

Sergio Cicutelli

La personalizzazione nella legislazione scolastica recente

Il principio della personalizzazione occupa uno spazio rilevante nel dibattito pedagogico contemporaneo, prestandosi a interpretazioni e significati differenti, che certamente non aiutano la ricostruzione del concetto teorico e della sua applicazione concreta nella scuola.

La scelta di analizzare la presenza del principio di personalizzazione nella legislazione scolastica si giustifica con il fatto che, a fronte di posizioni e interpretazioni diverse nella letteratura scientifica, le disposizioni legislative assumono una forma di ufficialità che per le scuole diventa più impegnativa di una scelta dettata da affinità ideali. Ci occuperemo perciò della presenza del principio della personalizzazione educativa nella produzione normativa scolastica degli ultimi decenni per documentare l'evoluzione del concetto e la sua incidenza sull'organizzazione scolastica e sulla prassi didattica. La ricognizione è da ritenere inevitabilmente approssimata per difetto alla reale presenza dell'argomento nella legislazione scolastica, ma l'ampiezza della trattazione può ritenersi sufficiente per orientarsi su questo terreno.

1. Un approccio cronologico e uno sistematico

L'argomento può essere affrontato secondo almeno due prospettive, una cronologica e una sistematica, condividendo in entrambi i casi una medesima metodologia: isolare all'interno di ciascun provvedimento la presenza del termine 'personalizzazione' e dei suoi derivati, allargando però la ricognizione anche a quelle forme implicite di personalizzazione che ne costituiscono una manifestazione pur non esprimendo, nella terminologia, l'adesione a questo principio generale.

Dal momento che sulla personalizzazione si è combattuta una battaglia di politica scolastica spesso caratterizzata da pregiudiziali ideologiche o politiche, l'uso della terminologia non è neutrale e risulta più frequente trovare forme implicite ma non dichiarate di personalizzazione anziché esplicite adesioni al modello della personalizzazione. Ovviamente, in un contesto del genere, occorrerebbe prima mettersi d'accordo su quali soluzioni organizzative, metodologiche e didattiche si possano considerare espressione del principio di personalizzazione, ma nel dubbio sulla classificazione di tante pratiche scolastiche si richiameranno in maniera piuttosto ampia le soluzioni che a vario titolo possono appartenere al territorio della personalizzazione.

Da un punto di vista cronologico si possono individuare sostanzialmente quattro fasi nell'exkursus che attraverserà gli ultimi cinquant'anni di legislazione scolastica:

- 1) gli anni Settanta-Ottanta del secolo scorso, in cui il concetto di personalizzazione comincia ad emergere in maniera ancora incerta e generica, legato a un significato non ancora specifico;
- 2) gli ultimi anni Novanta, in cui una personalizzazione sommersa attraversa le azioni di riforma del ministro Berlinguer ponendo le basi per i successivi sviluppi;
- 3) i primi anni Duemila, che vedono lo sviluppo della riforma Moratti, inizialmente segnata da una convinta e pervasiva presenza della personalizzazione nell'organizzazione della nuova scuola;

- 4) l'ultimo decennio, in cui si registra la reazione politica e culturale alla riforma Moratti con un'iniziale cancellazione di alcune sue forme di personalizzazione ma con il successivo recupero – ancora in corso – di alcuni aspetti qualificanti.

Nel corso di questa rassegna il principio di personalizzazione si sviluppa spesso insieme a quello di individualizzazione. All'inizio i due termini sono stati usati quasi come sinonimi ma in seguito si sono specializzati, anche se la confusione non sembra del tutto superata.

Da un punto di vista sistematico, il principio della personalizzazione educativa trova maggiore o minore manifestazione in contesti diversi, che ovviamente si sovrappongono cronologicamente costringendo facilmente ad andare avanti e indietro nel tempo per seguire l'evoluzione del medesimo fenomeno. A questo proposito sembra di poter individuare quattro distinti settori in cui riconoscere la presenza della personalizzazione:

- 1) la personalizzazione o individualizzazione come soluzione didattica da adottare per favorire l'integrazione scolastica di alunni disabili o di soggetti a vario titolo bisognosi di particolare attenzione educativa;
- 2) la personalizzazione come pratica idonea a soddisfare le esigenze di un'utenza scolastica legata in vario modo al mondo del lavoro (istituti professionali, formazione professionale, istruzione degli adulti);
- 3) la personalizzazione come modalità prevalentemente organizzativa, legata in particolare all'introduzione dell'autonomia scolastica ma anche presente in tutti i contesti scolastici in cui sia possibile scegliere all'interno di un'offerta formativa differenziata;
- 4) la personalizzazione come ordinaria prassi didattica che caratterizza l'attività scolastica quotidiana attraverso una molteplicità di strumenti e soluzioni essenzialmente affidate al discernimento professionale degli insegnanti (in fondo la libertà d'insegnamento è anch'essa una forma di personalizzazione al di qua della cattedra).

2. L'uso generico del concetto di personalizzazione (anni Settanta-Ottanta)

Agli inizi troviamo un uso abbastanza generico del concetto di personalizzazione, sostanzialmente intercambiabile con l'individualizzazione e riferito prevalentemente agli interventi destinati ai portatori di handicap.

