato” degli strumenti, con indicatori uguali per tutti e l’indicazione di livelli che assomigliano a valutazioni quantitative. Variabile è stata – in tal senso – anche la risposta dei ragazzi: in alcune classi gli insegnanti riferiscono un buon gradimento degli strumenti di autovalutazione, in altre classi si lamenta il fatto che le osservazioni su di sé compiute dai ragazzi siano piuttosto poche e non particolarmente articolate.

4. Conclusioni: per un approccio personalista alla sfida delle competenze

Il dibattito sulla personalizzazione come modalità fondamentale di organizzazione del lavoro scolastico ha attraversato diverse fasi, di cui abbiamo cercato di dare conto, ma alcune delle ragioni pedagogiche fondamentali riemergono sotto altra forma, anche in contesti organizzativi che ormai hanno preso una piega differente. Se è pur vero che – quanto meno in Italia – il modello della *personalizzazione coraggiosa* è stato di fatto accantonato, è altresì vero che alcuni dei suoi elementi fondamentali riemergono anche in altri contesti organizzativi, come ad esempio quello della certificazione delle competenze e – più ancora – dell’alternanza scuola-lavoro. I recenti dispositivi normativi sulla certificazione delle competenze, infatti, possono essere letti a partire da una pluralità di prospettive e modelli pedagogici (cfr. Porcarelli, 2016), tra i quali ha diritto di cittadinanza un modello personalista, che raccoglie l’eredità culturale della logica della personalizzazione e consente di muoversi verso una certificazione di competenze personali, a fronte di *compiti di realtà*, significativi e sfidanti. Il fatto che inizialmente le scuole e gli insegnanti si siano prevalentemente appiattiti su modelli certificativi di tipo “standardizzato”, figli di una cultura comportamentista o al più cognitivista, non

23 Relazione finale (*Diario di bordo*) delle docenti di discipline storiche, giuridiche, linguistiche e tecnologiche, Percorso didattico “L’Unità d’Italia e il Veneto. Materiali per una celebrazione”, classe IV, ITSCT “Einaudi” – Padova.

24 Il “compito in situazione” più significativo è stato quello che si è profilato per quanti erano stati selezionati come “relatori”, con il compito di presentare in modo chiaro e convincente il frutto del percorso di ricerca ad una platea costituita da tutti gli studenti delle classi quinte dell’Istituto. Interessante il fatto che i relatori fossero di una classe quarta, su tematiche che sono oggetto del programma di studi di quinta.

vuol dire che non sia possibile cogliere e valorizzare una sensibilità diffusa ad un allargamento di tali modelli, in una direzione più personalista. Si tratta di un lavoro paziente e faticoso, che può realizzarsi soprattutto attraverso azioni formative di tipo riflessivo, che aiutino i docenti a riflettere sulla loro prassi a partire dal punto a cui sono giunti, per compiere qualche passo in una zona di “sviluppo prossimale” nella direzione di una progressiva personalizzazione.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Trento: Erickson.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bentley T. (1998). *Learning Beyond the Classroom. Education for a Changing World*. London: Routledge.
- Bertagna G. (2008). *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al “cacciavite” di Fioroni*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Boekarts M., Pintrich P. R., Zeidner M. (eds.) (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego CA: Academic Press.
- Brandsford J., Brown A. L., Cocking R. R. (Eds.) (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington D. C.: National Academy Press.
- CERI – OCSE (2008). *Personalizzare l'insegnamento*. Bologna: il Mulino (Edizione originale pubblicata 2006).
- Dillenbourg P. (ed.) (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and computational Approaches*. Amsterdam: Pergamon.
- DORS, Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute (2012). *Glossario O.M.S. della Promozione della salute* (1998). Torino: Regione Piemonte.
- Hoz V. G. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola (Edizione originale pubblicata 1988).
- Kahn S. (2011). *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*. Brescia: La Scuola (Edizione originale pubblicata 2010).
- Maragliano R., Vertecchi B. (1977). *La programmazione didattica*. Roma: Editori Riuniti.
- Margiotta U. (a cura di) (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando.
- Meirieu P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: FrancoAngeli (Edizione originale pubblicata 2011).
- Milani L. (1957). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Miliband D. (2008). L'apprendimento personalizzato: scegliere e aver voce in capitolo. In CERI-OCSE, *Personalizzare l'insegnamento* (pp. 33-48). Bologna: il Mulino (Edizione originale pubblicata 2006).
- OECD (2015). *Skills for Social Progress. The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016. OECD indicators*, Paris: OECD Publishing.
- Perrenoud P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire. Du curriculum aux pratiques*

- d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec des inégalités comme réalités construites par le système scolaire.* Genève: Droz.
- Perrenoud P. (2015). *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico.* Barletta (BA): Cafagna (Edizione originale pubblicata 2013).
- Porcarelli A. (2006). Dalla centralità della persona alla personalizzazione degli apprendimenti. In G. Boselli, M. Seganti (a cura di), *Dal pensare delle scuole: riforme. La nuova forma della scuola immaginata da chi vi opera* (pp. 92-105). Roma: Armando.
- Porcarelli A. (2012). *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto.* Milano: FrancoAngeli.
- Porcarelli A. (2016). *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi.* Bologna: Diogene Multimedia.
- Ryken D. S., Salganik L. H. (a cura di) (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole.* Milano: FrancoAngeli.
- Sadowski M. (2003). *Adolescents at School: Perspectives on Youth, Identity, and Education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sandrone Boscarino G. (2008). *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento.* Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa.* Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sternberg R. J. (2003). What is an "Expert Student"?, *Educational Researcher*, 8, pp. 5-9.
- Sternberg R. J., Grigorenko E. L. (2000). *Teaching for Successful Intelligence.* Arlington Heights: Skylight Training and Publishing.
- Stenhouse L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum.* Roma: Armando.
- Volet S., Järvelä S. (Eds.) (2001). *Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications.* London: Pergamon / Elsevier.
- Zanchin M. R. (a cura di) (2002). *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti,* Roma: Armando.

SE