



La governance capacitante per lo sviluppo del sistema scolastico

Enabling governance for the development of the school system

Massimiliano Costa

Università Ca' Foscari di Venezia

maxcosta@unive.it

ABSTRACT

As pointed out by Delors, new globalisation poses the challenge of defining educational and training policies to promote critical awareness of the ways in which social values contribute to the extraction of men's knowledge and the participation in / sharing of the emerging opportunities from both human and social resources. From this is also derived the discovery of a link between the blossoming of both personal and communal intelligence as the driving force behind the extraction of values enabled by the active participation of citizens during the course of their lives. Expansion of substantive freedoms, firstly of students and subsequently of citizens in general, is equivalent to expanding their ability and freedom to put in place more varied life-styles. A person who is free to choose "living the life that they are able to value and to broaden the real choices that are available to them" is a person who is active, enterprising and proactive: these are all characteristics which contribute to the development of society. The essay will analyse the organizational, professional and geographical development of the school in light of the amendments to Law No. 107 with the aim of qualifying a new vision with regard to the enabling of governance (of enabling governance).

Come sottolinea Delors, la nuova globalizzazione apre la sfida alla definizione di politiche formative ed educative in grado di promuovere la consapevolezza critica dei modi con cui i valori sociali concorrono ad estrarre opportunità realizzativa dell'uomo dalla conoscenza e dalla partecipazione/condivisione, dalle opportunità emergenti dalle risorse umane e sociali. Da ciò ne deriva la riscoperta di un generativo legame tra intelligenza personale e comunitaria come motore di estrazione di valore capacitante per la partecipazione attiva dei cittadini nel corso della vita. Espandere le libertà sostanziali, degli studenti prima e dei cittadini poi, equivale ad ampliare la loro capacità/libertà di mettere in atto più stili di vita. Una persona che è libera di scegliere di "vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che ha a disposizione" è una persona attiva, intraprendente, propositiva: tutte caratteristiche che contribuiscono allo sviluppo della società. Il saggio analizzerà lo sviluppo organizzativo, professionale e territoriale della scuola alla luce dei cambiamenti della legge 107, al fine di qualificare una nuova visione di governance capacitante.

KEYWORDS

Governance, Capability Approach, Leadership, Network, Teacher Development, Scolastic Management, Training and Educational Policies.

Governance, Capacitazione, Leadership, Network, Sviluppo Docenti, management scolastico, Politiche educative e formative.

1. Il monito di Delors per rifondare l'educazione

Il Documento di Delors (1997) "L'educazione un tesoro" segna un cambio di prospettiva da quei modelli fordisti dell'educazione che hanno piegato il valore della scuola, alle prerogative di quella cultura economicistica che intende formare lo studente come un produttore efficiente (Baldacci, 2014) piuttosto che un cittadino critico.

Delors delinea una visione per cui di educazione si deve parlare come fatto di *polis* e di società, in un percorso di apprendimento per tutto l'arco della vita, che sia capace di salvaguardare *in primis* il senso profondo dell'agire democratico (Frabboni, 2009). La scuola assume, di conseguenza, il compito fondamentale di qualificarsi come comunità democratica: istruire ed educare "attraverso l'istruzione", per "garantire un'alfabetizzazione forte" tenendo unito l'asse culturale umanistico con quello tecnologico-scientifico (Baldacci, 2014). L'obiettivo è di formare non solo il futuro lavoratore ma l'uomo completo, insieme cittadino e produttore. La scuola diventa luogo di vita, di costruzione di esperienze e non solo un luogo di passaggio verso il mondo del lavoro (Marescotti, 2013). Bisogna anche sottolineare come nel rapporto Delors, però, non vengono trascurate le richieste del mercato ma, il percorso educativo di chi frequenta la scuola, è al centro delle preoccupazioni dell'autore: la scuola deve contribuire a dare significato alle esperienze della persona, alle relazioni sociali, alla costruzione della personalità (Pavan, 2013).

La visione antropologica alla base al Rapporto Delors (1997) risulta in stretta continuità con il pensiero di Dewey (1984), in particolare quando si afferma che «la coesione di ogni società umana trova espressione in attività e obiettivi comuni [...] In tutto il mondo, uno degli obiettivi dell'educazione, nelle sue molteplici forme, è di creare legami sociali tra individui sulla base di punti comuni di riferimento. I mezzi usati sono diversi, come lo sono le culture e le circostanze, ma in ogni caso il fine centrale dell'educazione è la realizzazione dell'individuo come essere sociale» (Delors, 1997, p. 45); «il sistema educativo ha quindi il compito esplicito ed implicito di preparare ciascun individuo a questo ruolo sociale» (Delors, 1997, 53). Il valore democratico, oggi messo in crisi da nuove disegualianze e nuove povertà, risulta fondamentale nella società tanto da influenzare il fine dell'educazione: «l'ideale democratico ha bisogno, per così dire, di essere reinventato o, almeno, rivitalizzato. Esso deve rimanere in ogni caso al vertice della nostra lista delle priorità, poiché non vi è altro sistema di organizzazione, per l'insieme politico o per la società civile, che possa pretendere di sostituirsi alla democrazia e condurre nello stesso tempo un'azione congiunta in favore della libertà, della pace, di un autentico pluralismo e della giustizia sociale. La consapevolezza delle difficoltà esistenti non deve essere in alcun modo causa di scoraggiamento, né un pretesto per allontanarsi dalla strada che conduce alla democrazia. Si tratta di un processo di creazione continua, che richiede un contributo da tutti. Questo contributo sarà tanto più prezioso se l'educazione avrà alimentato, in ciascuno, sia l'ideale che la pratica della democrazia» (Delors, 1997, p. 47).

