



Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment Developing capabilities contexts during in-service teacher education. Cooperation, agency, empowerment

Piergiuseppe Ellerani

Università del Salento

piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

ABSTRACT

In Italy, the recent entry into force of the Law 107/2015, making it compulsory, permanent and structural in-service teacher education (paragraph 124), puts in close and determining relationship the quality of the supplied education with its effects in educational institutions. Therefore, the most important lever to achieve the widespread quality – of schools and teaching – is given by teachers professional development throughout their career. Lifelong learning and professional development should make teachers as agents of change, transferring new ideas, innovating and transforming their practices and the contexts in which they work. Similarly, the “context” is interdependent with the professional development, thus influencing the development and the improvement.

In the direction of the Capability Approach this means overcoming the logic of hetero-definition specific competencies to define abstract professional profiles, and affirm the opportunities arising from taking the capacity actions as perspective – both cultural and professional – that allows to direct the operations of choices freely made to achieve improvements that are valid in the built environment – both the school (AVR, Improvement Plans) and the territory (Integrated Education System) – educating teachers who interpret as capability of acting the transformation of professional and contextual practices. Some of the perspective effects consider the methods of in-service education, so that – inspired by Capability principles – they should emphasize cooperation, responsibility, co-construction, activation and reciprocity, finding then, in a laboratory context, the dimension of coherence.

In Italia, la recente entrata in vigore della Legge 107/2015 che rende obbligatoria, permanente e strutturale la formazione in servizio degli insegnanti di ruolo (comma 124) pone in stretta e determinante relazione la qualità della formazione fruita con la sua ricaduta nelle istituzioni scolastiche. Dunque, la leva più importante per perseguire la qualità diffusa – della scuola e dell’insegnamento – è data dallo sviluppo professionale degli insegnanti lungo tutta la loro carriera lavorativa. La formazione continua e lo sviluppo professionale dovrebbero rendere gli insegnanti agenti di cambiamento, trasferendo nuove idee, trasformando e innovando le proprie pratiche e i contesti nei quali operano. Analogamente il “contesto” è interdipendente con lo sviluppo professionale, influenzandone lo sviluppo e il miglioramento.

Nella direzione del Capability Approach questo significa superare la logica delle competenze etero-determinate per definire profili professionali astratti, e affermare le opportunità che derivano dall’assumere le capacità come prospettiva – culturale e professionale – che permette di orientare le scelte di funzionamenti (competenze) liberamente operate per raggiungere i miglioramenti ritenuti validi nel contesto abitato – scolastico (RAV, Piani di Miglioramento) e territoriale (sistema Formativo Integrato) – formando insegnanti che si interpretano come capaci di agire la trasformazione delle pratiche professionali e contestuali. Alcune ricadute della prospettiva considerano i metodi della formazione in servizio, che quindi – ispirati ai principi capacitanti – dovrebbero enfatizzare la cooperazione, la responsabilità, la co-costruzione, l’attivazione e la reciprocità, trovando in un contesto laboratoriale la dimensione di coerenza.

KEYWORDS

Capacity context, In-Service Teacher Education, Capability Approach, Cooperation, Agency.
Contesto capacitante, Formazione in Servizio, Capability Approach, Cooperazione, Agentività.

Introduzione

Alcuni studi sul ritorno della formazione continua degli insegnanti, evidenziano come le esperienze svolte dopo la prima formazione, siano associate a miglioramenti limitati rispetto alle ricadute sullo sviluppo professionale (Boyd, et al., 2008; Harris, Sass, 2011; Papay, Kraft, 2013; Wiswall, 2013). Tale evidenza esprimerebbe una tendenza emergente da altri apparati di ricerca (OECD-TALIS, 2009; Darling-Hammond, Bransford, 2005) per cui gli stessi insegnanti affermano che il loro sviluppo professionale è correlato alla formazione fruita in servizio e dalla qualità della stessa. Dunque, la leva più importante per perseguire la qualità diffusa - della scuola e dell'insegnamento - è data dallo sviluppo professionale degli insegnanti (Benadusi, 2014) lungo tutta la loro carriera lavorativa. Secondo Hattie (2012) dovrebbero modificarsi le credenze e le responsabilità degli insegnanti - che sono tra le cause di più grande influenza sui risultati degli studenti - sulle quali possiamo dare qualche direzione attraverso la formazione continua e lo sviluppo professionale, rendendo più consapevoli - insegnanti e dirigenti scolastici - che è il differenziale tra quanto fanno o non fanno che determina il successo degli studenti. Ovvero dovrebbero essere agenti di cambiamento (Hattie, 2012) trasferendo nuove idee, trasformando e innovando le proprie pratiche e i contesti nei quali operano. Vi è infatti una stretta interdipendenza tra il "contesto" e lo sviluppo professionale: un grande numero di evidenze illustrano l'influenza di esso sulle decisioni di carriera degli insegnanti, la loro efficacia didattica, e gli esiti di apprendimento degli studenti (Boyd et al., 2011; Johnson, Kraft, Papay, 2012; Ladd, 2011)

In Italia la recente entrata in vigore della Legge 107/2015 che rende obbligatoria, permanente e strutturale la formazione in servizio degli insegnanti di ruolo (comma 124) pone in stretta e determinante relazione la qualità della formazione fruita con la sua ricaduta nelle istituzioni scolastiche. Il Piano Triennale per la formazione dei docenti 2016-2019 (Miur, 3 ottobre 2016) confermerebbe la leva strategica attribuita alla formazione in servizio, per lo sviluppo professionale e la crescita individuale, l'innovazione nelle scuole, lo sviluppo delle comunità di apprendimento, il miglioramento degli esiti di apprendimento degli studenti. Inoltre, nel medesimo documento, viene esplicitato come il profilo della formazione in servizio non possa basarsi sul trasferimento - frontale - di informazioni, bensì offrendo modelli laboratoriali, di innovazione e di attivazione in grado di fornire possibilità agli insegnanti di agire e trasformare i contesti nei quali operano. La direzione ha delle conseguenze: interpretare, ricercare, sperimentare, attuare nuove forme di organizzazione scolastica e di formazione in servizio, delineare un profilo degli insegnanti in grado di fornire nuovi significati alla professionalità docente e all'innovazione della scuola. Le pratiche formative dovrebbero svolgersi in forme che sappiano esprimere - nella laboratorialità - capacità di agire, riflessività, trasformatività ed empowerment. Il presente contributo intenderebbe porre alcune riflessioni introduttive rispetto al solco di contesto capacitante, offrendo una prima prospettiva di possibile evoluzione tra la formazione in servizio e il profilo richiesto - per l'innovazione - agli insegnanti, esprimendo un nesso significativo tra pratiche della loro formazione in servizio, l'agentività e la cooperazione nel contesto scolastico, interpretato attraverso la prospettiva del Capability Approach, come sistema di agentività, empowerment, cooperazione.

