



Training Teachers to Cultivate Talent: Some Avenues for Reflection Starting from the Principle of Educability

Formare docenti per coltivare talenti: alcune piste di riflessione a partire dal principio di educabilità

Eleonora Scapillato

Università degli Studi di Macerata (Italy); e.scapillato@unimc.it
<https://orcid.org/0009-0006-0540-4882>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In a context marked by ongoing transitions, teacher training plays a strategic role in promoting educational practices capable of cultivating talent in a dynamic, non-deterministic manner. This paper explores the potential of the capability approach as a theoretical and methodological framework for reinterpreting teaching professionalism in terms of empowerment and emancipation. Starting from the principle of educability, it outlines training programs that enhance critical reflexivity, transformative agency, and the construction of sustainable and inclusive learning environments. The article proposes a new conceptualization of talent as an expression of evolving capabilities: in this sense, it highlights the opportunity of a transformative approach to lifelong learning, geared toward developing professional skills capable of responding to contemporary educational challenges.

In un contesto segnato da transizioni permanenti, la formazione degli e delle insegnanti assume un ruolo strategico nella promozione di pratiche educative capaci di coltivare talenti in chiave dinamica e non deterministica. Il presente contributo esplora il potenziale del capability approach come cornice teorica e metodologica per rileggere la professionalità docente in termini di capacizzazione ed emancipazione. A partire dal principio di educabilità, si delineano percorsi formativi che valorizzino la riflessività critica, l'agency trasformativa e la costruzione di ambienti di apprendimento sostenibili e inclusivi. L'articolo propone una nuova concettualizzazione del talento come espressione di capacità in evoluzione: in questo senso, si evidenzia l'opportunità dell'approccio trasformativo alla formazione permanente, orientato allo sviluppo di competenze professionali in grado di rispondere alle sfide educative contemporanee.

KEYWORDS

Educability Principle, Reflexivity, Transformative Approach, Capabilities, Learning Environments
Principio di educabilità, Riflessività, Approccio trasformativo, Capabilities, Ambienti di apprendimento

Citation: Scapillato, E. (2025). Training Teachers to Cultivate Talent: Some Avenues for Reflection Starting from the Principle of Educability. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 75-81. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_12

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments: This article was published with the support of Fondazione Umberto Margiotta.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_12

Submitted: June 30, 2025 • **Accepted:** September 1, 2025 • **Published on-line:** October 1, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Educabilità, capacitazione e agency: verso una professionalità docente trasformativa

In un'epoca in cui, in virtù della rapidità e della pregnanza delle trasformazioni sociali, la transizione sembra essere una condizione permanente (Margiotta, 2018, p. 16), il tema della formazione delle capacità personali e della coltivazione del talento interroga il sapere pedagogico riguardo a concetti, approcci e strumenti che possano sostenere una progettualità educativa (Bertin & Contini, 2004) adeguata alle mutevoli caratteristiche ed esigenze del contesto contemporaneo. In particolare, la professionalità docente risulta sollecitata a dotarsi delle competenze necessarie per promuovere capacità e talento (Milani et al., 2021).

Se si assume il costrutto "capacità" nell'accezione di *capability*, ovvero come "libertà sostanziale" o "capacitazione" di ogni individuo (Sen, 1997) quale opportunità di essere e possibilità di agire di ogni persona e come cammino di emancipazione che conduce ciascuna persona all'essere in grado di decidere per sé (Nussbaum, 2012), si può asserire che il *capability approach* promuova l'espressione di talenti, in particolare facendo riferimento al concetto di "talento" nella prospettiva incrementale proposta da Margiotta (2018, p. 18), vale a dire non già come dono innato o privilegio di cui pochi soggetti eletti possono godere, bensì come capacitazione in senso dinamico quale postura individuale indicante stime del fare e del sentire.

In questa cornice teorica, il presente saggio si propone di esplorare quale formazione degli e delle insegnanti possa sostenere delle pratiche pedagogico didattiche capacitanti ed emancipanti, idonee a coltivare talenti. Più precisamente, si percorrono alcune piste di riflessione in merito, inscritte in un'epistemologia della pratica fondata sul principio di educabilità quale caposaldo etico e pedagogico della professionalità docente (Grange, 2018).

