

Andrea M. Maccarini

CHE COSA SIGNIFICA “PERSONALIZZARE” L’EDUCAZIONE?  
LA BILDUNG GLOBALE EMERGENTE  
TRA FLOURISHING E ENHANCEMENT

**Abstract**

*The concept of “personalization” has long been a keyword for political agendas in Europe and in most Western countries, in social welfare as well as in the broader domain of services. Within the educational field, such a concept evokes deeply rooted meanings that tap into the very essence of education. This essay aims at conveying the idea that “personalization” is currently acting as a carrier of profound cultural transformations that concern our being human and the very meaning of the human experience in the world. These changes can only be seen through the transitions between different meanings of the concept under consideration—in theories as well as in educational practices, and within the national and international policy discourses. The main thesis of this essay is that the crucial points of the ongoing change can be gathered in two conceptual distinctions: cognitive vs. non-cognitive and flourishing vs. enhancement. The former indicates a strong tendency to reformulate a “strong program” for education as full-blown formation of the person after the heyday of cognitive learning outcomes as the only relevant variables. In this context, personalization cannot be confused with an increasingly wide range of “individual options” available within the educational domain. The second distinction represents a further confrontation between alternative paradigms. In a nutshell, the “human” that is being involved in a new, anthropologically thicker educational agenda can be defined as a form to be reached or as a matter to be endowed with increasing power(s). Through these transformations and their deep, ontological and experiential implications, the global society is producing cultural and personal forms that are apt to inhabit the wider space between human and social dynamics whose mutual connection is becoming increasingly problematic.*

I

Il termine-concetto “personalizzazione” è da tempo una delle parole chiave dell’agenda politica – oltre che della riflessione culturale – in Europa e in molti Paesi occidentali, tanto nel campo del *welfare*, quanto nel più ampio dominio dei servizi. In ambito educativo, esso evoca significati profondamente radicati in ciò che più essenzialmente “è” e “fa” l’educazione. Com’è noto, parlare del “Sé” e dell’identità in campo educativo significa toccare un punto assolutamente fondamentale. Quello di “formare” e “trasformare” il soggetto umano attraverso specifiche relazioni è infatti lo scopo più originario che l’educazione possa assumere e che ne costituisce la stessa ragion d’essere,

prima e al di là di altre, sempre eventuali, determinazioni delle sue forme e contenuti<sup>1</sup>. Proprio per questo, una qualche rappresentazione del soggetto umano costituisce un elemento essenziale presente direttamente o indirettamente in tutte le descrizioni dell'educazione e dei sistemi a essa dedicati: sia in quelle prodotte da osservatori esterni, sia nelle auto-osservazioni prodotte dall'interno del sistema educativo stesso. Un saggio di ampio respiro che voglia trattare il tema della "personalizzazione" dovrebbe, dunque, padroneggiare e sistemare criticamente una letteratura enorme, espressa da molteplici discipline, in tempi e luoghi geo-culturali differenti. L'ulteriore problema consisterebbe poi nel far emergere, tra i molti piani intersecantisi, un contributo personale. In questo breve articolo svolgo un esercizio diverso, che consiste nel presentare e illustrare una tesi, mostrandone almeno in prima istanza la logica e la plausibilità. La tesi è duplice. Essa dice anzitutto che il simbolo, le pratiche e le strutture educative connesse alla "personalizzazione" diventano oggi i vettori di trasformazioni culturali profonde, relative all'essere umani e al senso stesso dell'esperienza umana nel mondo. Per vedere questi cambiamenti occorre osservare le transizioni – nelle teorie, ma anche nelle pratiche educative, nei discorsi e nelle agende di *education policy* nazionali e internazionali – tra significati diversi del concetto in questione. La tesi si completa affermando che due distinzioni servono a cogliere i punti cruciali dei cambiamenti in atto: cognitivo/non cognitivo e *fioritura/potenziamento*.

L'implicazione profonda di questa tesi consiste nell'idea che (anche) attraverso l'educazione si articola nella società globale una crescente richiesta di *ri-specificazione* del concetto di umanità, con operazioni irte però di ostacoli e paradossi. Le due distinzioni appena tracciate hanno lo scopo d'indicare un senso in cui queste operazioni si svolgono e di segnalare alcune biforcazioni che il mutamento culturale incontra lungo la via. Nel complesso, esse aiutano a cogliere l'attuale *intensificazione della riflessività sociale sull'umano*. Quest'ultima è un processo nel tempo di cui non potrò, in questa sede, rendere conto nel suo sviluppo diacronico. Non potrò, insomma, documentarne esaustivamente la crescita, né spiegarla nei suoi fattori causali<sup>2</sup>. Vorrei qui solo mostrare quali ne sono i principali indicatori nel campo dell'educazione.