1. Il problema educativo della qualità dell'insegnamento e degli esiti di apprendimento

La qualità dell'insegnamento e la sua rilevanza sugli esiti dell'apprendimento è un tema noto alla ricerca e al dibattito pedagogico (Laporta, 1971; Margiotta, 1999; OECD-CERI, 1995; Darling-Hammond, Sykes, 1999). Contestualmente l'importanza del ruolo dell'insegnante in quanto promotore del cambiamento, della comprensione, della trasformazione, non è mai stata così evidente come oggi (Delors, 1996, p. 133): riflettendo sui dati degli apparati di ricerca che riguardano l'efficacia dell'insegnamento, emerge con copiosità come i fattori correlati all'insegnamento influenzano l'apprendimento degli studenti, la loro motivazione e l'imparare ad imparare (Darling-Hammond, 2000; Konstantopoulos, 2006; Rivkin, Hanushek and Kain, 2005; Rockoff, 2004; Scheerens, Vermeulen and Pelgrum, 1989). Gli insegnanti sono dunque sempre più identificati come il fattore più importante in grado di influenzare la qualità dell'educazione e della formazione nelle scuole (Abbott, 1988; Hattie, 2003, 2012; Barber, Mourshed, 2007), attraverso le loro capacità di organizzare e mantenere una buona atmosfera – il clima di classe – con la quale possono promuovere o compromettere i risultati degli studenti. Inoltre l'attuazione di metodologie di insegnamento appropriate aumenta l'impatto degli esiti (Wang et al, 1993; Wayne, Youngs, 2003; Hattie, 2009; Hanushek, Woessmann 2011, Echazarra, A. et al, 2016), richiedendo per altro una continua manutenzione rispetto alla loro efficacia. Viene ad essere esplicitato come gli insegnanti svolgano un ruolo cruciale nell'ambito dei sistemi d'istruzione, poiché sono i lavoratori della conoscenza in prima linea responsabili del coinvolgimento degli studenti e della promozione del loro apprendimento (TALIS-OECD, 2013). Migliorare l'efficienza e l'equità della scuola dipende, in larga misura, dall'assicurare che gli insegnanti siano altamente qualificati, che abbiano buone risorse su cui contare, e siano motivati a dare il loro meglio. Conseguentemente accrescere la qualità dell'insegnamento è forse la direzione politica che con più probabilità permetterebbe di incrementare gli esiti nell'apprendimento degli studenti (Delors, 1996; OECD, 2005; OECD, 2013); e dunque, uno dei fattori determinanti la qualità della scuola è l'attuazione di politiche che sostengano lo sviluppo professionale degli insegnanti e l'alta qualità della loro professionalità lungo tutto il corso della loro carriera (COM, 2007).

Possiamo dunque assumere il problema della qualità dell'insegnamento - con Dewey (1936) - come un problema educativo rilevante, poiché la realtà ultima della scienza dell'educazione appare nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative. È utile assumere tale ulteriore prospettiva, osservando alcuni dati del contesto italiano (INVALSI, 2016; OECD-PISA, 2014): un tessuto che esprime un alto differenziale interno - nel territorio nazionale - ed esterno – internazionale – circa le rilevazioni degli apprendimenti, progressivamente in aumento con il crescere degli ordini scolastici. L'alta variabilità dei risultati tra scuole e tra classi è inoltre un elemento che caratterizza il sistema. Un siffatto tessuto esprime un preoccupante dato circa l'equità del sistema educativo, che non può essere sottovalutato. Ancor più se vengono assunti gli esiti della ricerca PIAAC-ISFOL (2013), che mostra il decremento delle competenze negli adulti e la difficoltà di un loro mantenimento e sviluppo nel tempo, palesando come il problema delle basse capacità di literacy non risparmi il mondo del lavoro. In atto è quell'incapacitazione già segnalata da Sen (1999) come esito del disinvestimento nell'educazione e più stringente, sulla formazione continua degli insegnanti.

Il permanere degli esiti esteso nel tempo – osservati nel loro profondo significato – pone alcune questioni di fondo: il diritto all'apprendimento e al buon funzionamento per tutti gli studenti e le studentesse, l'equità, il riconoscimento

della cittadinanza, la responsabilità nella costruzione della coesione sociale, la giustizia. Potremmo affermare che in gioco è lo sviluppo umano in sé, la capacità di un sistema dell'istruzione e della formazione di formare persone in grado di scegliere i propri funzionamenti in vista di un progetto trasformativo individuale e sociale, per il contesto nel quale vivono e operano, di costruire il benessere proprio e dei contesti nei quali operano. Se a un sistema mancano i funzionamenti di base, è molto più faticoso e difficile colmarli nel tempo, e crescere, nei successivi percorsi superiori.

In sintesi si tratta di annotare dunque come vi sia una stretta interdipendenza tra la qualità dell'insegnamento, la qualità degli esiti formativi degli studenti, la qualità della scuola. Una maggiore equità dei sistemi formativi – che esprime per altro il diritto individuale all'apprendimento - richiederebbe perciò di creare opportunità e dispositivi continui di formazione degli insegnanti permettendo in modo organico e "ordinario" – piuttosto che "straordinario" – di colmare rapidamente il "gap between educational research and practice" che si genera con l'evoluzione della ricerca (Vanderline, Van Braak, 2010). Questo presuppone che gli insegnanti siano necessariamente considerati come categoria della quale prendersi particolare cura, affinché possano ri-generare il tessuto educativo e formativo nel quale operano. Anch'essi, come adult learners, capaci di dirigere il proprio sviluppo, personale e professionale, in grado di ri-significare una professionalità espressione di alti saperi e conoscenze, innovativa e sfidante nelle metodologie d'insegnamento, e in grado di arricchire tutti gli studenti (OECD, 2015). Il significato è di interpretare gli insegnanti come fornitori di pubblico servizio, in modo da garantire lo sviluppo delle capacità degli studenti creando le condizioni per la loro formazione di persone agenti e dotate di potere di fare e di essere (Buckler, 2016). Dunque persone che svolgono una professione rilevante e impegnativa, che necessita di essere posta nelle condizioni di sviluppare proprie capacità e funzionamenti per - a loro volta – espandere le capacità e i funzionamenti degli studenti (Walker et al., 2009), implementando un sostegno che generi motivazione, capacità di iniziativa e di agentività per svolgere pienamente il proprio ruolo (Buckler, 2016). La qual cosa pone la necessaria attuazione di dispositivi formativi per adult learner che siano in grado di esprimere le prospettive di senso e di funzionamento, coerenti e capaci di fornire valore di attivazione allo sviluppo professionale, individuale e comunitario.

2. La cultura dell'apprendimento e del funzionamento per una qualità dell'insegnamento. L'apporto del Capability Approach

È in questa prospettiva che assumiamo il Capability Approach (Sen, 1984, 2000; Nussbaum, 2011, 2012) come framework in grado di fornire nuova visione e significati di senso alla qualità dell'insegnamento e della formazione in servizio. Potremmo anche affermare in grado di ri-significare la stessa professionalità degli insegnanti. Quindi una nuova relazione tra l'educazione e la prospettiva capacitante, come costruzione di senso nel mantenere in buono stato i sistemi scolastici per permettere alle persone di avere accesso a un'educazione che permetta loro il pieno sviluppo umano (Otto, Ziegler, 2006) e la libertà di agire e di conseguire entro tutto il corso della vita (Margiotta, 2014, p. 56).

