

LO SVILUPPO PROFESSIONALE DOCENTE DALLE COMPETENZE ALLA CAPACITAZIONE

Entro l'evoluzione attuale dei contesti educativi, la formazione docente assume importanza sempre crescente nel dibattito politico sia italiano che europeo, in relazione alla sua capacità di migliorare gli apprendimenti degli studenti. I percorsi meno battuti (e dibattuti) sono proprio quelli dell'educazione prescolastica e della formazione continua dei suoi insegnanti.

Il testo ridisegna il paradigma dello sviluppo professionale del docente integrando l'approccio delle capacitazioni a quello per competenze. Partendo dall'analisi delle politiche europee si individuano le questioni emergenti sulla qualificazione delle professionalità, per sperimentare, tramite un percorso di ricerca empirica rivolto agli insegnanti prescolastici, il senso della scelta individuale per il miglioramento professionale, oltre che personale. La sperimentazione di strumenti e indicatori di autosviluppo della professionalità rivela la connessione esistente tra il potenziamento delle qualità personali e l'innovazione anche organizzativa di sistemi complessi come quelli scolastici.

Il testo incontra l'interesse di più interlocutori: per l'ambito scientifico, rappresenta un contributo importante di ripensamento del tema della formazione docente, anche per l'approccio metodologico prescelto; in ambito professionale, si rivolge ad insegnanti e formatori per il suo carattere di approfondimento della professionalità, aggiornata ai temi e alle questioni più recenti; infine, richiama aspiranti insegnanti in formazione o aspiranti ricercatori per la ricchezza dei suoi contenuti, che ne fanno spunto di riflessione e stimolo all'elaborazione di nuove, originali traiettorie di ricerca.

Chiara Urbani, dottore di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione presso il Dipartimento di Filosofia e Beni culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia, è docente e formatore nell'ambito delle politiche scolastiche e formative. Ha svolto ricerche in ambito internazionale presso l'Università UFMG di Belo Horizonte e il centro d'analisi dei dati CAEd, in Brasile. Collabora a progetti di ricerca con l'Università Ca' Foscari di Venezia. Ha pubblicato diversi articoli di carattere scientifico su riviste referate a livello nazionale e internazionale.

ISBN 978-88-917-3465-5

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze

11361.2 C. URBANI

LO SVILUPPO PROFESSIONALE DOCENTE
DALLE COMPETENZE ALLA CAPACITAZIONE

Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacitazione

Un modello per la prescolastica

Chiara Urbani

Prefazione di Umberto Margiotta

Le Scienze dell'apprendimento: Cognizione e Formazione

FrancoAngeli
OPEN ACCESS



Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacitazione

Un modello per la prescolastica

Chiara Urbani

Prefazione di Umberto Margiotta

Postfazione di Massimiliano Costa



FRANCOANGELI

LE SCIENZE DELL'APPRENDIMENTO



Cognizione e Formazione

Collana diretta da Umberto Margiotta

Le scienze dell'apprendimento costituiscono ormai la nuova frontiera internazionale della formazione. Del resto la Pedagogia non è mai innocente, scrivevano Olson e Bruner nel lontano 1996. Ogni suo discorso o linguaggio o azione rinvia sempre ad un'idea di soggetto, di apprendimento, di mente, di società.

Le pratiche formative, tutte, (sia quelle del genitore, o dell'adulto, dell'insegnante o del formatore) sono animate e guidate da insiemi di credenze e di teorie circa il funzionamento della mente del soggetto che apprende. Ogni forma di pedagogia sottende una diversa interpretazione del soggetto che apprende, sia essa frutto di un sapere ingenuo, sia essa frutto di un paradigma interpretativo. L'educazione e la formazione si configurano, ormai, come la *radice meta-biologica strutturale del farsi uomo*.

Siffatta consapevolezza obbliga ad allargare e ad incrociare le analisi e gli studi secondo logiche e scale via via più complesse e intrecciate. Ma l'angolo prospettico di questa collana è proprio nell'intercettare quelle forme di ibridazione tra cognizione e formazione che fanno della pedagogia un irrinunciabile discorso sulla libertà del farsi uomo, e sulla sua creatività morfogenetica. Sviluppando sistematicamente un approccio *evidence based research*, e fruendo di un sistema di referee rigoroso e internazionale, i volumi pubblicati perseguono l'ambizione di rendere la ricerca pedagogica italiana comparabile con quella europea e internazionale.

L'orizzonte della pedagogia così si allarga, e sempre più si fa idoneo a promuovere uno spazio aperto e fecondo di confronto e di discussione delle pratiche formative ed educative che consenta, anche in sede di alta formazione o di formazione dei giovani ricercatori, di assicurare un continuo processo di contestualizzazione internazionale, di confronto rigoroso, e di apertura mentale dei loro studi. Tutto ciò non potrà che corroborare la qualità degli insegnamenti nei Corsi di Laurea in Scienze della formazione o della Formazione primaria.