## II

Tale intensificazione si osserva, in prima battuta, nel tendenziale superamento del significato oggi ancora più diffuso dell'idea di personalizzazione.

In linea generale, va anzitutto osservato che la società europea e la sua pedagogia sembrano oggi incerte su quali fini e contenuti assegnare all'educazione. Un aspetto di

---

<sup>1</sup> Su questa determinazione basilare richiamano naturalmente l'attenzione molti autori. Si veda tra gli altri N. LUHMANN, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2002.

<sup>2</sup> Per un approfondimento su quella che altrove ho chiamato "enfasi antropologica" della società globale mi permetto di rinviare ad A. MACCARINI, *Gli universali morali nella società senza esterno: il contributo di Hans Joas alla teoria dei diritti e della dignità umana*, presentazione all'edizione italiana di H. JOAS, *La sacralità della persona. Una nuova genealogia dei diritti umani*, trad. it. A. Maccarini, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 7-24. Si veda anche P. FUCHS-A. GÖBEL (a cura di), *Der Mensch – das Medium der Gesellschaft?*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1994.

questa incertezza è che non appare affatto chiaro quale “idea di persona” o identità umana s’intenda costruire attraverso i processi educativi, e in che modo. D’altro canto, non sembra neanche probabile che si possa evitare o rimuovere il problema molto a lungo. Le dinamiche societarie sottopongono le culture educative a un’indubbia tensione. In Europa e nei Paesi Ocse, sia nelle riforme dei sistemi educativi nazionali, sia nelle raccomandazioni e nei *memorandum* delle istituzioni internazionali, la “centratura sulla persona” che apprende costituisce da tempo un aspetto fondamentale della risposta alla sfida. Ciò ha indotto alcuni studiosi a parlare di una “nuova generazione” di politiche dell’educazione/formazione<sup>3</sup>. La “personalizzazione” dell’educazione è dunque un aspetto rilevante dei sistemi educativi ritenuti “migliori” e “più auspicabili”. Per limitarci a un esempio, nelle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* emanate dal Miur le scuole italiane trovano i vincoli istituzionali entro i quali devono elaborare i propri *Piani di studio personalizzati*, nei quali articolano le forme organizzative e didattiche che ritengono più idonee per il raggiungimento dei risultati. In questo quadro di riferimento, il principio di personalizzazione significa che le pratiche e le organizzazioni educative devono rispondere adeguatamente all’esigenza di percorsi di apprendimento e di crescita degli allievi che rispettino le *differenze individuali* circa interessi, capacità, ritmi e stili cognitivi, attitudini, carattere, inclinazioni, precedenti esperienze di vita e di apprendimento. S’intende dunque la personalizzazione come *individualizzazione*, come apertura di opzioni e come flessibilità pratico-strutturale in rapporto alle peculiarità individuali. A livello operativo ciò tende a generare due semantiche. La prima è quella dell’individualizzazione cognitiva. Essa si concretizza sia nelle spinte alla descolarizzazione – e quindi all’auto-educazione e auto-istruzione, all’educazione e formazione “a distanza” – sia appunto, come sopra accennato, nelle trasformazioni interne alle istituzioni scolastiche, che dovrebbero portare a rispettare maggiormente l’esigenza di *spazi* individuali e a seguire e promuovere attitudini e preferenze degli individui che apprendono, per svilupparne la creatività e la crescita *nelle e attraverso le loro differenze individuali*. L’altra si esprime nell’idea del “*getting personal*”, cioè di una maggiore prossimità e di una più intensa “cura” relazionale dell’individuo-educando da parte dell’insegnante/educatore. Entrambe queste formule vanno in crisi *sul piano delle interazioni*, laddove le pratiche educative hanno veramente luogo; la prima perché risulta di difficile compatibilità con la scuola stessa come istituzione, e con l’idea stessa di *classe* in quanto entità dotata di funzioni socializzative e con ciò vincolata a porsi delle finalità collettive. Lo sfondamento culturale in questa direzione non è ancora avvenuto. La seconda formula incorre in problemi rilevanti da parte dei docenti, in quanto implica la messa in campo e in discussione della sfera dei valori – quelli dell’educando, quelli dell’educatore e quelli della società – in un modo e in un grado difficilmente componibile con i compiti normativamente attribuiti alla scuola “pubblica”. In entrambi i casi, il problema dipende dal “dover” mantenere *aperte* finalità che la scuola “deve” al tempo stesso *chiudere*, o viceversa dal dover chiudere simbolicamente pratiche dialogiche che il codice della scuola e dell’educazione moderna vorrebbe per definizione lasciare