Il Capability Approach viene a delinarsi come un sistema di "concentrazione" di libertà da perseguire e associate a capacità di *funzionare* - ciò che una persona può desiderare di fare e di essere in quanto gli dà valore - in vista del raggiungimento dei propri fini. Le capacità (capabilities) sono esse stesse libertà sostanziali, ovvero un insieme di opportunità di scegliere e di agire che una persona può mettere in atto attraverso combinazioni alternative di funzionamenti che

è in grado di realizzare (Sen, 2000, p. 79). Lo scopo sostanziale dell'approccio è di migliorare la qualità della vita di ciascuno definita in base alle capacità di trasformare i beni, le risorse a disposizione, in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé (Sen, 2000; Alessandrini, 2014).

Appare rilevante – nella prospettiva di Sen – il concetto di “funzionamento” che costituisce l'effettiva opportunità di intraprendere l'azione e l'attività nella quale una persona intende coinvolgersi, ed essere quello che desiderano essere (Sen, 2000, p. 76) e che rappresenta il raggiungimento (*achievement*) di una o più capacità a cui si è dato valore descrivendo ciò che una persona è in grado di fare o essere come esito del proprio apprendimento. La capacità di raggiungere *funzionamenti* riflette le reali opportunità delle persone o la libertà di scelta tra possibili stili di vita (Sen, 1993). Le acquisizioni - intese anche come processo - degli stati di essere o di fare possono intendersi come “vettori” di *funzionamento*. Per Sen (2000, p. 63), i *funzionamenti* sono costitutivi dell'essere di una persona, e rappresentano dunque elementi per la valutazione del loro well-being. Di conseguenza acquisire funzionamenti potrebbe essere correlato al divenire competenti, in vista del raggiungimento di un obiettivo a cui dare valore (Alessandrini, 2014).

Visto in questa prospettiva e declinato nel contesto della formazione in servizio, il Capability Approach viene a proporre, primariamente, una questione di cultura della professionalità docente, o più in generale, una questione culturale, come già definito da Bruner (1997) che evidenziava come la scuola è essa stessa cultura e non solo una preparazione per la cultura, un riscaldamento, metacomunicando gli atteggiamenti e le credenze che sostengono poi le azioni, evidenziando in quali forme e profondità esprime la sua cultura intesa come un modo di venire a capo dei problemi umani, delle transazioni umane di ogni tipo. Dunque una prospettiva che delinea come – attraverso il Capability Approach – gli insegnanti possano formarsi ad acquisire opportunità di scelta, interpretate come insieme di combinazioni alternative di funzionamenti che si è in grado di realizzare. Assumerebbero altresì maggiori significati anche i recenti adempimenti del Rapporto di Auto Valutazione (RAV) che le scuole oggi sono chiamate a redigere, così come il Piano di Miglioramento conseguente, che dovrebbe dirigere le attività formative – individuali e di contesto – per il raggiungimento dei fini collegialmente condivisi.

Possiamo assumere, quindi, che la formazione degli insegnanti è “fattore di opportunità” in vista di acquisizione delle capacità, per generare una cultura dell'apprendimento continuo, laddove l'apprendere degli insegnanti è connesso sia con il miglioramento degli esiti degli studenti che con un orientamento più efficace del loro lavoro, al fine del raggiungimento del successo di ogni studente (Darling-Hammond, 2010) ma anche con il proprio ben-essere umano e professionale. Occorre dunque connettere la qualità dell'insegnamento alla qualità della formazione erogata durante l'apprendimento in servizio e continuo degli insegnanti. In sintesi: una crescita anche della cultura della formazione di qualità, erogata agli insegnanti, in grado di direzionare in modo nuovo sia le pratiche che la percezione dei significati della professionalità docente.

Per contro, eludere il problema della qualità della formazione in servizio e continua, pone alcune questioni di rilievo: a) la prima evidenza il già citato processo di “de-capacitazione”, ovvero la perdita significativa dello sviluppo umano e dell'auto-direzione, e quindi di accettare di trasformare i contesti nei quali appare più forte la caratteristica di “inhuman”; b) la seconda evidenza la deprivazione del ben-essere e del senso dell'idea di scuola, come sistema, nel suo insieme. Tao (2009; 2013) ha infatti dimostrato come i contesti delle scuole impoveriti culturalmente indeboliscono il ben-essere degli insegnanti e la loro capacità di

innovazione. Alcuni fenomeni sono generati conseguentemente: per esempio non a caso l'apprendimento individuale degli insegnanti e il loro sviluppo professionale diviene molto distante dalla loro pratica (Carrol, 2010), quasi a segnare una "sconnessione strutturale" tra formazione-apprendimento-azione. Kraft e Papay (2014) hanno invece evidenziato come gli insegnanti che lavorano in un contesto supportivo divengono più efficaci nel crescere gli esiti di apprendimento degli studenti, piuttosto di chi non vive questa possibilità. Di fatto ciò confermerebbe il ruolo che assume l'organizzazione dei contesti nel promuovere o limitare lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Inoltre, nell'intento di perseguire "quantità" formativa piuttosto che "qualità", Michael Fullan (1999) fa notare che il problema più critico di molte scuole è la frammentazione, il sovraccarico e l'incoerenza che derivano dall'accettazione acritica e scoordinata di molte innovazioni tra loro differenti (Fullan, Stiegelbauer, 1991). Vi è infatti, ulteriormente, una stretta correlazione tra lo sviluppo delle attività proposte agli insegnanti e il loro sviluppo come professionisti: se gli insegnanti percepiscono che la formazione a loro proposta ha avuto un impatto limitato nelle attività, assumeranno più facilmente la decisione – contagiosa – di limitare la partecipazione futura (TALIS-OECD, 2009, p. 73). In Italia (IARD, 2010) gli insegnanti dichiarano un loro bisogno molto persistente di formazione continua e in servizio che abbia caratteristiche di qualità e che sappia rispondere ai bisogni derivanti dalle problematiche di gestione della classe (Fondazione Giovanni Agnelli, 2012).

Preparare efficacemente insegnanti significa investire nella loro capacità di attivazione, di essere lifelong learners, prepararli ad essere capaci di apprendere dalle loro pratiche, ad essere soggetti attivi e agentivi del proprio miglioramento, nel dialogo continuo tra ricerca ed esperienza e del confronto con i pari e i ricercatori.

Nella direzione del Capability Approach questo significa superare la logica delle competenze etero-determinate per definire profili professionali astratti, e affermare le opportunità che derivano dall'assumere le capacità (Margiotta, 2013) come prospettiva – culturale e professionale - che permette di orientare le scelte di funzionamenti (competenze) liberamente operate per raggiungere i miglioramenti ritenuti validi nel contesto abitato – scolastico (RAV, Piani di Miglioramento) e territoriale (sistema Formativo Integrato) – formando insegnanti che si interpretano come capaci di agire la trasformazione delle pratiche professionali e contestuali. Dunque, per costruire qualità nell'educazione, gli insegnanti dovrebbero raggiungere gli obiettivi a cui attribuiscono valore nel loro lavoro ma, contestualmente, essere consapevoli che i propri valori, così come quelli dei propri colleghi, sono centrali nella formazione del proprio set di capacità (Vaughan, Walker, 2012). L'enfasi viene posta sull'insegnare che impegna ogni docente – e le policies – a ri-comprendere profondamente il ruolo e le responsabilità come professionisti nelle scuole, operando sia per costruire il proprio well-being che quello contestuale, fornendo simultaneamente a tutti gli studenti l'opportunità di partecipare con equità alla società democratica (Bransford, Darling-Hammond, LaPage, 2005, p. 11).