Ciò che, infatti, è cambiato, nelle attuali pedagogie rispetto a quelle precedenti, è il punto di osservazione prospettica: *soggettivo* per quel che concerne i processi di qualificazione dell'apprendimento e i modi per analizzarlo e valutarlo; ma insieme *culturale e sociale* per quel che concerne la formazione delle esperienze educative e formative e delle relative teorie e politiche. Ciò che è cambiato è il modo di intendere la relazione formativa, non più centrata sul bambino come fulcro del firmamento educativo; non più univoca, nella trasmissione e nella gestione delle conoscenze, come nella esplorazione esperienziale di esse ma, invece, *specializzata e differenziata*, attraverso l'indagine anche empirica delle categorie della *molteplicità* (funzionale, prospettica, interpretativa), della *reciprocità* (la formazione è bidirezionale, interrelata, interdipendente), della *modificabilità* e della *formatività* (la costruzione della conoscenza avviene attraverso processi di negoziazione, di conversazione, di trasformazione, di innovazione).

Comitato scientifico

Umberto Margiotta (coordinatore, Università di Venezia), **Roberto Albarea** (Università di Udine), **Giuditta Alessandrini** (Università di RomaTre), **Massimo Baldacci** (Università di Urbino), **Monica Banzato** (Università di Venezia), **Luigi Binanti** (Lecce), **John Bransford** (University of Washington), Arthur L. Costa (California State University, Sacramento), **Massimiliano Costa** (Università di Venezia), **Rosemary Dore** (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte), **Liliana Dozza** (Libera Università di Bolzano), **Roberto Melchiori** (Università Telematica Niccolò Cusano), **Lode-rana Perla** (Università di Bari), **Francesca Pinto Minerva** (Università di Foggia), **John Polesel** (University of Melbourne), **Jens Rasmussen** (Città di Copenhagen), **Pier Cesare Rivoltella** (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), **Giancarlo Tanucci** (Università di Bari), **Massimiliano Tarozzi** (Università di Trento), **Fiorino Tessaro** (Università di Venezia), **David Tzuriel** (University of Bar Ilan, Tel Aviv)

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio a doppio cieco. Il comitato scientifico svolge anche le funzioni di comitato di referaggio



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacitazione

Un modello per la prescolastica

Chiara Urbani

Prefazione di Umberto Margiotta

Postfazione di Massimiliano Costa



FRANCOANGELI

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia*
(CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Prefazione, di Umberto Margiotta	pag.	9
Introduzione	»	13
1. Le politiche prescolastiche europee	»	19
1.1. L'educazione prescolastica	»	19
1.2. Le prospettive delle politiche europee	»	21
1.3. I quattro capisaldi delle politiche educative prescolastiche	»	27
1.3.1. Miglioramento dei risultati scolastici: verso la scolarizzazione precoce?	»	29
1.3.2. Svantaggio socio-culturale: l'esternalizzazione quale beneficio?	»	34
1.3.3. Occupazione femminile e ruolo materno: quale conciliazione?	»	41
1.3.4. Spesa pubblica e crescita economica: quale investimento?	»	48
1.4. La situazione italiana ed europea: tra 0-3 e 3-6	»	54
1.5. La direzione dei Sistemi Integrati: una "Buona Scuola"?	»	63
1.6. Questioni aperte	»	67
1.7. Verso una nuova equità sociale	»	74
1.8. Nuove tendenze espansive, inclusive, <i>bottom-up</i>	»	76
1.9. La prospettiva della formazione attivante	»	80
2. La professionalità docente prescolastica	»	85
2.1. Le politiche europee sulla professionalità docente	»	85
2.2. L'investimento sulla formazione degli insegnanti	»	89
2.2.1. La formazione iniziale	»	94
2.2.2. L'introduzione alla professione	»	104
2.2.3. Lo sviluppo professionale docente o SP	»	110
2.3. La professionalità docente prescolastica in Europa	»	127

2.4. La professionalità prescolastica su indicatori di competenza	pag.	130
2.4.1. L'evoluzione delle competenze	»	135
2.4.2. Il collegamento tra competenze e formazione	»	140
2.5. Nodi irrisolti nella formazione docente	»	147
2.5.1. Formazione iniziale e definizione curricolare	»	147
2.5.2. Introduzione professionale e sviluppo di sistema	»	154
2.5.3. Sviluppo professionale e partecipazione	»	157
2.5.3.1. SP come pratica cooperativa	»	158
2.5.3.2. SP come processo	»	162
2.5.3.3. SP come capacitazione	»	165
2.6. Attivazione, processi, relazioni	»	166
3. La ricerca: capacitare lo sviluppo professionale docente	»	169
3.1. La capacitazione nella professionalità docente	»	169
3.1.1. Sviluppo come libertà/capacità	»	170
3.1.2. Empowerment, riflessività, funzionamento	»	176
3.1.3. Fattori di conversione e form-azione dell'agency	»	181
3.2. Il progetto di Ricerca	»	184
3.2.1. Finalità e obiettivi della ricerca	»	185
3.2.2. Il modello di ricerca e la metodologia	»	187
3.2.3. Il nuovo Modello per Competenze professionali prescolastiche	»	190
3.3. La Ricerca Quantitativa: l'autovalutazione delle competenze	»	194
3.3.1. Il Questionario	»	196
3.3.2. Analisi ed elaborazione dei dati	»	199
3.3.2.1. Livelli di sviluppo delle competenze	»	201
3.3.2.2. Competenze possedute e desiderate	»	203
3.3.2.3. La correlazione tra competenze e contesti di sviluppo	»	206
3.3.3. Tra competenze tradizionali e innovative	»	210
3.4. La Ricerca Qualitativa: la capacitazione dell'agency	»	214
3.4.1. Criteri metodologici	»	215
3.4.2. Il modello operativo	»	219
3.4.3. Valutazione dei risultati	»	224
3.4.3.1. Analisi longitudinale: l'esperienza dell'insegnante B.	»	226
3.4.3.2. Analisi orizzontale: risultati di analisi comparativa	»	232
3.4.4. Risultati e considerazioni finali	»	241