---

<sup>3</sup> Si veda, tra i tanti, A. PAVAN, *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell’apprendimento continuo*, Armando, Roma 2008.

aperte<sup>4</sup>. E in entrambi i casi le aperture e le chiusure chiamano in causa altri soggetti e attori dell'educazione. Di conseguenza, entrambe le formule rimandano per la loro realizzazione a una rete di contesti socio-culturali, scolastici e non, che se tematizzata adeguatamente potrebbe renderne più determinati – oltre che le condizioni di riuscita – gli effetti educativi reali<sup>5</sup>.

Nella stessa direzione si sviluppano le culture educative centrate sulla “creatività” e sul “capitale umano”, laddove il problema sembra essere la “liberazione” del “puro” individuo nelle sue potenzialità cognitive, comunicative e decisionali, contro la “burocratizzazione” e l'appiattimento imposti dalle istituzioni scolastiche della prima modernità. Esse puntano sull'individualizzazione, dal punto di vista auto-espressivo oppure performativo. L'individuo deve sviluppare la propria creatività e in generale le proprie doti. Deve imparare a pensare a se stesso e alla “cura” e “costruzione” di sé in quanto “capitale” umano, la cui *auto-gestione*, nel senso di una continua valorizzazione e ri-valorizzazione attraverso scelte e percorsi formativi, accresce le possibilità d'integrarsi con successo nella società complessa e rischiosa che è il suo *habitat*. L'obiettivo rimane l'eguaglianza di opportunità e il contenimento del rischio d'insuccesso scolastico, oltre allo sviluppo dell'autonomia individuale.

I significati appena richiamati naturalmente rimangono, né la relativa *mission* può dirsi semplicemente risolta sul piano delle pratiche e delle politiche. Ma tutte queste formule educative sono ormai costrette a incorporare altri codici, se vogliono cogliere i bisogni educativi profondi delle società complesse. È in altre, meno scontate direzioni che oggi si sviluppa un più denso e profondo discorso educativo intorno alla “persona”.

### III

Una considerazione retrospettiva è necessaria per contestualizzare il problema. È stato spesso osservato che la modernità ha progressivamente perso certezza e concretezza nel suo riferimento umano da impiegare nella e per l'educazione. La tradizione umanistica procedeva da un concetto normativo di natura, che “deduce” l'educazione, i suoi contenuti e i suoi fini da determinati stati di perfezione della natura stessa. In questo modo vengono anche fissati dei limiti di ceto, a cui l'educazione rimane sottoposta. L'argomento della natura, com'è noto, sarà gradualmente eroso e poi travolto dalla modernità<sup>6</sup>. Il passaggio dalla stratificazione per ceti alla differenziazione funzionale toglie al simbolismo della natura la sua forza persuasiva. Con ciò si sviluppa progressivamente una situazione di *indeterminatezza*, che si osserva agevolmente

---

<sup>4</sup> Nel senso di non prevedere una chiusura normativa e quindi una determinazione simbolica sostantiva.

<sup>5</sup> Il che implica anche la contestazione dei confini dello spazio educativo “moderno”: della scuola come “mondo” a sé rispetto alla quale una serie di attori, gruppi e *media* simbolici devono rimanere “fuori” (famiglie, culture locali, denaro, potere, identità culturali e religiose, eccetera). Su questo punto la letteratura è estesa: per una sintesi argomentativa sia consentito un rimando ad A. MACCARINI, *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Cedam, Padova 2003, capp. 1 e 4.