Sul piano metodologico si formula l'ipotesi che, per favorire nell'insegnante un approccio capacitante nel generare talenti, sia opportuno e promettente ricorrere al medesimo approccio nella formazione iniziale e permanente dei docenti che avranno il compito di coltivare questi talenti nell'ambiente scolastico, in quanto la competenza professionale si costruisce anch'essa in termini di capacità e talento. Sul piano dei contenuti, si discute l'opportunità di costruire ambienti di apprendimento capacitanti e sostenibili. In questo senso, una volta dichiarato il modello di formazione per gli e le insegnanti – capacitante e trasformativo – si avanza l'ipotesi della trasferibilità della loro esperienza formativa nella pratica didattica a partire da un'esplicita riflessione sui propri apprendimenti e su una chiara riconfigurazione delle loro proposte didattiche, elaborando lezioni che includano tecniche riflessive.

Più precisamente, in virtù del valore mobilitante proprio delle *capabilities*, considerando altresì che il paradigma delle capacitazioni è volto a promuovere l'*empowerment* di ogni singolo soggetto, soprattutto all'interno dei contesti odierni di *Industry 4.0* (Costa, 2018), l'intenzionalità educativa si traduce in un agire

competente teso alla creazione di talenti come condizione effettiva di autorealizzazione della persona. Questo passaggio, alla luce del principio di educabilità e delle sue interpretazioni attendibili (Grange, 2016), comporta un cambiamento nelle prospettive di significato riguardo al compito educativo a scuola; pare dunque pertinente adottare pratiche formative per lo sviluppo professionale degli e delle insegnanti centrate sulle capacità di riflessività critica e di potenziamento dell'*agency* trasformativa (Mezirow, 1991). In quest'ottica, dopo aver richiamato i principali tratti pedagogici del principio di educabilità (Meirieu, 1995), si rintracciano i nessi tra quest'ultimo e i concetti di capacitazione ed emancipazione in un contesto di formazione professionale che assuma un approccio trasformativo. Nello specifico, si discute come le pratiche riflessive facilitino la messa in discussione, l'approdo a una nuova consapevolezza e il cambiamento delle prospettive di significato assunte da ciascun soggetto implicato all'interno del processo formativo (Fabbri & Romano, 2017).

Accanto a tale proposta generale di approccio alla formazione docente, si delinea anche una riflessione riferita a un oggetto dell'intervento formativo ritenuto strategico per rispondere alle nuove sfide poste dalle transizioni che stiamo attraversando. Si tratta di comprendere, in merito alla scuola e alla pluralità dei contesti – formali, non formali e informali – cui gli alunni e le alunne prendono parte, come *capacitare* gli e le insegnanti per costruire particolari ambienti di apprendimento, immersivi e di ibridazione culturale, che si configurino a loro volta come luoghi di capacitazione autentica e di promozione di talenti, in termini di proposta pedagogica sostenibile per lo sviluppo della persona. Ciò consiste nel creare le condizioni migliori possibili per tale capacitazione, nello specifico le condizioni contestuali che possano esprimere una "competenza di agire" (Margiotta, 2019, p. 53) quale tendenza-possibilità-libertà di ogni persona nell'immaginare un qualcosa di ancora non definito, di individuare gli obiettivi per realizzarlo, costruendo e ricostruendo in maniera costante strategie e finalità di produzione di senso. In questa prospettiva, la promozione di *agency* del corpo docente secondo il *capability approach* si traduce in un agire educativo e formativo teso alla realizzazione delle condizioni per l'esercizio delle capacità di apprendere (Morselli & El-lerani, 2021, p. 85).

