

La personalizzazione, una scommessa per il futuro

DI MONICA E. MINCU

Aprire la strada a nuove modalità di apprendimento/insegnamento e contribuire a perfezionare nuove pratiche già in atto

La personalizzazione educativa si presenta nel panorama pedagogico internazionale come una scommessa potenzialmente apportatrice di grandi cambiamenti. Tale tema è oggetto di studio e ricerca in varie parti del mondo e, in specie, nei Paesi del *Commonwealth* e, come è noto, la personalizzazione ha sostenuto il piano di riforma scolastica della Gran Bretagna realizzato durante il governo Blair.

Le logiche che sorreggono la personalizzazione, intesa sia come processo che riguarda l'apprendimento sia le modalità di insegnamento, sono molteplici e strettamente interrelate. Due motivazioni salienti vanno precisate sin dall'inizio. In primo luogo, la personalizzazione è coerente con quella nuova concezione sociale teorizzata da studiosi come Giddens e Beck che si propone di reinventare il funzionamento amministrativo e la natura delle istituzioni statali: un progetto che è stato definito del "welfare rinnovato e positivo" che mette al centro l'*agency* del soggetto umano più che la moltiplicazione o il funzionamento dei servizi. Sul piano più specificamente pedagogico, la personalizzazione si pone in linea di continuità con tutte le teorie pedagogiche che, a partire dall'attivismo primo novecentesco, sono animate dal principio della centralità del soggetto che apprende (Gardner, Hopkins, Leadbeater, Bentley, Meirieu, per citare soltanto gli autori più noti).

La personalizzazione come costellazione di argomenti cruciali

La personalizzazione non si presenta soltanto come un motivo tattico delle politiche educative e scolastiche degli ultimi anni. Essa esprime e sintetizza in modo efficace molte delle idee più forti dell'attuale cultura pedagogica. Vista in questa prospettiva la personalizzazione si può leggere come una *costellazione di argomenti pedagogici cruciali* come, ad esempio, l'apprendimento centrato sullo studente, il coinvolgimento delle comunità locali nell'attività educativa, la prospettiva dell'apprendimento distribuito per tutta la vita, una nuova concezione della professionalità docente non più considerata solo nell'ottica della gestione dell'aula e della disciplina scolastica, ma vista anche nella sue dimensioni tutoriali, mentorali e di animazione.

Secondo Cole (2001) tutti questi temi sarebbero da ricomprendere all'interno della nozione di personalizzazione, come paradigma più grande di riferimento: "Alcune delle più recenti strategie di riforma rappresentano delle pratiche già in uso da qualche tempo, ma che non sono state implementate in modo sostanziale, altre sono pratiche relativamente nuove che destano un grande interesse, mentre altre ancora rappresentano delle 'grandi idee' che



sono in corso di essere maggiormente approfondite e logicamente interrelate” (in Black 2007, p. 13).