Possiamo iniziare il nostro percorso con gli "Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali" (Dpr 647/69), in cui il concetto di personalizzazione è appena presente e usato in maniera generica, quasi come sinonimo di individualizzazione, che invece è esplicitamente tematizzato. Nel capitolo dedicato a *Individualizzazione e attività di gruppo*, troviamo scritto:

Per predisporre condizioni ambientali favorevoli, e per aiutare il bambino a sviluppare autonomamente la sua personalità, l'educatrice tenga costantemente presenti due principi fondamentali della didattica attuale: l'individualizzazione delle attività infantili e dei corrispondenti interventi educativi e la promozione di una ricca vita di gruppo. L'individualizzazione presuppone una adeguata conoscenza dei tratti differenziali della personalità di ogni bambino e della sua situazione ambientale. Si ha effettiva individualizzazione nei procedimenti educativi quando ciascun bambino è posto in condizione di potersi dedicare ad una attività adeguata ai suoi bisogni-interessi ed alle sue capacità e quando può fruire dell'affettuoso e personalizzato intervento dell'educatrice, che lo sorregge nelle sue difficoltà, nelle carenze ambientali, nella soddisfazione dei suoi interessi, nel migliore impiego delle sue doti.

Nei programmi del 1979 per la scuola media l'art. 2 della Parte seconda è dedicato alla *Individualizzazione degli interventi* e dice che

la individualizzazione degli itinerari di apprendimento è garanzia, per l'alunno di effettiva soddisfazione del diritto allo studio, cui corrisponde il dovere di impegnarsi per la promozione

di sé e per la preparazione ad assolvere i propri compiti sociali in termini sia di conquista degli elementi culturali comunque indispensabili, sia di sviluppo di tutte le potenzialità personali.

Con riferimento alla legge 517/77, che incominciava a prevedere l'integrazione degli handicappati, lo stesso articolo precisa che «di fronte a queste situazioni peraltro l'individualizzazione didattica diventa esigenza imprescindibile nella programmazione del consiglio di classe».

L'art. 3 della Parte terza aggiungeva che «la programmazione può prevedere anche l'organizzazione flessibile e articolata delle attività didattiche (attività interdisciplinari, interventi individualizzati, nonché raggruppamenti variabili di alunni, anche di classi diverse, e utilizzazione di docenti specializzati nell'ambito consentito dalla legge n. 517)».

Nel quadro degli interventi di integrazione e di sostegno erano poi previste «iniziative individualizzate» (art. 4). Il programma di storia parlava genericamente di «svariate forme di insegnamento individualizzato», mentre solo il programma di educazione fisica nominava incidentalmente la personalizzazione: «Sarà, perciò, necessario partire dall'osservazione ed analisi del preadolescente per stabilire il reale livello psico-motorio, proporre situazioni educative personalizzate e seguire, via via, in sede di valutazione, il grado di sviluppo del soggetto correlato ai dati ambientali, relazionali, psico-somatici che costituiscono i tratti essenziali del livello di partenza».

I programmi per la scuola elementare del 1985 parlavano di individualizzazione solo a proposito degli alunni portatori di handicap: «La valutazione dei risultati scolastici degli alunni portatori di handicap non può che essere rapportata ai ritmi ed agli obiettivi formativi individualizzati perseguiti nell'azione didattica»¹. Non si parlava mai di personalizzazione.

La legge 148/90 di riforma della scuola elementare parlava di individualizzazione solo a proposito dei portatori di handicap (art. 4, c. 4) e di alunni con ritardo nei processi di apprendimento (art. 9, c. 2). Si parlava invece di personalizzazione a proposito dei «progetti educativi personalizzati» che gli insegnanti di sostegno dovrebbero svolgere all'interno delle classi (art. 6, c. 2).

Gli orientamenti per la scuola materna del 1991 cominciano a distinguere tra individualizzazione, usata prevalentemente nei confronti di bambini con handicap o altre difficoltà, e personalizzazione come atteggiamento rivolto indistintamente a tutti i bambini. In particolare:

L'ambientamento e l'accoglienza rappresentano un punto privilegiato di incontro tra la scuola e le famiglie, in quanto forniscono preziose opportunità di conoscenza e collaborazione, che possono venire avviate tramite contatti ed incontri già prima della frequenza dei piccoli. È sicuramente importante la capacità dell'insegnante e della scuola nel suo insieme di accogliere le bambine e i bambini in modo personalizzato e di farsi carico delle emozioni loro e dei loro familiari nei delicati momenti del primo distacco, dell'ambientazione quotidiana e della costruzione di nuove relazioni con i compagni e con altri adulti².

In relazione al campo di esperienza "Il sé e l'altro" si precisa poi che «le finalità specificamente considerate si volgono in primo luogo all'assunzione *personalizzata* dei valori della propria cultura nel quadro di quelli universalmente condivisi ed al rispetto attivo delle diversità».

Il Testo Unico del 1994 conferma la sostanziale equivalenza tra individualizzazione e personalizzazione utilizzando entrambi i concetti in relazione alle attività di sostegno o comunque rivolte ai portatori di handicap, con una netta prevalenza dell'individualizzazione sulla personalizzazione, che ricorre una sola volta (art. 127, c. 3).

È di questi anni la legge 104/92, istitutiva dei servizi a favore dei portatori di handicap, con specifiche ricadute sul mondo della scuola. In essa però non compare mai un riferimento esplicito alla personalizzazione o all'individualizzazione. L'unico richiamo è dovuto ad aggiornamenti intervenuti successivamente.

¹ DPR 104/85, *Programmi didattici per la scuola primaria*, Premessa generale, II Parte.

² DM 3-6-1991, parte I, art. 4.