Infine, assumendo esplicitamente la riflessione sul principio di educabilità come cornice di senso della formazione docente, si mette in evidenza come si possa arrivare a rielaborare i significati attribuibili al talento al fine di includere e fare propria una concezione capacitante di quest'ultimo in linea con le esigenze della contemporaneità. L'intenzione di far rientrare la coltivazione del talento in un'interpretazione attendibile del principio di educabilità rappresenta un'occasione per rileggere il quadro teorico di riferimento, in quanto tale assunto ricomprende tutti i *possibili* talenti sviluppabili intesi, più esplicitamente, in senso dinamico e incrementale come capacitazione, e non in chiave deterministica come attuazione di un qualche potenziale innato.

2. Il principio di educabilità e la professionalità docente

Volendo richiamare i principali tratti pedagogici del principio di educabilità, si delinea anzitutto l'educabilità come sviluppo in senso antropologico, quale orientamento centrato sull'essenza della persona che apprende e agisce opzioni dotate di senso (Alessandrini, 2014).

La persona in quanto essere educabile è posta al centro della discussione correlata alla dimensione dell'educabilità come disposizione connaturale e strutturalmente costitutiva della persona a essere educata e a educarsi (Musaio, 2010, p. 93). Secondo queste accezioni, l'educabilità è da ritenersi questione primaria di ogni cammino educativo e da intendersi come opportunità feconda e creatrice dell'addivenire umano (Bertolini, 1988).

Dunque, assumendo il principio di educabilità quale caposaldo etico e pedagogico della professionalità docente, si evince che esso è quel *a priori* (Meirieu, 1995) che consente di educare ciascun soggetto senza distinzione alcuna, nel rispetto totale della sua integralità (Paparella, 2014) in quanto persona e delle sue esigenze poiché ogni limitazione o preclusione nell'esperienza educativa è inconciliabile con il principio euristico del possibile che costituisce l'intenzionalità educativa insita nel postulato di educabilità.

Tutti e tutte sono quindi educabili, ma non solo: ciascun individuo è unico e irripetibile, così come lo sono le situazioni educative. Queste ultime sono caratterizzate dall'indeterminatezza e dalla provvisorietà, elementi che tratteggiano l'opportunità dell'educabilità intesa sia come azione da parte dell'insegnante – azione che rappresenta, a sua volta, *possibilità in situazione* – sia come libertà di scelta di chi l'educazione la riceve.

Poiché ogni soggetto è storicamente, culturalmente e materialmente situato, ogni occasione di insegnamento-apprendimento è unica e irripetibile. La dimensione del rischio è, pertanto, insita in ogni situazione propriamente educativa, attraversata dall'imprevedibilità e dallo scacco (Milani, 2021, p. 15).

Il principio di educabilità si configura allora come criterio etico che garantisce la possibilità educativa per ciascuna persona, oltre che come guida operativa per un agire formativo riflessivo, situato e intenzionale.

L'insegnante, in questo orizzonte, è chiamato a farsi interprete del possibile, promotore di contesti di apprendimento equi, accoglienti e trasformativi, in cui l'educazione non sia mai esclusiva, ma sempre accessibile. Pertanto, l'educabilità non è solo un postulato, bensì il nucleo generativo di una professionalità docente consapevole, capace di coniugare intenzionalità pedagogica e responsabilità sociale.

3. Il paradigma riflessivo per lo sviluppo professionale

Un elemento di raccordo tra il principio di educabilità e i concetti di capacitazione ed emancipazione è la già evocata categoria del possibile che rappresenta l'opportunità di scegliere. La scelta può essere attuata qualora venga ammessa la *libertà sostanziale* di cia-

scun individuo (Sen, 1997), la quale diventa direzione pre-scelta.

Tale assunto può essere declinato affermando che la possibilità di scelta genera non solo molteplici occasioni, ma anche la consapevolezza in ogni soggetto del fatto di essere artefice della propria vita: quindi, ogni persona ha la responsabilità verso se stessa di scegliere cosa ritiene assumere valore per sé secondo un approccio critico-emancipativo. Infatti, poiché ognuno di noi dispone – almeno sul piano del “pensabile” – di una pluralità di alternative, allora “tanto più esse saranno numerose e differenziate e noi capaci di considerarle e di confrontarle criticamente, tante più probabilità avremo non solo di sperimentare la difficoltà – l'imbarazzo – della scelta, ma di realizzare quest'ultima in termini di autenticità” (Bertin & Contini, 2004, p. 15).