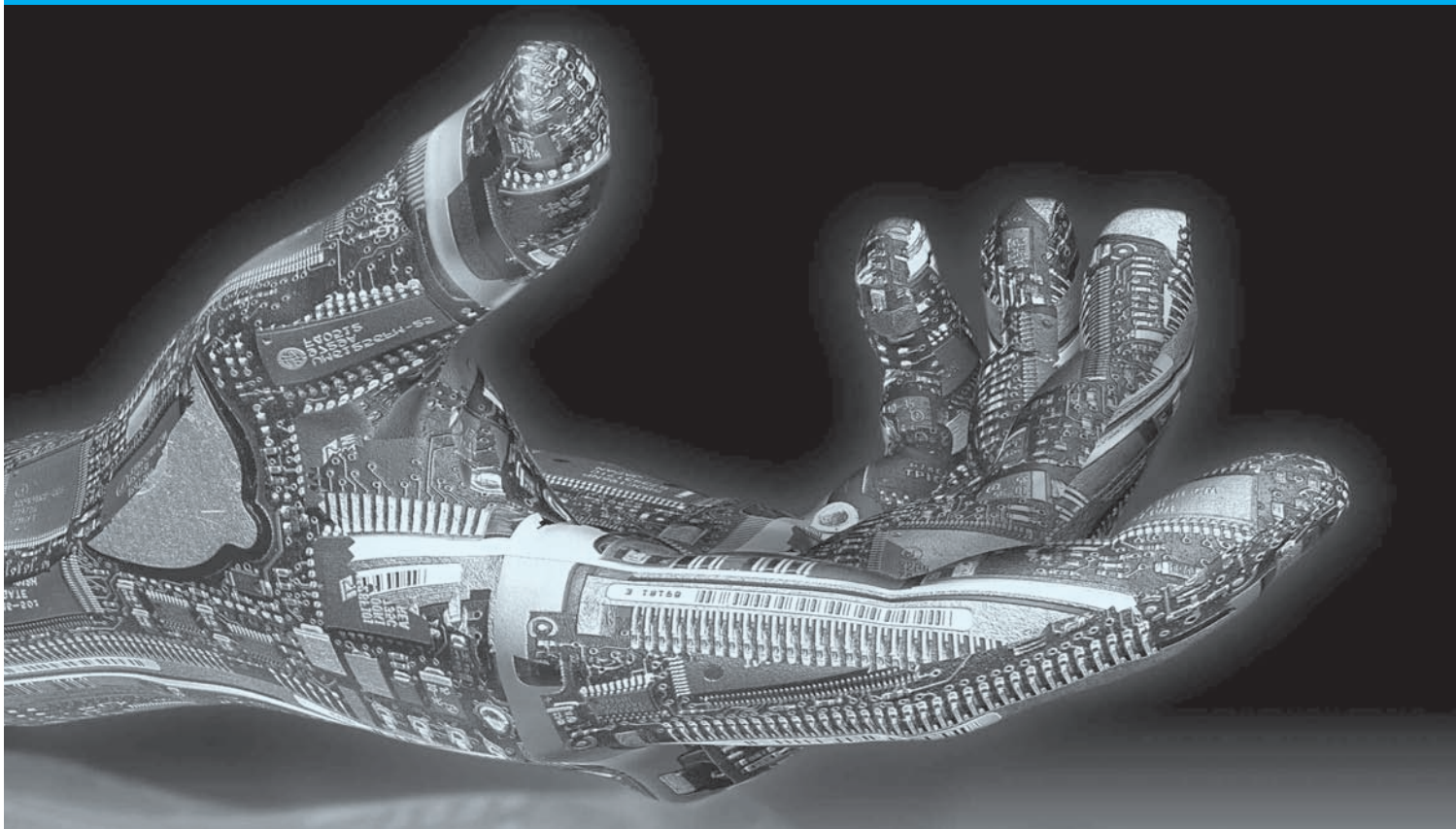
La personalizzazione rappresenterebbe, dunque, un possibile *fil rouge* per reimpostare la scuola del futuro sfidata dalle nuove tecnologie, dal confronto tra culture diverse, dall'aggressività del mercato. Secondo alcuni studiosi saremmo addirittura alla vigilia di una vera e propria globalizzazione di tale impostazione pedagogica e questo processo starebbe avvenendo non tanto o soltanto sul piano della semplice teoria (*imagined globalisation*), ma anche in termini di cambiamenti in corso (*real globalisa-*

tion) (Steiner-Khamsi 2004). Una prova che la personalizzazione è, in parte, già diventata una realtà tangibile proviene, per esempio, dalla sfera più grande di ristrutturazione dei servizi sociali centrati sulla persona (Leadbeater 2003). Di qui l'importanza di definirla con chiarezza in termini pedagogici per disporre di prassi di insegnamento e di apprendimento più efficaci di quelle del passato (in particolare del curricolarismo neocomportamentista) e in grado di apportare concreti miglioramenti ai risultati scolastici.

Ed è proprio questo lo scopo del presente saggio. Più che proporre nuove “immagini” e discorsi ancora da concretizzare – la personalizzazione per altri studiosi, meno ottimisti e più critici, persisterebbe allo stadio di una teoria ideale (Courcier 2007) – l'obiettivo centrale è quello di offrire qualche prova pratica di come la personalizzazione possa aprire la strada a nuove modalità di apprendimento/insegnamento o contribuire a perfezionare nuove pratiche già in atto.