3. La personalizzazione implicita negli anni delle riforme Berlinguer

Una specifica tematizzazione della personalizzazione come modalità di intervento formativo ordinario comincia a comparire negli accordi tra le parti sociali che caratterizzano la seconda metà degli anni Novanta e che sono inevitabilmente riferiti alla formazione dei lavoratori o comunque di soggetti adulti. Nell'*Accordo per il lavoro* del 24-9-1996, ad esempio, non compare alcun riferimento all'individualizzazione, mentre troviamo scritto che

è necessario interconnettere gli interventi formativi e di ricerca attraverso un forte rinnovamento anche istituzionale dei sistemi di istruzione e formazione, in grado di assicurare il coordinamento e il decentramento nel governo del sistema, la programmazione degli interventi e delle risorse, l'articolazione e la personalizzazione degli interventi formativi in relazione alla domanda di cultura e di professionalità che nasce nel territorio. In questo contesto l'autonomia consentirà alle istituzioni scolastiche di dialogare efficacemente con tutti i soggetti interessati, sociali e istituzionali, e di rendere flessibile e personalizzare il percorso formativo.

Per i percorsi formativi post-obbligo è espressamente richiesta «la personalizzazione dei curricula e l'adozione di nuovi modelli di organizzazione scolastica e della didattica»; si sollecita inoltre la «personalizzazione della formazione complementare» per i giovani apprendisti e si richiedono forme di «consulenza personalizzata» nel quadro della riforma dei servizi per l'impiego.

Anche nel *Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione* del 22-12-1998 non si parla mai di individualizzazione, mentre si auspicano «percorsi formativi personalizzati» nel quadro del progetto di un nuovo sistema di educazione degli adulti.

Sono questi gli anni del Ministero Berlinguer, in cui l'attenzione alla personalizzazione non è certamente esplicita e insistita come avverrà in seguito con il ministro Moratti, ma compaiono comunque elementi che possono far parlare di personalizzazione. La riforma dell'esame di maturità, per esempio, introduce il credito scolastico al cui interno figura il credito formativo, che consiste in qualsiasi esperienza di lavoro, sport, studio o volontariato svolta fuori della scuola: non si parla di personalizzazione, ma di fatto siamo di fronte al riconoscimento – all'interno del punteggio d'esame – di attività libere che ogni studente può far valere a integrazione del percorso scolastico³.

Su un altro piano il riordino dei cicli (legge 30/00) mirava per certi aspetti al superamento del sistema scolastico ancora gentiliano per favorire il passaggio orizzontale tra un indirizzo di studi e l'altro mediante un sistema di crediti e debiti che avrebbe generato le cosiddette "passerelle". Non è un'esplicita personalizzazione dei percorsi ma è senz'altro un modo per concretizzare quella centralità dell'alunno dichiarata tante volte a parole ma ancora ostacolata da regole che imponevano all'alunno di adeguarsi alla rigida struttura del sistema scolastico e non viceversa.

L'introduzione dell'autonomia scolastica a sua volta è la premessa per la flessibilità di tutto il percorso scolastico, non più governato monoliticamente dal centro ma costruito dal basso con il contributo delle comunità scolastiche e del territorio⁴. La legge istitutiva dell'autonomia non parla di personalizzazione ma il richiamo al principio di sussidiarietà può essere letto per certi aspetti in questa direzione.

In questo contesto comincia per esempio a comparire l'attenzione esplicita alla personalizzazione nel DPR 233/98 (regolamento per il dimensionamento delle istituzioni scolastiche autonome), in cui l'organico funzionale delle scuole (mai peraltro applicato) si sarebbe dovuto calcolare, fra l'altro, con riferimento «alle esigenze di personalizzazione dei processi di apprendimento».

Arriviamo così al regolamento dell'autonomia, Dpr 275/99, che introduce specifiche forme di personalizzazione del percorso scolastico, soprattutto in relazione alla formazione degli adulti. Se da una parte «il curriculum della singola istituzione scolastica [...] può essere personalizzato in relazione ad azioni, progetti o accordi internazionali» (art. 8, c. 5), dall'altra

³ Cfr. Legge 425/97 e regolamento attuativo DPR 323/98.

⁴ Cfr. legge 59/97, art. 21-

le iniziative in favore degli adulti possono realizzarsi, sulla base di specifica progettazione, anche mediante il ricorso a metodi e strumenti di autoformazione e a percorsi formativi personalizzati. Per l'ammissione ai corsi e per la valutazione finale possono essere fatti valere crediti formativi maturati anche nel mondo del lavoro, debitamente documentati, e accertate esperienze di autoformazione. Le istituzioni scolastiche valutano tali crediti ai fini della personalizzazione dei percorsi didattici, che può implicare una loro variazione e riduzione⁵.

Si conferma inoltre come l'individualizzazione trovi spazio solo in relazione ai portatori di handicap: l'autonomia didattica, infatti, può prevedere anche «l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione handicap secondo quanto previsto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104» (art. 4, c. 2, lett. c).

Anche il contemporaneo regolamento dell'obbligo scolastico (DM 323/99) circoscrive l'individualizzazione ai casi di alunni in situazione di handicap (art. 2), mentre preferisce parlare di personalizzazione nel caso dell'orientamento nella scuola secondaria superiore (art. 4, c. 2, lett. d: «promuovere condizioni favorevoli, anche attraverso una adeguata personalizzazione del curricolo, al pieno sviluppo delle potenzialità educative degli alunni la cui integrazione per ragioni culturali, sociali e linguistiche presenta particolari difficoltà»), nel caso della gestione flessibile del curricolo nella fase di transizione (art. 8, c. 1) e nel caso della certificazione da rilasciare al termine dell'obbligo con riferimento «ai risultati conseguiti sia nel curricolo ordinario sia nelle attività modulari e nelle esperienze, anche personalizzate, realizzate in sede di orientamento, riorientamento, arricchimento e diversificazione dell'offerta educativa e formativa» (art. 9, c. 2).