<sup>6</sup> E, come fa notare ancora Luhmann (*op. cit.*), resisterà con ostinazione soprattutto per quanto riguarda la differenza di genere. Soprattutto su questo testo – specialmente sui capitoli I e VII – si basano le sintetiche considerazioni ricostruttive esposte nel presente paragrafo.

attraverso le trasformazioni del concetto di *Bildung*. L'idea di *Bildung* – “formazione” –, che sostituisce quella di “perfezione”, è precisamente un modo in cui il sistema educativo reagisce alla perdita di punti di riferimento esterni, onde decidere che cosa dev'essere la persona umana e come costruirla. Al sorgere del concetto, nel XVIII secolo, la *Bildung* è una circostanza di fatto, oggettiva, dapprima riferita al lavoro – di “costruzione” e “formazione”, appunto – che dà forma a un'opera d'arte. In seguito viene soggettivizzata e diventa un patrimonio interno di “forme” spirituali che l'individuo ha costruito. Ma comunque, le prime formulazioni rimangono ancora nella tradizione del perfezionamento umano, il cui fondamento naturale ora viene visto non più come perfezione, ma come *perfettibilità*; il che lascia aperto e indeterminato il “che cosa” si raggiunge. L'Uomo si distingue dagli animali proprio in quanto è incompleto e perfettibile; così però non si dice perché, a che fine dovrebbe essere educato, e se ciò sia in generale possibile. In queste formulazioni neo-umanistiche “l'umano” non viene più definito come generalità che trascende le caratteristiche concrete degli individui, ma come individualità capace d'interiorizzare l'umanità e la rappresentazione del mondo condivisa da tutti. Il concetto del soggetto individuale ora dice che il soggetto si “appropria” del mondo nel modo più ampio possibile<sup>7</sup>. Cioè arriva a trattare il mondo come qualcosa di proprio e a determinare il proprio essere in rapporto a esso. Individuo e verità, come determinata dalla scienza, sostituiscono il riferimento alla natura. Entrambe le istanze sono poste come relazioni col mondo.

Rimane il problema di come relazionare in modo sensato e armonico *due infinità*: il soggetto umano (infinità interna) e il mondo (infinità esterna). Il problema sarà provvisoriamente risolto attraverso un “canone” che definisce le “materie” da imparare, che si presumono “formative” e che si pensa sintetizzino ciò di cui il soggetto ha *essenzialmente* bisogno di “appropriarsi”. Ma il XX secolo poi vede la perdita di sicurezze fondanti e canoniche. Emerge allora il tema dell’“imparare la capacità d'imparare” (che nella vecchia teoria della *Bildung* era presente come effetto collaterale) e di farlo per tutto il corso della vita (*lifelong learning*). Il senso dell'apprendimento diventa riflessivo. La formula dell'imparare a imparare simbolizza al tempo stesso l'autonomia del sistema educativo, nel senso che questo rende se stesso e la sua funzione per la società indipendenti da determinate “materie”. Ciò avviene perché la materia è ormai troppa e non esiste più un “canone” dotato di autorità che aiuti a scegliere che cosa “si deve” imparare. Non si sceglie più in base a un “valore intrinseco” dei saperi, ma in base all'opportunità che questi offrono di esercitare l'apprendimento dell'apprendimento e in tal modo di orientarsi verso un futuro in cui si dovrà sempre costantemente apprendere. Vista dal lato dell'offerta formativa, questa tendenza – che si rende evidente nel passaggio dall'idea di canone a quella di *curriculum* – mostra la disgregazione dell'idea di *Bildung*. Essa perde quel poco di riferimento “naturale” che ancora conservava. La contingenza aumenta. Dal nostro punto di vista, ciò significa anche che il sistema educativo si libera dall'idea che esistano determinazioni concrete di qualcosa che “dà forma” alla persona umana. Nella seconda metà del XX secolo, infatti, la cultura sarà

---

<sup>7</sup> L'individuo deve «abbracciare tanto del mondo quanto gli è possibile, e connetterlo a sé il più strettamente possibile» (W. VON HUMBOLDT, *Theorie der Bildung des Menschen*, in ID., *Werke in Fünf Bänden*, WBG, Darmstadt 2010, pp. 234-240, qui p. 235).

accusata di essere *violenza simbolica*. All'appropriazione si sostituisce l'idea di *critica*<sup>8</sup>. Piuttosto che appropriarsi di una certa cultura bisogna contrapporsi "criticamente" a essa, al massimo distinguendo ciò che in essa è accettabile da ciò che non lo è. Quindi l'individuo non si appropria del mondo, ma si rende capace di critica. Con ciò si presuppone e si realizza libertà ed emancipazione; ma al tempo stesso ci si pone in una situazione di grande incertezza sul futuro. Le auto-descrizioni del sistema educativo perdono progressivamente ogni riferimento "esterno": sia rispetto al fine dell'educazione, che diventa una funzione interna al processo educativo stesso, sia rispetto alla natura umana, la quale viene designata sempre più come individualità che arricchisce se stessa come "pura" operatività decisionale.