Se confrontata con l'ampiezza del dibattito in corso a livello internazionale la realtà italiana appare ancora poco permeabile ai motivi della personalizzazione. Non è mancata, per la verità, una breve e contraddittoria stagione di inte-

La realtà italiana appare ancora poco permeabile ai motivi della personalizzazione



resse per la personalizzazione in occasione del progetto di riforma predisposto durante il ministero Moratti tra il 2001 e il 2006. Come è noto, la personalizzazione degli interventi educativi ha rappresentato il codice pedagogico intorno a cui il progetto ha preso forma. I forti contrasti che hanno diviso il mondo della scuola italiana hanno tuttavia fatalmente condizionato lo svolgersi del confronto tra i favorevoli e i critici, subito abortito in polemiche dal sapore fortemente ideologico.

Nell'introduzione a un recente volume sulla personalizzazione (*Personalizzare l'insegnamento*, Il Mulino, Bologna, 2008, ospitato nella collana della Fondazione per la Scuola della Compagnia di S. Paolo) Giorgio Chiosso ha osservato che "mentre la personalizzazione era presentata con eccessiva enfasi dai sostenitori della riforma come una svolta in grado di risolvere molti problemi della scuola italiana, gli avversari la demonizzavano irragionevolmente, denunciandola come una delle forme pedagogiche attraverso cui si manifesterebbe il capitalismo maturo, si accrescerebbero le *chances* formative dei ricchi e si ridurrebbe la scuola a una sorta di un supermercato del sapere dove ciascuno sceglie ciò che preferisce [...]".

Oltre a queste ragioni contingenti, i principi della personalizzazione si sono scontrati in Italia con una radicata cultura della programmazione curricolare, intrecciata a sua volta con una tradizione scolastica a forte componente statalista e scuolacentrica. All'azione personalizzante, disposta in funzione di compiti da padroneggiare le prassi correnti, antepongono, in genere, la priorità di un nucleo di saperi uniformi e predefiniti, lasciando alle scuole soltanto la possibilità di operare in termini di semplice individualizzazione degli apprendimenti.

Questi motivi hanno finito per rendere difficile lo svolgimento di un sereno dibattito e marginalizzare una tematica di notevole spessore.

L'esperienza britannica: personalizzazione "debole" e "forte"

La fonte più grande di ambiguità quando si tratta di capire la nozione di personalizzazione educativa proviene dal rischio di una semplice sovrapposizione con il concetto di "apprendimento centrato sullo studente", oppure dalla

ancora più semplicistica confusione con l'idea di individualizzazione *tout court* dell'offerta formativa. Un altro rischio è legato, come nel caso delle politiche scolastiche inglesi, dall'associazione con le politiche sociali, confondendola, come rilevano Campbell *et al.* (2007), con la "individualizzazione dei servizi" sottovalutando le caratteristiche pedagogiche che la definiscono ad un livello strutturalmente più profondo:

- offrire servizi in una dimensione più umana (*customer friendly*);
- mettere al centro le persone nella scelta e nell'utilizzo dei servizi;
- gli utenti possono incidere su come spendere i soldi;
- gli utenti diventano co-ideatori e co-produttori dei servizi;
- l'autorganizzazione del lavoro individuale fornendo aiuto e consulenza professionale (Leadbeater, in Campbell *et al.* 2007, p. 135).

Tale concezione debole, e in un certo senso polivalente (*shallow personalisation*), che insiste in prevalenza sul miglioramento dei servizi pubblici, andrebbe superata, in specie nel campo scolastico e formativo, da una concezione più sostanziale o forte di personalizzazione (*deep personalisation*), intesa come innovazione in cui i soggetti/utenti diventano "ideatori e padroni" dei servizi e della loro stessa formazione. Sono molto significative, a questo riguardo, le annotazioni di Leadbeater: "Autorganizzazione: il bene pubblico nasce all'interno della società, in parte come esito di politiche pubbliche che incidono su milioni di decisioni individuali riguardanti il modo in cui ci esercitiamo, mangiamo, fumiamo, risparmiamo le nostre pensioni, leggiamo ai nostri bambini, paghiamo le tasse, ecc. Molte delle nostre più grandi sfide sociali, come la riduzione dell'obesità e del fumo, la cura dei malati, la promozione dell'apprendimento, la creazione di comunità sicure, saranno vinte soltanto con la promozione di una innovazione sociale di massa nella società: la capacità di autorganizzazione per soddisfare le domande, altrimenti le code si allungheranno".