Analogamente il DM 70/00 conteneva il modello di certificazione dell'obbligo di istruzione, che prevedeva al descrizione di «esperienze personalizzate» per tutti gli studenti e la descrizione del «Piano Educativo Individualizzato» per gli studenti in situazione di handicap.

I percorsi dell'IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore), istituiti dalla legge 144/99, art. 69, venivano a loro volta regolamentati dal DI 436/00, che fissava per essi, tra le altre, la caratteristica di essere «progettati e organizzati in modo da rispondere a criteri di flessibilità e modularità, e da consentire percorsi formativi personalizzati per giovani ed adulti, con il riconoscimento dei crediti formativi acquisiti» (art. 2, c. 1, lett. b).

Insomma, la personalizzazione comincia ad essere una modalità didattica ordinaria, nel senso che è rivolta a tutti gli alunni, ma ancora riservata a momenti particolari e complementari del curricolo. Solo con la riforma Moratti diventerà effettivamente un modello didattico ordinario da applicare nella prassi scolastica quotidiana.

Nei documenti della riforma Berlinguer infatti non compare il tema della personalizzazione se non in maniera incidentale. Il 28-2-2001, quando a Berlinguer era subentrato il ministro De Mauro, viene ad esempio pubblicato un documento provvisorio su *Il curricolo della scuola di base*, che avrebbe dovuto accompagnare l'attuazione della legge 30/00 nel suo primo ciclo ma che non ha mai trovato attuazione per la mancata conversione in atto normativo prima della fine della legislatura. In esso si invita ad «utilizzare flessibilmente le risorse disponibili e le presenti indicazioni curricolari per definire percorsi educativi, anche individualizzati» e si suggerisce di far leva su «specifiche attività di recupero individualizzate» ai fini valutativi. La personalizzazione compare solo nella scuola dell'infanzia, dove si invita ad «ipotizzare piani di sviluppo personalizzati» soprattutto in relazione allo sviluppo emotivo e alla formazione dell'identità personale.

Si colloca in questo contesto la Direttiva 22/01, sull'educazione degli adulti, che prevede tra gli obiettivi prioritari «la personalizzazione dei percorsi, il riconoscimento dei crediti e la progressiva realizzazione del sistema integrato di certificazione» (art. 2, c. 1, lett. g). I diversi interventi di educazione degli adulti erano a loro volta «strutturati in modo da promuovere la personalizzazione degli insegnamenti e degli apprendimenti degli adulti attraverso l'organizzazione modulare dei per-

⁵ Dpr 275/99, art. 9, c. 4.

corsi ed il riconoscimento delle conoscenze e delle competenze comunque acquisite, con l'attestazione e la certificazione dei relativi esiti, anche, in termini di crediti, secondo criteri di trasparenza» (art. 3, c. 3). I progetti pilota per l'integrazione dei sistemi formativi avevano infine l'obiettivo di proporre modelli «di elevata qualità, con alto grado di trasferibilità nel territorio nazionale con particolare riferimento alla personalizzazione degli ingressi nei percorsi di istruzione e formazione» (art. 5, c. 1).

Nella prassi didattica quotidiana, soprattutto per quanto riguarda la valutazione, la personalizzazione trovava ancora poco spazio. L'OM 90/01 (a firma De Mauro), sullo svolgimento degli scrutini, parla diffusamente di individualizzazione per via del piano educativo individualizzato (PEI) elaborato per gli alunni in condizione di handicap, ma almeno in un punto lo chiama piano educativo personalizzato, rivelando come la terminologia non si fosse ancora sedimentata nella sua specificità. Per il resto non compaiono elementi di personalizzazione nella valutazione ordinaria.

A conferma dell'uso prevalente della personalizzazione nel caso degli adulti può valere la Direttiva 143/01 sulla formazione del personale docente, che prevedeva per il personale neoassunto percorsi formativi «caratterizzati da elementi di flessibilità e di personalizzazione» (art. 3, c. 2).

Il medesimo concetto comparirà anche nella Direttiva 70/02 sull'autoaggiornamento, a firma del ministro Moratti. Insomma, per gli adulti era facile parlare di personalizzazione, ma stavano maturando i tempi per una proposta pedagogicamente orientata sulla personalizzazione.

4. L'educazione personalizzata nella riforma Moratti

Tale proposta sarebbe stata organicamente sviluppata nella riforma Moratti, affidata prevalentemente al lavoro del pedagogo Giuseppe Bertagna, consigliere del Ministro e coordinatore del Gruppo ristretto di lavoro incaricato di predisporre un nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici. Il mandato del ministro Moratti al Gruppo di lavoro comprendeva, tra l'altro, l'elaborazione di piani di studio obbligatori che consentissero comunque in misura maggiore di quella all'epoca prevista la costruzione di percorsi personalizzati grazie alle opportunità offerte dall'autonomia⁶. Nel rapporto del Gruppo di lavoro la personalizzazione tornava più volte come una prospettiva realizzabile soprattutto attraverso il bilanciamento della quota obbligatoria e di quella facoltativa dei piani di studio⁷.

La legge di riforma, legge 53/03, parlava di personalizzazione solo presentando il piani di studio personalizzati, che «contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali» (art. 2, c. 1, lett. 1). Per certi aspetti, ben poco rispetto alle opportunità offerte dalla teoria della personalizzazione.

Maggiore era lo spazio dedicato al principio nel DLgs 59/04, attuativo della riforma nel primo ciclo, in cui la personalizzazione acquista una consistenza maggiore sia aprendosi al contributo delle famiglie (artt. 3.2, 7.2), sia responsabilizzando gli insegnanti e le scuole nell'elaborare la proposta di attività facoltative, in realtà limitate a 99 ore annue nella scuola primaria (tre ore settimanali) e 198 nella secondaria di I grado (6 ore settimanali). Riferimenti alla personalizzazione si trovano pure nei decreti attuativi del diritto dovere (DLgs 76/05) e dell'alternanza scuola-lavoro (DLgs 77/05), nonché in quello relativo al secondo ciclo (DLgs 226/05), che sarebbe entrato in vigore solo cinque anni dopo con sostanziali modifiche.