3. La formazione come motore di agentività

La formazione continua degli insegnanti dovrebbe quindi divenire processo dinamico e trasformativo dell'agire professionale, modificando altresì sia l'organizzazione delle scuole – intese come insieme di sistemi interdipendenti - sia le forme di partecipazione al miglioramento delle istituzioni, in grado di modificare quell'adattività ciclica maturata con la cultura dell'aggiornamento trasmissivo.

Una formazione continua così intesa richiede modalità organizzative radicalmente differenti, che comportano un'utilizzazione diversa del tempo, dello spazio, delle informazioni e delle persone coinvolte nel processo di apprendimento, entro una "tensione sistemica" che permetta di dispiegare una vasta gamma di conoscenze specialistiche e di riflessione sugli esiti della ricerca, assumendo livelli molto alti di flessibilità e di collaborazione diretta "interna" ed "esterna" (Bentley, 2011, pp. 192-193).

Se infatti la formazione continua tende a modificare i processi dell'insegnamento per migliorare principalmente gli esiti dell'apprendimento – non solo degli studenti – è indispensabile che "i luoghi dell'apprendimento" – e di lavoro – per gli adulti siano il più possibile coerenti con i principi di apprendimento, di autonomia e di accountability sociale (UNESCO, 2012; Hargreaves, Fullan, 2012).

L'organizzazione sociale - e consideriamo anche la scuola come tale, costruita attraverso la definizione politica di obiettivi specifici - dovrebbe mirare ad espandere le capacità delle persone e la loro libertà di auto-promozione e auto-realizzazione. La formazione in servizio, rappresenta dunque un'opportunità non solo di potenziare/aumentare i propri funzionamenti/competenze, ma di definire altresì il senso dei nuovi funzionamenti in vista della costruzione del proprio e altrui ben-essere. Occorre però cogliere ed affermare l'esistenza della relazione tra un "bene" – per esempio la formazione in servizio – e il funzionamento necessario per raggiungere l'essere e il fare come opzione individuale di libertà: tale relazione dipende da come la persona converte il "bene", ovvero lo trasforma in funzionamento. Questo fattore di conversione – che orienta il significato delle opportunità - è però influenzato da fattori personali, sociali e contestuali (Robeyns, 2005) e quindi complessivamente dalla cultura che un sistema è in grado di esprimere rispetto ai fini (pensiamo a quella professionale dell'insegnante e della scuola).

Appare evidente come la formazione in servizio possa assumere un ruolo determinante per dilatare ed espandere le opzioni di cui ogni soggetto può disporre per perseguire i propri fini nella professione e nella vita, ma simultaneamente diviene opportunità per elevare le potenzialità e opportunità del contesto stesso. Ovvero, la formazione in servizio non può non considerare una stretta interdipendenza tra il soggetto – e le sue specifiche e personali caratteristiche - e il contesto – e i suoi particolari vincoli e risorse – operando necessariamente al miglioramento di entrambi. Mutuando le affermazioni di M. Costa (2016), la sfida formativa oggi diviene quella di capacitar le risorse interne degli individui, superando modelli meccanicistici e indifferenziati, cercando di sviluppare politiche e pratiche formative del contesto e capacitanti – di scuola e di reti di scuole – che siano in grado di combinarsi con le risorse interne del singolo e che lo rendano capace di funzionare nel miglior modo possibile. Migliorare, per esempio, la qualità della scuola come contesto di lavoro e di formazione, attraverso nuovi o più coerenti funzionamenti (maggiore competenza di gestione dell'aula, del suo clima positivo, dell'organizzazione dei contenuti, di formulazione delle valutazioni, di supporto tra pari) non è un'azione standardizzata e replicabile implicitamente, bensì un'azione partecipata e combinata.

È questo un principio che esprime la stretta interdipendenza tra lo sviluppo delle capacità interne di un individuo e le capacità combinate (Nussbaum, 2012, p. 29) espresse ed esprimibili dal contesto sociale. Le "capacità interne" sono formate e sviluppate dai soggetti nei contesti di vita e in interazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico. Le "capacità combinate" definiscono le condizioni in cui possono essere scelti ed espressi effettivamente i funzionamenti. Appare rilevante il ruolo che viene ad assumere il contesto, nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne possono esprimersi se

le condizioni esterne lo permettono. È il contesto che dovrebbe divenire “capacitante” affinché possa far esprimere – e contribuire a formare – le capacità interne. Dunque non è separabile la formazione delle capacità interne con le capacità combinate. Possiamo quindi sottolineare come esista un’interdipendenza tra l’individuale libertà di agire “verso” e le opportunità sociali, politiche ed economiche a disposizione dei soggetti nei contesti di lavoro.

Le capacità combinate pongono in rilievo come il contesto nel quale avviene la formazione debba sviluppare le condizioni necessarie all’espressione dell’agentività e dei funzionamenti. Dunque la qualità dei contesti di formazione in servizio diviene determinante al fine di realizzare processi capacitanti, e sia da perseguire come un processo di ri-mappatura delle prassi e delle interdipendenze formative, rendendo nel contempo “capacitante” il contesto della scuola.

Il nesso significativo tra la formazione come fattore di conversione e lo sviluppo delle capacità interne/combinato è fornito dallo sviluppo del processo di agency nei soggetti in formazione. Sen (2000, p. 85) si riferisce alla acquisizione dell’agency di una persona come alla realizzazione di obiettivi e di valori e che si ha motivo di perseguire, indipendentemente dal fatto che siano connessi con il proprio star bene.

L’agency è correlata agli approcci che enfatizzano l’auto-determinazione, l’auto-direzione, l’autonomia, mobilitando la persona a perseguire il raggiungimento di quanto ritiene dotato di valore per sé e per gli altri. In questo l’agency di una persona è sia individuale che sociale, poiché le acquisizioni di agency - di un soggetto in quanto agente - si riferiscono ai successi conseguiti da una persona nel perseguire la totalità degli obiettivi e fini che essa prende in considerazione, sia in quanto appartenente a contesti o situazioni più generali (per esempio lo sviluppo della cultura dell’apprendimento nella propria scuola, il miglioramento degli apprendimenti degli studenti, la realizzazione della scuola come comunità di apprendimento, la classe come contesto inclusivo e interdipendente).

Il contesto – al fine di essere agentivo – dovrebbe porre l’insegnante in grado di godere di una maggiore libertà, stimolando la capacità di autonomia e di responsabilità, ponendolo in condizione di maggiore influenza sul mondo (M. Costa, 2016). Un insegnante – inteso come lavoratore della conoscenza - che sia in grado di agire, realizzare i propri cambiamenti in modo autonomo e responsabile, nella prospettiva di perseguire i propri obiettivi, coerenti con i valori personali e professionali, è sicuramente un soggetto dotato di agency, capace di intervenire dall’interno dei contesti e delle situazioni, apportando il proprio contributo costruttivo.

