Professional teacher's development in enlarged learning contexts. The transition from skills to agency

Lo sviluppo professionale docente nei contesti d'apprendimento allargati. La transizione dalle competenze all'agentività

Chiara Urbani
Ca' Foscari University, Venice
chiara.urbani@email.it

ABSTRACT
The policies on education and training systems seem to point today at a new defininition of framework to promote a New Welfare of active citizenship, that we could call "Learnfare". In pre-primary education this is expressed as a necessity to integrate enlarged learning contexts, in order to build an integrated system of education. So, what implications this prospective produce on the teacher's practice? Moreover, if we think at the roles traditionally associated to the pre-primary teacher's professional profile, what does it mean this kind of new framework? Today, professional teacher's development requires a conceptual change: it cannot longer be interpreted in terms of basic and strategic skills learning, but must include reflexive and transformative competences buit on the interaction within a context that includes the parental and intergenerational relationships. Through the implicit and/or latent resources arising from these wider contexts, a teacher can activate a capability process on both his personal and professional training. Furthermore, the approach proposed about professional teacher's development could enact new pedagogical practices and theoretical pathways, in order to establish a new conceptual framework in the space of capability learnfare through which to address future policies.

Le politiche sui sistemi d'istruzione e formazione sembrano puntare oggi alla ridefinizione della prospettiva di learnfare per promuovere un New Welfare di cittadinanza attiva. Nell'educazione prescolastica questo si traduce nell'esigenza di integrare i contesti d'apprendimento allargati per costruire un sistema formativo integrato. Ma quali implicazioni produce questo sulla pratica dell'insegnante? Ma soprattutto, cosa comporta un rinnovamento di questo genere nelle funzioni tradizionalmente associate al profilo professionale? Oggi lo sviluppo professionale richiede un cambiamento concettuale: esso non può più essere interpretato nei termini dell'apprendimento di competenze basiche e strategiche, ma deve necessariamente comprendere la costruzione di competenze riflessive e trasformative sollecitate dall'interazione con i contesti parentali, intergenerazionali e sociali allargati. Attraverso le risorse implicite e/o latenti scaturenti dai contesti allargati l'insegnante attiva un processo di capacitazione sulla propria formazione personale e professionale insieme. L'approccio dello sviluppo professionale proposto diventa così capace di creare nuove direzionalità pedagogiche ed educative, in modo da stabilire un nuovo quadro concettuale di learnfare delle capacitazioni entro cui orientare le politiche future.

KEYWORDS
Professional teacher's development, pre-primary education, enlarged learning contexts, capabilities, reflexivity.
Sviluppo professionale docente, educazione prescolastica, contesti d'apprendimento allargati, capacitazioni, riflessività.

Formazione & Insegnamento XII – 2 – 2014
ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line
doi: 107346/-fei-XII-02-14_07 © Pensa MultiMedia

Introduzione: Politiche educative e *Active Welfare*

Il miglioramento dei sistemi di formazione ed istruzione viene considerato oggi come il dispositivo più efficace per coniugare crescita economica e benessere sociale (COM, 2000; COM, 2010). Le politiche europee si basano sulla convinzione che il solido possesso di competenze e abilità risultano predittive al raggiungimento di obiettivi non solo sociali ed economici (COM, 2010), ma anche di potenziamento e valorizzazione delle abilità personali, favorendo un processo di apprendimento continuo. La prospettiva del *Lifelong learning* deve essere a sua volta capace di esprimere una politica formativa unitaria ed integrata, dall'ampio fondamento epistemologico, che impegni i singoli Paesi in una traduzione coerente dei paradigmi pedagogici accreditati con le relative specificità contestuali e situazionali (Margiotta, 2012)[1].

Le politiche europee mirano al miglioramento dei sistemi d'istruzione e formazione puntando sulla precocità dell'investimento sull'istruzione, a partire dal primo segmento dell'educazione formale. Con l'accezione "Per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva" il documento Europa 2020 (COM, 2010) ha inteso sostenere due strategie principali in materia di educazione prescolastica[2]. Da un lato troviamo politiche intese a sostenere l'inserimento precoce in funzione della riduzione dell'abbandono scolastico futuro in funzione dell'innalzamento del tasso di istruzione superiore[3]. Si tende cioè attribuire all'educazione

1 Il modello di formazione ad apprendimento permanente (*Lifelong learning*) centrato sulla responsabilità sociale di cittadinanza attiva, contribuisce a ridefinire il concetto stesso di formazione: nel discostarsi dalla tradizionale attività di progettazione di contenuti/corso, la formazione si riconfigura in qualità di attivazione/mobilitazione delle condizioni di sviluppo. Tali condizioni consistono nei processi di propagazione/diffusione di forme di crescita individuale e di gruppo, in un contesto che è sociale prima ancora che organizzativo. (Baldacci, M., Frabboni, F., Margotta, U., (2012). *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori).

2 Tenendo presente il termine inglese *pre-primary education*, si utilizza qui "educazione prescolastica" per indicare il complesso di realtà educative formali non obbligatorie che precedono l'inserimento scolastico nel primo ciclo d'istruzione a 6 anni d'età. Nel contesto italiano, infatti, si attesta la persistenza diffusa, a livello di percezione generale, di una lettura interpretativa del "segmento scolastico" come quello che inizia con l'"obbligo d'istruzione", cioè con l'inserimento nella scuola primaria (o elementare). Tale persistenza interpretativa nega alla scuola dell'infanzia il riconoscimento di "vera scuola". Data la necessità di introdurre un paradigma formativo basato sull'esperienza e sull'auto-formazione, capace di generare un cambiamento nella percezione diffusa delle condizioni dell'educazione formale, all'interno del nostro discorso preferiamo adottare l'accezione terminologica di "prescolastica" al segmento 0-6 per la capacità immediata di evocazione intuitiva e concettuale, in funzione del riferimento alla corrispondente varietà di servizi e offerte educative formali.

3 L'iniziativa-faro europea "*Youth on the Move*" assegna centralità dell'educazione prescolastica in funzione della qualificazione degli apprendimenti. La UE raccomanda agli Stati membri di garantire "*...investimenti efficienti nei sistemi d'istruzione e formazione a tutti i livelli (dalla scuola materna all'insegnamento superiore)*" e "*... migliorare i risultati nel settore dell'istruzione in ciascun segmento (prescolastico, elementare, secondario, professionale e superiore) nell'ambito di un'impostazione integrata che comprenda le competenze fondamentali e miri a ridurre l'abbandono scolastico*"4. Il risultato posto prevede l'innalzamento del tasso di partecipazione all' "istruzione per la prima infanzia"5 ad almeno il 95% per i bambini di età compresa tra i 4 anni e l'età del-

iniziale una funzione propedeutica, in funzione dello sviluppo di competenze fondamentali per proseguire con successo il percorso scolastico. L'acquisizione dei prerequisiti all'apprendimento scolastico diventa così la preoccupazione centrale delle politiche sull'educazione prescolastica, esprimendo una logica assicurativa e garantista rispetto al raggiungimento dei risultati futuri.

La seconda strategia investe sulla rimozione precoce dello svantaggio socioculturale per migliorare i risultati scolastici e promuovere obiettivi di inclusione sociale (ET, 2020)[4]. Questo ricade a livello prescolastico incoraggiando in senso generalizzato il raggiungimento di una soglia minima comune di prerequisiti agli apprendimenti scolastici: la prevenzione dello svantaggio socio-culturale ed educativo diventa il dispositivo centrale per raggiungere una sorta di "uguaglianza in entrata" come testimoniano diverse ricerche comparative (UNICEF, 2008) e indagini OCSE (Starting Strong II, 2006; Report Eurydice, 2009).

Il quadro europeo adotta quindi una politica di investimento sui sistemi d'istruzione e formazione per la loro capacità di migliorare i risultati scolastici, consentendo una migliore collocazione e spendibilità professionale. L'incremento dell'occupabilità determina l'aumento della produttività e della competitività socio-economica, provocando un beneficio diretto sull'aumento del PIL.

Tali obiettivi politici si riflettono anche nell'evoluzione in atto nel sistema sociale: oggi assistiamo alla transizione dal sistema tradizionale e assicurativo del *Welfare State*, rivolto alla protezione compensativa dei rischi sociali ed economici (talvolta sottoforma di *welfare corto*)[5], verso un *Active Welfare* che presuppone la mobilitazione personale in funzione della soddisfazione autonoma dei bisogni, secondo una nuova prospettiva preventiva. Questa considera l'attivazione delle potenzialità personali in funzione della realizzazione professionale ed esistenziale, che diventa condizione necessaria a svincolare l'individuo dalla dipendenza dai sistemi welfaristici tradizionali per renderlo unico responsabile della soddisfazione autonoma dei propri bisogni.