Se questa è, in estrema sintesi, l'attenzione dedicata dai testi normativi della riforma Moratti al principio della personalizzazione, molto maggiore incidenza ha avuto la campagna di formazione rivolta a diffondere la logica della riforma tra gli insegnanti. Una prima attuazione delle opportunità

⁶ Cfr. *Il mandato del Ministro*, in "Annali dell'istruzione", XLVII, 2001, n. 1-2, p. 3.

⁷ «Avere a disposizione uno strumento flessibile come il percorso facoltativo aiuta le famiglie e la scuola a concretizzare la personalizzazione dei processi di apprendimento e di maturazione» (*L'ipotesi elaborata dal Gruppo ristretto di lavoro. Analisi e commento dell'ipotesi*, a cura di G. Bertagna, "Annali dell'istruzione", XLVII, 2001, n. 1-2, p. 42).

offerte dalla riforma fu accompagnata dal Progetto R.I.So.R.S.E. (Ricerca, Innovazione e Sostegno per la Riforma del Sistema Educativo). Dal Rapporto di ricerca possiamo estrarre alcune affermazioni significative.

Il concetto di personalizzazione del percorso formativo trova collocazione normativa a partire dall'art. 1 comma 2 del D.P.R. 275/99, regolamento attuativo dell'art. 21 della legge 59/97, che recita «L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alle domande delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo...»⁸.

L'introduzione dei Piani di studio personalizzati segna quindi

il definitivo abbandono dell'uniformità delle prestazioni progettate a priori, già inaugurato con la stagione della Programmazione Curricolare, successiva ad una logica esclusivamente centralistica imperniata sui Programmi di insegnamento dettati dal centro; i docenti delle istituzioni scolastiche autonome sono, dunque, chiamati ad operare nella singolarità della loro situazione e a trasformare responsabilmente il servizio istituzionale da essi fornito nella sintesi di ciò che è bene per ciascun allievo considerato nella unicità e integralità della sua persona, fermo restando i valori/vincoli nazionali che tutti devono rispettare⁹.

Proprio i Piani di studio personalizzati e le correlate Unità di apprendimento costituiscono però gli elementi di maggiore novità e problematicità per le scuole campione che hanno attuato la riforma¹⁰. Accanto a questi strumenti istituzionali va ricordato anche come la riforma Moratti fu accompagnata da alcune "Raccomandazioni", strumento non ufficiale ma diffuso in maniera capillare per la formazione del personale docente, in cui si approfondivano i concetti chiave della riforma. Nelle Raccomandazioni per la scuola primaria e in quelle per il primo ciclo (pubblicate tra il 2002 e il 2003) si legge che

Personalizzare significa aprire, accrescere, liberare, moltiplicare le capacità e le competenze personali di ciascuno; dare a ciascuno il proprio che è unico e irripetibile; valorizzare le identità personali, non svilirle, ma considerarle la condizione per un dialogo fecondo con altre identità che possono, così, perfezionarsi a vicenda. Personalizzare significa diffidare della tentazione di dare a tutti, per principio, le stesse cose, magari per lo stesso tempo e allo stesso modo. Non è personalizzare nemmeno dare a tutti le stesse cose in tempi e modi diversi.

Dal punto di vista normativo i richiami possono limitarsi a queste sintetiche citazioni. Va comunque ricordato che tra gli strumenti della personalizzazione un ruolo particolarmente importante rivestivano gli strumenti del *tutor* e del *portfolio*. Il primo era il docente incaricato di accompagnare l'alunno (e la famiglia) nella costruzione del Piano di Studio Personalizzato; il secondo era la raccolta dei materiali prodotti dall'alunno e selezionati al fine della sua valutazione e orientamento¹¹.

Vale la pena soffermarsi brevemente su questi aspetti in quanto su di essi si concentrò l'attenzione critica delle forze di opposizione che, giunte al governo nel 2006, cancellarono subito questi strumenti chiave del progetto di riforma dal punto di vista pedagogico e organizzativo. Se al tutor c'era almeno qualche riferimento incidentale nel testo della legge 53/03, al portfolio non era dedicato alcun accenno e quindi fu abbastanza facile avanzare l'accusa di eccesso di delega, avendo il Miur introdotto elementi che, per quanto assolutamente coerenti con l'impianto personalizzante

⁸ *Piani di studio personalizzati e unità di apprendimento*, in "Annali dell'Istruzione", XLIX, 2003, n. 3-4, *Strumenti per la Riforma. Progetto R.I.So.R.S.E. Rapporto Nazionale*, p. 95.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Cfr. *Ivi*, p. 109.

¹¹ Sul portfolio si rimanda alle specifiche e analitiche linee guida emanate per il suo impiego con CM 84/05.

della riforma, non erano originariamente previsti nel testo di legge. I sindacati insisterono a lungo soprattutto sui timori di un uso improprio della funzione tutoriale e quindi, con il nuovo governo, si adottò la formula decisamente insolita ma legittima della “disapplicazione” di questi istituti per via semplicemente amministrativa a seguito di un accordo sindacale.