Questa evoluzione chiarisce dunque come le culture educative – e il loro riferimento umano – siano entrate in un orizzonte simbolico di *indeterminatezza*, entro cui si definiscono e si ri-specificano poi formule più concrete e più vicine alle pratiche e alle interazioni educative quotidiane. L'educazione deve orientare a un futuro che rimane sconosciuto. Non si tratta solo del fatto che l'eccesso d'informazioni sovraccarica rapidamente le capacità di elaborazione cognitiva del soggetto. Ma anche e soprattutto del fatto che la non conoscibilità del futuro va sempre più presa come una *risorsa*, come condizione di possibilità del prendere una *decisione*. Di conseguenza, l'imparare un sapere determinato dev'essere in larga misura sostituito dall'*imparare a decidere*, cioè a utilizzare il non-sapere per agire e per vivere. Questa è l'eredità storica, questo l'orizzonte di senso entro cui le formule educative attuali si situano, con i loro tentativi di specificare dei percorsi educativi particolari. Resta da vedere se e in che modo esse stiano generando, in questo contesto, innovazioni sensate.

#### IV

Se nelle società europee le formule educative moderne vanno in crisi, da che cosa vengono sostituite? Se non è più tenibile l'idea dell'individuo razionale e autonomo, educato a rappresentare in sé l'universale attraverso la ragione e ad autorealizzarsi nelle strutture e nelle appartenenze tipiche dello Stato-nazione e di un mercato altrettanto "nazionale", che cosa viene "dopo"?

Per sintetizzare la transizione in corso, potremmo affermare che l'educazione *personalizzata* tende a farsi educazione *personalizzante*. Essa, cioè, non si può più comprendere (solo) come adeguamento o come apertura di scelte, ma approfondisce la sua intenzionalità educativa facendosi "costruttiva" dei tratti personali ritenuti importanti. È in questo senso che si può cominciare a parlare del (ri)emergere di una certa forma di *Bildung*. Il punto, naturalmente, è in quali direzioni e verso quali forme. Qui le due distinzioni menzionate in apertura mostrano la loro rilevanza.

La prima segna, dopo la riduzione dell'educazione ai soli esiti dell'apprendimento in termini cognitivi, una tendenza a ri-proporre un "programma forte" dell'educazione come formazione della persona nella sua totalità. In parallelo alle grandi indagini sui

---

<sup>8</sup> Per una sottolineatura dei paradossi che su questa base si sviluppano, fondata su interessanti ricerche empiriche, è sempre utile J-L. DEROUET, *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck, Paris 2000.

*learning outcomes* (di cui i test PISA sono il paradigma), civismo, cittadinanza e “carattere” sono oggetto di un’agenda di ricerca che attrae crescente attenzione. Si pensi all’ICCS (*International Civiness and Citizenship Education Study*, 1999; 2009), che copre trentotto Paesi e studia le modalità in cui gli studenti sono preparati a intraprendere il loro ruolo di cittadini. Il fatto che anche nei Rapporti PISA si dedichi crescente attenzione ad alcune variabili “comportamentali”, come la “perseveranza”, indica l’emergere dell’interesse per il “non cognitivo” – denominazione negativa che copre dimensioni quali il civismo, la socialità, le emozioni, la creatività, e altre ancora. In quest’ambito, alcune questioni chiave sono le seguenti:

(a) gli attori dell’educazione. Civismo e cittadinanza, per esempio, non possono essere compresi esclusivamente come risultato del processo di scolarizzazione. Occorre studiare più a fondo quali attori, pratiche ed esperienze siano rilevanti ed efficaci nel generare questi esiti. A maggior ragione in quanto le ricerche comparative mostrano generalmente come l’impatto positivo sul civismo dell’istruzione formale e delle sue agenzie sia relativamente scarso;

(b) poiché un sistema culturale non è mai un insieme di idee, credenze o valori completamente unitario e coerente (come vorrebbe il “mito dell’integrazione culturale”)<sup>9</sup>, ma implica sempre differenze, occorre esaminare le modalità plurali in cui tipi diversi di cittadinanza sono costruiti nelle relazioni educative di settori o istituti scolastici differenti – per esempio, nelle scuole statali, in quelle d’ispirazione religiosa di varie confessioni, in quelle non religiose d’élite, e così via<sup>10</sup>;

(c) le forme d’impegno, da quelle classiche a quelle innovative, sono un altro centro focale dell’analisi<sup>11</sup>;