La globalizzazione (meglio intesa come *mondializzazione*), nota Delors nel documento, pur facendo leva su fattori ritenuti importanti e positivi come la tecnologia e la scienza, non possono essere considerati gli unici motivi dell'auspicato cambiamento a misura d'uomo, tanto da affermare che se «lo sviluppo dei servizi [...] rende di fondamentale importanza coltivare le qualità umane che non sono necessariamente inculcate dalla formazione tradizionale [...] Si può immaginare che, nelle organizzazioni ad alta tecnologia del futuro, le difficoltà relazionali potrebbero creare serie disfunzioni, con la sollecitazione di nuovi tipi di abilità, più

comportamentali che intellettuali» (Delors, 1997, 84). Nonostante quanto detto, «non è più possibile aspettarci, quindi, che i sistemi educativi formino una forza lavoro per impieghi industriali stabili: debbono invece formare gli individui in modo tale che siano innovativi, capaci di evolversi e di adattarsi ad un mondo in rapida trasformazione e di assimilarne i cambiamenti» (Delors, 1997, p. 63).

Se ne deduce che il modello educativo basato sulla teoria del capitale umano (Becker, 1964) non consente di creare benessere né per l'uomo, né per la società, tanto che Delors afferma che «la crescita economica da sola non è sufficiente a garantire lo sviluppo umano. Essa è stata criticata su due fronti, per così dire, non solo per la sua natura non egualitaria, ma anche per gli alti costi che richiede, particolarmente in termini d'ambiente e d'impiego [...] Il problema non è tanto l'esclusione di gruppi di individui scarsamente qualificati dall'impiego, o addirittura dalla società, quanto invece l'evoluzione che potrebbe cambiare il posto, anzi la stessa natura, del lavoro nelle società di domani [...], tenute insieme dal valore integrativo del lavoro» (Delors, 1997, p. 69).

Il futuro dei sistemi educativi e formativi, oggi, deve potere essere progettato per «coltivare le qualità umane che non sono necessariamente inculcate dalla formazione tradizionale [...] Si può immaginare che, nelle organizzazioni ad alta tecnologia del futuro, le difficoltà relazionali potrebbero creare serie disfunzioni, con la sollecitazione di nuovi tipi di abilità, più comportamentali che intellettuali» (Delors, 1997, p. 84); come afferma ancora Delors «non è più possibile aspettarci, quindi, che i sistemi educativi formino una forza lavoro per impieghi industriali stabili: debbono invece formare gli individui in modo tale che siano innovativi, capaci di evolversi e di adattarsi ad un mondo in rapida trasformazione e di assimilarne i cambiamenti» (Delors, 1997, p. 63).

Il monito finale nel documento risulta ancora più importante per il futuro dei sistemi educativi, soprattutto quando Delors sottolinea l'importanza del fatto che nessuno dei talenti che sono nascosti, come un tesoro nella nostra società, deve essere lasciato non valorizzato perché ognuno nel corso della vita dovrà continuamente affinare/cambiare conoscenze, esprimere/dominare stati affettivi, confermare/rivedere i propri stili di vita in sintesi sapere mettere in azione i propri talenti continuamente. Il processo educativo di tutti, da quando si è piccoli a quando si diventa adulti, deve pertanto divenire processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione. L'inclinazione a imparare dalla vita stessa, e a rendere le condizioni del vivere tali che ognuno sia in grado di imparare nel corso stesso del vivere, è il più bel prodotto della scuola (Dewey, 1984, p. 66): ovvero quello di formare delle personalità aperte, curiose intellettualmente e attente a partecipare come attori-autori ai processi decisionali della comunità e della vita sociale. L'educazione è una preparazione alla vita in quanto consente alla persona di sapere leggere la realtà, di comprenderla e, quindi, di saperla trasformare per scopi umani: «la crescita è la caratteristica della vita; l'educazione è tutt'uno con la crescita»; «il processo educativo è un continuo processo di sviluppo che ha come scopo ad ogni stadio una nuova capacità di crescita».

L'uomo si realizza nel mettere in azione capacitativa nell'arco della sua vita il suo sapere, potere e volere all'interno del processo di emancipazione dell'apprendimento; è l'incremento di tutte le facoltà, nella direzione di un maggiore potere di decisione e fioritura della propria esistenza. Questa visione si è tradotta nel documento Delors (Pavan, 2005), nel non vedere trascurata l'importanza dell'educazione formale di fronte a quella non formale o informale. Al contrario essa ritiene che proprio all'interno dei sistemi scolastici, si acquisiscano le abilità e le attitudini di cui gli individui avranno bisogno per proseguire la propria educazione. I ruoli dell'educazione formale e di quella informale, lungi dall'es-

sere in contrapposizione, sono tali da fecondarsi reciprocamente. A tale scopo, tuttavia, i sistemi scolastici «hanno bisogno di adattarsi a queste nuove esigenze: di conseguenza è necessario riconsiderare la successione, la connessione e la classificazione dei vari corsi scolastici, fornire la possibilità di passare da un corso all'altro e offrire una varietà di percorsi attraverso il sistema» (Delors, 1997, p.107).

