

Giorgio Chiosso

Personalizzazione:

Il significato e gli scopi

Il principio di “personalizzazione” si pone all’intersezione tra l’autonomia delle scuole e le norme di carattere generale previste dal *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* alla fine, rispettivamente, del primo e del secondo ciclo di istruzione e dalle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* per i diversi livelli scolastici. Tenendo conto dei vincoli complessivi dati da questi documenti le scuole sono chiamate a predisporre i *Piani di studio personalizzati* ricorrendo alle forme organizzative e didattiche ritenute più idonee per il raggiungimento dei risultati e per la messa a punto di processi di apprendimento significativi, sul piano non solo cognitivo, ma anche educativo.

Questa impostazione ha lo scopo di:

- fornire a tutti uguali opportunità di apprendimento;
- presidiare e contenere il rischio di insuccesso scolastico;
- sviluppare le capacità di auto-orientamento;
- elevare gli standard di apprendimento;
- consentire, più avanti nella carriera scolastica, un primo approccio con il mondo del lavoro e delle professioni.

Alle origini della personalizzazione

Alla base del principio di personalizzazione sta la scommessa che la creazione di **itinerari differenziati** (per l’appunto “personalizzati”) possa contribuire non solo a ridurre gli insuccessi e a promuovere le eccellenze, ma anche a rendere più efficace in generale l’esperienza di apprendimento degli alunni.

La prospettiva della personalizzazione reinterpreta alla luce di nuove esigenze e con le particola-

rità e le specificità di cui diremo più avanti un motivo ricorrente della cultura pedagogica novecentesca e cioè il principio della “**individualizzazione**” dell’insegnamento. Autori come Claparède, Kilpatrick, Parkhurst, Decroly, Montessori e più tardi Dottrens e Freinet hanno scritto, come è noto, pagine che ormai appartengono al patrimonio storico della riflessione pedagogica.

Da allora in poi molta acqua è passata sotto i ponti. La pedagogia post attivistica e le ricerche di psicologia cognitiva ci hanno fatto più avvertiti rispetto alla romantica e talvolta un po’ ingenua fiducia nei cosiddetti “bisogni” e “interessi” degli allievi. I tempi ed i ritmi di apprendimento non sono scanditi, come si credeva, da leggi biogenetiche concepite in maniera un po’ deterministica, ma dipendono anche dai contesti ambientali, dalle pratiche didattiche, dalla gestione delle dinamiche emotive ed affettive. Anziché ridimensionare, tuttavia, l’esigenza di tenere insieme la triade insegnamento/apprendimento/individualizzazione, essa risulta ulteriormente rafforzata.

La comparsa dell’espressione “personalizzazione” sulla scena delle scienze dell’educazione contemporanea è relativamente recente e risale agli anni Settanta con una serie di contributi di Victor Garcia Hoz, anche se antecedenti interessanti si possono ritrovare in alcuni aspetti della cultura pedagogica personalistica (Stefanini, Nosengo, Agazzi). In un volume tradotto in italiano nel 1981 proprio con il titolo *Educazione personalizzata*, Garcia Hoz prospettava con la sua tesi una via intermedia tra individualizzazione e **pratica curricolare**. A suo avviso i processi individualizzanti risultavano troppo condizionati dal rispetto degli interessi personali e dei tempi evolutivi di ciascuno e talora estranei rispetto ai processi di socializzazione. Ma neppure

gli sembrava del tutto convincente l'ormai incipiente cultura di matrice curricolare, intrisa a suo dire di derive funzionaliste e tecnologiche. I suoi studi passarono tuttavia piuttosto inosservati e, almeno da noi, restarono senza conseguenze.

In quegli anni altre strategie sembravano più efficaci per assicurare il realizzarsi di quella scuola "di tutti e di ciascuno" che costituisce uno dei fondamenti di qualsiasi società democratica. Maggior fortuna non soltanto nella scuola italiana, ma un po' in tutto il mondo occidentale incontrarono infatti le teorie della programmazione curricolare e le cosiddette "**strategie del rinforzo**", fino ad assumere un vero e proprio carattere egemonico.