4. Conclusioni	pag.	247
4.1. Conclusioni generali	»	247
4.2. Le competenze al servizio dell'agency	»	250
4.3. Formazione e sviluppo professionale	»	252
4.4. La definizione di un nuovo profilo professionale	»	256
4.5. Dall'Identità... alla Vision: il ruolo della leadership	»	260
4.6. Sviluppo organizzativo di sostegno all'agency	»	263
4.7. La relazione tra responsabilità e partecipazione	»	264
4.8. Ricadute di policy formative	»	266
Bibliografia	»	269
Postfazione. Lo sviluppo capacitativo del sistema prescolastico: nuove traiettorie di ricerca, di <i>Massimiliano Costa</i>	»	289
Allegati	»	301
Allegato 1. Un esempio del Nuovo Modello per Competenze	»	302
Allegato 2. Il Questionario	»	306
Allegato 3. La Lista dei funzionamenti professionali	»	320
Allegato 4. La Griglia d'osservazione delle pratiche professionali	»	322

Postfazione

Lo sviluppo capacitativo del sistema prescolastico: nuove traiettorie di ricerca

di Massimiliano Costa

Il *welfare* del nostro dopoguerra è stato caratterizzato da una politica universalistica che ha assicurato a tutti l'accesso generalizzato al bene educativo. La consapevolezza che l'istruzione svolga un ruolo fondamentale nel futuro successo economico dell'individuo ha ingenerato la convinzione che tutti dovrebbero avere eguali opportunità di studio, indipendentemente dall'incidenza di condizioni ambientali e/o circostanze potenzialmente penalizzanti, quali il provenire da contesti socio-economici disagiati. La teoria delle capacitazioni di Sen (Sen, 2005; 2000) utilizzata da Urbani fa leva sull'apertura di una prospettiva che mette in discussione il tradizionale concetto di equità (inteso nella sua traduzione di "possibilità d'accesso"), e quindi di semplice dotazione personale di un bene (quale, appunto, il titolo d'accesso). Come spiega Urbani «bisogna ripensare anche alle modalità con cui uno Stato è in grado di garantire un servizio, non tanto a livello di diritto privato, quanto di garanzia delle condizioni e delle opportunità per le famiglie di poter effettuare la scelta più coerente in relazione alle priorità stabilite e ai valori personali» (p. 248). Prima di promuovere contenuti didattici o formativi bisogna mettere tutti nelle condizioni di utilizzare i propri diritti per accedere a queste risorse, rendendo le persone capaci di sfruttarle per dar vita ad autonomi progetti di vita. L'assenza di requisiti preliminari in tal senso rende qualsiasi tipo di politica sociale mancante del suo presupposto fondamentale, rendendola incapace di incidere realmente sul miglioramento. Le "capacitazioni" diventano quindi il fulcro di un nuovo progetto di sviluppo, di una crescita continua dell'uomo e delle sue libertà (Nussbaum, 2011; 2001).

In questo richiamo a ripensare la struttura del sistema scolastico capacitante emerge la necessità di promuovere una nuova idea di scuola (Baldacci, 2014), fondativa di un nuovo patto sociale basato sul diritto dell'apprendimento, garantito attraverso la *«liberazione delle capacità individuali in un progressivo sviluppo rivolto a scopi sociali»*, entro *«unasocietà che metta in*

grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata e democratica. Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare le menti in maniera che possano introdurre cambiamenti sociali senza provocare disordini» (Dewey, 1994, p. 126). Individualità e socialità risultano parti integranti di quel processo di capacitazione della scuola, dove gli studenti, prima che essere dei bravi produttori, immaginano, disegnano e progettano le proprie trame di realizzazione umana (Sen, 2005) e ne fanno la bussola con cui orientarsi nelle scelte di vita.