Il concetto di educazione per tutta la vita conduce direttamente a quello di “società educante” (Delors, 1997, p. 145), ossia all'azione di lungo periodo in cui ogni iniziativa della società si svolge in favore della coesione sociale; «è tuttavia impossibile per l'educazione fare tutto [...] si debbono fare delle scelte [...]. Le strategie adottate, tuttavia, debbono essere coerenti, sia nelle strutture temporali che nel contesto sociale, con le scelte effettuate [per questo] è compito dell'autorità politica [...] assicurare sia la stabilità del sistema che la sua capacità di riformarsi, garantendo la coerenza dell'insieme pur stabilendo delle priorità» (Delors, 1997, p. 147). Sono questi i motivi per cui «lo stato deve assumersi certe responsabilità nei confronti dei suoi cittadini, compresa la creazione di un consenso nazionale sull'educazione» (Delors, 1997, p. 152). Per ottenere tale consenso, occorre prevedere che «le istituzioni che formano il sistema educativo debbono da parte loro essere effettivamente preparate ad adattarsi alle realtà locali e ad adottare un atteggiamento aperto verso il cambiamento» (Delors, 1997, p. 150); un modo con cui ottenere quel risultato consiste nel «coinvolgere i protagonisti nelle decisioni da prendere. Proprio in questo contesto la Commissione sottolinea l'importanza delle misure di decentramento in campo educativo» (Delors, 1997, p. 150). Questa prospettiva indebolisce la teoria, spesso dominante nelle teorie liberiste attuali, che vede la scuola come un pezzo del sistema socioeconomico e ritiene che il suo compito sia quello di preparare produttori capaci ed efficienti. In questa chiave di lettura il capitale umano consiste nel possesso di un certo *stock* di conoscenze e competenze che la scuola deve assicurare ai futuri lavoratori, così da garantire la competitività del sistema-Paese. In realtà nel rapporto educativo l'economia è soltanto un mezzo, il fine è l'uomo, la qualità della sua vita. Il compito della scuola è, perciò, quello di garantire lo sviluppo umano-concepito come sviluppo delle libertà sostanziali, ossia della capacità di ogni persona di essere soggetto autonomo, progettando e realizzando la propria vita secondo le proprie idee (Frabboni, 2005).

2. Il legame tra *governance* scolastica e comunità educante

Nella società attuale, ipotizzare lo sviluppo dei sistemi scolastici in chiave capacitativa, (Sen, 2002) si traduce in un nuovo legame tra la *governance* scolastica e la costituzione di una comunità educante fortemente connessa con le risorse umane e sociali del territorio (Costa, 2015).

Volendo dare una definizione di *governance* possiamo affermare che rappresenta uno stile di governo, distinto dal modello del controllo gerarchico dello stato (*government*) ed è caratterizzato da un maggior grado di cooperazione e dall'interazione tra Stato e attori non-statali, all'interno di reti decisionali miste pubblico/private (Mayntz, 1999, p. 3).

In altri termini, la *governance* si distingue dal governo per essere una modalità di cooperazione tra attori pubblici e privati che non si basa sull'esercizio prevalente della gerarchia istituzionale; essa costituisce pertanto una rete che vive di processi di co-decisione e di negoziazione diffusa tra enti, istituzioni, associa-

zioni, gruppi di interesse¹. Questo modello di governo allargato e partecipato si è affermato, nel tempo, entro il sistema scolastico contro tutte le manifestazioni dell'autorità gerarchica, si trattasse di genitori, di insegnanti o dello stato. Nel tempo però la realtà ha reso evidente come la capacità di risoluzione dei problemi, espressa dalle reti pubbliche/private e dall'autoregolazione sociale, ha dei limiti: si impone il problema di come trovare un accordo su una soluzione efficace, senza scaricarne i costi su chi non ne è coinvolto (Scharpf, 1993). Il rischio è che dietro la *governance* si nasconda una forma di esclusione di chi è, e non è, rappresentato e di una perdita di capacità direttiva dello stato rispetto alle diverse istanze sociali. È stato infatti sottolineato come gli attori privati all'interno delle reti di *policy*, sono tipicamente privi di legittimazione democratica e la cooperazione orizzontale e il negoziato che avvengono nei *networks* non rappresentano certo un sostituto della democrazia, sebbene, considerando la difficoltà di rappresentare interessi molto specifici in un contesto elettorale, lo sviluppo di *policy networks*, che includano rappresentanti di interessi socio-politici opposti, viene talora ritenuto una forma moderna e più agevole di rappresentanza degli interessi.

Nella scuola l'istanza di partecipazione aperta al territorio assegna una responsabilità educativa dell'ambiente sociale; il contesto, anzi i diversi contesti a vari livelli, educano e formano gli individui fin dalla nascita. La famiglia, il gruppo sociale, il tipo di studio, l'appartenenza culturale, religiosa e politica sono tutti contesti che influenzano l'individuo che è insieme individuo collettivo e individuo individuale; la scuola ha il ruolo di essere connessa alla vita sociale e di formare gli individui ad esistere come soggetti pensanti, autonomi e responsabili. Mentre i processi educativi che si realizzano nello svolgimento dall'infanzia all'adolescenza nella famiglia prima e nei gruppi sociali di appartenenza originaria poi, avviene una formazione, un'educazione implicita mentre invece nell'azione pedagogica a scuola avviene una educazione esplicita e intenzionale. Queste due dimensioni del vivere sociale della persona umana s'integrano in un processo complesso. Il concetto di ambiente sociale è centrale poiché un individuo interagisce con un contesto e «ciò che fa e ciò che può fare dipendono da ciò che gli altri si aspettano, esigono, approvano o condannano. Un essere collegato con altri esseri non può esercitare le sue proprie attività senza tener conto delle attività degli altri» (Dewey, 1984, p. 15).

La *governance* rappresenta una scelta di politica educativa e formativa scolastica solidale e comunitaria, nella misura in cui diventa per una occasione di riscoperta dei modi con cui i valori sociali concorrono ad estrarre opportunità realizzativa dalla conoscenza alla base dello sviluppo umano; questo porta al centro del dibattito la riscoperta dell'intelligenza personale e comunitaria, come motore generativo di estrazione di valore, per la creazione di partecipazione attiva nel

1 A partire dalla pluralità di accezioni del lemma *governance* che la Mayntz (1999) ha ricostruito, è possibile mostrare come nel dibattito contemporaneo negli studi politici e sociali si intreccino almeno tre visioni differenti di essa. Nella prima la *governance* è descritta come una modalità di regolazione politica leggera (*soft*), distinta da quella rigida (*hard*) del potere esecutivo e delle procedure del diritto pubblico; la seconda la riconduce ad uno specifico modello organizzativo, ossia a formule organizzative di natura politica differenti da quelle gerarchiche e verticali proprie dell'amministrazione statale; la terza la collega ad una determinata struttura produttiva, ossia alla ricerca di forme organizzative e politiche di diretta espressione del contemporaneo neoliberalismo (Palumbo & Vaccaro, 2007).

corso della vita alle risorse di apprendimento non solo declinata alla logica produttiva, ma piuttosto, un'opportunità entro cui qualificare quell'agire portatore di emozioni e conoscenze, risorse e progettualità, autonomia e responsabilità, direzionalità e sviluppo umano, che possiamo definire apprendimento capacitativo (Margiotta, 2011; 2012).