Secondo Courcier (2007) i documenti di politica scolastica inglesi, emanati dal DfES (UK *Department for Education and Skills*), vanno per l'appunto in questa direzione e non sarebbero perciò lontani da una concezione più sostanziale e intrinsecamente pedagogica di personalizzazione.

I principi sottostanti alla personalizzazione nella versione britannica possono essere così individuati:

1. Alla base viene posta la **teoria delle "intelligenze multiple" di Howard Gardner**. Partire dagli interessi, dai bisogni e dalle potenzialità dei discenti rappresenterebbe il modo migliore per trovare *lo stile* di apprendimento più

La personalizzazione non riguarda soltanto l'apprendimento ma anche, e soprattutto, le modalità dell'insegnamento

adatto a ciascun soggetto e quindi per realizzare un tipo di apprendimento personalizzato.

2. I documenti inglesi, ad esempio il *Key Stage 3 National Strategy* (DfES 2004a, in Courcier 2007, p. 60), sottolineano che **la personalizzazione non riguarda soltanto l'apprendimento e gli stili di apprendimento**, per quanto cruciali essi siano, **ma anche, e soprattutto, le modalità dell'insegnamento**.

3. Grande rilievo va riconosciuto alla **centralità/capacità del discente nello scoprire e nello sviluppare i propri stili di apprendimento**.

4. Un altro obiettivo è quello di **favorire il principio di "equità e di giustizia sociale"**, superando lo stereotipo (tipico della cultura egualitarista degli anni Settanta) secondo il quale assicurando a tutti i medesimi servizi si garantirebbe l'uguaglianza di ciascuno (DfES 2004a, in Courcier 2007, p. 61).

5. Infine, la personalizzazione si presenta come **una teoria che sottolinea la socialità** dei soggetti e dei contesti educativi, il che implica **comunità effettive di insegnanti-genitori-studenti**.

I documenti scolastici inglesi insistono soprattutto su una concezione di personalizzazione che appare piuttosto vicina alla nozione di *stile di apprendimento* e basata su cinque elementi-chiave:

- valutazione impostata in funzione dell'ulteriore apprendimento (la cosiddetta "valutazione autentica");
- strategie efficaci di insegnamento e di apprendimento in rapporto alle disposizioni dell'allievo;
- impostazione curricolare flessibile;
- organizzazione scolastica comunitaria;
- partecipazione di *partnership* significativi alla vita scolastica.

Così concepito e impostato l'apprendimento personalizzato si configura del tutto diverso dal semplice apprendimento individualizzato. La differenza è così spiegata da David Miliband: "Mostrare a ciascun alunno aspettative

I sostenitori della personalizzazione sostengono la piena compatibilità tra perseguimento dell'eccellenza nell'educazione e giustizia ed equità educativa

alte, attraverso un insegnamento di qualità che si basi su solide basi conoscitive e sulla capacità di comprendere i bisogni di ciascuno. Ovviamente, questo non è l'apprendimento individualizzato ove ogni alunno è lasciato solo con il suo computer" (DfES 2004a).

Uno dei rischi più evidenti, e spesso usato dagli avversari della personalizzazione per criticarla, riguarda la questione della riduzione delle ingiustizie sociali: "Dato che l'automotivazione e l'autoregolazione, per non elencare anche i progressi scolastici, per quanto desiderabili non sono equamente distribuiti nelle varie classi sociali e nelle varie culture della società inglese. L'ambiguità deriverebbe pertanto dalla possibilità di perpetrare, o perfino aumentare, gli svantaggi educativi" (Campbell *et al.* 2007, p. 139).

La soluzione proposta da Leadbeater è quella di un "approccio compensatorio" con l'orientamento delle risorse verso i soggetti e i ceti sociali più svantaggiati, in modo non solo da "non approfondire le disuguaglianze" (Leadbeater, in Campbell *et al.* 2007, p. 139), ma soprattutto per creare le condizioni perché l'intervento personalizzato corrisponda a reali aspettative ed esigenze. La vera equità non sarebbe, dunque, quella che assicura le medesime prestazioni a tutti, bensì quella che fornisce un servizio coerente con i bisogni effettivi (e non quelli giustificati secondo approcci ideologici).