In questo senso il valore dell’attivazione richiama dunque i concetti di libertà di agire e di conseguire, entro il corso della vita: l’agency insita nell’azione parte dal soggetto ma, come abbiamo visto, si genera entro contesti sociali e di apprendimento lifelong e lifewide allargati (Margiotta, 2014, p. 56).

Dunque l’evento formativo dovrebbe rappresentare un momento attraverso il quale fornire di agentività gli insegnanti, capaci di trasformare il contesto nel quale operano, attribuendo potere di essere e di agire (empowerment). In questa dimensione l’insegnante – attraverso l’*empowerment* che può essere definito come un processo nel quale le persone o i gruppi svantaggiati/oppressi scoprono ed esercitano appieno la loro capacità di azione intesa anche come disponibilità e capacità di agire – diviene in grado di operare per una assunzione di responsabilità e di azione in grado di rimuovere dal contesto i vincoli che riducono le possibilità di agire, acquisendo altresì *la sensazione di aver potere* (il «senso di autoefficacia» (Bandura, 2000a; Bandura, 2000b) nonché auspicabilmente potere effettivo nel governo della loro vita e del contesto nel quale operano.

L’empowerment diviene dunque un processo dell’azione sociale attraverso il quale persone, organizzazioni e comunità acquisiscono competenza sulle pro-

prie vite, per modificare il proprio ambiente e migliorare la qualità della vita (Wallerstein, 2006).

Considerati nel loro insieme – capacità interne e combinate, agentività, empowerment – vi è la possibilità di porre in evidenza come alcuni fattori interni e le relazioni tra essi - quali i contesti interpretati come spazi-luoghi per l'apprendimento, le loro modalità di conduzione per l'apprendimento, l'organizzazione complessiva dei processi decisionali e partecipativi – siano misure utili a definire la qualità della formazione degli insegnanti. Ed è su questo versante che si dovrebbero compiere sostanziali passi in avanti che, necessariamente, richiedono il ripensamento degli attuali modelli organizzativi della formazione in servizio e continua.

Analogamente emerge come, attraverso il contesto di apprendimento, si possono formare e manifestare tutti quei processi che possono condurre – insegnanti e studenti - ad essere più consapevoli dei propri funzionamenti rendendoli in tal modo capaci di agire, innestando contemporaneamente una spirale evolutiva e trasformativa il contesto stesso. Focalizzare l'attenzione sulla libertà che deriva negli insegnanti dall'essere agenti, rende visibile i modi nei quali essi usano l'agentività per migliorare la vita degli altri e di espandere il proprio well-being (Buckler, 2016). Per Sen (2009), l'agency esprime la possibilità di comprendere il lavoro degli insegnanti e dimostrare come essi usano la libertà di agentività per elevare la vita di altri.

Conseguentemente la formazione degli insegnanti dovrebbe esprimere le condizioni necessarie affinché essi siano in grado di aumentare il loro livello di agentività e di attribuire valore alle pratiche e organizzazioni contestuali di empowerment e di funzionamento. Occorre che vengano poste attenzioni particolari alla gestione dei contesti di apprendimento della formazione in servizio, rendendoli capaci di restituire generatività e forattività all'esperienza.

4. Contesti formativi capacitanti lo sviluppo professionale

Quali organizzazioni dei contesti per l'apprendimento adulto, di insegnanti in servizio, rendono agentivanti i soggetti, ed in grado di permettere lo sviluppo dei funzionamenti e di empowerment?

È probabile che siamo innanzi ad un momento trasformativo dei paradigmi, che impone di uscire dalle categorie anche nominalistiche dei "metodi", aprendo a riflessioni ed esperienze che sottendono alle caratteristiche del Capability Approach e lo articolano in architetture in grado di esprimerne le potenzialità che esso ha nell'educazione e nella formazione.

È altrettanto evidente che la formazione continua dei docenti si prefigura come formazione in contesti di adulti e come tale va considerata, ancorché pensata, progettata e attuata come uno spazio ad hoc, in cui la messa a distanza dalle pratiche possa avvenire grazie a dispositivi riferentesi alla riflessività, alla trasformatività, alla dialogicità, alla qualità e allo sviluppo di innovazione dei processi che, in fondo, sono sempre necessari allo sviluppo professionale. Se lo sviluppo professionale è immerso in contesti di adulti, altrettanto necessario è il riferimento alle teorie dell'apprendimento adulto, che possono divenire guida per progettare contesti capacitanti (Mezirow, 1991; Kolb, 1984; Knowles, 1984; Engeström, 2001; Schön, 1983; Darling-Hammond et al., 2009; Vygotskij, 2008; Merriam, Caffarella, 1999). Un approccio integrato delle proposte per lo sviluppo professionale dovrebbe coinvolgere in modo interdipendente alcuni elementi chiave (Lawler, King 2003): riconoscimento dell'esperienza; orientamento verso la persona che apprende; orientamento sull'apprendimento trasformativo dei processi e delle credenze; coinvolgimento e indirizzamento della motivazione;

coinvolgimento e indirizzamento dell'apprendimento tecnologico. Inoltre l'organizzazione dei contesti per l'apprendimento e lo sviluppo professionale continuo potrebbero considerare le dimensioni di attivazione racchiuse nell'Action Learning (Yorks, 2000; O'Neil, 2000; Stewart, 2001), nell'Experiential Learning (Kolb, 1994; Smith, 2001), nel Project-Based Learning (Hmelo-Silver, Barrows, 2006; Laur, 2014).

La dimensione pedagogica dei contesti per la formazione in servizio e continua espressa attraverso l'organizzazione delle pratiche dovrebbe quindi esprimersi cambiando la cultura dell'apprendimento, essere meno direttiva e più sistemica, di fatto contribuire alla formazione di adulti capaci di innovare i propri processi apprenditivi con ricorsività. Fullan (2011) sottolinea come sia necessario guidare la cultura del cambiamento, della re-professionalizzazione focalizzando i nessi tra: apprendimento-insegnamento-valutazione continua (ongoing); costruzione di capitale sociale e sviluppo professionale; l'incontro tra tecnologia e pedagogia, sviluppando sinergie sistemiche. Aderendo a questa prospettiva, verrebbero ripensate le organizzazioni e le figure professionali operanti in esse, così come le pratiche di sviluppo professionale, in grado di facilitare e sostenere il cambiamento, assumendo una visione "per" l'apprendimento in una direzione di migliori esiti contestuali. Ponendo a sintesi le caratterizzazioni presentate, appare evidente come esse rappresentino le dimensioni e gli ingredienti di un contesto cooperativo e sociale, di comunità di apprendimento, che sostiene il contesto capacitante. Pratiche diffuse – in Italia - nella formazione continua degli insegnanti fanno da tempo riferimento all'apprendimento cooperativo (Comoglio, 1996; Ellerani, 2013; 2016), alle comunità di pratica (Alessandrini, 2007; 2016), all'induction (Costa, 2011). Dunque è la cooperazione che emerge come DNA capacitante – sintesi delle teorie dell'apprendimento adulto e delle pratiche formative - dotato di forza pedagogica ed educativa. Risulta di particolare interesse e significato assumere, tra le possibili, la definizione di cooperazione, anticipatoria, pedagogica e multiprospettica, di Laporta (1971). Per il quale l'atteggiamento cooperativo richiede essenzialmente un "tener conto dell'altro", in misura maggiore rispetto a quanto obbligano le convenzioni, la morale, i sistemi giuridici tradizionali ed esterni: un tener conto dell'altro in forme organizzative differenti da quelle offerte in atto, ricche di corresponsabilità e aperte a scelte innovative, risultato di una intellettualità aperta e reversibile. Dunque una continua azione partecipata, un ampliamento e un più diffuso potere di agire, che riconosce differenze e concordanze, allargando il potenziale di aiuto e di comprensione della realtà, attraverso la costruzione di un pensiero più raffinato e riflessivo. Così interpretato, l'atteggiamento cooperativo, nel trovare coincidenze di interessi e porli in evidenza, richiede l'azione di decentramento rispetto alle proprie abitudini pratiche e intellettuali, un'intelligenza flessibile e creativa di soluzioni nuove, socialmente valide. È dunque rintracciabile l'intersoggettività, che connota gli spazi sociali di apprendimento e che dà forma alla scuola come contesto sociale, regolativa delle relazioni. Una co-esistenza di interazioni promozionali, di prossimità, dentro alle quali l'apprendimento e il ri-apprendimento dei funzionamenti sociali diviene formativo anche per l'adulto. In un contesto cooperativo l'interdipendenza (Johnson et al., 1994; Comoglio, 1996; Deutsch, 1949; 1962) è generativa di connessioni, di solidarietà, di equità, di partecipazione, verso la soluzione di comuni problemi, permettendo l'espressione di quell'agentività racchiusa nel poter fare attivamente e prendersi cura dei contesti in cui si abita, anche nel lavoro. Cooperazione che richiama – nella costante dell'interazione e del tener conto dell'altro e dei fini dell'agire così come delle estensioni virtuali e tecnologiche – la continua esperienza co-valutativa, dei processi che sostengono l'apprendimento e lo sviluppo dei contesti, esercitando una continua responsabilità individuale e sociale.