3. Un modello capacitativo per il sistema scolastico

Il nostro *welfare* è stato caratterizzato, in passato, da una politica universalistica che ha assicurato a tutti di poter accedere al bene educativo. La consapevolezza che l'istruzione svolge un ruolo fondamentale nel futuro successo economico dell'individuo ha ingenerato la convinzione che tutti dovrebbero avere eguali opportunità di studio, indipendentemente da circostanze fortuite quali le origini sociali ed economiche. La teoria delle capacitazioni di Sen (Sen, 2005; 2000a) apre una prospettiva, che supera l'idea che equità si traduce solamente con la possibilità di accesso e quindi di dotazione di un bene. Lo "star bene" di una persona si riferisce ai vari modi di fare e di essere, funzionamenti che la persona ha acquisito (Sen, 2002). Legato al concetto di funzionamento è quello di capacità di funzionare, che identificano le concrete alternative che abbiamo nel poter compiere un'azione (Sen, 2000b). Le capacità, invece, rappresentano le varie combinazioni di funzionamenti (stati di essere e fare) che l'individuo può potenzialmente acquisire «nella misura in cui i funzionamenti costituiscono lo star bene, le capacità rappresentano la libertà individuale di acquisire lo star bene». La variabile rilevante non è la distribuzione di reddito individuale, come nel modello del welfarismo universale, ma il deficit di capacità, ovvero di libertà di scelta in un ambiente capacitante (Sen, 2005).

Lo stesso Dewey (1984) notava che l'ambiente sociale e culturale, nella sua articolazione, ha una forte influenza educativa sulle future generazioni: noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente. (...) Una società moderna è fatta di molte società collegate più o meno strettamente. Ogni famiglia con la sua cerchia immediata di amici forma una società; il gruppo di compagni di gioco di un villaggio o di una strada forma una comunità; ogni gruppo di affari, ogni circolo, ne forma un altro. (...) Ognuno di questi gruppi esercita un'influenza formativa sulle disposizioni attive dei suoi membri. (...) Ognuno di essi è un tipo di vita associata o di comunità proprio come lo sono una famiglia, una città, uno Stato (Dewey, 1984, p. 27). La possibilità di fruire di adeguate opportunità di vita richiede sia l'incremento della disponibilità di risorse socio-economiche, sia la crescita di diritti. Tuttavia, non serve a nulla disporre di diritti se non si hanno le capacità per avvalersene, trasformandoli in accesso alle risorse. E anche le risorse portano a poco se non si sanno usare per costruire propri progetti di vita. Risulta, allora, centrale il concetto di *capacitazione* (*capability*) (Sen, 1993). La capacitazione è costituita dall'integrazione tra opportunità esterne (risorse più diritti) e capacità interne di accedere ai diritti e utilizzare le risorse. In questo è cruciale il ruolo della formazione (e quindi della scuola). Perché se non si formano persone in grado di utilizzare i propri diritti per accedere alle risorse, e capaci di usare tali risorse per formare autonomi progetti di vita, qualsiasi tipo di politica sociale viene a mancare di un presupposto fondamentale. Le "capacitazioni" diventano quindi il fulcro di un nuovo progetto di sviluppo, di una crescita continua dell'uomo relativa alle sue libertà sostanziali (Nussbaum, 2003; 2006).

La nuova società educante, in chiave capacitativa, deve poter espandere le libertà sostanziali della persona e dell'allievo ampliandone la sua capacità di mettere in atto più stili di vita (Nussbaum, 2012). Una persona che è libera di scegliere di «vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che ha a disposizione» è una persona attiva, intraprendente, propositiva: tutte caratteristiche che contribuiscono allo sviluppo della società. Le politiche educative e scolastiche sono chiamate a potenziare la capacità del soggetto, nelle diverse fasi della vita, di combinare potenzialità (da qui la dimensione della plasticità/evolutività), partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (sapere, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo performance controllabili in termini di occupabilità, ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e socialità che noi connettiamo. Questo processo di cambiamento richiede una visione pedagogica multi-prospettica della scuola, che le consenta di farsi ambiente costruttivo, conversazionale e relazionale (Ellerani, 2013) in grado di equipaggiare lo studente di valori culturali, civili ed etico-sociali (Frabboni, 2008) che sono alla base del suo potenziale agentivo. Il problema centrale diventa, pertanto, quello di chiarire come possa essere messo in azione un progetto culturale teso a qualificare la tensione verso un modello di *governance* e di autonomia scolastica capace di sorreggere il cambio di paradigma proprio del modello capacitativo (Margiotta, 2015).

4. Autonomia, Organizzazione e modelli di *governance* scolastica: la prospettiva europea

Il modello organizzativo scolastico è spesso collegato al modello di autonomia e di *governance* che esprime. Nella maggior parte dei paesi europei, l'autonomia scolastica (Eurydice, 2009) è stata accompagnata dalla creazione in seno agli istituti di nuove istanze di governo che intervengono a titolo decisionale o consultativo. Così, per esempio, paesi come la Bulgaria, la Danimarca, l'Estonia, la Francia, la Lituania e la Slovenia prevedono l'organizzazione obbligatoria di consigli scolastici nei propri istituti. Nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), gli organi di governo a livello delle scuole esistono da tempo, ma le autorità educative locali (LEA) dispongono di un ampio diritto di controllo sul loro funzionamento e la loro composizione (Eurydice, 2009).