I sostenitori della personalizzazione sostengono perciò – contro le osservazioni critiche di quanti temono che la personalizzazione vada a vantaggio solo dei ceti abbienti – la piena compatibilità tra perseguimento dell'eccellenza nell'educazione e giustizia ed equità educativa. In tal senso si esprime anche David Hopkins, uno dei maggiori pedagogisti britannici e già direttore della DfES *Standards and Effectiveness Unit*: "Si tratta di costruire la scolarizzazione attorno ai bisogni e alle attitudini dei singoli alunni, di plasmare l'insegnamento sui vari modi in cui i giovani apprendono. Questo implica al tempo stesso anche una garanzia che il talento di ciascun ragazzo è sostenuto e incoraggiato e anche che la perso-

nalizzazione dell'esperienza scolastica debba essere uno sviluppo sistemico in modo da influire su ciascun studente in ogni singola scuola" (Hopkins, in Campbell *et al.* 2007, p. 142).

Sul piano pratico, secondo gli studi britannici, la personalizzazione si affida a due diversi approcci peraltro tra loro interattivi: "l'apprendimento accelerato" e la "differenziazione" (Courcier 2007, p. 63).

"L'apprendimento accelerato" si configura come un "concetto-ombrello" che si basa sulla conoscenza del funzionamento della mente umana e sulla predisposizione di un piano di insegnamento/apprendimento coerente con i processi psicologici. Esempi in tal senso sono il programma *Cognitive Acceleration in Maths* (CAME) e il programma *Cognitive Acceleration in Science* (CASE). Le abilità (*thinking skills*) sviluppate in questi due programmi documentano praticamente come si possano gestire le attività di apprendimento personalizzate:

- individuazione di abilità ritenute fondamentali nel curriculum;
- sostegno agli alunni nello studio in gruppo o in modo indipendente;
- impegno a tenere alta la partecipazione personale;
- incremento delle strategie didattiche e delle competenze disciplinari degli insegnanti.

Anche nel caso della "differenziazione" (che presenta un risvolto di segno più sociologico) essa si appoggia a un'adeguata considerazione dei bisogni degli alunni riferiti al loro genere, etnia, *background* linguistico-culturale. (Deane & Tumber, in Courcier 2007, p. 64). Anche "differenziazione" e personalizzazione condividono alcuni tratti cruciali come:

- perseguimento della piena realizzazione del potenziale cognitivo degli alunni;
- impegno a renderli indipendenti nella studio;
- dimensione comunitaria dell'apprendimento;
- padronanza di un proprio modo di apprendere.

Courcier (2007) ha indagato la percezione degli insegnanti inglesi circa il significato da essi attribuito alla personalizzazione. Dal suo studio emergono interessanti interconnessioni tra personalizzazione, apprendimento individualizzato e altri approcci didattici. Si direbbe che gli insegnanti la percepiscono non tanto come una innovazione del tutto inedita, bensì come una collazione di vecchi e nuovi modi d'intervento educativo predisposta secondo modalità personali incentrata sulla creazione di gruppi omogenei in base all'abilità (*setting, streaming, grouping by ability*).