Lo sviluppo curricolare ha guardato soprattutto alla dimensione cognitiva dell'essere umano, visto come un soggetto che apprende e in quanto apprende compie un'attività sperimentalmente quantificabile. Le tendenze più radicali in tal senso sono state temperate di volta in volta da richiami all'importanza della relazione interpersonale, alla dimensione emotivo-affettiva dell'intelligenza e soprattutto con la convinzione che *l'apprendimento più efficace è quello che, a sua volta, produce apprendimento* e, in quanto tale, non risulta sempre facilmente quantificabile. Una delle novità che ha connotato l'approccio curricolare ha riguardato lo spostamento del baricentro didattico dai processi di insegnamento a quelli di apprendimento, richiamando la funzionalità e la coerenza dei modelli didattici con i tempi e le modalità di conoscenza dell'alunno, aprendo in tal modo la via al principio di personalizzazione.

Dietro alle pratiche curriculari stava l'ipotesi che quanto più la scuola razionalizzava se stessa, dandosi rigorosi protocolli di programmazione in termini di tempi e pratiche cognitive, tanto più si sarebbe innalzata la qualità della prestazione scolastica e, nel medesimo tempo, sarebbero diminuiti il numero degli insuccessi e il fenomeno della marginalizzazione scolastica. Questa linea di intervento si è combinata, a sua volta, con le cosiddette "**strategie del rinforzo**" che si sono tradotte nella realtà quotidiana con un generalizzato incremento

di scuola, con la moltiplicazione delle occasioni di apprendimento e con l'infittimento delle esercitazioni e l'accumulo delle nozioni.

Occorre giudicare con molta serenità gli orientamenti che hanno accompagnato l'ultimo quarto di secolo. Esse hanno veicolato un'idea di scuola più socializzata di quanto non fosse la scuola degli anni Sessanta-Settanta e un'idea di professione docente più definita e meno generica, bisognosa non solo di cultura e di sapere scientifico, ma anche di capacità progettuali e organizzative.

I principi alla base della personalizzazione

Il tema della "personalizzazione" s'intreccia, a questo punto, con i profondi cambiamenti che nell'ultimo quindicennio stanno coinvolgendo i sistemi formativi di vari paesi europei. Quasi tutti i governi dei più significativi stati del vecchio continente con gli anni Novanta hanno cominciato a ripensare molte strategie in campo scolastico, partendo dalla constatazione che in genere i risultati non appaiono del tutto soddisfacenti con la persistenza di ampie sacche di ignoranza e di analfabetismo funzionale. Tre principali linee di intervento sembrano emergere dall'analisi comparate dei cambiamenti in corso nella scuola europea.

Responsabilità e autonomia

La prima è la convinzione che quanto più si assegnano responsabilità non solo esecutive, ma progettuali agli insegnanti e si spostano vicino agli alunni e alle famiglie le decisioni organizzative e didattiche, tanto più aumentano le possibilità di successo e si rafforza la percezione della scuola come servizio socialmente utile. Persino la Francia, la patria del centralismo statalista, sta orientando le proprie scelte in direzione se non proprio dell'autonomia almeno di un forte decentramento.

È questa la strada intrapresa anche in Italia con l'autonomia delle scuole. Lo Stato non interviene più con i suoi "programmi" e, di conseguenza, non ha più una sua "pedagogia", lasciando libere le scuole di auto-organizzarsi nelle forme didattiche e cul-

turali reputate più efficaci, riservando soltanto alla propria competenza il compito di monitorare il sistema attraverso periodiche rilevazioni sulla qualità delle prestazioni scolastiche.

Differenziazione delle strategie formative

La seconda linea di intervento riguarda la diversificazione delle strategie volte a moltiplicare gli itinerari formativi sia sul piano istituzionale sia su quello didattico per:

- rispondere alle nuove ed accresciute esigenze legate al mondo adulto e delle professioni;
- valorizzare l'insieme delle opportunità formative che la società civile mette in campo in forme diverse e spesso anche non istituzionalizzate;
- evitare di sovraccaricare la scuola di responsabilità educative
- favorire la differenziazione dei percorsi formativi personali.