(d) È cruciale, inoltre, comprendere quali competenze i processi educativi ritengano necessarie per essere un “buon cittadino”, e più in generale quali condizioni, relazioni e culture promuovano la realizzazione personale (oggi spesso *flourishing*) nei contesti organizzativi e istituzionali caratterizzanti la vita sociale della tarda modernità. Con ciò l’accento si sposta sulla nozione di “carattere”, che designa un campo di studi meno consueto e ora emergente nelle scienze sociali. È come se si (ri)scoprisse che queste “qualità” umane fanno ancora una differenza nel sociale. Ma proprio qui s’incontrano due considerazioni di grande rilevanza.

In primo luogo, è interessante notare che sotto questo profilo Stati Uniti d’America ed Europa sembrano avere seguito sentieri di sviluppo culturale piuttosto differenti. Pur entro i limiti di un’ipotesi di lavoro preliminare, si può osservare che per gli Stati Uniti il nesso tra qualità personali e funzionamento del sistema democratico è parte integrante di un “canone americano” che parte con i fondatori della Repubblica e con Tocqueville e passa per vari autori, da Robert Bellah a David Riesman, da Richard Sennett a James D.

<sup>9</sup> Per una critica del “mito” si veda M.S. ARCHER, *Culture and agency*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

<sup>10</sup> Questo affascinante tema è attualmente oggetto di un’indagine condotta negli Stati Uniti e diretta da James D. Hunter e Charles L. Glenn.

<sup>11</sup> Si veda per esempio C.J. COHEN-J. KAHNE, *Participatory politics. New Media and Youth Political Action* (Rapporto di ricerca del *Youth & Participatory Politics Survey Project*, 2012): [http://ypp.dmlcentral.net/sites/all/files/publications/YPP\\_Survey\\_Report\\_FULL.pdf](http://ypp.dmlcentral.net/sites/all/files/publications/YPP_Survey_Report_FULL.pdf).

Hunter e altri ancora<sup>12</sup>. L'Europa, d'altro canto, pare assai più cauta sotto questo aspetto. Con un'interpretazione forzatamente unilaterale, si potrebbe addirittura concludere che il Vecchio Continente sia stato per lungo tempo impegnato nel progetto di una società *indipendente* dal "carattere" e dalle qualità personali, fino a un passato relativamente recente. È certamente vero che le istituzioni europee hanno a lungo tentato di comprendere in che modo le politiche e le pratiche educative degli Stati membri influenzino lo sviluppo di un senso di cittadinanza europea nei giovani. L'approccio più diffuso, tuttavia, si è concentrato su nozioni di misurazione e *benchmarking* onde costruire un quadro di riferimento per la costruzione di competenze civiche, inserite in un lungo elenco di competenze chiave per l'apprendimento continuo, o misurate da un indice che rappresenti diversi livelli di competenza cognitiva<sup>13</sup>.

Ma si profila, soprattutto, un'istruttiva ambivalenza. Stante che si colga una nuova importanza dei tratti "non cognitivi" attraverso cui gli esseri umani si connettono al mondo e agiscono in esso, le qualità personali di tipo sociale, emozionale o morale ("non cognitive") sono oggi concettualizzate in due forme differenti. La prima – che risale specialmente al contributo originale di James Heckman – si esprime nel concetto di *competenza (skill)*<sup>14</sup>, mentre la seconda mette capo all'idea di *carattere (character)*<sup>15</sup>. In questa differenza si celano distinzioni profonde, che risalgono fino alle presupposizioni prime di carattere pre- e meta-scientifico. Gli usi a cui queste categorie sono soggette in letteratura sono talvolta poco formalizzati, ma laddove siano concettualmente rigorosi, l'approccio economico delle competenze e quello, più diffuso in sociologia della cultura e in teorie "neo-umanistiche" dell'educazione, che propone la nozione di carattere generano e implicano psicologie, antropologie e pedagogie differenti<sup>16</sup>. È in questo punto che la distinzione tra potenziamento e "fioritura" (auto-realizzazione) dell'umano

---

<sup>12</sup> La mia osservazione su questo punto coincide con quanto argomentato da L. SMITH PANGLE e T.L. PANGLE, *What the American Founders Have to Teach Us about Schooling for Democratic Citizenship*, in L.M. McDONNELL-P.M. TIMPANE-R. BENJAMIN (a cura di), *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*, University of Kansas Press, Lawrence 2000, pp. 21-46. Tra le molte trattazioni recenti si veda almeno: D.E. CAMPBELL-M. LEVINSON-F.M. HESS (a cura di), *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*, Harvard University Press, Cambridge 2012 e A. GUTTMAN, *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton 1988.