Ci troviamo quindi di fronte ad una "direzionalità combinata": da un lato essa investe sull'aggiornamento e il rinnovamento continuo delle competenze per incrementare la competitività entro l'attuale *knowledge society*; parallelamente, insiste su obiettivi di responsabilizzazione e attivazione individuale rispetto allo svi-

l'istruzione primaria obbligatoria. Tali raccomandazioni risultano strategiche per perseguire la riduzione del tasso di abbandono scolastico al 10% rispetto all'attuale 15%, e incrementare la quota di popolazione adulta in possesso di un diploma universitario dal 31% ad almeno il 40% (COM, 2010).

4 In *Education and Training* 2020 si mira a far sì che tutti i cittadini, quali siano le loro circostanze personali, sociali o economiche, siano in grado di acquisire, aggiornare e sviluppare lungo tutto l'arco della vita le loro competenze professionali, favorendo la flessibilizzazione e l'adattabilità occupazionale degli individui, l'approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. A tal fine il documento riferisce come "*lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un sostegno mirato, promuovendo un'istruzione inclusiva*".(CONCLUSIONI DEL CONSIGLIO (2009), *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* («ET 2020») (2009/C 119/02).

5 Il concetto di "*welfare* corto" si riferisce alla situazione in cui Stato sociale di tipo assistenziale-compensativo riduce le proprie responsabilità permanenti per sostituirle con aiuti temporanei (Sennett, R., (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*. Bologna: Il Mulino).

luppo e alla conduzione del proprio percorso formativo. La necessità di trovare percorsi rispondenti alle aspirazioni e caratteristiche personali, la formulazione ed elaborazione di un progetto esistenziale, le istanze di partecipazione alla definizione stessa dei bisogni individuali e sociali richiamano ad un nodo concettuale la cui soluzione risulta difficilmente rimandabile. È necessario cioè definire prioritariamente, in funzione dell'elaborazione di un indirizzo politico coerente ed integrato, il significato dello sviluppo formativo e del suo fondamento generativo (Costa, 2011)[6] per la creazione di scenari di praticabilità individuale e sociale.

Oltre al significato pragmatico ed esistenziale, è necessario considerare l'opportunità di un cambiamento di paradigma in senso etico-valoriale: le misure di qualificazione dei sistemi d'istruzione e formazione puntano a prevenire i rischi sociali connessi all'inoccupabilità insistendo sull'acquisizione di competenze professionali flessibili e modulabili in funzione del mercato del lavoro. In applicazione all'orientamento politico prevalente, l'insistenza sul perseguimento di prerequisiti prescolastici in funzione predittiva sui risultati futuri risulta incongruente rispetto alle finalità di personalizzazione e attivazione delle scelte individuali. Se il potenziamento delle proprie risorse viene interpretato nella sua sola capacità di sostituire il sistema sociale nella soddisfazione dei bisogni, essa appare in grado di suggerire nient'altro che traduzioni di valore di tipo monovalente e de-umanizzante. Lo sviluppo personale, cioè, non può essere interpretato secondo una mera logica strumentale di conseguimento di obiettivi di efficienza e spendibilità economica, ma va contemplato nella possibilità di cogliere, tra diverse opzioni realizzative, quelle più confacenti e rispondenti ai propri fini personali.

La restituzione di un significato umanistico all'esperienza personale va perseguito a livello politico coniugando esigenze socio-economiche e di umanizzazione dei percorsi esistenziali. L'esperienza della partecipazione sociale e del dialogo interculturale costituisce il cardine su cui imperniare un cambiamento concettuale e semantico capace di restituire dignità ai percorsi di sviluppo personale e praticare nuovi orizzonti di crescita individuale e sociale. Nei contesti prescolastici, il potenziale relazionale costituito dall'interazione entro i contesti d'apprendimento allargati rappresenta il terreno su cui innestare un nuovo concetto di sviluppo formativo che investe tutti i partecipanti al discorso educativo.

1. La professionalità educativa e i contesti d'apprendimento allargati

L'educazione prescolastica, in quanto contesto educativo multidimensionale e pluralistico dalle importanti ricadute relazionali, rappresenta oggi l'ambito privilegiato per sperimentare l'esercizio di un nuovo diritto di cittadinanza basato

6 Costa introduce il concetto di generatività all'interno della pedagogia del lavoro per indicare la transizione dal senso tradizionale di percezione dell'attività lavorativa, basato sulla riproduttività di logiche e pratiche, ad un nuovo significato centrato su processi ed esperienze motivazionali, entro "*situazioni di intercostruzione e di interrelazione interdipendente e reciproca tra sé e gli altri; tra sé le istituzioni e le organizzazioni; tra sé e le culture; tra sé e gli ambienti professionali; e con sé stesso.*" (p.188) Il lavoro si ridefinisce nell'orizzonte della realizzabilità umana, comprendendo il potenziale antropologico correlato alla struttura dell'uomo e quindi alla generatività della soggettività che esprime (Costa M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.)

sull'apprendimento in termini di *learnfare* (Margiotta, 2012)[7]. L'espansione della partecipazione e del coinvolgimento di diversi interlocutori prima esclusi dalla definizione educativa rendono l'educazione prescolastica il contesto più favorevole all'emersione di nuove opportunità e modalità di interazione, capaci di sviluppare nuove prospettive di innovazione ed inclusione sociale. L'educazione formale si trova a comunicare con le reti parentali ed intergenerazionali e con gli *stakeholders* allargati delle reti sociali e territoriali (enti pubblici, gruppi, associazioni e realtà locali), che vanno supportati nella formulazione di strategie pedagogicamente orientate. Questi rappresentano dei contesti d'apprendimento allargati che vanno a costituire un sistema formativo integrato, fondato sulla sinergia e sulla coerenza delle singole azioni educative, che producendo a loro volta dei rimandi su ciascuno dei partecipanti. Oggi le famiglie, intese come primaria agenzia di educazione informale ed intenzionale insieme, esprimono quella tensione alla personalizzazione e alla mobilitazione personale già descritta rispetto alla definizione non solo dei bisogni, ma anche degli strumenti atti a definirli.

Il contributo della ricerca segnala la crescita di iniziative autonome dei cittadini e delle famiglie, che propongono soluzioni innovative, leggere ed intelligenti con cui organizzare i servizi educativi pre-scolastici (IRER Lombardia, 2004[8]; Murray R., Mulgan J., J.Caulier-Grice, 2008[9]; IRES Piemonte,

7 Margiotta, in *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale*, rileva una nuova criticità in ordine all'uguaglianza delle opportunità e alle corrispondenti disponibilità formative: spesso chi già possiede un'adeguata formazione di base è il destinatario di ulteriore investimento formativo, producendo paradossalmente un ampliamento della divaricazione esistente in termini di equità sociale e opportunità di accesso. Il *welfare to learning* o *learnfare*, inteso come diritto all'apprendimento, deve configurare la formazione e l'apprendimento permanente non tanto come fonti di compensazione, ma come reali fattori di conversione, di potenziamento delle capacità produttive e di partecipazione attiva in senso lato, anziché fattore di stratificazione sociale e perfino di discriminazione (in: Baldacci, M., Frabboni, F., Margotta, U., (2012). *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori).

8 Le ricerche dell'IRER Lombardia descrivono la nascita di servizi educativi innovativi, alternativi ed integrativi a quelli tradizionali (spazi gioco, nidi famiglia, nidi aziendali) creati da iniziative bottom-up, che manifestano l'espressione di nuove esigenze di socializzazione e personalizzazione espresse dai contesti parentali ed intergenerazionali del territorio. La valutazione del progetto di ricerca segnalano, tuttavia, la necessità di stabilire standard qualitativi omogenei capaci di valutare la molteplicità delle esperienze non formali ed informali in crescita, che integrano quelle tradizionali nella strutturazione di un sistema formativo integrato. Si rileva, in tal senso, l'insostituibilità dei servizi tradizionali nella soddisfazione dei bisogni collettivi, a cui si affiancano quelli di carattere innovativo in risposta alle esigenze emergenti (socializzazione delle famiglie, cure personali, vantaggi logistici). (Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia, (2004). *I servizi educativi per la prima infanzia a carattere innovativo*. Milano: Consiglio Regionale della Lombardia.)

9 Il *libro bianco sull'innovazione sociale* illustra alcuni esempi di esperienze di integrazione partecipativa dei contesti sociali allargati nella progettazione e pianificazione della vita pubblica, sociale ed educativa. Il lavoro di *Children's Express* prevede la partecipazione di bambini, scuole e famiglie nel pensare idee per la rigenerazione dei quartieri (al fine di influenzare le politiche pubbliche, situandosi nel campo della progettazione territoriale ed organizzativa. Altri esempi di modelli partecipativo-preventivi che spingono all'innovazione dei sistemi prevedono dei *driver* per energizzare e rinforzare i gruppi emarginati. Tali esperienze innovative dimostrano come i cambiamen-

2013[10]). Tali situazioni segnalano che non solamente i contesti parentali ed intergenerazionali allargati intervengono sempre più a definire l'educazione formale, bensì contribuiscono ad evidenziare la richiesta crescente in merito alla formulazione di risposte in linea con le corrispettive motivazioni e visioni personali. I contesti familiari diventano così portatori di nuove esigenze sociali e al contempo contribuiscono a tracciare nuove opportunità ed orizzonti di praticabilità. I nuovi bisogni possono essere rintracciati nell'esigenza di auto-determinazione e di riconoscimento delle convinzioni più profonde e diversificate. La sollecitazione delle aspirazioni individuali diventa capace di produrre visioni prospettiche e soluzioni innovative, diventando al contempo opportunità di apprendimento e formazione permanente. Tali stimolazioni si configurano dunque come tensioni al miglioramento e opportunità di rinnovamento, oltre che possibilità concreta di realizzare un cambiamento concettuale in senso epistemologico. Esse si rivelano tuttavia inefficaci se non comprese in un discorso politico complessivo, che miri a ridefinire il concetto di formazione e di sviluppo come esercizio della libertà sostanziale di scegliere i propri fini esistenziali e le modalità con cui conseguirli.