Nuova centralità del segmento prescolastico

L'educazione prescolastica sta cambiando. Sul piano internazionale la teoria dominante nel settore dell'educazione prescolastica è ormai quella della preparazione dei piccoli uomini in funzione dell'introduzione efficace alla scolarizzazione (Fischer L., Fischer M.G. e Masuelli, 2006). Alla base di questa scelta è che la pre-scuola costituisca un beneficio diffuso, alla portata di tutti, che permette da un lato di trasformare i bambini in alunni e prepararli ad essere produttivi ed efficienti, compensando i deficit culturali, linguistici, etici delle famiglie povere, e configurandosi così come un'arma per rendere la scolarizzazione più equa. Dall'altro lato, l'omogeneizzazione scolastica consentirebbe anche di ridurre la violenza e la percentuale di crimini che interessano la società civile, contribuendo al miglioramento in termini di tolleranza, convivenza democratica e cittadinanza attiva, al fine di rendere più equa la società nel suo complesso. Questa nuova visione politica apre un dibattito di rilevantissima evidenza culturale e pedagogica, dal momento che l'età prescolare rappresenta un momento prezioso di acquisizioni e conquiste che determinano la struttura portante di tutti gli apprendimenti successivi, e soprattutto della loro qualità. I servizi di educazione prescolastica, come gli asili nido e le scuole dell'infanzia, nati secondo un'aspirazione di elevazione culturale e assistenza igienico-sanitaria e socio-famigliare, incarnano oggi aspirazioni e obiettivi di educazione personale e sociale, comprendendo attività che favoriscono la crescita nell'ambito delle diverse dimensioni di sviluppo, tra cui la capacità di stabilire relazioni con gli altri coetanei, nel rispetto di ritmi e tempi individuali. L'educazione prescolastica va così intesa secondo la sua essenziale funzione di socializzazione e interiorizzazione di valori e norme sociali, di educazione alla convivenza civile e democratica, e di sviluppo di comportamenti etici. In un quadro così complesso e polimorfo,

gli insegnanti sono chiamati a sostenere il personale progetto di vita stimolando l'aspirazione alla costruzione del sé, attraverso un supporto che riunisca pensiero, conoscenza e progettazione didattico-educativa riconducendoli a finalità autorealizzative, dense di valori umani.

Tali tendenze sono accolte nell'ambito della Comunità Europea all'interno del programma d'Istruzione e Formazione European Training 2020 (COM, 2009), come anche in Italia, dove l'educazione infantile assurge al ruolo di introduzione formativa alla maturazione delle competenze e all'acquisizione degli strumenti essenziali allo sviluppo delle potenzialità/disposizioni personali del bambino (MIUR, 2012), secondo una prospettiva di investimento realizzativo a lungo termine. Come mostra il recente documento *StartingKey OCSE Indicators on Early Childhood Education and Care* (2017) le economie sviluppate continuano ad aumentare gli investimenti nell'educazione prescolare, finalizzata non solo alla preparazione alla scuola ma anche alla socializzazione e alla formazione fin dai primissimi anni. In media i Paesi Ocse stanziavano lo 0,8% del Pil all'educazione e alla cura infantile, i cui fondi risultano per tre quarti diretti alla sola istruzione prescolare. Nei due terzi dei paesi Ocse oltre il 90% dei bambini di quattro anni e il 70% dei bambini frequenta ambienti specializzati nell'educazione prescolastica, esterni rispetto al contesto familiare.

Ma è in forte crescita anche la "scolarizzazione" dei più piccoli: nel 2014 circa un terzo dei bimbi al di sotto dei tre anni era coinvolta in istituzioni di "childcare" formali, con una crescita di oltre otto punti percentuali rispetto a dieci anni prima. Di pari passo con la rilevanza dell'istruzione negli anni precedenti la scuola è cresciuto anche il livello di preparazione richiesto agli educatori prescolari. In 27 dei 37 Paesi che hanno partecipato alla rilevazione, per insegnare è necessaria una laurea universitaria o titolo equivalente (non in Italia)¹. Il miglioramento delle condizioni lavorative e della formazione degli educatori è quindi una delle priorità indicate dall'Ocse per conseguire obiettivi di adeguamento dell'istruzione prescolare alle esigenze dell'era della conoscenza, insieme ad un coinvolgimento dei genitori nel processo educativo.

In Italia i decreti attuativi della legge 107/2015 hanno impresso lo sviluppo di un Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a 6 anni.

¹ Lo stesso rapporto dell'OCSE (2017) inoltre mostra come alla maggiore qualificazione della professionalità docente non ha corrisposto un adeguamento corrispondente degli stipendi dei docenti della prescolastica che rimangono al di sotto del livello medio dei dipendenti con formazione terziaria in buona parte dei paesi: in media il loro stipendio è pari solo al 74% di quello di un laureato dipendente a tempo pieno. L'Italia è al di sotto della media Ocse: poco più di 30.000 dollari rispetto a 35.600 come stipendio medio annuo per un insegnante con 15 anni di anzianità

Leggendo il testo del decreto, si evince l'aspirazione migliorativa di qualificazione dell'orientamento educativo della scuola dell'infanzia, per sottrarla definitivamente dalla dimensione assistenziale, da perseguire anche attraverso un ampliamento dei servizi, e l'ampliamento della sfera inclusiva di attenzione specifica verso gli alunni disabili. In termini organizzativi, si promuove la costituzione di Poli per l'infanzia per bambine e bambini di età fino a 6 anni, anche aggregati a scuole primarie e istituti comprensivi. I Poli avranno lo scopo di potenziare la ricettività dei servizi e sostenere la continuità del percorso educativo e scolastico. Cambiamenti di tal portata hanno però bisogno di essere supportati da un investimento specifico sulla professionalità docente e il suo sviluppo. Al conseguimento di risultati d'innovazione entro l'educazione prescolastica concorrono sicuramente diversi altri aspetti, di carattere strumentale e/o gestionale ed organizzativo, ma come sempre, la base su cui poggia la qualità di un sistema-scuola va sempre collegata all'azione di docenti qualificati, motivati e professionalmente coinvolti.