Fin dagli anni Settanta si sono levate voci sulla necessità di pensare i processi educativi e formativi in forme policentriche, con ipotesi di lavoro elaborate presso organismi internazionali (la più celebre è forse quella contenuta nel Rapporto Kerr del 1975) e da studiosi di formazione sociologica e pedagogica come Schwartz, Husen, Legrand e, da noi, Cesareo.

Senza rinunciare a concepire la scuola come una sede privilegiata di erogazione di cultura e di educazione, si è affermata la convinzione che i processi di accumulo di conoscenze e di competenze si svolgono anche presso altre sedi e in forme non scolasticizzate come, ad esempio, quelle tipiche del mondo del lavoro e della formazione professionale.

Uno dei fattori costitutivi dell'equità formativa sarebbe perciò costituito dal riconoscimento della pari dignità dei percorsi formativi extrascolastici rispetto a quelli scolastici. L'opportunità offerta ai giovani di poter scegliere tra una molteplicità di percorsi, non soltanto all'interno del sistema scuola, ma anche presso sedi extrascolastiche, o in forma mista e alternata, accompagnata dalla **flessibilità organizzativa** (e cioè dalla possibilità di poter

passare, ad alcune condizioni, da un'esperienza all'altra), sarebbe una valida strategia "personalizzante" e cioè in grado di rispondere alle esigenze, alle aspettative e alle capacità di ciascuno.

Naturalmente questa asserzione va sostenuta con un insieme di iniziative di tipo sociale necessarie per evitare che i canali non scolastici finiscano per essere prerogativa soltanto dei soggetti più deboli sul piano cognitivo ed economico, come se il mondo del lavoro e della produzione potesse accontentarsi dei soggetti meno dotati o più poveri.

Questa ipotesi difesa in nome dell'equità formale, rischia spesso di non essere in grado di rispondere ad una varietà di bisogni molto più ampia e complessa di quella cui era abituata la scuola selettiva che non si curava di quanti non erano in grado di proseguire negli studi. I dati relativi al fenomeno cosiddetto della **dispersione scolastica**, ad esempio, ci dicono inequivocabilmente che alla scuola non si possono chiedere prestazioni che, nonostante ogni sforzo, essa non è in grado di offrire. I 35 mila quindicenni italiani che ogni anno lasciano la scuola costituiscono un problema reale che non si può semplicisticamente risolvere prolungandone, ad esempio, di un anno la permanenza nella scuola secondaria.

La ricerca psicopedagogica e la personalizzazione

Il terzo approccio che sostiene il principio della "personalizzazione" è da individuare nelle ricerche e negli studi che, a partire dagli ultimi 15-20 anni, si sono sviluppati in campo psicologico e pedagogico con varie e fondamentali indagini sulla natura della mente umana, sulle caratteristiche della mediazione educativa nonché sulla modalità didattiche più efficaci per rispondere alle diversità.

È appena il caso di richiamare, per quanto riguarda la natura e le caratteristiche della mente umana, le suggestioni che Howard Gardner ci offre con la sua teoria delle **intelligenze multiple** e le prospettive educative che da questa scaturiscono. Alla scuola come erogatrice, in prevalenza, di formazione linguistica e matematica, va affiancata la scuola capace di valorizzare gli alunni che manife-

stano forme cognitive segnate in senso espressivo, musicale o corporeo e che spesso sono, per così dire, indistintamente “nascosti” nell’uniformità delle classi scolastiche tradizionali, spesso sacrificati nelle loro propensioni o sotto stimati sul piano dello sviluppo delle loro potenzialità.

Apporti particolarmente rilevanti sono venuti anche dalle pedagogie della mediazione che in questi anni si sono sviluppate in vari modi. Nel caso di Reuven Feuerstein, per esempio, l’accento è stato posto sulla capacità dell’adulto di organizzare piani di apprendimento funzionali alle necessità di ciascuno. In altri casi la **mediazione** è stata interpretata soprattutto in termini di motivazione personale, con la conseguente individuazione delle pratiche più adatte allo scopo. Non è un caso che questi studi, spesso risalenti agli anni Cinquanta e Sessanta, stiano incontrando un rinnovato interesse. Altri studiosi hanno invece opportunamente insistito sul peso dei contesti emotivi-affettivi nei quali si svolge l’apprendimento.