In Europa i consigli scolastici sono spesso aperti ad una rappresentanza ampia che comprende: la direzione della scuola, il gruppo degli insegnanti, i genitori degli studenti, gli studenti stessi, i rappresentanti delle autorità politiche locali e quelli della società civile in senso lato (imprese, attività sociali, culturali, ecc.). Nella maggior parte dei casi, tuttavia, la composizione riflette la volontà di assegnare un ruolo decisionale più marcato ad uno dei gruppi. Analizzando la composizione dei comitati direttivi, è possibile inferire come viene pensata la *governance* a livello scolastico, ovvero chi ne detiene maggiormente il potere di indirizzo. Le ricerche danno evidenza del fatto che abbiamo modelli partitari di *governance* come nella Repubblica Ceca, dove il consiglio scolastico è composto da un terzo di rappresentanti della collettività locale incaricata della scuola, un terzo di rappresentanti del personale scolastico e un terzo di rappresentanti degli utenti (genitori e studenti); a controllo interno quando il potere sembra essere piuttosto nelle mani del personale scolastico nei paesi come la Francia o il Lussemburgo, o al contrario esterno quando a prevalere sono i rappresentanti esterni alla scuola (genitori o rappresentanti della società civile) come negli organi

formali creati nella Comunità fiamminga del Belgio, in Estonia o in Lettonia (Eurydice, 2009).

L'autonomia scolastica nei paesi europei consolida una visione organizzativa in cui emerge un forte legame di attivazione tra gli attori che la compongono e la animano e i processi di apprendimento e decisione che la caratterizzano (Franzoni, 2012). L'apprendimento organizzativo e le capacità di visione strategica rappresentano così due facce di una stessa medaglia: la prima enfatizza la dimensione organizzativa, la seconda quella culturale e di visione, che risulta complementare all'altra.

Mutuando la visione di Dewey (1985) la scuola diventa così una comunità che, attraverso la partecipazione alla vita scolastica e una modalità cooperativa di costruire i processi decisionali, favorisce la pratica democratica e permette di superare e abolire ogni logica di tipo oligarchico. La vita di comunità a scuola svolge una funzione sociale e formativa, implica l'associazione umana e la sua esperienza e attiva i valori pratici della socializzazione.

5. La Legge 107: prospettive di *governance* e la centralità della *leadership* del dirigente

La legge 107 nelle sue linee di indirizzo, sottolinea il potenziamento della autonomia scolastica attraverso l'affermazione di una cultura scolastica fondata sui processi di responsabilizzazione e coinvolgimento attivo di tutti i soggetti coinvolti, a partire da quello dirigenziale. La finalità della scuola secondo la legge 107 punta infatti alla «valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese».

La *governance* connette reti e risorse, attori e opportunità di sviluppo mediando posizioni e aspirazioni differenti, o individualistiche, verso un obiettivo comune (come quello educativo) di ricaduta collettiva (Ellerani, 2010). Mutuando il modello delle capacitazioni di Marta Nussbaum (2006)², è possibile individuare due tipi di fattori che sono alla base dello sviluppo scolastico inteso come funzionamento: il primo sono le capacità "interne", che rappresentano le competen-

2 Per la Nussbaum (2012), le capacità assumono diverse forme. Esse possono essere "capacità interne", definite come caratteristiche e abilità, capacità intellettuali ed emotive, stato di salute e tonicità del corpo, insegnamenti interiorizzati, capacità di percezione acquisite o sviluppate, nella maggior parte dei casi, in interazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico (ivi, p. 28). Le capacità interne non sono quindi un bagaglio innato, ma formato e sviluppato nei contesti di vita. Poi la Nussbaum individua le "capacità innate" o "capacità di base" (Nussbaum, 2012, p. 31) che sono le facoltà innate della persona, che rendono possibili lo sviluppo e la formazione successiva. L'ultima tipologia individuata dall'autrice sono le "capacità combinate", le quali sono definite dalla somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche-economiche in cui possono essere scelti effettivamente i funzionamenti (Nussbaum, 2012, 29). Rispetto a queste tipologie di capacità, il contesto assume rilievo soprattutto nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne compiute possono esprimersi se le condizioni esterne lo permettono. È, cioè, il contesto che dovrebbe divenire "capacitante" affinché possa fare esprimere – e produrre – capacità interne.

ze o le dotazioni scolastiche in termini di risorse; in seconda istanza ci sono le capacità “combinare” in quanto «combinare con condizioni esterne adatte a esercitare quella funzione» (Nussbaum, 2003, p. 101). Le capacità interne all’organizzazione scolastica non sono sufficienti a creare innovazione, sviluppo e cambiamento se, parallelamente, non viene assicurato un ambiente sociale/organizzativo/culturale/politico che ne promuova la conversione sistematica in funzionamenti (Binanti, 2014).

Coerentemente con queste finalità, le strategie di azione della scuola devono partire dai quei valori e quelle progettualità educative espresse tanto a livello individuale quanto a livello collegiale (Burns, Köster, & Fuster, 2016). L’agency professionale di docenti e dirigenti (Costa, 2012) retroagisce sulla stessa comunità scolastica, aumentandone le opportunità di funzionamento e favorendo l’incremento di quella capacitazione funzionale allo sviluppo (Urbani, 2014).

L’azione di sviluppo organizzativo scolastico perde, così, la mera azione finalizzata al soddisfacimento di un semplice obiettivo di adeguamento normativo, per diventare espressione di scelta di realizzazione progettuale educativa collegiale (Costa, 2014). La capacitazione per l’organizzazione scolastica diventa, pertanto, la risultante della possibilità di intraprendere un corso di azione, di progettazione e di realizzazione del proprio P.T.O.F. (Piano Triennale dell’Offerta Formativa) nel pieno delle proprie opportunità e delle risorse umane coinvolte tanto che la legge 107 afferma che “ogni istituzione scolastica predisporre, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il piano triennale dell’offerta formativa” (comma 1, art. 3).