Dalla competenza alla capacitazione dell'educatore/docente della prescolastica

Il punto di leva della competenza del docente/educatore nei contesti di prescolastici è costituita dall'azione professionale, ma anche della relazione (con le famiglie e i colleghi), da una multi-appartenenza fondata sul consolidamento della identità professionale, da un orientamento al risultato che si fonda sulla capacità di governo dei processi di trasformazione, dalla spinta all'accreditamento ma anche alla responsabilità personale e cura psico-emotiva.

Sulla base di tali assunti, si può scorgere l'ampiezza del respiro e l'estensione del raggio d'influenza del paradigma della capacitazione delle competenze (*agency*) in funzione del sostegno alla progettualità critica e consapevole, capace di coniugare libertà di scelta e accesso alle opportunità di apprendimento significativo (Costa, 2013).

L'elemento chiave che trasforma l'agire lavorativo del docente è da ricondurre «al nostro agire inteso come una “messa in atto” (*enactment*) della nostra esperienza collettiva di multi appartenenza» (Costa, 2012, p. 257), ovvero all'insieme di rapporti sociali che mettono in gioco la categoria del senso orientando persone e strutture al cambiamento. Da qui, come il testo sottolinea in diversi passaggi, prende forza un nuovo legame tra il docente e la scuola, intesa come comunità educante e territorio. Il senso e il valore della partecipazione come ambito di realizzazione della capacitazione scolastica richiama all'attuazione di una nuova socialità all'interno della scuola che abbia il pregio, come dice l'autrice, “di svelare l'educatività della relazione in

termini di partecipazione sussidiaria e solidale riqualificandone il senso” (Urbani, 2013). La socialità non ha valore di per sé nella scuola ma la assume nella misura in cui conduce alla costruzione di una cultura capace di far diventare la relazione un’opportunità generativa per il territorio e la collettività, alla base di uno sviluppo integrale, responsabile, sostenibile. Mutuando la visione di Dewey (1985), la scuola diventa così una comunità che, attraverso la partecipazione alla vita scolastica e una modalità cooperativa di costruzione dei processi decisionali, favorisce la pratica democratica e permette di superare e abolire ogni logica di tipo oligarchico. L’esperienza dell’associazione della negoziazione-deliberazione democratica costituisce il compimento più alto e definito dell’aspirazione dei contesti scolastici di trovare compimento alla funzione sociale e formativa culturalmente loro assegnata.

La promozione della dimensione relazionale entro la professionalità pre-scolastica implica un preciso investimento, da parte dei docenti, a conferire senso all’agire contestualmente e socialmente situato di ciascuno. A partire da questo investimento che potranno emergere quelle trame di possibilità e di progettualità capaci di connettere, durante l’azione, i nuovi significati che emergono dall’operazione di interrogazione, ricombinazione e realizzazione delle nuove azioni educative richieste al sistema pre-scolastico. Il lavoro del docente acquista così valore capacitativo nella misura in cui realizza una matura progettualità educativa ma al contempo gli consente di esprimere una piena realizzazione personale (Costa, 2011, p. 256).

Il ripensamento dello sviluppo professionale in termini di *capabilities* (Binanti, 2014) introduce al superamento dell’idea della competenza in chiave esclusivamente performativa, centrandola invece sul valore dell’agentività che il processo competenziale esprime, ovvero sulle libertà effettive che le persone possono acquisire e sviluppare potenziando i funzionamenti entro la loro esistenza. Partendo dalla rivalutazione degli aspetti multidimensionali che concorrono alla costituzione della sfera del benessere umano, sulla base del riconoscimento del valore dello sviluppo umano integrale che trascende la sola prosperità economica. Il paradigma del *capability approach* sottolinea la centralità dell’esigenza di potenziare la capacità di agire nell’ottica della valorizzazione della libertà di determinare la propria direzionalità progettuale per modificare il proprio contesto di vita e sviluppare il proprio progetto esistenziale e professionale. E poi perché l’agire pratico non deriva da equazioni di tipo algoritmico, né appare come risultante dall’applicazione di teorie aprioristiche, determinate in situazioni conosciute, ed indebitamente applicate situazioni inedite ed inesplorate, esso richiede che le competenze acquisite si traducano nell’azione effettiva, si contestualizzino diventando consapevoli, per elevarsi così allo stadio di capacità. Nel paradigma delle capacitazioni si possono infatti distinguere tre

matrici fondamentali: la *capacità*, l'*azione*, il *contesto*. Le parole della Dato (2009) aiutano a esplicitare ciascuna di queste componenti:

«Nella capacità si esprimono i potenziali conoscitivi, cognitivi, emotivi e relazionali del soggetto, che lo pongono però solo nella condizione di poter agire. Nella seconda -l'azione-sono, invece, espresse le reali possibilità di azione e di intervento pratico-operativo che il singolo in quanto lavoratore ha sul contesto nel quale opera [...]. Nella terza, si esprime la capacità del contesto di costituirsi in qualità di ostacolo o risorsa alle prime due».