Notevoli contributi sono venuti anche dalla corrente della “*pédagogie différenciée*” francese che si propone di rispondere non solo agli insuccessi scolastici, ma anche ad una grande varietà di situazioni culturali conseguenti ai forti processi immigratori che stanno interessando la Francia. Lo scopo della “*pédagogie différenciée*” è quello di moltiplicare i metodi e le procedure in funzione delle differenze esistenti tra gli allievi. Autori come Louis Legrand, Margherite Altet e Philippe Merieu hanno messo a punto prassi metodologiche che intervengono sul tempo scolastico (previsto non più in modo uniforme, ma commisurato ai bisogni di ciascuno) e sulle pratiche didattiche.

Particolare importanza viene riservata alla elaborazione progressiva e continua di “**metaconoscenze**” e cioè di conoscenze acquisite e impiegate per comprendere il sapere. Secondo Merieu proprie le “metaconoscenze” sarebbero la chiave per la personalizzazione dell’apprendimento nel senso che gli apprendimenti sono facilitati e più intensi ogni qual volta il soggetto è in grado di orientare e governare egli stesso il suo apprendimento.

La personalizzazione nel quadro della riforma

Disponiamo ormai di tutti gli elementi per cogliere la prospettiva nella quale si situa la scelta del principio di “personalizzazione”. Con la personalizzazione si persegue l’obiettivo di raggiungere i medesimi obiettivi attraverso itinerari diversi. Questa strategia implica la messa a punto di nuove forme di organizzazione didattica e di trasmissione dei processi del “sapere” e del “saper fare” in modo da predisporre piani di apprendimento coerenti con le capacità, i ritmi e i tempi di sviluppo degli alunni.

Detto con le parole dei documenti della riforma il passaggio dagli “obiettivi generali del processo educativo” e dagli “obiettivi specifici di apprendimento” (di cui si parla nell’art. 8 del DPR 275/99) individuati dalle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* agli “**obiettivi formativi**” adatti e significativi per i singoli allievi affidati al servizio educativo costituisce la modalità attraverso cui si compie il processo personalizzante. Gli “obiettivi formativi” sono in sostanza gli “obiettivi generali del processo formativo” e gli “obiettivi specifici di apprendimento” contestualizzati ovvero situati in un preciso contesto.

Tanto gli obiettivi formativi quanto gli obiettivi specifici di apprendimento non sono da interpretare e organizzare in forma analitica, sebbene essi si presentino giocoforza con tale apparente fisionomia. Essi obbediscono piuttosto alla *logica ologrammatica* in cui una parte rinvia all’altra e le une e le altre sono predisposte in forma unitaria. Infatti essi si svolgono a partire da problemi ed attività ricavati dall’esperienza sintetica degli alunni e tali problemi ed attività non vanno ricondotte né ad esercizi separati né alla comprensione dell’esperienza stessa tramite una sola prospettiva disciplinare. Richiedono piuttosto la mobilitazione di sensibilità e prospettive pluri, inter e transdisciplinari e, dunque, **strategie didattiche** che privilegiano percorsi ed itinerari al cui interno sono certo da definire gli obiettivi in funzione disciplinare non tuttavia fini a se stessi. Gli obiettivi vanno dunque ricondotti ad un quadro culturale e formativo unitario che in ulti-

ma istanza trova la sua giustificazione e destinazione ultima nel profilo individuale di ciascun allievo.

Piano dell'offerta formativa

Come tutto ciò è praticabile? Il **Piano dell'Offerta Formativa**, in quanto esito di una progettualità riferita ad una specifica situazione, si pone come il primo passo nel senso della personalizzazione. Esso infatti presuppone che nella vita della scuola si eserciti la possibilità della **flessibilità organizzativa**. Per rispondere alle esigenze educative e di apprendimento la predisposizione dell'attività oraria e didattica va organizzata nei termini ritenuti più coerenti ed efficaci con il proprio piano d'intervento educativo, rispettando ovviamente i vincoli posti dal numero complessivo di giorni e di ore di lezione e dal contratto di lavoro dei docenti. La risorsa della flessibilità costituisce il primo passaggio funzionale alla personalizzazione dei **Piani di studio**.