Il caso australiano: mettere al centro l'allievo

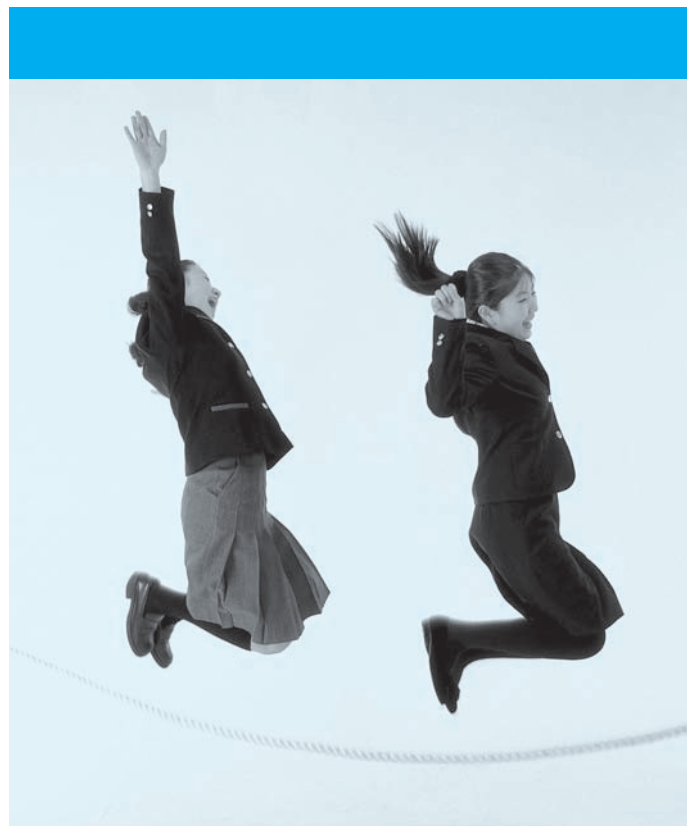
Accanto al dibattito in corso in Gran Bretagna meritano altrettanta attenzione le riflessioni svolte da numerosi studiosi in Australia. Anche nel caso australiano le politiche della personalizzazione sono segnate dalla convinzione che l'insegnamento più efficace è quello centrato sullo studente. Ad esempio, nello stato australiano di Victoria "l'apprendimento centrato sullo studente o personalizzazione" (Black 2007, p. 14) si presenta come uno dei capisaldi delle strategie educative delineate dal *Department of Education*. Il presupposto di base è che l'apprendimento risulta più efficace se "il curriculum tiene conto dell'ambiente di provenienza e degli interessi dello studente e se le prassi di insegnamento e di valutazione risultano flessibili e adatte ai bisogni degli studenti" (Department of Education & Training 2005, in Black 2007, p. 13).

La pratica personalizzante nella realtà australiana si affida a questi principi pedagogici:

- organizzazione del curriculum in modo da poter tenere conto adeguatamente delle esperienze degli studenti;
- attenzione alle differenze individuali in termini di interessi, rendimento scolastico e stili di apprendimento;
- sviluppo del pieno controllo del proprio apprendimento;
- assegnazione di compiti in grado di sviluppare il pensiero come la capacità di esplorazione di ambienti e la soluzione di problemi;
- importanza ai processi di comprensione più che allo svolgimento di compiti prefissati;
- esercitazioni nei campi della cooperazione, comunicazione e negoziazione;
- connessione con la dimensione comunitaria (Centre for Applied Educational Research 2002; Hopkins 2006).

Le esperienze australiane condotte nell'ultimo decennio offrono una solida e significativa base di dati e rappresentano utili indicatori teorici e soprattutto empirici che servono ad una migliore e più efficace articolazione di azioni educative all'insegna della personalizzazione. Esse sono così raggruppate da Cole (2001):

- insegnamento ordinato sulle conoscenze relative al funzionamento della mente umana (*brain-based teaching*), apprendimento per problemi o centrato sulla scoperta individuale (tutti concetti riconducibili al concetto di Curriculum Riflessivo, *Thinking Curriculum*). Questo genere di azioni didattiche mettono al centro processi di apprendimento basato su compiti complessi, *problem solving* e assunzione di decisioni in "situazioni autentiche" (nel senso che a questa espressione viene data da Wiggins e dai



suoi allievi), alti livelli di coinvolgimento degli studenti nell'organizzazione del loro apprendimento, una forte cultura cooperativa nell'aula scolastica, relazioni di sostegno reciproco e valutazione come processo continuo e parte integrante dell'esperienza di apprendimento.

- Un nuovo modello di professionalità docente: per esempio nei progetti *Coalition of Essential Schools* negli Stati Uniti e nel *New Basics* in Queensland (Australia) incentrati sulla nozione di Curriculum Autentico (*Authentic Curriculum*) l'insegnante opera nella posizione di "allenatore" per un apprendimento attivo e autogestito.

- Azioni didattiche all'insegna del costruttivismo: quanto più gli studenti percepiscono il curriculum come rilevante e nella misura in cui essi stessi sono capaci di costruire il loro sapere, più il loro interesse nei confronti dell'apprendimento aumenta. La verifica delle conoscenze si attua nel contesto delle esperienze ed esercitazioni quotidiane nella classe, piuttosto che attraverso test formalizzati ed individualizzati.