Competenze tecniche di tipo astratto non risultano di per sé sufficienti ad imprimere un impulso generativo di cambiamento e sviluppo negli attuali contesti organizzativi scolastici: occorrono docenti che sappiano agire con competenze in situazioni pratiche. Essere *capabilited* significa saper tradurre in azione -trasformando in *capability* appunto-il proprio patrimonio di competenze come insieme risorse interne dell'individuo, combinate con le caratteristiche socio-culturali più favorevoli del contesto di riferimento. Fa infatti notare la Dato (2009, p. 120-121):

«[...] la capacitazione può essere considerata un concetto eminentemente pratico, in quanto sottolinea la vacuità e il non senso di un potere che non si traduca in operatività e che, [sulla base delle] condizioni contestuali e soggettive dell'uomo, non modifichi, [...] lo stesso insieme delle sue capacità. Giova sottolineare come nel concetto di capacitazione sia implicito lo stretto e ricorsivo legame che intercorre tra il pensare-agire del soggetto e il contesto nel quale vive [...]. In tal senso, il concetto di capacitazione rimanda alla possibilità del professionista di agire in un contesto, di spendere al meglio le proprie risorse e capacità.»

Riprendendo i termini "*functionings*" e "*capabilities*" usati da Sen per designare rispettivamente i risultati conseguiti dall'individuo sul piano fisico e intellettuale, insieme a ciò che egli è in grado di essere o ritiene degno di perseguire in vita, e «l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che [il soggetto] è in grado di realizzare» (Sen 2000, p. 79), appare ragionevole pensare come il docente *capabilited* sia colui che, facendo uso della propria libertà di scelta, è posto «nelle condizioni di "riuscire", di perseguire i suoi obiettivi, di mettere in gioco le sue potenzialità» (Dato, 2009, p. 121).

Promuovere un agire lavorativo improntato sui processi di capacitazione costituisce la chiave di volta per il ripensamento dell'intero sistema di valori e significati entro il cui tale cambiamento si realizza, come esprimono le parole di Margiotta (2013, p. 56): *«Affrontare il tema delle competenze nel quadro di una prospettiva di capabilities vuol dire certo passare dal considerare l'azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (pro-*

duttività/reddito) ad una sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di “funzionamenti” della propria vita. Questa prospettiva riqualifica il valore della competenza all’interno del processo di conversione entro cui la libertà di agire diventa quella di realizzare i propri funzionamenti».

Nuove politiche per una ritrovata centralità del docente nei sistemi educativi prescolastici

La valorizzazione della figura dell’insegnante prescolastico richiede l’attuazione di una seria politica di sviluppo professionale (Branch, Hanushek e Rivkin, 2009), che può essere identificata come “l’insieme delle attività che maturano le competenze, la conoscenza, l’esperienza e altre caratteristiche dell’individuo” (OCSE, 2015). Una definizione di questo tipo introduce ad un’interpretazione dello sviluppo professionale nella sua possibilità di prendere forma in molti modi diversi, che contemplan opportunità sia formali che informali; esso può svolgersi sia tramite il ricorso a forme tradizionali quali corsi, *workshop* o programmi di formazione iniziale (Margiotta, 2013), che mediante il coinvolgimento in esperienze ed attività di collaborazione tra insegnanti che lavorano nella stessa scuola o in scuole diverse (OCSE, 2009, p. 49).

In termini di sviluppo di professionalità docente l’attivazione delle *capabilities* è tanto più rilevante quanto più «diventa espressione di un processo di indagine riflessiva capace di coinvolgere la singolarità nella molteplicità, attraverso la quale il soggetto porta a consapevolezza i criteri che, in modo implicito, informano e orientano il suo rapporto nella interazione con gli altri e il mondo» (Costa, 2012, p. 114).

Il passaggio dalla libertà di agire a quella di conseguire, infatti, si iscrive all’interno dello spazio dischiuso dalla connessione tra *agency* individuale e contesto scolastico. Come afferma Urbani nel testo, «la vera praticabilità dell’attivazione individuale degli insegnanti va ricercata e perseguita all’interno di un ambito di disponibilità delle *condizioni* che consentono al docente di sfruttare realmente le risorse di cui dispone, coinvolgendole sottoforma di dimensioni di conversione» (p. 248).

L’autrice pertanto giunge a questa sintesi alla base del ripensamento delle politiche per lo sviluppo professionale del docente nel contesto prescolastico: «Il nocciolo dell’attivazione delle competenze va sempre ricercato nelle condizioni che sostengono l’attivazione dei processi: la condizione essenziale va perseguita proprio in quella ri-centralizzazione dell’individuo in quanto agente di scelta dei propri obiettivi e significati, senza i quali i processi mancano cioè

di qualsiasi possibilità di risultare efficaci». Ovvero, l'insegnante va «riposizionato al centro della responsabilità della propria formazione garantendogli le condizioni di libertà sostanziale che possano supportarlo nei suoi processi di conversione capacitativa delle competenze in agency» (p. 249).