Differenziazione didattica

In secondo luogo il principio di personalizzazione presuppone la cosiddetta "**differenziazione didattica**" ovvero modalità di insegnamento/apprendimento che si svolgano in forme varie e diverse che si possono così sinteticamente descrivere:

- esercitazioni e lezioni in classe
- lavoro per gruppi di alunni all'interno della classe
- attività per gruppi di alunni interclasse
- laboratori all'interno della classe e per gruppi di livello
- forme di autoistruzione
- attività di apprendimento in rete.

Strumentazione

Il terzo aspetto riguarda la strumentazione necessaria perché la flessibilità e la differenziazione didattica siano poste nelle condizioni di essere efficaci e cioè di raggiungere gli obiettivi in funzioni delle quali tali strategie sono messe in atto. A questo riguardo l'attenzione va portata in modo del tutto speciale su due strumenti fondamentali per l'azione personalizzante: l'attività di **tutoraggio** e il **portfolio**.

Tutoraggio

Per quanto riguarda la prima questione il *The-sauro europeo dell'educazione* la descrive come "una forma di assistenza educativa che, sviluppandosi nell'ambito di un rapporto personalizzato, mira ad aiutare l'allievo ad assumersi la responsabilità della propria formazione e al tempo stesso a risolvere i problemi ad essa connessi". A seconda dei contesti nei quali opera l'attività tutoriale può essere svolta da una persona diversa dall'insegnante (è quanto, ad esempio, accade in genere nella formazione degli adulti) oppure dall'insegnante stesso che, accanto alla conduzione della sua attività di istruzione e formazione rispetto all'intera classe esplica anche funzioni di tutor rispetto ai singoli allievi per facilitarne l'apprendimento e consentire il superamento di difficoltà di adattamento generali e particolari.

In questa prospettiva nei documenti della riforma si parla dell'insegnante "coordinatore-tutor" il cui compito è quello di presidiare l'area della comunicazione, della relazionalità e della progettazione didattica. Nel primo campo egli garantisce il passaggio delle informazioni fra tutti i partecipanti ai processi educativi e di apprendimento; nel secondo ambito egli si pone come facilitatore di relazioni positive, rendendo più facile l'inserimento e l'appartenenza al gruppo classe; nel terzo compito, infine, egli attua una mediazione sul piano progettuale in modo che le strategie didattiche differenziate si svolgano all'interno di un piano unitario il cui scopo è costituito dal successo formativo di ciascun soggetto.

Portfolio

Un altro strumento funzionale alla personalizzazione è il **portfolio**. Esso non è soltanto l'ennesima incombenza di compilazione che ricade sugli insegnanti, ma il suo impiego scolastico può costituire un'occasione di riflessione educativa in quanto la documentazione in esso raccolta coniuga la finalità di promozione della persona e di valorizzazione delle sue competenze con la necessità di una **valutazione** che descriva in modo chiaro anche le com-

petenze e le abilità non raggiunte. Il portfolio contiene in pratica il “tempo” dell’alunno e documenta il percorso attraverso il quale la scuola contribuisce allo svolgimento e alla realizzazione del suo progetto educativo.

È previsto che la compilazione del portfolio sia affidata al docente tutor in collaborazione con gli altri docenti, i genitori e l’alunno stesso. Il suo compito di coordinatore delle attività didattiche e di riferimento per la famiglia e l’allievo gli permette di costruire un’immagine generale della personalità dell’allievo a lui affidato e di ricostruirla nel portfolio, selezionando quegli elementi che meglio la rappresentano.

Il portfolio documenta, per ciascun allievo, il percorso educativo e di apprendimento compiuto attraverso la partecipazione alle attività dell’intero gruppo classe, delle esperienze maturate nei gruppi elettivi e di livello, nei laboratori e in quant’altro la scuola ha previsto nel suo Piano dell’Offerta Formativa.

Il portfolio documenta, per ciascun allievo, il percorso educativo e di apprendimento compiuto attraverso la partecipazione alle attività dell’intero gruppo classe, delle esperienze maturate nei gruppi elettivi e di livello, nei laboratori e in quant’altro la scuola ha previsto nel suo Piano dell’Offerta Formativa.