- Centralità all'apprendimento comunitario (*community-based learning*, Cumming 1999) perché l'apprendimento "autentico" avviene sempre nel contesto della vita reale e comunitaria.

I due casi sopra riportati, quello australiano e quello inglese, consentono di comprendere il senso e le implica-

	Regno Unito	Victoria (Australia)
Valutazione	Valutazione in vista dell'ulteriore apprendimento; uso dell'evidenza e del dialogo nell'identificare i bisogni di ciascun alunno nell'apprendimento e le strategie da adottare.	Le pratiche di valutazione sono parte integrante dell'apprendimento e dell'insegnamento.
Mettere al centro gli studenti	Il piano degli studi garantisce possibilità di scelta e percorsi personalizzati (flessibili). Le strategie attive di insegnamento e apprendimento consentono ai discenti di concentrarsi sullo sviluppo delle loro capacità di apprendimento e di monitorarne il progresso.	L'ambiente di apprendimento promuove l'indipendenza, l'interdipendenza e l'auto-motivazione.
Cultura scolastica		L'ambiente di apprendimento offre sostegno e efficienza.
Legami con la comunità	Forti <i>partnership</i> oltre l'aula scolastica per arricchire gli apprendimenti e prendersi cura degli alunni nel senso più ampio del termine, come i legami scuola-casa, con agenzie di lavoro o <i>partnership</i> in comunità.	Gli studenti vengono incoraggiati a sviluppare alti livelli di riflessione e di trovare applicazioni concrete.
Organizzazione della scuola	Approcci organizzativi flessibili in grado di consentire di tenere conto sia del buon rendimento scolastico sia del benessere personale.	Apprendimento che rimanda a esperienze di vita comunitaria e a prassi conoscitive oltre l'aula scolastica.

zioni pratiche delle attuali politiche educative della personalizzazione. Black (2007, p. 14) offre una chiara sintesi del modo in cui essa viene perseguita nei due contesti. Dalla tabella qui riportata – che consente di cogliere le molte analogie tra i due modelli di personalizzazione – appare inoltre evidente che tale impostazione scolastica richiede una complessa riorganizzazione e trasformazione dell'istituzione scolastica.

Come giungere alle personalizzazione?

La necessità di superare la concezione “tradizionale” di scuola costituisce un motivo ricorrente negli studi sulle riforme e nei documenti di politica educativa. Per un verso, una concezione tradizionale della pedagogia, intesa come “chiarezza espositiva, padronanza della materia per gradi, ripetizione, continue prove e verifiche che culminano con voti che attestano il ‘vero grado di preparazione dell’allievo’” (Brint 1998, p. 314), detto diversamente necessità di prestare attenzione alla “gestione del compito”, può

continuare ad essere valida, a condizione di essere però integrata con alcune indicazioni proprie delle prassi che pongono al centro le risorse dell'alunno e con maggiore attenzione a quella che viene generalmente definita la “gestione socioemotiva”.

Per un altro verso, la concezione burocratica di scuola – spesso associata alla sua impostazione “tradizionale” che “implica un insieme di materiali standard, procedure ripetitive e produzione massificata” (Brint 1998, p. 298) – andrebbe decisamente superata nella direzione di un'organizzazione scolastica che rispecchi “ideali artigianali” e per la quale ci “vorrebbero insegnanti personalizzati e ristretti gruppi di lavoro” (p. 299). Una organizzazione soprattutto flessibile, capace di superare le rigidità delle classi distinte, degli orari definiti una volta all'anno, dei compiti degli insegnanti incentrati sulla lezione frontale. Nonostante la crescente consapevolezza enunciata sul piano teorico della necessità di riordinare la scuola “di massa” nella direzione di un insegnamento meno anonimo e più personalizzato, cioè centrato sulle esigenze del soggetto, sul piano pratico-operativo, la strada da percorrere

re appare ancora tortuosa e piena di insidie. Non è naturalmente nelle finalità di questo breve contributo individuare le strategie che, congiuntamente sul piano politico scolastico, organizzativo e pedagogico-didattico, potranno concorrere alla realizzazione della scuola “centrata sull’allunno”. Si può solo osservare che sarebbe auspicabile che una riforma di tal portata non discenda dall’alto, ma sia piuttosto l’esito di esperienze realizzate dal basso.