Da ciò si può desumere che ragionare in termini probabilistici e non deterministici assumendo l'atteggiamento riflessivo è ciò che, in questo caso, permette all'insegnante di aprirsi verso l'orizzonte del possibile. Avere una mente aperta alle possibilità non significa aderire a un'ideologia precisa, ma è piuttosto una conseguenza del modo in cui la pedagogia interpreta la realtà: un modo che accoglie il cambiamento e la trasformazione. Questo approccio caratterizza la cultura professionale degli e delle insegnanti, basata su valori che fanno dell'evoluzione e della crescita continua un elemento fondamentale della loro professione.

L'insegnante ha la responsabilità di assumere la postura di riflessività critica poiché il suo obiettivo primario è far apprendere e, tramite l'adozione di una logica critico-trasformativa, permette il dialogo costante e simultaneo fra la teoria e la prassi.

Il paradigma riflessivo “pone l'accento sulla formulazione di un problema prima che sulla sua soluzione, sulla comprensione piuttosto che sulla spiegazione, sulla specificità anziché sulla generalità, sull'unicità invece che sulla ripetibilità ed evoca un progetto più che una procedura” (Grange, 2015, p. 375). Affinché ci sia una formazione capacitante ed emancipante per tutti/e e ciascuno/a – quindi, per far sì che il principio di educabilità trovi piena attuazione nella scuola – si propone che la formazione degli e delle insegnanti avvenga secondo pratiche riflessive, trasformative, capacitanti ed emancipanti a loro volta.

Sulla base di quanto premesso, si intende la riflessività come strumento concettuale di crescita professionale, collegato alla formazione in vista della piena realizzazione dell'educabilità. Si deduce allora che occorre avvenga un cambiamento di razionalità, che quest'ultima passi dall'essere meramente tecnica al divenire riflessiva. Difatti, la prima può essere paragonata a un ricettario pronto all'uso a cui l'insegnante – che adotta tale mentalità – si rivolge, come se consultasse un manuale di istruzioni “salvifico” per ogni tipo di situazione ritenuta risolvibile, per l'appunto, con delle “azioni standard”; la seconda, invece, concerne la necessità di impostare i problemi mediante la dialettica teoria-prassi e la cui soluzione conduca all'implicazione del *problem solving*, ovvero all'enunciazione di un ragionamento che non sia guidato dall'impulsività o la cui procedura di risoluzione sia caratterizzata da tentativi ed errori casuali e non

pensati, ma che anzi sia scientificamente giustificata secondo una logica metacognitiva.

Assumendo l'atteggiamento riflessivo, il e la docente professionista ricorrono intenzionalmente alla formulazione di ipotesi che siano pertinenti in quanto poggiano su dei fondamenti teorici. La razionalità riflessiva si declina così nella prassi rafforzando la consapevolezza che si accompagna all'azione poiché l'insegnante, mediante la riflessione sull'azione (all'inizio, nel corso e al termine di quest'ultima), acquisisce un'*expertise* capace di orientare la propria pratica professionale.

Nello specifico, le pratiche riflessive facilitano la messa in discussione, l'approdo a una nuova consapevolezza e il cambiamento delle prospettive di significato assunte da ciascun soggetto implicato all'interno del processo formativo (Fabbri & Romano, 2017).

Queste pratiche sono quindi un supporto per lo sviluppo professionale: più precisamente, la riflessione critica sulle proprie esperienze è ciò che permette a una persona di mettere in discussione i propri schemi interpretativi e di modificarli concependo la riflessività non solo come introspezione individuale, ma anche come pratica situata, dialogica e partecipata, che mette in moto processi di consapevolezza e ridefinizione dei significati.

La valenza trasformativa (Mezirow, 1991) della riflessività risiede sia nell'atto di decentramento da sé sia nella cifra di cambiamento ed evoluzione di pensieri e credenze, volgendo un nuovo sguardo sul mondo e sull'agire educativo e professionale.