Il portfolio si propone, dunque, come uno strumento non solo documentario e certificativo, ma anche formativo che da una parte aiuta l’alunno a costruire un’immagine di sé positiva, dall’altra orienta le scelte del docente consentendo di individuare capacità, interessi, motivazioni utili per la definizione ed eventuale correzione/integrazione degli obiettivi formativi.

Il coinvolgimento della famiglia, infine, ha due significati: dare concretezza alle responsabilità educative dei genitori e completare la **documentazione** con gli elementi che nella scuola non possono essere rilevati. Va comunque precisato che l’intervento della famiglia nella compilazione del portfolio non ha il significato di negoziazione delle valutazioni scolastiche in quanto il momento

valutativo resta una precisa peculiarità propria della funzione docente.

Accanto alla documentazione del percorso individuale e delle competenze acquisite da ciascuno il portfolio permette anche di valutare l’efficacia e la congruenza delle scelte educative e didattiche e assume perciò la fisionomia di uno strumento per l’analisi del processo di insegnamento/apprendimento e per la stessa autovalutazione di istituto.

Per concludere: dalle parole ai fatti

L’itinerario della personalizzazione si compie, dunque, secondo un itinerario educativo e di apprendimento che si svolge a partire dal Piano dell’Offerta Formativa e dalla preoccupazione che ciascun allievo abbia esattamente ciò di cui abbisogna. Non ci può essere personalizzazione se non sono chiari gli obiettivi, le risorse, le modalità con cui si svolge nel suo insieme la vita della scuola. Questo implica che le scuole non esitino ad avvalersi ad ampio raggio della flessibilità organizzativa che costituisce il presupposto primo per organizzare i Piani di studio personalizzati.

Dalla flessibilità scaturisce la possibilità di predisporre l’attività didattica in forme differenziate, facendo ricorso a tutte le opportunità che sono offerte sul piano della gestione della classe, dei gruppi, dei laboratori fino alle diverse forme di autoistruzione che è possibile prevedere. Soltanto attraverso la differenziazione noi possiamo rispettare, all’interno di un cammino comune (quello del gruppo degli allievi assegnati ad un’*équipe*), i tempi ed i ritmi di crescita di ciascuno.

Perché ciò avvenga in modo organico e produttivo sul piano dell’efficacia educativa e di apprendimento è necessario di saper impiegare strumenti coerenti che abbiamo individuato nell’attività di tutoraggio e nell’impiego del portfolio. Soltanto se si riesce a realizzare un itinerario educativo costantemente monitorato a livello di singolo alunno abbiamo qualche garanzia che dietro all’altisonanza delle parole stia anche un effettivo progresso sul piano della qualità dell’offerta scolastica.

Opportunità e riferimenti

I testi della legge n. 53/2003, dei decreti ministeriali, delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati sono disponibili sul sito del MIUR www.istruzione.it.

I testi della Relazione di sintesi sugli esiti della sperimentazione nell'a.s. 2002-2003 e del parere del CNPI del 15 luglio 2003 sono disponibili sul sito: www.edscuola.it.

Indicazioni bibliografiche

Altet M., *Le pedagogie dell'apprendimento*, Armando, Roma, 2000.

Garcia Hoz V., *Educazione personalizzata*, Le Monnier, Firenze, 1981.

Garcia Hoz V. et alii, *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, Palumbo, Palermo, 1997.

Milani L., *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000.

Montedoro C. (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2001.

Pajno A. et alii, *L'autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia, 1997.

Scandella O., *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

Risorse normative

Legge 4 agosto 1977, n. 517: *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.

dPR 8 marzo 1999, n. 275: *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 - Art. 4 comma 2. c (Attivazione di percorsi didattici individualizzati) e Art. 8 (Definizione dei curricoli)*.

D.M. 26 giugno 2000, n. 234: *Regolamento, recante norme in materia di curricoli nell'autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 8 del dPR 8 marzo 1999, n. 275 - Art. 3 comma 4 (Promozione di "percorsi individuali")*.

D.M. 18 settembre 2002, n. 100: *Progetto nazionale di sperimentazione*.

(Tratto da *Voci della Scuola*, Vol. 3°, Tecnodid, Napoli)