Assumendo la prospettiva di Urbani, dovremmo allora considerare che la possibilità di capacitare lo sviluppo professionale del docente nelle diverse fasi del suo ciclo di vita professionale richiede la progettazione di azioni individualizzate e personalizzate, atte a promuovere nel docente un apprendimento di tipo trasformativo: ciò consente di identificare e modificare gli schemi di significato che orientano la scelta delle pratiche educative e organizzative più coerenti con l'emergere di nuove soluzioni e strategie formative. Sono queste le capacità che consentono uno sviluppo in grado di: incentivare la creazione di comunità di pratica intra-extrascolastiche dialoganti, fondate sulla multiappartenenza interattiva; potenziare la riflessività in funzione dell'apprendimento trasformativo anche mediante l'ausilio di figure di *counselor* dedicati (come la ricerca dimostra in maniera efficace); riconoscere e valorizzare le nuove competenze maturate nell'interazione allargata tra contesti educativi e ambienti formativi e *network* extrascolastici.

Accanto ai processi di qualificazione formativa in chiave agentiva appare francamente irrinunciabile investire su una cultura organizzativa e lavorativa che metta i docenti nelle condizioni di poter attivare le proprie disponibilità e risorse, sostenendone la motivazione e l'impegno professionale (da perseguire anche attraverso un adeguamento economico delle retribuzioni, che non risulta più rimandabile), promuovendo l'adozione di un atteggiamento auto-riflessivo e auto-formativo, in grado di consolidare cambiamenti e processi in senso personale e professionale insieme (Frabboni, 2008).

La capacitazione dell'educazione prescolastica e della sua pre-scuola è pertanto fortemente inconnessa allo sviluppo di una cultura organizzativa che adotti la logica dell'*empowerment* responsabilizzante del docente, attraverso la messa a disposizione di spazi e contesti deliberativi in cui egli possa esprimersi ed esercitare, in modo attivo, la propria libertà realizzativa. Il coinvolgimento e la partecipazione del docente entro contesti collegiali e collaborativi, unito alla capacità della scuola di comunicare una cultura educativa e professionale forte, capace di dare senso al lavoro dei docenti, permetterà di fornirgli gli strumenti e le condizioni capacitative più adeguate per raggiungere un reale *empowerment* realizzativo, dalle importanti ricadute generative d'innovazione sui contesti educativi, anche a livello extrascolastico (Serprieri, 2008).

Quanto più i docenti saranno ispirati, nella realizzazione dei propri percorsi, dai motivi portanti dell'autonomia e della responsabilità, tanto più sarà possibile che questi esercitino effettivamente la propria agentività personale

e, quindi, diventino capaci di influenzare contesti, luoghi, processi educativi qualificandoli entro una cultura inclusiva che coniughi dentro di sé, e in maniera virtuosa, aspirazioni umanistiche ed esigenze performative.

Per tali ragioni all'investimento sulle politiche di sviluppo professionale del docente deve seguire la creazione di una nuova cultura della collegialità, permeata dai valori della consapevolezza, del rispetto e quindi della responsabilizzazione: saranno le persone stesse ad interessarsi alle conseguenze e alle ripercussioni del proprio agire, chiamate ad impegnarsi, con spirito partecipativo e proattivo, affinché la propria prestazione raggiunga livelli sempre migliori, fino all'eccellenza. Se il coinvolgimento partecipativo e collaborativo costituisce la chiave per sostenere lo sviluppo professionale e il potenziamento delle capacità personali, dobbiamo riconoscere come valori irrinunciabili per lo sviluppo del sistema prescolastico l'autonomia del docente, la responsabilizzazione di tutte le figure professionali presenti nella scuola e l'interazione attiva con tutte le potenzialità educative del territorio.

L'aumento dell'*empowerment* nei docenti è infatti fortemente connesso al *sensemaking*, ovvero a «quell'atto ricco di intenzionalità per la creazione di senso che si esprime nell'area dell'intersoggettività relazionale prodotta dal continuo oscillare da una zona di asemantica indeterminatezza ad una zona di riflessività scambievolmente nella quale si producono significati» (Costa, 2012, p. 50).

Il processo di empowerment promosso dal dirigente scolastico e sostenuto dall'attivazione dell'*agency* del docente acquista la qualità di farsi volano per il sistema prescolastico, per la sua intrinseca possibilità di direzionare il valore aggiunto della qualificazione professionale con cui esprimere e implementare le potenzialità della scuola e al contempo qualificare la propria offerta formativa, innescando proprio quei nuovi processi di cambiamento e innovazione richiesti dalla nuova normativa (Voogtet *al.*, 2015). In tal modo, l'organizzazione e il contesto *capabilities empowered* assurgono al ruolo di luoghi fisici e antropologici in cui ogni singolo docente ha modo di arricchire, mediante la propria attività, se stesso, gli altri, e la realtà organizzativa scolastica in cui opera (Urbani, 2013).

Conclusione

Il contributo prezioso di Urbani segnala la mancanza di una politica coerente e sistemica di sviluppo sulla professionalità del docente. Ella infatti afferma: «Alla base di tutto ciò, c'è da dire che manca ancora una visione coerente di policy di sviluppo professionale che tematizzi una nuova centralità del docente come vettore di sviluppo strategico e capacitativo di tutti i

settori e livelli dell'istruzione e formazione, a partire dall'educazione prescolastica» (p. 250).