4. Il potenziamento dell'*agency* trasformativa riguardo all'agire educativo

Proprio perché favorisce l'emergere di nuove visioni e la rielaborazione critica della propria esperienza, la riflessività si configura come dispositivo essenziale per il potenziamento dell'*agency* trasformativa dell'insegnante, intesa sia come capacità di agire consapevolmente all'interno di contesti complessi – negoziando significati e generando cambiamento – sia come capacità di assumere un ruolo attivo nella progettazione di ambienti di apprendimento capaci.

Tali ambienti non solo sostengono lo sviluppo delle potenzialità degli alunni e delle alunne, ma diventano al contempo spazi di crescita professionale per l'insegnante stesso/a, favorendo una professionalità fondata su un agire educativo intenzionale, critico e orientato all'emancipazione della persona.

Si può allora considerare metacognitivo ed etico il processo di esplorazione – da parte di ciascun individuo implicato nella pratica formativa – di nuove prospettive di significato poiché esso comporta una trasformazione nella relazione con sé, con gli altri e con il contesto, attribuendo un senso inedito alle esperienze in quanto teorie, proposizioni, prototipi e valutazioni presupposti precedentemente sono stati interpretati diversamente (Fabbri & Romano, 2017).

A tal proposito, si pone l'attenzione sul termine *agency* che definisce la libertà d'azione di ogni soggetto, la quale è alla base tanto dello sviluppo professionale quanto umano (Costa, 2018).

L'*agency* indica quindi il tendere verso un fine e investire di quest'ultimo.

In questa prospettiva, l'intenzionalità pedagogica – e l'*agency* che ne deriva – esprime un'inequivocabile responsabilità educativa in quanto la dimensione emancipante di ogni progetto educativo permette l'esplicitazione della sua istanza trasformativa e generativa: infatti, quest'ultima è inscritta deontologicamente nell'etica della scelta che, assieme all'assunzione del postulato di educabilità, offre una chiave di lettura per la costruzione di un futuro possibilmente esistente.

In questi termini, l'intenzionalità educativa corrisponde alla cifra dell'impegno pedagogico e dell'agire didattico in relazione ai principi di educabilità e libertà e alla loro coerenza inderogabile.

Essa motiva le decisioni del e della professionista dell'educazione, l'impegno alla realizzazione di un divenire possibile, le scelte basate su un sistema valoriale ontologicamente fondato (Grange, 2018). Si tratta di elaborare una didattica che cerca, nella pluralità delle vie praticabili, le migliori condizioni per l'apprendimento del singolo, declinando l'intenzionalità pedagogica in pratiche inclusive e personalizzate, attente all'unicità del soggetto. Questo si traduce, per esempio, nel progettare ambienti di apprendimento che prevedano percorsi individualizzati, spazi per l'autoriflessione e per l'esplorazione di sé, così come strumenti di valutazione formativa volti a sostenere il processo e non solo a certificarne l'esito.

Ritornando all'avveramento dell'*agency* trasformativa, appare opportuno che l'insegnante si soffermi a riflettere su un elemento aggiuntivo facente parte della stessa, ovvero la dimensione di *empowerment*. Quest'ultima è intesa come possibilità di accadimento di scenari auspicabilmente realizzabili in quanto educare all'*empowerment* significa "inaugurare nuove pensabilità, ovvero intravedere possibilità, senza la pretesa di realizzarle (tanto meno subito), ma valorizzandone la pensabilità che è condizione per arrivare, poi, a impegnarsi progettando obiettivi e strade da percorrere per tendere a quegli [stessi] obiettivi" (Contini, 2009, p. 16).

La promozione di *empowerment* si inserisce allora all'interno della cornice di senso del *capability approach*, incoraggiando lo sviluppo delle possibilità di agire e di raggiungere lo stato stesso di *empowerment* come diritti essenziali per la piena fioritura dell'essere umano (Morselli & Ellerani, 2021, p. 86). Si può quindi affermare che l'intenzionalità educativa indirizza il e la docente a progettare situazioni di insegnamento-apprendimento adottando una concezione generativa e trasformativa, permettendo in questo modo a ciascun individuo di esprimere le proprie potenzialità nelle condizioni migliori possibili. In questa prospettiva, l'elaborazione di una didattica *orientata al possibile* comporta il superamento di modelli standardizzati e normativi a favore di una progettazione flessibile, dinamica, in grado di accogliere e valorizzare la pluralità dei modi di apprendere.