La predisposizione *top-down* di interventi di sostegno all'educazione familiare rischia di ricadere nell'errore del *welfare* tradizionale. Infatti, anche se essa prevede la responsabilità personale in ordine alla soddisfazione dei bisogni, si basa su un'interpretazione unilaterale e massificata dei *basic needs*, ripercorrendo la tradizionale matrice economico-efficentistica. Solo la possibilità di scegliere e perseguire opzioni realizzative differenti, che scaturiscono dal confronto intersoggettivo e dalla negoziazione sociale, permettono di soddisfare realmente bisogni diversificati e realizzare contesti fondati sull'uguaglianza delle opportunità, inquadrando la prospettiva del *learnfare* entro un orizzonte di attivazione capacitativa.

ti spesso non siano incentivati a livello politico, ma provengano direttamente da esperienze *bottom-up*: esempi di organizzazioni *non-profit* cercano di produrre trasformazioni a livello del sistema, come le esperienze di *Time banking* introducono il concetto della capitalizzazione del tempo impiegato in mansioni di cura e assistenza per valorizzare le attività informali. Recentemente sono state sviluppate delle banche *person-to-agency*, come quelle sviluppate dalla SPICE, che ha all'attivo ben 40 progetti nel Galles del Sud dove le istituzioni come le autorità locali, le scuole e le associazioni offrono tempo per diversi lavori di volontariato che possono essere spesi come tempo per internet, pasti e anche affitto delle case popolari. (Murray, R., Mulgan, J., J. Caulier-Grice, (2008). *Generating Social Innovation: setting an agenda, shaping methods and growing the field*, London: The Young Foundation,. (Trad. It. A. Giordano, A. Arvidsson, *Il libro bianco sull'innovazione sociale*, Societing, 2011.)

10 L'IRES Piemonte sottolinea la definizione dell'innovazione sociale legata al miglioramento del benessere individuale e sociale e le condizioni per realizzarla nei contesti locali e territoriali. Dopo una ricognizione esplorativa delle innovazioni nei principali settori d'interesse, compreso quello educativo, il rapporto propone una disamina approfondita di alcuni casi d'interesse con particolare attenzione ai meccanismi e processi di generazione. Il rapporto descrive le procedure metodologiche in ordine all'analisi ed interpretazione dei dati per la comprensione della significatività dell'esperienza (confronto diretto con i diversi soggetti coinvolti, con interviste, visite, colloqui; *focus group* su aspetti specifici dei processi dell'innovazione sociale; eventuale organizzazione di tavoli di lavoro specifici con esperti.) (IRES, (2008). Aburrà L., Borrione P., Cogno R., Landini S. (a cura di). *Progetto di fattibilità per un Rapporto sull'innovazione sociale in provincia di Cuneo*. Consiglio Regionale del Piemonte.)

Attraverso le aspirazioni delle reti sociali, parentali ed intergenerazionali di costruire contesti educativi efficaci, non solo l'educazione informale ridefinisce sé stessa ma sollecita l'educazione formale alla rivalutazione degli obiettivi generali e delle competenze professionali richieste. La Commissione Europea (COM, 2011, 9) richiama gli Stati membri a "*promuovere un'adeguata professionalizzazione del personale operante nei servizi prescolastici, identificando le qualifiche necessarie per ciascuna funzione*". Le politiche europee considerano l'investimento sulla formazione professionale continua degli insegnanti come presupposto indispensabile alla qualificazione degli apprendimenti conseguiti dagli alunni, mettendo in rilievo il tema dello sviluppo professionale. Esso viene identificato come "*l'insieme delle attività che maturano le competenze, la conoscenza, l'esperienza e altre caratteristiche dell'individuo*" (OCSE-TALIS, 2009)[11]. In tal modo, l'indagine comprende nella definizione di sviluppo professionale anche le diverse esperienze informali che l'insegnante/individuo compie durante il suo percorso esistenziale sottolineando le relative modalità e strategie d'apprendimento impiegate nella costruzione di nuova consapevolezza professionale. Il concetto di sviluppo proposto non va orientato tanto all'acquisizione di nuove competenze quanto all'adozione di atteggiamenti di rinnovamento e aggiornamento continui, e delle capacità di ricerca/scoperta in prospettiva innovativa, trasferibili a loro volta nei confronti delle generazioni future. Le politiche risultano unanimi nel concordare sulla necessità di incoraggiare e responsabilizzare gli insegnanti rispetto all'autoformazione e allo sviluppo professionale continuo, da praticarsi attingendo alla vasta gamma di opportunità date dal confronto e dall'interazione costruttiva. Tale ri-configurazione concettuale della professionalità educativa dev'essere sostenuta da una nuova progettazione della carriera professionale in senso espansivo e ricorsivo, dalla formazione iniziale al *continuing training* (CEDEFOP, 2010)[12]. Si inseriscono aspetti cruciali quali: il riconoscimento delle pratiche dialogiche e riflessive nell'*equìpe* professionale, la nuova funzione di progettazione educativa degli spazi interscolastici ed extrascolastici, l'azione di integrazione dei contesti parentali, intergenerazionali e sociali allargati. Includendo tali nuove funzioni entro il profilo professionale, l'insegnante diventa capace di dare un nuovo senso e un nuovo valore al proprio agire educativo.

Il nuovo quadro di sviluppo professionale emergente sembra dunque esprimere un profilo affine ad una professione sociale, in relazione al mutamento del rapporto tra "saperi sapienti" e "insegnati" (Margiotta, 2010)[13] che travalica i con-

11 OECD, (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, OECD Publications: Paris.

12 Il CEDEFOP (*European Centre for the Development of Vocational Training*.) illustra uno schema di sviluppo professionale pensato sull'intero arco della carriera docente, articolato in:
1. Formazione iniziale (*Initial*): consiste nell'acquisizione di conoscenze e abilità di base per l'esercizio della professione.
2. Introduzione alla professione (*Induction*): consiste nei primi anni di pratica della professione docente, in cui conoscenze teoriche e azione pratica si integrano in una circolarità ricorsiva, autoalimentante e produttiva di competenze professionali.
3. Formazione continua o in servizio (*Continuing*): consiste nella formazione continua che investe l'intero arco della carriera professionale del docente fino al pensionamento.

13 Margiotta rileva, a proposito dell'insegnamento e della sua nuova interpretazione in qualità di professione sociale, che oggi "*...all'insegnante si chiede soprattutto (e quasi*

testi tradizionali della formazione professionale ampliandoli e riconfigurandoli all'interno di un sistema formativo integrato. Nei contesti dell'educazione prescolastica, gli insegnanti da sempre esprimono la necessità di progettare e concordare gli obiettivi educativi con le famiglie ed i contesti educativi allargati, sia in ragione della loro influenza che dell'esigenza di formulare azioni congiunte. Anche nei servizi a carattere innovativo, i contesti parentali, intergenerazionali e sociali allargati non si limitano alla co-progettazione e co-gestione in senso *bottom-up* rispetto a quelli tradizionali (IRER, 2004), ma provocano ricadute sulle funzioni tradizionalmente associate al profilo insegnante. Il recente *Education at a Glance* (2012)[14] tende a confermare tale funzione di integrazione dei contesti allargati assegnata all'educazione formale enfatizzando aspetti quali l'ambiente di apprendimento e l'organizzazione del contesto educativo. I dati rilevano come il maggior tempo impiegato dagli insegnanti italiani nell'attività didattica a scapito di quello dedicato all'organizzazione del contesto contribuisca a ridurre i risultati scolastici degli alunni nei test internazionali OCSE-PISA. Gli insegnanti del segmento prescolastico, la cui formazione in entrata manca di una prospettiva europea unica (Stamm, 2011[15]; rapporto della Provincia di Milano, 2006[16]), necessitano di ride-

fino al punto di agire indipendentemente dalla forma organizzativa della scuola in cui insegna) di elaborare creativamente proprio quel rapporto [tra saperi sapienti e saperi insegnati,, elaborandolo e sviluppandolo attraverso strategie non solo trasmissive o didattiche ma ancor più professionali, dunque formative; e che, infine, il profilo professionale che va tematizzato in indagini come questa non può che essere il suo profilo "in esercizio". (Margiotta, U. (a cura di) (2010). *Abilitare la professione docente; Esiti occupazionali e differenziale professionale degli specializzati SSIS Veneto*, Lecce: Pensa MultiMedia).