Un conteso cooperativo che diviene metodo (Laporta, 1971, p. 115) attraverso l'osservazione e la comunicazione, laddove viene mantenuta integralmente la comunicazione delle esperienze come fondamento dell'elaborazione collettiva e che genera progettazione (didattica, formativa). Comunicazione che diviene attivazione di confronto fra le esperienze, tempo e spazio della condivisione, ricomposizione della teoria-prassi, della revisione e della sintesi, trasformative ed evoluzione dell'agire didattico. Lo spazio e il luogo della formazione continua in un contesto cooperativo, come forma associata, consente di rappresentare il principio di democrazia Deweyano, per il quale – al di là della forma di governo – essa viene ad esprimersi come un'esperienza di vita associata continuamente comunicata. Seguendo ancora Laporta (1971, p. 122) la cooperazione non può nascere se non nella forza della comunità di interessi dipendenti da comuni condizioni di lavoro, di formazione professionale, di soddisfazione reciproca, di inclusione, di attuazione delle prassi democratiche di partecipazione. Il metodo cooperativo permette perciò di agire l'empowerment ed è agentivo di innovazione processuale e di sviluppo professionale, accettando di misurarsi continuamente con l'intersoggettività e la validazione dei fini che la stessa comunità si è data; un metodo che esprime dunque, generativamente, una formatività intrinseca nell'esser(c)i professionale e personale, in costante riconoscimento di sé e dell'altro.

La conferma di tale prospettiva e la sua attualizzazione ci è offerta dalle recenti meta-analisi di Hattie (2009; 2012) che dimostrano come lo sviluppo professionale avvenga anche grazie al coinvolgimento in una comunità professionale di pratiche, ancorché la partecipazione a quest'ultima non sia sufficiente. Gli esiti confermerebbero quanto un insieme di studi non proprio recenti (Little, 1982; Rosenholtz, 1989; Newmann, Welage, 1995; Wenger, 1998) indicava come prospettiva da perseguire, argomentando come le scuole potessero beneficiare della formazione continua, elevando la loro qualità, se gli insegnanti avessero potuto esprimere alti livelli di collaborazione, adottando la prassi, divenuta norma, di "miglioramento continuo". La più promettente prospettiva emergente per un miglioramento sostenuto e sostanziale delle scuole è sviluppare la competenza degli adulti coinvolti nella scuola in modo che possano operare come una comunità di apprendimento professionale (DuFour, Eacker, 1998).

Occorre però correlare le comunità di apprendimento professionale ad una più profonda preoccupazione per la trasformazione della cultura nelle scuole, piuttosto che limitarsi alla costruzione delle comunità con il rischio che essa divenga solo un fine. Fullan (2006) infatti, evidenzia che se si confondono i fini con gli strumenti, possono emergere alcuni problemi - la superficialità, le comunità professionali intese come programma per l'innovazione, il concentrarsi sulle singole scuole piuttosto che sulle loro connessioni – che possono facilmente marginalizzare il valore apportato dalle comunità di apprendimento professionale come parte del movimento per trasformare la cultura del sistema scolastico nel suo insieme.

Possiamo affermare, partendo da questa prospettiva, che sempre di più occorre *curare* quanto avviene "dentro" ai contesti della formazione continua: questa chiave interpretativa permette di considerare come il focus possa essere posto sul "*contesto per esprimere scelte*" (Nussbaum, 2012, p. 29), presupposto per l'azione di funzionamenti e capacità interne. Organizzare contesti laboratoriali e fortemente dialogici, discorsivi e dalle molteplici attività – e differenti fonti e strumenti – considera la necessità di operare per apprendere sia attraverso scelte esplicite che implicite o impreviste poste "nel" e "dal" contesto che in esso si generano per sviluppare e co-costruire nuova conoscenza.

Occorre riconoscere e assumere l'eterogeneità come caratteristica dei contesti formativi, permettendo di esprimere partecipazione attiva, incoraggiando la prospettive di "autodirezione". In un contesto organizzato e orientato alla scel-

ta, avviene più facilmente sviluppare costantemente il pensiero riflessivo e metacognitivo, acquisendo funzionamenti in grado di controllare, valutare e ottimizzare l'acquisizione e l'utilizzo della conoscenza. I funzionamenti così intesi, permettono per altro lo sviluppo del pensiero metacognitivo, incidendo (Hinton e Fischer, 2010) sulla capacità di regolare le proprie emozioni e motivazioni durante il processo di apprendimento in modo da utilizzarle e dirigerle efficacemente in vista delle proprie scelte di valore. La responsabilità individuale nel portare a termine progetti e lavori insieme con altri, esprime la prospettiva di Nussbaum (2011, p. 71) di un operare socratico, dove la necessità di scambiarsi opinioni e divergere nelle proposte, è essenziale alla soluzione pacifica delle differenze. Il contesto esprime così quell'essere e fare democrazia che, sempre in Nussbaum (2011, p. 135) è oggi "alle corde" e che per formare cittadini di una democrazia sana, dovrebbe elicitare sempre più comportamenti di coerenza (Nussbaum, 2011, p. 61-62) nell'attribuire valore alla professionalità educativa.