5. La proposta del *capability approach* per la formazione docente

Il *capability approach* si fonda su un'idea di educazione che sia emancipante poiché consente la realizzazione degli individui sia come soggetti in grado di scegliere e di agire per la propria esistenza personale – in quanto dotate di riflessività critica – sia come partecipanti attivi alla vita sociale in quanto cittadini responsabili. In questo senso, uno dei nessi fra gli approcci capacitativo e trasformativo è il fatto di porre al centro la persona come agente attivo della propria trasformazione evolutiva valorizzando la propria *libertà sostanziale* in termini di libertà di scelta, tanto di essere quanto di agire.

L'obiettivo dell'apprendimento trasformativo risiede nel promuovere lo sviluppo di capacità riflessive che rendano l'adulto consapevole delle modalità attraverso cui organizza i propri saperi e di come queste ultime influenzino i processi di significazione con cui interpreta il mondo e della possibilità di cambiarle (Bracci, 2017): tutto ciò interviene nella dimensione progettuale dell'agire educativo e didattico.

La dimensione progettuale è insita nell'intenzionalità educativa che, nel mettere deliberatamente in relazione finalità, decisione e azione (Grange, 2021), richiama l'idea di mobilitazione della persona coinvolta nel processo formativo verso il cambiamento e l'innovazione. È in tutto questo che emerge il concetto di *agency* trasformativa in merito all'insegnante che si mobilita, per l'appunto, a essere parte attiva nella costruzione di scenari futuri anticipati dall'ipotesi progettuale stessa, in un percorso di ricerca e di crescita che sollecita e promuove nuove risorse e nuove competenze (Paparella, 2009).

Il e la professionista dell'educazione è chiamato/a a esprimere intenzionalità, a esercitare progettualità, a compiere delle scelte, a manifestare propositi ideali – investendosi di tali responsabilità come persona, prima ancora che come professionista – fondando i propri discorsi, giustificando le proprie scelte, esercitando decisioni e opzioni di tipo valoriale, orientando le proprie risorse (Paparella, 2014).

Se allora si ripensa l'identità magistrale del e della docente nella prospettiva dell'*agency* e delle *capabilities*, si fa riferimento a un soggetto con diversi gradi di consapevolezza e con diverse possibilità d'azione (Margiotta, 2019, p. 50). In questa prospettiva, ciò che accomuna il *capability approach* e l'apprendimento trasformativo è la comune aspirazione a formare insegnanti consapevoli, riflessivi e progettualmente orientati, capaci di esercitare *agency* in modo etico e generativo.

In un'epoca caratterizzata da transizioni rapide e complesse, la professionalità docente è chiamata non solo ad adattarsi, ma ad anticipare e guidare il cambiamento attraverso una formazione situata che valorizzi la progettualità come atto intenzionale e trasformativo.

È proprio in questo orizzonte di senso che la coltivazione dei talenti si configura come possibilità concreta e sostenibile, fondata sulla capacità di costruire ambienti educativi inclusivi, dinamici e riflessivi, in cui il principio di educabilità trovi piena espressione e si

traduca in pratiche di capacitazione autentica, rivolte alla piena realizzazione della persona. In tale cornice epistemologica, capacitazione ed emancipazione si pongono come assi fondamentali per l'ideazione di ambienti di apprendimento innovativi, capaci di accompagnare ciascuna persona nell'esercizio della propria *libertà sostanziale*.

Queste riflessioni intendono dunque aprire la possibilità di ripensare la formazione docente come *spazio generativo di senso* attraverso pratiche riflessive e trasformative, in cui l'agire educativo si rinnova continuamente nel confronto e nel raccordo costanti tra teoria, prassi e contesti di riferimento.