5. Declino e ripresa della personalizzazione

Iniziava così la fase di rientro dalla personalizzazione: più che di un vero e proprio rifiuto si trattò di una tacita emarginazione, spostando l’attenzione da quell’impianto pedagogico ad una diversa impostazione, che per la scuola dell’infanzia e il primo ciclo, con qualche aggiornamento, è tuttora in vigore. Le Indicazioni nazionali emanate con il DLgs 59/04 furono sostituite nel 2007 da nuove *Indicazioni nazionali per il curricolo*, presentate inizialmente come sperimentali ed equivocamente proposte in parallelo alle precedenti. Al termine della sperimentazione fu facile registrare un maggior consenso sul modello più recente e far quindi definitivamente decadere le Indicazioni del 2004. Nelle Indicazioni del 2007 è stato accuratamente evitato l’uso del concetto di personalizzazione, così come nella revisione avvenuta nel 2012, in cui si citano una sola volta «strategie e percorsi personalizzati» come forme di prevenzione e recupero della dispersione scolastica, cioè in relazione a contesti educativi straordinari e non all’interno dell’ordinaria attività didattica. Va però notato che proprio le Indicazioni 2012 aggiungono al testo del 2007, con un rilievo significativo, un “Profilo dello studente” che di fatto era uno degli strumenti individuati già dalla riforma Moratti come fattore di personalizzazione, in quanto volto a concentrare l’attenzione sullo studente e le sue competenze personali più che sulle singole prestazioni scolastiche.

Esito leggermente diverso si è avuto con i regolamenti del secondo ciclo (2010), in cui la personalizzazione continua a comparire solo come elaborazione personale dei piani di studio nei licei (DPR 89/10, art. 10.3). Maggiore spazio è offerto alla personalizzazione dei percorsi negli istituti professionali, con insistenza significativa nel Profilo dello studente, mentre nulla compare negli istituti tecnici.

Nel frattempo, mentre da una parte il ministero Fioroni (2006-08) cancellava i segni di personalizzazione proposti dalla riforma Moratti, dall’altra veniva concesso spazio alla personalizzazione almeno nei percorsi di educazione degli adulti che erano stati riformati dalla legge 296/06, art. 1, c. 632, collocandoli nei Centri provinciali per l’istruzione degli adulti (Cpia). Nel DM 25-10-07, infatti, si prevede espressamente che tali centri possano programmare le loro attività didattiche anche in tempi diversi da quelli dei normali percorsi scolastici «al fine di personalizzare l’offerta formativa secondo le esigenze della propria utenza»¹². Era un segnale interessante per comprendere come il principio della personalizzazione fosse ritenuto applicabile solo a certe categorie di studenti in grado di esprimere un “potere contrattuale” nei confronti della scuola (disabili, istituti tecnici e professionali, adulti, ecc.) e non fosse utilizzabile come principio valido per la didattica ordinaria. Vanno in questa direzione anche le istruzioni impartite con l’OM 92/07 per le attività di recupero che si caratterizzano «per il carattere personalizzato degli interventi»¹³.

Cambiato il ministro e tornati a una maggioranza di centro-destra, con il ministro Gelmini non si torna però alla concezione pervasiva della personalizzazione tipica della riforma Moratti. Troviamo però accenni occasionali alla personalizzazione dell’attività didattica, per esempio nella CM 10/09, che impartiva istruzioni sulle nuove modalità di valutazione dopo la legge 169/08, che aveva stabilito il ritorno del voto decimale nel primo ciclo di istruzione, limitatamente ai documenti ufficiali di valutazione, dato che nella pratica didattica quotidiana il suo uso era «rimesso discrezionalmente ai docenti della classe, in ragione degli elementi che attengono ai processi formativi degli alunni secondo il loro percorso personalizzato».

A sua volta il regolamento della valutazione emanato con DPR 122/09 non poteva fare a meno di richiamare i «percorsi formativi personalizzati» nella valutazione delle esperienze di lavoro

¹² DM 25-10-2007. Art. 5, c. 2.

¹³ OM 5-11-2007, n. 92, art. 8, c. 3.

condotte nel quadro dei percorsi di alternanza scuola-lavoro¹⁴. Si faceva inoltre riferimento all'«orario annuale personalizzato» per confermare il requisito della frequenza di almeno tre quarti del totale delle ore di lezione ai fini della valutazione degli studenti del secondo ciclo¹⁵.

Con la legge 170/10 si definisce l'attenzione che la scuola deve prestare ai disturbi specifici dell'apprendimento (Dsa), per i quali è espressamente previsto «l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata» (art. 5, c. 2). Nelle apposite *Linee guida* emanate con DM 12-7-2011, si approfondisce finalmente – ma solo con riferimento alle specifiche categorie di alunni affetti da Dsa – la natura della personalizzazione e della individualizzazione. Può essere utile leggere un'ampia pagina di queste Linee guida per avere un chiarimento ufficiale su questi concetti.

I termini *individualizzata* e *personalizzata* non sono da considerarsi sinonimi. In letteratura, la discussione in merito è molto ampia e articolata. Ai fini di questo documento, è possibile individuare alcune definizioni che, senza essere definitive, possono consentire di ragionare con un vocabolario comune.

È comunque preliminarmente opportuno osservare che la Legge 170/2010 insiste più volte sul tema della didattica individualizzata e personalizzata come strumento di garanzia del diritto allo studio, con ciò lasciando intendere la centralità delle metodologie didattiche, e non solo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative, per il raggiungimento del successo formativo degli alunni con DSA.

“Individualizzato” è l'intervento calibrato sul singolo, anziché sull'intera classe o sul piccolo gruppo, che diviene “personalizzato” quando è rivolto ad un particolare discente.

Più in generale – contestualizzandola nella situazione didattica dell'insegnamento in classe – l'azione formativa individualizzata pone *obiettivi comuni* per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti, con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curriculum, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto ad una pluralità di dimensioni.