14 Il rapporto OCSE *Education at a Glance* del 2012 sottolinea il fatto che gli insegnanti italiani dedichino la maggior parte del loro tempo di lavoro all'insegnamento nelle classi e poco tempo a scuola per l'organizzazione, per altre attività con gli studenti ecc… Questo aspetto dell'attività docente si traduce in un certo tipo di didattica, che rende i quindicenni italiani molto meno brillanti nei test internazionali rispetto ai loro coetanei giapponesi. Per favorire un miglioramento delle condizioni professionali in Italia diventa pertanto indispensabile considerare dapprima una radicale trasformazione della didattica e dell'organizzazione del tempo scuola e poi conseguentemente un aumento del tempo degli insegnanti a scuola dedicato ad altre attività oltre l'insegnamento in classe (OECD (2012), *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en).

15 Stamm intende evidenziare il quadro complesso e variegato dei profili professionali connessi all'educazione prescolastica in relazione alla differenziazione dei profili in entrata, dei percorsi di formazione iniziale, di status professionale e dei contesti organizzativi e gestionali in cui il personale si trova inserito. In Italia, ad esempio, vi è una distinzione tra l'educatore professionale operante nei servizi per la prima infanzia (3 mesi- 3anni) e l'insegnante della scuola dell'infanzia (3-6 anni) con differenze notevolissime di ordine contrattuale, normativo, formativo e lavorativo. (Stamm, M. (a cura di) (2011). *Formazione delle prima infanzia: a che scopo? Cosa sappiamo, cosa dovremmo sapere e cosa può fare la politica*, Centro Universitario per la Formazione della Prima Infanzia ZeFF: Università di Friburgo).

16 Una ricerca della Provincia di Milano (2006) sui profili professionali degli educatori della prima infanzia evidenzia l'evoluzione di tali servizi nelle regioni italiane e la frammentazione delle professionalità educative richieste. La ricerca ha analizzato le figure richieste da alcuni Enti della Provincia di Milano per coprire gli organici dei servizi prima infanzia, ed ha evidenziato come, per i tre servizi identificati dell'asilo nido, micro-

finire il senso del loro lavoro valorizzando i processi di trasformazione e di interazione continua che si realizzano nello spazio dell'interdipendenza tra i confini della scuola e i *networks* informali. Le ricerche sullo sviluppo professionale in relazione ai contesti allargati sottolineano la necessità della formazione insegnante all'interno della professione (Annali della pubblica Istruzione, 2008)[17] che affermano come "*...oggi quello dell'insegnante diviene sempre più un lavoro di gruppo, un'attività compiuta in sinergia tra la scuola* e *l'ambiente in cui essa si trova ad operare*" (p. 32). In Italia, rispetto alla media TALIS, si punta meno sui progetti in rete coi colleghi (20% contro 40%) e sui programmi di qualificazione (10,8% contro 24,5%)[18] a fronte di una diffusa percezione dell'urgenza di affrontare il problema della condivisione/partecipazione del contesto extrascolastico alla definizione di strategie educative coerenti e sistemiche, come nell'esperienza delle "scuole aperte" promossa dalla Fondazione Reggio Children[19] o dell'approccio del *glocal curriculum* dei progetti "Senza zaino"[20]. Sviluppare competenze professionali di gestione dei contesti informali consentirebbe di migliorare la qualificazione professionale e legittimazione sociale, esigenza quest'ultima espressa dal 31,9% dei docenti italiani[21], in funzione del riconoscimento del loro ruolo strategico per la crescita degli individui e del Paese. I contesti d'apprendimento allargati si qualificano dunque come lo spazio propulsivo entro cui il docente può e deve dare forma e qualità al suo sviluppo professionale, così come richiesto dalla Comunità Europea (COM, 2007) ed evidenziato da ricerche europee e internazionali (COM *E-Twinning*, 2011; OCSE-TALIS, 2009).

Il docente è chiamato a dare stabilità e forma consapevole alle azioni che nascono dai vissuti sociali e personali, talvolta impliciti e/latenti, orientandoli e significandoli in senso educativo, e qualificando le risposte nei confronti degli stakeholders allargati. Diventano necessarie nuove politiche di sviluppo della professionalità docente, capaci di far leva sulle capacitazioni (Costa, 2012)[22].

nido e centro per la prima infanzia, i titoli di formazione previsti per l'inserimento nel ruolo sono addirittura 15. (Provincia di Milano (2006). *Educatore prima infanzia: Profili professionali e offerte formative*, Direzione centrale affari sociali, Settore sviluppo delle professionalità, volontariato, associazionismo e terzo settore: Milano, p.18).

17 Presidenza portoghese del Consiglio dell'Unione Europea, (2007). *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*, Lisbona. In: Annali della pubblica istruzione, 1-2/2008.

18 Ministero dell'istruzione dell'Università e della Ricerca (2009). *Indagine TALIS 2008: guida alla lettura delle diapositive TALIS*, Roma, p.14.

19 Esempio di eccellenza internazionale, il *Reggio Emilia approach* rileva l'insostituibilità di un approccio programmatico in funzione educativa con la comunità educativa allargata (Comune di Reggio Emilia, *Reggio Emilia verso un Patto per l'educazione*, in: http://www.comune.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/DocumentID/.

20 Il metodo del Curricolo Globale, applicato nei numerosi progetti "Senza Zaino" in sperimentazione in tutt'Italia, costituisce un'innovazione nell'approccio progettuale ed organizzativo dell'ambiente scolastico in quanto "*la progettazione è progettazione dell'ambiente formativo*" (Orsi, M., (2006). *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una scuola comunità*, Trento: Erickson, p.19).

21 Associazione Nazionale dei Dirigenti e della Alte professionalità nelle scuole, (2009). *La professione docente, valore e rappresentanza*, Nomisma Libri per l'Economia, Roma: AGRA Edizioni, p.38.

22 Costa in *Agency formativa per il nuovo learnfare*, fa riferimento al "l*earnfare* delle capacitazioni" come diritto all'apprendimento permanente in funzione di sviluppo delle

La qualificazione professionale del responsabile dell'educazione prescolastica in funzione della gestione dei contesti d'apprendimento integrati ed allargati consente una triplice funzione. Da un lato, la focalizzazione sulla capacitazione degli apprendimenti allargati dei bambini consente di neutralizzare le derive tecnico- efficentistiche connesse alle politiche economiche. Il secondo aspetto considera come la costruzione del sistema formativo integrato produca benefici sullo sviluppo della relazionalità allargata di valore individuale e sociale. Infine, l'integrazione di aspetti informali nella professionalità docente permette di riunificare in senso umanizzante aspirazioni individuali e azione lavorativa, descrivendo un nuovo orizzonte di senso dello sviluppo professionale.

Se prima la professionalità dell'educatore/insegnante della prescolastica si collegava al saldo possesso di competenze tecniche e formali, oggi si trova a fare i conti con il crescente valore educativo di quelli informali, tanto da non poter essere ulteriormente rimandati nella definizione complessiva. L'integrazione tra contesti formali ed informali e l'esigenza di mantenere un costante riferimento educativo investono la professione docente: l'insegnante appare impegnato non solo a gestire esperienze e situazioni finora estranee alla sua sfera d'azione, ma soprattutto ad orientarle in senso *empowerizzante*, contribuendo a potenziale le risorse individuali. Per fare questo utilizza quale strumento di attivazione capacitativa le risorse sociali e relazionali scaturenti da quei stessi contesti d'apprendimento allargati che esprimono al contempo sia una nuova domanda sociale che la sua stessa soluzione.

Certamente un insegnante, per farsi gestore dei contesti di apprendimento allargati, deve avere libertà di sviluppare autenticamente, in senso capacitativo, la sua stessa professionalità. Non si può infatti pensare alla sua azione di abilitazione sui contesti allargati se gli viene negata la possibilità di scegliere quali di questi attivare, sostenere e coltivare. La capacità di scegliere ciò che ritiene veramente significativo, e la possibilità di realizzarlo, sono condizioni indispensabili alla progettazione di qualsiasi intervento di qualità. E tali condizioni investono, prima ancora dell'intervento, il piano umano, personale e professionale insieme. Il concetto di sviluppo va inteso dunque come percorso di capacitazione individuale di strutturazione semantica dell'azione, che esprime a sua volta un processo di agentivazione sui contesti informali periferici.

2. Sviluppo e libertà sostanziale

La capacitazione dello sviluppo professionale esprime il passaggio da una polarizzazione sui mezzi (produttività/ incremento economico) ad una centrata sui fini (agentività/ libertà sostanziale) (Costa, 2012)[23]. La capacitazione può essere

capacitazioni per la realizzazione dei funzionamenti. Le *capabilitie*, sono l'insieme delle risorse relazionali di cui dispone una persona, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente. In questa prospettiva, la competenza dell'insegnante perde la valenza meramente prestazionale per diventare "competenza ad agire" (*agency)*. (Costa, M. (2012). *Agency formativa per il nuovo learnfare*. Formazione & Insegnamento, vol. 2, pp. 83-107).