<sup>13</sup> Si veda però il lavoro, di più raffinata impostazione, di Avril Keating, in molteplici contributi. Da ultimo cfr. A. KEATING, *Educating for European citizenship: European policies, national adaptations, and young people's practices*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2014. In ambiente culturale tedesco si veda anche la sintesi propositiva espressa da J. BAUMERT-J. FRIED-H. JOAS-J. MITTELSTRAß-W. SINGER, *Manifest*, in N. KILLIUS-J. KLUGE-L. REISCH (a cura di), *Die Zukunft der Bildung*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2002, pp. 171-225.

<sup>14</sup> Mi limito qui a citare, nell'ampia produzione dell'Autore, J.J. HECKMAN (con F. CUNHA), *Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation*, in "Journal of Human Resources", 43 (4/2008), pp. 738-782; ID. (con Y. RUBINSTEIN), *The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program*, in "American Economic Review", 91 (2/2001), pp. 145-149.

<sup>15</sup> J. ARTHUR, *New Direction in Character and Values Education Research*, Imprint Academic, Exeter 2010; J.D. HUNTER, *The Death of Character: Moral Education in an Age Without Good or Evil*, Basic Books, New York 2000; S. SEIDER, *Character Compass: How Powerful School Culture can Point Students Toward Success*, Harvard University Press, Cambridge 2012.

<sup>16</sup> La questione merita, ovviamente, ben altro approfondimento. Mi limito qui a osservare che l'uso estemporaneo, talora da parte del professor Heckman, dell'espressione "character skills" tende a cancellare una distinzione che sarebbe, credo, molto utile mantenere.



– tra *enhancement* e *flourishing* – si manifesta cruciale per capire in che senso la *Bildung* emergente intenda la formazione e tras-formazione della persona; in che senso, dunque, essa possa essere “personalizzante”. In breve, “l’umano” che viene nuovamente coinvolto da un’agenda educativa più totalizzante può essere inteso come una *forma* da raggiungere o come una *base materiale* da potenziare; come luogo integrato di tendenze coerenti all’auto-trasformazione o come piattaforma di poteri (o “potenziali”) da sviluppare da parte di pedagogie “tecnologiche” – in cui l’accoppiamento con le neuroscienze si fa sempre più stretto.

## V

La distinzione non va senza la sua stessa crisi. Credere che sia ancora possibile specificare una forma dotata di senso normativo per gli esseri umani diventa oggi un presupposto difficile. E d’altra parte, se l’educazione personalizzante assume l’approccio del potenziamento umano, potrebbe trattarsi di una discontinuità irreversibile – e con esiti imprevedibili – nella simbolica fondamentale della nostra società<sup>17</sup>. L’ontologia dell’umano, la concezione stessa delle relazioni sociali e la proiezione temporale dell’identità sarebbero, con ciò, profondamente mutate. L’educazione potrebbe riformulare dei fini condivisi o viceversa perdere ogni teleologia.

È molto difficile, dal nostro punto di vista nello spazio-tempo sociale, prevedere quale tipo di esito avrà la fase di transizione che stiamo vivendo, che si riflette nel campo educativo come in altri ambiti e processi della società globale. I nuovi equilibri che caratterizzeranno le nuove forme sociali possibili sono, per ora, al di là del nostro orizzonte. La distinzione che ho evocato, tuttavia, coglie probabilmente una dinamica socio-culturale profonda. La caratterizzazione di una *società potenziata* non è qui spiegabile in modo esauriente. Ma almeno al livello dell’interazione, è chiaro che si tratta di un ambiente sociale in cui le pratiche di vita tradizionali – incluse quelle che guidano lo sviluppo umano – appaiono seriamente inefficaci. Ciò dipende dal fatto che il ritmo e la complessità dell’organizzazione sociale, insieme alla forza della competizione globale, incrementa e potenzia qualunque requisito vitale: ogni bisogno esistenziale, ogni competenza necessaria e ogni capacità richiesta. Queste forze evidentemente richiedono anche un *individuo potenziato*. Ciò che serve allora è un soggetto umano totalmente mobilitabile, indipendente, adattabile e capace di decisioni rapide, con una ricca dotazione di competenze e di ampie prospettive. Ed è qui che le operazioni educative entrano in gioco. La tensione intrinseca a questa forma di vita si manifesta nei due tipi di riflessione che la nostra cultura educativa applica alla vita sociale in tutte le sue espressioni. È questa tensione fondamentale che si esprime nella distinzione tra *human*