L'azione formativa personalizzata ha, in più, l'obiettivo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi obiettivi diversi per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo.

Si possono quindi proporre le seguenti definizioni.

La *didattica individualizzata* consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.

La *didattica personalizzata*, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue ‘preferenze’ e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo.

La sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata determina dunque, per l'alunno e lo studente con DSA, le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento¹⁶.

¹⁴ DPR 122/09, art. 4, c. 4.

¹⁵ DPR 122/09, art. 14, c. 7.

L'esposizione non brilla per chiarezza, ma lascia intendere che l'intervento individualizzato è condotto in maniera prevalentemente direttiva (su iniziativa dell'insegnante) per favorire lo sviluppo di abilità e competenze carenti nel singolo alunno, sostanzialmente in una logica di recupero, mentre la didattica personalizzata, con esplicito richiamo ai documenti della riforma Moratti, tende a costituire una forma di progettazione che fin dall'inizio tiene conto della diversità e specificità di ogni alunno, cercando anche di coinvolgerlo e responsabilizzarlo nell'elaborazione delle attività di insegnamento/apprendimento.

In questo contesto si colloca la predisposizione del Piano Didattico Personalizzato (PDP), che deve raccogliere, in stretto raccordo con la famiglia, la descrizione delle caratteristiche dell'alunno, la tipologia di disturbo, le attività didattiche individualizzate e personalizzate, gli strumenti compensativi e dispensativi, le forme di verifica e valutazione.

All'ampia e specifica tematica dei Dsa si collega oggi l'ulteriore settore dei Bes (bisogni educativi speciali), cui si è cominciata a dedicare attenzione con la Direttiva ministeriale del 27-12-2012, che di fatto estende l'uso del PDP anche agli alunni con Bes, pur nella loro minore specificità patologica. Analoga è però la richiesta di strategie di personalizzazione per questi alunni.

Come spiega la CM 8/13, che fornisce indicazioni operative per l'attuazione della Direttiva, viene esteso «a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, richiamandosi espressamente ai principi enunciati dalla Legge 53/2003». Pertanto, accanto agli obblighi nei confronti di alunni con disabilità o DSA, «è compito doveroso dei Consigli di classe o dei teams dei docenti nelle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni». La strategia della personalizzazione viene quindi a ritrovare la sua funzione generale e non circoscritta a casi particolari. Va tuttavia notato che la CM oscilla talora tra PDP e PDI (individualizzato).

Tutto il settore disabilità-dsa-bes confluisce oggi nelle indicazioni per una scuola inclusiva contenute nel DLgs 66/17, che prevede la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica sulla base, tra l'altro, della «realizzazione di percorsi per la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione dei processi di educazione, istruzione e formazione»¹⁷.

La disposizione si inserisce nella prospettiva contenuta nella legge 107/15 (c.d. buona scuola), che prevede tra gli obiettivi formativi prioritari anche il «potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati» (art. 1, c. 7, lett. l). Nella stessa legge la personalizzazione è ancora citata solo nel caso delle misure adottate dalla provincia autonoma di Bolzano in relazione alle esigenze poste dai tre gruppi linguistici presenti sul suo territorio (c. 187). Si deve quindi concludere che la personalizzazione rimane una metodologia applicabile solo a situazioni straordinarie.

Come si è già visto, infatti, il DPR 263/12, che ha regolamentato i centri di istruzione per gli adulti, prevede espressamente i seguenti criteri e modalità per rendere sostenibili dagli studenti i percorsi di studio:

- a) il riconoscimento dei crediti comunque acquisiti dallo studente per l'ammissione ai percorsi del tipo e del livello richiesto;
- b) la personalizzazione del percorso di studio relativo al livello richiesto, che lo studente può completare anche nell'anno scolastico successivo, secondo quanto previsto dal patto formativo individuale di cui all'articolo 5, comma 1, lettera e);
- c) la fruizione a distanza di una parte del percorso previsto, di regola, per non più del 20 per cento del corrispondente monte ore complessivo;

¹⁶ *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, allegate al DM 12-7-2011.

¹⁷ DLgs 66/17, art. 4, c. 2, lett. b).

d) la realizzazione di attività di accoglienza e di orientamento, finalizzate alla definizione del Patto formativo individuale, per non più del 10 per cento del corrispondente monte ore complessivo del percorso¹⁸.

Oltre al riferimento esplicito alla personalizzazione, anche il riconoscimento dei crediti, la fruizione di formazione a distanza e le attività di accoglienza e orientamento sono comunque espressione di una metodologia personalizzante in quanto adattamenti del curriculum alle esigenze particolari del soggetto. Si può solo notare come il percorso sia *personalizzato* mentre il Patto formativo sia *individuale*, mostrando ancora l'oscillazione nell'uso dei termini. Nelle *Linee guida* emanate in attuazione del medesimo Dpr, però, non c'è più alcun riferimento esplicito alla personalizzazione¹⁹. Nel testo del Dpr invece si torna a ribadire che i percorsi di istruzione degli adulti devono essere «organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso sulla base di un Patto formativo individuale definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto»²⁰ e che l'ammissione all'esame di Stato è possibile solo dopo aver accertato l'«effettivo svolgimento da parte dell'adulto del percorso personalizzato definito sulla base del Patto formativo individuale»²¹.