A regolamentare la attuazione del PTOF è il comma 14, che regola chi sono gli attori che concorrono alla determinazione del Piano: “il piano è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico. Il piano è approvato dal consiglio d’istituto”. Precedentemente era il consiglio di istituto a definire gli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione.

A rafforzare la visione collegiale alla base dell’autonomia, secondo la legge 107, è il comma 2 che afferma che sono le istituzioni scolastiche a dover garantire la partecipazione alle decisioni degli organi collegiali; la partecipazione è affermata come principio generale. Di conseguenza, per effetto di tale asserzione, le istituzioni scolastiche, intese come espressione di tutte le sue componenti, concorrono alle decisioni³. La comunità scolastica con tutte le sue componenti

- 3 Le istituzioni scolastiche intervengono in molte materie indicate nella legge e rinvenibili nei vari commi:
- effettuano la programmazione triennale dell’offerta formativa (comma 2) e le proprie scelte in merito agli insegnamenti e alle attività curricolari, extracurricolari, educative e organizzative e individuano il proprio fabbisogno di attrezzature e di infrastrutture materiali, nonché di posti dell’organico dell’autonomia (comma 6);
 - individuano il fabbisogno di posti dell’organico dell’autonomia, in relazione all’offerta formativa che intendono realizzare, nel rispetto del monte orario degli insegnamenti e tenuto conto della quota di autonomia dei curricoli e degli spazi di flessibilità, nonché in riferimento a iniziative di potenziamento dell’offerta formativa e delle attività progettuali, per il raggiungimento degli obiettivi formativi (comma 7)
 - predispongono il piano triennale dell’offerta formativa (comma 12) con la partecipazione di tutte le componenti dell’istituzione scolastica (comma 14), salvo quindi seppur modificato per certi aspetti il ruolo del consiglio di istituto.

assume, secondo la legge 107, un ruolo pienamente “partecipativo” tanto da affermare, al comma 78, che il dirigente scolastico, per dare piena attuazione all’autonomia scolastica e alla riorganizzazione del sistema di istruzione, agisce nel “rispetto delle competenze degli organi collegiali”. La legge afferma come la dimensione strategica propria di ogni singola scuola sia il frutto di una concorrenza collegiale, benché al dirigente scolastico spetti definire gli indirizzi⁴ per lo meno a livello di ipotesi culturale e di linee operative di indirizzo, si muove con più chiarezza all’interno di un equilibrio tra *governance* e didattica tutto da costruire. Il ruolo del dirigente (Costa, 2015) risulta così sempre discriminante nel favorire o meno una *governance* partecipata: nelle decisioni degli insegnanti di rimanere in una determinata scuola oppure di cambiare scuola (Boyd, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2013); nel costruire cultura organizzativa e fiducia nella (e intorno alla) scuola (Bryk, Schneider, Greenberg, & Kochanek, 2002); nell’influenzare la capacità di una scuola di gestire il cambiamento. Il dirigente inoltre aiuta ad interpretare le riforme influenzando il “se” e il “come” le politiche dell’istruzione vengono implementate (Paletta, Vidoni, 2006).

La visione capacitante della *governance* scolastica risulta così virtuosamente connessa ad una visione consapevole e critica del ruolo del dirigente scolastico. Quest’ultimo è chiamato ad una *leadership* trasformativa che esprime la capacità: a) di co-generare un ambiente organizzativo capacitante (strutture, processi, cultura); b) di far leva sul talento degli insegnanti (competenze, autonomia professionale, motivazione); c) di attivazione e partecipazione tanto consapevole che responsabile del tessuto sociale territoriale. Si tratta di spostare la prospettiva della leadership dall’ottica dei contenuti a quella del processo di gestione, qualificando così la scuola come “luogo pedagogico”, generatore di apprendimento qualificato, che si estende ai contesti esterni per diventare il fulcro di una rete di servizi aperta al quartiere e alla comunità. Lo stesso Dewey notava che l’ambiente sociale e culturale nelle sue articolazioni ha una forte influenza educativa sulle future generazioni: noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell’ambiente. (...) Una società moderna è fatta di molte società, collegate più o meno strettamente. Ogni famiglia con la sua cerchia immediata di amici, forma una società; il gruppo di compagni di gioco di un villaggio o di una strada, forma una comunità; ogni gruppo di affari, ogni circolo, ne forma un altro. (...) Ognuno di questi gruppi esercita un’influenza formativa sulle disposizioni attive dei suoi membri. (...) Ognuno di essi è un tipo di vita associata o di comunità proprio come lo sono una famiglia, una città, uno Stato (Dewey, 1984, p. 27).

La *governance* assume in sé le tre dimensioni di processo e di azione strategica che sono alla base della progettualità educativa della scuola: quella politica (che esprime il partenariato), quella organizzativa (che proceduralizza gli accordi di rete) e quella formativa (che qualifica la plasticità dell’organizzazione in termini di attivazione e agency). Il partenariato consiste, infatti, nell’intesa più o meno formalizzata tra *partner* appartenenti a diversi sistemi e nella partecipazione degli attori sociali appartenenti a differenti territori. Le reti consistono in strutture rela-

4 La legge 107 ha previsto una sorta di depotenziamento del collegio come organo di indirizzo anche se rimane vigente quanto indicato nel comma 6 del D.Lgs. n.165 del 2001: “il dirigente presenta periodicamente al consiglio di circolo o al consiglio di istituto motivata relazione sulla direzione e il coordinamento dell’attività formativa, organizzativa e amministrativa al fine di garantire la più ampia informazione e un efficace raccordo per l’esercizio delle competenze degli organi della istituzione scolastica”.