Metodi attivi, cooperativi, agentivi le libertà di scelta, a forte interazione sociale, rappresentano altresì un contesto che permette la formazione e lo sviluppo di capitale sociale nell'organizzazione. Il grado di coesione sociale che esiste nelle comunità esprime il capitale sociale attraverso il quale ognuno può sentirsi sostenuto (OMS, 1998) e capace di agire. Si riferisce ai processi posti in essere tra le persone che creano reti, norme, fiducia sociale e facilitano il coordinamento e la cooperazione a vantaggio di tutti.

Il capitale sociale rappresenta quindi un'opzione di opportunità attraverso la quale le istituzioni – attraverso il lavoro didattico - realizzano forme che sostengono lo sviluppo delle capacità interne delle persone. In questa direzione possiamo definire che il capitale sociale, diviene una possibile relazione tra lo sviluppo delle capacità interne e delle capacità combinate che dovrebbero generare la società che Nussbaum definisce come giusta (2012, p. 46).

Il tessuto reticolare costruito dal capitale sociale permette quindi di essere definito come un sistema per lo sviluppo delle capacità e delle opportunità, nella prospettiva delineata da Nussbaum (2012) di integrazione delle capacità interne e delle capacità combinate. In modo ulteriore il capitale sociale, così inteso, diviene contesto informale (*lifewide*) generativo per l'accesso alle opportunità cognitive e di sviluppo delle capacitazioni, che si forma nelle trame cooperative interne ed esterne ai contesti per l'apprendimento.

4. Ricadute, prospettive e conclusioni

La formazione continua e in-servizio è un dispositivo che dovrebbe essere progettato e sostenuto lungo tutta la carriera professionale degli insegnanti al fine di garantire il pieno sviluppo delle loro potenzialità professionali e umane.

Attraverso la prospettiva del Capability Approach può essere risignificato il valore della formazione in servizio, interpretata come un diritto soggettivo all'apprendimento, e barriera all'incapacitazione che deriva dall'impovertimento culturale e professionale del contesto scolastico, e per questo, dunque, necessariamente obbligatoria, continua e strutturale.

Le ricadute possono essere ricondotte a due iniziali categorie: di sviluppo soggettivo (capacità interne), e di sviluppo del contesto (capacità combinate).

Circa lo sviluppo delle capacità interne, la formazione in servizio dovrebbe essere intesa costantemente come opportunità, in grado di formare gli insegnanti ad essere agenti di cambiamento e trasformativi nei loro contesti di lavoro. Maturare l'agency come capacità della persona di agire in nome di ciò che ha valore e di ciò che ritiene abbia valore, diviene uno degli scopi che gli insegnanti dovrebbero raggiungere poiché formate ad effettive possibilità e abilità di azione

nel perseguire scopi e obiettivi a cui attribuiscono valore, indipendentemente dal fatto che questi abbiano o meno una ricaduta sul proprio benessere immediato. Un'attribuzione di valore che supera la necessità, divenendo acquisizione di "poter fare" e di "poter essere" – empowerment – innalzando livelli individuali di funzionamenti e di processualità – e perciò connessi all'innovazione individuale e sociale - come stati di libertà verso cui, potenzialmente, direzionare la propria azione futura.

In tal senso occorre riposizionare il valore del profilo degli insegnanti, laddove attraverso la formazione in servizio si espandono le potenzialità dell'azione, oltre alle competenze generalmente interpretate. Utilizzando alcune categorie del Capability Approach, si formano profili caratterizzati – in un movimento di interdipendenza individuale-sociale – dall'essere agentivi, dall'empowerment, da operare con responsabilità sociale, dalla ricerca costante di nuovi funzionamenti (functionings).

Circa lo sviluppo delle capacità combinate, la formazione in servizio diverrebbe opportunità per la costruzione delle comunità di apprendimento, considerate come contesto capacitante. La prospettiva guarda alle scuole come organizzazioni che esprimono empowerment ed innovazione sociale, e dunque luoghi e spazi che innervano le possibilità di azione e di trasformazione delle azioni didattiche, valutative, e organizzative. È all'interno delle comunità di sviluppo professionali così interpretate, che si creano le condizioni affinché gli insegnanti possano essere agenti di sé stessi in grado di fare con quello che sanno o potrebbero sapere e di potere fare con quello che potrebbero sapere di poter fare attraverso l'azione formativa, secondo il mantra della valutazione e co-valutazione on-going di Grant Wiggan (1998) e divenendo perciò agenti – nella propria scuola - di innovazione sociale, di capitale sociale, e di coesione sociale. Analogamente la formazione in servizio guarda alla scuola come contesto organizzativo partecipativo, fornendo direzione per definire set di funzionamenti co-costruiti dalle comunità di sviluppo professionali, in grado di operare delle scelte circa le direzioni dei miglioramenti, degli esiti di apprendimento e di well-being contestuali – per esempio rivisitando le forme di definizione del RAV e dei Piani di Miglioramento).

Dunque una formazione in servizio - secondo il Capability Approach – attraverso la quale fornire di capacità interne e combinate simultaneamente, insegnanti e contesti, consentendo libertà di essere agenti nel perseguire e raggiungere gli obiettivi – e i funzionamenti – a cui si attribuisce valore. Si tratta di operare per un trasferimento di potere – di essere e di fare – contestuale agli insegnanti, che con responsabilità sociale sono in grado di scegliere la direzione da intraprendere come processo legittimato – e dunque conseguentemente - da valutare come rendicontazione sociale, prospettiva capacitante, valore dell'innovazione apportata al contesto.

Alcune ulteriori ricadute considerano i metodi della formazione in servizio, che quindi – ispirati ai principi capacitanti – dovrebbero enfatizzare la cooperazione, la responsabilità, la co-costruzione, l'attivazione e la reciprocità, trovando in un contesto laboratoriale la dimensione di coerenza. In tal senso un ventaglio di modalità possono essere considerate, come per esempio il cooperative learning, il mentoring, il peer tutoring, la supervisione, la lesson study (Ellerani, 2016; Perla, Tempesta, 2016; Costa, 2016), al fine di esprimere l'agire trasformativo e di sviluppo delle capacità combinate. Viene a trovare altresì un nuovo significato la valutazione che, anch'essa come combinazione di fattori, non può limitarsi solo a singole e performanti dimensioni individuali – per esempio introducendo elementi competitivi interni come il merito degli insegnanti – senza considerare il valore aggiunto dal contesto che esprime o non esprime agentività ed empowerment.

Ponendo il focus su questa prospettiva “combinata” - valori, agentività, empowerment, funzionamenti e miglioramenti - la formazione continua e in servizio di tipo capacitante, porta al centro e le esplicita le “immagini organizzative” (organizational pictures, Sen, 2009) del lavoro degli insegnanti che include come organizzano – o non organizzano – la vita da vivere (Buckler, 2016) nel contesto. La connessione con le credenze (OCSE-TALIS, 2013), le prospettive di valore (Sen, 2009), la formazione di competenze combinate (Nussbaum, 2012) e il well-being lavorativo, è qui chiaramente evidenziata come un processo attivante la trasformazione professionale e l’assunzione di responsabilità individuale e sociali.

È in questa direzione che possiamo intravedere l’avvicinamento – attraverso un approccio capacitante - alla soluzione del problema della ri-qualificazione sociale della scuola, che coinvolge sia ogni insegnante sia la scuola come organizzazione pienamente autonoma. Le opportunità fornite dalla formazione in servizio – continua – e il supporto di un contesto agentivo, permettono un miglioramento della qualità degli esiti e della vita all’interno delle scuole.