Ancora con riferimento a un'utenza "adulta" o comunque direttamente legata al mondo del lavoro si può vedere il DLgs 61/17, che conferma come la personalizzazione possa trovare applicazione soprattutto nell'istruzione professionale, dato che nella sua nuova regolamentazione

il modello didattico è improntato al principio della personalizzazione educativa volta a consentire ad ogni studentessa e ad ogni studente di rafforzare e innalzare le proprie competenze per l'apprendimento permanente a partire dalle competenze chiave di cittadinanza, nonché di orientare il progetto di vita e di lavoro della studentessa e dello studente, anche per migliori prospettive di occupabilità. Il modello didattico aggrega le discipline negli assi culturali di cui al decreto adottato in attuazione dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296; il medesimo modello fa riferimento a metodologie di apprendimento di tipo induttivo ed è organizzato per unità di apprendimento²².

La «personalizzazione dei percorsi»²³ si ritrova anche nel Progetto formativo individuale, che costituisce uno degli elementi caratterizzanti della nuova Ifp, che consente nel biennio di destinare una quota non superiore a 264 ore complessive alla personalizzazione degli apprendimenti (art. 4, c. 2). In sintesi,

i percorsi quinquennali di I.P. sono articolati in modo da garantire, ad ogni studente: a) la frequenza di un percorso personalizzato per acquisire, nel biennio, le competenze chiave di cittadinanza, i saperi e le competenze necessarie per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, gli strumenti per orientarsi in relazione all'indirizzo di studio scelto al momento dell'iscrizione alla prima classe²⁴.

Rimangono a questo punto da considerare le ultime istruzioni in materia di valutazione e certificazione. Per quanto riguarda la valutazione, il DLgs 62/17, attuativo della ulteriore delega in materia di valutazione contenuta nella legge 107/15, chiarisce in apertura che «la valutazione è coerente con l'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, con la personalizzazione dei percorsi e con le

¹⁸ DPR 263/12, art. 4, c. 9.

¹⁹ DM 12-3-2015.

²⁰ DPR 263/12, art. 5, c. 1, lett. e).

²¹ DPR 263/12, art. 6, c. 4.

²² DLgs 61/17, art. 1, c. 3.

²³ DLgs 61/17, art. 2, c. 4.

²⁴ DLgs 61/17, Allegato A, *Profilo educativo, culturale e professionale (P.E.Cu.P.) dello studente a conclusione dei percorsi di Istruzione Professionale del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, Premessa, 2. Strumenti organizzativi e metodologici.

Indicazioni Nazionali per il curricolo e le Linee guida di cui ai decreti del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87, n. 88 e n. 89»²⁵.

Per la scuola secondaria di I e II grado, ovviamente, viene ricordato che per la validità dell'anno scolastico «è richiesta la frequenza di almeno tre quarti del monte ore annuale personalizzato»²⁶, mentre per gli alunni con DSA la valutazione deve essere coerente con il piano didattico personalizzato²⁷, che in casi di particolare gravità può prevedere l'esonero dall'insegnamento delle lingue straniere e l'adozione di un percorso didattico personalizzato²⁸ o il ricorso a strumenti compensativi²⁹. Analoghe disposizioni si trovano poi nel DM 741/17, che contiene le istruzioni per i nuovi esami di Stato finali del primo ciclo³⁰.

Per quanto riguarda invece la certificazione delle competenze, introdotta recentemente da varie disposizioni e regolamentata in particolare dal DLgs 13/13, che istituisce il sistema nazionale di certificazione delle competenze, è unicamente richiesto all'ente certificatore di adottare «misure personalizzate di informazione e orientamento in favore dei destinatari di servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze»³¹.

6. Conclusioni

Giunti al termine di questa rapida ma ampia rassegna, possono trovare conferma alcune osservazioni già proposte in apertura.

In primo luogo non sembra essersi chiarita con precisione la differenza tra personalizzazione e individualizzazione, fermo restando che la prima troverebbe applicazione soprattutto nei confronti degli allievi più grandi mentre la seconda sarebbe di fatto riservata agli interventi di cosiddetta didattica speciale (disabili, Dsa, Bes, ecc.).

La personalizzazione rimane però un'insopprimibile esigenza posta dall'insieme della legislazione di settore, che anche a livello internazionale richiama sempre più spesso la necessità di coniugare l'apprendimento formale con quelli informale e non formale, che sono inevitabilmente legati a dinamiche personali e portano nella scuola il vissuto personale di ciascun alunno.

L'organizzazione scolastica tende ad aprirsi ad una flessibilità che supera la rigidità del vecchio sistema gentiliano. È ormai sempre meno legittimo costringere l'alunno nella griglia di una scuola costruita astrattamente su misura di un inesistente alunno medio. In questa prospettiva trovano quindi spazio anche il confronto e la corresponsabilità con le famiglie per costruire insieme una scuola che sappia tenere conto delle caratteristiche di ognuno.

Rimane ancora fuori dalla prassi scolastica ordinaria una forma di personalizzazione diffusa e presente in ogni momento dell'attività didattica. Si tratta del resto giustamente di scelte personali degli insegnanti, che avvertono comunque l'esigenza di trovare – a prescindere dalle prescrizioni normative – le soluzioni migliori per favorire il successo formativo di ciascun alunno.

²⁵ DLgs 61/17, art. 1, c. 2.

²⁶ DLgs 61/17, art. 5, c. 1 (sec, I grado). La disposizione vale anche per la secondaria di II grado e per il relativo esame di stato (art. 13, c. 2, lett. a), e art. 20, cc. 9-11).

²⁷ DLgs 62/17, art. 11, cc. 9-10.

²⁸ DLgs 62/17, art. 11, c. 13. Per la secondaria di II grado v. art. 20, c. 13.

²⁹ DLgs 62/17, art. 11, c. 14. Per la secondaria di II grado v. art. 20, c. 14.

³⁰ DM 741/17, art. 2, c. 1; art. 14, cc. 6-8.

³¹ DLgs 13/13, art. 5, c. 1, lett. b).