23 Il cambiamento di paradigma connesso alla professionalità docente e all'autoformazione permette di ripensare il significato del lavoro restituendogli un senso umano e personalizzante, che va al di là di traduzioni meramente tecnico-efficentistiche. Il con-

espressa nelle parole di Rossi (2011)[24] secondo cui "*...la persona può vivere sé stessa in formazione e trasformazione, può farsi autrice di riscatto e liberazione, può guadagnare livelli più elevati di umanità e quindi può essere di più e meglio, può sapere di più e meglio, può soddisfare compiti vitali di stabilizzazione e transizione*." (p. 67). La transizione verso un nuovo paradigma umanizzante di capacitazione consiste, essenzialmente, nel processo di espansione delle libertà di cui l'individuo può godere: tuttavia, per poterle esercitare, l'individuo deve avere prima di tutto la capacità di saperle cogliere.

Il filosofo ed economista indiano A. Sen introduce il concetto secondo cui lo sviluppo individuale va inteso nei termini di costruzione di *capabilities (capacitazioni)*, al fine di realizzare i *functionings* (*funzionamenti*), come obiettivi finali di realizzazione personale. L'unità di analisi proposta per l'identificazione della libertà sostanziale si fonda sulla distinzione tra i due. Sen descrive i *funzionamenti* come stati di realizzazione cui gli individui attribuiscono valore, mentre le *capacitazioni* si riferiscono agli insiemi di combinazioni alternative di funzionamenti possibili, intesi come opportunità di scelta tra opzioni differenti, che una persona è in grado di realizzare (Sen, 2000)[25]. L'approccio delle capacitazioni può guardare sia ai funzionamenti realizzati sia all'insieme capacitante delle alternative a disposizione, a seconda che ci si voglia focalizzare sulle cose che una persona fa o su quelle che è libera di fare. È, però, preferibile, secondo Sen, concentrarsi su queste ultime, dal momento che *"è possibile dare importanza anche al fatto di avere occasioni che non vengono colte; anzi, è naturale muoversi in questa direzione, se il processo attraverso il quale vengono generati gli esiti ha un suo significato"* (Sen, 2000, 80).

Martha Nussbaum propone una definizione più articolata delle capacitazioni (Mocellin, 2006)[26] e suggerisce un ipotetico percorso di sviluppo per arrivare ai funzionamenti: in *Creare Caapcità,* Nussbaum afferma: "*le persone che hanno ricevuto anche solo un'istruzione di base aumentano fortemente le opportunità d'impiego, le possibilità di partecipazione politica, le competenze per interagire proficuamente con gli altri nella società, ad ogni livello, locale, nazionale e anche globale*." (Nussbaum, 2012, 145)[27]. Tuttavia l'educazione di base, nella sua intera-

cetto di formazione si ridefinisce nella transizione dalla "formazione per la professionalità" intesa in senso strumentale, alla "formazione come realizzazione" sul piano personale, di riappropriazione umanizzante. (Costa, M. (2012). *Agency formativa per il nuovo learnfare*. Formazione & Insegnamento, vol.2, pp.83-107).

24 Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa*. Firenze: Carrocci.

25 Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perchè non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori (ed. or: *Development as Freedom*. Oxford University Press: Oxford, 1999)

26 Mocellin, S. (2006). *Ripartire dalla "vita buona". La lezione aristotelica di Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum e Amartya Sen*, Padova: Cleup Editrice.

27 Secondo il pensiero di Nussbaum le caratteristiche personali (tratti personali, capacità intellettuali ed emotive, lo stato di salute, gli insegnamenti interiorizzati etc.) rappresentano stati fluidi e in continuo mutamento, che si modificano nell'interazione con l'ambiente sociale, economico e famigliare, e sono definite *capacità interne* (*internal capabilities*). La combinazione di queste con fattori socio-economici, politici ed istituzionali in grado di supportarle (che chiameremo *fattori di conversione*) generano a loro volta le *capacità combinate* (*combined capabilities*). Esse esprimono la realizzazione compiuta della libertà sostanziale di scegliere e conseguire la vita a cui realmente si dà valore. Quindi per Nussbaum l'istituzione politica (Stato) giustifica la propria esistenza nella misura in cui non solo garantisce all'individuo il possesso delle capacità

zione con fattori ambientali e sociali, non determina altro che lo sviluppo di capacità innate: per arrivare alle capacità combinate, in grado di realizzare la libertà sostanziale di scegliere il proprio percorso di realizzazione personale, è necessario il supporto istituzionale, politico e sociale di definizione delle opportunità concrete al suo perseguimento. Infatti, solo la possibilità di disporre realmente delle condizioni favorevoli a realizzare i funzionamenti prescelti[28] costituisce garanzia di uguaglianza delle opportunità, che coincide con la libertà sostanziale di perseguire e raggiungere il benessere individuale e sociale. Le istituzioni politiche dovrebbero dunque ridefinire il loro ruolo in funzione capacitativa: la creazione delle condizioni socio-culturali favorevoli all'espansione personale dovrebbe costituire la preoccupazione politica principale.

Secondo i modelli teorici esaminati, lo sviluppo individuale (infantile e adulto, personale e professionale) va interpretato come realizzazione di un funzionamento esistenziale. Nell'educazione prescolastica, l'integrazione dei diversi contesti educativi con cui il bambino interagisce assume il valore di dispositivo di capacitazione degli apprendimenti e delle capacità necessarie al loro esercizio. I confini educativi formali tradizionali (scolastici) si espandono fino a comprendere e integrare molteplici agenzie educative, istituzioni sociali e interlocutori locali (enti, associazioni e gruppi coinvolti) oltre ai contesti parentali e intergenerazionali. Ecco dunque che la progettazione e gestione allargata dei contesti educativi nel loro complesso non risulta di per sé sufficiente a garantire opportunità realistiche di praticabilità della libertà sostanziale. Diventa necessario pensare all'espansione dei contesti periferici in senso realmente inclusivo ed promozionale, che attribuisca loro un nuovo valore di generatività esistenziale (Costa, 2012), in modo da costituire reali fattori di conversione sui funzionamenti possibili. Il sostegno alla capacitazione del dialogo, della comprensione e della solidarietà reciproca realizzano un potenziamento abilitante dei contesti parentali, intergenerazionali e sociali allargati, favorendo l'espansione della libertà sostanziale di sviluppo individuale. Le risorse generate dall'integrazione dei contesti formali ed informali costituiscono sia i fattori di costruzione delle capacità interne, stabilite nel momento della formazione culturale e sociale, che i fattori di conversione per l'estrinsecazione delle capacità combinate, intese come potenziale di realizzazione individuale.

Sullo sviluppo professionale dell'insegnante, l'opportunità di interagire con i

interne (ad esempio, attraverso l'istruzione), ma deve anche creare le condizioni esterne favorevoli alla loro piena espressione in senso realizzativo ed esistenziale (Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: Il Mulino (ed. or: *Creating Capabilities. The Human development Approach*. The Belknap Press of Harvard University Press: Cambridge (Mass.) – London, 2011).

28 Il *capability approach* seniano permette di stabilire un'unità di misura più plausibile e realistica della ricchezza di un paese rispetto al PIL, consentendo la comparazione tra situazioni individuali in maniera più oggettiva e attendibile rispetto all'approccio *welfarista* tradizionale. Rispetto all'adozione di un modello che considera la ricchezza di un paese esclusivamente nei termini di reddito pro capite, Sen contrappone una visione di garanzia istituzionale della libertà individuale, che può esprimersi compiutamente solo se sussistono le condizioni imprescindibili alla sua realizzazione. È in questi termini che si esplica il concetto di *well-being* come il più alto raggiungimento del benessere sociale ed individuale. (Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perchè non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori (ed. or: *Development as Freedom*. Oxford University Press: Oxford, 1999)

contesti d'apprendimento allargati gli consente di accedere a tutta la gamma più vasta di combinazioni di funzionamenti possibili. Le capacità combinate che si strutturano attraverso la costruzione di relazioni con i contesti parentali ed intergenerazionali trasformano le capacità personali: indicano nuove direzioni di sviluppo, mettono in discussione quelli finora percorse, fanno emergere criticità e risorse latenti, e prefigurano nuovi scenari immaginativi.

Come sottolineato da Nussbaum, la sola garanzia dell'istruzione di base (dai bambini agli adulti) o della formazione professionale iniziale non è più capace di garantire di per sé sviluppo personale in termini di funzionamento realizzativo: è necessario favorire e sostenere il pieno esercizio delle capacità combinate. Le risorse relazionali che scaturiscono dal processo di significazione dei contesti allargati determinano l'attivazione di un processo di capacitazione individuale combinato, per la realizzazione del funzionamento dello sviluppo professionale. Tuttavia, la valorizzazione dei contesti d'apprendimento allargati in senso capacitativo risulta inutile se non accompagnata dalla garanzia di poter disporre delle condizioni ed opportunità necessarie alla realizzazione dei funzionamenti prescelti.