La questione di fondo posta dal Capability Approach – e dei futuri percorsi di ricerca - è la ridefinizione dell’organizzazione degli spazi dei tempi della Scuola come luogo di lavoro e di formazione continua, e un nuovo profilo degli insegnanti, le cui connessioni con la formazione iniziale sono evidenti e determinanti.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2006). Nuovo manuale per l’esperto dei processi formativi, Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2014). Generare capacità: educazione e giustizia sociale. In: G. Alessandrini, *La pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. 17-38). Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (a cura di), (2007). Comunità di pratica e società della conoscenza. Roma: Carocci.
- Bandura, A. (2000a). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 120-136). Oxford, UK: Blackwell..
- Bandura, A. (2000b). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
- Barber, M. e M. Mourshed (2007), *How the World’s Best-Performing Schools Come out on Top*, McKinsey and Company. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf. [Ultima consultazione 04/11/2016].
- Benadusi, L. (2014). Perché non dovrei diventare insegnante? *Il Mulino*, 6, 968-974.
- Bentley, T. (2011). *L’apprendimento aperto: un modello di innovazione per l’educazione in un’ottica sistemica*. Bologna: Il Mulino.
- Boyd D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48, 303–333.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., Wyckoff, J. (2008). The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high-poverty schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27, 793–818.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. New York: Norton. Tr. It. (1997). *La cultura dell’educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Buckler, A. (2016). Teacher’s professional capabilities and the pursuit of quality in Sub-Saharan African Education Systems: demonstrating and debating a method of capability selection and analysis. *Journal of Human Development*, 17(2), 161-177.
- Carrol, T. G. (2010). *Introduction to learning teams, in Team up for 21st century teaching and learning. What research and practice reveal about professional learning*. Washington DC: National Commission on Teaching and America’s Future, 3.
- Comoglio, M., Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l’innovazione. La formatività dell’agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.

- Costa, M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. *Formazione & Insegnamento*, IX-3, 43-58.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61, 1-2, 35-47.
- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence". *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>. [Ultima consultazione 04/11/2016].
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, R., Orphanos S. (2009). *Professional Learning in the learning profession*. Dallas, TX: NSDC.
- Darling-Hammond, L., Skyes, G. (1999). *Teaching as the learning profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un Tesoro*. Roma: Armando.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 275-319). Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Echazarra, A. et al. (2016). *How teachers teach and students learn: Successful strategies for school, OECD Education. Working Papers*, 130. Paris: OECD.
- Ellerani, P. (2016). La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle comunità di apprendimento professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *Ricercazione*, 7 (2), 253-276.
- Ellerani, P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & Insegnamento*, 11(4), 15-32.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma-Bari: Laterza.
- Fullan, M. (2011). Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform. *Centre for Strategic Education Seminar Series*, 204, Melbourne, Australia.
- Fullan M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, M., Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hinton C. Fischer K.W. (2010). *Research schools: grounding research in education practice*, Mind, Brain and Education, 2(4), 157-160.
- Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2011). How much do educational outcomes matter in OECD countries? *Economic Policy*, 26 (67), 427-491.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College.
- Harris, D., & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality, and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798-812.
- Hattie, J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers*. New York: Routledge.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: Building teacher quality*. Auckland: ACER Annual Conference.
- Hmelo-Silver, C.E., Barrows H.S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1).
- IARD (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement [Special issue]. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec. M. (1994). *Learning together and alone*. New York: Englewood Cliffs.
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92. *Teacher College Record*, 108(12), 2550-2581.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ladd, H. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of

- planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33, 235–261.
- Laporta, R. (1971). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laur, D. (2014). *Authentic Learning Experiences: A Real World Approach to Project Based Learning*, New York, Eye On Education Books-Routledge.
- Lawler, P.A., King, K.P. (2003). Changes, challenges, and the future. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 83-91.
- Little, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 40-52.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In: G. Alessandrini, *La pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. 39-63). Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità*. Roma. Armando Editore.
- Merriam, S., Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newmann, F., Wehlage, G. (1995). *Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators by the Center on Organization and Restructuring of Schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD-CERI (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD.
- OECD-CERI (1995). *Valutare l'insegnamento*. Roma: Armando.
- OECD-PISA (2014). *The PISA 2012 Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD-TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Paris: OECD.
- OECD-TALIS (2013). *TALIS 2103 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD.
- O'Neil, J., Lamm, S.L. (2000). Working as a learning coach team in action learning. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 87, 43-52.
- Otto, H.U., Ziegler, H (2006). Capabilities and Education, *Social Work & Society*, 4(2), 269-287.
- Papay, J. P., Kraft, M. A. (2013). *Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career growth* (Harvard Graduate School of Education Working paper).
- Perla, L., Tempesta, M. (2016). *Teacher Education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- PIAAC-ISFOL (2013). *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dall'Indagine PIAAC*. Roma: ISFOL.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., Kain J. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-117.
- Rockoff, J.E. (2004). The impact of individual teachers on students' achievement: Evidence from panel data, *American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York: Longman.
- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. Brussels: OECD.
- Scheerens, J., Vermeulen, J.C, Pelgrum, W.J. (1989); Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations, *International Journal of Educational Research*, Vol. 13(7), 789-799.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Bologna: Il Mulino.

- Sen, A. (1992). *La disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (1984). Well-being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures. *The Journal of Philosophy*, 82-84, 169-221.
- Smith, M. K. (2001). David A. Kolb on experiential learning. *The Encyclopedia of Informal Education*. <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>. [Ultima consultazione 04/11/2016].
- Stewart, T. (2001). Mystified by training? Here are some clues. *Fortune*, 143, 184.
- Tao, S. (2013). Why are teacher absent? Utilising the Capability Approach and critical realism to explain teacher performance. *Journal of Human Development*, 33(1), 2-14.
- Tao, S. (2009). Applying the capability approach to school improvement interventions in Tanzania. UKFIET Conference, Oxford, September 15/17.
- UNESCO (2012). *A place to learn: Lessons from Research on Learning Environments*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Vanderline, R., Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36 (2), 299-316.
- Vaughan, R.P., Walker, M. (2012). Values, Education and Capabilities: education for poverty reduction in South Africa. *Journal of Human Development*, 13 (3), 495-512.
- Vygotskij, L.S. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Wallerstein, N. (2006). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network report. Retrieved from: <http://www.euro.who.int/document/e88086.pdf>. [Ultima consultazione 04/11/2016].
- Walker, M. (2006). Towards a Capability-Based Theory of social justice for educational policy making. *Journal of Educational Policy*, 2 (2), 163-185.
- Wang, M., G. Haertel, and H. Walberg (1993), Toward a Knowledge Base for School Learning, *Review of Educational Research*, Vol. 63(3), 249-294.
- Wayne, A. J., Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational research*, Vol. 73(1), 89-122.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiggins G. (1998). *Educative assessment*, San Francisco: JosseyBass.
- Wiswall, M. (2013). The dynamics of teacher quality. *Journal of Public Economics*, 100, 61-78.
- Yorks, L. (2000). The emergence of action learning. *Training and Development*, 54(1), 56.