In questo quadro, le pratiche riflessive e trasformative assumono un ruolo centrale all'interno dell'apprendimento permanente, poiché rappresentano strumenti privilegiati per l'emancipazione degli e delle insegnanti. La riflessività consente di interrogare criticamente il proprio agire didattico, le convinzioni implicite e i riferimenti teorici che lo orientano, aprendo la possibilità di reimmaginare il proprio ruolo in chiave etica e generativa.

Infatti, tramite la riflessione sulla propria pratica gli e le insegnanti possono anticipare scenari educativi desiderabili, contribuendo in modo consapevole al cambiamento. In tal senso, l'*agency* trasformativa si configura come un'espressione concreta di professionalità docente orientata al bene comune, che coniuga autonomia e corresponsabilità nella costruzione di pratiche educative generative, eque e profondamente umane (Malavasi, 2020).

L'approccio trasformativo, in quanto processo di rielaborazione critica dell'esperienza, non si limita a modificare il sapere esistente, ma promuove l'esercizio attivo dell'*agency*. Questo ha un valore formativo che coinvolge il e la docente come persona – prima ancora che come professionista dell'educazione – e ne rafforza il senso di responsabilità nei confronti dell'azione educativa.

A questo si collega in modo profondo la visione pedagogica proposta dal *capability approach*, sviluppato da Sen (1997) e ampliato da Nussbaum (2012), secondo cui il talento non è una dote fissa o ereditata, ma il risultato di un incontro dinamico tra le potenzialità individuali e le opportunità effettive di esprimerle. Questo approccio invita a spostare l'attenzione dai risultati osservabili – spesso condizionati da fattori esterni – alla libertà sostanziale delle persone di diventare ciò che possono e desiderano essere. Ciò significa, in ambito educativo, chiedersi quali *possibilità* reali la persona che apprende ha avuto per sviluppare ciò che è in grado di fare.

Le pratiche riflessive e trasformative diventano così strumenti abilitanti, utili non solo per interpretare criticamente la propria esperienza, ma anche per costruire ambienti educativi che promuovano talenti in modo equo e sostenibile. Sono pratiche che, una volta interiorizzate dagli e dalle insegnanti, possono essere trasmesse e riprodotte intenzionalmente nella pratica didattica, offrendo agli alunni e alle alunne occasioni autentiche per sviluppare consapevolezza, autonomia e senso critico.

Esse si configurano dunque come dispositivi pedagogici doppiamente emancipanti, sia per chi inse-

gna sia per chi apprende. Sostenendo una formazione che non si limita alla mera trasmissione di contenuti, ma abilita alla libertà e alla responsabilità nella costruzione del proprio percorso formativo, tali pratiche diventano parte integrante di una professionalità docente capace di anticipare e guidare il cambiamento nella quotidianità contemporanea.

È in questo orizzonte, allora, che la progettualità educativa si afferma come atto intenzionale e trasformativo, profondamente radicato in una visione etica della formazione. Ed è in questo stesso orizzonte che la nozione di capacità, intesa nel senso proposto dal *capability approach*, acquista un significato particolarmente rilevante per l'educazione. In questa prospettiva, il *talento* non viene più concepito come un privilegio innato, statico o destinato a pochi, ma come una dimensione evolutiva della persona, che si costruisce nel tempo grazie all'interazione tra potenzialità personali e contesto.

Margiotta (2018) suggerisce di intendere il talento come una forma di capacitazione dinamica, ovvero come una postura attiva della persona verso il mondo, che riflette stime, motivazioni e modi di sentire e di fare. Si tratta quindi di un'idea di talento incrementale, non elitaria, che sottolinea l'importanza di ambienti educativi capaci di riconoscere, stimolare e accompagnare lo sviluppo delle capacità di tutti/e e ciascuno/a. Il *capability approach*, in questa luce, promuove l'espressione del talento come diritto educativo, legato alla giustizia sociale e alla possibilità concreta di ciascuno/a di diventare ciò che ha motivo di valorizzare.

6. Verso un modello operativo di formazione capacitante

In termini metodologici, una formazione docente ispirata al *capability approach* è opportuno che si traduca in dispositivi e pratiche che favoriscano esperienze attive, riflessive e situate.