L'educazione ha sempre dovuto fare i conti con il confronto fra differenze, e nello spazio fra di esse ha situato la sua riflessione pedagogica: è dunque pensabile un professionista dell'educazione che non faccia esperienza di tale diversità nel suo vissuto personale? I contesti multiculturali, le tensioni tra centro e periferia, tra globale e locale sollecitano la società civile ed i sistemi educativi ad una complessiva ri-valutazione dei principi e dei significati su cui stabilire il giudizio critico, l'autonomia di pensiero, la solidarietà. La riflessione contribuisce a rifondare in senso umanistico il significato del sociale: esso presuppone la capacità di concepire sé stessi non solo in quanto appartenenza ad un gruppo o contesto, ma soprattutto come esseri umani legati ad altri esseri umani dalla necessità di riconoscimento reciproco. È sufficiente soffermarsi a considerare le diversità culturali come espressioni di modi differenti di raggiungere scopi comuni, per poter riconoscere e rintracciare la matrice umana sottostante ogni azione particolare, che accomuna tutti nella ricerca di realizzazione dei funzionamenti esistenziali. Il discorso sulla capacitazione come garanzia di opportunità di scelta tra opzioni realizzative differenti si presta dunque anche all'interpretazione delle problematiche interculturali che un sistema formativo integrato si trova a dover affrontare. L'insegnante che interagisce con tali tensioni di differente matrice personale e culturale deve sviluppare competenze professionali che travalicano quelle tradizionalmente associate al suo ruolo. In questo senso, l'educazione prescolastica appare il contesto privilegiato su cui innestare nuove modalità di integrazione e reciprocità, capaci di costruire apprendimenti condivisi di emancipazione personale, e conseguire obiettivi di promozione della cittadinanza attiva.

La nuova funzione di sviluppo dei contesti d'apprendimento allargati rivaluta così il ruolo dell'insegnante, ponendolo al centro della mediazione e della gestione delle relazioni. Tale professionalità complessa esige ed introduce la necessità di un suo riconoscimento puntuale, normativo e pedagogico insieme, che consenta di generare opportunità e condizioni reali al suo sviluppo. Pensando alla necessità di emancipazione dal ruolo tradizionale, l'*Education International* contribuisce ad evidenziare la discriminazione di genere sottesa al fenomeno della femminilizzazione crescente nella professione insegnante. Essa indica come "*the disproportionate representation of male staff in ECE (Early childhood education) may wrongfully suggest that the role of educating and caring for young children should be the exclusive responsibility of women*" (Education International, 2013, 26). Puntare sullo sviluppo delle capacitazioni individuali e so-

ciali permetterebbe alle donne di emanciparsi dall'associazione tradizionale tra ruolo professionale e cura materna, permettendo loro di esprimere altre competenze e costruire funzionamenti raffinati.

3. Orizzonti di capacitazione

Il processo di capacitazione dei contesti d'apprendimento allargati nella costruzione di un sistema formativo produce una ricaduta di significato sul concetto dello sviluppo della professionalità docente. L'insegnante diventa capace di attivare nuovi dispositivi relazionali e comunicativi (es. empatici), modalità gestionali ed organizzative inedite, nuove strategie d'azione.

Tuttavia, una polarizzazione esculsiva su strumenti e dispositivi metodologici servirebbe solamente ad intaccare la superficie della problema: la validazione dei contesti educativi allargati, sia per la costruzione di capacità interne che combinate, richiede il passaggio da una visione centrata sulle competenze e sull'autoreferenzialità ad una realmente capacitativa ed emancipativa. Questo consente all'insegnante di non limitare il proprio sviluppo all'acquisizione di competenze comunicative, relazionali e gestionali allargate ma di attivare i contesti informali come dispositivi-cardine di opportunità di realizzazione della libertà sostanziale.

Lo sviluppo professionale deve consentire all'insegnante di valorizzare la propria agentività, rendendolo libero di attivare in senso capacitativo tutti quei processi lavorativi e personali coerenti con il suo progetto di vita. In tal modo la competenza si "spoglia" dal valore incrementale e performativo per assumere un significato olistico ed estensivo rispetto alla libertà d'azione, e diventa competenza ad agire. Ciò consente di operare una ridefinizione del legame formativo tra l'individuo, autore del proprio sviluppo, e la combinazione dei funzionamenti possibili che scaturiscono dall'integrazione dei contesti. Il dispositivo cardine su cui l'insegnante converte la propria professionalità, intesa quale opzione realizzativa, è costituito dalle risorse di apprendimento scaturenti dalla partecipazione democratica alla definizione sociale, derivate dai contesti allargati. Attraverso esperienze di negoziazione e condivisione sociale l'insegnante acquista capacità combinate di tipo riflessivo e critico-emancipativo, che gli consentono di raffinare le proprie capacità di giudizio e di comprensione, dispiegandogli nuovi orizzonti capacitativi e di scelta. È necessario dunque puntare sulla riqualificazione del profilo insegnante dotandolo della capacità di *agency*, come competenza ad agire all'interno di sistemi complessi e multiformi, potenziandoli in senso capacitativo. Gli orizzonti di capacitazione possibili si esprimono nelle seguenti accezioni:

4. Trasformare le relazioni in innovazione sociale

I contesti parentali ed intergenerazionali si trovano oggi ad affrontare problemi legati alla funzione educativa e alla mancanza di una progettualità esistenziale. Trovano inoltre difficoltà a reperire gli strumenti concettuali necessari per compiere scelte di valore e individuare criteri stabili in base ai quali orientare i propri interventi. La prospettiva che si intende avanzare confida nelle capacità della famiglia di trovare in sé stessa le forze per affrontare le difficoltà e le crisi, per vagliare proposte ed adeguarle ai bisogni evolutivi di tutti i componenti della famiglia, così come accade per tutti i partecipanti ai contesti di apprendimento allar-

gati. L'intervento istituzionale deve limitarsi a garantire sostegno esterno alla definizione valoriale che costituisce di per sé un fatto privato, seppur socialmente negoziato e condiviso. In *Development is freedom*, Sen giustifica l'esistenza degli assetti istituzionali nella misura in cui aderiscono ad un principio organizzativo superiore, fondato sulla *democrazia partecipativa*. La democrazia, grazie alla sua struttura fondata sul dibattito, il confronto intersoggettivo, la discussione e la trasparenza, garantisce una funzione di sicurezza protettiva dei processi istituzionali, e dunque potenzia la capacitazione individuale e collettiva.

Un sistema formativo integrato è per sua natura eterogeneo e composito, i suoi partecipanti sono portatori di storie e vissuti personali, prospettive e tendenze differenti, talvolta contrastanti. Il superamento dell'incomunicabilità e dell'opportunismo latente sono favoriti dal ricorso all'apprendimento cooperativo, che si genera lì dove l'azione collettiva converge sulla realizzazione di un obiettivo comune e alla sua significazione valoriale. Richiedendo responsabilità individuale, tale azione produce al tempo stesso l'acquisizione personale delle capacità necessarie a portare a termine il processo democratico. L'apprendimento che si genera nei contesti cooperativi permette non solo di passare da un sistema di *stakeholders* interdipendenti ad una rete di condivisione e negoziazione dei significati, ma determina la stessa modificazione del sistema, orientandolo in senso inclusivo ed emancipativo. Il *cooperative learning* diventa il dispositivo privilegiato su cui far dialogare intelligenze differenti e multiappartenenze, orientandole alla coesione sociale e allo sviluppo dell'innovazione (Ellerani, 2013)[29].

Come riferito da Raffaghelli (2012)[30] per i contesti scolastici, anche entro i contesti d'apprendimento allargati si rende necessaria la predisposizione di un *setting* formativo che offra opportunità e situazioni di apprendimento reciproco, capace di spingere gli individui fuori dal tracciato ristretto ed autoreferenziale delle proprie prerogative esistenziali, al fine di contemplare nuove possibilità realizzative. Se lo sviluppo della capacità di attribuire significati diventa prioritario, in relazione alla proliferazione delle opportunità generate dall'incontro, anche le identità personali si strutturano insieme al sapere che vanno elaborando (Dallari, 2000)[31]. L'adozione di un pratica di tipo narrativo, il recupero delle capacità poetiche, narrative e la dimensione dell'esperienza estetica consentono di aprire nuove modalità di interpretazione e comprensione della realtà. Diventano spazio di comunicazione profonda tra gli individui, favoriscono la penetrazione delle differenze, e contribuiscono a valorizzare il denominatore comune sottostante, il senso dell'umanità diffusa. Oltre che una modalità di comprensione interculturale e intersoggettiva, la narrazione si qualifica a pieno titolo come elemento paradigmatico di fondazione pedagogica.