L’autonomia delle scuole potrebbe rappresentare una buona condizione organizzativa perché la personalizzazione passi dall’enunciazione di un principio alla concreta innovazione scolastica. Le stesse risorse poste a disposizione delle tecnologie info-telematiche e la loro sempre più estesa diffusione potrebbero rappresentare una variabile importante. La personalizzazione – oltre che in presenza – può avere infatti esiti interessanti anche sul versante dell’*e-learning*.

Possiamo dire, in sintesi, che nella sua accezione più propria (e cioè pedagogica) la personalizzazione si fonda (1) **sulle teorie della co-costruzione del sapere**, (2) sul concetto di **apprendimento e insegnamento centrato sullo studente**, ma soprattutto si contraddistingue per la sua (3) **vocazione socializzante** che fa perno sul principio della *collaborazione* all’interno della scuola, promuovendo una cultura della collegialità, e di *partnership* tra scuola e contesto di riferimento, sostenendo l’efficacia dei legami con i genitori, le comunità locali e gli agenti economici. La questione più problematica è, per un verso, legata alla promozione dell’eccellenza nell’insegnamento, senza penalizzare la dimensione dell’equità e della giustizia educative, e, per l’altro, alla formazione di insegnanti capaci di svolgere il loro ruolo secondo modalità flessibili, riflessive e promozionali.

Il paradigma teorico della personalizzazione naturalmente si può concretizzare in pratica in modi assai diversi, secondo le differenti rappresentazioni e interpretazioni degli attori coinvolti. La via per uscire dalla trappola delle mere

La personalizzazione – oltre che in presenza – può avere esiti interessanti anche sul versante dell’e-learning

etichette è soltanto quella di sperimentare una concezione di personalizzazione teoricamente robusta e in termini pratici coerente, in modo da poter superare le ambiguità e le derive del “fai da te”.

Ritornando alla tesi enunciata nell’introduzione, ovverosia che la personalizzazione nel suo significato “forte” vada intesa come una costellazione di argomenti riformistici cruciali, come, ad esempio, quelli della differenziazione, della collegialità e del partenariato educativo, risulta evidente che soltanto un adeguato chiarimento concettuale della personalizzazione e una visione strategica del mutamento paradigmatico da essa richiesto possono promuovere un’efficace trasformazione delle prassi scolastiche.

Bibliografia

- Black R. (2007), *Crossing the Bridge. Overcoming Entrenched Disadvantage through Student-centred Learning*, The R.E. Ross Trust, Education Foundation, presso l’Url: www.educationfoundation.org.au/Downloads/Research/RosBlackCrossingTheBridge.pdf.
- Brint S. (1998), *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.
- Campbell R.J., Robinson W., Neelands J., Hewston R., Mazzoli L., *Personalised Learning: Ambiguities in Theory and Practice*, in «British Journal of Educational Studies», 2007, 55 (2), pp. 135-154.
- Courcier I., *Teachers’ Perceptions of Personalised Learning*, in «Evaluation and Research in Education», 2007, 20 (2), pp. 59-80.
- Crick R.D. et al., *Being a Learner: a Virtue for the 21st Century*, in «British Journal of Educational Studies», 2005, 53 (3), pp. 359-374.
- Department for Education and Skills (DfES) (2004a), *A National Conversation about Personalised Learning*, DfES, Nottingham.
- Department for Education and Skills (DfES) (2004b), *Ninestile School, Birmingham – Organising the School for Personalised Learning*.
- Hall E., Moseley D., *Is there a Role for Learning Styles in Personalised Education and Training?*, in «International Journal of Lifelong Education», 2005, 24(3), pp. 243-255.
- Leadbeater C. (2004), *Personalisation Through Participation: A New Script for Public Services*, Demos, London.
- Oecd-Ceri (2008), *Personalizzare l’educazione*, Il Mulino, Bologna.
- Steiner-Khamsi G. (2004), *Globalisation in Education: Real or Imagined?*, in G. Steiner-Khamsi (ed.), *The global Politics of Educational Borrowing and Lending*, Teacher College Press, New York.