Si propone allora di comprendere, anzitutto, cosa i e le docenti percepiscono come capacitante e trasformativo nella loro formazione e in che modo, poi, gli elementi qualificanti la propria esperienza formativa possano eventualmente essere trasferiti nell'azione didattica attraverso pratiche riflessive in situazione. Successivamente, si potrebbe chiedere loro come pensano di poter riprodurre analoghe esperienze formative vissute nelle loro classi. Ciò non garantisce la trasferibilità, ma ne crea le condizioni. In un incontro successivo si chiederà loro di narrare e discutere com'è andata in classe e come questa esperienza abbia implementato la competenza professionale.

Dunque, il modello operativo che si propone è che la formazione docente sia impostata su una base riflessiva che preveda anche un momento di progettazione didattica, affinché l'esperienza formativa possa diventare trasformativa della pratica docente.

L'intero processo formativo del e della docente – nell'ottica del *capability approach* – trova nel concetto di progettualità educativa (Paparella, 2009) il suo perno operativo e trasformativo. Non si tratta solo di

progettare attività didattiche, ma anche di formare insegnanti capaci di leggere i contesti, riconoscere i bisogni evolutivi, assumere decisioni pedagogicamente fondate, in modo responsabile e generativo. La progettualità, in questa accezione, diventa espressione concreta dell'*agency* professionale e dell'assunzione del principio di educabilità come orientamento etico dell'agire.

A partire da un approfondimento dei concetti di educabilità e capacitazione, nel quadro dell'apprendimento trasformativo come paradigma dell'educazione adulta, il contributo ha evidenziato come una formazione docente – condotta attraverso tecniche riflessive – rappresenti un'occasione promettente per lo sviluppo dei talenti in un'ottica emancipante.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum: Approccio alle capacità e sfide educative*. FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Bracci, F. (2017). *L'apprendimento adulto: Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Unicopli.
- Contini, M. (2009). Etica della professionalità educante: Competenze, saperi e passioni. *Ricerche di Pedagogia e Didattica / Filosofia dell'educazione*, 4(2), 1–17.
- Costa, M. (2018). Il talento capacitante in Industry 4.0. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 59–72. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2928>
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo: Casi, modelli, teorie*. Carocci.
- Grange, T. (2015). Pedagogia sperimentale e professionalità educative. In S. Olivieri, L. Cantatore, & C. Ugolini (Eds.), *La mia pedagogia: Atti della prima Summer School SIPED* (pp. 371–380). ETS.
- Grange, T. (2016). Nidi e infanzia: Ricerca pedagogica, educabilità e qualità. In L. Dozza & S. Olivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 88–100). FrancoAngeli.
- Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: Un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 19–31. <https://doi.org/10.7346/PO-012018-02>
- Grange, T. (2021). Per un approccio pedagogico al cambiamento positivo: Innovazione, ricerca e trasformazione dei rapporti sociali. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali: Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 45–54). Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: Ricostruire la pedagogia*. Carocci.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2019). La costruzione sociale dell'insegnante: Capability approach e contesto professionale. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 45–55). FrancoAngeli.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. ESF.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Milani, L., Boeris, C., & Guarcello, E. (2021). *Come una stella polare: Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*. Progedit.
- Morselli, D., & Ellerani, P. (2021). Lo studio dell'*agency* se-

- condo il capability approach nei paradigmi d'indagine qualitativa. *Formazione & insegnamento*, 19(1, Tome I), 84–97. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_07
- Musaio, M. (2010). *Pedagogia della persona educabile: L'educazione tra interiorità e relazione*. Vita e Pensiero.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Il Mulino.
- Paparella, N. (Ed.). (2009). *Il progetto educativo: Prospettive, contesti, significati* (Vol. 1). Armando.
- Paparella, N. (2014). *L'agire didattico*. Giapeto.
- Sen, A. (1997). *La libertà individuale come impegno sociale*. Laterza.
- Tomarchio, M., Tessaro, F., Strongoli, R. C., Gentile Margiotta, M., & Dozza, L. (2025). Generativity and Talents in Times of Transition. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 8047. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8518>