Tali riflessioni conducono ad una nuova interpretazione del concetto di *Lifelong learning* in prospettiva *locale-divergente* (Alberici, 2004)[32], al punto da de-

29 Ellerani, P. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Milano: Franco Angeli.

30 Raffaghelli, J. E. (2012). *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.

31 Dallari, M. (2000). *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini.

32 Alberici, A. (2004). *Prospettive epistemologiche. Soggetto, apprendimento, competenze*. In: Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di educazione degli Adulti*, Milano: Guerini associati.

terminare l'adeguamento della logica organizzativa delle istituzioni educative. Esse si aprono alla dimensione sociale allargata e si fanno terreno permeabile di sollecitazioni e contaminazioni reciproche tra formale e informale, ed assumono la forma della comunità educante (Gardner, 2011)[33]. In tal modo, le aspirazioni individualistiche di gruppi e singoli costruiscono strumenti per condividere socialmente pratiche ed obiettivi, che trovano negli insegnanti gli interlocutori formali capaci di orientare e qualificare in senso educativo i loro sforzi.

5. Trasformare lo sviluppo in agentività sostanziale

La nuova funzione connessa allo sviluppo della professionalità docente produce nuove prospettive entro i contesti più tradizionali del confronto professionale, cioè all'interno delle comunità di pratica (Wenger, 1998)[34] professionali, oltre ai nuovi contesti allargati di tipo sociale, parentale ed intergenerazionale.

Nelle *equìpe* professionali, l'insegnante utilizza quella che Giddens (1999)[35] definiva come la riflessività di modernizzazione sociale, in cui le pratiche sociali (e professionali) sono costantemente riformate ed esaminate alla luce dei nuovi dati acquisiti su quelle stesse pratiche, alterandone il carattere in maniera sostanziale. Le sfide della contemporaneità chiamano le comunità professionali a scontrarsi con la crescente proliferazione delle conoscenze, anziché che con la loro mancanza, come succedeva in passato. Tale sovrabbondanza ha generato un'unica certezza, che è quella di trovarsi immersi nell'incertezza, nell'ambiguità e nell'ambivalenza. In questa situazione puntare sulla riflessività come ridiscussione costante e adozione di un atteggiamento critico permette di valorizzare le opportunità insite in tali contesti, rintracciabili nella libertà, disponibilità e apertura al cambiamento che essi consentono. La razionalità riflessiva indicata già da Schön (1993)[36] come "conversazione riflessiva con la situazione" distingueva tra una riflessività sull'azione, di retrospezione sulle ragioni che l'hanno prodotta, ed una riflessività in azione, volta alla regolazione e modulazione tempestiva dell'azione durante il suo compimento. Tale pratica di riflessività agentivo-trasformativa si propone qui quale meccanismo di capacitazione in quanto richiede agli insegnanti di assumere continui atteggiamenti di strutturazione e destrutturazione delle consapevolezze acquisite, e coinvolge le identità professionali in un continuo processo di ricombinazione delle capacità combinate. Tale logica di apprendimento permanente consente di situare lo sviluppo delle comunità di pratica in una prospettiva di innovazione professionale.

Come già visto, nei contesti parentali e intergenerazionali, l'insegnante si pone a sostegno del cambiamento nel sistema di relazioni familiari, affinché la famiglia costruisca un nuovo equilibrio al proprio interno e nel rapporto con il contesto sociale. L'azione professionale dell'insegnante non si limitata alla pre-

33 Gardner, H. (2011). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.

34 Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Cortina (ed. or: *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press. Oxford, 1998 Wenger, E., (1998).

35 Giddens, A. (1999), in U. Beck, A. Giddens, S. Lash (1999). *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios.

36 Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo. (ed. or: *The Reflective Practitioner*, Basic Books Inc, New York, 1983).

venzione o al rimedio compensativo dei problemi connessi all'educazione familiare, ma agisce incentivando l'estrinsecazione di nuove opportunità di crescita per tutti i partecipanti all'interazione. Il sostegno parentale fornito dall'insegnante si rivolge, in senso prospettico, all'emancipazione dell'intero nucleo familiare orientandolo all'incremento delle potenzialità individuali e all'ampliamento del suo spazio d'azione. In questo senso, lo sviluppo professionale docente realizza funzioni di consulenza proattiva (Simeone, 2002)[37] ai contesti parentali ed intergenerazionali, per dotarli di capacità di apprendimento e ricerca di soluzioni personalizzate.

L'insegnante/educatore attiva così nuove modalità di sviluppo delle capacitazioni dei contesti d'apprendimento allargati, e nuove modalità di condivisione e negoziazione democratica entro i processi decisionali delle comunità professionali. L'azione professionale consente non solo di realizzare opportunità educative realmente inclusive, ma diventa capace di provocare delle ricadute significative in termini di attivazione e potenziamento delle risorse e delle dotazioni personali. Dal confronto intersoggettivo e dalle pratiche riflessive e di *counseling* si generano nuove modalità di interpretazione della realtà, che aprono prospettive inaspettate e generative di ulteriori sviluppi.

Il ripensamento dello sviluppo professionale passa dunque per il paradigma dell'agentività: la riflessività applicata all'azione individuale e sociale consente di praticare nuove modalità e forme di interazione/interpretazione/elaborazione della realtà (Striano, 2001)[38]. L'attività di *counseling*, come strumento di potenziamento delle risorse personali, si combina con la riflessività dotandola di agentività comunicativa (Habermas, 1986)[39] di stimolazione sulla produzione di nuovi significati, e quindi valida in senso euristico e critico-emancipativo..

Tali riflessioni producono un ripensamento sulle politiche di sviluppo professionale finora adottate. Riuscire a estrarre un potenziale formativo dal paradigma capacitativo della libertà d'azione consentirebbe di aprire nuove prospettive di formazione continua per gli insegnanti, sia di tipo individuale, che, soprattutto, di tipo collettivo. Ciò consentirebbe di dare vita a nuove forme di comunità di pratica allargate e a nuove reti di sviluppo professionale, in grado di rafforzare l'identità collettiva della classe docente e la sua voce negoziale all'interno delle politiche sociali.

Conclusioni

La prospettiva di agentivazione in senso capacitativo permette dunque di agire in senso prospettico su tre fronti differenti: la nuova definizione dello sviluppo professionale e del suo significato paradigmatico producono nuovi modi di concepire la formazione degli insegnanti nei contesti prescolastici. si stabilisce il senso con cui intendere le politiche di *learnfare*. Questo consente di riflettere

37 Simeone, D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*. Vita e Pensiero: Milano.

38 Striano ha analizzato le funzione attribuite alla pratica riflessiva con riferimento all'agire educativo. (Striano, M., (2001). *La razionalità riflessiva dell'agire educativo*. Napoli: Liguori Editore).

39 Habermas, J.(1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.

sul senso delle politiche e sulla necessità di definire un nuovo ruolo delle istituzioni sociali ed educative.

La prospettiva delle *capabilities* rileva l'urgenza di politiche globali di tutela dell'affermazione personale nei contesti professionali, che investono il concetto stesso della formazione. La connessione tra sviluppo professionale docente e capacitazione individuale e sociale tramite i contesti formativi allargati conduce a trasformare il concetto di formazione continua: la professione insegnante si allarga di confini e prospettive, conduce oltre il concetto di competenza – grazie a quello della consapevolezza riflessiva, trasformativa (Mezirow, 2003)[40], e i concetti di autoefficacia ed *empowering* professionale –, valorizzando i vissuti culturali e professionali e aumentando il livello di *agency* personale.

I contesti dell'educazione prescolastica, proprio in quanto primo segmento dell'educazione formale in prospettiva longitudinale, assumono una funzione propulsiva sul nuovo modo di intendere la professionalità educativa. Questo implica l'adozione di nuove strategie di formazione a sostegno della capacitazione professionale. La formazione delle capacità combinate, integrate con le risorse dei contesti allargati, richiede delle garanzie di pratica delle libertà sostanziale. Le capacità combinate si creano agendo su diverse dimensioni: la creazione di opportunità di formazione continua di libera scelta dell'insegnate in base a desideri, interessi e motivazioni; il sostegno alla mobilità, anche professionale; la definizione di un nuovo profilo contrattuale, normativo ed istituzionale. Tali opportunità permetterebbero all'insegnante di riappropriarsi della sua libertà di sviluppo e trovare nuovo riconoscimento sociale. Tali interventi vanno ricondotti all'obiettivo generale di validazione del sistema formativo integrato, che dà valore alla partecipazione sociale e all'educazione familiare. Le relazioni formale- informale diventano, così, nuovi giacimenti di potenziamento intersoggettivo. Le opportunità latenti dei contesti informali rappresentano possibilità concrete di realizzare i propri funzionamenti: le condizioni/opportunità di conversione attivabili derivano dai *network* territoriali, dalle iniziative di *governance*, dal confronto con ambiti parentali, intergenerazionali e sociali in senso allargato.

Il potenziamento di reti e relazioni informali per la costruzione di un sistema formativo integrato consente di avviare la transizione verso un sistema di *New Welfare* che presuppone l'attivazione e mobilitazione individuale nella progettazione, gestione e raggiungimento degli obiettivi prescelti. Il senso di questo nuovo *Active Welfare* si dispiega nel superamento del concetto di bisogno: favorire e sostenere potenzialità e sviluppo personali abilita l'individuo a provvedere autonomamente alla propria soddisfazione, intesa qui in senso espansivo e realizzativo.