---

<sup>17</sup> Sotto questo profilo sarebbe molto istruttivo il confronto sistematico tra due autori quali Philip Rieff e Peter Sloterdijk, non ancora svolto a mia conoscenza (fatto salvo qualche cenno estemporaneo nei lavori di Charles Turner), almeno in rapporto alla formazione del Sé. Tornerò altrove su questo argomento. Si veda P. RIEFF, *The Triumph of the Therapeutic. Uses of Faith After Freud*, Harper & Row, New York 1966; ID., *My Life among the Deathworks* (vol. 1 della trilogia *Sacred Order/Social Order*), University of Virginia Press, Charlottesville-London 2006; P. SLOTERDIJK, *Devi cambiare la tua vita*, trad. it. S. Franchini, Raffaello Cortina, Milano 2010.

*flourishing* e *human enhancement*. Assumere il potenziamento come valore-guida implica un continuo incremento nella flessibilità e nella capacità di prestazione in ogni campo della vita sociale. L'idea di *flourishing*, per altro verso, designa la capacità delle persone di essere resilienti rispetto alle dinamiche che ho qui ricordato, il che le mette in grado di sviluppare piani di vita di lungo periodo e di continuare a mantenere impegni duraturi verso preoccupazioni ideali non particolaristiche. Essa comporta la capacità di articolare un particolare senso del ben-essere, dello sviluppo e dell'auto-realizzazione personale che sfuggono all'alternativa tra pensiero utilitaristico ed espressivo. E ciò può accadere se si mantengono entro la sfera dell'esistenza umana quelle possibilità di esperienza che possono generare impegni, motivazioni e progetti che trascendono gli obiettivi materiali o strumentali.

In questo quadro è inoltre implicita l'idea che la condizione dell'essere umani si riferisca ancora a un qualche retroterra naturale, che non costituisce soltanto necessità e caso, non soltanto un limite da superare, un confine da attraversare o una capacità di prestazione "tipica della specie". Tale condizione contiene ancora un "bene" che può essere scoperto, sperimentato e vissuto. Questo, *in nuce*, è il senso dell'alternativa. L'educazione, corrispondentemente, sarà centrata su meccanismi che rendano massimamente efficace l'accumulo di competenze in vista di un futuro rischioso, oppure su processi ed esperienze che permettano alle persone di sviluppare una relazione con il mondo basata su "premure"<sup>18</sup>, onde scoprire "chi" vogliono essere e che cosa vogliono davvero. Le due dimensioni possono anche intrecciarsi ed entrare in sinergie complesse, ma non con-fondersi quanto al valore-guida fondamentale. Gli effetti "personalizzanti" saranno, presumibilmente, altrettanto distinti.

Tutto ciò spinge alla rielaborazione di molti concetti teorico-pratici. Si pensi solo a concetti quali autonomia ed *empowerment*, oggi centrali nelle pratiche dell'educazione come anche del lavoro sociale e in tutti gli ambiti formativi e di "aiuto" in senso esteso. Che cosa significa ancora rendere autonomo un individuo? Che cos'è esattamente che dovrebbe essere dotato di maggior potere (*empowered*)?

Su tutto ciò dobbiamo riflettere. Ma è chiaro che i cambiamenti e le svolte a cui assisteremo, a loro volta, non saranno il risultato di un'intrapresa teorica individuale, e richiederanno la collaborazione di tutte le discipline scientifiche, i gruppi sociali e le professioni che hanno a che fare con l'autorealizzazione personale. La lezione che possiamo trarne, per ora, è che è in atto un profondo ripensamento dei simboli, dei significati e delle pratiche di vita attraverso le quali – per dirla con Erik Erikson – ogni civiltà conduce i soggetti umani a conseguire una particolare forma d'identità matura, cioè la forma d'*integrità* che le è propria e la caratterizza in modo unico.

---

<sup>18</sup> Cioè lo sviluppo di una riflessività personale *concern-oriented*. Cfr. M.S. Archer, *Being Human. The Problem of Agency*, Cambridge University Press, Cambridge 2000; A. SAYER, *Why Things Matter to People. Social Science, Values, and Ethical Life*, Cambridge University Press, Cambridge 2011.