zionali fondate su nodi interconnessi; esse rappresentano l'aspetto organizzativo della *governance*, poiché sono lo strumento principale per realizzare una collaborazione tra diversi soggetti istituzionali (non solo *partner*, ossia dirigenti con ruoli di rappresentanza, ma anche tutti gli operatori dei sistemi coinvolti) in chiave non gerarchica, ma sulla base di un patto paritario che permette un'interazione continuativa e sistematica. Dalla dimensione formativa della *governance* deriva infine la plasticità dell'organizzazione scolastica, ovvero la sua capacità di condivisione e di negoziazione dei significati tale da modificarne la struttura orientandola, di volta in volta, in senso inclusivo e partecipativo (Ellerani, 2010). In questa prospettiva l'ambiente è capacitativo non solo per chi abita e interagisce la scuola, ma anche per lo stesso territorio: l'accoppiamento strutturale tra scuola e il suo *milieu* genera, infatti, trame di opportunità che integrano risorse e reti (*integrators of learning resources and networks*), rilancia la costituzione di piattaforme per l'apprendimento globale (*platforms for life-wide and life-long learning*), mentre gli spazi diventano un insieme complesso su scala globale (*multifaceted learning environments*). La visione generativa della *governance* fornisce alle diverse comunità, scolastica e territoriale, l'opportunità di affrontare le sfide poste dalla globalizzazione e di porre in essere azioni di autoriflessione sulle proprie esigenze di sviluppo endogeno e attento alle esigenze di tutti. I momenti concertativi alla base della *governance* scolastica devono pertanto alimentare processi di autoanalisi in grado di innescare al fine di giungere ad una completa valorizzazione di tutte le risorse presenti in ogni territorio, attraverso un nuovo patto sociale capace di ridistribuire il rischio/opportunità per i soggetti che non sono in grado di accedere ai loro potenziali funzionamenti (Belle, 2016).

La legge 107 ha il pregio, pertanto, di qualificare il sistema educativo puntando sulla partecipazione e responsabilità educativa e sociale condivisa tra scuola e territorio e quindi su una maggiore partecipazione pubblica dei cittadini (cittadinanza attiva) al patto sociale fondato sul diritto all'apprendimento per tutta la vita. Per fare questo risulta centrale che la *governance* scuola territorio possa assumere "forme" precise, capaci di guidare e dare forma ai *network* esistenti attraverso un'interazione riflessiva e una *leadership* dirigenziale a valenza interattiva e partecipativa. Progettualità educativa e di governo che esprime un indirizzo strategico della scuola legato, prima che all'allineamento delle competenze ai bisogni del sistema economico, a quelle doti vocazionali delle persone connesse a fattori di conversione presenti nel sistema territoriali (Alessandrini & D'Agnesse, 2013) che consentono di trasformare il talento di ogni ragazzo in un progetto di vita partendo da valori comunitari.

Conclusioni

Il lascito più importante del documento Delors ci dice che la valorizzazione del talento di ogni uomo è la base della promozione dello stesso processo di democrazia. Tale visione va oggi ridiscussa su un nuovo senso di equità e partecipazione basato sulla capacitazione che parte dal principio per cui il talento di una persona, come sottolinea Sen (Sen, 1999), non è mai assoluto in quanto «la posizione di una persona all'interno di un assetto sociale può essere giudicata da due diverse prospettive, e cioè 1) le effettive acquisizioni e 2) la libertà di acquisire [...]: le acquisizioni hanno a che fare con ciò che riusciamo a mettere in atto, e la libertà con la concreta opportunità che abbiamo di mettere in atto ciò che apprezziamo» (Sen, 1992, p. 53). Il futuro della nostra educazione deve così mirare

a garantire «la libertà che vale la pena di praticare include la libertà di agire come cittadini che contano e di cui conta la voce, piuttosto che vivere come vassalli benvestiti, ben pasciuti e intrattenuti» (Sen, 1999, 288).

Tale visione abbandona la prospettiva teorica del capitale umano (Becker, 1946), che assegnava al sistema scolastico il ruolo di “produttore” di competenze lavorative funzionali alla crescita economica di un paese e ne rilanciava la missione e il ruolo educativo, come promotore di un patto sociale basato «sulle opportunità effettive degli esseri umani operano vari fattori: le opportunità economiche, le libertà politiche, i poteri sociali e le condizioni abilitanti [...]. Ma nello stesso tempo sugli assetti istituzionali che rendono possibili queste condizioni agisce l'esercizio delle libertà individuali, mediato dalla libera partecipazione alle scelte sociali e alla formazione di decisioni pubbliche che portino le condizioni in questione a progredire» (Sen, 2001a, p. 11).

La crisi del fordismo apre la sfida per la costruzione di politiche educative e formative correlate ai processi di autorealizzazione delle comunità (non solo degli individui) che siano certo efficienti, ma soprattutto creative e volte al potenziamento della realizzabilità umana. Come spiega Sen: «gli assetti sociali possono avere un'importanza decisiva nel garantire ed estendere la libertà del singolo. Sulle libertà individuali agiscono da un lato la società, salvaguardando diritti, tolleranza e possibilità di scambi e transazioni, ma dall'altro anche l'intervento concreto delle autorità per assicurare quegli strumenti (come l'assistenza sanitaria di base o l'istruzione primaria) che sono cruciali per la formazione e l'uso delle capacità umane» (Sen, 1999, p. 46).

Il processo innescato dalla legge 107 segna una maggiore qualificazione dell'autonomia e della *governance* scolastica, prevedendo e supportando nuove responsabilità educative diffuse e connesse con il sistema territoriale (Jasek-Rysdahl, 2001, p. 325). La responsabilità individuale da parte dei docenti, dei dirigenti, degli studenti, delle famiglie, degli attori sociali diventa in ugual tempo responsabilità sociale: definire e attuare il Piano Triennale dell'Offerta Formativa significa selezionare le opzioni d'apprendimento caratterizzanti il curriculum come basi delle capacità in grado di garantire funzionamenti in grado di animare lo sviluppo umano di un territorio (Alsop, Bertelsen, & Holland 2006, p. 10) formando non le competenze del produrre ma:

- La *capability for voice*, ovvero la capacità che ognuno ha di esprimere la propria opinione e il proprio pensiero e di farsi ascoltare nell'ambito di una discussione pubblica (Bonvin & Thelen, 2003);
- La *capability for choice*, ovvero la capacità di effettuare scelte libere e consapevoli, facendo della situazione, delle risorse e delle potenzialità oggetto di scelta, azione e discorso.