Le politiche vanno dunque orientate a predisporre gli accorgimenti e le misure necessarie a sostenere e promuovere la libertà individuale di realizzare sé stessi, individualmente e socialmente, in modo a costituire reti di reciprocità e supporto sociale. L'azione competente si pone come attivatrice di capacitazioni sociali che fa della riflessività il dispositivo sociale di ripensamento e adeguamento dell'azione competente: essa rimanda alla capacità di tornare su sé stessi in modo ricorsivo, ma anche alla consapevolezza che l'agire, la deliberazione sociale e il valore assegnato diventano suscettibili di continua ridiscussione e ridefinizione. Ciò permette a ciascun individuo di scegliere e perseguire responsa-

40 Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

bilmente il proprio progetto di vita, attivare dispositivi di ripensamento e flessibilità personale e promuovere la capacità di pensiero in senso creativo ed innovativo. Il dinamismo e la capacità di rinnovamento costante attivato dai contesti sociali e relazionali allargati diventa il volano di un nuovo modo di intendere il *learnfare,* come capacità di promuovere autonomamente i processi di apprendimento permanente.

In tal modo lo stesso concetto di *welfare* come assistenza e sostegno ai più deboli assume una valenza più vicina al concetto di benessere, inteso come ri-personalizzazione e ri-appropriazione del valore semantico ed umanistico connesso alla partecipazione sociale. La finalità critico-emancipativa connessa alle politiche sociali si esprime così nel senso di capacitazione della cittadinanza attiva e dell'inclusione, come auspicato dalle politiche europee di carattere generale.

La ridefinizione del ruolo delle politiche sociali ed educative coinvolge anche le funzioni delle istituzioni sociali ed educative. Infatti, fenomeni quali la globalizzazione, i problemi di *welfare*, le nuove domande sociali hanno finito per svuotare il significato delle istituzioni. La rifondazione del significato umanistico dell'esperienza personale e il discorso sulle capacitazioni determina un ripensamento del ruolo delle istituzioni e propone un nuovo modello di finalizzazione pedagogica, fondato sulla difesa delle capacitazioni. Esse diventano un nuovo modo, più profondo ed estensivo, di intendere il concetto di "diritti umani". Nel suo ultimo libro "La Fin des societies", Touraine (2013)[41] sostiene che tutte le istituzioni sociali abbiano perso il loro significato originario. Secondo la nostra prospettiva, una risposta collettiva e individuale contro questo declino deve contemplare la difesa del diritto di capacitazione dell'uomo, e la seguente propagazione e diffusione di nuove forme di crescita individuale e sociale.

Riferimenti

Annali della Pubblica Istruzione, (2008). Presidenza portoghese del Consiglio dell'Unione Europea, *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*, Lisbona 2007, v. 1-2, Roma.

Alberici, A. (2004), *Prospettive epistemologiche. Soggetto, apprendimento, competenze*., in: Demetrio, D., Alberici, A., *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Milano: Guerini Associati.

Associazione Nazionale dei Dirigenti e della Alte professionalità nelle scuole, (2009). *La professione docente, valore e rappresentanza*, Nomisma Libri per l'Economia, Roma: AGRA Editore.

Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U., (2012). *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori).

Comune di Reggio Emilia, (2006). *Reggio Emilia verso un Patto per l'educazione*, in: http://www.comune.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/DocumentID.

41 Il sociologo francese sostiene che la globalizzazione ha svuotato il significato delle istituzioni ed ha causato la "fine del sociale":a partire dallo studio della sociologia industriale e della formazione politica dei movimenti sociali, egli arriva a d affermare che la decomposizione del capitalismo industriale stia facendo perdere a tutte le istituzioni sociali il loro significato originario, e che per riempire il vuoto serve una risposta fondata sulla difesa dei diritti umani, come manifestato a livello mondiale da nuove soggettività espresse nei recenti movimenti sociali (Touraine, A. (2013). La Fin des societies. Paris: Seuil).

Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
Costa, M. (2012), *Agency formativa per il nuovo learnfare*. Formazione & Insegnamento, vol.2, pp.83-107.
Dallari, M. (2000). *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini Editore.
Education International Research Institute, (2013). *Global Managerial Education Reforms and Teachers. Emerging policies, controversies, and issues in developing contexts*. Brussels, Belgium. in: *http:* www.ei-ie.org/en/websections/content.../3272 .
Ellerani, P. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Milano: Franco Angeli.
Gardner, H. (2011). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
Giddens, A. (1999), in U. Beck, A. Giddens, S. Lash. *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios.
Habermas, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.
IRER, (2004). *I servizi educativi per la prima infanzia a carattere innovativo*, Consiglio Regionale della Lombardia, Milano.
IRES, (2008), Aburrà L., Borrione P., Cogno R., Landini S. (a cura di). *Progetto di fattibilità per un Rapporto sull'innovazione sociale in provincia di Cuneo*, Consiglio Regionale del Piemonte.
Margiotta, U. (2012). *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale,* in: Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U., *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori).
Margiotta, U. (a cura di) (2010). *Abilitare la professione docente; Esiti occupazionali e differenziale professionale degli specializzati SSIS Veneto*, Lecce: Pensa MultiMedia.
Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina.
Ministero dell'istruzione dell'Università e della Ricerca, (2009). *Indagine TALIS 2008: guida alla lettura delle diapositive TALIS*, Roma.
Mocellin, S. (2006). *Ripartire dalla "vita buona". La lezione aristotelica di Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum e Amartya Sen*, Padova: Cleup Editrice.
Murray, R., Mulgan, J., J. Caulier-Grice, (2008). *Generating Social Innovation: setting an agenda, shaping methods and growing the field*, The Young Foundation, London. (Trad. It. A. Giordano, A. Arvidsson, *Il libro bianco sull'innovazione sociale*, Societing, 2011).
Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: Il Mulino (ed. or: *Creating Capabilities. The Human development Approach*, Cambridge (Mass.), The belknap Press of Harvard University Press: London, 2011)
Orsi, M. (2006). *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una scuola comunità*. Trento: Erickson.
Provincia di Milano, (2006). *Educatore prima infanzia: Profili professionali e offerte formative*, Direzione centrale affari sociali, Settore sviluppo delle professionalità, volontariato, associazionismo e terzo settore, Milano.
Raffaghelli, J. E. (2012). *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.
Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa*. Firenze: Carrocci.
Schön, D. (1993). Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale. Bari: Dedalo. (ed. or: *The Reflective Practioner: How Professionals Think In Action*, Temple Smith: London, 1983.)
Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perchè non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori. (ed. or: *Development as Freedom*, Oxford University Press: Oxford, 1999.)
Sennett, R. (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Bologna: Il Mulino.
Simeone, D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
Stamm, M. (a cura di) (2011). *Formazione delle prima infanzia: a che scopo? Cosa sappiamo, cosa dovremmo sapere e cosa può fare la politica*, Centro Universitario per la Formazione della Prima Infanzia ZeFF: Università di Friburgo.
Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva dell'agire educativo*. Napoli: Liguori Editore.

Touraine, A. (2013). *La Fin des societies*. Paris: Seuil.
Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina (ed. or: *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press. Oxford, 1998).

Documenti

CEDEFOP- European Centre for the Development of Vocational Training. http://www.cedefop.europa.eu/en/publications/15540.aspx
COMMISSIONE EUROPEA (2000), CONCLUSIONI DELLA PRESIDENZA DEL CONSIGLIO EUROPEO, Lisbona 23/24 marzo 2000. Web: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm
COMMISSIONE EUROPEA (2010), Comunicazione della Commissione Europa 2020, *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles, 03.03.2010 http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf
COMMISSIONE EUROPEA (2011), Comunicazione della Commissione. Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori. COM (2011) 66 definitivo, Bruxelles, 17.2.2011.
COMMISSIONE EUROPEA, UNITÀ EUROPEA E-TWINNING (2011). eTwinning Report. Sviluppo professionale degli insegnanti: uno studio sulla pratica attuale, in: http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/eTwinning_report_2010/IT_eTwinning_Report_2011.pdf
COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL CONSIGLIO E AL PARLAMENTO EUROPEO, (2007). *Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti*, (COM(2007) 392 def.)
CONCLUSIONI DEL CONSIGLIO (2009), Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020») (2009/C 119/02).
OECD, (2009). Chapter I. : *Early Childhood Education and Care*, in: Education Today: the OECD Perspective, OECD 2009. Tr. it. Capitolo 1. Educazione e cura della prima infanzia, in Education Today: the OECD Perspective, OECD 2009.
OECD, (2010). *Development an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg.
OECD, (2012). *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en
OCSE, (2009). Rapporto Eurydice. *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*. Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura: Bruxelles.
OCSE, (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, OECD Publishing: Paris.
OCSE Starting Strong II, (2006). *Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing: Paris.
OECD, (2012). *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en
UNICEF Report Card, 8 (2008). *Come cambia la cura dell'infanzia. Un quadro comparataivo dei servizi educativi e della cura per la prima infanzia nei paesi economicamente avanzati*, Firenze: Centro di ricerca Innocenti.