Come ha dimostrato Urbani nel suo libro, lo sviluppo professionale del docente deve potere fare leva su nuovi modelli e nuove tecniche per la formazione dei docenti in grado di dialogare con il territorio, con le famiglie e le diverse opportunità che il sistema può offrire. Nello stesso tempo, tali traiettorie formative e professionalizzanti devono poter trovare nell'organizzazione e nella leadership diffusa il contesto agentivo del cambiamento. Così si comprende il motivo per cui, anzi che di parlare di solo contenuti formativi, diventi ancor più prioritario un investimento deciso e sistemico sulla struttura organizzativa e sulle rispettive competenze dei docenti, al fine di permettere alla collegialità scolastica di realizzare la propria idea di sviluppo organizzativo. La strada individuata da Urbani è molto netta quando indica «i processi **capacitativi come strumenti di autoformazione e sviluppo personale per la qualificazione professionale**: i percorsi realizzati individualmente dagli insegnanti hanno dimostrato come, *agendo sui presupposti di capacitazione delle opportunità date dalle dimensioni di conversione e dai fattori di contesto, è possibile potenziare le capacità di scelta e di costruzione strategica dei contesti professionali, permettendo di esprimere le competenze in maniera compiuta e puntuale*» (p. 252).

In conclusione, le tesi espresse nel volume di Urbani, in continuità con l'attività di ricerca e produzione scientifica sviluppati negli anni, sono un utile e fecondo contributo al bisogno di disporre una nuova strategia per lo sviluppo professionale dei docenti del sistema prescolastico. Il taglio innovativo proposto nello sviluppo del concetto della competenza in quello della capacitazione consente di far dialogare identità professionale e contesto, sviluppo e innovazione andando fino alle radici profonde della pratica professionale educativa e dell'organizzazione (Urbani, 2014; Ellerani, 2013). La sfida che ci lancia l'autrice in questo libro articolato, argomentato e ricco di spunti è pertanto ambiziosa quanto complessa. C'è insomma, un altro modo di vedere il tema della formazione degli insegnanti e nuove frontiere da esplorare. A noi tutti il dovere di continuare a sviluppare questo un nuovo filone operando nella tradizione della ricerca pedagogica veneziana affin che questi segnali e traiettorie di innovazione si trasformino in orientamenti e scelte di indirizzo di politica educativa e formativa.

Bibliografia

Alessandrini G., a cura di (2014), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum*, FrancoAngeli, Milano.

- Branch G., Hanushek E. and Rivkin S. (2009), *Creating a New Teaching Profession*, Urban Institute Press, Washington, DC.
- Costa M. (2014), Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi, *Formazione&Insegnamento*, vol. 12, 41-54
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.
- Binanti L. (2014), La dimensione epistemologica: la capacitazione nella prospettiva socio economica e pedagogica, in Binanti L., a cura di, *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Pensa MultiMedia, Lecce, 79-100.
- Costa M. (2015), Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico, *Pedagogia Oggi*, vol. 2, 181-199
- Costa M. (2012), Agency formativa per il nuovo learnfare, in *Formazione& Insegnamento*, vol. 2, 83-107.
- Costa M. (2011), Il valore generativo del lavoro nei contesti di Open Innovation, *Formazione & Insegnamento*, n. 9.
- Dato D. (2009), *Pedagogia del lavoro intangibile*, FrancoAngeli, Milano.
- Dewey J. (1994), *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1985), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ellerani P. (2013), Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capabilityapproach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?, in *Formazione& Insegnamento*, vol. XI, n. 1, 229-246.
- Fischer L., Fischer M.G. and Masuelli M. (2006), *Le figure organizzative emergenti fra gli insegnanti della scuola dell'autonomia*, Harmattan Italia, Torino.
- Frabboni F. (2008), *Una scuola possibile*, Laterza, Roma-Bari.
- OCSE (2017) Starting Strong 2017, Key OCSE Indicators on Early Childhood Education and Care.
- OCSE (2015), *Teachers matter: attirare, sviluppare e conservare insegnanti efficienti*, OCSE, Parigi.
- OCSE (2011), *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities*, OCSE, Parigi.
- OCSE (2009), *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, OCSE, Parigi.
- European Council (2009), Council conclusions on a strategic framework for European co-operation in education and training ("ET 2020"), Brussels.
- Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
- Sen A. (2005), *Razionalità e libertà*, il Mulino, Bologna.
- Margiotta U. (2014), Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare, in Alessandrini G., a cura di, *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Nussbaum M. (2001), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.
- Serpieri R. (2008), *Governance delle politiche scolastiche*, FrancoAngeli, Milano.

- Urbani C. (2014), Professional teacher's development in enlarged learning contexts. The transition from skills to agency, *Formazione & Insegnamento*, vol. XIII, 2, 99-119.
- Urbani C. (2013), Le periferie dello sviluppo professionale docente. Capacitare i contesti sociali allargati, *MeTis*, III-2.
- Voogt J., Laferrière T., Breuleux A., Itow R., Hickey D. and McKenney S. (2015), Collaborative Design as a Form of Professional Development, *Instructional Science*, vol. 43, n. 2, 259-282.