La *governance* della scuola diventa la base per un nuovo patto sociale basato sul diritto dell'apprendimento, garantito attraverso la «liberazione delle capacità individuali in un progressivo sviluppo rivolto a scopi sociali», «in una società che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata è democratica. Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare le menti in maniera che possano introdurre cambiamenti sociali senza provocare disordini» (Dewey, 1984, p. 126). Individualità e socialità risultano parti integranti di quel processo unico di capacità scolastica, dove gli studenti, prima che essere dei bravi

produttori, immaginano, disegnano e progettano le proprie trame di realizzazione umana (Sen, 2005).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G., & D'Agnesse, V. (2013). *L'apprendimento permanente e lo sviluppo del territorio*. Lecce: La Pensata.
- Alsop, R., Bertelsen, M., & Holland, J. (2006). Empowerment in Practice: From Analysis to Implementation. In *Poverty Reduction Group*, Washington DC: World Bank.
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. In *UNESCO 2009 World Conference on higher education*. Parigi: Unesco.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola- Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Belle, S. (2016). Organizational learning? Look again. *The Learning Organization* (Vol. 23, Iss. 5, pp.332 – 341). USA: Emerald Group Publishing.
- Becker, G., S. (1964, 1975, 1993). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.
- Bonvin, J., M., & Thelen, L. (2003). *Deliberative democracy and capabilities, the impact and significance of capability for voice, paper presented at the Third Conference on Capabilities*. 7-9 September 2003, Pavia.
- Binanti, L. (2014). La dimensione epistemologica: la capacitazione nella prospettiva socio economica e pedagogica. In Bryk, A., Schneider, B., Greenberg, S., & Kochanek, J. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Washington, DC: American Sociological Association.
- Burns, T., Köster, F., & Fuster, M. (2016). *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Binanti, L. (a cura di) (2014). *La capacitazione in prospettiva pedagogica* (pp.79-100). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cedefop (2012b). Future skills supply and demand in Europe. *Research paper*, 26. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Chapnick, S., & Meloy, J. (2005). *Renaissance e-learning: creating dramatic and unconventional learning experiences*. San Francisco: Pfeiffer.
- CNEL-ISTAT (2013). *Rapporto BES Benessere Equo e Sostenibile in Italia*. Roma.
- Costa, M. (2015). Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico. *IPedagogia Oggi*, 2, 181-199.
- Costa, M. (2012). Agency Formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, X, 2, 83-107.
- Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione* (trad. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1985). *Scuola e società* (trad. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1987). *Il mio credo pedagogico* (trad. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Ellerani, P., (2013). Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?. *Formazione & Insegnamento*, XI, 1, 229-246.
- Ellerani, P. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Eurydice (2009). *Quaderno: Livelli di responsabilità e autonomia delle scuole in Europa*, <http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=7057>
- Frabboni, F.(2005). *Società della conoscenza e scuola*. Trento: Erickson.
- Frabboni, F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Palermo: Sellerio.
- Franzoni, F. (2012). *Governance scolastica e comunità di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Jasek-Rysdahl, K. (2001). Applying Sen's Capabilities Framework to Neighborhoods: Using Local Asset Maps to Deepen Our Understanding of Well-being. *Review of Social Economy* 59, 313-32.

- Mayntz, R. (1999). La teoria della "governance": sfide e prospettive. *Rivista italiana di scienza politica*, XXIX, Aprile 1999, 3-21.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della Formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U., (2012). Educazione e formazione dopo la crisi del welfare. In Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U., *Longlife/Longwide Learning: Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U., (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al lernfare. *Metis*, 2 <<http://www.metis.progedit.com/home/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html>>.
- Marescotti, E. (2013). A quale ruolo "adulto" formerà la scuola? Riflessioni a partire dalla strategia europea Rethinking Education. *Studi sulla Formazione*, 2, 155-170.
- Mezirow, J., (2009). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nella apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M., C. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M., C. (2006). *Coltivare l'umanità: i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M., C. (2003). *Diventare persone: donne e universalità dei diritti*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M., C. (2011). *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Paletta, A., & Vidoni, D. (a cura di) (2006). *Scuola e creazione di valore pubblico. Problemi di governance, accountability e management*. Roma: Armando.
- Pavan, A. (2013). *Ripensare nella crisi la cultura della formazione*. Roma: Armando.
- Pavan, A. (2005). *Cultura della formazione e politiche dell'apprendimento* (Lifelong Learning Culture and Learning Policies). Roma: Armando.
- OECD (2013). *Trends shaping education 2013*. Paris: OECD.
- Punie, Y., & Cabrera, M. (2005). The future of ICT and learning in the knowledge society. *Report on a Joint DG JRC/IPTS-DG EAC Workshop held in Sevilla, 20-21 October 2005*. JRC-IPTS, European Commission.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S., & Hoogveld, B. (2011). *The future of learning: Preparing for change*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sen, A. (2005). *Razionalità e libertà*. Bologna: il Mulino.
- Sen, A. (2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2001a). *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Oscar Mondadori.
- Sen, A. (2001b). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A. (2000). *La Ricchezza Della Ragione. Denaro, Valori, Identità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: il Mulino.
- Urbani, C. (2014). La Riflessività nei contesti prescolastici. Un dispositivo di ricerca sulla professionalità insegnante. *Educational Reflective Practices*, 1, 182-195.
- Vaccaro, S., Palumbo, A. (a cura di) (2007). *Governance. Teorie, principi, modelli, pratiche nell'era globale*. Milano: Mimesis.